

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Podpora žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni vybrané
základní školy**

**Support for pupils with specific learning disabilities at the 2nd level
of a selected primary school**

Bc. Kateřina Součková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Podpora žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni vybrané základní školy*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího 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 1. července 2022

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní profesorce PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné rady při psaní diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a v neposlední řadě děkuji i své rodině za bezmeznou podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na zjišťování podpory žáků se specifickými poruchami učení na vybrané základní škole. Teoretické kapitoly jsou zaměřeny na vymezení pojmů specifických poruch učení, jejich etiologii, vymezení jednotlivých typů poruch učení, diagnostiku a možnosti jejich reedukace a intervence. Dále se zabývá systémem vzdělávání a legislativou v České republice, základním vzděláváním s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, poradenským systémem ve školách a školských poradenských zařízeních. Zaměřuje se na osobnost žáka s SPU, na jeho edukaci a typy učebních preferencí. Práce představuje výzkumné šetření zaměřené na realizaci podpory žáků s SPU, které bylo uskutečněno na Základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a dotazníkovým šetřením. V závěru diplomové práce jsou zodpovězeny dílčí výzkumné otázky týkající se podpory a motivace žáků s SPU na vybrané základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, školní speciální pedagog, podpůrná opatření, edukace, poradenský systém, speciálně-pedagogické metody

ABSTRACT

The thesis focuses on the identification of support for pupils with specific learning disabilities at a selected elementary school. The theoretical chapters are focused on defining the terms of specific learning disabilities, their aetiology, defining individual types of learning disabilities, their diagnoses and the possibilities of their re-education and intervention. It also deals with the system of education and legislation in the Czech Republic, basic education with the framework educational programme for basic education, the counselling system in schools and school counselling facilities. It focuses on the personality of a pupil with SLD, their education and types of learning preferences. The thesis presents a research investigation focused on the implementation of support for pupils with SLD, which was carried out at an elementary school for pupils with specific learning disabilities using semi-structured interviews, observations and a questionnaire survey. At the end of the thesis, partial research questions concerning the support and motivation of pupils with SLD at a selected elementary school are answered.

KEY WORDS

specific learning disabilities, school special educator, supporting measures, education, counselling system, special educational methods

OBSAH

ÚVOD	7
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	8
1.1 Definice specifických poruch učení	8
1.2 Etiologie specifických poruch učení	10
1.3 Klasifikace specifických poruch učení	12
1.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	17
2 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	21
2.1 Legislativní východiska.....	21
2.2 Poradenské služby v České republice.....	24
2.3 Podpurná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení v poradenském systému	26
2.4 Specifika vzdělávání žáků na 2. stupni základních škol v kontextu RVP ZV	30
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SPU NA 2. STUPNI	32
3.1 Osobnost žáka se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy .	32
3.2 Faktory ovlivňující edukaci žáků s SPU	34
3.3 Reeducace specifických poruch učení na 2. stupni	38
3.4 Učební preference.....	39
4 PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	41
4.1 Cíl diplomové práce a metodologie.....	41
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a technik šetření.....	42
4.3 Charakteristika místa šetření	46
4.4 Interpretace výsledků šetření	47
4.4.1 Rozhovor se školními speciálními pedagožkami.....	48
4.4.2 Pozorování vyučovací hodiny předmětu Čtení s porozuměním	57
4.4.3 Dotazník školní výkonové motivace.....	60
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	71
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Nedílnou součástí každodenního života každého z nás je čtení. Prostřednictvím této dovednosti získáváme nové informace, komunikujeme, četba nám rozvíjí fantazii, velká řada z nás ji vnímá jako velmi příjemný způsob relaxace. Čtení je nezbytnou dovedností seberozvoje, fungování ve společnosti i na trhu práce. Získávání této dovednosti je však u žáků s SPU velmi ztíženo oslabením některých dílčích funkcí.

Protože pracuji jako učitelka na druhém stupni základní školy, která je přímo určena žákům se specifickými poruchami učení a při své práci v posledních letech pozoruji postupné zhoršování porozumění textu, snížené vyjadřovací schopnosti a obecně snižující se zájem o učení, bylo nasnadě, že jsem si jako téma svojí diplomové práce vybrala právě to, které se zabývá podporou žáků s SPU na druhém stupni základní školy. Cílem diplomové práce je analýza vzdělávání žáků s SPU se zaměřením na metody a formy komplexní práce se žákem s SPU na konkrétní škole.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části je obsaženo vymezení specifických poruch učení, jejich etiologie a klasifikace. Jsou charakterizovány jejich jednotlivé druhy a projevy. Druhá kapitola popisuje legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a zachycuje kurikulární dokumenty upravující vzdělávání těchto žáků v České republice. Třetí kapitola teoretické části se věnuje osobnosti žáka s SPU, uvádí faktory, které ovlivňují edukaci těchto žáků, charakterizuje reedukace a učební preference žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy.

Praktickou část tvoří analýza dat, která byla získána smíšeným výzkumem, konkrétně dotazníkovým šetřením, jež bylo zaměřeno na otázku školní výkonové motivace žáků osmého ročníku vybrané základní školy. Součástí výzkumu byly také polostrukturované rozhovory s vyučující předmětu Čtení s porozuměním, se dvěma školními speciálními pedagožkami a pozorování zjišťující míru speciální podpory žákům s SPU.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení - s tímto termínem se v posledních letech učitelé setkávají velmi často. Z různých výzkumů se ukazuje, že asi 5% populace trpí některou z výše jmenovaných poruch učení. Tyto poruchy lze ve větší míře a častěji diagnostikovat u chlapců. Souvislost lze najít v odlišném fungování mozku mužů a žen. „Protože samotné poruchy učení nejsou charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu nebo chování a v minulosti byly rozpoznány relativně zřídka, leckdo dodnes pochybuje o jejich existenci, a dokonce i někteří učitelé považují diagnózu poruch učení stále jenom za jakýsi moderní fenomén, který dříve či později zase vymizí“ (Slowik, 2007, s. 123). Přesto patří specifické poruchy učení (dále SPU) k nejpočetnějším druhům znevýhodnění, které žáka řadí do kategorie žák se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Není ale výjimkou, že rodiče při jakémkoliv neúspěchu svého dítěte ve škole mají v současné době tendenci tyto neúspěchy připisovat SPU (Pešová, Šamalík, 2006). Existuje velké množství definic, které prošly od prvního definování mnoha změnami. Ke změnám přispěl především vývoj v oblasti vědy, ale také odlišné přístupy odborníků této problematiky.

Z. Matějček (1995, s. 24) předkládá definici vydanou v roce 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením 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 (jako 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*“.

M. Selikowitz (2000) se ve své definici specifických poruch učení zaměřuje na inteligenci. Říká, že se jedná o stav postihující děti s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí, který je charakteristický značným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Jeho definice je zaměřena pouze na jeden znak, který je podstatný při diagnostice SPU, přesto jako jediné kritérium pro diagnostiku nestačí. Opoždění a IQ nesignalizují poruchy učení.

Dovednosti číst, psát a počítat se v naší společnosti řadí k povinné výbavě vzdělaného člověka. Důležitým krokem v životě dítěte je vstup do školy a pro dítě to představuje poměrně velkou zátěž. Pro žáky, kteří trpí SPU, je typické, že jejich podávané školní výkony v edukačním procesu neodpovídají získané rozumové úrovni (Bartoňová, 2007). SPU zabráňují naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod při průměrné inteligenci v běžném sociokulturním prostředí. Pro samotné děti i rodiče jsou SPU náročnou překážkou při vzdělání (Bartoňová, 2019). V. Pokorná (2011) uvádí, že není snadné přesně odpovědět, co jsou specifické poruchy učení. Je ale skutečností, že existují a ovlivňují vzdělávací i osobností rozvoj dětí.

V terminologii specifických poruch učení není jednotná česká ani zahraniční odborná literatura. V české odborné literatuře se setkáváme s označením specifické poruchy učení, dále vývojové poruchy učení a specifické vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojům dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie (Pokorná, 1997, s. 53). „V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmy „learning disability“ a „specific learning difficulties“ (Bartoňová, 2012).

Všechna dělení specifických poruch učení se shodují a jednotlivé druhy SPU bývají klasifikovány velmi podobně. Je patrné, že všechny začínají na předponu dys-. „Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Dysfunkce je tedy špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje to znamená, že se jedná o funkci neúplně vyvinutou. V následujících pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého názvu té dovednosti, která je postižena“ (Zelinková, 2003, s. 9).

10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů jsou poruchy učení klasifikovány:

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 (WHO, 1992).

U žáků se specifickými poruchami učení se často demonstrují projevy označované jako ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, případně ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity. Je obecně známo, že specifické poruchy učení jsou často těmito poruchami provázeny. Různé studie dokazují vysokou komorbiditu u dětí s ADHD a poruchami učení. Mnoho vědců potvrzuje hypotézu, že ADHD a poruchy učení mají společný kauzální mechanismus. Tento mechanismus má neurologický základ a je do značné míry ovlivněn genetickými faktory. Tato hypotéza byla součástí výzkumu, který zjistil deficity v běžných kognitivních mechanismech, jako je rychlost zpracování informací, paměť, funkce pozornosti a genetické faktory týkající se neopatrného chování ADHD (Antoniou, E. , Rigas, N. , Orovou, E. and Papatrechas, A., 2021). Z toho vyplývá závažnost dopadů těchto poruch na kvalitu celého života jedince i jejich celospolečenská závažnost. Bohužel často ve veřejném mínění přetrvává mylný názor, že specifické poruchy učení přechodem na druhý stupeň základní školy jaksi vymizí samy. Je sice pravda, že často se postupným dozráváním centrální nervové soustavy spolu s vhodnou prací se žákem zmírňují jejich projevy, ale bohužel zcela nevymizí. Tyto děti často dále bojují se svým „znevýhodněním“ při dalším studiu.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Existuje mnoho různých pojetí příčin vzniku specifických poruch učení, zde se zaměříme na tzv. multifaktoriální etiologii, tedy takovou, která má více příčin. Uta Frith (1997 cit. Zelinková, 2003, s. 21) odhaluje, že výzkumy, které měly za cíl odhalení příčin, lze nahlížet ve třech rovinách: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. Zelinková v knize Poruchy učení rozlišuje tři roviny příčin: biologicko-medicínskou, kognitivní a behaviorální. Základní je biologická rovina, z její aktivity se odvíjejí kognitivní procesy. Na ně pak navazují behaviorální projevy.

Biologicko-medicínská rovina

Jedním z faktorů, které Zelinková (2003) uvádí, je genetická predispozice. Z výzkumů několika generací rodin s výskytem dyslexie je zřejmé, že za její výskyt je zčásti odpovědná právě genetika. To nám potvrzují genetické studie, které byly provedeny v 60. letech minulého století ve Stockholmu. Při výskytu alespoň u jednoho z rodičů, je následný výskyt u potomků 50 %. V případě, že jsou oba rodiče dyslektici, pak je tu

pravděpodobnost následného výskytu 75 %. Dalším faktorem je struktura a fungování mozku. Výsledky přinášejí jednak posmrtná zkoumání mozku jedinců s dyslexií, jednak různé zobrazovací technologie, které dnes již umožňují sledování změn v mozku při různých aktivitách. Jako třetí faktor je uváděna cerebelární teorie Rodericka Nicolsona a Angela Fawcetta. Tato teorie je přechodem mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Výzkumy z konce 80. a 90. let 20. století dokazují, že mozeček se podílí na aktivitě čelní mozkové kůry, součástí které je Brocovo (motorické) centrum řeči. Mozeček také ovlivňuje automatizaci dovedností motorických i kognitivních. Z toho vyplývá souvislost mezi mozečkem a schopností číst a psát, jelikož pro schopnost psát je klíčová plynulost, koordinace a automatizace pohybů a jejich časové uspořádání, což jsou aktivity ovlivňované právě mozečkem. Pro čtení je pak klíčový celkový ontogenetický vývoj, který v případě postižení mozečku neprobíhá plynule (Zelinková, 2015). S touto teorií se ztotožňuje též J. Jošt (2011), který poukazuje na to, že mozečková teorie popisuje pouze část dyslektických obtíží. Jsou dyslektici, u kterých se obdobné symptomy nevyskytují, to dokazuje, že dyslektici nejsou homogenní diagnostická skupina.

Kognitivní rovina

V kognitivní rovině je deficit prokázán v těchto oblastech: fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a konečně v kombinaci deficitů. Odborníci se shodují, že u většiny dyslektiků je přítomen deficit ve fonologických procesech, dochází zde k časnému poškození fonetického uvědomění. To způsobuje obtíže v dekodování a osvojování dalších dovedností, které podmiňují úspěšný nácvik čtení. V. Pokorná (2010) uvádí, že v americké odborné literatuře je fonologický deficit společně s poruchami krátkodobé paměti považován za jednu z nejčastějších příčin dyslektických obtíží. Za jednu z hlavních příčin dyslexie je též považován deficit v oblasti očních pohybů, především jejich malá plynulost, která je jedním z projevů nezralosti CNS. *„Vizuální deficit byl považován za příčinu již mezi průkopníky dyslexie. V roce 1896 popsal Pringle Morgan případ chlapce Percyho, který psal své jméno jako „Precy“ a nevnímal mezi oběma tvary rozdíl. Písmena ve slovech zaměňoval často a Morgan označil tento jev jako slovní slepotu“* (Zelinková, 2003, s. 27). Mezi deficity v oblasti řeči a jazyka řadíme poruchy řeči – dyslálii (nesprávná výslovnost, patlavost),

balbuties (koktavost), opožděný vývoj řeči, specifický logopedický nález (artikulační dyspraxie), mutismus (ztráta schopnosti mluvit) a autismus ve smyslu problémů v komunikaci, což je jedním z jeho projevů. Deficit v procesu automatizace je považován za jednu z charakteristik jedinců s dyslexií – proces automatizace učení a získaných dovedností nejde tak rychle jako u intaktní populace. Také deficity v oblasti paměti mohou zhoršovat projevy dyslexie a znesnadňovat dyslektikovi učení. Deficity v časovém uspořádání ovlivňují rychlost kognitivních procesů, zejména rychlost výkonu. Ten souvisí především se schopností rychlého jmenování, což bývá u osob se specifickými poruchami učení obtížné (Zelinková, 2003). Můžeme rovněž hovořit o deficitech v oblasti paměti, především pak paměti krátkodobé a pracovní (Jošt, 2011; Zelinková, 2003).

Behaviorální rovina

Výraz behaviorální je odvozen z anglického slova behaviour, který překládáme jako chování. Do této roviny řadíme rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková, 2003). Můžeme sem také zařadit didaktogenní poruchy, které vznikají jako doprovodný efekt špatného přístupu učitele k samotnému dítěti nebo nevhodným zvolením či aplikací vyučovacích metod při výuce počátečního čtení, psaní a počítání (Michalová 2008). Dle Michalové (2003) je velmi nepravděpodobné, že specifické poruchy učení zapříčiňuje pouze jediný činitel. Na jejich vzniku se v rámci komplexního působení podílí mnoho faktorů. Obecně je pak tato příčinnost nazývána jako vícefaktorová.

1.3 Klasifikace specifických poruch učení

Je důležité odlišit specifické poruchy učení od poruch nespecifických. Nespecifickými poruchami učení máme na mysli takové poruchy, které přímo nesouvisí s deficitem dílčích funkcí. Jde především o snížení rozumového nadání, smyslové vady, nedostatečnou motivaci ke školní práci nebo jde o nepodnětné prostředí (Bartoňová, 2019). Mezi specifické poruchy učení u nás řadíme dyslexii (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafii (porucha psaní, porucha grafického projevu), dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulii (porucha počítání, porucha matematických schopností). Dyspraxie (porucha motorických funkcí), dyspinxie

(porucha výtvarných schopností), dysmúzie (porucha hudebních schopností) jsou termíny používané pouze v českém prostředí (Pokorná, 2010, s. 59).

Dyslexie - specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst za pomoci běžných výukových metod. Různé organizace na celém světě vypracovaly celou řadu definic dyslexie. V současné době je nejvíce užívána definice předložená Mezinárodní dyslektickou asociací v roce 2002, která říká, že se tato porucha neurobiologického původu projevuje obtížemi ve fonologickém zpracování jazyka a v porozumění psanému textu. Projevující se obtíže přitom nesouvisí se způsobem výuky ani s úrovní kognitivních schopností a mohou vést k omezenému rozvoji slovní zásoby (Zelinková, Černá, Zítková, 2020). Mezi další uznávanou definici se řadí definice z roku 2003, kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia*: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí*“.

Dyslexie je porucha, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, porozumění a technika čtení. Nedostatečná rychlost čtení se vyznačuje tím, že žák při čtení luští písmena, hláskuje a nepřiměřeně dlouho slabikuje. Jindy čte velmi ukvapeně a slova si domýšlí. Chybovost se u jedince vyznačuje záměnou tvarově podobných písmen (b-d-p), záměnou zvukově podobných písmen (t-d) či záměnou zcela nepodobných písmen. Mezi špatnou techniku čtení u analyticko-syntetické metody řadíme tzv. dvojí čtení. V praxi to znamená, že dítě si slovo přečte potichu po jednotlivých hláskách, a teprve pak jej vysloví nahlas. Pokud se dítě učí číst pomocí genetické metody, je dvojí čtení běžný postup. V některých případech však nedojde ke spojování písmen do jednotlivých slov, a žák tak není schopen hláskové syntézy (srov. Bartoňová, 2019; Zelinková, 2003).

Obraz dyslexie závisí především na její typologii. Jedním z možných dělení dyslexie je model D. Bakker, nazývaný jako balanční model. Dle tohoto modelu je dyslexie dělena na dva typy: P-typ (pravoemisférový) a L-typ (levoemisférový). Bakker

předpokládá, že levá hemisféra je specializovaná na řeč a pravá na tvar a směr. Jelikož čtení je úzce spojeno s řečí, proto se při čtení aktivuje levá hemisféra. Při čtení je nutné sledovat tvar písmen i jejich seřazení. Z tohoto důvodu je zapojena i pravá hemisféra (Pokorná, 1997). P-typ dyslexie (pravoemisférový) - při tomto typu dyslexie čtou děti pomalu, trhaně, dosti nepřesně. Čtení zůstává na úrovni pravoemisférové-percepční. Reeducace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry. L-typ dyslexie (levoemisférový) - děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, přečtenému nerozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry (Bartoňová, 2019).

Školské důsledky:

- Odrážejí se v osobnosti žáka
- Přinášejí s sebou napětí nejen ve výuce jazyka, ale i ostatních předmětech
- Může dojít ke snížení celkového školního výkonu
- Přinášejí s sebou i riziko nerovnoměrného neurologického vývoje dítěte
- Nejobvyklejší oblastí potíže je fonémová segmentace – proces, při kterém je známé slovo rozloženo na zvukové složky
- Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti, či porucha vizuálního vnímání
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen
- Nevládá techniku rychlého a letmého čtení
- Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem (Bartoňová, 2012, s. 30)

Dysgrafie

Jde o specifickou poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, její čitelnost a celkovou úpravu práce. Původem je porucha zvláště grafomotoriky, někdy i hrubá motorikou a porucha koordinace pohybů oka a ruky (Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Bartoňová (2019, s. 21) upozorňuje na „*vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu*“. Žáci s dysgrafií bývají často ze psaní brzy unavení a kvalita písma se ještě zhoršuje. Často jsou dysgrafické projevy patrné po celý život.

Školské důsledky:

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.

- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech, nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Má problémy s udržení horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinií (Bartoňová, 2012, s. 32)

Dysortografie

Jde o specifickou poruchu pravopisu, která se velmi často objevuje spolu s dyslexií. Dysortografie je podle Vágnerové (2005, s. 76) „*neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení*“. Dítě nejčastěji chybí tak, že vynechává písmena, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše zkomoleniny, nesprávně umísťuje nebo vynechává délky samohlásek, dělá chyby v měkčení, jde o tzv. specifické dysortografické chyby. Kromě toho se dysortografie projevuje i obtížemi při osvojování gramatického učiva a při aplikaci gramatických jevů. (Zelinková, 2003). Zpravidla bývá narušeno sluchové rozlišování (diferenciace). Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů, ale i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Často bývá snížený i jazykový cit.

Školské důsledky:

- Nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek
- Obtíže se objevují i při výuce cizího jazyka
- Obtížně rozlišuje některé grafické symboly
- Při psaní písmen žák často zaměňuje pořadí (Bartoňová, 2019)

Dyskalkulie

Vágnerová M. (2005) napsala, že „*Dyskalkulie je specifická porucha počítání, resp. manipulace s čísly. Projevuje se neschopností zvládnout počítařské dovednosti,*

přestože celková inteligence takového dítěte je mnohem lepší než jeho matematické schopnosti a je vyučováno obvyklým způsobem“. Dá se říci, že dyskalkulie je specifická porucha učení, která je diagnostikována relativně zřídka. Ne každé problémy v matematice jsou nutně důsledkem dyskalkulie. Klasifikací se u nás pečlivě zabýval L. Košč, který dyskalkulii rozdělil na typy podle charakteru obtíží. Toto rozdělení dále převzala Bartoňová (2012), Zelinková (2003).

Jde o *praktognostickou dyskalkulii*, kde je problémem porucha matematické manipulace s konkrétními předměty či nakreslenými symboly. Vystávají zde problémy s pochopením pojmu číslo, významu čísla a dílčích početních operací. Žákovi činí problémy tvoření skupin přiřazováním, párováním, porovnáváním atd. Objevují se i problémy v rozlišování základních geometrických útvarů.

Verbální dyskalkulie – její projev zaznamenáme při slovním označování množství předmětů, názvu číslic, operačních znaků a matematických úkonů. Žák není schopen vyjmenovat číselnou řadu, vyjmenovat lichá a sudá čísla a násobilku.

U *lexické dyskalkulie* má žák problémy číst číslice, čísla a matematické symboly. Dochází k záměně tvarově podobných číslic (3-8, 6-9 a naopak), římských číslic (IV-VI), záměny čísel (12-21). Dalším problémem je čtení několikaslovných čísel (číslo 238 přečte 2, 3, 8).

Grafická dyskalkulie je neschopnost psaní matematických znaků. Žák má problém psát čísla dle diktátu nebo přepisu, vynechává nebo zapomíná psát nuly. Zápis je neúhledný, chaotický, proto má žák problémy v psaní řádů pod sebe. V geometrii nastávají problémy při konstrukci geometrických útvarů, rýsování je nedotažené nebo přetažené. Je porušena pravolevá a prostorové orientace. Při operační dyskalkulii je narušena schopnost uskutečňovat matematické operace, při sčítání žák zaměňuje jednotky a desítky, také čitatele a jmenovatele, dochází i k záměně sčítání za odčítání, časté je nedostatečné osvojení násobilky.

Ideognostická dyskalkulie je porucha v oblasti pojmové činnosti. Týká se především obtíží v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žák s tímto typem dyskalkulie si neumí představit, že číslo 6 lze také zapsat jako $4+2$, $3+3$ nebo 3×2 . Právě proto mají žáci problémy s řešením slovních úloh.

Školské důsledky:

- Potíže s aritmetickými výpočty.
- Poruchy matematických schopností úzce souvisí i a dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.

- Děti často zažívají intenzivní úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.
- Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Důležité je umožnit oporu v názoru.
- Při řešení slovní úlohy přesně neví, jaký problém má řešit.
- Je schopen řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhává.
- Má problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu.
- Nemá ucelené chápání v oblasti numerických představ.
- Je schopen řešit daleko přesněji úlohu u tabule než v sešitě.
- Při řešení zadané úlohy je schopen si vybavit maximálně dva následující kroky (Bartoňová, 2019, s. 23).

Dyspinxie jde o specifickou poruchu kreslení, kterou lze charakterizovat nízkou úrovní kresby. Dítě manipuluje a kreslí tužkou neobratně, tlačí na ni. Nedovede převést svou reálnou představu na papír, má potíže s perspektivou (Bartoňová, 2012).

Dyspraxie je specifická porucha, která je charakteristická poruchou motorické obratnosti jedince. Děti mají zpravidla problémy s běžnými denními činnostmi jako je oblékání, obouvání. Činí jim potíže jízda na kole nebo koloběžce. Ve škole jim působí značné obtíže při tělesné a výtvarné výchově, jelikož se porucha projevuje špatným odhadem vzdálenosti, neschopností vykonávat více činností najednou. U těchto dětí se často setkáváme s obezitou, jelikož si časem vypěstovaly odpor ke sportu.

Dysmúzie je specifická porucha, která znamená poruchu osvojování hudebních dovedností. Jedinec nedokáže rozpoznat tóny, melodie, hudební nástroje nebo špatně reprodukuje tóny, melodie a písně (Fischer, 2014).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

“...cílem diagnostického procesu je poznat, co děti, dospívající i dospělí, klienti poradenských zařízení i žáci a studenti ve škole potřebují. Diagnostika není sama o sobě cílem, je pouze prostředkem, díky němuž můžeme lépe rozpoznat, v čem tkví obtíže příslušného jedince, a můžeme navrhnout vhodné preventivní i intervenční postupy“ (Krejčová, 2019, s. 78). Pro školní praxi ani pro ty, kteří diagnostiku potřebují, není dostačující znát pouze diagnózu, daleko důležitější je doporučení, co dál. Jinak vypadá

diagnostika prováděná odborníkem na specializovaném pracovišti a jinak diagnostika, kterou provádí učitel v běžné či specializované třídě. Mezi klíčovou osobu, která je oprávněná se vyjadřovat k neúspěchům žáků, je učitel. Právě on se s takovými žáky setkává během své pedagogické praxe mnohokrát. Proto by měl umět SPU diagnostikovat a zároveň ovládat principy, jak k těmto dětem přistupovat. Učitel vidí žáka přímo v procesu výuky a na základě dlouhodobého pozorování má možnost vyhodnotit, za jakých okolností čelí obtížím, co žákovi pomáhá. Mezi další výhody řadíme srovnání s ostatními žáky dítěte, možnost žáka pozorovat dlouhodobě a vidět, jak žáka ovlivňuje atmosféra třídy. Pokud ostatní žáci na základě standardní výuky zvládají to, co konkrétní žák ne, je potřeba se zamyslet nad nějakou formou intenzivnějšího nácviku v dané oblasti. (srov. Krejčová, 2019; Jucovičová, 2014; Zelinková, 2003). Pokud ani tato forma pomoci nepomůže, je na místě, aby učitel rodičům navrhl návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Zde záleží pouze na rodiči, zda pomoc přijme či odmítne, neboť jen on má zodpovědnost za své dítě (Pokorná, 2010). Na specializovaném pracovišti je navázán individuální kontakt a dítěti jsou vytvořeny podmínky pro co nejlepší výkon. Dítě pracuje v klidném, tichém prostředí, tempo práce se často přizpůsobuje potřebám dítěte. Může se stát, že méně intenzivní obtíže se proto nemusí projevit.

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika ve škole je první fází komplexní diagnostiky SPU. Nespočívá pouze na jednom člověku, ale jde o spolupráci mezi třídním učitelem, ostatními učiteli, kteří daného žáka vyučují, rodiči, školním speciálním pedagogem či školním psychologem (pokud na škole působí). V každém případě je nezbytné, i v průběhu diagnostiky s dítětem, hledat možné pedagogické metody a postupy, aby byl eliminován neúspěch žáka. Možné je dvojí řešení:

- Při zavedení intervenčního programu (tj. změny v pedagogických postupech a metodách) může u žáka docházet ke zlepšení. V takovém případě se nabízí pokračovat v nastaveném režimu. Nutná je zejména úzká spolupráce s rodiči.
- V případě, že ani nastavená pedagogická opatření nevedou ke zlepšení, je nutné doporučit rodičům vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP). Učitel ve spolupráci s rodiči vyplňuje zprávu o žákovi, kterou posílá do PPP. Formulář obsahuje závěry z pedagogické diagnostiky.

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku, kterou zaměřuje na úroveň vědomostí a psychologických funkcí. Jde o dlouhodobý proces, jehož základem je pozorování chování žáka. Jedná se zejména o pozorování výkonu v průběhu vyučování, sledování a porovnávání výsledků jeho práce (školních i domácích prací, písemných a ústních výkonů, výsledků pracovních a výtvarných činností atd.). Patří sem i sledování chování dítěte ve třídě, při školních i mimoškolních činnostech. Důležitými podklady pro pedagogickou diagnostiku jsou informace získané od učitelů, kteří žáka vyučují. Nedílnou součástí pedagogické diagnostiky jsou informace od rodičů (např. domácí příprava na vyučování, rozdíly v chování a výkonech dítěte ve školním a domácím prostředí)(Jucovičová, 2014).

Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostika není záležitostí jen jednoho člověka, je to záležitost celého týmu. Pokud víme, že podávané školní výkony neodpovídají získané rozumové úrovni dítěte, musíme zjistit, zda problém není způsoben smyslovou vadou, nemocí nebo jinými okolnostmi. Následně je podstatné zjistit, zda se žákovi dostává běžného výukového vedení a má ve svém sociokulturním prostředí normální příležitost ke vzdělání. Je jasné, že diagnóza žádá spolupráci pedagogiky, psychologie, lékařských a sociálních disciplín. Mezi specializovaná poradenská zařízení, která poskytují poradenské služby, mimo školské instituce patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Je nutné zpracovat anamnézu dítěte a rodiny. Osobní anamnéza se zaměřuje na vývoj dítěte, na průběh těhotenství a dobu po porodu, onemocnění dítěte, údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte apod. Dále odborníci v SPC nebo PPP provádějí různá vyšetření - psaní, čtení nebo matematických schopností a následně využívají metody, které slouží k vyhodnocení celkové diagnózy dítěte (Zelinková, 2003). Podle O. Zelinkové (2003) jsou k vyšetření čtení používány standardizované texty, které mají různou obtížnost. Při čtení sledujeme rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Vyšetření psaní – hodnotíme grafickou, pravopisnou a obsahovou stránku. Mezi diagnostické nástroje patří opis, přepis, diktát nebo volný písemný projev. Vyšetření matematických schopností – tato diagnostika je velmi obtížná, protože neexistuje celistvá matematická schopnost. Pro vyšetření matematických schopností a diagnostiku dyskalkulie vydala Psychodiagnostika Brno sadu testů, kterou zpracoval J. Novák (Zelinková, 2003). Díky této sadě testů lze sledovat obtíže v matematické paměti, obtíže se zaměňováním pořadí číslic, problémy

s orientací v prostoru, potíže se čtením čísel a psaním čísel, poruchy v oblasti matematických operací a obtíže s matematickým porozuměním. Diagnostika se dále zaměřuje na poruchy zrakového vnímání, poruchy sluchového vnímání, zhodnocení laterality nohou, rukou, očí a uší, posouzení pravolevé a prostorové orientace (Zelinková, 2003).

V. Pokorná (2010) uvádí, že se u dětí s dyslexií rovněž vyskytují poruchy ve vnímání tělesného schématu. Tyto děti působí jako nešikovné a neobratné. Žáci mají často problémy s krátkodobou pamětí i s dlouhodobou pamětí. U dětí i rodičů dochází k pocitům bezmoci, protože dítě se neustále učí již naučené poznatky, které si nepamatuje, pokud je neustále neopakuje. Řeč hodnotíme v rámci rozhovoru s dítětem, pokud je nutné se zaměřit na výskyt specifických poruch řeči, vyzveme dítě k opakování určitých slovních spojení nebo vět (Zelinková, 2003).

PPP doporučuje vhodnou formu vzdělávání a poskytování reedukační péče. Běžné školní vyučování nemůže vést u dětí s SPU k úspěchu, jestliže škola použije standardních přístupů, a ne přístupů zaměřených na individualitu žáka. Nastavení odpovídajících podpůrných opatření (PO) a vytvoření vhodného vzdělávacího programu je předpokladem úspěšného vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podle náročnosti pedagogické, finanční a organizační. K možným předpokladům podpůrných opatření patří např. úprava forem a metod vzdělávání, zařazení předmětu speciálně pedagogické péče, zajištění asistenta pedagoga a podobně. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně mohou být uplatňována pouze s doporučením poradenského zařízení.

2 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

2.1 Legislativní východiska

Základním kurikulárním dokumentem, který upravuje i speciální vzdělávání v České republice je zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon stanovuje devítiletou povinnou školní docházku, kterou si žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou prodloužit na deset let. Školský zákon byl novelizován zákonem č. 82/2015 Sb. v návaznosti na současné trendy ve společnosti týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a společné vzdělávání ve školách a školních zařízeních. 1. 2. 2022 došlo opět k novelizaci Školského zákona.

Školský zákon obsahuje paragrafy, které se přímo týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají právo na takové vzdělávání, ve kterém metody, formy a obsah vyučování odpovídají jejich potřebám. *„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“*. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Pro účely vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je klíčový především § 16. Tento paragraf charakterizuje žáky, kterých se speciální vzdělávání týká. Stanovuje právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. K dosažení odpovídajícího vzdělání potřebuje žák poskytnout podpůrná opatření, která odpovídají jeho speciálním potřebám. Více se podpůrným opatřením budeme věnovat v další kapitole. Součástí § 16 je poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, které se také podrobněji budeme věnovat v následující kapitole. Stanovuje vhodné podmínky, které odpovídají potřebám žáků a studentů při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování. Součástí je přihlížení k hodnocení těchto žáků s ohledem na jejich individualitu a právo bezplatně užívat při vzdělávání

speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Typ základní školy samostatně zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se odvíjí od typu speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Dle tohoto paragrafu lze v České republice zřizovat školy pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále se závažnými vadami řeči, závažnými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením četnějšími vadami nebo autismem (zákon č. 561/2004 Sb.). Pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatný také § 18, který povoluje na základě doporučení školského poradenského zařízení nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Neopomenutelnou částí školského zákona je pro žáky část třetí, týkající se základního vzdělávání a plnění povinné školní docházky. Zvláště pak § 37, který se věnuje odkladu povinné školní docházky. I pro tento úkon je nutné doporučení školského poradenského zařízení. § 41 upravuje tvorbu a plnění individuálního vzdělávacího plánu, v § 42 školský zákon upravuje vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, § 46 pojednává o základním vzdělávání žáků se speciálními potřebami na školách zřízených podle § 16 odst. 9, to může být prodlouženo na 10 ročníků, možné prodloužení základního vzdělávání je ukotveno v § 55, pozice asistenta pedagoga je zohledněna v § 56 (zákon č. 561/2004 Sb.).

V Dánské neexistuje zákon, který by zvláště definoval průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. O těchto žácích a studentech se hovoří ve školské legislativě, ale hovoří se zde o právu na vzdělání všech lidí, kdy pozornost musí být věnována jejich studijním předpokladům a odlišnostem. Rozhodnutí o tom, jestli žák potřebuje ke vzdělávání speciálně-pedagogickou podporu, náleží pedagogicko-psychologické poradně ve spolupráci s rodiči dítěte. Speciální vzdělávací potřeby a potřeba asistence má být poskytnuta žákům, jejichž vzdělávací vývoj a výsledky to vyžadují. Každý případ je posuzován individuálně (World Data on Education, 6th edition, 2007). Jaké žák potřebuje ke svému rozvoji speciální vzdělávací potřeby, záleží na vypracování detailní zprávy školním psychologem. Ten popíše aktuální situaci žáka ve třídě, jeho školní výsledky, jeho kognitivní schopnosti a rodinné zázemí. Berou se v potaz i postřehy učitelů a návrh ředitele školy. V Dánsku se je brán velký ohled na rozhodnutí rodičů (Skaarup Jensen, 2017). Hlavním cílem je co

nejméně narušit žákův běžný život a zohledňovat jeho zájmy a mimoškolní aktivity. Pokud žák potřebuje zvláštní péči, je zaregistrovaný ve speciální třídě, ale neopouští svou kmenovou třídu. Speciální pedagog dochází pravidelně za žákem do třídy. Pomáhá tam vyučujícím v práci se speciálními pomůckami a výukou tohoto žáka (Skaarup Jensen, 2017).

Legislativní změny, které mají vliv na vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení, nastaly v roce 2016, a to kromě novely školského zákona, vydáním vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a novelizací vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Obě tyto vyhlášky byly novelizovány 1. ledna 2020 vyhláškou č. 196/2019 Sb. a vyhláškou č. 248/2019 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů stanovuje, že tyto služby jsou určeny žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Jejich úkolem je zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků (dále SVP), navrhnout vhodná řešení a vytvářet co nejlepší podmínky pro vzdělávání žáků. Mezi další poradenskou činnost patří metodická podpora pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří pracují s žáky se SVP (vyhláška č.72/2005 Sb).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška se věnuje konkrétním podpůrným opatřením, jejich zajištění, podobám a také jejich financování. Obsahuje doplňující informace o některých podpůrných opatřeních (asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, asistent pedagoga, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící), specifikuje postup a náležitosti pro poskytování podpůrných opatření, upravuje organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními (počty žáků ve třídě, personální zabezpečení,...), upravuje vzdělávání žáků uvedených v paragrafu 16 odst. 9 školského zákona (žáci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem) a vzdělávání žáků nadaných. V příloze vyhlášky nalezneme popis podpůrných opatření, formulář individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory a formulář pro zprávu a doporučení pro školská poradenská zařízení.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je na základě doporučení školského poradenského zařízení a informovaného souhlasu rodičů za využití podpůrných

opatření přednostně vzděláván na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19, odst. 1 a 2). Pokud školské poradenské pracoviště shledá, že by podpůrná opatření nepostačovala, je žák přijat do školy samostatně zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. V doporučení školského poradenského pracoviště je uvedeno odůvodnění, z kterého jsou zřejmé důvody pro doporučení vzdělávání v tomto typu základní školy (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.2 Poradenské služby v České republice

Školskými poradenskými zařízeními jsou **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)** a **střediska výchovné péče (SVP)**.

Činností **PPP** je práce s dětmi od 3 let do ukončení vyššího odborného vzdělání, pracují také s rodiči resp. zákonnými zástupci (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Provádějí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, na základě, které vypracují zprávu s doporučením vhodných PO pro žáka. V kompetenci PPP je možnost doporučit zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona (Kendíková, 2016).

SPC se zaměřuje na žáky s konkrétním druhem postižení nebo s více druhy postižení. Úkolem SPC je zjišťovat připravenost žáků s postižením na povinnou školní docházku a napomáhat k jejich integraci do škol a školních zařízení. Služby centra jsou zaměřené i na klienty mladší 3 let až po studenty vyšších odborných škol (Kendíková, 2016). SPC provádějí vlastní diagnostiku, ale také zpracovávají zprávy od ostatních odborníků. SPC i PPP vydávají zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků, ze kterého vyplývají jednotlivá PO. Obě instituce mohou doporučit vzdělávání žáka ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo doporučit zařazení žáka ke vzdělávání, které žákovi nejlépe vyhovuje.

SVP se soustřeďují na prevenci patologických jevů u žáků a na poradenství v této oblasti. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování (Vágnerová, 2005). Střediska výchovné péče poskytují služby klientům od 3 do 26 let, jejich rodičům či zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Tuto činnost realizují v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb., „o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně-výchovné péči ve školských

zařízení a o změně dalších zákonů“ (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s.71).

DYS – centra jsou dobrovolná a nezisková sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na problematiku specifických poruch učení a specifických poruch chování. Služby těchto center jsou určeny dětem se specifickými poruchami učení a chování, jejich rodičům, pedagogickým pracovníkům, ale i široké veřejnosti. Centra zajišťují akreditované kurzy, vzdělávací akce, reedukaci a terapii těchto žáků. Dále shromažďují informace a odborné materiály. DYS- centra nejsou státní zařízení, proto si musí většinu služeb platit klienti sami.

Další významnou institucí, která má povinnost poskytovat poradenské služby, je škola. **Školní poradenské pracoviště** (dále ŠPP) je zřízeno k zajištění a realizaci výchovně vzdělávací koncepce školy. Vyhláškou, která se váže ke školskému zákonu v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je vyhláška č. 197/2016 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška mění vyhlášku č. 72/2005 Sb. a přesně stanovuje všeobecné podmínky poskytování poradenských služeb. Poradenskou činnost ve školách zajišťují zpravidla výchovní poradci, metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog. První dvě profese jsou povinně zřizované pozice na každé základní a střední škole, zbývající profese není na většině škol zastoupena. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Všichni spolupracují se školskými poradenskými zařízeními a podílejí se na vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se SVP. Mezi poradenské činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, koordinace pomoci žákům se SVP a dohled na dodržování doporučených PO (Kendíková, 2016).

Metodik prevence působí na škole jako poradenský pracovník, který svou činnost zaměřuje na prevenci rizikového chování. Práce školního metodika prevence je důležitá zejména v koordinaci, tvorbě a také realizaci preventivního programu školy tak, aby se jednotlivé aktivity vzájemně doplňovaly. Cílem těchto aktivit je vytvoření takového systému, který seznámí žáky se všemi formami rizikového chování, získají dostatek dovedností a informací k samostatnému a zodpovědnému rozhodování.

Na některých školách je součástí ŠPP ve škole i **školní psycholog**. Jeho činnost se zpravidla zaměřuje na vyhledávání žáků s potřebou PO, pečuje o žáky ve SVP, provádí depistáže SVP, zjišťuje sociální klima třídy, poskytuje konzultace žákům s problémy i rodičům (Kendíková, 2016). Školní psycholog působící na škole nemůže provádět

diagnostiku, která vede k doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření nebo zařazení do školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (Bartoňová, Vítková, 2019).

Školní speciální pedagog úzce spolupracuje s PPP. Zaměřuje se na vyhledávání žáků s možnými riziky vzniku SVP, zpracovává orientační diagnostiky žáků se SVP a zařazuje je do speciálně pedagogické péče, konzultuje o metodách a formách podpory a péče o žáky se SVP, zajišťuje podporu a pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, zajišťuje pro žáky se SVP speciální pomůcky a didaktické materiály. Spolupracuje s vyučujícími, kteří vzdělávají žáky se SVP, koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga (AP) ve škole (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Školní etoped je na některých školách součástí ŠPP. Zabývá se péčí o žáky s určitými projevy chování, které jsou pro společnost nepřijatelné. Jejich obtíže nejsou na první pohled patrné, jejich chování je vnímáno jako obtěžující a často vyvolává negativní pocity (agresi, podráždění). Bez cílené intervence a podpory je ohrožena jejich školní úspěšnost a plný rozvoj jejich schopností a dovedností. Časná intervence je proto velmi důležitá. Školní etoped spolupracuje s rodiči žáků, s OSPOD, se soudem, se střediskem výchovné péče i policií.

Komplexní péče o žáky se SVP je velmi důležitá i nutná, protože bez komplexnosti není možné zajistit kvalitní péči pro tyto žáky. Komplexní péči rozumíme spolupráci mezi rodinou, poradenskými pracovníky a ostatními externími odborníky (lékaři, logopedy).

2.3 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení v poradenském systému

Podrobnosti o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zakotveny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Zde nalezneme definované pojmy jako podpůrná opatření, zásady uplatňování podpůrných opatření, organizace podpůrných opatření, náležitosti týkajících se zpráv a doporučení ze školských poradenských zařízení, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a pojem asistenta pedagoga. Součástí zmíněné vyhlášky je zároveň podrobný přehled

podpůrných opatření, obecná pravidla o finanční náročnosti, vzor individuálního vzdělávacího plánu, vzor zprávy a doporučení školského poradenského zařízení.

Podpora ve vzdělávání u žáků se SVP může být realizována v několika úrovních. Pětistupňový systém PO je rozdělen podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, které realizuje základní škola. Podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována na základě rozhodnutí školy, o opatřeních druhého až pátého stupně rozhoduje školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření 1. stupně jsou poskytována žákům, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání (obtíže se čtením, psaním, počítáním, pozorností, pomalým pracovním tempem). Realizuje je základní škola a její pedagogičtí pracovníci bez rozhodnutí PPP nebo SPC na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Poskytnutí podpůrných opatření navrhuje zpravidla učitel žáka. Mezi obvyklá opatření patří nastavení struktury vyučovací hodiny, změny v postupech práce a jejich promítnutí do metod práce, změna zasedacího pořádku, časté motivování žáka, respektování pomalejšího pracovního tempa – navýšení časového limitu pro plnění úkolů a formativní hodnocení. Nesmíme zapomínat na postavení žáka ve třídě a zohlednění sociálního statusu, ze kterého žák pochází. Poskytnutá podpůrná opatření škola průběžně vyhodnocuje a nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování opatření škola vyhodnotí, zda došlo k očekávaným cílům. Pokud nedojde ani přes úpravy v práci se žákem ke zlepšení, pak škola doporučuje zákonnému zástupci dítěte návštěvu školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření 2. až 5. stupně vyžaduje doporučení školského poradenského zařízení a informovaný souhlas žáka nebo zákonného zástupce žáka. PPP nebo SPC stanoví konkrétní PO a návrh postupu při jejich realizaci. Po obdržení doporučení a udělení písemného souhlasu zákonného zástupce žáka, je škola povinna uplatňovat PO. Škola společně se žákem a zákonnými zástupci za spolupráce PPP a SPC průběžně vyhodnocuje efektivitu poskytování PO. Škola pro vzdělávání žáka s přiznaným druhým až pátým stupněm podpůrných opatření získává finanční zvýhodnění dle náročnosti vzdělávání konkrétního žáka.

Druhý stupeň podpůrných opatření – jde o žáky, kteří mají mírné problémy ve vzdělávání, které je možné kompenzovat pomocí speciálních učebnic, speciálních pomůcek, poskytnutí hodin speciálně pedagogické péče, úpravami pedagogické práce, poskytnutí individuálního vzdělávacího plánu (IVP), úpravou prostředí školy a třídy.

IVP většinou neobsahuje doporučení úprav ve všech oblastech, významnou roli zde může hrát sdílený asistent, ten působí při podpoře ve větším počtu žáků v konkrétních pedagogických situacích. Na jednu hodinu týdně může být přiřazen další pedagogický pracovník.

Třetí stupeň podpůrných opatření vyžaduje, již využití náročnějších metod vzdělávání, využití kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, vyžaduje úpravu obsahů a výstupů vzdělávání, poskytuje se podpora asistenta pedagoga, stanovení individuálního vzdělávacího plánu ve spolupráci se školským poradenským zařízením, úpravu způsobu hodnocení. U těchto žáků je nezbytná pravidelná speciálně pedagogická a psychologická intervence. Škola má možnost snížit počet žáků ve třídě nebo přiřadit dalšího pedagogického pracovníka, maximálně však na 5-8 hodin týdně. V odůvodněných případech je možné využití asistenta pedagoga na celou dobu vyučování nebo na některé předměty. I zde může působit tzv. sdílený asistent.

Podpůrné opatření čtvrtého stupně většinou bývá přiznáváno žákům se závažnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením a vyžaduje znatelnou úpravu metod a organizace vzdělávání, stejně tak jako úpravu obsahu a výstupů vzdělávání.

Podpůrné opatření pátého stupně bývá přiznáváno nejčastěji žákům se souběžným postižením s více vadami a jedná se o nejvyšší možný stupeň podpory. U některých žáků se vzdělávání neobejde bez využití náhradních forem komunikace a využití potřebných pomůcek. V případě potřeby se využívá individuální výuka v domácím prostředí, která je zajištěna pedagogy školy nebo pracovníkem SPC.

Celý systém podpůrných opatření je přehledně zpracován v Katalogu podpůrných opatření. V každé části jsou uvedeny obecné informace o postižení a podrobné informace o konkrétních podpůrných opatřeních – jak je aplikovat, jaký očekávat výsledek, možná rizika, ilustrační případ a varianty opatření dle stupňů podpory (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Plán pedagogické podpory (PLPP) patří mezi podpůrná opatření prvního stupně. Oproti individuálnímu vzdělávacímu plánu není legislativně upraven, již není součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb. Záleží pouze na škole, jakou formu i obsah škola nastaví. PLPP zpracovává škola, a to na základě potřeb úprav ve vzdělávání nebo zapojení žáka do kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánů. Plán škola vyhodnocuje po 3 měsících od zahájení

poskytování PO. PLPP vypracovává pověřená osoba školy (třídní učitel, výchovný poradce, školní speciální pedagog) a informuje zákonného zástupce žáka. PLPP je stručný a výstižný, cílený na jednotlivé předměty a přístupy k žákovi, zaměřuje se na silné, ale i slabé stránky žáka. Slouží jako praktická pomůcka pro učitele, jakým způsobem a s jakými pomůckami postupovat při vzdělávání žáka. Plán nesmí redukovat obsah školních výstupů. Pokud se ukáže, že tento přístup nepomáhá vyřešit vzdělávací obtíže žáka během 3-6 měsíců, je zákonnému zástupci žáka doporučeno pedagogicko-psychologické vyšetření ve školském poradenském zařízení (NÚV, 2020).

Individuální vzdělávací plán (IVP) se vypracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Je určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou přiznána podpůrná opatření 2. -5. stupně. IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce dítěte. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Obsahuje údaje o žákovi se SVP a pedagogických pracovnících podílejících se na jeho vzdělávání, dále jsou zde informace o úpravách metod a forem výuky, obsahu a časové organizaci vzdělávání žáka, hodnocení a další úpravy vzdělávání (vyhláška 27/2016 Sb.).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje pod vedením pedagoga. Je součástí podpůrných opatření. Funkce asistenta se v průběhu let měnila, dnes je založena primárně na domluvě s jiným pedagogickým pracovníkem, který po vzájemné domluvě vyhodnotí formu vzájemné spolupráce. Asistent může pracovat se žákem se SVP, ale i s žáky intaktními, zatímco učitel se bude věnovat žákovi se SVP. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří přímá pedagogická a výchovná činnost, vedení žáka k dosažení vzdělávacích cílů a podpora v nábízení sociálních kompetencí. Asistent pedagoga dále vykonává pomocné výchovné práce, organizační činnosti, pomáhá žákům s adaptací na školní prostředí a pomáhá při komunikaci se všemi aktéry zapojenými do vzdělávání žáka se SVP (NÚV, 2020).

2.4 Specifika vzdělávání žáků na 2. stupni základních škol v kontextu RVP ZV

Vzdělání žáků na základní škole se řídí Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP ZV), který zpracovává MŠMT ČR, pro každý obor vzdělávání v základním, základním uměleckém, jazykovém, předškolním a středoškolském zařízení. RVP ZV se mění s účinností od 1. září 2021. Základní strategie tohoto modelu vzdělávání stojí na klíčových kompetencích, jejich provázanosti se vzdělávacím obsahem a využitím znalostí a dovedností v běžném životě. Rámcový vzdělávací program má zabezpečit na ZŠ stejnou úroveň a obsah získaných znalostí v jednotlivém ročníku. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

RVP ZV vymezuje základní povinné okruhy učiva včetně rozsahu a podmínek vzdělávání, které jsou současně závazné pro následnou tvorbu Školního vzdělávacího programu. Součástí RVP je také hodnocení výsledků žáků, tvorba a posuzování výukových materiálů. V dokumentu je dále popsáno sestavení výše finančních prostředků, které jsou školám poskytovány (RVP, 2021).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy je veřejný pedagogický dokument, který vymezuje povinný obsah, rozsah, výstupy, podmínky vzdělávání a hodnocení žáků. Dále stanovují cíle, délku a formu vzdělávání dle odborného zaměření oboru a jeho profesní profil. Rámcový vzdělávací program pro ZŠ je rozpracován pro jednotlivé ročníky samostatně. (RVP, 2021). RVP je sestavován s ohledem na nejnovější oborové poznatky a pedagogické a psychologické zásady přiměřené věku vzdělávaného žáka. Obecná ustanovení RVP zaručují variabilnější organizaci, individualizaci a diferenciaci výuky na základě potřeb a možností žáků. Je kladen důraz na vytváření příznivého prostředí s ohledem na sociální, emocionální a pracovní klima, s ohledem na zachování vzdělávání v heterogenní třídě s využitím podpůrných opatření do té doby, jak jen to bude možné. Rámcový vzdělávací program je platný a závazný pro všechny školy a školská zařízení (RVP, 2021). Vzdělávací obsah RVP pro ZŠ je chápán jako prostředek k osvojení různých postupů, které mají očekávané výstupy, které jsou propojené a vzájemně se ovlivňují. Cílem vzdělávání žáků na ZŠ, je vytvoření předpokladů k účinnému a komplexnímu využívání získaných dovedností a schopností na úrovni klíčových kompetencí (RVP, 2021).

Klíčové kompetence jsou takzvaným základem RVP. Jde o schopnosti, vědomosti, dovednosti a postoje, které žák uplatňuje v praktickém životě. Mezi klíčové

kompetence základního vzdělávání se řadí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní, kompetence digitální (RVP, 2021).

Strategie vyučování se snaží o dosažitelnou úroveň každého žáka. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami to znamená, že získávají stejný vzdělávací obsah s možnými úpravami metod, forem a výstupů vzdělávání. Díky individuálnímu přístupu a podpůrným opatřením mají jejich znalosti a dovednosti odpovídat stanoveným výstupům.

Školní úroveň představuje **Školní vzdělávací program** (dále jen ŠVP), který představuje konkrétnější pedagogický dokument jednotlivé školy. Školní vzdělávací program je zpracován na základě platného RVP. Každá škola zohledňuje vlastní vzdělávací podmínky, záměry školy a jiné specifikace. ŠVP je schvalován ředitelem školy, který zodpovídá za správnost a za především soulad s RVP (zákon č. 561/2004 Sb.).

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SPU NA 2. STUPNI

3.1 Osobnost žáka se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy

Velmi významným mezníkem v životě každého dítěte je zahájení školní docházky. Dítě navazuje nové vztahy, seznamuje se s novým, pro něj dosud neznámým prostředím, stává se členem třídního kolektivu. Nejen pro žáky s SPU zde může docházet k prvním významnějším selháním a neúspěchům. Psychiku dítěte podle názoru většiny autorů, kteří se věnují problematice SPU, ovlivňuje velmi významně právě jeho úspěšnost či neúspěšnost ve škole. Tento žák totiž bývá často okolím vnímán jako zlobivý, líný, méně inteligentní, bez zájmu zapojovat se do společných aktivit, ale přitom musí vynaložit často mnohem větší úsilí než jeho spolužáci (Michalová, 2004). Pokud je žák opakovaně neúspěšný, je traumatizován pocitem, že zklamal očekávání svých rodičů, případně učitele. Ještě není schopno sebereflexe, proto posuzuje své výsledky podle názorů okolí. Tento stav je pro dítě s SPU velmi traumatizující (Pokorná, 2010). Do této situace se mohou dostat také žáci staršího školního věku při přestupu na druhý stupeň, s ohledem na zvyšující se nároky může také docházet k postupnému zhoršování jejich psychického stavu. Velmi traumatizující se může pro žáka stát školní docházka v případě, že specifická porucha nebyla na prvním stupni dostatečně kompenzována. K intenzivní frustraci dochází v případě, že dítě neúspěch zažívá dlouhodobě. Bartoňová M. (2019) uvádí, že u opakovaně neúspěšných žáků s SPU byla pozorována právě tato vzrůstající frustrace. Ta může dále vyústit v různé poruchy chování, ty mohou být provázeny depresemi. K projevům poruchy chování patří především poruchy pozornosti. Žák bývá při vyučování nesoustředěný, často musí být učitelem vyzýván k práci. Dalším projevem je vyšší vzrušivost, která se u žáka projevuje v různých situacích, na zátěž reaguje neadekvátním způsobem – křikem, agresí, pláčem. Ve vztahu k ostatním spolužákům pak takové dítě volí agresí, je útočné, zákeřné, vysmívá se ostatním. Tímto způsobem se žák snaží překonat vlastní nejistotu a dodat si sebedůvěru (Vágnerová, 2005). Dalším možným projevem je dětinské chování, které neodpovídá věku dítěte (Pokorná 2010). Jiným možným projevem může být všeobecný vzdor dítěte ke všemu, co souvisí se školou. Dítě si vytvoří obranné strategie a mechanismy. Pokud stále zažívá

neúspěchy, hledá kompenzaci, jiné oblasti, ve kterých úspěch zažít může, začne na sebe strhávat pozornosti v jiných oblastech. Typickým příkladem je upoutávání pozornosti na svou osobu, tvorba role tzv. třídního šaška. Dítě si často vymýšlí, vychloubá se, chová se k autoritám nevhodným způsobem. Opačným projevem je pak až úzkostné stažení se do sebe, dítě bývá apatické, tiché, přecitlivělé, žije ve svém vnitřním světě (Zelinková, 2003). Neoddělitelnou složkou je spolupráce rodičů se školou. Díky pravidelné komunikaci a spolupráci by mělo být působení na dítě jednotné. Každé dítě na svůj neúspěch reaguje jinak, jinak se s ním vyrovnává. Je důležité věnovat pozornosti všem změnám v chování a správně je vyhodnotit. Všechno toto přispívá ke zmírnění problému a vhodné reedukaci poruch u žáků se specifickými potřebami. Člověk je bytost společenská, proto je pro něj důležitá představa svého zakotvení ve společnosti. Důležitou roli ve formování osobnosti hraje postavení, které jedinec zaujímá ve společenské skupině (Blatný, 2010). A právě období dospívání je typické pro navazování vztahů, hledáním kamarádů, sdílení společných zážitků a zájmů. V tomto období vývoje osobnosti může dojít ke zvratu. Pubescent zjistí, že ho vrstevníci nepřijímají kvůli jeho odlišnosti. Opětovně zažívají pocit lítosti, tísně, obávají se, že před svými vrstevníky, na kterých jim záleží, vypadají směšně nebo hloupě. SPU znesnadňují žákům dosahování požadovaných dovedností a vědomostí. Jak již bylo řečeno, řada žáků s SPU kvůli opakovaným neúspěchům nerada navštěvuje školu, jiní však do školy chodí rádi, cíleně se však snaží vyhýbat předmětům, ve kterých mívají problémy (Selikowitz, 2000; Michalová, 2004). Negativní hodnocení ze stran pedagogů a rodičů opět snižuje sebevědomí, to následně vede i vyhledávání jiných, často nevhodných aktivit, ve kterých může být jedinec úspěšný. Tato skutečnost může vést k záškoláctví nebo školním fobiím (srov. Vágnerová, 2005; Zelinková, 2003).

Další únikovou reakcí je somatizace problému. Žák do nemoci neutíká vědomě, ale jde o nevědomou reakci organismu na zátěž, kterou nedokáže zvládnout sám. Pokud je nemocný, nikdo od něj neočekává žádné výsledky (Vágnerová, 2005). Čáp a Mareš (2007) doplňují, že pokud jedinec vyhodnotí situaci jako problém, který sám nevyřeší, volí odlišné copingové strategie. Vnímá-li jedinec situaci jako neovlivnitelnou, přestože mu jeho okolí opakovaně zdůrazňuje jeho odpovědnost, vytvářejí se v něm velké pocity frustrace či vzteku. Přítomnost SPU může signalizovat vyšší stupeň pravděpodobnosti, že individuální rozvoj jedince bude v emocionálních, sociálních i v kognitivních oblastech vykazovat rizikové faktory. Pokud kolem jedince s SPU žijí

školsky a sociálně úspěšní jedinci (například sourozenci), mohou se objevit komplikace z důvodu vyhledávání příčin těchto vzniklých neúspěchů v jedinci samém. Školní úspěchy sourozenců jsou porovnávány, žák s problémy s učením je považován za pomalejšího, méně inteligentního, bez ambicí pracovat. V soudobé společnosti jsou školní úspěšnost a výkony významně hodnoceny, proto problémy jedince ve škole mají nepříznivý dopad na jedince i v dospělosti. Z těchto důvodů je tedy velmi nutné zaměřit se především na preventivní opatření a podporu ohrožených jedinců. Při školní práci s dětmi s SPU na 2. stupni by mělo být prioritní navázat na reedukační činnost započatou na 1. stupni či s nápravní činností začít.

3.2 Faktory ovlivňující edukaci žáků s SPU

Jedním z faktorů, který ovlivňuje vzdělání žáka, je zajisté **klima třídy a školy**. Právě třída a škola je pro dítě významným sociálním prostředím, které kromě rodiny formuje jeho osobnost. Právě zde se utváří důležité sociální vztahy, ty pozitivní, ale i ty negativní. Projevy neklidu a nepozornosti nelze oddělit od školního prostředí. Zasahují nejen do samotné výuky a procesu učení, ale také do vztahů s vrstevníky. Neklidné děti mohou ve třídě často zažívat pocit osamocení a nepřijetí. Proto je podpora těchto dětí v prostředí školní třídy důležitá. Učitel je jednou z nejdůležitějších složek, které utváří klima třídy. Utváří pro děti prostředí, které by pro ně mělo být bezpečné a podporující. Klade důraz na vytváření dobrých vztahů, respektující prostředí a v neposlední řadě se snaží o vzájemnou spolupráci mezi žáky. Kromě rodiny bývá učitel pro žáky často vzorem, který ovlivňuje a upevňuje žákovy postoje (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007). Osobnost učitele má velký význam ve vzdělávání dětí s SPU. Při výuce těchto dětí je nutné, aby učitel měl znalosti nejen z oboru, ale i praktické dovednosti, aby mohl vyhovět specifickým potřebám dětí. Mezi specifické ukazatele, které se u žáků na druhém stupni objevují, je ztráta motivace a negativní zkušenosti, nesprávné návyky a nepochopení sebe samého (Zelinková, O., 2003). Pro žáky s SPU mohou být vytvořeny speciální podmínky – například třída s nižším počtem žáků, přítomnost asistenta pedagoga (AP), individuálně vzdělávací plán (IVP). Tím má učitel možnost věnovat se žákům individuálně a využívat možné podpůrné prostředky. Jak píše Vágnerová M. (2005) „*Učitel určuje, kdo je problémový žák*“. Dnes se používá termín žák s náročným chováním. Na základě zjištění České školní inspekce (dále ČŠI) byl vydán metodický pokyn, který se zabývá žáky s náročným

chováním. Snaží se poskytnout všem pedagogickým pracovníkům informace, vhodné způsoby řešení a podklady k problematice těchto žáků. Dokument by měl školám pomoci rozpoznat, zda přistupují v těchto případech k prevenci a intervenci správně (Felcmanová, Hečková, Myšková, [2021]). Někteří učitelé přistupují k žákům s SPU jako k dětem, jejichž chování se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a určitým způsobem ovlivňuje vztah ke škole a k učení. Právě tito žáci jsou často ve třídě označováni za ty, kteří ruší, nedokáží udržet kázeň a pořádek. Dále jsou dle jejich slov líní, nemají zájem o učivo, jsou pasivní. Takové hodnocení žáka a učitelův postoj nepodporuje jejich začlenění do třídního kolektivu, ostatní spolužáci je často proto odmítají. Tyto děti se pak cítí frustrovaně a osamoceně. Ze školy mají strach a svou poruchu používají jako výmluvy. Právě proto je velmi důležitým faktorem začlenit žáka mezi vrstevníky do třídního kolektivu. Tím, kdo odpovídá za to, co se žák naučí a kdo rozhoduje, jak bude hodnocen, je znovu učitel. Podle Pedagogického slovníku je učitel „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Učitelé většinou pojmají své povolání jako poslání. Smyslem tohoto poslání je především předávání kulturního dědictví nové generaci a uvádění této generace do světa dospělých. Zároveň má učitel za povinnost respektovat osobnost a zvláštnosti každého žáka (Vališová, Kasíková, 2007). Podle R. Dytrtové (2009) nelze na učitele pohlížet pouze z pohledu profesních znalostí, ba naopak tato profese zahrnuje kromě zmíněných znalostí i složku dovedností, praktických zkušeností a postojů.

Jak vnímají inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učitelé na běžných základních školách, nám řada autorů z různých výzkumů poskytla zajímavé náhledy na tuto problematiku.

Autoři Avramidis a Norwich (2002), kteří ve svém výzkumu shromáždili pouze dosažené výsledky ze všech dostupných výzkumů na téma Postoje učitelů k inkluzi, došli k závěru, že postoje na inkluzi se liší převážně v tom, které skupiny postižení budou s největší pravděpodobností úspěšně integrované. To znamená, že vliv na postoj k inkluzi je silně ovlivněný povahou zdravotního postižení či vzdělávacího problému. Výzkum, kterým se zabývali autoři Lifshitz (2004), MacFarlene a Woolfson (2013) dospěl k tomu, že učitelé pro inkluzivní vzdělávání nedoporučují zařazovat do běžného vzdělávacího proudu žáky, kteří mají emocionální, sociální poruchy a poruchy chování. Naopak v tomto případě učitelé doporučují začleňovat děti s

fyzickým (tělesným) a smyslovým postižením (sluchovým a zrakovým), v neposlední řadě doporučují zařazovat i děti s poruchami učení.

Autoři Rahaman a Sutherland (2012) uvádějí studii z Bangladéše, ze které zjistili, že učitelé obecně souhlasí s inkluzí, ale mají určité výhrady k jednotlivým faktorům, které ovlivňují jeho průběh. Potíže vidí jednak ve velkém množství žáků a jednak v nedostatku učebních pomůcek. Zároveň také vyzdvihují, že učitelům chybí nedostatek podpory k povzbuzení při práci se žáky se SVP.

Součástí vzdělávacího procesu u žáků s SPU je hodnocení. **Hodnocení** je pro učitele ukazatelem úspěšnosti vyučování, ale i ukazatelem pro stanovení dalších cílů vyučování. Žákovi hodnocení poskytuje informace o vlastním osvojování si vědomostí. Funkce hodnocení jsou informativní a formativní. Informativní funkce sděluje, zda byl splněn cíl vzdělávání, dále o pokroku žáka, ale i o příčinách jeho neúspěchu. Formativní funkce sděluje, co všechno žák umí a co je nezbytné vykonat pro to, aby dosáhl dalších cílů. Svou formou sdělení posiluje sebevědomí a motivuje žáka k další činnosti (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007). Hodnotit žáka s SPU je možné klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo spojením obou způsobů (školský zákon, 561/2004 Sb.). Je prokázáno, že při klasifikaci se učitel nevědomky dopouští mnoha chyb a nespravedlnosti, protože různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka různě, subjektivně. Při slovním hodnocení poskytuje učitel informace o dosažené úrovni vzdělání, o postojích žáka ke vzdělávání a jeho snažení. Takové hodnocení žáky nestresuje, ale motivuje (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007). V procesu edukace žáka s SPU nesmíme opomínat důležitost **osobnosti učitele**. Je otázkou, jaký má být učitel, pokud chce ve vzdělávání uspět. Žáci upřednostňují učitele, který je schopen dialogu v komunikaci se žáky, nechybí jim humor ani optimismus. Neoblíbeni jsou naopak učitelé, kteří jsou netrpěliví, autoritářští, kteří žáky ironizují (Michalová, Pešatová a kol., 2015). Profesionalita učitele je velmi důležitá a spočívá ve schopnosti odhadnout možnosti žáka a na jejich základě stanovit přiměřené požadavky. Součástí učitelské práce je spolupráce s rodiči žáka. Spolupráce bývá mnohdy náročná a vyčerpávající, ale bez ní není učitel schopen dítěti pomoci a není schopen zvýšit žákův úspěch. Michalová a Pešatová (2015) uvádějí, že právě „*Na učiteli závisí, jaké smýšlení o sobě dítě bude mít*“. Učitel má možnost žáka směřovat k tomu, co si bude myslet, že dokáže, jakou si vytvoří sebedůvěru, jakou měrou bude motivováno k dosažení lepších výsledků a jak bude vnímat své postavení ve třídě. Učitel ke své práci potřebuje spolupracovníky týmu – speciálního pedagoga, školního psychologa,

etopeda, asistenta pedagoga i své kolegy). Nezbytně potřebuje i vnější podporu při své náročné práci (Michalová, Pešatová a kol., 2015).

Jako další faktor lze uvést **rodinné prostředí** a **styly výchovy**. Žáci s SPU často vyžadují zájem nejen rodičů, ale i dalších rodinných příslušníků. Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v citovém a vřelém prostředí. Rodina má pro dítě znamenat jistotu, bezpečí a sloužit jako citové zázemí (Vágnerová, 2008). Dítě má možnost se v rodině naučit navázat hluboké citové vztahy, které jsou významnou emoční zkušeností a vzorem k navazování budoucích vztahů v životě. Rodina dítěti poskytuje různé podněty a tím podporuje jeho rozvoj, a to zejména v oblasti poznávacích procesů a socializace. Pozitivní vztah mezi dítětem a rodičem je nesmírně důležitý. Při školním neúspěchu pomáhá dítěti se s neúspěchem vyrovnat. Rodiče svým dětem dokazují, že o něj mají zájem, podporují ho a jsou připraveni mu pomáhat. Tím se ve výzkumu zabývali A. Panicker a A. Chelliach (2016) a zjistili, že žáci s SPU pocítují větší emocionální potíže a mají nižší sebevědomí. Na základě výzkumu zjistili, že 75 % žáků s SPU mělo velmi nízkou psychickou úroveň vůči zátěžovým situacím. Velkou úzkost vyvolá u žáka například to, když má číst před ostatními nahlas. Dále se studie zabývala rodiči žáků s SPU a to konkrétně o povědomí rodičů o SPU u jejich dětí. Bylo zjištěno, že přes 90 % rodičů vědělo o poruše učení u jejich dítěte, ale pouze 39 % z nich se zajímalo o vzdělávání jejich dítěte.

Je nutné, aby rodiče dětí s SPU věděli, jak se svým dítětem pracovat, jakým způsobem ho učit a pomoci mu vypěstovat zdravé sebevědomí. Často se o své děti strachují a cítí zodpovědnost za jeho problém. Rodiče hrají nezastupitelnou roli v edukačním procesu dítěte. Žádný učitel nemůže trávit tolik času s dítětem jako jeho rodiče. Právě rodiče mají možnost dítě rozvíjet a motivovat ho k další práci (Selikowitz, 2000). Pro některé rodiče je těžké přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné a průběh jeho vzdělávání není dle jejich představ. Někteří se s tím nesmíří a dětem negativní školní výsledky stále vyčítají, obviňují je z lenosti, nezájmu, lhostejnosti a nečinnosti ve škole. Výjimkou nejsou ani fyzické tresty, které vyvolávají v dítěti ještě větší stres a strach, jak ze školy, tak i z rodičů. Důležitou složkou při edukaci žáků s SPU je domácí příprava, při které právě rodina hraje důležitou roli. Je vhodné nastavit podmínky dle individuálních potřeb dítěte, které vytvoří pozitivní postoj dítěte a podpoří jeho vzdělávání ve škole. Díky pravidelnému režimu se dítě psychicky připraví a nebude se domácí přípravě bránit. Rodiny žáků s SPU čelí mnoha úskalí. Péče o tyto děti je často velmi stresující

a ovlivňuje celkové vztahy v rodině. Přizpůsobení výchovných stylů a vytvoření láskyplného prostředí se promítá i do sourozeneckých vztahů a umožňuje přijetí dítěte s jeho specifickými reakcemi a vzorci chování (Sedláčková, 2009).

3.3 Reedukace specifických poruch učení na 2. stupni

Reedukací rozumíme speciálně pedagogické postupy a metody práce orientující se na rozvoj narušených / nevyvinutých funkcí. Jedná se o funkce zabezpečující dovednosti čtení, psaní, počítání a další percepčně motorické funkce (Jucovičová, Žáčková, 2008). Specifické poruchy učení velmi výrazně zasahují do života žáka a ovlivňují jeho výkonnost i úspěšnost ve většině školních předmětů, proto je nutná správná diagnostika a následné stanovení vhodné péče o žáka. Reedukace specifických poruch učení můžeme řadit mezi základní a nezastupitelná opatření při jeho edukaci. Jde o dlouhodobý proces, který má zmírnit nebo odstranit obtíže, které souvisejí se specifickou poruchou učení. Tento proces by měl také směřovat ke zlepšení psychického stavu, který souvisí s dosavadním neúspěchem a frustrací (Janderková, Kendíková, Klégrová, Strnadová, Swierkoszová, Ženatová [2016]). Při reedukaci je nutné respektovat základní zásady: Autoři (srov. Bartoňová, 2012; Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2003) shrnují základní zásady, které je při reedukaci nutné respektovat. Nejefektivnější je individuální a cílená reedukace. Je důležité analyzovat situaci žáka a stanovit plán, jak s ním pracovat. Vycházet z provedené diagnostiky. Je nutné vnímat žákovu individualitu a podle toho následně postupovat. Reedukace neznamená doučování, má žáka podpořit tam, kde selhává. Se žákem je nutné začínat na úrovni dovedností, kde se nachází. Cvičení by měla být přiměřená k jeho schopnostem a věku. Postupovat pomalu, posunout se dál, až když si je v probrané práci jistý. Zde je nutný dlouhodobý trénink. Každodenní práce, musejí s ním pracovat i rodiče doma, aby si dovednost nacvičil a byl si v tom jistý. Rodiče by se během nápravy měli věnovat pouze dítěti, a ne ostatním činnostem. Při práci postupovat tak, aby měla nějakou strukturu. Průběžně vyhodnocovat efektivitu práce, její metody a postupy. Uchovávat si výsledky práce, aby bylo možné sledovat jeho pokrok. I během reedukace je nutné, aby žák zažil pocit úspěchu. Nejlépe v tom, kde nejvíce chyboval, kvůli motivaci. Rodiče by měli být v úzké spolupráci nejen se školou a konkrétními učiteli, ale i poradenskými pracovníky.

Reedukace specifických poruch učení je náročný a dlouhodobý proces, který vyžaduje značné úsilí ze strany učitele, rodiny, dítěte a dalších odborníků. Záleží na stupni poruchy a na míře celkového nadání dítěte. Pokud má dítě nadprůměrné nadání, je možné obtíže zvládnout na 1. stupni a na 2. stupeň žák nastupuje již bez obtíží. Pokud je porucha výrazná a nadání dítěte je průměrné, potíže přetrvávají i na 2. stupni, žák se musí učit „jinak“, často i více než jeho vrstevníci bez obtíží. Jeho výkonnost je dána tím, jak se mu věnují rodiče a jakou má on sám motivaci (Michalová, Z. 2004).

3.4 Učební preference

Pod pojmem učební preference si představujeme „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 235). Styl učení se vyvíjí z vrozeného základu, respektive z kognitivních stylů. Každý žák má tak určité vrozené dispozice využívat některý ze stylů učení. V průběhu života se však tento styl rozvíjí na základě osobnostních vlastností jedince a charakterizuje přístup žáka k výuce a vyučovacímu procesu (Sitná, 2013). Podle Zelinkové, 2003 je „*Styl učení způsob, jakým si jedinec osvojuje nové poznatky. Je individuální a jeho nerespektování může být jednou z příčin neúspěchu, přestože dítě věnuje domácí přípravě dostatek času.*“ Najít svůj vlastní učební styl není vrozená schopnost a vede k ní dlouhá a složitá cesty sebepoznání. Většina žáků, které přecházejí na druhý stupeň ZŠ, mají problém s tím, že se neumí učit. Každý žák je osobnost, která má jinou povahu a zájmy, a tudíž mu vyhovuje jiný styl přijímání poznatků při výuce, jinak zpracovává informace při učení a upřednostňuje svůj styl ověřování naučeného (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). Styly učení fungují jako podvědomě nebo vědomě zpracovávané informace. Žák si většinou neuvědomuje, jakým způsobem se učí. Pokud je žáku nabídnuto vědomě se zamyslet nad svým stylem učení, pak mohou přehodnocovat a vylepšovat efektivitu vlastního učení.

Klasifikace stylů učení podle percepční preference je veřejností nejnámější a také studenti ji hodnotí na základě svých vlastních zkušeností. Tato klasifikace vychází z toho, že každý jedinec využívá při učení více či méně některý ze smyslů.

Vizuální styl učení: Jedinec se opírá se o vizuální představy, má vizuální paměť. Při učení potřebuje vizualizaci – obrázky, fotografie, grafy, schémata, nákresy apod. Rovněž preferuje psané informace před verbálními. Psaný text si různě strukturalizuje a barevně zvýrazňuje (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Auditivní styl učení: Jedinec se opírá se o sluchové představy a sluchovou paměť. Nejlépe se učí z toho, co slyší. Informace potřebuje vnímat sluchově a spojovat si je se sluchovými vjemy. Verbální informace si pamatuje snadněji než psané. Mezi preference učení patří hlasité učení a společné učení se spolužáky. Hluk a jiné sluchové podněty je při učení vyrušují (Průcha, 2020).

Kinestetický typ: Jedinec s tímto stylem se opírá se o pohybové představy a paměť. Učení spojuje s pohybovou aktivitou. Při učení potřebuje zrakové či sluchové informace spojovat s hmatem, potřebují doprovodnou motorickou činnost. Potřebuje střídát polohu při učení, procházet se, pohrávat si s prsty, předměty, učí se prostřednictvím nápodoby činností jiných lidí (Průcha, 2020). Tento styl učení lze ve školním prostředí velmi špatně uplatňovat, když má žák během výuky sedět v lavici a nevyrušovat spolužáky.

Tyto styly učení se u žáků vyskytují v různém stupni a velmi často smíšené. Fleming (2012) uvádí, že více než 40 % lidí má jeden vyhraněný, preferovaný způsob přijímání informací (unimodální styl). Zbytek populace nemá učební styl natolik vyhraněný, v tomto případě se jedná o **multimodální styl** neboli **smíšený** (VARK, 2022). Neil D. Fleming vytvořil model VARK (zkratka anglických slov Visual (vizuální/zrakový), Aural (auditivní/sluchový), Read/write (číst a psát nebo verbální a slovní) a Kinesthetic (kinestetický/pohybový) v roce 1987 na základě své 40-leté zkušenosti jako pedagog. Teorie učebních stylů VARK je založená na preferenci smyslů při učení a zpracovávání informací. Slovo VARK je zkratka anglických slov Visual (tj. vizuální/zrakový), Aural (auditivní/sluchový), Read/write (číst a psát nebo verbální a slovní) a Kinesthetic (kinestetický/pohybový). Fleming se domnívá, že pokud látku přizpůsobíme preferenci smyslu, zvyšuje se efektivita učení (Allen, Sheve & Kaiser, 2010). Model VARK Neila Fleminga je oblíbený mezi vědci. Výsledky výzkumů zaměřené na rozdíly mezi pohlavími jsou různé. J. L. Dobson (2009) ve své studii zkoumal vztah mezi preferovaným stylem učení a pohlavím. Dotazník vyplnilo celkem 901 studentů, z toho 75 % žen a 25 % mužů. Výsledky ukázaly, že ženy a muži měli výrazně odlišné preference stylu učení. Ženy nejvíce preferovaly vizuální učení (46 %) následované sluchovým (27 %), čtením/zápisem (23 %) a kinestetickým (4 %). Muži preferovali vizuální učení (49 %) následované čtením/zápisem (29 %), sluchovým (17 %) a kinestetickým (5 %). Ženy se lišily v preferenci auditivního a vizuálně-neverbálního stylu.

4 PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Cíl diplomové práce a metodologie

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza vzdělávání žáků s SPU se zaměřením metody a formy komplexní práce se žákem se specifickými poruchami učení na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení v Praze

Dílčí cíle:

- Vymezit speciální pedagogickou podporu na škole pro žáky se specifickými poruchami učení
- Získat informace o specifických přístupech v předmětu Čtení s porozuměním
- Zjistit školní výkonovou motivaci žáků vybrané třídy

Hlavní výzkumná otázka:

- **HVO:** Jak je realizována podpora žáků se specifickými poruchami učení na vybrané základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

- **VO1:** Jakou formou a v jakých oblastech je nabízena speciálně pedagogická podpora na základní škole pro žáky s SPU?
- **VO2:** Jaká jsou specifika práce s žákem s SPU v předmětu Čtení s porozuměním?
- **VO3:** Jaká je školní výkonová motivace u žáků jedné třídy osmého ročníku na základní škole pro žáky s SPU?

Diplomová práce je zpracována pomocí kvantitativní i kvalitativní metody výzkumu za použití technik:

- Analýza prostudované literatury
- Analýza kurikulárních dokumentů základní školy pro žáky s SPU
- Dotazník pro žáky osmého ročníku základní školy
- Volný rozhovor se školním speciálním pedagogem

- Polostrukturovaný rozhovor s učitelem předmětu Čtení s porozuměním
- Pozorování vyučovací hodiny Čtení s porozuměním

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a technik šetření

Pro potřeby diplomové práce byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Podle J. Hendla (2016, s. 56) je smíšený výzkum definován *jako přístup, kdy se v rámci jedné studie míchají kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat*. Podle K. Vlčkové (2011) je kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu výhodnější z důvodu lepšího pochopení výzkumného problému. Jako kvantitativní metoda sběru dat byl zvolen dotazník a jako kvalitativní metoda polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Kvantitativní sběr dat je pevně konstruován.

Polostrukturovaný rozhovor J. Reichel (2009) uvádí, že se polostrukturovaný rozhovor se *vyznačuje připraveným souborem okruhů či otázek, které během dotazování mohou libovolně měnit pořadí, a výzkumník může klást během rozhovoru doplňující otázky*. Informantky tak mohly hovořit volně podle svých myšlenek a o oblastech, kde se cítily nejlépe a měly o nich co říci. Polostrukturovaný rozhovor s vyučující proběhl na začátku května 2022. Jednalo se o vyučující předmětu Čtení s porozuměním, která působí na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení. Na zmíněné škole byl realizován i rozhovor. Vyučující bylo položeno dvanáct otázek. Otázky byly voleny v souladu s cíli diplomové práce. Rozhovor směřoval na názory ohledně specifikace předmětu Čtení s porozuměním. Před zahájením rozhovoru jsem respondentku seznámila s účelem rozhovoru a tématem své diplomové práce. Rozhovor byl nahrán pro přesnější analyzování výpovědí po předchozí domluvě na diktafon. Doslovný přepis rozhovoru slouží pro názornost získaných dat (příloha č. 1). Průměrná délka rozhovoru se pohybovala okolo 60 minut.

Druhý rozhovor se uskutečnil se dvěma školními speciálními pedagožkami a proběhl na konci května 2022. Jednalo se o školní speciální pedagožky stejné základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. Speciálním pedagožkám bylo položeno dvanáct otázek. Otázky byly voleny v souladu s cíli diplomové práce. Rozhovory směřovaly především na jejich názory ohledně profese speciálního pedagoga, jaké osobnostní, profesní či znalostní a dovednostní předpoklady pokládají za důležité, nebo s jakými problémy se při své práci potýkají. Nedílnou součástí rozhovorů bylo

zjišťování spolupráce speciálních pedagožek s žáky, rodiči, ostatními pedagogy, vedením školy a poradenským zařízením. Před zahájením rozhovoru jsem informantky opět seznámila s účelem rozhovorů a tématem své diplomové práce. Rozhovory byly nahrány po předchozí domluvě na diktafon. Doslovný přepis rozhovoru je součástí Přílohy č. 2 a 3. Vzhledem k obsažnosti tématu byl každý rozhovor rozdělen do dvou částí, délka každého z nich se pohybovala kolem 50 minut.

Výzkumné šetření bylo doplněno **pozorováním** práce vyučující předmětu Čtení s porozuměním. Pozorování proběhlo za začátku června během výuky tohoto předmětu v 7. ročníku, kde bylo přítomno 10 žáků – 2 dívky a 8 chlapců. Výzkumný vzorek byl volen jako doplňující a ilustrativní metoda k rozhovoru. „*Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat* (Gavora, 2000, s. 76).

Poslední technikou výzkumu je **dotazník**. D. Polonský (2000) shrnuje, že „*dotazníkové šetření je poměrně nenáročné na čas a organizaci, zároveň jsou ale získaná data méně věrohodná, otázky mohou být pro některé respondenty méně srozumitelné a výzkumník nemůže osvětlit, jak otázku myslel.*“ Pro potřeby diplomové práce byl realizován dotazník „*Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*“ (Příloha č. 4). Tento dotazník patří mezi evaluační nástroje a byl vydán Národním ústavem odborného vzdělávání v roce 2011. Jeho autory jsou Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková. Dotazník se skládá z dvanácti otázek, z nichž prvních šest otázek zjišťuje potřebu úspěšného výkonu, druhých šest otázek pak zjišťuje potřebu vyhnutí se neúspěchu. „*Zná-li učitel intenzitu a poměr obou motivačních potřeb u svých žáků, má možnost optimálně volit náročnost zadávaných úkolů jak z hlediska jednotlivých žáků, tak i z hlediska celé třídy* (Hrabal, Pavelková, 2011 s. 22). Výsledky podávají informaci o výkonovém chování školních tříd a umožňují plánování nových výchovně-vzdělávacích opatření ve škole. Dále je možné dotazník využít jako zdroj významných informací při hodnocení účinnosti zavádění inovací a napomáhá při evaluaci škol (Hrabal, Pavelková, 2011). Dotazník je možné žákům zadat na začátku školního roku, ale i v jeho průběhu. Následně je možné výsledky porovnat a na základě nich dále pracovat s rozvojem školní motivace žáků. Ve zmíněném dotazníku jsou použity pouze uzavřené otázky, které nabízí hotové alternativní odpovědi, které nutí žáka jasně vyznačit nabízenou odpověď převážně dle svých pocitů. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o výkonovou motivaci v konkrétních vyučovacích předmětech, žáci

vyplňovali dotazníky rychle jen na základě celkového převažujícího pocitu. Žáky jsem přímo vybídla k tomu, aby nad otázkami příliš dlouho nepřemýšleli.

Dotazníky jsme distribuovali do osmého ročníku základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení v tištěné podobě. Prostřednictvím třídní učitelky byly dotazníky rozdaný žákům. V úvodní části dotazníku byli žáci informováni o způsobu jeho vyplnění, byla zdůrazněna anonymita dotazníku. Dotazníky žáci vyplňovali na začátku vyučovací hodiny. Z počtu dvanácti rozdaných dotazníků byla návratnost stoprocentní. Jednotlivé odpovědi byly vyhodnoceny podle pokynů uvedených v šabloně dotazníku školní výkonové motivace žáků.

„Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá: a = 5 bodů, b = 4 body, c = 3 body, d = 2 body, e = 1 bod.

Suma položek 1- 6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu (PÚV). Suma položek 7-1 2 odpovídá hrubému skóru potřeby vyhnouti se neúspěchu (PVN). V obou částech může žák získat 6-3 0 bodů hrubého skóru" (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9).

Na základě hrubých skóru v jednotlivých částech dotazníku bylo přiřazeno každému žákovi standardní skór dle tabulek níže (tab. 1 a tab. 2). Na závěr byl průměrný hrubý skór dané třídy a podle tabulek (tab. 3 a tab. 4) vyhledán standardní skór v normách pro třídy.

Tab. 1: Normy pro žáky ZŠ - PÚV (Hrabal & Pavelková, 2011, s. 10)

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (6,5 % žáků)
25 až 27	4 Vysoká potřeba (22,7 % žáků)
21 až 24	3 Průměrná potřeba (40,6 % žáků)
18 až 20	2 Nízká potřeba (19,8 % žáků)
do 17	1 Velmi nízká potřeba (10,4 % žáků)

Tab. 2: Normy pro žáky ZŠ - PVN (Hrabal & Pavelková, 2011, s. 10)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,6 % žáků)
22 až 24	4 Vysoká obava (16,0 % žáků)
17 až 21	3 Průměrná obava (42,6 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (20,2 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (11,6 % žáků)

Tab. 3: Normy pro třídy ZŠ - PÚV (Hrabal & Pavelková, 2011, s. 10)

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
22,90 – 24,05	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
21,70 - 22,89	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
20,31 – 21,69	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 20,30	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

Tab. 4: Normy pro třídy ZŠ - PVN (Hrabal & Pavelková, 2011, s. 10)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,44 – 20,58	4 Vysoká obava (20 % tříd)
18,00 – 19,43	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,81 - 17,99	2 Nízká obava (20% tříd)
do 16,80	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

Jednotlivci i věkové skupiny byly poté přiřazeny k jednomu z typů žáků či tříd, dle typologie Hrabala a Pavelkové (2011) na základě poměrů mezi standardními skóry obou výkonových potřeb.

4.3 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení. Tato základní škola zajišťuje základní vzdělání žáků 6. – 9. ročníků, u nichž je diagnostikována jako dominantní SPU = specifická porucha učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.). Kapacita školy je 143 žáků, v současné době má škola zcela naplněnou kapacitu. Z důvodu velkého počtu dojíždějících žáků má základní škola začátek vyučování posunut na 8:30 hodin. Vzhledem ke specifickým poruchám učení žáků, k nimž patří neschopnost dlouho se koncentrovat, má škola zkrácenou dobu vyučovací jednotky na 40 minut. Během velké přestávky chodí žáci ven na přilehlé hřiště, aby se odreagovali pohybem a nebyli ve stísněném prostoru školy. Nižší počet žáků ve třídě (14) umožňuje pedagogům plně využívat speciálně pedagogické metody práce a uplatňovat individuální podporu každému žákovi. Vybraní žáci mohou pracovat s pomocí asistenta pedagoga.

Se žáky nižších ročníků pravidelně pracují speciální pedagogové na individuální reedukaci a kompenzaci specifických poruch učení (SPU). Práce se žáky je systematická, pravidelná a efektivní, aniž by dítě muselo docházet do odborných zařízení mimo školu. Tento systém umožňuje pružně reagovat na aktuální výukové obtíže jednotlivých žáků. Vzhledem k projevům SPU je na škole vyučován pouze jeden cizí jazyk – Anglický jazyk, časová dotace druhého cizího jazyka je využita k předmětům, které pomáhají speciálně pedagogické péči. Jde o předměty Čtení s porozuměním a Psaní na stroji. Na škole je praktikováno zdarma doučování hlavních předmětů českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. Součástí vzdělávání je také lyžařský výcvik, určený žákům celého druhého stupně. K pravidelným akcím školy patří vánoční a masopustní „Zpívání v LDN“ žáků šestých a devátých ročníků. Žáci se každoročně účastní také mnoha sportovních závodů. Škola je rovněž zapojena do celostátních projektů Ovoce do škol a Mléko do škol. Na škole působí Školní poradenské pracoviště složené z odborníků, jako jsou speciální pedagog, etoped, školní psycholog, výchovný poradce a metodik primární prevence patologických jevů. Dále zde působí psycholog z PPP, který školu navštěvuje pravidelně dvakrát do měsíce. Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) je zřízeno k zajištění a realizaci výchovně vzdělávací koncepce školy. Tým odborníků, poskytuje poradenské služby, ale také se podílí na tvorbě a rozvoji výchovně vzdělávacího systému tak, aby škola byla schopna obstát v silné konkurenci. Jde o školu otevřenou, připravenou na novou kvalitu komunikace s rodiči i mimoškolními institucemi. Webové stránky umožňují rodičům sledovat průběžnou klasifikaci, elektronickou třídní knihu a absenci žáků. Protože k základním požadavkům moderní výuky patří vybavení výpočetní technikou, škola má dvě učebny s počítači připojenými na internet a 30 tabletů pro využití v běžné výuce. Pro výuku je k dispozici školní cvičná kuchyně a venkovní školní hřiště. Bohužel škola nemá k dispozici vlastní tělocvičnu, žáci tak musejí na hodiny tělesné výchovy dojíždět do tělocvičny nedaleké základní školy.

4.4 Interpretace výsledků šetření

Empirická část diplomové práce se skládá z polostrukturovaného rozhovoru s vyučující předmětu Čtení s porozuměním a školní speciální pedagožkou, dále z dotazníkového šetření, které bylo provedeno s dvanácti žáky jedné třídy. Polostrukturovaný rozhovor interpretuje odpovědi na otázky, které byly položeny

vyučující a dvěma školními speciálními pedagožkám. Výsledky dotazníkového šetření jsou zaznamenány v grafech či tabulkách, které jsou okomentovány. Cílem obou výzkumných nástrojů bylo vymezit speciální pedagogickou podporu vybrané školy, zaměřit se na specifické přístupy v předmětu Čtení s porozuměním a zjistit školní výkonovou motivaci žáků po dvouleté adaptaci na vybrané škole.

4.4.1 Rozhovor se školními speciálními pedagožkami

Rozhovory byly zvoleny jako polostrukturované. Rozhovory byly vedeny se 2 školními speciálními pedagožkami, které na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení pracují na plný úvazek a provádějí zde individuální reedukace. Otázek bylo celkem 12, otázky číslo 5, 7 a 7 měly možnost výběru, ale i možnost volné odpovědi. Rozhovory je možné rozdělit do čtyř okruhů:

- První okruh otázek – Základní informace o respondentkách
- Druhý okruh otázek – Spolupráce s rodinou a školou
- Třetí okruh otázek – Specifika speciální pedagogické péče
- Čtvrtý okruh otázek – Zhodnocení výsledků práce

První okruh otázek – Základní informace o respondentkách

V prvním okruhu otázek se respondentky rozcházejí v délce praxe na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení. Jedna z nich zde pracuje „22 let, vlastně téměř od začátku, co tahle škola vznikla. Dělala jsem zástupkyni a k tomu učila předmět *Psaní na počítači*“. V současnosti, již sedmnáctým rokem působí jako speciální pedagožka. Druhá informantka na škole působí sedmým rokem, praxi ve školství má 35 let. Obě respondentky studovaly na Univerzitě Karlově obor Speciální pedagogika. Za velmi důležité pro vykonávání této práce považují dosažení odpovídajícího vysokoškolského vzdělání v oboru speciální pedagogika, pro jednu z nich je navíc důležité, aby si speciální pedagogové zažili klasickou učitelskou praxi, zejména práci se třídním kolektivem, skupinovou práci, hodnocení. Jako velmi významné se jedné speciální pedagožce jeví zájem o práci, celoživotní vzdělávání v oboru, správná volba metod a forem práce a dovednost je správně aplikovat. Obě informantky uvedly, že v současné době pravidelně pracují průměrně s 25 žáky. Jde

především „o žáky z 6. tříd, s žáky ze starších ročníků dojdím to, co máme rozdělané.“

Druhý okruh otázek – Spolupráce s rodinou a školou

Obě informantky se shodují v četnosti individuálních setkání s redukovanými žáky, a to jednou až dvakrát týdně. U jedné z nich navíc dochází k velmi intenzivní práci s pěti žáky, kteří na reedukace docházejí každý den. U nich se pedagožka zaměřuje na nápravu čtení, která trvá v průměru patnáct až dvacet minut. Náplně práce informantek jsou náslechy ve třídě, zaměřují se především na žáky, které mají v péči, na způsob jejich práce ve skupině, zvládnání možných stresových situací, na to, jak zvládají nároky jednotlivých vyučujících. Zajímají se také o interakci s ostatními spolužáky. Spolupráci s velkou řadou rodičů vnímají shodně jako nedostačující. Jedna z informantek uvádí, „*spolupráce s rodiči je individuální, dle potřeby (individuální konzultace, telefonická domluva, třídní schůzky, mail). Někteří rodiče jsou ochotnější, ale velmi často se setkávám s nezájmem právě ze strany rodičů. V tom vidím největší problém. Kdyby byli rodiče ochotni více dělat, tak ty děti by viděly zájem, ale takhle vidí, že rodičům je to fuk.*“ Právě nezájem rodičů velmi ztěžuje práci a neumožňuje dosahovat takových výsledků, kterých by s ohledem na intenzitu práce, dosaženo být mohlo. Počáteční komunikaci s většinou rodičů však vnímají pozitivně, rodiče docházejí do školy na tzv. zácvik, učí se pracovat s různými výukovými programy. Postupem času se ale zájem o konzultace a intenzivnější spolupráci snižuje. Respondentky jako nejčastější formu komunikace uvádějí zpočátku individuální konzultace, později telefonické konzultace/hovory, u řady rodičů pak zbývá pouze komunikace prostřednictvím mailu, nezářídka jednostranná. Z rozhovoru s oběma informantkami vyplynulo, že počáteční spolupráce s pedagogickým sborem spočívá v předání relevantních informací o žácích, které jsou uvedeny ve zprávách PPP. Upozorní na možné obtíže, doporučí vhodné metody, formy a techniky práce. Následná spolupráce spočívá v hodnocení úspěšnosti těchto metod u jednotlivých žáků na pravidelných schůzkách, které se konají jednou měsíčně. Na těchto schůzkách se konzultují studijní úspěch a pokroky jednotlivých žáků, jejich chování, posuny ve výuce jednotlivých předmětů, různá doporučení, zprávy z poraden, externích organizací, které se školou spolupracují. S vybranými učiteli konzultují speciální pedagožky také individuálně, dle potřeby obou stran. Obě shodně uvádějí, že se bohužel setkávají při své práci s kolegy, převážně mladšími, kteří o tuto formu

spolupráce nestojí, považují ji za obtěžující. Část pedagogického sboru však stále jejich práci vnímá jako přínosnou. Jako ne příliš přínosnou vnímají speciální pedagožky spolupráci s asistenty pedagoga, není z jejich pohledu totiž zcela využít jejich potenciál. Jednou respondentkou je asistent pedagoga využíván ke každodennímu individuálnímu hlasitému čtení ve škole. Ve škole aktivně působí školní poradenské pracoviště, jeho schůzky se konají pravidelně jednou měsíčně. Speciální pedagožky se zde setkávají s výchovnou poradkyní, etopedem, metodičkou prevence a vedením školy. Témata bývají zaměřena například na konkrétní spolupráci s poradnou, možnosti zapojení skupinové nebo rodinné terapie, případné umístění žáka do různých zařízení... Obě dotazované vidí však problém v nedostatečném následném předání závěrů schůzek ŠPP ostatním členům učitelského sboru. Do školy dochází jednou měsíčně školní psycholožka z PPP, obě respondentky uvádí, že pravidelné schůzky si nesjednávají, podle potřeby však mají možnost konzultace. Výhodou je fakt, že většina redukováných žáků je v péči příslušné poradny, psycholožka je tedy dobře s jejich obtížemi obeznámena. Spolupráci s pedagogickým sborem hodnotí obě speciální pedagožky rozporuplně.*„spolupráce s kolegy jsou individuální pohovory. Ty ale z mého pohledu využívají jen někteří kolegové. Z některých mám pocit, že berou nás speciály, jako někoho, kdo by chtěl jen někomu radit. A oni nic takového nepotřebují. Pořád je ale u nás ve škole mnoho kolegů, se kterými spolupracují pravidelně a ráda“*. Prostor k vyjádření dostávají především na poradách o dětech, individuálních schůzkách a tak například na konzultacích následujících po vzájemných hospitacích. Na pedagogických radách ani jedna z nich příliš prostoru pro vyjádření nemá, na programu bývá spíše zhodnocení výsledků vzdělávání, chování, velký prostor pro vyjádření dostávají především třídní učitelé. Četnost konzultací s jednotlivými učiteli je velmi individuální, někteří, zvláště ti, kteří vyučují český nebo anglický jazyk a čtení s porozuměním, jsou konzultacím nakloněni, u ostatních zájem příliš velký není. U obou dotazovaných je následná konzultace podmíněna zájmem ze strany vyučujícího. Obě informantky shodně uvádějí, že ze stran asistentů pedagoga se se zájmem o konzultaci nesetkali. *„Bylo by fajn, kdyby bylo možné více zapojit AP. Myslím tím, kdybychom měly s kolegyní možnost více zasahovat do jejich náplně práce. Ale takovou možnost bohužel nemáme“*. Jak již bylo uvedeno výše, metodická podpora ze strany školního poradenského pracoviště je minimální, schůzky se věnují spíše organizačním a výchovným problémům. Ve škole probíhají jednou měsíčně porady o dětech, bohužel

ani jedna z pedagožek je nehodnotí jako výrazně přínosné. Za nejefektivnější obě uvádějí individuální konzultaci s jednotlivými pedagogy.

Zapojení rodičů do intervence považují obě respondentky za velmi významný prvek při reedukaci SPU. Po rodičích je vyžadována každodenní kontrola hlasitého čtení. Rodič nejen, že kontroluje správnost čtení, ale také následnou reprodukci přečteného. Do sešitu, k tomu určenému, potom zapisuje a podpisem stvrzuje, kolik toho dítě přečetlo. Intenzivní spolupráci s rodičem je také potřeba při práci s programem na zrychlení pracovního tempa – ROPRATEM. Dítě za dohledu rodiče intenzivně po dobu tří měsíců denně pracuje. Rodičům jsou dále doporučeny některé další programy jako Tablexia, Včelka, vždy s ohledem na druh oslabení dítěte. Během konzultací a třídních schůzek speciální pedagožky ukáží rodičům, jak pracovat s programem, na co se zaměřit, čeho se vyvarovat. Jedna z respondentek uvádí, že rodičům připomíná „základní pravidla pro rozvoj dítěte jako je dodržování společných tradic v rodině, společné zážitky, komunikace, práce, společné hry, pravidelný režim a jeho kontrola rodiči. Děti u nás často vyrůstají v ně příliš funkční rodině a pokud jsou malé, nějak to funguje, ale když se z nich stanou pubertáči, rodiče si s nimi mnohdy už nevědí rady“. Za nejefektivnější formu komunikace uvádějí obě dotazované pedagožky pochopitelně formu osobní konzultace, nutná je však také komunikace prostřednictvím telefonu, emailu či aplikace Teams a Bakaláři, zvláště v období lockdownu.

Třetí okruh otázek – Specifika speciální pedagogické péče

Třetí okruh otázek je zaměřen na specifika práce obou informantek, na náplň jejich práce, konkrétní postupy a metody využívané při reedukaci. Z nabízených možností intervenčních přístupů obě respondentky uvádějí, že nejčastěji využívanými jsou percepčně-motorická cvičení vedoucí ke korekci oslabených dílčích funkcí, například zrakového vnímání, zrakového rozlišování, sluchové paměti, sluchového vnímání a rozlišování. Podstatou celého cvičení je pravidelnost. K oběma respondentkami využívaným programům patří také interaktivní program Včelka, výuková aplikace, která se zaměřuje na rozvoj techniky čtení, především rychlost, přesnost a plynulost, rovněž na porozumění čteného textu. Na rozvoj zrakového vnímání a stanovou orientaci je oběma využívám PC program DysCom. U většiny žáků bývá oběma speciálními pedagožkami doporučován program ROPRATEM, podmínkou jeho úspěšnosti je však každodenní domácí práce pod dohledem rodičů. K dalším

intervenčním přístupům, které jsou oběma využívány, řadí některé z PC programů jako je Didakta, Tablexia, Brain jogging. Mezi oblíbené reedukační aktivity patří také Nordic walking – chůze pro zdraví s holemi, žonglování – pro rozvoj jemné motoriky a koncentrace a pozornosti, deskové a komunikační hry zaměřené na rozvoj pravo - levé orientace, paměti, sluchu atp.

Obě speciální pedagožky shodně vypovídají, že mezi jejich hlavní náplň práce patří především individuální reedukace, školní diagnostiky a náslechy ve třídách. V odpoledních hodinách navíc obě nabízely žákům kroužek deskových her a reedukačních technik. Jedna z informantek uvádí, že vede tzv. zvláštní tělesnou výchovu, *„tyto hodiny vedu já, jsou 2x týdně a místo běžných sportů zde společně s dětmi cvičíme jógu, učím e různé relaxační techniky a správné dýchání nebo chodíme s holemi tzv. Nordic walking.“*

Při individuální práci předchází školní diagnostice seznámení se se zprávou žáka z PPP, realizace plánu na školní rok, poté následuje vlastní individuální reedukace dle SPU. Průběžně během roku prování pedagožky náslechy v hodinách. Jedna respondentek uvádí, že *„se plán uzpůsobuje podle potřeb žáka, na konci roku se prování opět diagnostika a na základě jejího zhodnocení je žák zařazen nebo vyřazen z reedukace na další školní rok.“*

Skupinovou práci se žákem uvádí v tomto roce pouze jedna z dotazovaných, jedná se o realizaci výše uvedeného kroužku deskových her, který kromě jiného pomáhá žákům trénovat koncentraci, rozvíjet slovní zásobu, procvičovat perцепci, koordinaci, myšlení, sluch a vzájemnou kooperaci.

Čtvrtý okruh otázek – Zhodnocení výsledků práce

K největšímu posunu dochází v oblasti čtení, podmínkou zlepšení je však pravidelné každodenní čtení doma s rodiči. Obě respondentky shodně uvádějí, že právě domácí práce bývá u žáků velkým problémem. *„Někdy už od začátku nevidím zájem rodičů ani dětí, jiní ztrácejí chuť a zájem během prvního měsíce, kdy zjišťují, že jde o soustavnou každodenní práci.“* K významnějšímu posunu dochází u reedukovaných žáků i v prostorové orientaci, pravo-levé orientaci, pohybové koordinaci, znakovém rozlišování, intermodalitě, serialitě, zlepšení je patrné i udržení pozornosti. Míra a rychlost nástupu zlepšen je však vždy do velké míry závislá na zájmu žáka a na jeho pravidelné domácí práci. V sociální oblasti dochází také ke zlepšení, žáci v malém kolektivu navazují rychle kamarádské vztahy, žáci se znají napříč ročníky. *„Bohužel*

vážné slovní zásoba, komunikační schopnosti díky nedostatečnému čtení, cestování, absenci společných zážitků s rodiči, zkušenosti, zájmy...“ Obě informanky jako výrazné negativum totožně vnímají nedostačující spolupráci s rodinou, nedoceněnosti významu své práce v pracovním kolektivu.

Rozhovor s vyučující předmětu Čtení s porozuměním

Rozhovor byl zvolen jako polostrukturovaný. Rozhovor byl veden s vyučující předmětu Čtení s porozuměním, která působí na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení. Otázek bylo 12, otevřené a uzavřené, některé s možností výběru. Rozhovor je možné rozdělit do tří okruhů:

- První okruh otázek – Základní informace o respondentovi
- Druhý okruh otázek – Metody, nástroje a strategie
- Třetí okruh otázek – Spolupráce, podpora a motivace

První okruh otázek – základní informace o respondentovi (délka praxe, dosažené vzdělání)

První okruh otázek, na který informant odpovídal, se týkal výše a druhu dosaženého vzdělání, profesních předpokladů a délky praxe. Informantka uvedla, že získala vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro druhý stupeň, aprobace Český jazyk – Tělesná výchova na Univerzitě Palackého v Olomouci. Vzdělání si rozšířila v průběhu praxe na stávající škole, v rámci celoživotního vzdělávání na Univerzitě Karlově vystudovala speciální pedagogiku pro učitele a výchovné poradenství, obojí v rozsahu čtyř semestrů. Je absolventkou několika kurzů instrumentálního obohacování R. Feuersteina u docentky Pokorné a několik školení zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti, přípravy a vedení čtenářských dílem. Její pedagogická praxe na této škole činí 23 let.

Druhý okruh otázek – Metody, nástroje a strategie

V druhém okruhu otázek, který se zaměřuje na čtenářské strategie, nástroje a metody informantka uvádí mimo jiné problémy, které provází děti se specifickými poruchami učení ve vztahu ke čtení. Za výraznou komplikaci při výuce čtení s porozuměním uvádí

velmi nízkou úroveň čtení, často odpovídající úrovni čtenáře o čtyři ročníky mladšího. Dále uvádí převažující nechuť ke čtení, což je často zapříčiněno tím, že žáci čtení považují za způsob trestu. Za velmi důležité a motivační informantka považuje správný výběr knihy, ta by měla odpovídat jednak mentální úrovni čtenáře, jednak by měla respektovat úroveň jeho čtenářských dovedností. Vzhledem k tomu, že se jedná o pubescenty, kteří čtou často až s odporem, bývá velmi často obtížné vybrat knihu, která by pro ně byla atraktivní, pro dívky je nabídka vhodných knih pestřejší, najít zajímavou, obsahově přitažlivou knihu pro druhostupňové chlapce o něco těžší. K dalším obtížím, které provází žáky na dotazované škole, považuje učitelka to, že žáci nerozumí přečtenému textu, protože většinu energie a pozornosti věnují technice čtení. Vyučující uvádí, že, „*velmi špatná je u většiny dětí technika čtení, nerozumí tomu, co přečtou, protože se soustředí hlavně na to, aby vůbec byli schopni text přečíst. Rychlost čtení je malá, samotné čtení ztěžuje i komplikuje snadná unavitelnost a špatná pozornost. Děti mají často problém s intonací, nedodržují konce vět, proto se v textu ztrácejí. Protože nedokážou příliš dlouho udržet pozornost, čtení je brzy přestane bavit.*“ U žáků, kteří pravidelně čtou v rámci domácí přípravy, je patrné postupné zvyšování úrovně čtení, a to především u nižších ročníků. Při výběru vhodných pracovních textů se respondentka snaží respektovat čtenářská specifika jednotlivých žáků. Významnou roli hraje délka textu, velikost písma. Otázky diferencuje na jednodušší a obtížnější, někdy volí texty zcela odlišné, ale obsahově stejné, rozdílná je i náročnost při vyhledávání odpovědí na ně. Jako osvědčenou uvádí metodu hlasitého čtení ve skupinkách, hlasité čtení jednotlivců respondentka příliš neuplatňuje. Rozvoj čtenářství je nejvíce patrný u nižších ročníků, žáci starší o čtení již takový zájem nejeví. Respondentce se velmi osvědčily pravidelné návštěvy školní knihovny, stejně jako předčítání úryvků z knih, které považuje pro žáky za čtenářsky atraktivní. Důležitým aspektem při výběru knihy je také zajímavé téma, žákům blízké. Často je využívána metoda brainstormingu, zejména při seznamování s novým tématem, žáky je velmi oblíbená a vyhledávaná. Brainstormingu respondentka využívá při hromadném vyučování, skupinové výuce i individuální práci. Tato práce je pro žáky zábavná, dobrovolná, vtáhne je do tématu, žáci postupně reagují dle jejich slov čím dál více uvolněněji, jejich nápady jsou přijímány bez výjimky, hodnocení a kritiky. Brainstorming umožňuje rozvíjet kreativitu, podporuje tvořivé myšlení, dává žákům možnost rozvíjet fantazii a vede je k originalitě. Jako další využívanou metodu, respondentka uvádí práci s myšlenkovou mapou. Myšlenková mapa mívá podobu

abstraktní i velmi konkrétní, vždy záleží na tématu, žáci mapy tvoří individuálně i v rámci skupiny. Pro žáky je myšlenková mapa přínosná tím, že vizualizuje vztahy mezi pojmy. Metodu I.N.S.E.R.T. respondentka uplatňuje při práci s texty odborného charakteru, při výběru textů často spolupracuje s kolegy naučných předmětů, jako je přírodopis, chemie, zeměpis, dějepis. Žáci pracují samostatně, proto je kladen důraz na přiměřenou náročnost textu, následná práce s informacemi získanými prostřednictvím této metody v hodinách Čtení s porozuměním bývá v naukových předmětech dle slov vyučujících mnohem snazší a efektivnější. Metoda pětílístku je využívána o něco méně, je obvykle zařazována na konci hodiny spíše pro shrnutí či přehlednost tématu, žáci však obvykle nejsou příliš jazykově a vědomostně vybaveni na to, aby tato metoda byla efektivní v celé své šíři. Rovněž metoda diamantu není v hodinách využívána příliš často, respondentka ji využívá převážně ve vyšších ročnících s nejistým výsledkem.

Učebnice respondentka využívá ne příliš často, při práci s odborným textem využívá učebnice přírodopisu, zeměpisu, dějepis. Osvědčily se jí také články z různých populárně naučných časopisů pro mládež. V nižších ročnících je využívána publikace Rudolfa Šupa Čtete s porozuměním a Život rytíře od Kamily Balharové. Dále vybírá texty nebo pracovní listy z příruček, které jsou volně dostupné na internetu, např. Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti, Metodika čtenářství, Sborník pozoruhodných textů. Za velmi zajímavou považuje dotazovaná také práci s komiksy. Ve svých hodinách také často pracuje s nejrůznějšími výkladovými slovníky, žáci totiž mívají často problém s porozuměním významu některých slov. Dílny čtení používá dotazovaná ve svých hodinách průběžně, když se vyskytne příležitost v podobě spojených vyučovacích hodin. Vzhledem k tomu, že tato metoda je velmi náročná na čas, není možné ji zařazovat příliš často, i když se jedná o způsob práce, který je žáky velmi oblíbený a také efektivní. Prostřednictvím čtenářských dílen se žáci mimo jiné seznamují s knihami svých spolužáků, pracují s delšími úryvky náročnějšího charakteru, práce je velmi motivující a přínosná pro všechny, žáci si vytvářejí kladný vztah k vlastní četbě, do určité míry dochází k motivaci pro celoživotní učení. Informantka jako nejdůležitější aspekt čtení uvádí, „*aby porozuměli tomu, co přečetli. Je jedno, jestli se jedná o článek na stránku nebo 10 řádků. Osvědčilo se mi ještě před čtením pobavit se o tématu, který text zpracovává, třeba formou brainstormingu, používáme také slovníky, mívám vytipovaná slova a slovní spojení, která by dětem mohla dělat potíže, tak se jim věnujeme ještě před čtením.* Při samostatném tichém

čtení „*si děti mohou označit slova, která jim nejsou jasná nebo se obtížně čtou, na ta se pak zaměříme*“. Velmi přínosná je také samotná reprodukce textu, vyhledávání klíčových slov, což bývá zpočátku poměrně obtížné. „*Pravidelně se snažím přimět je k tomu, aby v pár slovech, větách – podle délky textu – řekli, o čem byl, co bylo podle nich důležité, učí se formulovat*. Žáci mívají problém s formulací, proto jsou zpočátku vedeni prostřednictvím návodných otázek, které směřují k podstatě textu, postupně nabývají jistoty a jsou schopni pracovat samostatněji.

Třetí okruh otázek – Spolupráce, podpora a motivace

Doporučování knih žákům je pro dotazovanou učitelku předmětu Čtení s porozuměním velmi důležité a motivující. Jak již bylo uvedeno výše, žáci si knihy sami doporučují, buď prostřednictvím prezentací zápisů ve čtenářském deníku, pohovorem o právě čtených knihách či na základě doporučení někoho jiného. Respondentce se velmi osvědčily návštěvy poboček Městské knihovny, kde probíhaly tematické a čtenářsky motivační besedy, žákům byly představeny nejoblíbenější a nejpůjčovanější knihy, byly jim čteny úryvky z knižních novinek. Témata jednotlivých besed bývala volena na základě zájmů žáků. Respondentka dále uvádí, že pro žáky velmi oblíbenou a motivační aktivitou jsou školou organizované Noci s Andersenem, kde bývá práce s knihou nenásilnou a zábavnou aktivitou probouzející ve čtenářích zájem. Při výběru knih, které dotazovaná používá pro práci v hodinách a které dětem doporučuje, se zaměřuje na knihy, které jsou obecně mezi čtenáři oblíbené, byly jí doporučeny nebo je sama četla. Významný zájem o čtení se zvýšil také v době, kdy ke škole v pravidelných intervalech zajížděl Bibliobus Městské knihovny v Praze.

S materiálním vybavením je respondentka poměrně spokojená, díky projektu MŠMT Šablony škola mohla vybavit školní knihovnu dostatečným množstvím nových knih, zřídila čtecí koutky, začala organizovat dílny čtení. Také díky sponzorům ze stran rodičů obdržela vedoucí školní knihovny několik sad knih, které jsou využívány kromě čtení s porozuměním také v hodinách literární výchovy, jedná se o knihy čtenářsky atraktivní. Respondentka dále využívala nabídku Městské knihovny v Praze, která organizacím nabízela za symbolickou cenu vyřazené knihy, jednalo se nejen o knihy beletristické, ale také populárně naučné, nejruznější slovníky, komiksy a podobně. Co se však týká školení, s jejich nabídkou dotazovaná příliš spokojená nebyla, chybí jí především ta školení, která by byla cílena na skupinu dětí s SPU na druhém stupni

základní školy. Respondentka uvádí, že většina školení, které absolvovala, byla určena pro čtenáře prvního stupně, ať už s SPU či bez nich.

Dotazovaná učitelka je velmi spokojená se spoluprací se školními speciálními pedagožkami, uvádí, že „...je výborná, pravidelně se scházíme jednou měsíc. Je to přínosem pro děti i pro mě, ony se jim věnují individuálně, pracují na technice čtení, zrychlení pracovního tempa, zlepšení pozornosti. Často mi doporučí, jak konkrétně s dítětem pracovat, upozorní na možná rizika, úzkosti v kolektivu.“ Speciální pedagožky se věnují žákům na individuálních reedukacích, pracují především na technice čtení, zrychlení pracovního tempa, zlepšení pozornosti. Respondentce doporučují, jak s jednotlivými žáky konkrétně pracovat, na co se při čtení zaměřit, čeho se naopak vyvarovat. Upozorňují na případné obtíže v kolektivu, úzkosti, možná rizika, kterým je nutno předcházet.

4.4.2 Pozorování vyučovací hodiny předmětu Čtení s porozuměním

Z důvodu lepšího nastínění předmětu Čtení s porozuměním byl výzkum doplněn o pozorování. Pozorování proběhlo na konci května v 9. ročníku, kde bylo přítomno 10 žáků – 2 dívky a 8 chlapců. Díky své nenásilnosti a přirozenosti je metoda pozorování tou nejvhodnější diagnostickou metodou. Získáme díky ní řadu cenných poznatků o předmětu Čtení s porozuměním. Předmětem našeho pozorování byly metody a formy výuky, vyučující tohoto předmětu a předmět sám o sobě.

Ročník: 9.

Předmět: Čtení s porozuměním

Časová dotace: 1 vyučovací hodina (40 minut)

Téma vyučovací hodiny: Vyhledávání informací z textu, jejich správné propojení, rozvoj logické úvahy

Typ vyučovací hodiny: Smíšený

Výukové cíle: Vyhledat informace z textu, propojit je s informacemi z videoukázky, práce s tabulkou, vyhledávání explicitních informací

Rozvíjené a upevňované kompetence:

✓ k učení:

Žák pozoruje, porovnává, posuzuje, vyvozuje závěry. Žák pomocí slovníku objasní význam neznámých slov a zodpoví položené otázky. Žák vyslechne komentář a připomínky ke své práci i k dílům svých spolužáků a poučí se z nich.

✓ **komunikativní:**

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vhodně argumentuje. Naslouchá komentářům svých spolužáků a vhodně na ně reaguje. Vyjadřuje se souvisle a kultivovaně.

✓ **sociální a personální:**

Žák účinně spolupracuje ve skupině, ovlivňuje kvalitu společné práce; respektuje názory svých spolužáků. Žák respektuje různé pohledy na danou věc a čerpá z nich poučení.

Pomůcky: pro každého žáka pracovní list A4 s textem text¹ (příloha č. 6)
dvě videoukázky²

Formy: individuální (samostatná práce), skupinová, hromadná

Struktura vyučovací hodiny

Úvodní část

Žáky vyučující motivuje pomocí braistormingu. Na tabuli napíše slovo hokej a žáci k tomuto slovu doplní vše, co je napadne, co si v souvislosti s hokejem vybaví. Význam případných neznámých/nejasných slov si spolužáci navzájem objasní.

Hlavní část

- Zhlédnutí videoukázky
- Samostatná četba ukázky, práce s metodou I.N.S.E.R.T.
- Práce se slovníkem cizích slov
- Zpracování otázek souvisejících s textem

Závěrečná část

- Kontrola správnosti odpovědí
- Shrnutí získaných informací
- Zhodnocení hodiny

¹ STARÝ, Karel, 2013. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-2-6.

² https://www.youtube.com/watch?v=hSio7eS_X3I
<https://www.youtube.com/watch?v=zT-phaYSCa8>

Hodnocení realizace vyučovací hodiny

V úvodní části hodiny se žáci velmi aktivně zapojovali do brainstormingu, s velkým nadšením se téma setkalo především u chlapecké části třídy. Téma bylo vybráno cíleně, aktuálně totiž probíhalo Mistrovství světa v ledním hokeji, mužstvo České republiky v předchozím dni se hrálo vítězné utkání s Německem. Žáci vybírali obecné pojmy jako gól, hokejka, rvačky, puk, led, stadión, sport, specializované – přesilovka, třetina, strategie, zakázané uvolnění, padala některá známá jména – Hašek, Jágr, Kanada, i slova bezprostředně související s právě probíhaným mistrovstvím – finále, turnaj, medaile, pohár, olympiáda... Vzhledem k tomu, že někteří z žáků se o hokej nezajímají, musely být některé pojmy následně vysvětleny. Žákům byla promítnuta krátká videoukázka, zachycující záznam poslední třetiny vítězného utkání českého týmu na ZOH v Naganu roku 1998. Poté si žáci samostatně přečetli výchozí text, prostřednictvím metody I.N.S.E.R.T. si zaznačili pojmy jim známé, neznámé, tvrzení, se kterým souhlasí x nesouhlasí, informace, o kterých se chtějí dozvědět víc. K nejčastěji uváděným známým pojmům a informacím patřilo jméno Dominika Haška, vítězství ČR na ZOH. Pojmy, které byly žákům neznámé, byly především bekhend, skóre, semifinále, modrá čára, nájezd, ale také jména jednotlivých hráčů, hokejových týmů. Žáci v řadě případů nedokázali rozlišit, zda se jedná o jména česká nebo ruská. Vzhledem k tomu, že znalost těchto pojmů byla zásadní pro následnou práci, bylo nutné věnovat dostatek času jejich vysvětlení. Vyučující bohužel nepředpokládala, že bude nutné věnovat tolik času k objasnění neznámých pojmů, vzhledem k tomu, že šlo o práci v devátém ročníku, žáci měli tedy na zpracování odpovědí kratší čas, než původně zamýšlela. K dispozici měli poté slovníky cizích slov, veškeré neznámé pojmy jim byly objasněny, a žáci tak mohli postoupit k další části práce, což byla práce na otázkách souvisejících s výchozím textem. Během společné kontroly se ukázalo, že žáci z textu nedokázali vyčíst ani implicitní informace, řadu odpovědí odhadovali, velké problémy měli s otázkami, kdy museli vyhledat dvě informace a správně je propojit, museli vzít v potaz více aspektů textu. Udivující pro učitelku bylo také to, že někteří z žáků nedokázali poznat přirovnání. V závěru hodiny vyzvala vyučující žáky ke shrnutí informací získaných v jejím průběhu, dle svých slov byla příjemně překvapena tím, co všechno si žáci zapamatovali.

Reflexe

Vyučovací hodina probíhala v devátém ročníku, kde většinu tvoří chlapci, pouze jeden bude v příštím roce pokračovat ve studiu na maturitním oboru, ostatní nastupují na učební obory. Žáci překvapivě nerozuměli většímu množství slov, než vyučující předpokládala, proto byla hlavní část hodiny cca o 5 prodloužena na úkor části závěrečné. Žáci pracovali s nadšením, téma jim bylo blízké a vhodně motivačně načasované. U většiny úkolů se velmi osvědčila otevřená diskuze, projevil potenciál rozvíjet myšlenky ostatních. Vyučující dle svých slov měla původně snahu do hodiny příliš nezasahovat, ale vzhledem k neznalosti pojmů to bylo často nezbytné.

4.4.3 Dotazník školní výkonové motivace

Rozbor výsledků pro jednotlivce

Tab. č. 5: Výsledky jednotlivých žáků

Žák	PÚV	PVN	PÚV standartizovaný skór	PVN standartizovaný skór
1	26	22	3	4
2	25	29	4	5
3	23	9	1	1
4	26	25	4	5
5	28	16	5	2
6	26	25	4	5
7	26	23	4	4
8	30	10	5	1
9	27	13	4	1
10	20	25	2	5
11	20	26	2	5
12	26	12	4	1
Průměr	25,25	19,58	5	4

Tab. č. 6: Přehled jednotlivých typů školní motivace ve třídě

barva	Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb	žáci
	Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu	5, 8, 9, 12
	Nízký potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu	10, 11
	Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu	2, 4, 6, 7
	Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu	3
	Nevyhraněný	1

Z tabulek č. 5 a č. 6 je zjevné, že osmá třída je typově velmi pestrá, z hlediska výkonových potřeb se zde objevují všechny typy.

Stejně a to u čtyř žáků (žáci 5, 8, 9 a 12) je vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. „*Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni. Adekvátně přistupují k úkolovým situacím*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, p. 11). Tito žáci jsou ve školním prostředí pracovití, vytrvalí, rádi zdolávají výzvy. Při plnění úkolů bývají houževnatí, snaží se překonávat překážky a úkoly dokončují. Lehké úkoly neplní příliš s oblibou, nejsou pro ně příliš atraktivní. Mezi oblíbenou činnost ve třídě považují soutěže, rádi se porovnávají s rovnocennými spolužáky. Vždy očekávají zpětnou vazbu, jaký podali výkon a uznání. Velkou výhodou těchto žáků je, že nejsou brzděni při plnění úkolů svou úzkostí. Neúspěch si dokáží vysvětlit a do budoucna se poučit ze svých chyb. Tento typ žáků je i pro učitele velmi lákavý, protože jsou motivováni k dalšímu studiu (Hrabal, Pavelková, 2011).

Se stejným výsledkem počtu čtyř žáků (žáci 2, 4, 6, 7) se můžeme setkat s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Zde jde o žáky, kteří se chtějí pustit s nasazením do úkolu, protože chtějí zažít pocit úspěchu. Na druhé straně je velmi silně brzdí strach z toho, že úkol nezvládnou. Poté záleží na osobnosti žáka nebo na situaci. Tito žáci zažívají silné rozporuplné prožitky. Buď úkol plní, ale s úzkostí, nebo z takové situace unikají, ale mají znovu špatný pocit, že úkol nesplnili. Pokud učitel žáka zbaví obav z neúspěchu, u žáka převládne potřeba zažívat úspěch a ta je silným motivačním zdrojem (Hrabal, Pavelková, 2011).

Dva žáci třídy (žáci 10 a 11) mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnouti se neúspěchu. „*Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, p. 12). V tomto případě jde o žáky, kteří ve škole pracují s úzkostí. Při plnění úkolů mají strach z možného neúspěchu, proto si raději volí úkoly lehké. Nebo si volí úkoly natolik těžké, kde mají zaručeno, že je velká pravděpodobnost, že selže každý. Často jde o výborné žáky, kteří jsou však motivováni především strachem. Strach často ruší jejich koncentraci a narušuje paměť, proto je pro ně plnění úkolů velmi stresující. Z tohoto důvodu se tyto žáky snaží uniknout z výkonové situace, kde hrozí jejich neúspěch. Bohužel si tenhle typ žáků špatně vysvětluje úspěch. Často ho připisuje náhodě, naopak neúspěch připisují svým neschopnostem. Nadcházejícím neúspěchem jsou stále více utlumeni (Hrabal, Pavelková, 2011).

Nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu má pouze jeden žák (žák 3). Tento žák zcela postrádá školní výkonovou motivaci. Nevidí smysl školního výkonu, a pokud nemá jinou motivaci, je pro učitele velmi těžké najít nějaký stimul, který by je přesvědčil o opaku. Tento žák nevyužívá svých schopnostních potencialit. Úkoly pro něj nejsou zajímavé, ve třídě působí jako líný žák, který nemá o nic zájem. Učitel musí volit individuální přístup vyhledat jiné motivační zdroje (Hrabal, Pavelková, 2011).

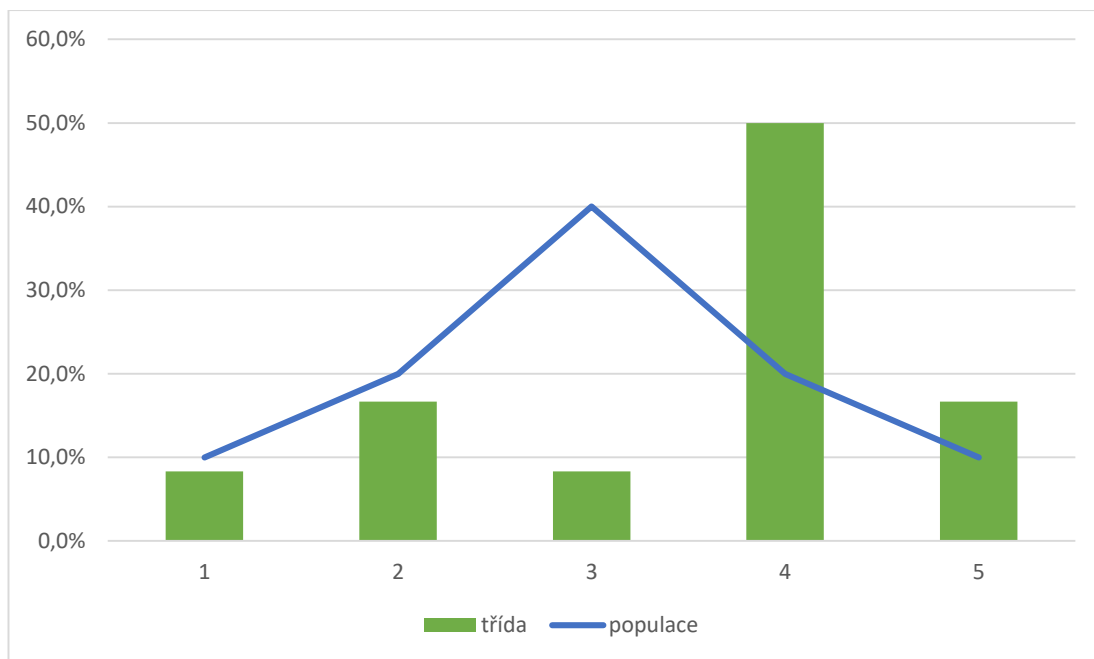
Pouze jednoho žáka (žák 1) můžeme přiřadit mezi nevyhraněné. Pro něj je výkonová motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu (Hrabal, Pavelková, 2011).

Srovnání třídy s referenční normou základních škol

Předchozí odstavec se zabýval výsledky jednotlivých žáků v osmé třídě, barevně byli zvýrazněni žáci, kteří spadali do stejné typologie z hlediska výkonových potřeb.

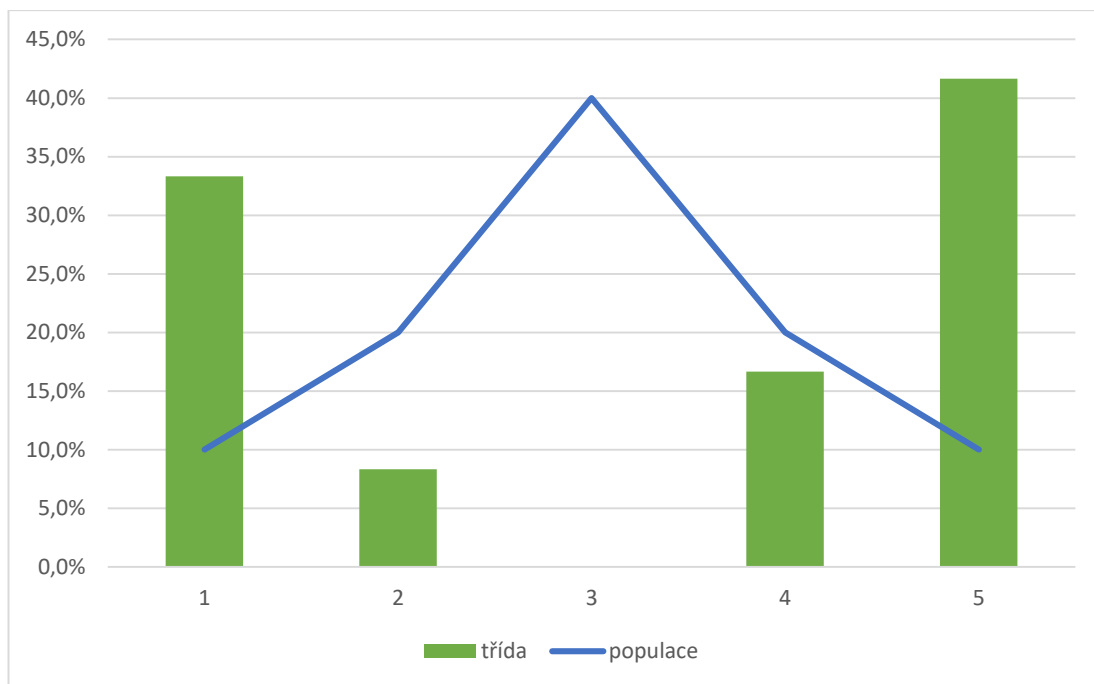
Tento odstavec je zaměřen na výsledky třídy jako celku. Z grafu lze vidět procentuální hodnotu výkonových potřeb ve třídě. Ke třídě byly přiřazeny dva grafy, první graf vždy znázorňuje potřebu úspěšného výkonu, druhý graf potřebu vyhnouti se neúspěchu. Tyto hodnoty jsou v grafech znázorněny ve sloupcích zelené barvy. Dále jsou srovnávány procentuální hodnoty výkonových potřeb třídy s hodnotami standardních skóre všech tříd České republiky, které byly získány při sběru dat v roce 2010. Toto

srovnání je zvýrazněno v grafu, kde jsou hodnoty populace České republiky zobrazeny modrým spojnicovým grafem.



Graf č.1. PÚV – Potřeba úspěšného výkonu

Na grafu č. 1 můžeme vidět, že v osmé třídě převládá vysoká potřeba úspěšného výkonu, méně se zde vyskytuje velmi vysoká potřeba výkonu. Zvláště hodnota vysoké potřeby úspěšného výkonu je oproti populaci několikanásobně vyšší. Průměrná potřeba úspěšného výkonu je pouze 8,3 %, což je vzhledem k výsledkům populace o dost nižší. Nízká a velmi nízká potřeba úspěšného výkonu jsou téměř srovnatelné s populací z roku 2010.



Graf č. 2. – PVN- Potřeba vyhnutí se neúspěchu

V grafu č. 2 jsou znázorněny potřeby vyhnutí se neúspěchu v této třídě a opět je tu vidět srovnání s populací z roku 2010. Tento graf je diametrálně odlišný od již zmiňované populace. Zde výrazně převládá velmi vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu, ale zároveň je vysoce zastoupena velmi nízká obava. Při porovnání s populací, obě tyto hodnoty vzrostly. Průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu v této třídě úplně chybí. Srovnatelná s populací je vysoká obava, nízká obava je v procentech 8%, procenta populace tohoto standardního skóru je 20 %. Na první pohled je patrné, že se v této třídě převládají žáci, kteří mají velmi vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu a žáci, kteří naopak mají velmi nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Typologie školních tříd z hlediska četnosti výkonového klimatu

S ohledem k výkonové orientaci jednotlivých žáků a jejich chování ve výkonových situacích, je důležité se zaměřit i na typologii školní třídy. Jsou výzkumy, které dokazují, že hodnocení žáků ovlivňuje třídní úroveň výkonových potřeb. Z tohoto důvodu je následující odstavec věnován typologii zkoumané osmé třídy. Byl spočítán průměrný hrubý skór dané třídy a vyhledán standartní skór v normách pro třídy. Výsledný standartní skór potřeby úspěšného výkonu v osmé třídě je 5 a standartní skór

potřeby vyhnoutí se neúspěchu je 4. Dle typologie jde o **třídu s oběma silnými tendencemi**.

Tento typ třídy má jak silnou průměrnou potřebu úspěšného výkonu, tak i potřebu vyhnout se neúspěchu. Taková třída je pro učitele velkou výzvou. Třídní kolektiv je pro něj velmi těžko předpovědatelný. Může docházet k přemotivovanosti žáků a k postupnému utváření chaosu. Důležitým úkolem vyučujícího je ve třídě snížit strach z neúspěchu a využít motivačního potenciálu žáků k potřebě úspěšného výkonu. Práce s takovým kolektivem je pro učitele velmi náročná, „protože na jedné straně se bude muset snažit snižovat aspirační úroveň žáků, kteří tendují k přemrštěné aktivitě ve výkonových situacích, jakož i postupně zvyšovat aspirační úroveň žáků, kteří z důvodu přemotivovanosti (motivace ze strany obou potřeb) každou úkolovou situaci odblokovávají (mají tendenci z ní uniknout)“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 15). V takovém kolektivu třídy vzniká různé uspořádání, důležitý je však poměr výkonové a „strachové“ motivace žáků (Hrabal, Pavelková, 2011).

4.5 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní i kvantitativní formou a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagožkami a vyučující předmětu Čtení s porozuměním, pozorováním a dotazníkovým šetřením. Výsledky z výzkumného šetření byly analyzovány a poté vyhodnoceny. Na základě těchto výsledků budou v následující části diplomové práce zodpovězeny jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza vzdělávání žáků s SPU, metody a formy komplexní práce se žákem se specifickými poruchami učení na konkrétní základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení v Praze.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak je realizována podpora žáků se specifickými poruchami učení na vybrané základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jakou formou a v jakých oblastech je nabízena speciálně pedagogická podpora na základní škole pro žáky s SPU?

Za zásadní lze považovat to, že práce se žáky s SPU je ve škole velmi systematická a cílená. Nabídka intervenčních přístupů je poměrně obsáhlá – od percepčně motorických cvičení přes využití interaktivních PC programů až po preventivně zaměřené intervence. Z rozhovorů se speciálními pedagožkami vyplynulo, že reedukovaným žákům jsou nabízena individuální setkávání jednou až dvakrát týdně, některým žákům každodenně. V rámci pravidelných návštěv reedukací je kladen důraz především na rozvoj oslabených dílčích funkcí v celém jejich rozsahu. Pravidelné jsou také náslechy ve třídách, kde je pozornost zaměřena především na způsob práce těchto žáků ve skupině, na jejich interakci s jednotlivými pedagogy a spolužáky. Za nejčastěji využívané intervenční přístupy lze považovat percepčně-motorická cvičení vedoucí ke korekci oslabených dílčích funkcí. K výukovým aplikacím využívaným při reedukacích patří například program Včelka sloužící k rozvoji techniky čtení, jeho rychlosti, plynulosti a porozumění. Na rozvoj zrakového vnímání a stranové orientace je využívám program DysCom, program ROPRATEM na zrychlení pracovního tempa. Mezi další využívané reedukační aktivity, zčásti relaxační patří Nordic Walking, žonglování, deskové a komunikační hry. Nedílnou součástí nabízené speciálně pedagogické podpory žákům s SPU je také intenzivnější spolupráce školy s PPP, spolupráce školních speciálních pedagožek s vyučujícími a asistenty pedagoga. Z rozhovorů se školními speciálními pedagožkami vyplynulo, že svou spoluprací s částí pedagogického sboru vnímají jako nevyhovující, lze tedy v těchto oblastech spatřit prostor pro zlepšení, zvláště v interakci speciální pedagog x učitel a speciální pedagog x asistent pedagoga. Za významný prvek při poskytování odpovídající speciálně pedagogické podpory je považována spolupráce rodičů se školou a podílení se na každodenní domácí práci. I zde se nabízí prostor pro zlepšení, na míře spolupráce je totiž přímo závislá úspěšnost posunu v jednotlivých oslabených dílčích oblastech žáků.

VO2: Jaká jsou specifika práce s žákem s SPU v předmětu Čtení s porozuměním?

Stěžejní pro práci se žáky s SPU je zjištění počáteční úrovně čtení a porozumění textu, které však bohužel ve většině případů bývá na velmi nízké úrovni. Výraznou

komplikací žáků s SPU je rovněž převažující nechut' ke čtení, velmi snadná unavitelnost a problémy s udržením pozornosti. Z šetření dále vyplynulo, že ve většině případů mají žáci velký problém s porozuměním přečteného textu. Aby práce s žáky byla efektivní, je velmi důležité brát ohled na rozličnou úroveň čtenářských dovedností, tomu individuálně přizpůsobovat výběr textů a metod práce s nimi, učitel vybírá metody vhodné pro práci s čtenářsky heterogenní skupinou. Svou roli hraje délka textu, velikost písma, otázky vztahující se k textu jsou diferencované dle obtížnosti. Je využívána metoda hlasitého skupinového čtení. V úvodu hodiny bývají využívány aktivační metody jako například brainstorming, podporující tvořivé myšlení. S ohledem na mezipředmětové vztahy je v předmětu Čtení s porozuměním využívána je také tvorba myšlenkových map, a to individuálně nebo ve skupinách. Specifikem pro práci se žáky s SPU je využití čtenářských dílen, které se jeví jako velmi efektivní a přínosné, vede totiž k vytváření pozitivního vztahu k vlastní četbě, žáci mají možnost pracovat delšími úryvky či celými knihami. Vzhledem k tomu, že v porozumění textu je velkou překážkou také častá neznalost významů některých jednotlivých slov, bývají žákům k dispozici výkladové slovníky. V hodinách nejsou téměř využívány učebnice ani čítanky, výběr textů vhodných pro práci s konkrétní skupinou čtenářů se odvíjí od jejich aktuálních čtenářských dovedností. Z šetření vyplynulo, že jsou využívány například publikace určené žákům nižších ročníků ZŠ, jejichž úroveň čtení je srovnatelná s úrovní žáků vyšších ročníků na sledované škole. Obsahově a tematicky jsou tyto publikace pro druhostupňové žáky čtenářsky neatraktivní. Proto jsou často pro práci v hodinách Čtení s porozuměním využívány články z populárně naučných časopisů pro mládež, komiksy, nejrůznější pracovní listy a příručky volně dostupné na internetu. Dalším specifikem je velmi úzká spolupráce vyučující se školními speciálními pedagožkami, které se individuálně věnují technice čtení, doporučují, jak s jednotlivými žáky konkrétně pracovat.

VO3: Jaká je školní výkonová motivace u žáků jedné třídy osmého ročníku na základní škole pro žáky s SPU?

V současnosti můžeme vidět slábnoucí motivaci žáků k výkonům. Je zjevné, že u žáků s SPU je motivace k učení na velmi nízké úrovni, úsilí k překonávání překážek se v závislosti na postupujícím věku žáka snižuje. V tomto případě je velmi důležitá

učitelova znalost motivačního zaměření žáků, kladení přiměřených požadavků a v neposlední řadě i individuální přístup k těmto žákům. Druhý stupeň základní školy je obdobím, kdy žáci dospívají, jde o kritické období a pro učitele není vůbec snadné najít vhodnou cestu k rozvoji jejich motivace a volbě správného hodnocení jejich výkonů. Každý žák má možnost volby, i přes výchovný vliv rodičů a snahu učitele ve škole záleží pouze na něm, pro jaký směr svého potencionálního rozvoje se rozhodne. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že dotazovaná osmá třída je typově velmi pestrá, z hlediska výkonových potřeb se zde objevují všechny typy. Z dvanácti dotazovaných žáků jsou čtyři z nich ve školním prostředí pracovití, nemají problém s překonáváním překážek, případný neúspěch je neodradí, naopak se z vlastních chyb dokážou poučit. Jsou soutěživí, rádi se srovnávají s rovnocennými partnery, příliš jednoduché úkoly pro něj nejsou atraktivní. Vždy očekávají, pokud možno okamžitou zpětnou vazbu. Z těchto důvodů bývají pro učitele zajímaví a lákaví, jsou totiž snadno motivovaní pro následnou práci. Stejného počtu dosahuje skupina, v níž jsou žáci, kteří mají rovněž vysokou potřebu úspěšného výkonu, ale na rozdíl od přechozí skupiny jsou ve své práci brzděni vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu. Hlavní snahou učitele by v tomto případě mělo být zbavit žáka obav z neúspěchu.

Dle typologie se jedná o třídu s oběma silnými tendencemi. Třída má jednak silnou potřebu vyhnout se neúspěchu, zároveň však silně touží po tom zažít úspěch. Pro učitele je takový třídní kolektiv obtížně předvídatelný. Jeho cílem by měla být snaha vyhnout se přemotivovanosti, zároveň však využít motivačního potenciálu žáků k potřebě úspěšného výkonu a snížení strachu z neúspěchu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá podporou žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni vybrané základní školy. Protože součástí každodenního života každého z nás je čtení, je nutné, aby byla ve škole této dovednosti věnována dostatečná pozornost, se všemi aspekty, které ji provází. Žáci se specifickými poruchami učení mají ztížené možnosti v osvojování trivie, jelikož nemají rozvinuté některé potřebné dovednosti. Zvláště vysokou míru podpory je nutné tedy věnovat žákům, u nichž je část dílčích funkcí nějakým způsobem oslabena. Tato diplomová práce mapuje způsoby a míru podpory na Základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení, okrajově zmiňuje školní výkonovou motivaci skupiny žáků.

Teoretická část vymezuje specifické poruchy učení, jejich etiologii a klasifikaci. Obsahuje charakteristiku jejich jednotlivých druhů a projevů, popisuje legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a zachycuje kurikulární dokumenty upravující vzdělávání těchto žáků v České republice. V závěru teoretické části je zachycena osobnost žáka s SPU, faktory, které ovlivňují edukaci, reedukace a učební preference žáků s SPU.

V rámci výzkumného šetření, jehož cílem byla analýza vzdělávání žáků s SPU, metody a formy komplexní práce se žákem s SPU, byly vyhodnoceny výsledky vyplývající z polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagožkami a vyučující předmětu Čtení s porozuměním. Jako doplňující a ilustrativní metoda k rozhovoru bylo zvoleno pozorování práce vyučující předmětu Čtení s porozuměním. Z výsledků šetření vyplynulo, že práce s žáky s SPU je na zkoumané škole systematická a cílená. Žákům je nabízeno poměrně rozsáhlé spektrum intervenčních přístupů, speciálně pedagogická podpora je pravidelná a komplexní. Významným prvkem při poskytování odpovídající podpory je pravidelná spolupráce rodičů se školou a vzájemná spolupráce mezi členy pedagogického sboru, ty však nedosahují takové úrovně, jak by bylo třeba. Z šetření dále vyplynulo, že klíčové pro práci se žáky s SPU je zjištění počáteční úrovně čtení a porozumění textu, neboť ta bývá ve většině případů na velmi nízké úrovni, což v kombinaci s převažující nechutí ke čtení, snadnou unavitelností a problémem s udržení pozornosti, představuje poměrně zásadní komplikaci při vzdělávání. Ochota četby a snahy o porozumění textu je přímo úměrná atraktivitě a přiměřené náročnosti textu. Je využívána řada metod vhodná pro práci se čtenářsky

heterogenní skupinou. U žáků s SPU je motivace k učení na velmi nízké úrovni, v závislosti na postupujícím věku žáka se snižuje. Třída, v níž probíhalo šetření, je, co se školní výkonové motivace týče, typově velmi pestrá, cílem učitele by tedy měla být snaha vyhnout se přemotivovanosti, současně však využít motivačního potenciálu žáků.

Z celé diplomové práce vyvstává, jak významná je pro edukaci žáků se specifickými poruchami učení komplexní speciálně pedagogická podpora, která je pravidelná, cílená, a jak je důležité posilovat u žáků povědomí o důležitosti čtení a porozumění textu vhodně zvolenými metodami, postupy a v neposlední řadě výběrem textů vhodně zvolených.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ALLEN, K., SHEVE J., & KAISER, F. (2010). Understanding learning styles: making a difference for diverse learners. (1. vyd.) Huntington Beach, CA: Shell Education

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Distanční studijní text. Slezská universita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, M a VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní pedagogika*. Distanční studijní text. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-334-5

BLATNÝ, M, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, R. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009, 1.vyd. ISBN 978-80-247-2863-6.

FELCMANOVÁ, L., HEČKOVÁ, L., MYŠKOVÁ, L., et al., [2021]. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN isbn:978-80-88087-55-7.

FISCHER, S., *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje, 2011. ISBN: 978-80-87063-34-7.

JANDERKOVÁ, D., KENDÍKOVÁ J., KLÉGROVÁ J., STRNADOVÁ I., SWIERKOSZOVÁ J., ŽENATOVÁ Z. [2016]. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: speciální pedagogika*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

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

KENDÍKOVÁ, J., [2016]. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KREJČOVÁ, L. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KREJČOVÁ L., BODNÁROVÁ, Z a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, 2014. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606000.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3.upr.rozš.vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Studijní text pro distanční vzdělávání Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Centrum dalšího vzdělávání učitelů, Praha, 2003.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: Nakladatelství TOBIÁŠ, 2004. ISBN 80-73-11-021-0.

- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Pedagogická fakulta University J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN: 987-807414-962-7.
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK M., *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1216-4 (brož.).
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie, náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367- 931-6.
- POLONSKÝ D. *Úvod do sociologického výzkumu*. Topolčany: Prima print, 2000. ISBN 80-968110-2-9.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024730066
- PRŮCHA, J. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2020. ISBN 9-788027-128532.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SELIKOWITZ, M., *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál. 2013, ISBN 978-80-262-0404-6.

SKAARUP J., P. (2017). Denmark. Inclusion and school psychology. In. Arnold, Ch., Ed.; Horan, J., Ed. *Inclusive Educational Practice in Europe: Psychological Perspectives*. Trentham Books.

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

STARÝ, K., 2013. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-2-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., ČERNÁ, M., ZITKOVÁ, H. *Dyslexie. Zaostrěno na angličtinu*. 1.vyd. Pasparta Publishing, s.r.o. Praha 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

Elektronické zdroje

ANTONIOU, E. , RIGAS, N. , OROVOU, E. and PAPATRECHAS, A. ADHD and the Importance of Comorbid Disorders in the Psychosocial Development of Children and Adolescents. *Journal of Biosciences and Medicines*. [online]. 9. [cit. 13. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=108138>

AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2002, 17(2), 129-147 [cit. 3.2.2022]. DOI: 10.1080/08856250210129056. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>

DOBSON, J. L. (2009). *Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class*. *Advances in Physiology Education*, 33(4), 308-314.[cit. 2022-04-07]. DOI: 10.1152/advan.00048.2009. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19948680/>

FLEMING, N. D. (2012). *Facts, fallacies and myths: VARK and learning preferences*. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <http://www.vark-learn.com/documents/Some%20Facts%20About%20VARK.pdf>

LIFSHITZ, H. et kol. Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2004, 19(2), 171-190 [cit. 3.2.2022]. DOI: 10.1080/08856250410001678478. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250410001678478>

MACFARLANE, K., WOOLFSON, L. M. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2013, 29, 46-52 [cit. 3.2.2022]. DOI: 10.1016/j.tate.2012.08.006. ISSN 0742051X. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X12001321>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a KOLEKTIV. Katalog podpůrných opatření - obecná část [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-30-1]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992. dostupné z: https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/mkn-tabelarni-cast_1-1-2018.pdf

NÚV, 2020, *Národní ústav pro vzdělání*. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga

PANICKER, Anuja S. a Anujothi CHELLIAH. Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* [online]. 2016, 17-23 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4791102/>

RAHAMAN, M. M., SUTHERLAND, D. Attitudes and Concerns of Teacher Educators towards Inclusive Education for Children with Disabilities in Bangladesh. *Critical Literacy: Theories and Practices*. [online]. 2012, 6(2), 86-101 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/9723/0c6bcf60dc646654fc144d0888e5ab62932d.pdf>

RVP, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [cit. 2022-04-12], Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

VARX Learn Limited. (© 2022). VARX: a guide to learning style. [cit. 2022-04-06]. Dostupné na: <https://vark-learn.com/>.

VLČKOVÁ, K, 2011. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?. In: JANÍK, T., P. KNECHT a S. ŠEBESTOVÁ. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>

World Data on Education. 6th edition, 2006/07 Denmark [online]. 2020 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: UNESCO-IBE (<http://www.ibe.unesco.org/>).

ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ. Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními [online]. 2014/2016. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků., 2016 [cit. 2022-27-1]. ISBN 978-80-7481-085-5. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_u_nor_2016.pdf.

Přepište dějiny. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zT-phaYSCa8>

Zlatý gól.wmv. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=hSio7eS_X3I

Zákony a nařízení

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění.

Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Vyhláška č. 196/2019 Sb. mění některé vyhlášky v oblasti školství. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Vyhláška č. 248/2019 Sb. mění vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

Vyhláška č. 197/2016 Sb. mění vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Normy pro žáky ZŠ - PÚV

Tabulka č. 2: Normy pro žáky ZŠ - PVN

Tabulka č. 3: Normy pro třídy ZŠ - PÚV

Tabulka č. 4: Normy pro třídy ZŠ - PVN

Tabulka č. 5: Výsledky jednotlivých žáků

Tabulka č. 6: Přehled jednotlivých typů školní motivace ve třídě

Graf č. 1 : PÚV – Potřeba úspěšného výkonu

Graf č. 2: PVN- Potřeba vyhnutí se neúspěchu

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Doslovný přepis rozhovoru s vyučující předmětu čtení s porozuměním

Příloha č. 2: Doslovný přepis rozhovorů se školní speciální pedagožkou 1

Příloha č. 3: Doslovný přepis rozhovorů se školní speciální pedagožkou 2

Příloha č. 4: Dotazník „*Školní výkonové motivace žáků. Dotazník pro žáky*“

Příloha č. 5: Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku

Příloha č. 6: Pracovní list na předmět Čtení s porozuměním

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Základní struktura rozhovoru

Respondent - učitelka předmětu Čtení s porozuměním

1. Jak dlouho působíte na této škole?

„Na této škole pracuji už 23. rokem, vlastně jsem sem nastoupila hned po škole, ve dvaadvaceti letech.“

2. Jaké máte profesní předpoklady k výuce předmětu Čtení s porozuměním? Jaká je vaše aprobace?

„V Olomouci jsem vystudovala učitelství pro druhý stupeň, obor čeština tělocvik. Zhruba po deseti letech, co tady učím, jsem začala studovat speciální pedagogiku v rámci celoživotního vzdělávání. Pak jsem si ještě udělala několik kurzů u docentky Pokorné – Feuersteina. Nevím, jestli je to důležité, ale ještě jsem studovala výchovné poradenství – čtyři semestry taky tady v Praze na Karlovce. Taky jsem absolvovala několik školení zaměřených na rozvoj čtenářství, přípravy a vedení čtenářských dílen.“

3. Jaká jsou podle vás typická specifika práce s žáky s SPU?

- a) individuální přístup
- b) opakovat zadání úkolu a ověřit si pochopení zadání
- c) dodatečně individuální upřesnění případných nejasností
- d) zadávat postupné instrukce
- e) navýšení času na splnění zadaného úkolu
- f) práce po kratších úsecích
- g) zhodnocení výkonu

„Za nejdůležitější považuji zohlednění výchozí úroveň čtení, která bohužel bývá u našich dětí velmi nízká, kolikrát se mi stalo, že dítě četlo jako druhák, vůbec nerozumělo tomu, co si zrovna přečetlo, o reprodukci se vůbec nedalo bavit. Co je také velkou výzvou pro učitele, je to, že děti čtení rády vůbec nemají, protože doma čtou za trest, takže mi kolikrát strašně dlouho trvá, než je přesvědčím, že čtení by mohla být zábava. Ze začátku je taky hrozně důležité umět děcku vybrat knížku, takovou, aby

ho bavila, odpovídala jeho úrovni čtení a zároveň aby nebyla moc dlouhá, aby ho nepřestala v půlce bavit. Pro pubertální děcka, která čtení nebaví, kolikrát k němu mají přímo odpor, to bývá těžké. Poslední dobou se občas narazím na knížku, která se osvědčí, ale třeba pro třináctileté nečtenáře – kluky to bohužel není moc často. U holek je to o něco jednodušší. Jinak samozřejmě pro práci s našimi dětmi je nezbytné dodržovat všechna výše uvedená specifika.“

4. Jaké čtenářské úrovně dosahují vaši žáci s SPU?

„Je to velmi individuální, velmi špatná je u většiny dětí technika čtení, nerozumí tomu, co přečtou, protože se soustředí hlavně na to, aby vůbec byli schopni text přečíst. Rychlost čtení je malá, samotné čtení ztěžuje i komplikuje snadná unavitelnost a špatná pozornost. Děti mají často problém s intonací, nedodrží konce vět, proto se v textu ztrácí. Protože nedokážou příliš dlouho udržet pozornost, čtení je brzy přestane bavit. Jsou ale i tací, u kterých, hlavně díky práci doma, se úroveň čtení postupně zvyšuje, největší zlepšení zaznamenávám u nižších ročníků, tam jsou ty děti ještě takové tvárnější.“

5. Jak konkrétně diferencujete výuku s ohledem na úroveň čtení?

„Samozřejmě velkou roli hraje délka textu, u lepších čtenářů bývá text delší. Svou roli hraje i velikost písma, slabší čtenáři nečtou hlasitě sami, osvědčilo se mi hlasité čtení ve skupinkách. Otázky vycházející z textu se snažím diferencovat na jednodušší a těžší, někdy volím zcela odlišné texty, ale obsahově stejné, tak aby třeba odpovědi na otázky byly shodné, v textu pro slabší čtenáře jsou uvedeny přímo, v textu pro lepší čtenáře explicitně.“

6. Jak se vám daří rozvíjet u žáků čtenářství, jaké metody a strategie pro této rozvoj používáte?

„Jak už jsem řekla, daří se mi to spíše u nižších ročníků, ve vyšších ročnících zájem o čtení upadá. Často s dětmi chodím do školní knihovny, velmi se mi osvědčilo nabízet jim knihy tak, že jim vždy zajímavý kousek přečtu, skončím v okamžiku, kdy je to napínavé. Kolikrát se mi stalo, že o jednu knížku najednou stálo i 5 dětí. Knížky je ale potřeba vybírat tak, aby byly pro děti čtenářsky atraktivní, aby jim obsahově byly blízké, aby zpracovávaly témata jim známá.“

„Během hodin využívám brainstorming, tvoříme myšlenkové mapy, využívám metodu I.N.S.E.R.T., pětilístek, diamant.“ Brainstorming využívám zejména při seznamování s novým tématem, žáci ho mají moc rádi. Používám ho při hromadném vyučování, skupinové výuce i individuální práci. Žáky baví, protože je dobrovolný, zapojí se ale stejně všichni, vtáhne je do tématu, děti jsou více uvolněné, jejich nápady jsou přijímány všechny, nikoho nehodnotíme a nekritizujeme. Rozvíjí kreativitu, fantazii, podporuje tvořivé myšlení, vede je k originalitě. Ještě ráda používám myšlenkové mapy, abstraktní i velmi konkrétní, vždy záleží na tématu, Děláme mapy individuálně i v rámci skupiny. Pro žáky je myšlenková mapa přínosná taky tím, že vizualizuje vztahy mezi pojmy, děti ji využívají i v jiných předmětech. Při práci s odbornými texty se mi osvědčila metoda I.N.S.E.R.T. při výběru textů se často radím s kolegy naučných předmětů, je přírodopis, chemie, zeměpis, dějepis, kolikrát mě sami poprosí, jestli bych nemohla s dětmi takzvaně předpřipravit nějaké téma, třeba naposledy to byla oběhová soustava. Práce je to zajímavá, mě tedy baví moc, často si připomenu sama, co jsem se učila na základce a dávno zapoměla. Je to teda trošku náročnější na přípravu, ale děti to moc baví, pracují samostatně, pak mi hlásí, čím všim paní učitelku oslinily. Důraz ale musím klást na přiměřenou náročnost textu. Metodu pětilístku je využívám méně, obvykle spíše pro shrnutí či přehlednost tématu. Žákům se ale ne vždy pracuje lehce, nemají totiž dostatečnou slovní zásobu, vědomosti, takže často tápou. S diamantem je to podobné, občas ho používám v devítkách, ale nikdy nevím, jak moc bude hodina efektivní často se totiž chytají jen ti chytřejší.

7. Jaké texty pro výuku volíte, pracujete s nějakými konkrétními učebnicemi, sborníky?

„S učebnicemi pracuji minimálně, občas používám třeba učebnice přírodopisu, zeměpisu, dějepis, když chci pracovat s odborným textem. Při práci s odborným textem taky využívám články z různých časopisů, třeba 21. století, Historie Junior. V nižších ročnících využívám od Šupa Čteme s porozuměním nebo Život rytíře od Kamily Balharové. Nejčastěji vybírám texty nebo pracovní listy z příruček, které jsem volně dostupné na internetu, třeba Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti – vydala ČŠI, Metodika čtenářství od Šafránkové, Sborník pozoruhodných textů. Zajímavá je také práce s komiksy. Často pracujeme s nejrůznějšími výkladovými slovníky, děti je mají k dispozici neustále, protože často nerozumí významům slov, která jsou pro nás třeba úplně běžná.“

8. Považujete za přínosné čtenářské dílny?

„Ano, velmi, bohužel však časové možnosti nedovolují využívat je příliš často, někdy se mi podaří vyměnit hodiny tak, že mám dvě po sobě, to se potom dá. Jinak na jedné hodině toho moc nestihnete. Když jsme mívali Čtenářský klub, bylo to bezva, zase tam ale nechodily všechny děti. Práce v dílnách je přínosná pro všechny, horší i lepší čtenáře. Mám pocit, že děti motivuje k učení i do budoucnosti a určitě získají lepší vztah k četbě a budou si umět časem samy vybrat knížku podle svého zájmu, často se inspiroují knihami spolužáků. Úryvky, které vybírám já, bývají náročnější a delší oproti těm, se kterými pracujeme v klasických čtyřicetiminutových hodinách.

9. Co je podle vás přínosné pro práci s žáky s SPU v oblasti rozvoje čtení?

- a) vyhledávat klíčové slova v textu
- b) vyhledávat důležité informace z textu
- c) otázky směřovat k podstatě textu
- d) otázky volit od jednodušších po složité

„Nejdůležitější pro mě je, aby porozuměli tomu, co přečetli. Je jedno, jestli se jedná o článek na stránku nebo 10 řádků. Osvědčilo se mi ještě před čtením pobavit se o tématu, který text zpracovává, třeba formou brainstormingu, používáme také slovníky, mívám vytipovaná slova a slovní spojení, která by dětem mohla dělat potíže, tak se jim věnujeme ještě před čtením. Při tichém čtení si děti mohou označit slova, která jim nejsou jasná nebo se obtížně čtou, na ta se pak zaměříme. Pravidelně se snažím přimět je k tomu, aby v pár slovech, větách – podle délky textu- řekli, o čem byl, co bylo podle nich důležité, učí se formulovat. Postupem času se jejich vyjadřovací schopnost lepší. Zpočátku jim dávám návodné otázky, ve vyšších ročnících jsou schopni už pracovat sami.“

10. Jakým způsobem motivujete žáky s SPU ke čtení? Doporučujete jim knihy?

„Snažím se motivovat, co to jde. Knížky jim doporučuji buď na základě recenzí z internetu, ty, co mi doporučily vlastní děti, děti známých, velkou spoustu knih pro děti a mládež jsem přečetla, takže se docela v nabídce orientuji. Snažím se vždycky si zjistit, co dítě zajímá, co ho baví, jaká témata ho zajímají a tomu pak přizpůsobit výběr knihy. Dvakrát ročně jsme chodili do městské knihovny na besedu, dva roky k nám ke

škole zajížděl bibliobus, aby děti měly knížky až pod nosem. Část hodin češtiny probíhá ve školní knihovně, většina hodin Čtení s porozuměním taky. Organizujeme Noci s Andersenem, snažím se dětem alespoň jednou měsíčně představit nějakou knižní novinku.“

11. Máte dostatek informací a dostatečné materiální vybavení k tomu, abyste mohla čtenářství u žáků s SPU rozvíjet v plné míře?

„Tak samozřejmě, že by mohlo být víc času, víc knih, víc možností přínosných školení. Téměř všechna školení, která jsem absolvovala, byla zaměřena především na čtenářství u dětí prvního stupně. Během žádného školení jsem se nesetkala s tím, že by se zaměřilo alespoň částečně na rozvoj čtenářství u dětí s SPU na druhém stupni.“

„Jak už jsem řekla, bývá obtížné hledat vhodné knihy pro druhostupňové nečtenáře, do hodin si často připravuji práci s textem sama.“

12. Konzultujete svou práci a práci vašich žáků pravidelně se speciálním pedagogem?

- a) ne, nekonzultuji
- b) občas ano, když si s něčím nevím rady
- c) ano, když mě sám speciální pedagog osloví
- d) ano, pravidelně

„Spolupráce s našimi speciálními pedagožkami je výborná, pravidelně se scházíme jednou měsíc. Je to přínosem pro děti i pro mě, ony se jim věnují individuálně, pracují na technice čtení, zrychlení pracovního tempa, zlepšení pozornosti. Často mi doporučí, jak konkrétně s dítětem pracovat, upozorní na možná rizika, úzkosti v kolektivu.“

Příloha č. 2

Základní struktura rozhovoru

Respondent 1 - školní speciální pedagožka

1. Jak dlouho zastáváte na této škole funkci jako speciální pedagog? Jaké máte pro tuto práci kvalifikační předpoklady?

„Na škole pracuji 22 let, vlastně téměř od začátku, co tahle škola vznikla. Dělala jsem zástupkyni a k tomu učila předmět Psaní na počítači. Pak jsem začala dělat speciála, ve funkci speciálního pedagoga jsem 17 let. Mám vystudované magisterské studium Speciální pedagogika na UK Praha.“

2. Jaké podmínky by podle vás měl splňovat speciální pedagog, jaké by měl mít profesní předpoklady?

„Mezi profesní předpoklady patří určitě odpovídající kvalifikace, celoživotní vzdělávání v oboru a hlavně zájem o práci. Ten je velmi důležitý pro práci s těmito dětmi. Důležité je také zvolit správné metody a formy při své práci a umět je aplikovat v praxi.“

3. Kolik máte v současné době žáků ve své péči?

„V současné době mám v péči 25 žáků. Jde především o žáky z šestých ročníků. Mám v péči několik i starších dětí, ale hlavně ty šestáky.“

4. Konkretizujte, jak probíhá Vaše spolupráce s:

a.žáky

„Někteří žáci, momentálně 5 žáků, docházejí na reedukace každý den – jedná se o intenzivní nápravu čtení. V reálu to vypadá, že si žáky беру denně a čtu s nimi cca 15 minut a pak se vracejí zpět do hodiny. U ostatních žáků probíhá 1 – 2x za týden individuální reedukace. Snažím se i o pravidelné náslechy ve třídě, zpravidla tam nebývám celou vyučovací hodinu, ale jen část. Chci vidět žáky při práci s celou třídou, jak reagují na vyučujícího, na ostatní spolužáky, jak zvládají zkoušení, desetiminutovky, ...“

b. rodiči

„Spolupráce s rodiči je individuální, dle potřeby (individuální konzultace, telefonická domluva, třídní schůzky, mail). Někteří rodiče jsou ochotnější, ale velmi často se setkávám s nezájmem právě ze strany rodičů. V tom vidím největší problém. Kdyby byli rodiče ochotni více dělat, tak ty děti by viděly zájem, ale takhle vidí, že rodičům je to

fuk. Na začátku roku je kontakt s rodiči intenzivnější, protože je nutné rodiče naučit s různými výukovými programy.“

c. ostatními pedagogy

„Dle potřeby. Školní rok začíná tím, nastudujeme s kolegyní zprávy z PPP nových šestáků a pak následuje schůzka, kde předáme informace ostatním. Vyzdvihneme, kde mají děti nedostatky a co jim naopak nedělá problémy, doporučíme metody a techniky, jak s dětmi při výuce pracovat. Další spolupráce s kolegy jsou individuální pohovory. Ty ale z mého pohledu využívají jen někteří kolegové. Z některých mám pocit, že berou nás speciály, jako někoho, kdo by chtěl jen někomu radit. A oni nic takového nepotřebují. Pořad je ale u nás ve škole mnoho kolegů, se kterými spolupracuji pravidelně a ráda. Ve školním roce pak probíhají porady o žácích 1x za měsíc a pravidelné pedagogické rady. Na pravidelných schůzkách se hodnotí individuálně někteří žáci, jejich chování, pracovní úspěchy, neúspěchy, posun ve výuce a různá doporučení. AP je u nás na škole samostatná kapitola. Já osobně je využívám k tomu, aby s některými čtenáři ve škole každý den pravidelně četli, protože doma mají takové zázemí, které jim neumožňuje doma pravidelně číst. Určitě by se dali asistenti, z mého pohledu, více zapojit, ale bohužel takové pravomoc nemáme. O jejich náplni práce u nás rozhoduje vedení školy.

d. vedením školy

„1x měsíčně setkávání ŠPP. Setkáváme se s vedením, výchovnou poradkyní, etopedem, metodičkou prevence a my dvě s kolegyní. Zde se toho zpravidla nikdy moc nevyřeší a o závěrech naší spolupráce nejsou ostatní kolegové zpravidla obeznámeni.

e. poradenským pracovištěm

„K nám do školy dochází 1x měsíčně školní psychologka z PPP. Mluvím s ní podle potřeby. Ona má v péči velkou část našich dětí, takže když něco potřebuji, obracím se na ni.“

5. Jakým způsobem funguje spolupráce ohledně edukace a přístupu k žákům s pedagogickým sborem vaší školy?

a. na pedagogické radě

„Na pedagogické radě mluví spíš třídní učitelé o svém třídním kolektivu a zhodnocují prospěch žáků z jednotlivých předmětů. Ostatní vyučující se vyjadřují ke svému předmětu. Dále se hodnotí chování jednotlivých žáků. Tady my jako speciálové příliš velký prostor nemáme.“

b. individuálními schůzkami s pedagogy a asistenty pedagoga

„Jak jsem již odpověděla, je to velmi individuální, někdo z učitelů o to stojí, jiný ne. Ještě se mi nestalo, aby za mnou přišel asistent a požádal mě o konzultaci, já jsem se ze začátku snažila, ale už jsem nějak ztratila chuť.“

c. schůze a metodická podpora ze strany školního poradenského pracoviště

„ŠPP se schází 1x měsíčně, ale probírají se spíše výchovné a organizační záležitosti.“

d. vzájemné hospitace a následné konzultace vyučujících

„Ano, já se chodím dívat na žáky, které mám v péči do tříd a tím pádem vidím i vyučující jednotlivých předmětů. Zpětnou vazbu vyučujícím dávám zpravidla poté, co mě o ni sami pořádají. Už jsem se bohužel setkala s tím, že to učitel pochopil jako kritiku. Né každý je schopen reflexe.“

e. na pravidelných poradách o dětech

„Jak jsem již zmínila, máme cca 1x měsíčně porady o žácích, ale pro mě jsou nejlepší individuální konzultace s učiteli, protože vidím, že o to má zájem sám učitel a není k tomu nikým nucen. Asistenti jsou na poradách o žácích přítomni také, ale nejsou z mého pohledu nějak moc zapojeni do celého procesu.“

6. Jak zapojujete rodiče žáků s SPU do intervence?

a. doporučení na domácí procvičování

„Mezi domácí procvičování patří každodenní čtení, tam je nezbytná i spolupráce rodiče kvůli kontrole a zapsání do notýsku. A pokud se rodič rozhodne, že bude s dítětem pracovat na programu ROPRATEM, tak soustavně po dobu třech měsíců zpracovává denně dvě cvičení.“

b. posílání úkolů

„Ne“

c. doporučení zajímavých a osvědčených programů k procvičování

„Po rediagnostice, kterou provádím po přečtení zprávy z poradny, rodičům dítěte nabídnu programy, které by byly vhodné vzhledem k oslabení, které dítě má.“

e. setkání s rodiči – metodické vedení rodičů

„Ano, během třídních schůzek a konzultací za mnou dochází rodiče a společně zhodnocujeme naši společnou práci, myslím tím ve škole s dítětem a doma s dítětem. Většinou ale chodí rodiče, se kterými jsem pravidelně v kontaktu přes notýsek nebo přes telefon. Ti se přijdou i osobně zeptat, zda dělají doma vše dobře, nebo se přijdou poradit. Bohužel je velká část rodičů, kteří doma s dětmi nedělají a do školy také nedorazí.“

f. Elektronická komunikace s rodiči

„Občas, toho jsem využívala hlavně v době, kdy byla škola zavřená a děti byly doma.“

7. Jaké intervenční přístupy u žáků se SPU využíváte?

a. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

„Ano. Dříve, asi před 5 lety, byl na škole kroužek Feuersteina, ale děti o něj neměly zájem, tak se jin již nenabízí. Nyní již využívám při reedukacích pouze prvky pro stimulaci poznávacích funkcí.“

b. KUPOZ

„Ne.“

c. Percepčně-motorická cvičení

„Ano, to ano. Byla jsem na školení u paní Bubeníčkové.“

d. Interaktivní program Včelka

„Ano, máme nainstalováno a pravidelně s dětmi při reedukacích na závěr hodiny dělám. Rozvíjí techniku čtení, hlavně rychlost, přednost, plynulost a porozumění přečtenému.“

e. PC program DysCom

„Ano, zde využívám hlavně zrakovou percepci a stranovou orientaci.“

„Ano,“

f. ROPRATEM

„Ano, pokud má žák pomalejší pracovní tempo, nabídnu rodičům program Ropratem. Vysvětlím jim, že jde o práci doma, na které budou muset soustavně, denně pracovat po dobu 3 měsíců. Je na nich, jak se rozhodnou.“

g. KUPUB aneb Zas já

„Ne.“

h. Chytré dítě

„Ne.“

g. Jiné

Didakta, Tablexia, program PC Brain jogging – trénování mozku, Percepční a motorická oslabení ve školní praxi, relaxační techniky a správné dýchání, deskové hry, které jsou zaměřené na procvičování PxL orientace, zraku, sluchu, zraku a paměti. Občas s dětmi vyrážím s holemi – Nordic Walking. Hry i hole jsou fajn, děti si myslí, že mají jako by volnou hodinu, že je to za odměnu.“

8. Jaká je vaše náplň práce a jakým odborným činnostem se nejvíce věnujete. Jakou formou pracujete se svými žáky (skupinová, individuální)?

„Náplň práce speciálního pedagoga na naší škole – hlavně je to individuální reedukace, náslechy ve třídách, školní diagnostiky + vyhodnocování, metodické vedení učitelů. Skupinové reedukace neprovádím.“

9. Jak postupujete při individuální práci s žákem s SPU?

„U každého nového žáka začíná reedukace vždy školní diagnostikou, ze které se sestavuje plán práce na školní rok. Během roku se plán uzpůsobuje dle potřeb žáka, na konci roku se provádí opět diagnostika a na základě jejího zhodnocení je žák zařazen nebo vyřazen z reedukace na další školní rok.“

10. Jak postupujete při skupinové práci s žákem s SPU?

„Letos skupinové reedukace neprovádím.“

11. V jaké oblasti nejvíce vnímáte posun u žáků, se kterými pracuje? Po jak dlouhé době (průměrně) dochází ke zlepšení (v oblasti edukace, chování, v oblasti sociálních vztahů, či komunikace, atd.)

„Největší posun bývá ve čtení, musí ale fungovat i každodenní domácí čtení. A to je zpravidla velký problém, většina našich dětí nemá doma příliš podnětné prostředí, takže s nimi doma nikdo nečte. I domácí příprava na výuku, je podle slov kolegů, velmi špatná. Dále sluchové a zrakové rozlišování, to je také velmi úspěšné při pravidelném tréninku. Co se týče sociálních vztahů tak tam si myslím, že je velký posun. Jsme malá škola, žáci se zde znají napříč ročníky, učitelé znají téměř všechny žáky jménem. A to si myslím, že je velké plus. Všichni o sobě navzájem vědí, uplatňuje se individuální přístup a úplně chybí anonymita. Časově nedokážu říct, kdy dochází ke zlepšení.“

12. V čem spatřujete ve vaší práci největší pozitiva, případně vnímáte i nějaká negativa? *„Pozitiva vnímám hlavně v možnosti pracovat se žáky individuálně. To je velká výhoda. Tím, že jsme malá škola, která je pro žáky, kteří mají stejné problémy, tím myslím SPU, je to velká výhoda. Ještě k tomu všemu mají všichni už při příchodu do školy zprávu z PPP, já si udělám ještě školní diagnostiku a pak už se konkrétně zaměřím na jednotlivé oslabení. Kdyby byla lepší spolupráce s rodiči, bylo by to super.“*

„Negativa vidím právě v té časté nespolupráci rodiny a v tom, že naše škola je pouze od druhého stupně. Intenzivní náprava by se měla poskytovat žákům co nejdříve, což se často na základní škole neprovádí, protože je hodně dětí ve třídě, zpravidla jeden vyučující.“

Příloha č. 3

Základní struktura rozhovoru

Respondent 2 - školní speciální pedagožka

1 Jak dlouho pracujete na této škole funkci jako speciální pedagog? Jaké máte pro tuto práci kvalifikační předpoklady?

„Na této škole pracuji sedmým rokem, jinak praxi ve školství mám 35 let. Studovala jsem VŠ UK Praha, obor Speciální pedagogika.“

2. Jaké podmínky by podle vás měl splňovat speciální pedagog, jaké by měl mít profesní předpoklady?

„Podle mého názoru by měl mít vysokoškolské vzdělání v oboru – spec. pedagogika, učitelství. Myslím, že i to učitelství je důležité, pokud pracuje speciální pedagog ve škole, měl by znát i tu učitelskou práci. To je práce s kolektivem, skupinovou práci, hodnocení, motivaci ...“

3. Kolik máte v současné době žáků ve své péči?

„V současné době mám v péči 25 žáků, 6. – 9. ročník. Převážně se jedná o žáky z 6. tříd, s žáky ze starších ročníků dojíždím to, co máme rozdělané.“

4. Konkretizujte, jak probíhá Vaše spolupráce s:

a. žáky

S žáky probíhá 1-2x týdně individuální reedukace, dále probíhají náslechy ve třídách, kdy se chodím na žáky dívat, jak spolupracují s ostatními, jak reagují na dotazy vyučujících a jak jsou schopni pracovat tzv. pod tlakem. Přece jenom učitel je limitován vyučovací hodinou, kdežto já mohu se žákem dodělat práci později. Skupinové reedukační techniky

b. rodiči

Snažím se o pravidelné konzultace, osobní, on-line a telefonické pohovory, ale bohužel je velká část rodičů o nic takového nestojí. Důležitý je zácvik rodičů a žáků v různých programech.

c. ostatními pedagogy

Osobní pohovory s učiteli o žácích, ale je to hodně individuální, někteří mladší kolegové o tyto konzultace příliš nestojí, mají pocit, že jsou zbytečné. S jinými se mi naopak spolupracuje velmi dobře a spolupráce je často vidět i na výsledcích žáka. Na začátku školního roku nastudujeme s kolegyní zprávy z PPP nových šestáků a pak následuje schůzka, kde předáme informace o těchto dětech ostatním kolegům. Na schůzce se zaměříme i na využití metod, forem a technik práce při výuce. Během roku pak probíhají porady o žácích 1x za měsíc, pravidelné pedagogické rady. Bylo by fajn, kdyby bylo možné více zapojit AP. Myslím tím, kdybychom měly s kolegyní možnost více zasahovat do jejich náplně práce. Ale takovou možnost bohužel nemáme.

d. vedením školy

„S vedením se setkáváme dle potřeby, pravidelně je u nás setkávání ŠPP 1x měsíčně. Tady se snažíme mluvit o možnostech spolupráce s poradnou, o problémových žácích, možnosti zapojení skupinové, rodinné terapie, umístění žáka v ochranných zařízeních, Se závěrem by měli být na nejbližší poradě obeznámeni ostatní kolegové, ale nebývá to tak.“

e. poradenským pracovištěm

„Pravidelně školu 1x měsíčně navštěvuje školní psychologka z PPP, takže mám možnost ji oslovit osobně. Jinak není problém si promluvit telefonicky. Děti zná z poradny osobně, to je velká výhoda, když potřebuji něco probrat.“

5. Jakým způsobem funguje spolupráce ohledně edukace a přístupu k žákům s pedagogickým sborem vaší školy?

a. na pedagogické radě

„Tak právě tam se ke slovu příliš nedostaneme. Hodnotí se chování a prospěch uplynulého čtvrtletí. A ještě také absence žáků.“

b. individuálními schůzkami s pedagogy a asistenty pedagoga

„Tak to je hodně individuální, někteří z učitelů za mnou pravidelně chodí a konzultují výsledky dětí, ale chtějí i nějakou zpětnou vazbu jejich výuky. Individuální schůzky s AP nejsou.“

c. schůze a metodická podpora ze strany školního poradenského pracoviště

„Minimální“

d. vzájemné hospitace a následné konzultace vyučujících

„Pokud má učitel zájem a stává se to, chodím hospitovat. Je to moc fajn, protože je to celé takové ucelené. Když sedím v hodině, samozřejmě, že kromě učitele sleduji i žáky. Jejich interakce.... Potom si spolu sedneme a hodinu společně zhodnotíme. Co je třeba dělat jinak, na co já bych se mohla ještě více zaměřit“

e. na pravidelných poradách o dětech

„Ano, ty jsou jednou za měsíc, ale je znát, že pro některé kolegy je to spíš na obtíž. Ty individuální setkání jsou lepší, prospěšnější a hlavně efektivnější“.

6. Jak zapojujete rodiče žáků s SPU do intervence?

a. doporučení na domácí procvičování

„Snažím se je zapojovat! Každodenní čtení, tam je nutná spolupráce rodiče, aby dítě kontroloval při čtení a nechal si pak převyprávět, o čem dítě četlo. Program ROPRATEM obsahuje cvičení, ve kterých dítě denně vypracuje dva úkoly, které dohromady nezaberou více jak patnáct minut denně, ale je zde nutná asistence rodiče plus jeho kontrola.“

b. posílání úkolů

Žádné písemné domácí úkoly neposílám, ale máme založený notýsek pro kontrolu každodenního čtení, kde děti zapíší, kolik toho přečetly a rodiče to podepíší.“

c. doporučení zajímavých a osvědčených programů k procvičování

Ano, jak jsem již řekla ROPRATEM, Včelka, Tablexia, atd. Rodičům doporučím, co by bylo pro jejich dítě a vhodné a pak již je na nich, v čem chtějí pokračovat a hlavně čemu jsou ochotni věnovat čas.“

e. setkání s rodiči – metodické vedení rodičů

„Samozřejmě při pravidelných konzultacích a třídních schůzkách ve škole dochází k zacvičování rodičů do programů, ale často si rodiče přijdou i pro radu. Často jim radím základní pravidla pro rozvoj dítěte jako je dodržování společných tradic v rodině, společné zážitky, komunikace, práce, společné hry, pravidelný režim a jeho kontrola rodiči. Děti u nás často vyrůstají v ně příliš funkční rodině a pokud jsou malé,

nějak to funguje, ale když se z nich stanou puberťáci, rodiče si s nimi mnohdy už nevědí rady“.

f. elektronická komunikace s rodiči

„ Ano, hlavně v době lockdownu před TEAMS nebo e-mail.“

7. Jaké intervenční přístupy u žáků se SPU využíváte?

a. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

„Ne.“

b. KUPOZ

„Ne“.

c. percepčně-motorická cvičení

„Ano, dá se říct, že na tom stavím. Tato cvičení využívám hodně a je jedno jestli jde o zrakové vnímání, zrakového rozlišování, sluchovou paměť nebo sluchové vnímání a rozlišování. Tady je vždy co procvičovat.“

d. interaktivní program Včelka

„Ano, máme v PC.“

e. PC program DysCom

„Také máme v PC.“

f. ROPRATEM

„Rozhodně, je nabídnutý rodičům hned na úvod. Teda pokud ho dítě potřebuje a to většinou ano. Jen je nutné rodičům vysvětlit, že ta práce bude ležet i na nich, že je zde nutná kontrola po dobu 94 dnů.“

g. KUPUB aneb Zas já

Ne.“

h. Chytré dítě

„Ne.“

g. Jiné

Tablexia, program PC Brain jogging – trénování mozku, Percepční a motorická oslabení ve školní praxi, jóga, relaxační techniky a správné dýchání, Nordic walking – chůze pro zdraví s holemi, žonglování – rozvoj jemné motoriky a koncentrace, deskové a komunikační hry zaměřené na procvičování PxL orientace, paměti, sluchu, zraku, log. myšlení

8. Jaká je vaše náplň práce a jakým odborným činnostem se nejvíce věnujete. Jakou formou pracujete se svými žáky (skupinová, individuální)?

„Mezi hlavní náplň mé práce patří diagnostika nových žáků a pak individuální reedukace. Často se stává, že si ke mně žák najde cestu, přece jenom se vidíme zpravidla 2x týdně sami, a začne se mi svěřovat s problémy, které má. Pak jde i o terapeutickou činnost. V předešlých letech jsme s kolegyní vedly odpoledne kroužek deskových her a reedukačních technik. Byl zpravidla pro šestý a sedmý ročník a chodilo docela dost dětí. V letošním roce kroužek dětem nebyl nabídnutý, ale příští rok ho chceme opět otevřít. Dále naše škola nabízí pro žáky, kteří z nějakého důvodu nemohou chodit na běžný TV, tzv. zvláštní tělesnou výchovu. Tyto hodiny vedu já, jsou 2x týdně a místo běžných sportů, zde společně s dětmi cvičíme jógu, učím je různé relaxační techniky a správné dýchání nebo chodíme s holemi tzv. Nordic walking.“

9. Jak postupujete při individuální práci s žákem s SPU?

„ Jako první se seznámím se zprávou z PPP, následuje školní diagnostika žáka a pak už individuální reedukace dle SPU. Pravidelně si zapisuju postupy práce do karty žáka. Jak jsem již řekla, chodím na náslech v hodině, chci vidět, jak žák spolupracuje v kolektivu a s učitelem. Během roku provádím několikrát pohovor s rodiči, TU a vyučujícími. Na konci roku znovu testuji žáka a vyhodnocuji jeho posun.“

10. Jak postupujete při skupinové práci s žákem s SPU?

„ Jak už jsem psala, v předešlých letech byl odpolední kroužek deskových her a relaxačních technik. V příštím školním roce bude kroužek opět dětem nabídnutý.“ Kroužek byl mimo jiné super v tom, že děti, aniž by si to uvědomovaly, trénovaly koncentraci, slovní zásobu procvičily perцепci, koordinaci, myšlení, sluch a taky společně spolupracovaly.“

11. V jaké oblasti nejvíce vnímáte posun u žáků, se kterými pracuje? Po jak dlouhé době (průměrně) dochází ke zlepšení (v oblasti edukace, chování, v oblasti sociálních vztahů, či komunikace, atd.)

„Ve čtení dělám po roce kontrolní diagnostiku, při měření času dochází většinou ke zlepšení, pokud doma žák pravidelně čte a pracuje!!! To je hodně důležité a bohužel málo častý. Někdy už od začátku nevidím zájem rodičů ani dětí, jiní ztrácejí chuť a zájem během prvního měsíce, kdy zjišťují, že jde o soustavnou každodenní práci. Dále nastává zlepšení v prostorové orientaci, pravo-levé orientaci, textu, pohybové koordinaci, ve zrakovém rozlišování, paměti, koordinaci, sluchovém vnímání, intermodalitě, serialitě, koncentraci – pozornosti. Vždy záleží na zájmu rodiny a žáka a jejich každodenní pravidelné domácí práci!!! V oblasti chování, pokud má žák k SPU ještě poruchu chování, je potřeba důsledná práce, kontrola všech pedagogických zaměstnanců a spolupráce s rodinou. A to je mnohdy také problém. V sociální oblasti - v našem malém kolektivu žáci navozují rychle kamarádské vztahy a komunikují mezi sebou i s učiteli. Žáci na naší škole získávají rychle sebevědomí a mnohdy až nezdravé. Bohužel vážně slovní zásoba, a komunikační oblasti díky nedostatečnému čtení, cestování, absenci společných zážitků, povídání s rodiči, zkušenosti, zájmy, ...“

12. V čem spatřujete ve vaší práci největší pozitiva, případně vnímáte i nějaká negativa?

„Mezi pozitiva rozhodně řadím pomoc dětem, ale i rodičům. Je velká škoda, že se takové pomoci nedostalo dětem již na prvním stupni. Chodí k nám děti opravdu velmi zanedbané. Je na nich vidět, že první stupeň buď protrpěly, nebo jak bych řekla, zlobily tak, že se jich na škole rádi zbavili. Rozhodně to nejsou děti, které jsou zvyklé pravidelně pracovat. Myslím tím, plnit Dů, připravovat se na hodiny, nedej bože něco procvičovat navíc. A stejně tak jsou na tom i jejich rodiče. Takže ano, pomáháme hlavně dětem.

„Negativa vnímám hlavně v nedocenenosti práce u vedení školy i u některých kolegů. A nechci, aby to vyznělo blbě, ale někdy mi přijde, že je ta naše práce ani moc nezajímá. No a jasně, někdy mě úplně ničí to, že na to rodiče kašlou. Ve škole se můžeme snažit sebevíc, ale pokud tam není spolupráce s rodinou, jde všechna práce vniveč.“

Příloha č. 4

DOTAZNÍK ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE

Milé zákyně, milí žáci,

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Dotazník je anonymní, nikdo nebude vědět, jak odpovídáte. Zakroužkujte vždy jen jednu pravdivou odpověď z 5 možností. Děkuji Vám za spolupráci.

1. Abych byl/a ve škole úspěšný/á, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl/a vybrat, chtěl/a bych být známkován/á:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů

- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený/á, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný/á, tak ze školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejtít do školy

- b) mám často chuť nejt do školy
- c) mám někdy chuť nejt do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený/á a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/a
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/a
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Příloha č. 5

Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Kateřina Součková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika na Karlově univerzitě v Praze. V rámci své diplomové práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit školní výkonovou motivaci žáků. Výzkumné šetření bude uskutečněno pomocí dotazníku školní výkonové motivace pro žáky. Testování bude probíhat ve škole během vyučovacích hodin a je zcela anonymní. Získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované diplomové práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas přímo mně. Děkuji za Váš čas a ochotu při spolupráci na výzkumném šetření.

Kontakt

Kateřina Součková

Email: vokata.katerina@seznam.cz

Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera
(jméno a příjmení dítěte) zúčastnil/a výzkumu k diplomové práci.

V dne

Podpis rodiče/zákonného zástupce:.....

Pracovní list na předmět Čtení s porozuměním

44

NÁZEV ÚLOHY: **NAGANO**

JMÉNO: _____

Správným řešením celé úlohy lze získat maximálně 13 bodů.

VÝCHOZÍ TEXT:

Na počátku třetí třetiny hráli Rusové dvě minuty v oslabení za příliš mnoho hráčů na ledě, ale gól ještě nepadl. Rozhodující okamžik utkání přinesla 49. minuta a takto ho viděl z druhé strany klužistišťa Dominik Hašek:

Pavel Patera vyhrál buly. Musel ten puk trefit ještě ve vzduchu – sklepl ho na Martina Procházku, který bekhemem prodloužil k modré čáře na Petra Svobodu. Kovalenka, který měl proti Svobodovi vyrazit, skvěle odblokoval Milan Hejduk. Patera bojoval s Jašinem, který asi nejvíc clonil výhled brankáři.

Znám „Ježka“, z Buffala vím, že to určitě není žádný ostrostřelec. Kovalenko s Hejdukem už se k němu hodně přiblížili, ale Petr měl pořád ještě čas napráhnout a vystřelit největší ránu, jakou umí. Mnohokrát jsem si to prohlížel na videu, později jsem našel místo, kde je vidět, že puk malíčko zavadil o Kovalenkovo lýtko. Pak zapadl do horního rohu branky.

Ještě museli vydržet nekonečných jedenáct minut a čas se vlekl jako hlemýžď. Soupeř zkusil, co se dalo, v samotném závěru si vyžádal oddechový čas, odvolal brankáře, ale třináct sekund před koncem všechno zkažil. Po zakázaném uvolnění se vrátila hra do ruského obranného pásma a Štalenkov do branky. A už tu byl konec a televizní komentátor Robert Záruba křičel do světa památné věty: *Otevíráme bránu olympijského turnaje. Jsme olympijští vítězové. Přepište dějiny...*

7. 2. – 22. 2. 1998 NAGANO: 18. ZOH

ČR-Finsko 3:0 (0:0, 1:0, 2:0)

Růžička, Reichel, Patera
13. 2. 1998

ČR-Kazachstán 8:2 (1:0, 3:2, 4:0)

Ručinský 2, R. Hamřík, Růžička, Martin Straka,
J. Beránek, Patera, Martin Procházka
15. 2. 1998

ČR-Rusko 1:2 (0:0, 1:0, 0:2)

Reichel
16. 2. 1998

ČR-USA 4:1 (0:1, 3:0, 1:0)

Jágr, Růžička, Ručinský, Dopita
18. 2. 1998ČR-Kanada 2:1 (0:0, 0:0, 1:1 - 0:0) po sam.
nájezdechŠlégr, Reichel (rozhodující nájezd)
20. 2. 1998

ČR-Rusko 1:0 (0:0, 0:0, 1:0)

P. Svoboda
22. 2. 1998

Konečná tabulka skupiny:

1. Rusko	3	3	0	0	15:6	6
2. ČR	3	2	0	1	12:4	4
3. Finsko	3	1	0	2	11:9	2
4. Kazachstán	3	0	0	3	6:25	0

Čtvrtfinále: ČR-USA 4:1, Rusko-Bělorusko 4:1, Finsko-Švédsko 2:1, Kanada-Kazachstán 4:1, semifinále: ČR-Kanada 2:1 po sam. nájezdech, Rusko-Finsko 7:4, o 3. místo: Finsko-Kanada 3:2, finále: ČR-Rusko 1:0.

ČR, olympijský vítěz: Hašek – R. Hamřík/1, F. Kučera, P. Svoboda/1, Šlégr/1, Smešnik, Špaček – J. Beránek/1, Čaloun, Dopita/1, Hejduk, Jágr/1, Moravec, R. Lang, Patera/2, Martin Procházka/1, Reichel/3, Ručinský/3, Růžička/3, Martin Straka/1 (Čechmánek, Hnilička, L. Procházka nenastoupili)

Zdroj: GUT, Karel; PRCHAL, Jaroslav. *100 let českého hokeje*. Praha: AS press, s. t. o., 2008, s. 276, 282–283.

OTÁZKA 1: NAGANO

1 BOD

Kterého ze zápasů v tabulce se text a vzpomínky Dominika Haška týkají?

.....

OTÁZKA 2: NAGANO

2 BODY

Kdo je podle textu „Ježek“? Zdůvodněte, proč je jeho jméno uvedeno v uvozovkách.

.....

.....

OTÁZKA 3: NAGANO **1 BOD**

Která z následujících výpovědí z textu je přirovnáním?

- A Není žádný ostrostřelec. B Vystřelit největší ránu, jakou umí.
C Čas se vlekl jako hlemýžď. D Přepište dějiny.

OTÁZKA 4: NAGANO **1 BOD**

Kolik minut trvá hokejový zápas? Svou odpověď zdůvodněte citací z textu.

.....
.....
.....

OTÁZKA 5: NAGANO **1 BOD**

Kolik zápasů hrála ČR v olympijském turnaji celkem?

- A 3 B 4 C 5 D 6

OTÁZKA 6: NAGANO **1 BOD**

Co znamenají čísla za lomítkem ve jmenném seznamu našich hráčů?

.....
.....

OTÁZKA 7: NAGANO **1 BOD**

Kteří čeští hráči byli na ledě v okamžiku vstřelení vítězného gólu?

.....
.....

OTÁZKA 8: NAGANO **1 BOD**

Jak se jmenoval ruský brankář, kterému Jašin s Paterou clonili výhled?

- A Štalenkov B Kovalenko C Ježek D Buffalo

OTÁZKA 9: NAGANO **2 BODY**

S jakým týmem hrála ČR v semifinále? Kdo zápas vyhrál a s jakým skóre?

Tým:

Vítěz:

Skóre:

OTÁZKA 10: NAGANO **2 BODY**

Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem. U každého tvrzení zakroužkujte „Ano“, nebo „Ne“.

Tvrzení	Odpověď
ČR vyhrála všechny zápasy turnaje.	Ano / Ne
Zkratka ZOH znamená „Západní organizace hokeje“.	Ano / Ne
Na 3. místě se v turnaji umístili Finové.	Ano / Ne
Kanada patřila do stejné skupiny jako ČR.	Ano / Ne