

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy

Approaches to primary school pupils with specific learning disabilities

Veronika Chlapcová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 4. 2022

Velice děkuji vedoucí mé práce PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph. D. za odborné vedení práce a cenné rady i připomínky, stejně jako za její trpělivost a pozitivní impulzy.

Děkuji rovněž ředitelce anonymizované ZŠ v Plzni a celé řadě pedagožek a pedagogů jiných anonymizovaných ZŠ za jejich podnětnou účast ve výzkumném šetření této práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou přístupu k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji.

Teoretická část je souhrnem zásadních poznatků této problematiky, vymezujících rámec i cílení výzkumných postupů v praktické části. První kapitola shrnuje jednotlivé typy SPU, jejich projevy a školské důsledky, druhá kapitola si všímá důležitosti Souboru mezinárodních klasifikací WHO pro pedagogické procesy u žáků se SPU. Třetí kapitola charakterizuje aktuální legislativní podmínky pro vzdělávání žáků se SPU, ve čtvrté kapitole jsou podrobně analyzována statistická data o tomto vzdělávání v ČR i Plzeňském kraji.

Praktická část zahrnuje popis, realizaci a interpretaci výzkumných šetření. Pátá a šestá kapitola popisují metodologickou a definiční přípravu dotazníkového kvantitativního výzkumu a kvalitativních rozhovorů na 1. stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji. Interpretaci těchto výzkumných šetření, s důrazem na poskytování podpůrných opatření a činnost asistenta pedagoga, se věnují kapitoly sedmá a osmá.

Přílohy práce obsahují Tabulky z analýzy čtvrté kapitoly a úplné znění Dotazníku pro kvantitativní výzkum i Osnovu rozhovoru pro kvalitativní šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Specifické poruchy učení, Podpůrná opatření, Asistent pedagoga

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis deals with the issue of access to primary school pupils with the Specific Learning Disabilities in Pilsen and the Pilsen region.

The Theoretical part is a summary of the basic knowledge of this issue, defining the framework and targeting of research procedures in the practical part. The first chapter summarizes the individual types of SLD, their manifestations and school consequences, the second chapter notes the importance of the Set of WHO International Classifications for pedagogical processes for pupils with SLD. The third chapter characterizes the current legislative conditions for the education of pupils with SPU, the fourth chapter analyzes in detail the statistical data on this education in the Czech Republic and the Pilsen region.

The Practical part includes the description, implementation and interpretation of research. The fifth and sixth chapters describe the methodological and definition preparation of the questionnaire quantitative research and qualitative interviews at the 1st stage of primary school in Pilsen and the Pilsen region. Chapters seven and eighth are devoted to the interpretation of research surveys, with an emphasis on the provision of support measures and the activities of the teaching assistant.

The Appendices contain Tables from the analysis of the fourth chapter and the full text of the Questionnaire for quantitative research as well as the Outline of the interview for qualitative survey.

## **KEYWORDS**

Specific Learning Disabilities, Support Measures, Teaching Assistant

## OBSAH

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Specifické poruchy učení .....	10
1. 1. Obecně historický přehled .....	10
1. 2. Definice specifických poruch učení .....	11
1. 3. Vymezení jednotlivých SPU .....	13
1. 3. 1. Dyslexie .....	14
1. 3. 2. Dysgrafie.....	15
1. 3. 3. Dysortografie .....	16
1. 3. 4. Dyskalkulie .....	16
1. 4. Reedukace žáků se SPU .....	18
2. Soubor mezinárodních klasifikací WHO .....	20
2. 1. Mezinárodní klasifikace nemocí.....	20
2. 2. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností .....	23
3. Vzdělávání žáků se SPU v ČR .....	26
3. 1. Legislativní rámec .....	26
3. 2. Podpůrná opatření.....	28
3. 3. Poradenské služby pro žáky se SPU.....	30
4. Kvantitativní charakteristiky vzdělávání žáků se SPU.....	32
4. 1. Statistické charakteristiky ZŠ v ČR.....	32
4. 2. Základní školy v Plzeňském kraji.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST .....	36
5. Metodologie výzkumu.....	36
5. 1. Kvantitativní a kvalitativní výzkum .....	36
5. 2. Fáze kvantitativního výzkumu.....	38
5. 3. Výzkumné otázky .....	41

5. 4. Hypotézy výzkumu.....	42
5. 5. Výběrový soubor .....	43
6. Metodologie kvalitativního výzkumu .....	44
6. 1. Koncepty kvalitativního výzkumu.....	44
6. 2. Výzkumný problém a výzkumné otázky .....	45
7. Interpretace výsledků dotazníkového výzkumu .....	47
7. 1. Deskriptivní údaje.....	47
7. 2. Předpoklady vzdělávání.....	50
7. 3. Společné vzdělávání .....	52
7. 4. Působení asistenta pedagoga ve třídě .....	56
7. 5. Práce se žáky se SPU.....	61
7. 6. Sebehodnocení respondentů .....	65
7. 7. Vztahové a stavové otázky .....	67
8. Vyhodnocení výzkumných rozhovorů .....	69
8. 1. Výzkumný vzorek.....	69
8. 2. Interpretace výstupů z rozhovorů .....	69
9. Hodnocení výzkumných šetření .....	72
9. 1. Dotazníkový výzkum.....	72
9. 2. Výzkumné rozhovory .....	74
Závěr.....	75
SEZNAM ZKRATEK.....	76
Použité zdroje.....	77
Literatura .....	77
Internetové zdroje .....	80
PŘÍLOHA 1 – TABULKY .....	82
PŘÍLOHA 2 – DOTAZNÍK .....	86

## Úvod

Specifické poruchy učení (SPU) části populace představují pro vzdělávací proces důležitý faktor. Jejich významnost narůstá, neboť se u generace školáků zvyšuje výskyt těchto specifických poruch. Z toho vyplývá i důležitost studia problematiky SPU a zejména aktuálnost efektivního ovlivňování vzdělávacího procesu.

Poslední dvě desetiletí znamenala pro školství v naší republice řadu procesních, obsahových i organizačních změn. Je dobře, že se prostřednictvím těchto změn naše školství začlenilo do evropského kontextu. Ještě lepší však je, že se vytvořily předpoklady, aby se uspokojovaly různorodé vzdělávací potřeby všech žáků (tedy i žáků se SPU) tak, aby každý žák mohl rozvíjet své individuální předpoklady.

Inkluzivní začlenění žáků se SPU do vzdělávacího proudu na jedné straně zvyšuje vzdělávací úspěšnost žáků se SPU, na druhé straně zvyšuje nároky na vzdělávací systém. Zvyšuje se náročnost na „design“ vzdělávání (uspořádání a vybavení tříd), na speciální pracoviště a především na odbornou přípravu a přípravu učitelů a dalších pracovníků.

Předložená bakalářská práce chce být drobným příspěvkem v takové odborné přípravě.

Cílem práce je analyzovat přístupy k žákům se SPU na prvním stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji. A to na třech relevantních úrovních této problematiky:

- společnost – žák se SPU
- škola – žák se SPU
- učitel – žák se SPU

Přístup společnosti k žákům se SPU budu popisovat a hodnotit rozbořením legislativního a normativního školského rámce ČR a statistickým rozbořením souhrnných parametrů výuky v ČR. Přístup jednotlivé školy k žákovi se SPU se odráží mj. v organizaci a zajištění výuky (velikost a vybavení tříd, působení asistentů pedagoga apod.). Tyto dva přístupy vytvářejí vnější podmínky pro rozhodující odborně fundovaný a individuálně cílený přístup učitele k žákovi se SPU.

Teoretickou část práce tvoří první čtyři kapitoly.

První kapitola představuje souhrn základních informací o jednotlivých poruchách učení: poměrně detailně uvádím vymezení jednotlivých poruch spolu s jejich projevy a školskými důsledky.



Druhá kapitola se věnuje souboru mezinárodních klasifikací WHO ve vazbě na SPU a promítá se do ní rostoucí význam těchto klasifikací pro pedagogickou činnost.

Ve třetí kapitole charakterizují legislativní a normativní podmínky, které ovlivňují formu i obsah edukačního procesu, zejména „inkluzivní“ novelu školského zákona č. 82/2016 Sb. a vyhlášku č. 27/2016 Sb.

Čtvrtá kapitola je detailní statistickou analýzou na datové bázi ČSÚ, MŠMT a Plzeňského kraje v posledním desetiletí.

Praktická část popisuje a hodnotí jednotlivé části a etapy výzkumného úkolu bakalářské práce.

Metodologii kvantitativního výzkumu se věnuji v páté kapitole, šestá kapitola je nástinem metodologie kvalitativního výzkumu. Sedmá kapitola je detailní interpretací a analýzou dotazníkového výzkumu, obsah osmé kapitoly tvoří popis a rozbor výzkumných rozhovorů. V deváté kapitole představuji vyhodnocení výzkumné části práce a formuluji dílčí závěry.

Jedním z „dílčích závěrů“ bych paradoxně chtěla uzavřít tento Úvod.

Při zpracovávání této bakalářské práce jsem se potkala s řadou pedagogů, kolegů a specialistů. Při většině těchto setkání jsem měla velmi pozitivní dojem, který v jistém smyslu směřoval k poznání, formulovanému Lewisem Carrollem (ten ostatně trpěl dyslexií):

*„Jedno z hlubokých tajemství života je, že jediné, co v něm stojí za to, je dělat něco pro jiné.“*

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Specifické poruchy učení

### 1. 1. Obecně historický přehled

Pojem specifické poruchy učení (SPU) je zastřešujícím pojmem pro heterogenní skupinu obtíží a poruch, které se u žáků projevují při zvládnání trivia i při běžném životě. Je nepochybné, že tyto poruchy provázejí lidskou populaci od nepaměti. A stejně tak je nepochybné, že výskyt těchto obtíží vyvolává úsilí o zmenšení jejich dopadu. V literatuře jsou zmiňovány snahy starověkých lékařů (Galén) i středověkých pedagogů (Erasmus Rotterdamský, Jan Amos Komenský, John Locke) eliminovat nebo alespoň snížit důsledky těchto poruch – (kupř. Matějček, 1995, Zelinková, 2015, Michalová, 2008).

Předchozí věta mimoděk ukazuje podstatnou vlastnost SPU: zkoumání, analýzy, korekce SPU představují víceoborovou disciplínu, do které se zapojují psychiatrie, psychologie, speciální pedagogika aj. Z toho také plyne, že v odborné literatuře najdeme různé definice SPU podle toho, jaký je stav poznání a jaký akcent je kladen na parciální obor zkoumání.

Cílený výzkum SPU probíhal ve světě zhruba od poloviny devatenáctého století. Prvních sedmdesát let tohoto období byl výzkum poruch řeči, psaní a čtení především záležitostí medicíny. Zaslíbené pohledy lze najít v (kupř. Matějček, 1995, Michalová, 2016, Swierkoszová, 2005).

A. Kussmaul označil v roce 1877 pacienty, u kterých se v důsledku poškození mozku projevovaly poruchy řeči jako „*lidi, trpící slovní slepotou*“ (Michalová, 2008, str. 24). O deset let později použil R. Berlin pro zvláštní formu slovní slepoty poprvé termín „*dyslexie*“ (kupř. Swierkoszová, 2005, str. 8). A byla to právě dyslexie, která se stala „tahounem“ dalšího lékařského poznávání a výzkumu SPU.

J. Hinshelwood v prvních dekádách dvacátého století prokázal existenci dyslexie a dysgrafie, popsal jejich projevy a naznačil jejich příčiny. Začátkem dvacátého století se do studia dyslexie v Evropě zapsal originálními objevy i interpretacemi český psychiatr A. Heveroch.

Patrně nejvýznamnějším přínosem pro výzkum a vývoj názorů na dyslexii měly práce S. T. Ortona (1879 – 1948), jehož jméno nese významná Ortonova dyslektická společnost USA. Průlomem se stal jeho výrok, pro který se v odborné literatuře ustálil název „Ortonovo krédo“:

*„Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou přesvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.“ (překlad Z. Matějček, viz Swierkoszová, 2005, str. 9)*

Od šedesátých let dvacátého století se datuje intenzivnější výzkum i péče o děti s poruchou čtení a psaní v českých zemích – postupně vznikají speciální třídy pro děti s těmito poruchami v Dolních Počernicích, Brně a Praze. Za vůdčí československou osobnost v této problematice je právem považován prof. Zdeněk Matějček (1922 – 2004). Odkazy na jeho práce a myšlenky najdeme i dnes prakticky ve všech českých odborných monografiích i studentských pracích (tuto mou bakalářskou práci nevyjímaje).

## **1. 2. Definice specifických poruch učení**

Již jsem zmínila, že různých definic SPU je celá řada – v závislosti na různé akcenty etiologie, vnější interakce apod. Pochopitelně rozvoj poznání SPU vede ke zpřesňování jejich definic (Pokorná, 2009). Obecné zákonitosti jsou stále platné, a tak logicky přecházejí z definice do definice.

V naší odborné literatuře je asi nejvíce citována Matějčkova definice, odkazující na experty Národního ústavu zdraví USA a Ortonovy společnosti:

*„Poruchy učení jsou souhrnným označení různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jak např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, str. 24)*

Bartoňová k této definici zdůrazňuje:

*„Na této definici je podstatné zdůraznění dysfunkce centrálního nervového systému a také skutečnost, že specifické poruchy učení se mohou vyskytovat souběžně i u osob trpících smyslovými vadami, u osob s mentální retardací a dalších.“* (Bartoňová, 2019, str. 13).

Jucovičová uvádí (ostatně s odkazem na Matějčka) tuto volnější definici SPU:

*„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat s pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.“* (Jucovičová, 2014, str. 6)

Michalová k tomu dodává:

*„V aktuální odborné literatuře se však již příliš s přídomek „vývojové“ nestřetneme. Přívlastek vývojové postihuje povahu a projevy poruch, k nimž jedinec teprve vývojem dospívá.“* (Michalová, 2016, str. 7)

Dostálová a Viktorin svůj výklad o SPU začínají definicí, kterou formulovali Hardman a kol. v roce 2016:

*„Specifické poruchy učení představují termín, který označuje postižení jednoho nebo více psychických procesů, jež jsou zahrnuty v používání či pochopení jazyka psaného nebo mluveného, přičemž se tato porucha může projevovat nedokonalou schopností myslet, naslouchat, číst, mluvit, hláskovat, psát či při matematických operacích.“* (Dostálová, Viktorin, 2020, str. 21)

Jako příklad současné zahraniční definice SPU je českými autory citována definice Americké psychiatrické společnosti z roku 2012 (Hollar, 2012):

*„Specifické poruchy učení jsou skupinou neuro-vývojových poruch, které se projevují v dětství coby přetrvávající potíže při učení se efektivnímu čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) nebo jednoduchým matematickým operacím (dyskalkulie) a to při normální inteligenci, běžných podmínkách vzdělávání, adekvátní motivaci, sociokulturních podmínkách a neporušených sensorických funkcích.“* (Bartoňová, 2019, str. 14, Dostálová, Viktorin, 2020, str. 22)

Za současnou a obecně respektovanou definici SPU je nutné považovat tu, kterou uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ICD (v ČR se vžil z překladu vyplývající název MKN). SPU jsou v MKN – 10 začleněny do podkapitoly F 81

Specifické vývojové poruchy školních dovedností a jsou definovány takto:

*„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“* (MKN – 10, 2020, str. 247)

Vzhledem k tomu, že závazné používání mezinárodních klasifikací nabývá na důležitosti (více v následující kapitole), lze, myslím, předpokládat, že tato definice MKN dojde širšího uplatnění.

Představila jsem tuto „definiční paletu“ proto, že mi jednotlivé definice svými paralelními formulacemi přivádějí k šíři a různorodosti specifických poruch učení. V tomto ohledu mohou tedy být definice a důraz na preciznost v detailu inspirací. Jako učitelce jsou mi navíc směřovkou k tomu, abych se snažila o kompetentnost svého učitelského přístupu. Pochopitelně při vnímavosti a individuálním přístupu ke všem „svým“ žákům.

### **1. 3. Vymezení jednotlivých SPU**

SPU jako heterogenní skupinu poruch lze strukturovat na základě různých kritérií: podle dovedností trivních, podle deficitu dílčích funkcí jedince, podle poškozených percepčně-kognitivních funkcí, podle funkčního rozdělení činností mozku, podle podkladu percepčních deficitů (Michalová, 2004). Přidržím se nejznámějšího a z hlediska praxe nejpřirozenějšího dělení SPU poruch školních dovedností.

Z tohoto pohledu SPU zahrnují:

- dyslexii - specifickou poruchu čtení
- dysgrafii - specifickou poruchu psaní
- dysortografii - specifickou poruchu pravopisu
- dyskalkulii - specifickou poruchu počítání
- dyspinxii - specifickou poruchu kreslení
- dysmuzii - specifickou poruchu hudebnosti
- dyspraxii - specifickou poruchu schopnosti vykonávat složité úkony

K tomuto dělení autoři odborných textů většinou dodávají, že jednotlivé poruchy se mohou vyskytovat samostatně, ale v praxi je častější výskyt kombinace těchto poruch (kupř. Bartoňová, 2019, Jucovičová, Žáčková, 2014).

### 1. 3. 1. Dyslexie

Dyslexie představuje neschopnost naučit se číst standardními výukovými metodami. Hojně citovanou definicí je formulace Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 2003:

*„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém poznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělávání.“* (Vágnerová, Matějček, 2006, str. 8)

Důraz, který je v této definici kladen na fonologický deficit, je v anglicky mluvících zemích pochopitelný. V angličtině je totiž proces dekódování slov nepoměrně složitější než v češtině (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN – 10 charakterizuje vývojovou dyslexii takto:

*„F81.0 Specifická porucha čtení*

*Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.“* (MKN-10, 2020, str. 247)

Současně ale MKN – 10 uvádějí, že tato specifikace neobsahuje dyslexii NS, tj. nezařazenou jinde (tak zvaně „nevývojovou“) – R48.0. Je to proto, že nejběžněji se vyskytující forma stavu se v medicíně (nebo speciální pedagogice) pojmenovává názvem samotného stavu. V tomto případě se pro specifickou vývojovou dyslexii všeobecně používá název dyslexie. Zejména „nevývojové“ dyslexii se věnuje Jošt ve své detailní monografii. (Jošt, 2011)

Dyslexií jsou postiženy (s různou intenzitou a v různém směru) základní znaky čtenářského výkonu (Zelinková, 2015, Bartoňová, 2019):

- Rychlost: Žák „luští“ písmena a dlouho slabikuje nebo čte zbrkle a slova domýšlí.

- Správnost: Žák zaměňuje písmena tvarově podobná (p-b-d) nebo zvukově podobná (t-d, c-a). Žák přeskakuje slova i řádky.
- Technika čtení: Žák při tzv. dvojím čtení nedokáže spojit hlásky či slabiky do slova.
- Porozumění: Žák nedokáže odhalit obsah slova, při vyjadřování má chudý slovník a gramatické potíže.

Školské důsledky pro žáka s dyslexií shrnuje výstižně (Bartoňová, 2019). Dyslektická porucha pochopitelně ovlivňuje osobnost žáka. Přináší mu pocity napětí (nejen při výuce jazyka), které ve svém důsledku vedou ke snížení celkového výkonu. Může dojít k porušení slovní paměti a existuje i riziko neurotického vývoje. U Jošta jsem narazila na (podle mého) trefnou charakteristiku: „*Dyslektik má charakteristický prospěchový profil...v matematice prospívá na jedničky, v češtině sotva na trojky*“ (Jošt, 2011, str. 13)

### 1. 3. 2. Dysgrafie

Dysgrafie je poruchou psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN – 10:

*„F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*

*„Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno.“* (MKN – 10, str. 249)

Žáci s touto poruchou si s obtížemi pamatují tvar písma, jejich písmo je neuspořádané, neobratné a často mění velikost. Žáci píší pomalu a často přepisují písmena a škrtají. Písařský výkon spotřebuje takovou míru energie, že se žáci nesoustředí na obsah a gramatiku. Bartoňová k tomu poznamenává, že v určité fázi je řešením psaní na počítači. Nicméně platí, že „*žák, který opouští základní školu a nemá zautomatizované psaní, není připraven pro život*“. (Bartoňová, 2018, str. 34)

Charakteristickými školskými důsledky jsou podle (Bartoňová, 2019):

- Žáci s dysgrafií nestačí při psaní průměrnému tempu a důsledkem je množství chyb.
- Neschopnost rozvrhnout text a správně zapsat čísla zákonitě implikují potíže v matematice.

- Žáci s dysgrafií zapisují často slova foneticky a nejsou schopni simultánně svůj zapsaný text opravit.
- Žáci mají problém s udržení horizontální roviny písma, píší střídavě nepatříčně velkými nebo naopak malými písmeny.
- Na dysgrafii se někdy váže dyspinxie

### 1. 3. 3. Dysortografie

Tato specifická porucha pravopisu bývá často průvodním jevem dyslexie nebo dysgrafie. Místo definice zde použiji výstižný Hartlův popis:

*„Dysortografie je porucha, která se projevuje v oblasti pravopisu; zpravidla dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, vynechání, přidávání, zaměňování písmen či slabik, psaní slov dohromady, aj.“* (Michalová, 2004, str. 56)

U dysortografie je důležité, že není postižena celá oblast gramatiky. Jsou ale početné tzv. dysortografické chyby, které jsou ostatně uvedeny v citovaném Hartlově popisu:

- záměny tvarově podobných písmen
- chyby v měkčení (dy – di, ty – ti), chyby zapříčiněné sykavkovou asimilací
- záměny krátkých a dlouhých samohlásek
- vynechání nebo přesmyknutí písmen i slabik
- nedodržování hranic slov v psaném textu

Školní výsledky se často kryjí se školskými důsledky dyslexie či dysgrafie. Z těch, které uvádí (Bartoňová, 2019), zde zmíním:

- žák není schopen úhledného psaní, a také přehledného rozvržení psaného textu
- žák nezvládá časově limitované úkoly
- žák obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.

K tomu (Zelinková, 2015) zmiňuje také nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (rychlá aplikace gramatických pravidel, pracovní paměť).

### 1. 3. 4. Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, která postihuje nakládání s čísly, číselné operace a chápání matematických pojmů.



Do Mezinárodní klasifikace nemocí je specifická porucha počítání zařazena s následující charakteristikou:

*„F81.2 Specifická porucha počítání*

*Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíš než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.“* (MKN – 10, 2020, str. 248)

Do této kategorie nejsou výslovně zahrnuty poruchy spojené s poruchou čtení nebo psaní (F81.3) a poruchy způsobené nepostačující výchovou (Z55.8). Zato je zde začleněn tzv. Gerstmannův syndrom (velmi vzácné onemocnění, které je mj. kombinací dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie a neschopnosti rozlišovat pravou a levou stranu).

V české odborné literatuře je asi nejvíce citována definice J. Nováka, která je rozšířením definice slovenského psychologa ze sedmdesátých let minulého století L. Košče:

*„Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabytí a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemím zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a narušená jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.“* (Novák, 2004, str. 16)

Zmiňovaný Košč také na základě výzkumu matematických schopností žáků formuloval šest druhů vývojové dyskalkulie (kupř. Pavlíčková, 2018, str. 25-27):

- *Praktognostická dyskalkulie* - představuje narušení a poruchu v matematické manipulaci s předměty nebo nakreslenými symboly.
- *Verbální dyskalkulie* – se projevuje problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů.
- *Lexická dyskalkulie* – projevuje se sníženou schopností číst matematické symboly, a to nejen číslice, ale i operační znaky.
- *Grafická dyskalkulie* - je charakterizována výrazně sníženou, narušenou schopností psát číslice, kreslit geometrické útvary apod.
- *Operační dyskalkulie* – se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel.
- *Ideognostická dyskalkulie* – se projevuje především poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

Za typické školské důsledky můžeme podle (Bartoňová, 2019 a Pavlíčková, 2018) považovat:

- Žáci s dyskalkulií mají potíže s jednoduchými aritmetickými výpočty.
- Žáci s praktognostickou dyskalkulií nejsou schopni dospět k pochopení pojmu čísla ani k faktické realizaci číselných operací.
- V souvislosti s řešením aritmetického úkolu prožívají žáci s dyskalkulií intenzivní úzkost.
- Žáci s verbální dyskalkulií nedokážou vyjmenovat řadu čísel (vzestupnou nebo sestupnou, sudých či lichých apod.).
- Žáci s lexickou dyskalkulií zaměňují tvarově podobné číslice.
- Žáci s operační dyskalkulií se při počítání dopouštějí záměn jednotek a desítek, u zlomků zaměňují čitatele se jmenovatelem.
- Žák s dyskalkulií hledá s obtížemi ve vypočteném příkladu svou vlastní početní chybu.

(Dostálová, Viktorin, 2020) poznamenávají, že v matematice mohou mít problémy i žáci s jinými SPU. Tak žáci s dyslexií mívají problémy se slovními úlohami, u žáků s dysgrafií bývají problémy při geometrických úlohách a žáci s dysortografií se trápí při diktátech zaměřených na čísla.

#### **1. 4. Reedukace žáků se SPU**

Jednu ze základních premis reedukace specifických poruch učení odhaluje název samotný, jak zdůrazňuje kupř. (Bartoňová, 2019, Dostálová, Viktorin, 2020). Nespecifické potíže lze ovlivňovat rozšířením nácviku a opakování, nebo jinak řečeno doučováním. Na specifické poruchy musíme „vyrukovat“ s reedukací. Reedukace je ale ve své podstatě převýchovou, znovu obnoveným vzděláváním. Je nutno použít soubory speciálně pedagogických postupů a metod práce, které jsou zaměřeny na rozvoj narušených nebo nevyvinutých funkcí žáka/dítěte. A mít přitom na zřeteli, že tento rozvoj je postupný a navíc velmi individuální. (kupř. Bartoňová, Vítková, 2007, Balharová, 2014)

Odborné autority zdůrazňují nutnost respektování určitých zásad. Ty nejdůležitější výstižně popisuje (Zelinková, 2015). Zde je uvedu pouze heslovitě:

- reedukace musí vycházet z rozboru příčin, neboli z diagnostiky odborného pracoviště,
- reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na učební osnovy,
- předpokladem dobré reedukace je úspěšný začátek a pozitivní motivace,

- charakteristickým prvkem reedukace je multisenzoriální přístup, čili zapojení co nejvíce smyslů v kombinaci s pohybem a rytmiizací,
- reedukace je velmi individuální proces, zaměřený de facto na celou osobnost dítěte, který probíhá ve vzájemné pozitivní vazbě učitel – žák.

I když je reedukace SPU souborem vzájemně provázaných postupů, její cílení směřuje do tří oblastí:

- *„Rozvíjíme ty funkce, které je třeba rozvíjet, z úrovně, na niž dítě je*
- *Postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte*
- *Působíme na psychiku dítěte s cílem naučit se s poruchou žít.*“(Zelinková, 2015, str. 77)

Práce učitele s žáky obecně klade na učitele soustředěné nároky, práce učitele se žáky se SPU v rámci reedukace klade na učitele nároky přímo značné. A zdá se mi, že o výsledku nerozhoduje pouze znalost technik a systematická správnost jejich používání, ale vcítění učitele do celého procesu reedukace. Detailně se reedukací (obsahu, technikám a formám atd.) věnuje kupř. (Bartoňová, 2005) Myslím si, ostatně, že empatie a pozitivní přístup pedagoga k žákovi se netýká pouze reedukace, ale edukace jako takové. A nejen žáků se SPU, ale celé množiny žactva.

Zaujala mě práce (Auger, Boucharlat, 2005) v části, kde autorky vlastně připomínaly tzv. *Pygmalion efekt* u problémových žáků. Podstata je v tom, že pozitivní očekávání a hodnocení žáka může vést ke zvýšení sebedůvěry žáka a zvýšení jeho aktivity i efektivity a tedy výsledků. Domnívám se, že toto *sebenaplňující se proroctví* nemá platnost jen v případě problémových žáků.

## 2. Soubor mezinárodních klasifikací WHO

Světová zdravotnická organizace WHO je na základě úmluv OSN a podobných světově přijatých dokumentů garantem a vydavatelem jednotlivých komponent Souboru mezinárodních klasifikací WHO (WHO Family of International Classifications – WHO-FIC). V současné době „rodina“ označuje soubor integrovaných klasifikací, které sdílejí podobné charakteristiky a mohou být užity samostatně nebo společně poskytovat informace o různých aspektech zdraví a navazujících systémů zdravotní a sociální péče nebo pojišťovnictví, jakož i vzdělávací nebo protidrogové politiky. (MKN-10, Instrukční příručka, 2019)

Jádrem Souboru jsou dvě velmi rozsáhlé Referenční klasifikace:

- ICD (MKN) sumarizuje informace (diagnózy) a klasifikace nemocí a jiných zdravotních problémů
- ICF (MKF) zachycuje informace o různých oblastech lidské funkční schopnosti a disability (jejich omezení)

Toto jádro pak doplňují skupiny Související klasifikace a Odvozené klasifikace, z nichž do oblasti školství zasahuje odvozená ICD-10 MBD (zatím česky nevydaná) MKN klasifikace poruch duševních a poruch chování a odvozená ICF-CY (dosud česky nevydaná MKF pro děti a mládež). (ICD-10 MBD, 1993, ICF-CY, 2007)

*„WHO a síť WHO-FIC se snaží budovat rodinu klasifikací tak, že je založena na platných vědeckých a taxonomických principech, odpovídá současné kultuře a je mezinárodně použitelná a zachycuje vícedimenzionální aspekty zdraví, takže vyhovuje potřebám různých uživatelů.“* (MKN-10, Instrukční příručka, 2019, str. 10)

A jak už jsem dokládala v první kapitole, těmito uživateli jsou i subjekty (instituce i osoby), které se teoreticky nebo prakticky zabývají výchovou a vzděláním osob/žáků se SPU.

### 2. 1. Mezinárodní klasifikace nemocí

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN (International Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD) navazuje na Mezinárodní seznam příčin smrti (tzv. Bertillonova klasifikace), který byl vydán Mezinárodním statistickým institutem již v roce 1893. Přibližně každých deset let byly od té doby vydávány revize tohoto seznamu, do nichž se promítaly nové poznatky lékařské vědy i dalších vědních disciplín.

V roce 1948 (šestá revize klasifikačního seznamu) se garantem vydávání a vývoje stala Světová zdravotní organizace WHO. Od roku 1994 je ve členských státech WHO (včetně ČR) používána 10. revize MKN, zvaná MKN-10, postupně ve znění pravidelných (většinou ročních) edicí neboli obsahových aktualizací (poslední k 1. 1. 2020). (MKN-10, 2019)

MKN-10 je v ČR závazně používána ve zdravotní dokumentaci a v dalších informačních systémech (v sociálních službách, speciálně pedagogické vědě i praktické činnosti apod.). Kupř. zákon č. 167/1998 Sb. O návykových látkách a navazující vyhlášky o drogové závislosti se opírají o MKN. Vydavatelem v ČR je (spolu s WHO) ÚZIS, který poslední obsahovou aktualizaci vydal k 1. 1. 2020. Během platnosti bylo vydáno několik dodatků a specifikací, mj. v souvislosti s covidem.

Vlastní statistická klasifikace nemocí a zdravotních problémů je v MKN-10 tvořena tak, že diagnostické nebo jiné věcné popisy (důvod konzultace, ošetřované stavy) a charakteristiky jsou přiřazovány třímístným nebo čtyřmístným alfanumerickým kódům, které jsou pak systematicky řazeny celkem do 22 kapitol. Velké písmeno latinské abecedy označuje hlavní kategorii kapitoly – kupř. H je určujícím znakem VII. Kapitoly - Nemoci oka, O je určujícím znakem XV. Kapitoly - Těhotenství, porod a šestinedělí apod. Číselné znaky na druhém a třetím místě kódu definují hlavní skupinu diagnóz, tzv. oddíly položek, za tečkou (tj. čtvrtý znak kódu) se prostřednictvím číslice uplatňuje podrobnější členění neboli podpoložka. (MKN-10,2019)

Specifické poruchy učení, kterými se v této práci zabývám, spadají do

*KAPITOLY V. PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00-F99)*

*Oddíl PORUCHY PSYCHICKÉHO VÝVOJE (F80-F89)*

Poruchy v tomto oddílu mají společné vlastnosti:

*„a) nástup je vždy v kojeneckém věku nebo dětství, b) postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy, c) stálý průběh bez remisí a relapsů.... Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně, může být spolehlivě zjištěno a postupně se mírní s věkem dítěte, i když defekty často přetrvávají až do dospělého věku.“* (MKN-10, 2019, Tabelární část, str. 245-248)

Položkami tohoto oddílu jsou

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F84 Pervazivní vývojové poruchy

F88 Jiné poruchy psychického vývoje

F89 Neurčená porucha psychického vývoje

Detailnější členění pododdílu F81 jsem již použila v první kapitole této práce při citaci definic (MKN-10, 2019, Tabelární část, str. 247):

*„F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*

*.0 Specifická porucha čtení*

*.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*

*.2 Specifická porucha počítání*

*.3 Smíšená porucha školních dovedností*

*.8. Jiná vývojová porucha školních dovedností*

*.9 Vývojová porucha školních dovedností NS“*

Zkratka NS znamená Nespecifikovaný, blíže neurčený.

Myslím, že i zde je vhodné poznamenat, že „nevývojová“ dyslexie je v MKN-10 registrována kódem R48.0.

Světové zdravotnické shromáždění se v roce 2019 dohodlo (po čtvrtstoletí analýz, výzkumů a jednání) na přijetí jedenácté revize Mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11 s platností od 1. 1. 2022. Kromě toho, že tato revize odráží pokrok v medicíně a dalších vědních disciplínách, podílejících se na výzkumu zdravotních stavů, je plně adaptována na současné informační systémy a elektronické aplikace. Přinese tak nejen zpřesnění a zefektivnění informací, ale rozšíří možné sféry využití. Rok 2022 bude celosvětově rokem implementace nové klasifikace MKN-11.

## 2. 2. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností

Mezinárodní klasifikace funkční schopností, disability a zdraví MKF (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) je druhou referenční klasifikací, tvořících jádro WHO-FIC.

V desetiletích kolem přelomu milénia se problematika funkčních schopností člověka v interakci s jeho prostředím (prostředími) začala prosazovat v řadě odvětví, mj. medicíně, pedagogice, politice zaměstnanosti či urbanistice. V souladu s tímto trendem Světová zdravotnická organizace WHO po dlouhých a náročných přípravách a jednáních vydala v roce 2001 tuto klasifikaci MKF. Český překlad byl vydán až v roce 2009 (MKF, 2009).

Zatímco MKN kóduje chorobný stav člověka, jednotlivé kódy MKF popisují situaci takového člověka v řadě okolností a vazeb. Osoby se stejnou nemocí nebo poruchou mohou vykazovat různý stupeň svých funkčních schopností.

*„Jinými slovy – stejná diagnóza může mít pro různé lidi zcela odlišné následky (např. s ohledem na jejich momentální sociální situaci).“* (Zeman, 2009, str. 2)

MKF se postupně uplatňují v mezinárodní i národní legislativě. Jako příklady lze uvést Úmluvu OSN o lidských právech občanů s disabilitou, 2007, v ČR pak novely občanského zákoníku č. 89/2012 Sb. a č. 192/2021 Sb., podle nichž se náhrady za nemajetkové újmy opírají o MKF, stejně jako principy tzv. posudkové služby. (MKF, 2020)

Mezinárodní definice disability byla přijata až v roce 2006 (mimočodem v Praze):

*„Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.“* (MKF, 2009)

Vlastní klasifikace funkčních schopností je tvořena tak, že jednotlivé stavy související se zdravím jsou roztrženy do čtyř základních komponent člověka, jejichž základní specifikací je malé latinské písmeno:

- Tělesné funkce – **b**
- Tělesné struktury – **s**
- Aktivity a participace – **d**
- Faktory prostředí - **e**

Tyto komponenty se dělí do kapitol a ty se označují přidáním číslice k určujícímu písmenu. Konkrétnější definice se pak realizuje přidáním dalších dvou až tří čísel a kód je finalizován

číselným kvalifikátorem. Kupř. *b7* je kapitolou pro funkce neuromuskulární a pohybové, *b720* představuje funkci hybnosti kosti, dále pak *b7201* představuje funkci hybnosti pánve a konečně kód *b7201.2* reprezentuje střední (mírnou, snesitelnou) poruchu funkce hybnosti pánve. (MKF, 2009)

Ze základních kapitol pro ilustraci vybírám

b1: Mentální funkce, b3: Funkce hlasu a řeči

s1: Struktury nervového systému, s3: Struktury vztahující se k hlasu a řeči

d1: Učení a používání znalostí, d3: Komunikace, d8: Hlavní oblasti života

e3: Podpora a vztahy, e5: Služby, systémy a politika

Při užití dvoustupňové klasifikace se budeme pro „zatřídění“ žáka se SPU opírat o některé z těchto specifikací (MKF, 2009, str. 41-56):

Tělesné funkce:

- Specifické mentální funkce: b140-199
- Funkce plynulosti a rytmičnosti řeči: b330-339

Tělesné struktury:

- Struktury nervového systému: s110-199
- Struktury hlasu a řeči: s310-399

Aktivity a participace:

- Účelné smyslové zkušenosti: d110-129
- Základní učení: d130-159
- Aplikace znalostí: d160-199
- Všeobecné úkoly a požadavky: d210-299
- Komunikace: d310-399
- Výchova: d810-839 (školní výchova d820)



Faktory prostředí:

- Podpora a vztahy: e310-399 (nejbližší rodina e310)
- Služby, systémy a principy řízení: e510-599 (zdravotní služby e580, školství a vzdělávací služby e585)

V prvním přiblížení se MKF jeví jako komplikovaná, složitá a náročná. Jistě si vyžaduje víceoborovou kompetentnost a preciznost. Ovšem komplexnost pohledu bude jistě znamenat široké používání v medicínských oblastech, systémech vzdělávání (včetně podpůrných opatření), rozhodovacích procesech sociální politiky, pojišťovnictví apod., apod.

O použitelnosti MKF jsem přesvědčena tím spíše, že WHO v souladu s potřebami důslednějšího popisu fungování dětí a mládeže vyvinula a již v roce 2007 přijala odvozenou klasifikaci International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth version – ICF-CY.

Tato klasifikace je zaměřena na děti a mládež. Přebírá myšlenky a strukturu originální MKF, ale na základě řady úmluv ve prospěch práv dětí rozšiřuje pohled na mladou populaci o speciální aspekty učení, hraní a obecně vývojový proces jedince. To vše je klasifikováno ve čtyřech věkových skupinách: 0-2, 3-6, 7-12, 13-17 let. ICF-CY tak detailně zachycuje fungování dětí a mládeže z různých perspektiv, užívaných již v MKF, ale obsahuje i klasifikaci nových faktorů, které spolu s novými obsahy a rozšířenými popisy i kvalifikátory postihují všestranně vývoj dítěte a případně vývojové poruchy a zpoždění (ICF-CY, 2007).

Klasifikace ICF-CY byla vydána zatím v osmi jazycích (na českém překladu se pracuje) a od prvního vydání probíhají jak aktualizací aktivity, tak úsilí o sloučení ICF s ICF-CY. Tím by vznikla klasifikace, která by byla universálním nástrojem pro hodnocení komplexního stavu člověka. A samozřejmě i nástrojem pro kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kupř. specifickými poruchami učení.

### 3. Vzdělávání žáků se SPU v ČR

#### 3. 1. Legislativní rámec

Současná společnost dlouhodobě usiluje o to, aby se kvalitní vzdělání a rovná příležitost ho dosáhnout staly universálním lidským právem. V průběhu prvního dvacetiletí 21. století byly v tomto ohledu v ČR učiněny významné normativní kroky. I když cesta nebyla vždy přímočará a další kroky v tomto duchu naši společnost nepochybně čekají.

Prvním významnějším krokem bylo přijetí zákona č. 561/2004 Sb., tzv. „školského“ zákona. Domnívám se, že se do znění tohoto zákona promítly (konečně) některé společenské požadavky, které se u nás rozvíjely po roce 1989. Byla posílena rovnost příležitosti vzdělávat se pro osoby s postižením i sociálním znevýhodněním:

- §16 odst. 1 definoval jako osobu se speciálními vzdělávacími potřebami osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním
- §16 odst. 2 uzákonil možnost zřídit funkci asistenta pedagoga (podmínky a předpoklady stanovuje §20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících)
- §18 uzákonil Individuální vzdělávací plán IVP

Společenský vývoj ve světě i v naší republice směřoval postupně k proměně tradičního pojetí vzdělávání nějak znevýhodněných osob k takovému pojetí, v němž s podporovanou rovnou příležitostí budou takové osoby vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. V tomto duchu ČR také přistoupila k dokumentům a úmluvám OSN (2009-2011).

Výstupem tohoto směřování byla tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona č. 82/2016 Sb., která byla vzápětí doplněna „prováděcím předpisem“ čili Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejdůležitějšími prvky této novely jsou úpravy §16:

- V odst. 1 je nově definován status dítěte (žáka, studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou zavedena podpůrná opatření“

*„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími*

*potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

- Odst. 2 taxativně vyjmenovává soubor podpůrných opatření, přičemž jedním z těchto podpůrných opatření je  
*„g) využití asistenta pedagoga“.*
- V odst. 3 je formulováno dělení podpůrných opatření do pěti stupňů s tím, že začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

- V § 2 detailně vymezuje podpůrná opatření.
- V § 3 s novými akcenty a obsahovými úpravami a odpovědnostmi charakterizuje Individuální vzdělávací plán.
- V § 5 vymezuje v nových obrysech činnost asistenta pedagoga.

Vedle těchto legislativních změn proběhly následně i podstatné kurikulární změny v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání RVP ZV. Domnívám se, že těmito novelami a úpravami byly pozitivně nastaveny organizační, obsahové a koneckonců i finanční složky vzdělávání žáků se SVP v ČR.

Je jasné, že ke zlepšování lze prostor nalézt vždy. Ať už analýzou stávajících složek systému (Pivarč, 2020) nebo zpřesněním poznání. Inspiraci by bylo možné čerpat ve velmi obsáhlé a detailní normě United Kingdom: Special Educational Needs and Disability Code of practice (SEND code, 2015). Tento kodex pro správnou praxi s dětmi a mládeží se SVP nebo zdravotním postižením je zákonným vodítkem pro školy, místní i odborné orgány, fondy, poradenství, komise, sociální služby, zkrátka pro všechny, kteří s takovými jedinci přicházejí do styku.

Poprvé byl kodex (ještě jako SEN code – tedy v naší terminologii SVP kodex) vydán v roce 2001 a od té doby je pravidelně aktualizován a rozšiřován. Definiční obor „příjemců péče“ je velmi podobný tomu současnému českému, jak jsem ho stručně představila výše:

*„Dítě nebo mladý člověk má speciální vzdělávací potřeby, pokud má potíže s učením nebo poruchu, která vyžaduje, aby pro něj bylo přijato speciální vzdělávací opatření.*

*Dítě nebo mladistvý má poruchu učení, pokud*

*~ má výrazně větší potíže s učením než většina ostatních ve stejném věku, popř.*

*~ má zdravotní postižení, které mu brání nebo ztěžuje využívat školní pomůcky, které jsou obecně poskytovány jiným osobám stejného věku. “ (SEND code, 2015, str. 15-16, vlastní překlad)*

Velmi podrobně jsou v kodexu zpracovány úkony, postupy nebo povinnosti zúčastněných institucí nebo subjektů. Ve školách musí působit speciální učitel, tzv. SENCO (koordinátor SVP), učitelé absolvují přípravu pro školní praxi se žáky se SVP apod..

Poznávání a učení je jednou ze čtyř oblastí poruch nebo postižení, pro které kodex široce formuluje rozsah a způsob vzdělávacích opatření. K tomu musí škola vypracovat tzv. identifikaci žáka se SVP. Při tom:

*„Je důležité, aby byl identifikován celý rozsah potřeb jedince a nikoliv jen primární potřeba.“ (SEND code, 2015, str. 97, vlastní překlad)*

### **3. 2. Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření (PO) představují úpravy v organizování vyučování a školských službách i přístupech obecně (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Ze základní definice těchto opatření plyne, že mají být poskytována všem žákům, kteří je vzhledem k objektivním důvodům potřebují. Vyhláška č. 27/2016 Sb. při tom vymezuje normovanou finanční náročnost PO a zaručuje, že financování PO je poskytnuto všem žákům, kterým byla tato opatření přiznána.

Zvolené PO musí vždy odpovídat zdravotnímu stavu žáka a reflektovat jeho celkovou vzdělávací situaci.

PO tak mohou spočívat v těchto přístupech a prostředcích:

- poradenská pomoc školy a ŠPZ
- úprava organizace, forem a metod vzdělávání a školských služeb (včetně hodnocení žáka) a dále zajištění vhodných pomůcek speciálně-pedagogické péče
- využívání alternativních komunikačních systémů
- personální podpora pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog
- poskytování školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených

Podle obsahu a rozsahu se PO člení na pět stupňů:

- I. stupeň PO navrhuje a poskytuje škola

- II. – V. stupeň navrhuje a metodicky provádí ŠPZ

PO prvního stupně ovlivňují pedagogický proces poměrně minimálně, ovlivněn je fakticky hlavně „příjemce“ této podpory. PO v prvním stupni slouží k odstranění nebo nápravě mírných obtíží žáka, typicky pomalejší tempo nebo mírné potíže se zvládnutím trivia. Národní ústav vzdělávání doporučuje (NÚV, 2017) dvoufázový přístup k PO prvního stupně:

- přímá podpora ve výuce
- plán pedagogické podpory (PLPP)

V první fázi jde o individualizovanou pomoc učitele (nebo učitelů), který odezvy této pomoci průběžně vyhodnocuje. Druhá fáze je na místě tehdy, když aktivizující metody a individuální pobídky první fáze nejsou úspěšné. Tato fáze pak znamená komplexnější přístup k řešení problémů žáka na základě PLPP.

PLPP je poměrně stručným dokumentem, jehož náležitosti jsou stanoveny v příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. Obsahuje popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka, soubor dílčích prostředků PO, cíle podpory a způsob evaluace. V této fázi je rovněž součástí přístupu informování a spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka.

PO druhého stupně jsou poskytována žákům s opožděným vývojem nebo takovým žákům, kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí, žákům s lehčími specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) nebo mírným oslabením zrakových a sluchových funkcí, žákům s mírnými vadami řeči apod. Nástroji této podpory mohou být postupy z prvního stupně PO ve větší intenzitě nebo rozsahu, v případě potřeby pak kompenzační pomůcky či některé speciálně-didaktické postupy. V rámci druhého stupně PO je (po zhodnocení stavu ŠPZ) možné vypracovat IVP žáka. Pokud se žák vzdělával v prvním stupni PO podle PLPP a nedošlo ke zlepšení jeho obtíží, je škola (na základě doporučení ŠPZ) povinna IVP vypracovat. Vyhodnocení postupu podle IVP probíhá ve spolupráci školy s ŠPZ nejdéle jednou za rok.

PO třetího stupně jsou adresována žákům se závažnějšími SPUCH, poruchou autistického spektra apod. Jednotlivé postupy v tomto stupni vyžadují podstatné úpravy v metodách práce a průběhu vzdělávání celé třídy. Může jít o používání rehabilitačních pomůcek, snížení počtu žáků ve třídě, využívání přítomnosti asistenta pedagoga, alternativní komunikaci aj.

PO čtvrtého a pátého stupně jsou voleny při středně těžkých až těžkých postiženích. Do těchto kategorií žáci se SPU nespádají.

### **3. 3. Poradenské služby pro žáky se SPU**

Pro vzdělávání žáků se SVP (a tedy i SPU) je nutné, aby vedle „běžných“ vzdělávacích článků (i po úpravách obsahu a forem jejich práce) působily i zvláštní odborné subjekty. To je přímým důsledkem multidisciplinárního charakteru SVP a SPU, jak jsem zmínila v první kapitole práce. Tyto odborné subjekty (vedle medicínských a sociálních služeb) tvoří systém poradenských služeb ve školách.

Legislativní rámec a právní vymezení činnosti tvoří kromě školského zákona č. 561(2004 Sb. a Vyhlášky č. 27/2016 Sb., které jsem uvedla v kapitole 3. 1., *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Není překvapením, že i tato Vyhláška musela v průběhu času projít novelizacemi, které reagovaly na problematiku podpůrných opatření (Vyhláška č. 197/2016 Sb. a Vyhláška č. 607/2020 Sb.).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. je (mohu-li to tak znovu říci) „prováděcím předpisem“ pro poradenské služby ve školách

- §3 *Školská poradenská zařízení* definuje dva typy školských poradenských zařízení
- §5 *Poradna* určuje obsah činností pedagogicko-psychologické poradny
- §6 *Centrum* je výčtem služeb speciálně pedagogického centra

#### **Pedagogicko-psychologická poradna PPP**

Poskytuje služby pedagogicko-psychologického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků:

- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření
- vydává doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření
- poskytuje poradenské služby, ale i přímou speciálně pedagogickou intervenci
- poskytuje poradenské služby žákům
- poskytuje informační, konzultační i metodickou podporu zákonným zástupcům žáků

Přímá práce s dětmi od 3 let do ukončení SŠ nebo VOŠ se realizuje zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce.

#### **Speciálně pedagogické centrum SPC**

Poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Služeb SPC tedy žáci se SPU nevyužívají.

Podle (MŠMT PS, 2020) bylo na jaře 2020 v ČR 49 hlavních pracovišť PPP (kupř. v Plzeňském kraji 7, v Jihomoravském kraji 7 a v Hlavním městě Praze 10). Samo ministerstvo upozorňuje na to, že PPP mají většinou detašovaná pracoviště, takže počet pracovních míst se blíží stovce (v roce 2016 jich bylo 90). I přes toto vysoké číslo působišť PPP slýchám názor, že při současném enormním nárůstu počtu žáků se SPUCH jsou požadavky na pracovníky PPP nadlimitní. Tuto charakteristiku přetíženosti nemůže (podle mě) vytěsnit ani třetí článek soustavy poradenských služeb podle Vyhlášky č. 72/2005/Sb.

- §7 Škola zřizuje Školní poradenské pracoviště a zajišťuje poskytování poradenských služeb ve stanoveném rozsahu

### **Školní poradenské pracoviště ŠPP**

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů tak stanovuje, že povinnou součástí pedagogické poradenské soustavy jsou i školy

Ředitel ZŠ, SŠ nebo VOŠ zodpovídá za to, že jím zřízené Školní poradenské pracoviště zabezpečuje poskytování poradenských služeb. V ŠPP působí zpravidla výkonný poradce a školní metodik prevence, poradenské služby mohou být zajišťovány i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

Tyto poradenské služby se zaměřují zvláště na:

- poskytování podpůrných opatření
- sledování a vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření
- metodickou podporu učitelům
- komunikaci se zákonnými zástupci žáků
- spolupráci s PPP

## 4. Kvantitativní charakteristiky vzdělávání žáků se SPU

Domnívám se, že při studiu přístupů ke vzdělávání žáků se SPU na ZŠ je důležité analyzovat také parametry tohoto vzdělávání (mj. počty žáků, tříd, učitelů apod.). Jednak vytvářejí rámec pro přístupy a postupy konkrétních školních zařízení, jednak jsou ve své podstatě důsledkem obecného přístupu společnosti k problematice vzdělávání žáků se SPU.

MŠMT zpracovává podle §10 školského zákona č. 82/2016/Sb. každoročně Výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy a kromě toho vydává i Statistickou ročenku MŠMT-Výkonové ukazatele (MŠMT, 2021). Na základě těchto dokumentů a dalších statistik vydává ČSÚ také každoročně dokument **Školy a školská zařízení**, který sleduje i časové řady dat (ČSÚ, 2021).

Počty učitelů a asistentů pedagoga jsou v těchto přehledech uváděny v přepočtu na plný úvazek. V těchto dokumentech je pořád ještě používán pojem *žáci se zdravotním postižením*. Je to pozůstatek definice SVP v §16 odst. 1 školského zákona ve znění 2004 a „...vzhledem k dostupnosti dat v časové řadě.“ (ČSÚ, 2021, str. 45)

Plzeňský kraj vydává každoročně (bohužel s ročním zpožděním) **Výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji**. Poslední touto zprávou je (Plzeňský kraj, 2021), popisující školní rok 2019/20. Z těchto zpráv jsem čerpala podrobnější údaje o ZŠ Plzeňského kraje, i když kompatibilita s údaji ČSÚ bývá oříškem.

### 4. 1. Statistické charakteristiky ZŠ v ČR

V časové řadě jsem zvolila školní roky 2010/2011, 2015/2016 (období platnosti školského zákona č. 561/2004 Sb.) a dále školní roky 2016/2017 a 2020/2021 (období platnosti školského zákona č. 82/2015 Sb.).

Zpracovala jsem: *Tab. 4.1. Základní školy ČR*

*Tab. 4.2. Základní školy ČR – žáci se zdravotním postižením*

V posledních deseti letech se počet žáků na ZŠ zvýšil o 21,9% na 962 348 žáků. Tomuto faktu v jistém smyslu odpovídá i růst počtu tříd o 17,9% a nárůst počtu učitelů. Významný nárůst se odehrál v počtu asistentů pedagoga: ve školním roce 2010/2011 působilo na ZŠ ČR 3 740 asistentů pedagoga, v roce 2020/2021 stoupl tento počet na 13 696 asistentů pedagoga (nárůst o 266,2%!).



To jinými slovy znamená, že ve školním roce 2010/2011 byl na ZŠ ČR úvazek 0,64 asistenta pedagoga na 10 plných pedagogických úvazků, o deset let později 1,97 úvazků asistenta pedagoga na 10 plných pedagogických úvazků. A ještě jinými slovy to znamená, že se pro vzdělávání žáků se SVP podmínky v základních školách personálně, organizačně (a koneckonců i finančně) výrazně zkvalitnily.

To je nanejvýš důležité, protože v tomto desetiletí (2010/2011 – 2020/2021) současně na ZŠ rostl absolutně i procentuálně počet žáků se zdravotním postižením (o 61,3%!!). Pro komentování tohoto nárůstu mi chybí kvalifikace i detailnější data. Jistá část může souviset se zpřesňováním diagnostických kritérií a speciálně-pedagogickou informovaností učitelů.

Tab. 4.2 ukazuje za posledních deset let nárůst vývojových poruch učení v ZŠ o **55,4%**. Ve stejném období byl nárůst vývojových poruch chování v ZŠ těžko uvěřitelných 531,3%!!, nárůst postižení řeči, sluch u zraku 202,8%! (když dominantní podíl je zde tvořen navýšením vad řeči: z 2 534 na 11 317!!).

Relace mezi 1. a 2. stupněm ZŠ v počtu žáků a tříd se v průběhu posledních deseti let prakticky nezměnily, jak ukazuje

*Tab. 4.7. Základní školství ČR a Plzeňského kraje – 1. a 2. stupeň*

Podíl počtu žáků na 1. stupni ZŠ ke všem žákům ZŠ se pohyboval mezi 58-59%, podíl počtu tříd na 1. stupni ZŠ ke všem třídám ZŠ měl stejné rozmezí 58-59%.

Naproti tomu učitelů na 2. stupni bylo více, než na prvním (51-52%). To zřejmě souvisí s tím, že na 2. stupni se začíná uplatňovat více specializace učitelů, když na prvním stupni třídní učitelky „odučí“ většinu předmětů ve „své“ třídě.

V průběhu školních let 2010/2011 až 2020/2021 byl:

- Počet žáků v jedné třídě na prvním stupni ZŠ **18,8 – 20,2**  
na druhém stupni ZŠ **19,1 – 20,4**
- Poměr počtu žáků k počtu učitelů na prvním stupni ZŠ 16,3 – 17,9  
na druhém stupni ZŠ 10,7 – 11,9

Tyto hodnoty podílů jsem vypočetla z údajů v (ČSÚ, 2021). Bohužel dostupná statistická data neumožňují kvantifikovat podobné relace u žáků se SPU.

Protože dotazníkové šetření v Praktické části této práce realizuji v rámci ZŠ Plzeňského kraje, shromáždila jsem v

#### Tab. 4.3. Žáci s vývojovými poruchami učení – krajské srovnání

údaje o absolutních i procentuálních počtech žáků se SPU podle krajů v průběhu posledních deseti let.

Podíly žáků se SPU ze všech žáků ZŠ se v jednotlivých krajích někdy podstatně liší. Zatímco v Jihočeském kraji tvoří žáci se SPU od 1,4% do 4,4% všech žáků ZŠ, v Karlovarském kraji je to (od školního roku 2016/2017) od 5,7% do 9,2%, v Královéhradeckém kraji je to od 6,7% do 8,7%. Můj rodný Plzeňský kraj v této statistické veličině vykazuje v posledních deseti letech hodnoty mezi 3,5% až 5,0%, které jsou (s výjimkou školního roku 2010/2011) pod republikovým průměrem.

Průměrný (celorepublikový) podíl žáků se SPU ze všech žáků ZŠ se od hodnoty 4,18% ve školním roce 2010/2011 zvýšil na 5,32% ve školním roce 2020/2021. Bylo pro mě dost vzrušující srovnávat hodnoty výskytu žáků se SPU, jak jsem je stanovila výpočtem z vybraných statistických dat, s hodnotami v odborné literatuře:

- Matějček uvádí *kolem 4%* v (Matějček, 1995, str. 11),
- Bartoňová podle empirického výzkumu uvádí *asi 3-4%* (Bartoňová, 2019, str. 10)
- Michalová zmiňuje nejvyšší podíl žáků se SPU v zemích OECD ve Finsku 9,56% (Michalová, 2016, str. 40)
- Dostálová a Viktorin nejdříve citují Breitenbacha s Weilandem a jejich *interval 4-8%* a následně zmiňují poznatky studií zaměřených na výskyt SPU v USA, které uvádějí hodnoty o řád větší (Dostálová, Viktorin, 2020, str. 22)

Krejčová, Bodnárová na základě svých praktických zkušeností dospívají k závěru, že reálný výskyt SPU je dvojnásobný proti statisticky vykázané hodnotě a formulují stanovisko, že „...v současné době by mohly být SPU nazírány jako *civilizační choroba*.“ (Krejčová, Bodnárová, 2018, str. 7)

## 4. 2. Základní školy v Plzeňském kraji

Na tabulky předchozí podkapitoly navazují Tab, 4.4. - 4.6. V těch jsem shromáždila kvantitativní statistické charakteristiky základního školství Plzeňského kraje:

Tab. 4.4. Základní školy Plzeňského kraje

Tab. 4.5. Žáci ZŠ Plzeňského kraje se zdravotním postižením

*Tab. 4.6. Základní školy Plzeňského kraje podle zřizovatele*

I v Plzeňském kraji počet žáků s postižením v posledním desetiletí podstatně vzrostl (o 44,1%). Zatímco počet žáků s poruchami chování vykazuje znepokojivé navýšení o 568,7% a počet žáků s poruchou řeči navýšení o 510%, počet žáků s poruchou učení od školního roku 2010/2011 střídavě nepříliš výrazně klesal, rostl a klesal, takže ve školním roce 2020/2021 vykázal ve srovnání se školním rokem 2010/2011 snížení o 3,3%. Takže podíl žáků se SPU byl v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021 **3,86%**.

V Tab. 4.6 (která je bohužel neúplná kvůli absenci údajů ve Výročních zprávách Plzeňského kraje) se odráží přístup různých zřizovatelů k počtu žáků ve třídách a počtu asistentů pedagoga. Zatímco počet asistentů pedagoga na deset plných pedagogických úvazků je v ZŠ, kde jsou zřizovatelem obce, pod republikovým průměrem, ZŠ ostatních zřizovatelů (soukromé subjekty, církve, kraj) mají počet asistentů na 10 pedagogů i několikanásobně větší, než jaký je průměrná hodnota v celé ČR.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5. Metodologie výzkumu

Pro pojem pedagogický výzkum lze v odborné literatuře (kupř. Hendl, 2010, Maněnová, Skutil, 2012, Chráska, 2016) nalézt několik výstižných definičních formulací. Když je vhodně zkombinujeme, dostaneme „vlastní“ význam pojmu:

*Pedagogický výzkum je činnost, zaměřená na zkoumání reality a zákonitostí pedagogického procesu prostřednictvím adekvátních metod.*

Metodologie v obecném významu představuje vědní disciplínu, která se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií vědních systémů (Hendl, 2005, Gavora, 2010). Hendl již v prvním vydání své zásadní monografie upozornil na používání spojení *metodologie výzkumu*, které „...označuje popis uspořádání výzkumné akce.“ (Hendl, 2005, str. 34)

Postupně význam tohoto pojmu vykrytalizoval tak, že metodologie výzkumu je hierarchicky nejvyšší kategorií výzkumu. Určuje jednotlivé fáze výzkumného procesu (i s využitím kroků před realizací výzkumu), popisuje kroky vlastní empirické části výzkumu a zabývá se reflexí i vyhodnocováním výzkumu.

Metodologii výzkumu můžeme chápat jako „jízdni řád“ vědeckých metod a podmínek, které je nutno dodržet, v dané oblasti zkoumání nebo

*„... inými slovy, metodológia výskumu je spôsob, postup, ako „správne“ robíť výskum.“ (Škodová, 2013, str. 7)*

### 5. 1. Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Hned v úvodních etapách realizace své bakalářské práce jsem v rámci rešerší, studia literatury a osvojování principů „terénní“ práce dospěla k rozhodnutí, že většinou budu výzkumnou část analýzy přístupů k žákům se SPU realizovat kvantitativní metodou a kvalitativním šetřením budu zkoumat některé postupy a kvalitu podmínek pro práci se žáky se SPU. A to nikoliv proto, že bych patřila k těm, kteří

*„...chápu kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií.“ (Hendl, 2005, str. 49),*

ale proto, že některé otázky, spojené s činností pedagogů jsou obtížně kvantifikovatelné.

Filozofickým základem kvantitativního výzkumu jsou hlediska logického pozitivismu, kvalitativní výzkum filozoficky vychází z fenomenologie. (Gavora, 2000, Hendl, 2005)

Kvantitativní výzkum je metoda přísně standardizovaného procesu, který popisuje zkoumané jevy pomocí proměnných veličin. Pro zpracování výsledků se většinou používají statistické metody.

Kvalitativní výzkum je procesem, který ani nemůže mít jeden vymezení popis (Hendl, 2005), neboť se zaměřuje na jednotlivce a skupiny, zkoumá jejich konání, vztahy a interpretaci situací.

Důkladné a inspirující poznatky o obou typech výzkumu jsem čerpala z (Hendl, 2010, Gavora, 2010, Maněnová, Skutil, 2012, Chráska, 2016 a zejména Švaříček, Šedřová, 2007)

Hlavní rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem jsem vyjádřila v tabulce:

*Tab. 5.1 Kvantitativní vs. kvalitativní výzkum*

<b>Kvantitativní</b>	<b>Kvalitativní</b>
deduktivní	induktivní
nomotetický (zaměřený na zevšeobecnění)	idiografický (zaměřený ke zvláštnímu)
explanativní (vysvětlující)	explorativní (zjišťující)
tvrdé metody a data	měkké metody
kvantifikace	popis
náhodný výběr	zaměřený výběr

Za silné stránky kvantitativního výzkumu se považují:

- poměrně rychlý sběr i analýza dat
- testování teorií
- nezávislost výsledků na výzkumníkovi

Jako slabé stránky kvantitativního výzkumu se uvádějí:

- výsledky jsou testováním teorie, nikoliv rozvojem teorie
- výsledné poznání může být příliš všeobecné

Silnými stránkami kvalitativního výzkumu jsou:

- získání podrobného popisu chování jedince nebo skupiny

- studuje procesy a umožňuje navrhovat teorie
- zkoumání fenoménu v přirozených podmínkách

Slabé stránky kvalitativního výzkumu představují:

- získaná znalost nemusí být zobecnitelná
- výsledky jsou do jisté míry ovlivnitelné výzkumníkem

## 5. 2. Fáze kvantitativního výzkumu

Kvantitativní výzkum, který bude nástrojem pro řešení tématu mé bakalářské práce, bude řešit několik spolu souvisejících problémů. Tím spíše je jasné, že takové řešení se musí odvíjet v několika navzájem propojených, podmíněných krocích. Jednotliví autoři i praktičtí výzkumníci se mohou odlišovat ve vymezení těchto kroků,

*„ale základní schéma postupu je následující:*

- *stanovení problému*
- *formulace hypotézy*
- *testování (ověřování) hypotézy*
- *vyvození závěrů a jejich prezentace.*“ (Chráška, 2016, str. 11)

Ve své práci použiji fázování z (Juřeníková, 2019), které je pochopitelně variací na toto základní schéma:

### a/ Koncepční fáze:

- Stanovení oblastí výzkumu a hlavního tématu.

V mém případě je téma dáno Projektem bakalářské práce:

*Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním stupni ZŠ*

- Rešerše a studium odborné literatury.

Prezentaci zásadních výstupů a informací těchto činností je v této práci věnována:

*Teoretická část.*

- Stanovení cíle.

Cíl výzkumu je zpřesněním Cíle práce v Projektu bakalářské práce:

*Cíl výzkumu je prošetřit a analyzovat přístupy k žákům se SPU na prvním stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji, a to jak v rovině školská soustava – žák se SPU, tak v rovině škola – žák se SPU a učitel – žák se SPU.*

- Formulace výzkumných otázek a hypotéz výzkumu.

Prezentaci těchto oblastí Koncepční fáze je věnována další část této kapitoly.

#### **b/ Fáze návrhů a plánování**

- Navržení výzkumného plánu
- Stanovení výzkumného souboru
- Výběr formy sběru dat
- Realizace předvýzkumu

V rámci této fáze jsem si stanovila rámcový plán, který jsem však v důsledku proticovidových omezení i svých zdravotních problémů musela „rozvolnit“. I když některé posuny a opakování jdou na vrub mé výzkumnické nezkušenosti, potvrdila jsem si radu, kterou dává výzkumníkům stran časového plánování Gavora (s odkazem na Dismana):

*„Udělejte si spíše pesimistický odhad potřebného času a ten vynásobte třemi!“* (Gavora, 2000, str. 14)

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření s polostrukturovaným dotazníkem. Výzkumným souborem byl výběrový soubor pedagogů na prvním stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji. Popis těchto dokumentů a etap je obsahem této a následující kapitoly bakalářské práce.

S pracovní verzí dotazníku jsem jako předvýzkum uskutečnila informační rozhovory se dvěma kolegyněmi pedagožkami. Výsledkem tohoto předvýzkumu bylo (vedle mého lepšího vhledu do problematiky řízení škol) upravení a zpřesnění Dotazníku. Příliš vágní dotazy byly buď vypuštěny, nebo přeformulovány a bylo doplněno subtéma aktuálnosti speciálně – pedagogického vzdělání učitele.

#### **c/ Empirická fáze**

- Distribuce a sběr dotazníků
- Strukturování získaných údajů pro analýzu

#### **d/ Fáze analytická**

- Analýza údajů statistickými metodami a programy
- Interpretace výsledků

### e/ Diseminační fáze

- Zveřejnění výsledků
- Vypracování a prezentace Bakalářské práce

Je celkem jasné, že jednotlivé fáze výzkumu mají (s ohledem na svou náplň a použité metody) různou délku trvání. Kromě toho nejsou jednotlivé fáze a jejich dílčí etapy sekvenčně dané, ale vzájemně se ovlivňují.

Časové schéma své bakalářské práce jsem vyjádřila v následující tabulce:

Tab. 5.2 Časový průběh výzkumné práce

Etapa výzkumu		7	8	9	10	11	12	1	2	3	4
<b>Koncepční fáze</b>	Stanovení hl. tématu										
	Rešerše a studium										
	Stanovení cíle										
	Výzkumné otázky										
<b>Fáze návrhů a plánu</b>	Výzkumný plán										
	Výzkumný soubor										
	Předvýzkum										
<b>Empirická fáze</b>	Distribuce a sběr dotazníků										
	Strukturování údajů										
<b>Analytická fáze</b>	Analýza údajů										
	Interpretace výsledků										
<b>Písemná fáze</b>	Vypracování práce										
	Prezentace práce										



### 5. 3. Výzkumné otázky

Výzkumná otázka je základem, od kterého se odvíjejí všechny další kroky výzkumu (Gavora, 2010, Chráska, 2016).

Chráska doporučuje respektovat při formulování výzkumných otázek (problémů) tři zásady:

- „ *Problém by měl být formulován konkrétně, jednoznačně a v tázací formě.*
- *Problém musí implikovat možnost empirického ověření. Problémy, které nejsou empiricky ověřitelné, nelze ve vědeckém výzkumu zkoumat.*
- *Problém by měl vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými.*“ (Chráska, 2016, str. 14)

Existují tři typy výzkumných otázek:

- „*Deskriptivní (popisné): zjišťují situaci, stav nebo výskyt určitého jevu*
- *Relační (vztahové): dávají do vztahu jevy nebo činitele*
- *Kauzální (příčinné): zjišťují příčinu, která vedla k určitému důsledku*“ (Gavora, 2000, str. 26-27)

Při formulaci výzkumných otázek této bakalářské práce jsem použila postupně každý z těchto typů. Ověřila jsem si současně, že zbrklé formulování otázek pouze na základě nápadu není dobré. Po hlubším studiu bibliografie jsem „své“ otázky musela přeformulovat:

*VO1: Jaké školské faktory podstatně ovlivňují vzdělávání žáků se SPU?*

*VO2: Jaký je vztah mezi činností asistenta pedagoga a úspěšností při vzdělávání žáků se SPU?*

*VO3: Jaký je vliv nových podmínek po novele školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. na práci se žáky se SPU?*

Domnívám se, že takto definované výzkumné otázky nejsou ani ploché, ani přehnaně ambiciózní a mohou být základem pro smysluplnou výzkumnou práci.

## 5. 4. Hypotézy výzkumu

Hypotézy jsou důležitým prvkem kvantitativních výzkumů. Někteří autoři považují význam hypotéz pro výzkum za klíčový:

*„Hypotézy tvoří jádro kvantitativně orientovaných výzkumů“ (Chráška, 2016, str. 14).*

K práci s hypotézami významně přispěl (prostějovský rodák) filozof K. Popper, který pro verifikaci hypotéz navrhl tzv. metodu falzifikace (kupř. Gavora, 2000). Výzkumníkovou úlohou není dokazování hypotéz, nýbrž jejich falzifikace neboli hledání faktů o jejich neplatnosti.

Správně stanovená hypotéza má tři základní vlastnosti, které je nutno dodržet.

*„Nazýváme je „zlatá pravidla hypotézy“:*

- *1. Hypotéza je tvrzení, vyjádřené oznamovací větou. (Připomínáme, že výzkumný problém se formuluje v tázací formě.) Na konci výzkumu musíme toto tvrzení vyvrátit nebo přijmout.*
- *2. Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými.*
- *3. Hypotéza se musí dát testovat. Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat.“*  
(Gavora, 2000, str. 53)

Znění tohoto „zlatého pravidla“ doplňuje Chráška požadavkem:

*„Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.“ (Chráška, 2016, str. 14)*

To jinými slovy znamená, že proměnnými hypotéz jsou rozdíly, vztahy, následky.

(Gavora, 2000) také upozorňuje na nástrahu tzv. *nekontrolovaných proměnných*. To jsou takové proměnné, které ve zkoumané realitě působí, ale výzkumník je nesleduje. Není potom neobvyklé, že nekontrolovaná proměnná má na výsledek větší vliv, než proměnná zkoumaná výzkumníkem.

Pedagogické výzkumy mívají většinou několik hypotéz a ty by měly tvořit jeden koherentní celek.(Gavora, 2000). Stejný autor podtrhuje také skutečnost, že výzkumné hypotézy se dají formulovat pouze pro relační a kauzální výzkumné otázky.

Na základě doporučení vedoucí práce jsem od problematiky hypotéz ve svém výzkumu upustila.

## 5. 5. Výběrový soubor

V pedagogickém výzkumu (stejně jako téměř u všech typů výzkumu) není většinou možné, aby byli zkoumáni všichni jedinci, kteří jsou předmětem výzkumníkovy zájmu. V mém případě by šlo o všechny pedagogy na prvním stupni ZŠ Plzeňského kraje včetně statutárního města. To by byl tzv. základní soubor. Už z hlediska proveditelnosti musím pracovat s částí základního souboru, tedy s *výběrovým souborem* (výběrem). Bylo by ideální, kdyby byl výběr jakousi „zmenšeninou“ základního souboru. Výzkumník musí použít tak vybranou část základního souboru, aby ho „reprezentovala“. Aby byla taková reprezentace možná, musí být správně stanoveny velikost výběru a procedura výběru.

V případě metrických dat existují pro stanovení rozsahu výběru matematické vzorce. V našem případě se musíme spolehnout na empirické zkušenosti. Pochopitelně odborníků na různé typy výzkumů a procedur výběru souboru respondentů. Gavora k velikosti výběru poznamenává:

*„Při dotazníkových výzkumech obvykle stačí rozsah sto respondentů.“* (Gavora, 2000, str. 67)

Z příkladů v (Zháněl, 2014, Gavora, 2010) lze odhadnout, že velikost výběru by měla být v řádu větších desítek respondentů. Za nezbytné minimum je považováno 50 respondentů.

Nejlepším způsobem pro určení výběrového souboru je z hlediska teorie pravděpodobnosti *náhodný výběr*. Bohužel ale naši náhodu nemohu realizovat ani losem, ani pomocí náhodných čísel. Oslovením části ředitelek a ředitelů ZŠ Plzeňského kraje s prosbou o „zprostředkování“ respondentů z řad jejich pedagogů na jedné straně docela vyloučím svou „vazbu“ na respondenty ve smyslu náhodnosti. Na druhou stranu částečně posunu svůj výběr k

*„tzv. dostupnému výběru (convenient sample)“* (Gavora, 2000, str. 64).

To znamená, že zevšeobecnování závěrů výzkumu na bázi takového výběru bude mít svá úskalí. Budu muset být obezřetná a doplňovat získané výsledky o závěry „nezávislých“ analýz z jiných zdrojů (statistická metaanalýza Kap. 4).

## 6. Metodologie kvalitativního výzkumu

### 6. 1. Koncepty kvalitativního výzkumu

Projekt bakalářské práce stanovil, že ke splnění cílů práce použiji kvantitativní i kvalitativní výzkum. Švaříček ve své rozsáhlé monografii takový přístup dokonce doporučuje v kapitole, která má přímo naváděcí název:

„1. 4. Kvalitativní versus kvantitativní? Kombinace přístupů.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 25 a násl.)

V kvantitativním výzkumu se uplatňují tři koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita, zobecnitelnost. V odborné literatuře bývají tato kritéria označována jako „*svatá trojice výzkumu*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 28)

Čím je pro kvantitativní výzkum validita, tím je pro kvalitativní výzkum podle (Švaříček, Šed'ová, 2007):

- pravdivost (nebo pochopení)
- platnost výzkumu
- hodnověrnost

Atribut *pravdivý* potvrzuje, že výzkumníkovy poznatky skutečně reprezentují ty jevy, na které odkazují.

Atribut *platný* znamená, že výzkumníkovy poznatky jsou podepřeny důkazy.

A konečně atribut *hodnověrný* v sobě zahrnuje důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost.

Kritérium *Důvěryhodnost* odpovídá podle (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 32) „*staršímu konceptu vnitřní validity*“. Důvěryhodnost výzkumu ovlivňuje výběr respondenta či respondentů, realizace a záznam rozhovoru a pochopitelně i interpretace dat. Ta je důležitá, protože výzkumník se nemůže zaštit'ovat autentičností a na vrub toho rezignovat na interpretaci dat.

Kritérium *Přenositelnost*, případně aplikovatelnost, odpovídá „*staršímu konceptu vnější validity*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 36). Pro přenositelnost je velmi důležité, aby výzkumní proces svého výzkumu zdokumentoval. Při to se mohou ukázat i jisté limity daného výzkumu, protože přenositelnost závisí jak na zjištění platnosti závěrů, tak na jejich omezení.

Kritérium *Spolehlivost* navazuje na koncept reliability a bývá také pojednáváno jako *Správnost a pečlivost*. K zajištění spolehlivosti vedou techniky konzistence otázek a prepis nebo záznam

rozhovoru. Pro konzistenci otázek je důležité, aby výzkumník dospěl k „*porozumění žité situace jejími aktéry*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 41).

Probírám-li zde (velmi schematicky) koncepty či kritéria kvalitativního výzkumu, nemohu se nezmínit o *etické dimenzi* výzkumu. A to jak při fázi „sběru dat“, tak při jejich interpretaci.

Za základní principy etického standardu pro výzkum se považují:

- *Důvěrnost* – princip nezveřejnit žádná data nebo narativ, která by mohla vést k identifikaci respondenta.
- *Poučený souhlas* – respondent bude souhlasit s účastí na výzkumu po té, co bude seznámen s povahou, rozsahem a dalším relevantními informacemi o výzkumu.
- *Zpřístupnění práce respondentům* – na tento princip nejsou zcela jednoznačné názory, ale platí, že v případě vyslovení takového závazku se má tento dodržet.

Do celkem nedávné doby se akademičtí, pedagogičtí a další odborní pracovníci v otázkách etických zásad své práce řídili principy formulovanými v obecné rovině případně schválenými etickými kodexy. Celkem nepochopitelně vyznívá informace, že Česká asociace pedagogického výzkumu ještě po roce 2005 neměla vytvořený etický kodex a odkazovala na „*etický kodex Britské asociace pedagogického výzkumu*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 44).

Od roku 2016, kdy bylo v rámci celé EU přijato Obecné nařízení o ochraně osobních údajů, se etické dimenze výzkumu z kategorie profesionálních zásad staly zákonným imperativem.

## **6. 2. Výzkumný problém a výzkumné otázky**

Formulování výzkumného problému znamená „*jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat*“. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 64) Přiznám se, že jsem při formulování výzkumného problému v jistém smyslu balancovala mezi obecností a specifíčností. Je jasné, že příliš obecný výzkumný problém je kvalitativním šetřením (v rozsahu mé práce) asi obtížně postižitelný. Na druhé straně přílišné zúžení přináší detailně krásné střípky, ale do celkové mozaiky dané problematiky jsou nesnadno umístitelné.

Problematika přístupů k žákům se SPU na 1. stupni ZŠ představuje svrchovaně komplexní proces. Tuto problematiku jsem (s přihlédnutím ke kvantitativnímu výzkumu této práce) zúžila do výzkumného problému

*VP: Komponenty působení pedagoga při práci se žáky se SPU na 1. stupni ZŠ*

Metodou realizace jsou v mém případě hloubkové individuální rozhovory.

Hloubkový rozhovor „*můžeme definovat jako nestandardizované dotazování pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 159)

Protože jsem měla určité obavy, že by se mi narativní nestrukturované rozhovory mohly „rozběhnout příliš do široka“, zvolila jsem polo strukturované rozhovory s připravenými otázkami (tématy). Osnovu rozhovoru prezentuje Příloha. Co se týče přístupu k interview, mým úmyslem je rozumně oscilovat mezi získáváním dat o skutečnosti a rozhovorem jako spoluprací tazatele a respondenta.

Ke stanovenému výzkumnému problému jsem zformulovala výzkumnou otázku:

*VO-1: Jak nahlížíte na školské faktory, které ovlivňují vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ?*

## 7. Interpretace výsledků dotazníkového výzkumu

### 7. 1. Deskriptivní údaje

Důležitost segmentu deskriptivních údajů spočívá v tom, že charakterizují množinu subjektů, které jsou hybateli procesů zkoumaných dotazníkem. První tři otázky se ptají na pohlaví, délku pedagogické praxe a úroveň vzdělání respondentů. Jsou to zajisté údaje, které jsou v různých typech výkaznictví krajů, ministerstev nebo odborných institucí pravidelně zveřejňovány. V tom právě vidím příležitost prověřit si vypovídající schopnost našeho vzorku respondentů. Jestliže bude deskripce vzorku respondentů vykazovat podobné charakteristiky, jaké jsou prezentovány v obecných statistikách, budu moci „náš“ vzorek považovat za (do jisté míry) reprezentativní.

#### Otázka 1. *Jaké je vaše pohlaví?*

Vzorek respondentů byl „vytvořen“ 55 pedagogy ZŠ v Plzni a částečně i v Plzeňském kraji, z nichž bylo 47 žen.

Tab. 7.1 Zastoupení pohlaví v dotazníkovém šetření

Pohlaví	Počet	Četnost v %
Ženy	47	85,5
Muži	8	14,5

Tento vzorek vykazuje genderový nepoměr českého základního školství. Podívám-li se na obecně konstruované charakteristiky, je genderová nerovnováha našeho vzorku velmi podobná genderovým statistikám pro ZŠ Plzeňského kraje (Plzeňský kraj, 2021), ČR (ČSÚ, 2021) i země EU a OECD (OECD, 2021)

Pozn.: K použití dat z těchto zdrojů v průběhu celé kapitoly bych chtěla zdůraznit:

- (Plzeňský kraj, 2021) je Výroční zprávou pro školní rok 2019/20. Čerstvější data nejsou k dispozici. Na internetové adrese se lze vracet do minulosti, ale data 2010 – 2015 jsou neúplná.
- (ČSÚ, 2021) je dokumentem Školy a školská zařízení pro rok 2020/21 a snadno se dá vracet až k roku 2010/11.
- (OECD, 2021) je výpovědí o školním roce 2019/20.

Tab. 7.2 Genderové statistiky podle místa (školní rok 2019/20)

Pohlaví	Četnost v %			
	Plzeňský kraj	ČR	EU	OECD
Ženy	86,3	85,5	86	82
Muži	13,7	14,5	14	18

Pozn.: Pro školní rok 2020/21 udává (ČSÚ, 2021) mezi pedagogy ZŠ ČR podíl 84% žen a 16% mužů.

Ve složení pedagogického sboru na ZŠ 1. a 2. stupně je (bohužel) očekávatelné zvětšení genderového nepoměru na prvním stupni ZŠ.

Tab. 7.3 Genderové zastoupení napříč stupni ZŠ

Pohlaví	ZŠ Plzeňský Kraj (%)		ZŠ ČR (%)	
	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
Ženy	94,6	77,4	94,1	77,2
Muži	5,4	22,6	5,9	22,8

Tento nepoměr se v Plzeňském kraji v posledních deseti letech zhruba o 1.5 % na straně žen zvýšil.

Pro zajímavost uvádím, že české základní školství má páté nejvyšší procento žen v zemích EU i OECD. Této statistice „vévodí“ Slovinsko a Litva s 97% žen, na opačné straně „žebříčku“ je Turecko s 64% žen a Dánsko s 68% žen (OECD, 2021).

V rámci této kapitoly budu své skromné výsledky „prověřovat“ výstupy z velmi rozsáhlých výzkumů (Dostálová, Viktorin, 2020) a (Pivarč, 2020). Genderové relace vzorku respondentů těchto pedagogických výzkumů jsou

- (Dostálová, Viktorin, 2020)  $N=420$ , 73:27%
- (Pivarč, 2020)  $N=1340$ , 86,9:13,1%



## Otázka 2. Jaká je vaše délka pedagogické praxe?

Ačkoliv ČSÚ popisuje ve svých statistikách (ČSÚ, 2021) množiny pedagogů podle věkových skupin a podobný přístup má i (Pivarč, 2020), zvolila jsem popis výzkumného vzorku stejně jako (Dostálová, Viktorin, 2020), totiž podle délky pedagogické praxe. Domnívám se, že pro šetření v různých oblastech pedagogické praxe (zde vzdělávání žáků se SPU) je délka praxe přeci jen vhodnějším parametrem, než věk pedagoga.

Tab. 7.4 Délka pedagogické praxe u respondentů

Praxe (roky)	Počet respondentů	Četnost v %
0-5	7	12,7
5-10	8	14,5
11-15	12	21,8
16-20	18	32,7
více než 20	10	18,2

Nejvíce pedagogů našeho vzorku působí v pedagogické profesi 16-20 let, nejméně početná je skupina pedagogů s praxí do pěti let. Srovnám-li naše výsledky s výše citovanými statistikami, nacházím uspokojivou příbuznost,

Tab. 7.5 Statistiky množin pedagogů podle věku/délky praxe

Dostálová, 2020		ČSÚ, 2021		Pivarč, 2020	
Praxe (roky)	Četnost (%)	Věk (roky)	Četnost (%)	Věk (roky)	Četnost (%)
0-5	15	do 35	15,6	do 30	10,6
5-10	18				
11-15	22	35-44	20,3	31-40	23,5
16-20	25	45-54	30,3	41-50	31,8
více než 20	20	nad 55	26,1	51-60	29,9

### Otázka 3. Jakou třídu nebo na jakém stupni ZŠ učíte?

Jak ukazují republikové statistiky (ČSÚ, 2021), poslední dva až tři roky v našem základním školství nepatrně převažuje počet učitelů na 2. stupni nad počtem učitelů na 1. stupni ZŠ. Charakter našeho vzorku je opačný, neboť mírně převládají učitelé 1. stupně ZŠ (54,5%).

Tab. 7.6 Působení respondentů podle rozdělení na stupně

Působení učitele		Počet	Četnost v %
1. stupeň ZŠ	Celkem	30	54,5
	1. a 2. třída	8	14,5
2. stupeň ZŠ		25	45,5

Podle (ČSÚ, 2021) jsou obecné trendy nepatrně rozdílné.

Tab. 7.7 Statistika působení v jednotlivých stupních ZŠ dle ČSÚ a Plzeňského kraje

Působení učitele		ČR		Plzeňský kraj	
		Počet	Četnost v %	Počet	Četnost v %
1. stupeň ZŠ	Celkem	34 057	49	1 828	49,4
	1. a 2. třída	-	-	665	18
2. stupeň ZŠ		35 478	51	1 869	50,6

## 7. 2. Předpoklady vzdělávání

Další otázky blíže určují tzv. vnější skutečnosti procesu vzdělávání žáků se SPU ve třídě.

### Otázka 4. Jaká je úroveň vašeho speciálně pedagogického vzdělání?

V otázce kvalifikačních předpokladů vykazuje náš vzorek jisté „nedostatky“, přičemž část z nich je prostřednictvím doplňování speciálně-pedagogického vzdělání odstraňována. I tak se mi ale zdá podíl pedagogů, kteří považují své pedagogické vzdělání za dostatečné, příliš vysoký.

Tab. 7.8 Úroveň speciálně pedagogického vzdělání respondentů

Speciálně pedagogické rozdělení	Počet	Četnost (%)
Mám SPV	3	5,5
Absolvoval jsem kurzy SPV	7	12,7
Doplňuji si SPV	4	7,3
Postačuje pedagogické vzdělání	41	74,5

Oba masivní výzkumy, ke kterým se obracím o inspiraci, ukazují, že všeobecná úroveň pedagogického vzdělání pedagogů ZŠ je vyšší, než vykazuje náš výzkumný vzorek.

Tab. 7.9 Statistika pedagogů dle vzdělání

Dosažené vzdělání	Četnost (%) Dostál., Vikt.	Četnost (%) Pivarč
VŠ pedagogické	95	80,7
VŠ speciálně pedagogické	5	11,7
Jiné (VŠ neped., středoškolské)	-	7,5

#### Otázka 5. Jaký je počet žáků ve vaší třídě?

Počet žáků ve třídě je významnou pedagogickou doménou, která působí na kvalitu vzdělávacího procesu ve třídě. Legislativa v závažných případech vnímá dokonce snížení počtu žáků ve třídě jako jeden z prostředků podpůrných opatření.

Tab. 7.10 Počet žáků ve třídě respondentů

Počet žáků ve třídě	Současná třída		Typická třída během praxe	
	Počet	Četnost (%)	Počet	Četnost (%)
12-13	3	5,5	0	0,0
15	6	10,9	3	5,5
16	8	14,5	7	12,7
17	17	30,9	9	16,4
18	8	14,5	9	16,4
19	4	7,3	8	14,5
20	6	10,9	12	21,8
21-23	3	5,5	3	5,5

Odtud mohu stanovit, že (u našeho vzorku)

- *Průměrný počet žáků v současné třídě je 17,29*
- *Průměrný počet žáků typicky v průběhu praxe je 18,47*

Průměrné počty žáků ve třídách základního školství ČR, vypočítané z údajů (ČSÚ, 2021), vykazují „horší“ hodnoty mého výzkumu.

*Tab. 7.11 Statistiky počtu žáků ve třídě – porovnání ČR a Plzeňský kraj*

Školní rok	Počet žáků ve třídě	
	ZŠ ČR	ZŠ Plzeňský kraj
2010/11	18,9	18,9
2020/21	19,6	20

Jedním z možných vysvětlení najdeme ve veliké variaci počtu žáků ve třídách škol různých zřizovatelů. Z (Plzeňský kraj, 2021) jsem stanovila následující průměrné počty žáků ve třídách ZŠ v Plzeňském kraji podle zřizovatele školy.

*Tab. 7.12 Počet žáků ve třídě v Plzeňském kraji dle zřizovatele*

Školní rok	Počet žáků ve třídě podle zřizovatele			
	Obec	Soukromý subjekt	Církev	Kraj. Úřad
2016/17	21,1	13,9	7	8,4
2019/20	20,7	15,1	13	13,4

Bohužel Výroční zprávy Plzeňského kraje vykazují (kromě velkého zpoždění) i problémy, které ztěžují návaznost a kompatibilitu se statistikami ČSÚ i MŠMT.

### **7. 3. Společné vzdělávání**

Další segment dotazníku je sondou do oblasti žáků se SPU a opatření v rámci jejich vzdělávání.

#### **Otázka 6. Jaký je počet žáků se SPU ve třídě?**

Počet žáků se SPU (obecně platí i pro SVP) na ZŠ v ČR v posledním desetiletí, výrazně pak od školního roku 2016/17, absolutně i procentuálně roste. (Viz tabulky v Kapitole 4.) Komentáře ČSÚ i MŠMT hledají souvislosti s rozšiřováním diagnostických kritérií a také se zvyšující se informovaností o vývojových poruchách. Souvislosti jsou předpokládány i v reakci na nové přístupy po legislativních změnách v roce 2015. Netroufám si k této problematice přinášet

soudy, ale myslím si, že bude třeba posuzovat i oblast společenskou a medicínskou (rostoucí věk rodiček?).

Tab. 7.13 Počet žáků se SPU – porovnání ČR a Plzeňský kraj

Školní rok		Počet žáků se SPU v ZŠ	Podíl žáků se SPU (%)	Počet žáků se SPU na 1 třídu
2016/17	ČR	36 638	4,04	0,81
	Plzeňský Kraj	1 714	3,47	0,70
2020/21	ČR	51 239	5,32	1,04
	Plzeňský Kraj	2 028	3,86	0,77

K této tabulce poznamenávám, že „situace“ se v jednotlivých krajích dost odlišují, ale základní trendy jsou obdobné.

Na první podotázku o počtu žáků se SPU v současné třídě respondenta se sešly tyto odpovědi:

Tab. 7.14 Počet žáků se SPU v současné třídě respondentů

Počet žáků se SPU v současné třídě	Počet odpovědí	Četnost (%)
0	20	36,4
1	29	52,7
2	5	9,1
3	1	1,8

Z těchto údajů lze (s využitím dříve vypočteného průměrného počtu žáků ve třídě) stanovit

- Průměrný podíl žáků se SPU a vzdělávaných žáků je u výzkumného vzorku 4,4%.

Druhá podotázka se ptala na typický počet žáků se SPU ve třídě v průběhu pedagogické praxe respondenta. Odpovědi jsem shromáždila v tabulce:

Tab. 7.15 Počet žáků se SPU v typické třídě respondentů

Počet žáků se SPU v typické třídě	Počet odpovědí	Četnost (%)
0	17	30,9
1	36	65,5
2	2	3,6

I zde lze z těchto údajů dopočítat (při dříve stanoveném typickém počtu žáků ve třídě)

- *Průměrný podíl žáků se SPU a vzdělávaných žáků v průběhu praxe vzorku 3,95%.*

### **Otázka 7. Jaký je počet žáků se SVP ve třídě?**

Speciální poruchy učení jsou jednou z částí poruch nebo znevýhodnění, které jsou vnímány souhrnně jako dispozice pro zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Počty žáků se SVP v Plzeňském kraji (stejně jako v celé ČR) v posledním desetiletí výrazně vzrostly.

*Tab. 7.16 Nárůst počtu žáků se SVP podle jednotlivých znevýhodnění*

<b>Žáci ZŠ Plzeňského kraje s</b>	<b>Nárůst absolutního počtu o (%)</b>
Poruchy chování	569
Nevývojové poruchy řeči	526
Poruchy autistického spektra	81
Tělesné a kombinované postižení	169

Bylo tedy logické tázat se na vzdělávání žáků se SVP pedagogů našeho výzkumného vzorku.

Odpovědi jsou uspořádány v tabulce:

*Tab. 7.17 Počet žáků se SVP ve třídě respondentů*

<b>Počet žáků se SVP ve třídě</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Četnost (%)</b>
0	7	12,7
1-2	30	54,5
3-4	12	21,8
5	6	10,9

Přiznám se, že mě (na první pohled vysoké) počty odpovědí překvapily. A tak jsem z těchto podílů výpočtem stanovila ve statistikách uváděný ukazatel

- *Průměrný podíl žáků se SVP 12,7%*

Průměrné hodnoty tohoto podílu stanoveného z dat v (ČSÚ, 2021) jsou:

- *Průměrný podíl žáků se SVP v ČR 11,8%*
- *Průměrný podíl žáků se SVP v Plzeňském kraji 11,9%*

**Otázka 8. Jaký je převažující stupeň podpůrných opatření, který jste použil/a ve své praxi?**

Nad formulací otázky o frekvenci přiznání jednotlivých stupňů podpůrných opatření jsem se trápila. Rozvažování mezi použitím kumulativního výčtu a dvěma podotázkami jsem rozhodla tak, že jsem se přiklonila k přístupu, který zvolili (Dostálová, Viktorin, 2020), totiž dotazem na převažující stupeň PO, využívaných respondentem.

*Tab. 7.18 Převládající stupeň PO ve třídě respondentů*

<b>Převládající stupeň PO</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Četnost (%)</b>
1. stupeň	7	12,7
2. stupeň	32	58,2
3. stupeň	16	29,1
4. stupeň	0	0,0

Z podpůrných opatření je tedy nejčastěji užíván druhý stupeň PO, přiznávání třetího stupně má ve srovnání s tím poloviční četnost. Čtvrtý a pátý stupeň je určen typicky pro vícenásobné postižení a hluboké mentální postižení. Umožňuje rozšíření podpory asistenta pedagoga o poskytování pomoci při pohybu a sebeobsluze apod. Uplatňuje se především ve speciálních třídách a školách, takže by mě vyznačení 4. stupně PO v našem výzkumném vzorku překvapilo.

Pro zajímavost uvádím převládající použití stupňů PO, jak byl vyhodnocen při výzkumu (Dostálová, Viktorin, 2020)

*Tab. 7.19 Převládající stupeň PO dle výzkumu (Dostálová, Viktorin, 2020)*

<b>Převládající stupeň PO</b>	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Četnost (%)</b>
1. stupeň	16	3,8
2. stupeň	74	17,6
3. stupeň	277	66,0
4. stupeň	53	12,6

## 7. 4. Působení asistenta pedagoga ve třídě

Otázky této části dotazníku mapují nejen vlastní rozsah působení asistentů pedagoga ve třídách, ale míří i na hodnocení přínosu asistentů pedagoga a jejich kooperaci s pedagogy.

### Otázka 9. Působí ve vaší současné třídě asistent pedagoga?

V rostoucích počtech asistentů pedagogů v našem základním školství se odráží postupující míra inkluze, ale bohužel i reakce na rostoucí počty žáků se SVP. Na otázku, zda ve třídě respondenta působí asistent pedagoga, odpovědělo kladně téměř 40% tázaných:

Tab. 7.20 Působení asistenta pedagoga ve třídě respondentů

Působení asistenta pedagoga ve třídě	Počet odpovědí	Četnost (%)
ano	21	38,2
ne	34	61,8

Při prvním pohledu na tento výsledek jsem byla překvapená, ale současně jsem si uvědomila, že pro srovnání s úhrnnými statistickými výstupy musím náš výstup verifikovat. Tuto operaci bych nemusela složitě dělat, kdybych se dotazníkem ještě zeptala na velikost pracovního úvazku asistenta pedagoga.

Z údajů, shromážděných v (Plzeňský kraj, 2021), lze sestavit tabulku počtu AP jako fyzických osob i počty AP přepočtené na plné úvazky AP, a to pro jednotlivé zřizovatele ZŠ:

Tab. 7.21 Počet AP v Plzeňském kraji dle zřizovatele

Zřizovatel	AP - fyzické osoby (počet)	AP - přepočet na plné úvazky (počet)	Úvazek AP (%)
Obec	884	578	0,65
Soukromý subjekt	44	32	0,73
Církyve	29	25,7	0,89
Plzeňský kraj	119	94	0,75

Vážený průměr pracovního úvazku asistentů pedagoga v Plzeňském kraji je roven 0,67.

Z odpovědí v Tab. 7.20 vyplývá, že náš výzkumný vzorek charakterizuje



- $n(AP)=3,82$  AP na 10 pedagogů

Protože respondenti registrovali fyzické osoby, musíme provést zohlednění na pracovní úvazek:

- $n(APpř)=0,67x n(AP)=2,55$  AP na 10 pedagogů

Tuto hodnotu můžeme srovnávat s těmi, které lze stanovit z několikrát citovaných statistických přehledů:

Tab. 7.22 Vývoj počtu AP v ČR a Plzeňském kraji

Školní rok		Počet AP	AP/10 pedagogů
2010/11	ČR	3 740	0,64
	Plzeňský Kraj	149	0,48
2020/21	ČR	13 696	1,97
	Plzeňský Kraj	802	2,17
Nárůst 10/11 vs. 20/21	ČR	266%	207%
	Plzeňský Kraj	438%	352%

Důvod, proč se přepočtený počet asistentů pedagoga na 10 pedagogů našeho vzorku podstatněji liší od obecných statistik je (kromě jiného) třeba hledat ve velmi rozdílných počtech AP ve školách různých zřizovatelů. Ve školním roce 2019/20 působilo v Plzeňském kraji

- na obecních ZŠ 1,8 AP na 10 pedagogů
- na církevních školách 10,7 AP na 10 pedagogů (!)
- na soukromých školách 3,9 AP na 10 pedagogů

Z údajů ve Výročních zprávách Plzeňského kraje (kupř. Plzeňský kraj, 2021) lze také odvodit, jak se v průběhu posledních deseti let měnila výše úvazku AP. Zatímco na ZŠ zřizovaných církvemi se výše úvazku AP příliš nemění a pohybuje se kolem 89%, v ZŠ zřízených soukromým subjektem se v posledním desetiletí úvazek snižoval (z 92% na 73%) a v obecních ZŠ naopak zvyšoval (z 57% na 65%):

Tab. 7.23 Vývoj počtu AP v Plzeňském kraji dle zřizovatelů

Školní rok	Počty a úvazky AP v ZŠ různých zřizovatelů					
	Obce		Soukromý subjekt		Církev	
	Reálný počet	Úvazek (%)	Reálný počet	Úvazek (%)	Reálný počet	Úvazek (%)
2010/11	156	57,1	6	91,7	12	89,2
2019/20	884	65,4	44	72,5	29	88,6

V oddílu 6. 1. jsem rozebírala genderové složení pedagogického sboru. Nabízí se tedy pobídka podívat se na genderové složení asistentů pedagoga. Z (Plzeňský kraj, 2021) můžeme sestavit tabulku podílu žen asistentek pedagoga pro různé zřizovatele:

Tab. 7.24 Podíl žen v pozici AP dle zřizovatele

Školní rok	Podíl žen v pozici AP (%)		
	Obce	Soukromý subjekt	Církev
2010/11	97,9	100	100
2019/20	97,4	93,1	96,1

Je patrné, že příchodem asistentů (spíše asistentek) pedagoga do škol se kriticky vnímaná feminizace našeho základního školství nezlepšila.

**Otázka 10. Jak hodnotíte přínos asistenta pedagoga pro konkrétního žáka se SPU?**

Odpovědi na tuto otázku shrnuje následující tabulka

Tab. 7.25 Hodnocení přínosu AP pro žáka se SPU

Hodnocení přínosu AP pro žáka se SPU	Odpovědi respondentů	
	Počet	Četnost (%)
velmi dobré	11	20,0
dobré	38	69,1
spíše negativní	3	5,5
neumím posoudit	3	5,5

Pozitivní vliv AP na žáka se SPU vyjádřilo téměř 90% respondentů a 5% respondentů hodnotilo přínos AP pro podporovaného žáka spíše záporně. Kladné hodnocení má slabou korelaci s působením respondentů na 1. stupni ZŠ. Jsem si ale vědoma toho, že taková „pocitová“ tvrzení při malém N vzorku respondentů a bez širší analýzy mohou být ošidná.

**Otázka 11. Jak hodnotíte přínos asistenta pedagoga pro celou třídu?**

Často diskutovanou otázkou bývá vliv AP nikoliv na podporovaného žáka, ale na atmosféru a výsledky celé třídy.

Tab. 7.26 Hodnocení přínosu AP pro celou třídu

Hodnocení přínosu AP pro celou třídu	Odpovědi respondentů	
	Počet	Četnost (%)
velmi dobré	8	14,5
dobré	32	58,2
spíše negativní	9	16,4
neumím posoudit	6	10,9

Jednoznačně kladně hodnotilo přínos AP pro celou třídu téměř tři čtvrtiny respondentů, počet negativních hodnocení je trojnásobný ve srovnání s předchozí otázkou. Podíl respondentů, kteří označili odpověď „neumím posoudit“ je dvojnásobný proti stejné odpovědi v předchozí otázce.

Je otázkou, zda někteří respondenti označením této odpovědi „neutíkali“ před odpovědí zápornou.

**Otázka 12. Co pro spolupráci s asistentem pedagoga považujete za nejdůležitější?**

Různým aspektům spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga se věnuje celá řada naučných i metodických prací (kupř. APIV B, 2020). Vybrala jsem (i po konzultacích s kolegy) pět aspektů nebo prvků spolupráce, které mohou významně ovlivňovat spolupráci AP a pedagoga. Respondenti byli požádáni, aby „oznámkovali“ tyto jednotlivé prvky školní klasifikační stupnicí od jedné do pěti. Tak jsem mohla vytvořit následující matici odpovědí:

Tab. 7.27 Spolupráce pedagoga s AP – důležité pilíře dle respondentů

Jednotlivé stránky spolupráce	Počet odpovědí jednotlivých známek					Průměrné hodnocení
	1	2	3	4	5	
Nastavení pravidel spolupráce	32	10	5	2	6	1,91
Stanovení měřitelných úkolů pro AP	2	3	5	8	37	4,36
Rozdělení kompetencí mezi AP a uč.	9	9	17	13	7	3,00
Průběžné hodnocení spolupráce	6	12	11	20	6	3,15
Lidsky kolegiální partnerství	10	22	12	9	2	2,47

Za nejdůležitější prvek spolupráce AP a pedagoga považují respondenti *Nastavení pravidel spolupráce* – průměrné hodnocení je 1,91 (téměř 60% respondentů známkovalo *jedničkou*), o něco horší hodnocení má *Lidsky kolegiální partnerství* se 40% známek za dvě. Jako průměrně důležité označili respondenti *Průběžné hodnocení spolupráce* (známka 3,15) a *Rozdělení kompetencí mezi AP a pedagogem* (známka 3,0). Důležitost *Stanovení měřitelných úkolů pro AP* u respondentů propadla – průměrné hodnocení je 4,36, když u 67% respondentů obdržela *nedostatečnou*. To je zajímavé, neboť právě citovaný metodický materiál (APIV B, 2020) považuje tuto stránku spolupráce AP a pedagoga za jednu z nejdůležitějších.

## 7. 5. Práce se žáky se SPU

Otázkami tohoto oddílu „mapuji“ další z klíčových oblastí práce pedagoga – spolupráci s PPP a vlastní uplatňování podpůrných opatření.

### **Otázka 13. Jak vnímáte působení PPP na vaši každodenní práci?**

Pedagogicko-psychologickou poradnu vnímá česká legislativa jako významný element vzdělávacího procesu žáků se SPU či SVP. Má obsáhnout poradenství, individuální psychologickou a speciálně-pedagogickou diagnostiku, reedukaci, intervenci, konzultace aj. V odborné veřejnosti se občas vyskytují hlasy, které jsou skeptické ke zvládnutí komplexu úkolů PPP prostě z kapacitních důvodů (zvláště, uvažíme-li několikanásobný růst počtu žáků se SPUCH a s některými dalšími postiženími). I proto bylo mým výzkumným zájmem prošetřit úlohu PPP v konkrétní praxi.

*Tab. 7.28 Hodnocení přínosu PPP při práci se žáky se SPU*

<b>Hodnocení přínosu PPP při práci se žáky se SPU</b>	<b>Počet</b>	<b>Četnost (%)</b>
velmi dobré	2	3,6
dobré	4	7,3
ověření vlastních přístupů	45	81,8
neumím posoudit	4	7,3

Byla jsem velmi překvapena, že působení PPP na práci se žáky se SPU hodnotí kladně pouze něco přes 10% respondentů (a ten zbytek je nejspíš ambivalentní). Názor na tento výsledek jsem prověřovala u (Dostálová, Viktorin, 2020). Ze vzorku 420 respondentů po celé republice uvedlo pouze 38 z nich (9%), že s PPP spolupracuje, a to při tvorbě IVP, vyplňování dotazníku a realizaci PO. Naproti tomu spolupráci se školním speciálním pedagogem deklarovalo 68% dotázaných, se školním psychologem 58% dotázaných. S jistou troufalostí si myslím, že problematika činnosti PPP bude muset být fundovaně analyzována a podmínky pro významnou činnost PPP budou upraveny.

#### Otázka 14. Jaké oblasti PO využíváte?

Zařazením žáka se SPU do příslušného stupně PO je ovlivněna nejen oblast PO, ale i širě a typ žáku poskytované podpory. Jednotlivé oblasti definuje §16, odst. 2 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Oblast AP jsem podrobně zkoumala v oddílu 7. 4. V rámci této otázky na použití podstatných oblastí podpůrných opatření se budu ptát:

- na používání úpravy organizace výuky, úpravy obsahu vzdělávání a úpravy forem a metod vzdělávání (všechny tyto oblasti jsou v §16, odst. 2, písm. b)
- na použití kompenzačních pomůcek (§16, odst. 2, písm. d)
- na realizaci pedagogické intervence (§16, odst. 2, písm. f)
- rovněž na úpravu výukového prostředí (§16, odst. 2, písm. i)

Respondenti mohli označit více oblastí, čímž jsem získala plastičtější pohled na aplikaci PO:

Tab. 7.29 Oblasti PO využívané ve výuce

Jaké oblasti PO jste využili ve své praxi	Počet	Četnost (%)
Úprava organizace výuky	40	72,7
Úprava obsahu vzdělávání	50	90,9
Úprava forem a metod	49	89,1
Použití kompenzačních pomůcek	55	100,0
Pedagogické intervence	42	76,4
Úprava prostředí třídy	5	9,1

Všichni respondenti využívají při vzdělávání žáků se SPU pomůcky (100%). Velmi frekventovaně je upravován obsah vzdělávání (90,9%) i formy a metody práce (89,1%).

Překvapila mě četnost pedagogických intervencí (76,4%). Tato skutečnost může souviset s tím, že novelou Vyhlášky č. 16/2016 Sb. jsou pedagogické intervence od 1. 1. 2021 zařazeny do prvního stupně podpůrných opatření (§4a novely této Vyhlášky). To na jedné straně zvyšuje „operativnost“ při rozhodování a administraci pedagogické intervence (PI), na druhé straně komplikuje ekonomickou stránku PI. Na PI totiž nejsou cíleně poskytovány finanční prostředky formou normované finanční náročnosti (MŠMT, 2021).

Četnost úpravy prostředí třídy mě také překvapila, v tomto případě svým nízkým zastoupením (9,1%).

### Otázka 15. Jaké pomůcky využíváte pro práci se žáky se SPU?

Pro zařazení této otázky do dotazníku je (zpětně vzato) podpurným argumentem 100 % odpovědí v předchozí otázce o použití podpurných pomůcek. Také u této otázky bylo možné, aby respondenti neomezovali svou odpověď na označení jediné možnosti.

Tab. 7.30 Pomůcky, využívané pro žáky se SPU

Pomůcky, využívané pro žáky se SPU	Počet	Četnost (%)
Moderní technologie	55	100
Modifikované pracovní listy	55	100
Speciální učebnice a sešity	50	90,9
Čtecí okénko, průhledná fólie	33	60,0
Pomůcky podporující grafomotoriku	20	36,4
Speciální psací náčiní	30	54,5
Číselná osa, číselné řady	26	47,3
Bzučák, čtecí pero pro dyslektiky	3	5,5

Všichni respondenti výzkumu ve své praxi použili moderní technologie a modifikované pracovní listy. Významné procento odpovědí má použití čtecího okénka nebo průhledné fólie (60%) a používání speciálních učebnic a sešitů (necelých 11%). Překvapení pro mě byla četnost použití číselné osy nebo číselných řad (přes 47%), která neodpovídá podílu dyskalkulie na SPU. Zkušenost s použitím bzučáku deklarovalo pouze 5,5% respondentů výzkumu.

### Otázka 16. Jaké technologie využíváte při výuce žáků se SPU?

Pro zařazení této otázky do dotazníku jsem získala také dodatečné „opodstatnění“ odpovědí na otázku číslo 15:

Tab. 7.31 Využití technologií při výuce žáků se SPU

Technologie při výuce žáku se SPU	Počet	Četnost (%)
Interaktivní tabule	38	69,1
PC nebo notebook	35	63,6
Tablet	18	32,7
Chytrý telefon	4	7,3
Jiné	14	25,5

Naši respondenti mají ve více jak 60% zkušenost s využíváním interaktivních tabulí a PC nebo notebooků. Téměř 33% využívá tablet, použití chytrých telefonů naráží na možnost používat je ve školním prostředí. Zhruba čtvrtina výzkumného vzorku uvedla zkušenost ještě s jinými technologiemi (možná promítací nebo zvukové zařízení).

### Otázka 17. Jak upravujete organizaci výuky s ohledem na žáka se SPU?

I když odpovědi v otázce číslo 14 na úpravu organizace výuky nepatřily k „topu“ používaných PO (72%), považují poznatky o organizaci výuky s ohledem na žáky se SPU za velmi důležitou výpověď o každodenních přístupech pedagogů k žákům se SPU.

Tab. 7.32 Úprava organizace výuky s ohledem na žáka se SPU

Úpravy organizace výuky s ohledem na žáka se SPU	Počet	Četnost (%)
Úprava časového režimu	48	87,3
Místní úprava (střídání prostředí)	41	74,5
Úprava prostoru třídy (konfigurace lavic)	19	34,5
Úprava výzdoby, osvětlení	17	30,9
Jiné	7	12,7

V odpovědích na tuto otázku bylo možno zvolit více možností. Ukazuje se, že 87% respondentů při práci se žákem se SPU ve třídě používá variabilitu v časovém režimu (zkracování vyučovacích hodin, strukturování vyučovacích hodin do kratších celků). Tři čtvrtiny pedagogů



uplatňují variabilitu místa výuky (střídání prostředí, využívání exteriérů, školních koutků apod.) Byla jsem překvapena, že přes 30% respondentů upravuje konfiguraci lavic ve třídě a téměř třetina minimalizuje rozptylující prvky ve třídě (barevnost) a upravuje osvětlení.

## 7. 6. Sebehodnocení respondentů

Tento dvou-otázkový segment dotazníku poskytuje obrázek o tom, jak pedagogové sami hodnotí výsledky své činnosti v žákovských kolektivech s jedinci se SPU. Práce pedagoga v sobě zahrnuje periodická hodnocení činnosti, hodnocení žáků i jiné estimační výkazy. Proto si trůufám odhadnout, že pro respondenty našeho výzkumu nebyl pohled hodnotitele problémem a tyto otázky nevnímali za dotěrné nebo nemístné (Etické principy jsou samozřejmě dodrženy.)

### Otázka 18. *Jaká je atmosféra ve vaší třídě ve vztahu k žákovi se SPU?*

Vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě se žákem se SPU je velmi důležité, protože nedobrá atmosféra by torpédovala jak práci pedagoga, tak úsilí žáka se SPU a ve svém důsledku by ohrožovala i výsledky celku. Význam této skutečnosti se v posledních pěti letech umocňuje s růstem počtu žáků se SPUCH v základních školách.

Tab. 7.33 *Atmosféra ve třídě ve vztahu k žákovi se SPU*

Atmosféra ve třídě ve vztahu k žákovi se SPU	Počet	Četnost (%)
velmi dobrá	4	7,3
příznivá	22	40,0
neutrální	26	47,3
spíše odměřená	3	5,5

Je patrné, že optikou výše řečeného je spektrum odpovědí sice dobrým, ale nikoliv jednoznačně motivujícím výsledkem. Pozitivní hodnocení (velmi dobrá a příznivá atmosféra) jsou v rovnováze s těmi neutrálními (47%) a spíše odmítavou atmosféru zaznamenalo přes 5% respondentů. Rozhodně by tato odpověď měla být pobídkou pro výzkumníky (detailní analýza jevu) a především pro pedagogy, kteří každodenně realizují svou náročnou práci ve třídách se žáky se SPU.

Když jsem řekla „pobídka pro výzkumníky“, ráda bych zmínila velmi rozsáhlou práci (Davies, Florian, 2004), která představuje analýzu několika stovek výzkumných prací o vzdělávání žáků se SVP z celého světa. Na půdorysu čtyř oblastí SVP, používaného v United Kingdom – SEND code, autorky při hodnocení výukových strategií v oblasti poruch učení publikují poznatek, který se atmosféry ve třídě dotýká:

„Výsledky výzkumu zdůrazňují důležitost třídy jako celku učebního procesu“ (Davies, Florian, 2004, str. 20, vlastní překlad)

### **Otázka 19. Jak hodnotíte dopad vaší práce na žáka se SPU?**

Při práci se žáky se SPU je výhodou každé, byť dílčí, zlepšení, v případech vážnějších poruch je dokonce výhodou i náznak možnosti zlepšení. Přesto se odborníci (i rodiče takových žáků) zajímají o pokrok ve vzdělávání žáků se SPU. Takovým dotazem je i sebehodnocení dopadu pedagogovy práce. K tomu je dobré připomenout *obě strany* této mince:

Za prvé – jakkoli se vztah učitele a žáka utváří v interakci žák – učitel, pohled pedagoga je určující a může mít přímý vliv na žákovo chování i školní výsledky. Tady si dovoluji potřetí zmínit Pygmalion efekt (Auger, Boucharlat, 2005) pozitivního očekávání.

Za druhé – výsledek vzdělávání žáka se SPU je tedy významně závislý na dovednostech a přístupu pedagoga, podmínkách vytvářených školou (a koneckonců společností), ale spolu s tím podstatně závisí na přístupu, úsilí a vkladu konkrétního žáka se SPU.

*Tab. 7.34 Sebehodnocení dopadu práce pedagoga na žáka se SPU*

<b>Sebehodnocení dopadu práce pedagoga na žáka se SPU</b>	<b>Počet</b>	<b>Četnost (%)</b>
velmi dobře	4	7,3
dobře	41	74,5
neutrálně	6	10,9
neumím posoudit	4	7,3

Po poněkud rozpačitém spektru odpovědí v otázce číslo 19 hodnotí respondenti výzkumu výsledky „své“ práce rozhodně optimisticky. Pozitivní hodnocení se týká téměř 82% pedagogů. I kdyby byla skutečnost o nějaké to procento skromnější, myslím, že nás to opravňuje k povzbudivému pohledu na vzdělávání žáků se SPU v základním školství ČR.

## 7. 7. Vztahové a stavové otázky

### Otázka 20. *Jak spolupracujete při vzdělávání žáků se SPU s jejich zákonnými zástupci?*

Při analýzách odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku si opakovaně uvědomuji jak mnohovrstevnatou činností je vzdělávání žáků se SPU. Kromě toho, že je náročná, je také dlouhodobá a vyžaduje mimořádnou aktivitu pedagogů a na rodiče žáků klade zvýšené nároky. A přinejmenším vyžaduje komunikaci pedagogů se zákonnými zástupci žáků se SPU.

Výzkumný vzorek respondentů hodnotil spolupráci s rodiči žáků se SPU následovně:

Tab. 7.35 *Spolupráce se zákonnými zástupci žáka se SPU*

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka se SPU	Počet	Četnost (%)
velmi dobrá	8	14,5
dobrá	32	58,2
konzultativní	9	16,4
spíše formální	6	10,9

To znamená, že téměř tři čtvrtiny pedagogů vzorku hodnotí spolupráci kladně a něco přes čtvrtinu respondentů neuspokojivě. Jestliže vnímám *velmi dobře* jako ocenění intenzivní, průběžné a oboustranné spolupráce a *dobře* jako známku pro systematickou a průběžnou spolupráci, jsou další dva stupně *klasifikace* vyjádřením nikoliv spolupráce, ale lepší či horší výměny informací. Mám pocit, že by spolupráce pedagogů s rodiči měla být lepší, než jakou vykazuje hodnocení respondentů. (Kontakt s rodiči je ze zákona vyžadován už při zahájení PLPP.)

Problém není jednoduchý ani jednoznačný. Ukazuje se totiž, že ačkoliv komunikační technologie se stále zdokonalují, komunikace pedagogů s rodiči je náročnější. A co teprve spolupráce.

Na každý ze dvou subjektů této spolupráce se dívám ze dvou úhlů:

- pedagogové podpůrná opatření poskytují, ale sami potřebují podporu v poskytování podpory žákovi
- rodiče jsou pomocníky dítěte při realizování podpůrných opatření, ale do jisté míry jsou příjemci podpory ze strany pedagoga či školy.

Ne všichni rodiče dokážou své dítě se SPU při vzdělávání samostatně podporovat (kupř. Mrázková, Zapletalová, 2016).

V posledním období také platí, že zkoumáme-li různé aspekty spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků se SPU, musíme do této spolupráce zahrnout i spolupráci asistentů pedagoga s rodiči žáků se SPU.

**Otázka 21. Jak ovlivnily nové podmínky po novele školského zákona a Vyhlášky č. 27/2016 Sb. vaši práci se žáky se SPU?**

Trošku troufale si myslím, že poslední tři až čtyři roky základního školství ČR by bylo možné označit za turbulentní období i bez covidového „útoků“. Zásadní změna rámce i náplně, doprovázená po sobě jdoucími změnami kompetencí, finančních otázek a dalších úprav. A na druhé straně rostoucí počet žáků ZŠ a nebývale rostoucí počet žáků se SVP a dalšími postiženími. V mediálním prostoru se střetávají názory (a pocity) odborníků, rodičů, profesních organizací a konečně i politiků.

V této souvislosti jsou odpovědi výzkumného vzorku na otázku o vlivu všech těchto změn a úprav na práci se žáky se SPU velmi zajímavé:

*Tab. 7.36 Vliv novely školského zákona a Vyhlášky č. 16*

Ovlivnění konkrétní práce pedagogů	Počet	Četnost (%)
výrazně pozitivní	2	3,6
celkem pozitivní	34	61,8
negativní	3	5,5
vůbec	2	3,6
nedovedu posoudit	14	25,5

Na první pohled se zdá téměř dvoutřetinové kladné hodnocení „dobrým výsledkem“. Detailnější zamyšlení mě vede k tomu, že některé úpravy skutečně nemusí být dobré anebo nejsou prezentovány tak, aby byly pedagogickou obcí prezentovány. A myslím si, že žáci na svých učitelích pochybnosti poznají (na druhém stupni ZŠ zcela jistě).

## 8. Vyhodnocení výzkumných rozhovorů

### 8. 1. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro kvalitativní šetření (rozhovory) této práce jsem stanovila záměrnou volbou tak, aby respondentky byly zběhlé v procesech a vlastnostech, které jsou předmětem mého šetření.

Jinými slovy lze říci, že šlo o záměrný výběr kompetentních respondentek:

*Ředitelka anonymizované ZŠ s úctyhodnou pedagogickou praxí přes 30 let a vlastní zkušeností s problematikou žáků se SPU 10 let*

*Pedagožka anonymizované školy s praxí 15 let, v současnosti koordinátorka inkluze*

*Pedagožka anonymizované ZŠ s praxí 20 let na prvním stupni ZŠ, školní metodička prevence*

### 8. 2. Interpretace výstupů z rozhovorů

Z jednotlivých rozhovorů jsem vybrala *signifikantní výroky*. Ty jsem *validovala* vzájemným srovnáním a dále srovnáním s výstupy z dotazníkového šetření (Kapitola 7).

Následně jsem formulovala *interpretační výroky* (interpretaci výroků) pro každou otázku z osnovy výzkumných rozhovorů.

#### **Otázka 1. *Jak vnímáte procesy vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ?***

Pro první dva ročníky ZŠ je pro úspěšné vzdělávání žáků se SPU určující komunikace s rodiči a důvěra rodičů i žáka se SPU v učitele.

Pro podporu žáka je důležitá včasná identifikace a diagnostika jeho poruch.

Pro práci pedagogických pracovníků je dostupná celá řada fundovaných metodických materiálů, případně akreditovaných akcí.

#### **Otázka 2. *Jakými podpůrnými opatřeními jsou tyto procesy doprovázeny?***

Prakticky stálým opatřením je variabilita časového frázování výuky. Převažujícími PO jsou úpravy metod a forem výuky.

Je možné sestavit žebříček oblíbenosti vyučovacích metod:

1. ICT, 2. Hraní didaktických her, 3. Skupinová výuka, 4. Aktivní čtení, 5. Výklad

Existují dobré zkušenosti s překlopením skupinové výuky do kooperativního učení s individuální odpovědností a vzájemnou vazbou.

V rámci odpovědi jsem dostala typ na rozsáhlou monografii (Jucovičová, Žáčková, 2020).

**Otázka 3. *Jakým způsobem vnímáte úspěšnost realizování těchto opatření?***

Některá PO jsou pro děti naprosto klíčová – některé by bez prodloužení času, individuální podpory a úpravy testů učivo zkrátka nezvládly.

Aktivizační metody jsou úspěšné, když jsou voleny tak, aby byly zaměřeny na žáky se SPU, ale současně vyvolaly zvýšenou akci celé třídy.

**Otázka 4. *Jak vnímáte v této souvislosti postoje rodičů žáků se SPU?***

Většinou jsou postoje zákonných zástupců vcelku pozitivní.

Často se lze u rodičů potkat s přecitlivělostí vůči problémům dětí a u některých zase s nedůsledností při dodržování pravidel.

**Otázka 5. *Jakým způsobem se užití moderních technologií jako pomůcek PO promítá do efektivity vzdělávání žáků se SPU?***

Tím, že žáci považují ICT jako generačně **in**, zvyšuje se zájem o jejich využívání ve výuce a tím také efektivita výuky.

Význam ICT narůstá u větších dětí (na 2. stupni) – pracují s iPadem a nahrávkami, fotí si poznámky z tabule a vyměňují se spolužáky informace apod.

Není sporu o přínosu ICT pro efektivitu výuky, někdy je ale nutné jejich využívání korigovat

**Otázka 6. *Jak vnímáte přínosy nebo pasiva působení asistentů pedagoga?***

Jako hlavní přínosy AP lze spatřovat pomoc AP při komunikaci s rodiči, pomoc přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoc při samotné výuce a při přípravě na výuku. Pasiva možno vidět v tom, když je AP vnímán pouze jako asistent žáka nebo dokonce jako učitel žáka se SPU, když jde podpora AP na úkor samostatnosti žáka.

*„Měla jsem případ, že žák se SPU odmítal asistenta a chtěl vše zvládnout sám. A nakonec to zvládl.“*

**Otázka 7. *Jaké jsou postoje pedagogů ke změnám podmínek pro vzdělávání žáků se SPU od roku 2019-2020?***

Změny podmínek pro výuku a s tím spojené financování se dějí příliš často a nejsou dostatečně komunikovány.

Postoje pedagogů jsou vzhledem k jejich odborné i metodické vybavenosti profesionální, změny podmínek jsou obecně přijímány.

Postoje jsou rozpačité, navyšující se počty dětí se SPU vytvářejí ve třídách náročné situace a změny podmínek reflektují něco jiného (změna financování pedagogické intervence).

**Otázka 8. *Jak se liší vaše vnímání práce se žáky se SPU a práce se žáky s SPCH a dalšími postiženími, vstupujícími do SVP?***

U dětí se SPU je klíčový čas a zvládnutí úkolů „jinak“. Děti se SPCH potřebují spíše organizační podpurná opatření – časté střídání aktivit, možnost relaxace, umístění ve třídě atd.

Práce se žáky se SVP, a to ať se SPU, tak s SPCH, je postavena vždy na individuálním přístupu. V tomto principu rozdíly nelze dělat.

**Otázka 9. *Jaká by byla vaše doporučení pro zkvalitnění vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ?***

Část doporučení směřuje k co nejčastějšímu sdílení mezi učiteli – sdílení zkušeností, metod, upravených úkolů a dobré praxe.

Část doporučení se týká AP: jejich širšímu záběru pomoci pedagogickým pracovníkům školy a jejich speciálně-pedagogického vzdělání.

*„Za dobrá doporučení bych byla sama ráda“.*

U všech otázek se mi dařilo individuální odpovědi agregovat do interpretačních výroků. V případě Otázky 7. nebylo možné tři rozdílné postoje (kritika, rozpačitost, profesionální akceptace) sdužit. Výroky jsou tedy formulačně upravené názory respondentek.

U otázky č. 6 a otázky č. 9 jsem neodolala a pro emocionálně upřímné vyjádření jsem v souboru interpretací odpovědí ponechala přímé citace vyjádření respondentek.

## 9. Hodnocení výzkumných šetření

### 9. 1. Dotazníkový výzkum

Dotazníkový vzorek byl vytvořen 55 náhodně vybranými pedagožkami a pedagogy ZŠ v Plzni a částečně i v Plzeňském kraji. Na základě jejich odpovědí jsem stanovila průměrné „parametry třídy respondentů“:

*Třidu navštěvuje 17,3 žáků, z nichž má 2,13 žáků SVP a z těchto pak 0,76 žáků SPU. Pedagogickým pracovníkem ve třídě je z 85,5% žena, která má 16,2 roku pedagogické praxe a z 80% pravděpodobností vysokoškolské pedagogické vzdělání.*

#### VO1. Jaké školské faktory ovlivňují podstatně vzdělávání žáků se SPU?

Pro výzkumnou otázku jsem ze „čtyřlístku“ obecně diskutovaných faktorů (rodina, škola, pedagog, komunikace) jsem vlastně zvolila dva - školu a pedagoga. Je jasné, že faktory rodiny a komunikace činnost školy i pedagoga ovlivňují.

Hned první z výše uvedených parametrů třídy respondentů je výpověď o vytváření podmínek pro vzdělávání žáků se SPU ze strany školy. Náš příznivý počet 17,3 žáků/třidu (republikový průměr je 19,6 žáků/třidu) je důsledkem toho, že v Plzni a Plzeňském kraji mají ZŠ, zřízené zvláště soukromými subjekty a církvemi, velmi malý počet žáků (13-15).

Posuzovat pedagoga jako faktor pedagogického procesu znamená zkoumat jeho kompetence k dosažení toho, že i žák se SPU bude moci plně rozvíjet své schopnosti. Vedle osobnostních předpokladů je pro tyto kompetence důležité dosažené vzdělání a délka praxe. U obou těchto složek průměrný pedagog našeho vzorku proti průměru ČR ztrácí – pedagogické VŠ vzdělání 92%, délka praxe 20,7 let (ČŠI, 2021). U délky praxe by bylo možné pohlížet na výsledek i pozitivně (menší stárnutí pedagogického sboru), ale vzdělání je nekompromisně nutné doplnit.

S osobou pedagoga je úzce svázán další z faktorů, ovlivňujících vzdělávání žáků se SPU, totiž atmosféra nebo klima ve třídě. I při mém matném povědomí o teorii sociálního klima je mi jasné, že třídní klima dokáže být živnou půdou pro úsilí jednotlivých žáků. Stejně jako fakt, že pedagog při svém podílu na jeho vytváření musí osvědčit správné postupy v otázkách komunikace, motivace i participace žáků. Také vím, že vytváření příznivého kolektivního klimatu v celkové atmosféře individualismu kolem nás je náročné. Věřím, že k tomuto dospějí i respondenti, v jejichž třídách nebyla atmosféra směřem k žákům se SPU pozitivní.



Zásadním faktorem, který ovlivňuje vzdělávání žáků se SPU, je poskytování podpůrných opatření. U vzorku respondentů je podpora nejčastěji realizována ve druhém stupni PO (58%) a ve třetím stupni PO (21%). Analýza odpovědí hierarchizuje oblasti PO takto:

100% pedagogů používá kompenzační pomůcky, velmi frekventovaná je úprava obsahu vzdělávání – 91% i variace forem a metod práce – 89%. Pedagogická intervence, která je na školách zajišťována prostřednictvím ŠPZ, má v tomto žebříčku četnost 76% a úprava prostředí třídy překvapivě pouze 9%.

Mezi kompenzačními pomůckami „vedou“ moderní technologie (100%) a v rámci těchto pak interaktivní tabule a PC (přes 60%).

Každým rokem narůstá v ZŠ počet asistentů pedagoga, a tak se činnost AP stává důležitým faktorem vzdělávání žáků se SPU.

#### VO2. Jaký je vztah mezi činností asistenta pedagoga a úspěšností při vzdělávání žáků se SPU?

Domnívám se, že úloha asistentů pedagoga je v současné ZŠ praxi mnohem větší, než byla po jejich uzákonění. Víme, jak velmi narostl v ZŠ počet žáků se SPUCH. České základní školství bude v následujících týdnech řešit začleňování ukrajinských dětí do procesu vzdělávání. To vše mě vede k úvaze, že asistenti pedagoga nebudou jen „jedním z nástrojů inkluzivního vzdělávání“. (ČŠI, 2021)

Dotazníkový výzkum ukazuje, že v 38% tříd respondentů působí asistent pedagoga (korektnější by bylo říci: asistentka pedagožky). Po přepočtu na plný úvazek asistentů to znamená 2,55 AP na 10 P. (Plzeňský kraj – 2,17 AP/10 P, ČR – 1,97 A/10 P)

Nejdůležitější výstup dotazníku v tématicke AP spatřuji v tom, že téměř 90% respondentů označilo vliv činnosti AP pro žáka se SPU za pozitivní. A co víc: téměř 73% respondentů se domnívá, že AP nemají pozitivní vliv jen na podporovaného žáka, ale na celou třídu.

#### VO3. Jaký je vliv nových podmínek po novele školského zákona a Vyhlášky č. 27/2016 Sb. na práci se žáky se SPU?

Tak zvaná inkluzivní novela školského zákona definovala status žáka se SVP a do pedagogické praxe zavedla PO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. a její postupné novelizace zpřesňovaly obsah, kompetence i financování poskytování PO.

Respondenti se vyjadřovali k těmto úpravám jako k celku a shledali vliv těchto podmínek pro svou práci se žáky se SPU ze 3,6% jako výrazně pozitivní a z 61,8% za celkem pozitivní.

Negativně hodnotilo tyto podmínky 5,5% respondentů. Odhadovala bych, že toto odmítavé hodnocení souvisí se změnou financování pedagogické intervence.

## 9. 2. Výzkumné rozhovory

Jestliže u dotazníkového šetření tvořili respondenti celek, v němž byly vlastnosti průměrovány a zobecňovány, tři kolegyně účastnice rozhovorů jsem vnímala jako unikátní subjekty těch procesů, které chci zkoumat. Výzkumná otázka, která tyto rozhovory předznamenávala, byla jistou parafrází VO1 z kvantitativního výzkumu:

VO1. Jak nahlížíte na školské faktory, které ovlivňují vzdělávání žáků se SPU na prvním stupni ZŠ?

Interpretace rozhovorů přinesly zajímavá doplnění k charakteristice školských faktorů, ovlivňujících vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ.

Účastnice rozhovorů deklarovaly, že v prvních dvou letech školní docházky jsou klíčovými faktory pro práci s žákem se SPU:

- včasná identifikace a diagnostika poruch
- komunikace s rodiči a vzájemná důvěra všech zúčastněných.

Osobní (niterný) přístup pedagoga k žákovi na 1. stupni ZŠ je stejný, jako na 2. stupni ZŠ.

Podpůrná opatření jsou podle silného názoru účastnic rozhovorů zásadním faktorem práce s žáky se SPU. Žáky upřednostňované vyučovací metody jsou využívání ICT a hraní didaktických her.

Aktivizační metody jsou úspěšné tehdy, když jsou voleny cíleně na žáky se SPU, ale současně vyvolávají pozitivní odezvu celé třídy.

Účastnice rozhovorů zdůraznily, že přínosy AP na straně pedagogického působení spočívají v dopomoci AP při výuce a pomoci AP při komunikaci s rodiči.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo prošetřit a analyzovat přístupy k žákům se SPU na prvním stupni ZŠ v Plzni a Plzeňském kraji.

V teoretické části jsem prostřednictvím studia analýzy odborné literatury usilovala získat přehled o definicích a klasifikacích SPU a konkrétních „odezvách“ vzdělávacího procesu na rostoucí četnost SPU v mladé populaci.

S touto výbavou jsem v praktické části bakalářské práce připravila a realizovala kvantitativní dotazníkové šetření a kvalitativně orientované rozhovory o jednotlivých determinantech vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ v Plzni a okolí. Analýza odpovědí ukazuje na široké, rozmanité (a finančně řešené) působení škol na žáky se SPU. Současně výzkumy detailněji nahlíží na působení pedagoga i asistenta pedagoga, na poskytování podpůrných opatření a další procesy.

Přesto, že ve velké části bakalářské práce píší o specifických poruchách učení jako o celistvé množině poruch, uvědomuji si široké rozpětí poruch učení a nutně i rozmanitost poskytovaných podpůrných prostředků. Na přístup pedagoga jsou pak kladeny velké nároky na individuálnost, empatii a trpělivost, jak dosvědčilo i výzkumné šetření. Zaujal mě názor, že právě toto je společné přístupům k žákům na 1. i 2. stupni ZŠ a ostatní detaily nejsou významné.

Jsem si vědoma toho, že jsem nedostatečně postihla řadu komponent a procesů edukace žáků se SPU (diagnostika, reedukace, pedagogická intervence, poradenská zařízení a mnohé další). Je pravdou, že mě rozsah práce dost omezoval: při konečné redakci textu jsem vypustila celou podkapitolu o dopadu covidu na žáky se SPU, včetně analýz odpovědí na dotazníkovou otázku.

Rozhodně si nemyslím, že naše základní školství v oblasti vzdělávání žáků se SPU představuje ideální mechanismus nebo komunitu. Ale i některé závěry této bakalářské práce o přínosech asistentů pedagoga nebo o hodnocení dopadů práce pedagoga na žáky se SPU mě opravňují k pozitivnímu pohledu na vzdělávání žáků se SPU v našem základním školství.

A vedou mě také ke snaze a účasti na tomto vzdělávání.

Jak to úplně prostě napsal Francis Scott Fitzgerald (ano, trpěl v mládí dyslexií):

„Všichni se musíme snažit být dobří!“

## SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

ICT – informační a komunikační technologie

IVP – individuální vzdělávací plán

MKF – Mezinárodní klasifikace funkční schopností, disability a zdraví

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NS – nespecifikovaný

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

P - pedagog

PI – pedagogická intervence

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy učení a chování

SPV – speciálně-pedagogické vzdělání

SŠ – střední škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školní poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

VO – výzkumná otázka

VOŠ – vyšší odborná škola

VP – výzkumný problém

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

## Použité zdroje

### Literatura

AUGER, M., T., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*, Portál 2005, ISBN 80-7178-907-0

BALHAROVÁ, K. *Nápravná cvičení II. SPU*, Raabe, Praha 2014, ISBN 978-80-7496-087-1

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*, Masarykova Univerzita, Brno 2004, ISBN 80-210-3613-3

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*, Masarykova Univerzita, Brno 2005, ISBN 80-210-3822

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*, Paido, Brno 2018, ISBN 978-80-7315-266-6

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*, Slezská univerzita v Opavě, Opava 2019, ISBN 978-80-7510-338-3

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, Paido, Praha 2007, ISBN 978-80-7315-158-4

DOSTÁLOVÁ, E., VIKTORIN, J. *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*, Slezská univerzita v Opavě, Opava 2020, ISBN 978-80-7510-422-9

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, Brno 2000, ISBN 80-85931-79-6

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-185-0

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-040-2

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*, Grada, Praha 2016, ISBN 978-80-271-9225-0

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*, Grada, Praha 2011, ISBN 978-80-247-3030-1

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, Portál, Praha 2014, ISBN 978-80-262-0645-3

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*, UK, Praha 2014, ISBN 978-80-7290-657-4

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ H. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů SPUCH*, UP, Olomouc 2020, ISBN 978-80-244-5714-7

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol. *Specifické poruchy učení*, Edika, Brno 2018, ISBN 978-80-266-1219-3

MANĚNOVÁ, M., SKUTIL, M. *Metodologie pedagogického výzkumu*, UHK, Gaudeamus, Hradec Králové 2012, ISBN 978-80-7435-209-6

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1995, ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*, Karolinum, Praha 2006, ISBN 978-80-246-1173-0

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004, ISBN 978-80-7311-021-0

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2016, ISBN 978-80-7311-166-3

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*, Technická univerzita, Liberec 2008, ISBN 978-80-7372-318-7

NOVÁK, J. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004, ISBN 80-7811-029-6

PIVARČ, J. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*, UK, Praha 2020, ISBN 978-80-7603-206-4

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*, Portál, Praha 2009, ISBN 978-80-7367-773-2

SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy učení*, Ostravská univerzita, Ostrava 2005, ISBN 80-7368-042-4

ŠKODOVÁ, Z. *Praktický úvod do metodologie výskumnej práce*, UK Bratislava, Martin 2013, ISBN 978-80-89544-43-1

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Portál, Praha 2015, ISBN 978-80-262-0875-4

ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT V., SEBERA M. *Metodologie výzkumné práce*, Masarykova univerzita, Brno 2014, ISBN 978-80-210-6857-5

## Internetové zdroje

APIV B *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga: Jaká mít očekávání a pravidla?*, NPI, Praha 2020, in <http://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/spoluprace-ucitele-a-asidntenta-pedagoga/>

ČSÚ *Školy a školská zařízení – školní rok 2020-2021*, ČSÚ, Praha 2021 in <http://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-fjp3wpnyep>

DAVIES, P., FLORIAN, L. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs*, RR 516, Queens Printer 2004, ISBN 184478 183 6, in <http://deva.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf>

HOLLAR, D. *Handbook of Children with Special Health Care Needs*, Springer-Verlag, New York 2012, ISBN 978-1-4614-2335-5, in <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2335-5/>

ICD-10 MBD *Classification of Mental and Behavioural Disorders*, WHO, Geneva 1993, ISBN 978-92-4-154455-9 in <http://apps.who.int/iris/handle/10665/37108/9241544554.pdf>

ICF-CY *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version*, WHO, Geneva 2007, ISBN 978-92-4-154732-1 in <http://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>

JUŘENÍKOVÁ, P. *Kvantitativní výzkum*, in Metodika zpracování závěrečné práce, Masarykova univerzita, Brno 2019, in [https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/Metodika\\_pro\\_zpracovani\\_zaverecne\\_prace\\_skripta.pdf](https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/Metodika_pro_zpracovani_zaverecne_prace_skripta.pdf)

MKF *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*, Grada Publishing, Praha 2009, ISBN 978-80-247-1587-2 in [http://grada.cz/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-d-\(1\)-4131/](http://grada.cz/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-d-(1)-4131/)

MKF *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*, druhé aktualizované české vydání, ÚZIS, Praha 2020, ISBN 978-80-7472-187-8 in <http://uzis.cz/res/f/08317/mkf-cz-002.pdf>

MKN-10 *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, Tabelární část*, ÚZIS, Praha 2019 in <http://www.uzis.cz/res/mkn-10-tabelarni-cast-20200101.pdf>



MKN-10 *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, Instrukční příručka*, ÚZIS, Praha 2019 in <http://www.uzis.cz/res/f/008277/mkn-10-instrukcni-prirucka-20200101.pdf3>

MRÁZKOVÁ, J., ZAPLETALOVÁ, J. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se ŠPZ*, NÚV, Praha 2016, ISBN 978-80-7481-085-5, in [https://www.nuv.cz/uploads/Metodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_unor\\_2016.pdf](https://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf)

MŠMT *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*, MŠMT, Praha 2020 in <https://msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi/>

MŠMT *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence*, MŠMT, Praha 2021, in <https://www.edu.cz/metodicky-pokyn-k-pedagogicke-intervenci/>

MŠMT PS *Pedagogicko-psychologické poradny*, MŠMT, Praha 2020, in <https://www.msmt.cz/vzdelani/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny/>

OECD *Education at a Glance 2021*, OECD Publishing, Paris 2021 in <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en/>

PAVLÍČKOVÁ, L. *Poruchy matematických schopností žáků s dyskalkulií a jejich vliv na řešení učebních úloh ve fyzice a v matematice*, Masarykova univerzita, Brno, 2018, ISBN 978-80-9091-0 in <http://doi.org/10-5817/cz.muni/>

PLZEŇSKÝ KRAJ *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji*, Plzeňský kraj, Plzeň 2021 in <https://www.plzensky-kraj.cz/vyrocní-zprava-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavaci-soustavy-1>

SEND code *Special Educational Needs and Disability code of Practice: 0 to 25 years*, Department for Education UK, London 2015, DFE-00205-2013 in <http://www.gov.uk/government/publication/send-code-of-practice-0-to-25/>

ZEMAN, M. *Uživatelská příručka ICF*, JČU, České Budějovice, 2009 in <http://www.zsf.jcu.cz/zemanm03/Publikace/icf-uzivatelska-prirucka-verze-pro-tisk/>

## PŘÍLOHA 1 – TABULKY

Tab. 4.1. Základní školy ČR

Školní rok	Školy	Třídy	Žáci		Učitelé		Asistenti		
			počet	žák/třída	počet	žák/uč.	počet	asist./10uč.	
2010/11	4 123	41 720	789 486	18,9	58 023	13,6	3 740	0,64	
2015/16	4 115	44 091	880 251	20,0	60 221	14,6	5 745	0,95	
2016/17	4 140	45 116	906 188	20,1	61 635	14,7	8 292	1,35	
2020/21	4 214	49 201	962 348	19,6	69 535	13,8	13 696	1,97	
<b>Změna 20/21 -10/11</b>	<b>abs.</b>	91	7 481	172 862	0,7	11 512	0,2	9 956	1,33
	<b>%</b>	2,2	17,9	21,9	3,7	19,8	1,5	266,2	207,8

Tab. 4.2. Základní školy ČR – žáci se zdravotním znevýhodněním

Školní rok	Postižení celkem		Vývojové poruchy učení		Vývojové poruchy chování		Smyslové postižení a vady řeči		Mentální postižení		Autismus		Tělesné a kombinované postižení		
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	
2010/11	70 723	9,0	32 981	46,6	3 069	4,3	4 422	6,3	22 206	31,4	1 749	2,5	6 296	8,9	
2015/16	78 717	8,9	35 881	45,6	7 974	10,1	7 558	9,6	15 653	19,9	4 850	6,2	6 801	8,6	
2016/17	81 644	9,0	36 638	44,9	9 225	11,3	8 376	10,3	14 831	18,2	5 465	6,7	7 109	8,7	
2020/21	114 108	11,9	51 239	44,9	19 374	17,0	13 388	11,7	14 766	12,9	4 216	3,7	11 125	9,7	
<b>Změna 20/21- 10/11</b>	<b>abs.</b>	43 385	-	18 258	-	16 305	-	8 966	-	-7 440	-	2 467	-	4 829	-
	<b>%</b>	61,3	-	55,4	-	531,3	-	202,8	-	-33,5	-	141,1	-	76,7	-

**Tab. 4.3. Žáci s vývojovými poruchami učení v ČR – krajské srovnání**

Školní rok		ČR	Hl.m. Praha	Stř.č.	Jih.č.	Plz.	K.var.	Úst.	Lib.	Král.	Par.	Vys.	Jih.m.	Olo.	Zlín.	M.Sl.
2010/11	počet	32 989	4 207	4 003	690	2 098	739	3 289	998	3 801	1 654	1 573	1 995	2 130	1 431	4 373
	%	4,18	5,67	4,22	1,39	4,99	3,18	4,83	2,83	8,71	4,04	3,82	2,35	4,88	3,12	4,50
2016/17	počet	36 638	4 732	4 751	773	1 714	1 411	3 146	1 193	3 230	2 084	2 161	2 709	2 122	1 424	5 188
	%	4,04	4,82	3,95	1,39	3,47	5,68	4,20	2,99	6,68	4,63	4,92	2,74	3,91	2,88	5,02
2019/20	počet	50 398	5 157	6 029	2 469	2 155	2 194	3 358	2 237	3 418	2 539	2 764	6 196	3 501	3 151	5 230
	%	5,29	4,75	4,53	4,28	4,15	8,72	4,41	5,37	6,87	5,40	6,12	5,89	6,29	6,21	4,98
2020/21	počet	51 239	5 333	6 097	2 585	2 028	2 323	3 320	2 284	3 485	2 384	2 822	6 653	3 643	3 208	5 074
	%	5,32	4,81	4,46	4,44	3,86	9,23	4,37	5,46	6,99	5,02	6,21	6,22	6,51	6,39	4,34

**Tab. 4.4. Základní školy Plzeňského kraje**

Školní rok	Školy	Třídy	Žáci		Učitelé		Asistenti		
			počet	žák/třídu	počet	žák/uč.	počet	asist./10uč.	
2010/11	220	2 223	42 078	18,9	3 094	13,6	149	0,48	
2016/17	216	2 455	49 438	20,1	3 322	14,9	462	1,39	
2019/20	222	2 570	51 990	20,2	3 577	14,5	730	2,04	
2020/21	224	2 619	52 501	20,0	3 697	14,2	802	2,17	
Změna 20/21 -10/11	abs.	4	396	10 423	1,1	603	0,6	653	1,69
	%	1,8	17,8	24,8	5,8	19,5	4,4	438,3	352,0

**Tab. 4.5. Základní školy Plzeňského kraje – žáci se zdravotním znevýhodněním**

Školní rok	Postižení celkem		Vývojové poruchy učení		Vývojové poruchy chování		Smyslové postižení a vady řeči		Mentální postižení		Autismus		Tělesné a kombinované postižení		
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	
2010/11	4 288	10,2	2 098	48,9	230	5,4	272	6,3	1 319	30,8	76	1,8	293	6,8	
2016/17	4 489	9,1	1 714	38,2	595	13,3	450	10,0	981	21,9	390	8,7	359	8,0	
2019/20	6 070	11,7	2 155	35,5	1 428	23,5	599	9,9	963	15,9	163	2,7	762	12,6	
2020/21	6 179	11,8	2 028	32,8	1 538	24,9	685	11,1	997	16,1	143	2,3	788	12,8	
Změna 20/21-10/11	abs.	1 891	-	-70	-	1 308	-	413	-	-322	-	67	-	495	-
	%	44,1	-	-3,3	-	568,7	-	151,8	-	-24,4	-	88,2	-	168,9	-

**Tab. 4.6. Základní školy Plzeňského kraje podle zřizovatele**

Školní rok	Zřizovatel	Školy	Žáci		Učitelé		Asistenti	
			počet	žák/třída	počet	žák/uč.	počet	asist./10uč.
2010/11	obec	197	40 098	20,1	3 110	12,9	97	0,31
	soukromý	5	868	-	84	10,3	6	0,71
	církev	1	121	-	22	5,5	12	5,45
	kraj.úřad	17	991	-	284	3,5	34	1,20
2016/17	obec	194	47 313	21,1	3 048	15,5	336,8	1,10
	soukromý	9	752	13,9	65	11,6	14,3	2,20
	církev	2	99	7,0	13,4	7,4	15,8	11,79
	kraj.úřad	11	1 274	8,4	231	5,5	95	4,11
2019/20	obec	194	49 494	20,7	3 261	15,2	578	1,77
	soukromý	12	938	15,1	82	11,4	32	3,90
	církev	2	247	13,0	24	10,3	25,7	10,71
	kraj.úřad	14	1 311	13,4	272	4,8	94	3,46

**Tab. 4.7. Základní školství ČR a Plzeňského kraje – rozdělení na 1. a 2. stupeň**

Školní rok		Třídy		Žáci		Učitelé	
		1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň	1. stupeň	2. stupeň
2010/11	ČR	24 073	17 018	465 380	324 106	27 796	30 227
	Pl.Kraj	1 315	908	24 972	17 106	-	-
2016/17	ČR	28 222	16 894	568 966	337 222	31 828	29 807
	Pl.Kraj	1 535	920	31 213	18 225	1 732	1 590
2019/20	ČR	29 035	19 082	563 346	389 600	33 464	33 577
	Pl.Kraj	1 544	1 026	30 563	21 427	1 804	1 774
2020/21	ČR	29 213	19 988	555 089	407 259	34 057	35 478
	Pl.Kraj	1 544	1 075	30 000	22 501	1 828	1 869

## **PŘÍLOHA 2 – DOTAZNÍK**

### **Dotazník pro výzkumný úkol**

*Poznámka pro respondenty: Označte, prosím, zvolený typ odpovědi (u otázky 12 oznámujte uvedené typy, u otázek 14-17 možno označit více odpovědí). Vaše odpovědi, za které děkuji, budou anonymizovány, takže zaručuji dodržení etického kodexu i principů GDPR.*

#### **1. Jaké je vaše pohlaví?**

- žena

- muž

#### **2. Jaká je vaše délka pedagogické praxe?**

- 0-5 let

- 6-10 let

- 11-15 let

- 16-20 let

- 21 a více let

#### **3. Jakou třídu nebo na jakém stupni ZŠ učíte?**

- první nebo druhá třída

- první stupeň ZŠ

- druhý stupeň ZŠ

#### **4. Jaká je úroveň vašeho speciálně pedagogického vzdělání (SPV)?**

- mám SPV

- absolvoval/a jsem kursy SPV

- doplňuji si SPV

- postačuje mně pedagogické vzdělání

**5. Jaký je počet žáků ve vaší třídě?**

- současně
- typicky v průběhu praxe

**6. Jaký je počet žáků se specifickými poruchami učení (SPU) ve vaší třídě?**

- v současné třídě
- typicky v průběhu vaší praxe

**7. Jaký je počet žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) ve vaší třídě?**

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5

**8. Jaký je převažující stupeň podpůrných opatření, která jste použil/a ve své praxi?**

- 1. stupeň
- 2. stupeň
- 3. stupeň
- 4. stupeň

**9. Působí ve vaší současné třídě asistent pedagoga?**

- ano
- ne

**10. Jak hodnotíte přínos asistenta pedagoga pro konkrétního žáka s SPU?**

- velmi dobře
- dobře
- spíše negativně
- neumím posoudit

**11. Jak hodnotíte přínos asistenta pedagoga pro celou třídu?**

- velmi dobře
- dobře
- spíš negativně
- neumím posoudit

**12. Co pro spolupráci s asistentem pedagoga (AP) považujete za nejdůležitější?  
(oznámkujte uvedené charakteristiky)**

- nastavení pravidel spolupráce s AP
- stanovení měřitelných úkolů pro AP
- rozdělení kompetencí mezi AP a pedagogem
- průběžné hodnocení spolupráce
- lidsky kolegiální partnerství

**13. Jak vnímáte působení pedagogicko-psychologické poradny na vaši každodenní práci?**

- velmi dobře
- dobře
- ověřuji si vlastní přístupy
- neumím posoudit

**14. Jaké oblasti podpůrných opatření využíváte?**

- úprava organizace výuky
- úprava obsahu vzdělávání
- úprava forem a metod
- použití kompenzačních pomůcek
- pedagogické intervence
- úprava prostředí třídy



### **15. Jaké pomůcky využíváte pro práci se žáky s SPU?**

- moderní technologie
- modifikované pracovní listy
- speciální učebnice a sešity
- čtecí okénka, průhledné fólie
- pomůcky pro podporu grafomotoriky
- speciální psací nářadí
- číselnou osu, číselné řady
- bzučák, čtecí pero

### **16. Jaké technologie využíváte při výuce žáků s SPU?**

- interaktivní tabule
- PC nebo notebook
- tablet
- mobilní telefon (chytrý)
- jiné

### **17. Jak upravujete organizaci výuky s ohledem na žáka s SPU?**

- úprava časového režimu
- místní úprava (střídání prostředí, využívání exteriérů)
- úprava prostoru třídy (konfigurace lavic)
- úprava výzdoby, osvětlení třídy
- jiné

**18. Jaká je atmosféra ve vaší třídě ve vztahu k žákovi s SPU?**

- velmi dobrá
- příznivá
- neutrální
- spíše odměřená

**19. Jak hodnotíte dopad své práce na žáka s SPU?**

- velmi dobře
- dobře
- neutrálně
- neumím posoudit

**20. Jak spolupracujete při vzdělávání žáků s SPU s jejich zákonnými zástupci?**

- velmi dobře
- dobře
- konzultativně
- spíše formálně

**21. Jak ovlivnily nové podmínky po novele školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. vaši konkrétní práci se žáky s SPU?**

- výrazně pozitivně
- celkem pozitivně
- negativně
- nedokáži posoudit

**Děkuji za vyplnění dotazníku a za případný stručný komentář**