

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Bc. Kateřina Šťastná

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším  
školním věku

Interventional approaches to pupils with specific learning disabilities throughout younger  
school age

Bc. Kateřina Šťastná

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2020

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce, paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., za její cenné připomínky a pečlivý přístup při vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji vedení anonymizované základní školy za poskytnutý vhled do jejího fungování, za vstřícnost a pomoc při získání potřebných podkladů k této práci.

## **ABSTRAKT**

Teoretická část diplomové práce se zabývá možnými úpravami vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu. V teoretické části jsou vymezeny specifické poruchy učení, jejich etiologie a psychologické dopady SPU na žáka, jeho školní výkon a rodinu. Pozornost je věnována poradenskému systému, intervenčním službám ve školách a konkrétním nejčastěji používaným přístupům.

Empirická část práce kombinuje kvantitativní a kvalitativní výzkum. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jaké formy a metody výuky a intervenční přístupy jsou žákům poskytovány, dotazník se zabýval i počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách a zastoupením speciálního pedagoga a psychologa na školním poradenském pracovišti. Součástí výzkumné části je příklad dobré praxe základní školy. Výsledky práce demonstrují šíři intervenčních přístupů a úprav vzdělávání, kterými je možné žákům se SPU pomoci k naplnění vzdělávacích cílů, a zároveň dokládají zastoupení zmíněných odborníků na školních poradenských pracovištích v nadpoloviční většině dotázaných škol.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

specifické poruchy učení, podpůrná opatření, intervenční přístupy, mladší školní věk

## **ABSTRACT**

The theoretical part of the diploma thesis deals with possible adjustments to the education of pupils with specific learning disabilities (SLD) throughout primary school of the main educational system. The theoretical part defines specific learning disabilities, their aetiology, and psychological impacts of SLD on the pupils, their school performance and family. Attention is paid to the counselling system, intervention services in schools, and the most frequently used approaches.

The empirical part of the work combines the quantitative and qualitative research. It was determined, using a questionnaire survey, what forms and methods of teaching and intervention approaches are provided to pupils. The questionnaire was also concerned with the number of pupils with special educational needs in classes, and the representation of special counsellor and psychologists in school counselling. The piece of the research part is an example of good practice in primary school. The results of this work demonstrate the extent of interventional approaches, and adjustments of education, that can help students with SLD to meet their educational goals, as well as they demonstrate the representation of these experts in school counselling centres in more than in half of the schools surveyed.

## **KEYWORDS**

specific learning disabilities, supportive measures, interventional approaches, younger school age

## Obsah

Úvod .....	8
1. Teoretická východiska diplomové práce .....	10
1.1 Organizace vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	10
1.2 Specifické poruchy učení a jejich vymezení.....	11
1.3 Etiologie specifických poruch učení.....	17
1.4 Poradenské služby a jejich vymezení .....	20
2 Faktory ovlivňující osobnost žáka se specifickými poruchami učení.....	23
2.1 Osobnost a rodina žáka se specifickými poruchami učení v mladším školním věku... ..	23
2.2 Sebehodnocení a klasifikace žáka se specifickými poruchami učení.....	26
2.3 Specifika rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	29
2.4 Obecné zásady reedukace u žáků se specifickými poruchami učení.....	32
3 Intervence a přístupy k žákům se specifickými poruchami učení.....	35
3.1 Oblasti reedukace a metody intervence u žáků se specifickými poruchami učení.....	35
3.2 Podpůrná opatření .....	38
3.3 Možnosti intervence na základní škole .....	41
3.4 Intervenční přístupy u žáků se specifickými poruchami .....	43
4 Intervenční přístupy k žákům se SPU v mladším školním věku.....	49
4.1 Cíl diplomové práce a metodologie .....	49
4.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru .....	50
4.3 Analýza a interpretace výsledků šetření .....	51
4.3.1 Příklad dobré praxe základní školy Adamova .....	72
4.4 Závěry šetření .....	78
Závěr.....	82

Zdroje .....	84
Seznam grafů a tabulek.....	90
Příloha.....	91



## Úvod

Za posledních několik let byla v českém školství provedena velká řada změn, která výrazně ovlivnila fungování všech stupňů škol, zejména pak 1. stupně základní školy, kam malí žáci přicházejí ze zcela bezpečného a hravého prostředí mateřské školy. Ačkoli se již tam učí spolupracovat a podávat určité výkony, vstup do 1. třídy je pro řadu z nich velmi náročný a mohou se projevit prvotní obtíže v plnění školních povinností. Velmi častým jevem jsou specifické poruchy učení, které se mohou objevit už v mladším školním věku. Všichni rodiče chtějí pro svého potomka to nejlepší, a tak zjištění neúspěchu v rané fázi primárního vzdělávání může být náročné. Rodiče často nevědí, jak se s nastalou situací vypořádat. Přestože specifické poruchy učení nejsou spojeny se stigmatizujícím projevem vzhledu, mohou do školního i sociálního života jedince výrazně zasáhnout. Výzkumy ukazují negativní dopady specifických poruch učení do vyvíjející se osobnosti člověka, kterým však jde zamezit nebo se s nimi alespoň naučit pracovat. Společnost, v níž žijeme, vytváří specifické nároky, žebříček hodnot a nutných dovedností. Hlavním úkolem učitelů, speciálních pedagogů a psychologů je pomoci žákům rozvinout jejich dovednosti do maximální možné míry, aby se dokázali v životě orientovat a zvládli adaptaci na dané podmínky. Díky současnému inkluzivnímu školství mají tito odborníci možnost provést celou řadu kroků k maximální možné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké intervenční přístupy, metody a formy se při vyučování používají pro podporu žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol. Jedním ze záměrů byl teoretický popis žáka se specifickými poruchami učení a popis aspektů, které ho ve škole ovlivňují. Dílčími cíli bylo zjistit zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních škol s ohledem na stupeň využitých podpůrných opatření a získat informace o organizačním naplňování výuky žáků se specifickými poruchami učení a poskytované intervenční péči na základních školách, včetně personálního zastoupení školního poradenského pracoviště.

Teoretická část práce se zabývá možnostmi organizace vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezuje problematiku specifických poruch učení a jejich etiologii. Následně se zabývá psychologickými dopady na žáka se specifickými poruchami učení i jeho rodinu. Práce se dále věnuje poradenským službám a podpůrným

opatřením, možnostem intervence specifických poruch učení na základní škole a intervenčním přístupům k žákům v mladším školním věku.

Empirická část práce byla realizována pomocí dotazníku rozeslaného mezi učitele 1. stupně základních škol hlavního vzdělávacího proudu na území hlavního města Prahy. Do analýzy výsledků kromě zmíněného dotazníku patří také příklad dobré praxe. Ten popisuje realizaci vzdělávání a intervencí pro inkludované žáky s akcentem na žáky se specifickými poruchami učení. Základní škola byla vybrána na základě osobní zkušenosti a spadá do stejného geografického areálu, v jakém bylo provedeno dotazníkové šetření, proto se dobře hodí ke komparaci výsledků dotazníku.

## 1. Teoretická východiska diplomové práce

### 1.1 Organizace vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Současná organizace české vzdělávací politiky stojí na několika pilířích. Můžeme mezi ně zařadit veškeré lidsko-právní dokumenty, jež se dotýkají práv osob, včetně osob s postižením. Jedním z výrazných nadnárodních dokumentů je *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* vydaná Organizací spojených národů v roce 2006. Úmluva se vzděláním zabývá ve článku 24, kde na rozdíl od *Listiny základních práv a svobod* (1993) přímo konstatuje, že osoby se zdravotním postižením nesmí být z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy ani z bezplatného a povinného základního nebo středního vzdělávání. V Listině základních práv a svobod se ve článku 33 uvádí, že: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*“ Oba tyto dokumenty byly a jsou pro českou vzdělávací soustavu a legislativu velmi podstatné a odvíjí se od nich fungování českého školství od poskytování výuky zdarma po inkluzi.

Česká škola se mnohdy snaží odrážet nastavení společnosti a proběhlé či probíhající sociální změny. V našem prostředí se jedná o instituci, která se realizuje v závislosti na zákonných normách (Gillernová, 2011). Základním právním předpisem pro současnou podobu českého školství je zákon č. 561/2004 Sb. (v aktuálním znění), *o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání*, také známý jako školský zákon. Ten stanovuje podmínky pro vzdělávání, práva fyzických i právnických osob, cíle, zásady, způsoby hodnocení i rámcové vzdělávací programy a mnoho dalšího. Spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. (v aktuálním znění od 1.1. 2020), *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, zastává funkci nejdůležitějších zákonných norem pro inkluzi v České republice.

Diskuze o potřebě inkluzivního vzdělávání vyvrcholila přijetím Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na rok 2016-2018. Akční plán (s. 1) chápe inkluzi takto: „*Inkluzivní vzdělávání je vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání, které umožňuje nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků, tak aby plně využili svého studijního potenciálu, aby se nevytvářely bariéry a nesnižovaly se nároky na žádné skupiny.*“ V rámci změny legislativy se do právního i pedagogického pojmosloví

vnořil široký termín jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami. *„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“* (školský zákon, § 16, odst. 1). Do této skupiny samozřejmě spadají i žáci se specifickými poruchami učení.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může být na základě doporučení ze školského poradenského zařízení doporučeno vzdělávat se buď ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo ve školách, třídách, odděleních a studijních skupinách speciálně pro ně zřízených (školský zákon).

## **1.2 Specifické poruchy učení a jejich vymezení**

Světová zdravotnická organizace v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí zařazuje specifické poruchy učení do podkategorie F81 s názvem Specifické vývojové poruchy školních dovedností a definuje je následovně: *„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitostí k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“* Šauerová (2012) nad to dodává, že nežádoucím způsobem působí na vzdělávací proces i osobnostní rozvoj jedince, stejně tak nepříznivě ovlivňují rozvoj intelektuálních a kognitivních funkcí.

Dopadu na osobnost a kognitivní funkce jedince odpovídá i zařazení specifických poruch učení v rámci MKN-10 do kategorie Poruchy psychického vývoje. Zde je evidentní, že poruchy učení neovlivňují člověka jen v procesu vzdělávání, ale v celé šíři psychického vývoje (Balharová In Bittmannová, 2019).

*„Specifické poruchy učení jsou poruchy projevující se obtížemi při nabyvání čtení, psaní, a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní*

*příležitosti.*“ (Šauerová, 2019, s. 22). Vymezení faktorů, které na poruchu přímo působí je podstatným vodítkem k diferenciaci poruch učení od mentálního postižení, informačních deficitů i nevhodnosti výuky. Stejně jako v zahraničí není ani u nás terminologie zcela sjednocena. V odborných publikacích bývá užíváno pojmů vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy školních dovedností (Michalová, 2004; Balharová In Bittmannová 2019). Pro účely této práce bude nejčastěji používán termín specifické poruchy učení (SPU). Specifické poruchy učení jsou komplexní poruchou, to znamená, že se dílčí funkce potřebné pro osvojení školních dovedností, jako je čtení, psaní, počítání (Slowík, 2007), u jedince s poruchou učení v průběhu života mění, přesto přetrvávají až do dospělosti, a zasahují i do jiných sfér života. Dále jsou označovány jako specifické, zejména kvůli odlišení od tzv. nespecifických poruch učení, které jsou způsobené smyslovými hendikepy, kognitivními nedostatky nebo zanedbáváním školní docházky (srov. Michalová, 2004; Bartoňová, 2018). Specifické poruchy učení nejsou homogenní skupinou. Projevují se v mnoha podobách, což vede k nutnosti specifikace jednotlivých poruch učení. V současné době se v České republice nejčastěji operuje s pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. O něco méně se vyskytuje dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Samotná předpona dys-, vycházející z řečtiny, označuje rozpor či deformaci, závažnější je předpona a-, která znamená úplnou ztrátu funkce (Zelinková, 2015; Bittmannová, 2019).

## **Dyslexie**

Dyslexie, taktéž porucha osvojování čtenářských schopností, je nejznámější z celého spektra poruch učení. Dříve se uvádělo, že úroveň čtení žáků s dyslexií je podstatně nižší, než by se očekávalo vzhledem k schopnostem jedince. V současnosti se obsah dyslexie rozšiřuje na základní znaky čtenářského výkonu jako je rychlost, plynulost, správnost, technika čtení a porozumění čteného i na rozeznávání graficky a foneticky podobných písmen (Bartoňová, 2005). Žáci také mívají problém se zapamatováním zvukové i psané podoby (Slowík, 2007). Spojení všech těchto oblastí činí z dyslexie poruchu, která výrazně ovlivňuje funkční systém čtení a rozvoj čtenářských dovedností (Matějček, Vágnerová, 2006).

Mezinárodní dyslektická asociace popisuje dyslexii následujícím způsobem: „Dyslexie je specifická porucha učení založená na neurobiologickém základě. Je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozpoznávání slov a hláskování a narušenými dekódovacími schopnostmi. Zmíněné obtíže typicky pramení z deficitu ve fonologickém komponentu jazyka, který není díky spojení s dalšími kognitivními schopnostmi a výukovým možností očekáván. Sekundární důsledky zahrnují obtíže ve čtení, chápání textu a snižují prožitek z četby, čímž brání k růstu slovní zásoby a znalostí.“ (Definition of Dyslexia. International Dyslexia Association [online]. Baltimore: IDA, 2002 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>).

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (Definition of Dyslexia. International Dyslexia Association [online]. Baltimore: IDA, 2002 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>, vlastní překlad).

Americká definice se zaměřuje na jazykové obtíže typické pro anglofonní země. Jelikož je čeština transparentní jazyk, nepředstavuje fonologické dekódování textu takový problém, zato se dá mluvit o problémech v měkčení hlásek či skloňování (Matějček, Vágnerová, 2006). Mezi typické dyslektické projevy patří obtížné rozlišování tvarů písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, nedodržení správného pořadí písmen ve slabice či slově, inverzní slovosled, přidání či odebrání slabik, domýšlení slov při čtení, přehlížení kvantity samohlásek, narušená prozódie při čtení, neporozumění čtenému textu nebo dvojí čtení (Michalová, 2004). Dále se především na základní škole mohou u žáků s dyslexií objevit problémy s koncentrací a pozorností, zvýšená unavitelnost, přeskokování slov i řádků, záměny v pravolevé orientaci, nepořádek na papíře, obtížné napodobování rytmu, chudá slovní zásoba a obtíže při učení cizího jazyka (Bartoňová, 2012). Narušené jsou typicky dílčí funkce, jmenovitě pravolevá a prostorová orientace, zraková a sluchová percepce, koncentrace a pozornost.

Dyslexie se dělí na dva základní typy dle tzv. balanční teorie Dirka Bakker. Výzkumy prokázaly, že pro rozvoj čtení je potřeba spolupráce obou hemisfér, přičemž každá má při funkčním procesu čtení jinou funkci. Pravá hemisféra primárně zpracovává percepčně-prostorové charakteristiky textu, tj. tvary písmen bez zvukového efektu. Levá hemisféra mozku naopak zajišťuje řečovou a obsahovou stránku. To znamená, že po prvotním převládání pravé hemisféry během nácviu čtení přechází vůdčí činnost na levou hemisféru, oba procesy musí být stále vyvážené. Uvádí se, že při pravohemisférovém typu dyslexie jedinci čtou pomalu, trhaně a mají potíže ve vyjadřování. U levohemisférového typu je čtení často rychlé s velkým množstvím chyb, ale díky zapojení řečové hemisféry čtenář textu rozumí (Zelinková, 2015; Bartoňová, 2012).

## **Dysgrafie**

Dysgrafie je porucha grafických dovedností, nebo v užším kontextu porucha písemného projevu, jež postihuje zejména osvojování jednotlivých písmen a jejich tvarů, spojení hlásky s písmenem a celkovou úpravu vlastního textu (Krejčová, Bodnárová, 2014; Šauerová, 2012). Žáci mají problém udržet velikost písma a liniaturu a současně zachovat čitelnost. Samotný proces psaní si žádá zvýšené soustředění, proto častokrát není dotyčný schopen aplikovat gramatická pravidla. U žáků s touto poruchou bývá zjištěno nevhodné držení psacího náčiní typicky se silným přitlakem, křečovitým úchopem, nesprávným sklonem pera a polohou paže (Bartoňová, 2005; Bartoňová, 2012; Šauerová, 2012). Kromě grafických obtíží se objevují i chyby typické u žáků s dyslexií. Jedná se například o nesprávné nebo žádné použití diakritiky, vynechávání či přidávání písmen nebo spojování slov s předložkami. Z důvodu špatně čitelného písma neslouží zpětná kontrola textu k nalezení a odstranění nedostatků (Pokorná, 2010).

Specifická porucha psaní je ovlivněna především deficitními funkcemi v hrubé a jemné motorice, pohybové koordinaci, prostorové orientaci a zrakové paměti. Hojně se projevuje kombinace nedostatků jemné motoriky, snížené zrakové představivosti a schopnosti zapamatování si motorických vzorců písmen (Bartoňová, 2005; Zelinková, 2015).

## Dysortografie

Specifická porucha pravopisu ovlivňuje schopnost aplikovat gramatická pravidla do písemného projevu, ačkoli v mluveném projevu s nimi dotyčný nemá problém. Stejně jako ostatní specifické poruchy učení se projevuje i přes přiměřenou inteligenci, podnětné prostředí a běžné výukové metody (Michalová 2004; Šauerová, 2012). Odborná literatura se liší v pohledu na chyby, jichž se žáci s dysortografií v psaném projevu dopouštějí. Zatímco Bartoňová (2005 i 2012) mluví o tzv. typických dysortografických jevech jako jsou vynechaná písmena, záměny tvarově podobných písmen, zkomoleniny slov, inverze na hláskové úrovni, narušená kvantita samohlásek či chyby v měkčení, Zelinková (2015) zastává zahraniční názor, že dysortografie se nevyznačuje jen specifickými chybami, ale má dopad i na osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Obě se shodují na příčinách specifických dysortografických chyb. Za příčiny považují deficity ve sluchové a zrakové analýze, syntéze i diferenciaci a nedostatečný rozvoj grafomotoriky. Negativní roli hraje také paměť a schopnost automatizace. Dalším podstatným faktorem je jazykový cit a vývoj řečových schopností. Žáci tudíž mohou být schopni používat mluvnická pravidla v konverzaci, avšak přenos do psané formy činí potíže. Dysortografie se běžně rozlišuje podle typu obtíží na auditivní, vizuální a motorickou.

- *Auditivní dysortografie* se vyznačuje obtížemi při určování pořadí hlásek ve slově, přičemž smysl zůstává zachován a chápán. Narušena je zde sluchová diferenciaci a analýza a projevuje se i oslabení sluchové paměti.
- U *vizuálního typu dysortografie* činí problémy správné vybavení grafému. Na vině je horší vizuální paměť, která taktéž brání identifikaci chyb v textu.
- S pohybovou neobratností souvisí *motorická dysortografie*. Ta je spojována s namáhavostí vlastního aktu psaní. Narušení jemné motoriky přináší žákovi rychlejší únavu, čímž se omezuje uvědomělá aplikace mluvnických pravidel (Michalová, 2004; Šauerová, 2012).

## Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která se týká orientace na číselné ose, zvládnání základních početních úkonů a neschopností operovat s číselnými symboly (Michalová, 2004; Šauerová, 2012). Úspěšné zvládnání početních dovedností závisí



na úrovni poznávacích funkcí, kam se řadí zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, řeč, paměť, motorika a rozumové schopnosti (Zelinková, 2015). Matematické dovednosti rovněž negativně ovlivňuje časová a prostorová orientace. Z toho vyplývá, že zvládnutí početních operací je závislé na stejných kognitivních funkcích jako čtení a psaní (Bartoňová, 2005). Dle obtíží v matematických a logických operacích je dyskalkulie dělena na několik typů:

- *Praktognostická dyskalkulie*, při které má žák sníženou schopnost manipulace s předměty a nakreslenými symboly. Problémy činí přidávání, ubírání, počítání na počítadle, ale narušeno může být i řazení podle velikosti.
- *Verbální dyskalkulie* omezuje žáka při označování množství předmětů, vážne pochopení matematické terminologie slovní (např. více než, dvakrát méně apod.) i grafické.
- *Lexická dyskalkulie* komplikuje čtení matematických symbolů a tvarově podobných číslic. Podle Zelinkové (2015) se jedná o obdobu dyslexie v oblasti čtení čísel a číslic.
- *Grafická dyskalkulie* se projevuje nesnadným psaním numerických znaků a problémy v geometrii.
- *Operační dyskalkulie*, taktéž operacionální typ dyskalkulie představuje nezvládnutí matematických operací. Sčítání, odčítání, násobení a dělení žák zaměňuje, písemně potřebuje řešit i lehké příklady.
- *Ideognostická dyskalkulie* způsobuje potíže kvůli nechápaní matematických pojmů a vztahů mezi nimi (Bartoňová, 2012; Šauerová, 2012; Zelinková, 2015).

Jak bylo řečeno, v českém prostředí se pracuje se třemi dalšími specifickými poruchami učení, jejichž výskyt není tak častý, přesto se v odborné literatuře objevují.

## **Dyspinxie**

Specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Neschopnost dítěte kreslit přiměřeně svému věku bývá způsobena těžkopádnou představou a přenesením trojrozměrného obrazu na dvojrozměrný, podíl nese i motorická neobratnost, která se projevuje špatným úchopem (Bartoňová, 2012; Šauerová, 2012).

## **Dysmúzie**

Schopnost vnímání a reprodukce hudby je zasažena při specifické poruše hudebních schopností. Dítě či žák s obtížemi rozlišuje tóny, pamatuje si melodie nebo zopakuje rytmus. Objevuje se rozdělení na dysmúzii expresivní a totální. Expresivní typ nedovolí dotyčnému reprodukovat ani hudební rytmus, který bezpečně zná a pozná. U totální dysmúzie dotyčný hudbu nechápe ani si ji nepamatuje, mluví se o absolutním nedostatku hudebního sluchu (Bartoňová, 2012; Michalová, 2004).

## **Dyspraxie**

Specifická porucha obratnosti, porucha motorické funkce nebo porucha schopnosti vykonávat motorické úkony se projevuje v každodenních činnostech i ve vyučování. Do oblastí, kde je vyžadována určitá úroveň motorických dovedností, patří i psaní, čtení, artikulace a pohyb. Narušení motoriky je na jedincích často i vidět, mohou být neupravení, pomalí, nešikovní, bez chuti k motorickým činnostem, vyskytuje se u nich i obezita (Bartoňová, 2012; Šauerová, 2012).

### **1.3 Etiologie specifických poruch učení**

Příčiny specifických poruch učení jsou předmětem mnoha zkoumání. Existuje mnoho teorií a vědeckých výzkumů, jež došly k různým závěrům. Většina z nich se shoduje, že za vznikem SPU stojí více činitelů, příčinnost je multifaktoriální, přičemž svou roli hraje genetika, dědičnost i vliv prostředí. Podle zahraničních výzkumů jsou SPU spojovány také se strukturou mozku a neurokognitivními faktory (Livingston, Siegel, Ribary, 2018). Stejně tak se literatura shoduje na širokém časovém rozptylu, kdy mohou poruchy učení vzniknout. Mluví se o období prenatálním, perinatálním i časně postnatálním. Z nejznámějších českých starších výzkumů stojí za zmínku Kučerova práce ze šedesátých let, ve které rozdělil dyslektiky do čtyř kategorií podle etiologie poruchy. Jedná se o skupiny:

- Encefalopatická, kdy je drobné orgánové poškození zaznamenáno v prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním období. Do této kategorie spadá až 50 % případů. Taktéž se mluví o lehké mozkové dysfunkci.

- Hereditární neboli skupina s prokázanou dědičností v blízké rodině. Uvádí se 20 % dyslektiků.
- Hereditárně-encefalopatická, do níž se řadí až 15 % probandů. Je způsobena kombinací dvou výše zmíněných vlivů.
- Nejasná a neurotická etiologie specifických poruch učení byla použita pro 15 % případů (Bartoňová, 2012; Michalová, 2004).

Postupem vědeckého bádání se vytvořila nová série pohledů na vznik a výskyt SPU. Z pohledu výskytu SPU podle pohlaví se udává převaha u chlapců, zhruba v poměru 4:1 (Zelinková, Čedík, 2013). Odborníci poukazují na široké spektrum problémů žáků se specifickými poruchami učení. Mezi nejčastěji uváděné patří fonologický deficit, proces automatizace a paměť. Dohromady se odborníci shodují na třech rovinách příčinnosti specifických poruch učení (Bartoňová, 2012; Pokorná, 2010; Zelinková, 2015).

### **Biologicko-medicínská rovina**

Současná doba vyspělé medicíny a mikrobiologie prokázala souvislost mezi výskytem specifických poruch učení a genetickou výbavou. Tvrdí se, že přímou souvislost se SPU mají chromozomy 1, 2, 3, 6, 7, 15 a 18 s tím, že se největší podíl předpokládá u chromozomálního páru č. 6. Ten je spojován, jak s funkcí imunitního systému, tak s vývojem nervových buněk. Relevantní geny ovlivňují určité funkce mozku a mají tak dopad na kognitivní funkce spojené s rozvojem čtení a psaní (Bartoňová, 2012; Zelinková, 2015). Genetická závislost přímo poukazuje na dědičnost v blízké rodině. To znamená, že pokud je u potomka diagnostikována specifická porucha učení, dá se předpokládat, že u jednoho z rodičů se také vyskytují obtíže v učení. Zde se autoři mírně liší v odhadu četnosti. Bartoňová (2012) uvádí 40% výskyt, Matějček a Vágnerová (2006) došli k 60% výskytu u členů rodiny a Zelinková (2015) se pohybuje v rozmezí 40-50 %. Rodinná četnost je tudíž závislá na autozomálně dominantním principu.

### **Kognitivní rovina**

Většina žáků se SPU má problémy ve fonologických procesech, které se promítají do schopnosti pochopení a užívání hláskové struktury jazyka, v oblasti vizuálního a sluchového vnímání, taktéž v procesu automatizace a paměti. Tyto oblasti se, jak již bylo

řečeno, významně promítají do školní úspěšnosti. Zejména fonologický deficit má masivní význam pro schopnost číst (Bartoňová, 2012). U vizuální složky přetrvávají zrakové podněty déle, než skutečný externí podnět na zrak působí, tento jev se nazývá ikonické přetrvávání. U žáků s dlouhou ikonickou perzistencí působí obraz písmene i přes snahu číst následující znak. Žák potřebuje více času k identifikaci následujícího, čímž se prodlužuje doba čtení a zvyšují se nároky na kapacitu krátkodobé paměti (Zelinková, 2015). Krátkodobá i dlouhodobá paměť má nesporný význam pro učení i čtení. Automatizace školních dovedností se objevuje ve fonologických formách i zpracování ostatních druhů informací. Všeobecně se jedná o rychlý proces, který nevyžaduje velké množství úsilí a slouží jako východisko ke kognitivně náročnějším úkolům. Například u automatizace čtení se jedná o nevědomou identifikaci a dekódování písmen. U žáků se SPU je proces automatizace kontrolován a často probíhá s výrazným úsilím (Pokorná, 2010; Zelinková, 2015).

### **Sociální rovina**

Na vznik a rozvoj specifických poruch učení mají vliv i vnější podmínky. Hovoří se o tom, že rodinné i školní prostředí mohou spolupodmiňovat projevy specifických poruch učení. Rodina jako primární sociální skupina se silně promítá do formování osobnosti jedince i jeho jazykových schopností (Bartoňová, 2012). Vliv prostředí má dopad i na žáky, kteří by teoreticky s učením nemuseli mít problémy, ale jejich emocionální a sociální zázemí jim neposkytuje dostatečný pocit bezpečí. Pokorná (2010) poukazuje na nikoli nevýznamné procento osob, kterým byla SPU diagnostikována chybně z podobného důvodu.

Současně s primárními projevy specifických poruch učení se mohou a zároveň nemusí vyskytnout přiřčené poruchy, nemoci či psychické problémy. Komorbidita u SPU může být homotypická, tj. i problémům ve čtení se mohou přidat obtíže v matematice, nebo heterotypická. O heterotypické komorbiditě se mluví, pokud přiřčené obtíže pochází z jiné diagnostické skupiny. Uvádí se spojitost mezi dyslexií a syndromem ADHD nebo poruchami učení a emočním problémy, nejčastěji úzkostí. Četnost výskytu se u homotypické komorbidity uvádí v širokém rozpětí 11-70 %, u obou zmíněných heterotypických komorbidit je výskyt nižší, u poruch chování 20-50 % a u emočních potíží 9-29 %. I přes vysokou míru komorbidity je nutno zmínit, že přítomnost poruch učení může být i izolovaná stejně jako jiná onemocnění (Moll, Snowling, Hulme, 2020).

## 1.4 Poradenské služby a jejich vymezení

Pro fungující inkluzi je nezbytné zapojit co nejvíce kompetentních odborníků (Lechta, 2010), v České republice odborníky funguje tzv. školský poradenský systém, ten tvoří páteř podpory dětí, žáků a studentů jakýmkoli způsobem znevýhodněným oproti ostatní populaci. Poskytuje pomoc při vyhledání problému, jeho diagnostice, řešení a kompenzaci či odstranění. Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.), jež školská poradenská zařízení (ŠPZ) od roku 2005 zřídil, zajišťují ŠPZ informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Dále poskytují speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, výchovnou činnost preventivního charakteru a pomáhají při volbě vhodného povolání. Dalším zásadním dokumentem pro fungování poradenského systému je vyhláška č.72/2005 novelizovaná vyhláškou č. 197/2016 (v aktuálním znění od 1.1. 2019). Zmíněná norma byla novelizována za účelem začlenění podpůrných opatření do školního systému a rozdělení pravomocí mezi poradenskými zařízeními a školním poradenským pracovištěm (Bartoňová, Vítková, 2019).

Účelem poradenského systému je vytvářet optimální podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, zajistit nejlepší možné naplňování vzdělávacích potřeb vč. vytváření adekvátních podmínek, předcházet a případně řešit vzdělávací i výchovné obtíže, napomáhat při volbě budoucí profese a poskytovat metodickou podporu ostatním pedagogickým pracovníkům. Vyhláška č. 197/2016 zároveň udává, že každá základní, střední a vyšší odborná škola zajišťuje poradenské služby školním poradenským pracovištěm v minimálním personálním obsazení metodika prevence a výchovného poradce. Stejná vyhláška rozděluje školská poradenská zařízení na pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum.

**Pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP)** se podílí na edukačním procesu, když je vzdělávání žáka znesnadněno příčinou, která není známá. Činností PPP je zejména komplexní psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika, díky níž se hledá adekvátní cesta úpravy vzdělávání a výchovy dítěte, žáka či studenta (Bartoňová, Vítková, 2019). Poradnu navštěvují děti od 3 let za doprovodu rodičů, nebo bez nich, pokud je klient starší 18 let. Nejčastěji klienti do PPP přicházejí se školními problémy, které pramení z poruch učení nebo mají příčinu v poruchách chování. Dále se může jednat o žádost o

odklad školní docházky, vyšetření školní zralosti nebo nejrůznější problémy ve vývoji osobnosti. V současné době se poradny také věnují žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými kulturními podmínkami. Tým odborných pracovníků v PPP tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Na základě vyšetření odborníků vždy PPP vydá zprávu pro rodiče a doporučení pro školu či školské zařízení (Vyhláška č.197/2016, Sb., Michalík a kol., 2015).

**Speciálně pedagogické centrum (dále SPC)** zaměřuje svoji činnost na děti, žáky a studenty s určitým druhem postižení, případně na žáky s kombinovanými vadami. Dle zaměření existují SPC pro žáky s tělesným, mentálním, zrakovým a sluchovým postižením, pro žáky s vadami řeči a poruchami autistického spektra. Poslední dobou se dříve úzké specializace center rozšiřují, a to i kvůli nerovnoměrnému rozmístění SPC v krajích (Bartoňová, Vítková, 2019). SPC nabízí své služby dětem a rodinám od nástupu do institucionálního systému školství, zhruba od dvou, tří let. Činnost centra je směřována k vytváření vhodných podmínek pro vývoj jedince, naplňování vzdělávacích potřeb a zmírňování důsledků zdravotního postižení (vyhláška č.197/2016, Sb.). Hlavním úkolem pracovníků centra, především speciálního pedagoga, je nastavení, kontrola a úprava a vyučovacího prostředí svěřeného žáka. Tím se zvyšuje přímá práce v terénu, tj. ve škole a v rodině (Michalík a kol., 2015).

### **Školní poradenská pracoviště**

Povinnou součástí každé základní a střední školy je školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), které zřizuje vedení školy. Minimální personální zastoupení ŠPP tvoří metodik prevence a výchovný poradce. Volitelně může škola zaměstnávat i speciálního pedagoga a školního psychologa (Michalík a kol., 2015). Každý z odborníků zastává jinou agendu. Metodik prevence se zaměřuje na rizikové chování a připravuje školní preventivní programy. Výchovný poradce má v kompetenci kariérové poradenství, připravuje podmínky pro žáky s odlišným mateřským jazykem a může napomáhat při koordinaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní práce školního speciálního pedagoga je zaštitění problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vede jejich evidenci, zprostředkovává kontakt se školským poradenským zařízením, podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu a individuálně či skupinově s těmito žáky pracuje. Také

asistuje při zápisu do 1. ročníku, ostatním pedagogickým pracovníkům poskytuje metodickou podporu a je koordinátorem asistentů pedagoga. Školní psycholog se věnuje žákům při včasné intervenci při školních i osobních problémech, podílí se na vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení a rovněž zajišťuje diagnostiku školního i třídního klimatu (vyhláška č.197/2016, Sb.).

## **2 Faktory ovlivňující osobnost žáka se specifickými poruchami učení**

### **2.1 Osobnost a rodina žáka se specifickými poruchami učení v mladším školním věku**

Vývoj od narození do smrti je zákonitý proces, který probíhá celistvě ve všech složkách lidského vývoje, tedy psychické, somatické i sociální, a je propojen jejich vzájemnými interakcemi. Díky jedinečnosti každého člověka je individuálně specifický s ohledem na tempo vývoje a geneticky dané dispozice funkcí, schopností, vlastností a kompetencí. Samotný vývoj člověka začíná už v prenatálním období, během něj se zakládají a dále diferencují tělesné i psychické funkce, včetně emočního naladění a kognitivních schopností. Vstup na svět je pro dítě obrovská změna vyžadující adaptaci na nové prostředí. Učení v raném věku je propojeno se základními smyslovými informacemi, především komunikace s matkou jako hlavní pečující osobou je založena na sluchovém a zrakovém vnímání. Následující kojenecké období jako předpoklad postupného osamostatňování je spojeno s výraznou orální aktivitou a s neopomenutelným důrazem na přísun vhodných podnětů při rozvoji jedince. První rok života je zásadní pro vývoj zrakových funkcí, motorické zdatnosti, interakce s okolím, citových vazeb a mnohé další aspekty, jež do budoucna ovlivní tělesné i mentální zdraví člověka. Období batolecí je stále zaměřeno na rozvoj sociálního chování, poznávacích procesů a emoční vývoj, výrazné je období prvního vzdoru nebo práce s vlastním sebepojetím. Dítě v mateřské škole, tedy v předškolním věku, je orientováno na hru, rozvoj sociálního citění, myšlení, grafomotoriky a celkově přípravu na nástup do školy (Vágnerová, 2012).

Vývojové období mladšího školního věku je z hlediska chronologického věku stanoveno od 6 do 12 let a podle vývojové psychologie se řadí do středního dětství. Šestiletá doba trvání je protkána významnými fázemi, kterými každý člověk musí projít. Jedná se o konec předškolního vzdělávání a nástup do školy na podkladě školní zralosti, což je u řady dětí až v sedmi letech. Přicházející změny v mladším školním věku jsou jak biologické, tak mentální a ačkoli bývá období označováno spíše jako klidné a nenápadně, prochází dítě celou řadou vývojových fází a úkolů. Dítě musí potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit nově získané povinnosti tak, jak od něj společnost očekává. Výrazně se formují



horizontální společenství, tj. utváření vrstevnických skupin, tím pádem získávání kamarádských vztahů, které podporují žáky ke kladnějšímu přístupu ke školní docházce, zejména u žáků ohrožených školním neúspěchem je přátelský kolektiv v čele s vlídným vyučujícím podstatným základem (Vágnerová, 2012). Pozdější část mladšího školního věku je předzvěstí dospívání, přípravou na dynamičtější období dospívání je prepubesce v rozmezí asi od 10 do 12 let (Thorová, 2015).

Stejně jako se vyvíjí tělo a osobnost, probíhá vývoj i v kognici. Podle Piagetovy teorie (Piaget, Inhelder, 2014) kognitivního vývoje jsou děti s nástupem do školy na konci tzv. fáze názorného, intuitivního myšlení. To je ještě poměrně nepřesné, nelogické a málo flexibilní. S nástupem školní docházky začínají děti, nyní již žáci, uvažovat konkrétněji, logičtěji. Nepracují už jen se stálostí předmětů, ale i s přetrváváním vlastností, také začínají operovat s představami a pojmy majícími konkrétní obsah, k tomu kortex dozrává mezi 7. a 11. rokem, dostává se do stádia konkrétních logických operací (Vágnerová, 2012). Zhruba ve stejné době se mladý člověk vyrovnává s dalším psychosociálním úkolem, jež se podle Eriksonovy teorie přirovnává k příčinlivosti proti inferioritě neboli fázi snaživosti (Vágnerová, 2012), taktéž nazývané pracovitost versus méněcennost (Thorová, 2015). V obou případech se cíleně rozvíjí rozumové dovednosti, prodlužuje se pracovní pozornost a díky školnímu prostředí má dítě příležitost porovnávat své výkony s vrstevníky. Při pocítění vlastní nedostatečnosti vznikne pocit méněcennosti, jež probouzí pasivitu a snižuje kompetenci plnit úkoly (Thorová, 2015).

Úspěšnost žáka je zásadním faktorem ovlivňujícím jeho psychiku. Na tomto základě se nadále formují jeho povahové vlastnosti, osobnost a vůle k dalšímu rozvoji (Zelinková, 2009). V mladším školním věku není dítě ještě schopno adekvátní sebereflexe, proto názory na sebe samé i ostatní formuje dle pohledu okolí. Z toho vyplývá, že je-li žák se SPU vnímám pozitivně svými autoritami a kamarády, bude o to lepší jeho sebehodnocení, v opačném případě může být negativní pohled okolí velmi traumatizující (Pokorná, 2010). Působící trauma může přerůst v dlouhodobou frustraci ze školního neúspěchu, z negativistického postoje okolí, z neschopnosti to změnit. Takové frustrace mohou vyústit až do poruch chování a psychických onemocnění, převážně deprese (Bartoňová, 2010).

U specifických poruch učení existuje riziko rozšíření problémů i do společenské roviny, případně se může stát i sociálním stigmatem. Někteří žáci před diagnostikou, někdy i po ní, bývají hodnoceni učiteli i rodiči jako neschopní, nemotivovaní či neochotní se zapojovat do školní práce. Vliv na osobnost žáka se SPU je v tomto případě enormní (Vágnerová, 2005). Všichni lidé mají individuálně rozvrstvený profil dovedností. Každý člověk má silnější a slabší schopnosti, na kterých je potřeba pracovat, jejich vlastní rozvoj závisí na společnosti, prostředí, a hlavně na samotné osobě a jejích prioritách. Díky tomu se ukazuje, že nikdo nepodává stejně dobré výkony ve všech oblastech učení (Pokorná, 2010). Podle teorií behaviorismu se může být dítě agresivní, může mít potřebu ze situace uniknout, úplně se jí vyhnout nebo se podrobit. Agresivita u dítěte se může projevat verbálně i neverbálně vůči sobě, učiteli, případně spolužákům. Dítě s potřebou úniku ze situace se snaží aktivitě nebo činnosti vyhnout i sofistikovanějšími způsoby, např. u žáka se SPU odchodem na záchod pokaždé, když na něj pomalu přichází řada s hlasitým předčítáním. Velká část těchto projevů chování a potřeb žáka se odvíjí od postoje, podpory a respektu učitele nebo jiné osoby, která s jedincem pracuje. Podrobení se či odevzdané přijímání situace se projeví nezaujatým až znuděným přístupem žáka, který se do aktivity nikterak nezapojuje, a to i přes výzvy a nabádání. Takový žák nejspíše rezignoval na snahu a přijímá svůj neúspěch jako danost. Rezignace spolu s pochybnostmi o možné změně situace může vyústit až k tzv. naučené bezmocnosti (Vágnerová, 2005).

Opakované neúspěchy a nekončící problémy ve výuce a při ověřování znalostí výrazně snižují motivaci dítěte, na druhou stranu vydrží někteří žáci až neobdivuhodně dlouho pracovat na zlepšení i přes nepříznivé podmínky. Postoj a mentální nastavení těchto jedinců je závislý na individuální souhře mnoha faktorů. Osobnost, charakter a volní vlastnosti hrají obrovskou roli v pohledu na svět u všech osob, u žáků se SPU ještě záleží na emoční stabilitě, odolnosti a podpoře rodiny, kamarádů a pedagogů (Vágnerová, 2005).

Významnou zátěž hrají specifické poruchy učení **i pro rodinu žáka**. Každý rodič nebo osoba mu blízká touží, aby byl jeho potomek úspěšný a šťastný. Matka i otec prožívají tuto zátěž rozdílně a mnohdy ještě výrazněji než kognitivní deficity. Výukové selhání dítěte je pro ně často obtížně pochopitelné, když v jiných předmětech má dítě relativně uspokojivé výsledky a v mimoškolních aktivitách je mnohdy bez problémů. Nedostatečné dispozice ke školní úspěšnosti mohou rodiče ze stresu a nepochopení svádět na učitele a další odborníky.

Existuje riziko, že jejich frustrace, stres a pocit bezmoci se odrazí ve vztahu k dítěti, což celé situaci nijak nepomůže. Kvalitní komunikace a dobrá spolupráce rodiny a pedagogů ve škole je v případě školsky neúspěšných dětí ještě podstatnější než v jiných případech. V dnešní době umí školní instituce díky řadě odborníků se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně SPU adekvátně pracovat a řešit problémové situace, přesto nejde selhání dostatečně redukovat bez zapojení rodiny (Vágnerová, 2005).

## **2.2 Sebehodnocení a klasifikace žáka se specifickými poruchami učení**

Hodnocení ve školním prostředí je významným procesem výchovně-vzdělávacího procesu, nemá být založeno na komparaci schopností žáků ve třídě, ale má se vztahovat k individuální kritériální normě, v níž se hodnocení soustředí na individuální pokroky daného žáka vzhledem k požadavkům kurikula. Určité formy evaluace výkonů se v české škole vyhnout nedá, ale je podstatné zapracovat do hodnocení aspekty individuality jedince. Cílem hodnocení ze strany učitele je zpětná vazba pro žáka i rodiče, díky níž se dozví, jak žák danou problematiku zvládá, jak dokáže využít a aplikovat to, co se naučil, jaké jsou pokroky za dané období a v čem je stále prostor pro zlepšení. Důraz má být kladen na výkon a posun v dovednostech, schopnostech a znalostech jednotlivce, ne úroveň celé třídy. Výkon a zpětná vazba jsou zároveň ideálním nástrojem pedagogické intervence pro další vývoj a směřování edukačního působení (Bartoňová, Vítková, 2019).

Školský zákon (č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění) nabízí hodnocení výsledků vzdělávání žáka několika způsoby: klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Klasifikace jako pojem podřazený hodnocení je v českých školách nejčastěji sumativní, tj. typické známkování výborné – chvalitebné – dobré – dostatečné a nedostatečné. Vypovídající hodnota o posunu žáka v probíraném učivu je minimální. Sumativní hodnocení slouží k porovnávání výkonnosti celé skupiny, kdy kritériálním měřítkem je norma třídy a klidně i žáků stejného věku napříč širokou geografickou oblastí. Nově zaváděné formativní hodnocení směřuje k individuálnímu a konzistentnímu posouvání žáka díky informacím o jeho aktuálních schopnostech, a především díky doporučení na další zlepšení (Starý, Laufková, 2016). Využívaná forma hodnocení závisí na vymezení ve školním vzdělávacím programu, případně na doporučení ze školského poradenského zařízení s ohledem na daného žáka se SVP. Jelikož je hodnocení a klasifikace žáka nedílnou

formou vzdělávacího systému, nevyhne se mu ani žák se specifickými poruchami učení. Obecným úkolem hodnocení je monitorovat posuny ve školsky vyžadovaných oblastech za určité období. Učitel v roli hodnotitele má posoudit nejen zmíněný pokrok v ovládnutí učiva, ale i přihlížet k závažnosti poruchy učení a individuálním možnostem žáků, jejich snaze a vynaloženému úsilí (Bartoňová, 2012). Všechny formy hodnocení by měly být motivační, kontrolní, výchovné a diagnostické. Aby byly tyto cíle naplňovány, je potřeba zohledňovat celou osobnost a možnosti žáka. Mluví-li se o žácích se specifickými poruchami učení, působí dlouhodobé podprůměrné hodnocení na psychiku velmi negativně, dojde ke ztrátě zájmu o probírané učivo, nikoli k odhodlané přípravě a úsilí o lepší známky. Naopak jedničky získané bez odvedených zásluh ubezpečí žáka o tom, že není potřeba se více snažit, tyto známky také nemají motivační ani informační charakter (Zelinková, 2015).

Sebehodnocení člověka vychází z jeho vlastních temperamentových vlastností, vůle a vnitřního naladění. Je výrazně ovlivněno prostředím, ve kterém vyrůstal a žije, rovněž postoji a chováním blízkých osob. Pro všechny děti je přechod z klidného, hravého a bezpečného prostředí mateřské školy do 1. třídy emočně náročný kvůli kladeným nárokům. Vždy záleží na atmosféře a politice školy, která přichází do interakce s osobností žáka a jeho rodiny, i přes to je nástup do školy obtížný. Povinnosti, které malý žák získá, zaměření na výkonnost, pochopení hodnocení a jeho psychické zvládnutí či nezvládnutí mohou v krajních případech vést ke školní fobii, strachu a úzkosti. S povinnostmi jsou spojené časté apely na větší samostatnost a zodpovědnost, což útočí na sebeúctu dítěte, zvláště toho citlivého, kam řadíme i žáky se SPU. Ti potřebují výraznější emoční podporu rodičů i učitelů, více úspěchů a méně kritiky. Zejména v mladším školním věku je kolektiv výrazně ovlivněn osobností a naladěním učitele, který je jejich vzorem, osobou, která všechno ví a je po všech stránkách dobrá. Z podstaty věci může pedagog na 1. stupni výrazně pozitivně, bohužel i negativně zasáhnout do budování celého kolektivu a sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí jednotlivce. Dítě mladšího školního věku se teprve učí rozumět svým vnitřním pocitům, jejichž porozumění zlepšuje autoregulaci emocí, učí se ovládat frustraci a začíná se stydět za některé své projevy. Do sebehodnocení žáka se v mnohém promítá uvědomování si svých kvalit a nedostatků, zejména díky komparaci s ostatními vrstevníky ve skupině (Thorová, 2015).

Školní třída je relativně trvalá, formálně vytvořená skupina jedinců stejného věku, ve které probíhá mnoho interakcí. Česká třída je povětšinou velmi konstantní a žáci v stráví celých devět let povinné školní docházky. Pro rozvoj sebehodnocení je pro každého žáka velmi podstatné získat uspokojivý sociální status v rámci této referenční skupiny. Přijatelná pozice v hierarchii třídy má pro žáky značný přesah do budoucího života (Vágnerová, 2012). Vývoj psychiky dítěte se odráží i v diferenciaci kolektivu, žáci mezi sebou sami cítí, že nejoblíbenější jsou ti sportovně zdatní, sociálně průbojní, pomáhající a vstřícní a ti s dobrými školními výsledky. Takové děti jsou populární ve třídním kolektivu, ale má je rád i vyučující. Z čistě profesionálního hlediska je nepřijatelný odlišný přístup ke svěřencům. Pro tvoření zdravých a akceptujících vztahů v raném školním věku hodně záleží na adekvátním a vyrovnaném přístupu pedagoga ke všem žákům. Žáci vnímají postoj učitele a díky důvěře také přijímají a zrcadlí své chování podle tohoto vzoru. Zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je vstřícnost a akceptace učitelem zásadní aspekt, podle něhož by jejich rodiče měli školu vybírat. Postojem, osobností a zápalem učitele se dá předejít spoustě sociálně nevhodných jevů, které mohou vést k ostrakizaci, vyloučení z kolektivu až šikaně. To platí i pro žáky se specifickými poruchami učení. *„Dost často jsou (žáci se SPU) trvale mezi nejhůře hodnocenými. Svoje nedostatky si plně uvědomují, i když se k nim rodiče a učitelé chovají citlivě a s porozuměním. Opakovaný prožitek neúspěšnosti vždycky zvyšuje pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry.“* (Vágnerová, 2005, s. 86). Veškerým sociálně patologickým jevům se nedá předejít jen působením pedagoga, některé projevy chování jsou důsledkem výchovy nebo poruchy, každopádně nedá se popřít, že by vliv pedagoga v pozici odborníka na edukaci a výchovu nemohl mít pozitivní preventivní výsledky, jak na klima třídy, tak na sebehodnocení každého jedince. Na konci období mladšího školního věku vliv dospělé osoby na dětskou skupinu slábne. Žáci se učí fungovat podle známých a dostupných pravidel společnosti. Velmi často uplatňují právo silnějšího, kterým řeší i případné neshody v kolektivu, proto se v tomto věku začínají vyskytovat rozepře mezi dívkami a agresivita mezi chlapci. Pozornost učitele by se měla ještě více věnovat vztahům ve třídě. Učit žáky vzájemné podpoře a respektu podpoří řešení sociálních situací nyní i do budoucna (Thorová, 2015). Navíc se ke konci 1. stupně a na 2.stupni stále více rozevírají nůžky mezi žáky premianty a školsky méně úspěšnými včetně

žáků se SPU, proto má velký význam u všech žáků rozvíjet sociální i intelektový potenciál cestami, které jsou jim otevřené, a zároveň budovat jejich nezávislost (Zelinková, 2015).

Specifické poruchy učení mohou mít na jedince velmi intenzivní dopad. Jejich důsledky bývají často spojovány s negativními projevy, např. s depresemi, úzkostí, nízkým sebehodnocením, deficitem v pozornosti a problémy v chování. Někteří jedinci s poruchami učení popisují zvýšení vlastní odolnosti, více porozumění a empatie k okolí. Z toho vyplývá, že specifické poruchy učení nemusí být interpretovány pouze negativně anebo mít nežádoucí, negativní emoční dopady. Podstatné je vždy naladění okolního prostředí, které žáky v mladším školním věku formuje (Livingston, Siegel, Ribery, 2018).

### **2.3 Specifika rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

Se zákonem č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání* vstoupily v platnost i nové kurikulární dokumenty definující české školství. Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy udávají směr edukace na celostátní úrovni. 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 (RVP) je vypracován pro každý typ a stupeň školy samostatně, tj. existuje RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro speciální vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro střední odborné vzdělávání a RVP pro základní umělecké vzdělávání. Všechny rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah, výstupy, podmínky vzdělávání a hodnocení dětí a žáků. Dále stanovují cíle, délku a formu vzdělávání dle odborného zaměření oboru a jeho profesní profil. Důležitými parametry RVP jsou také personální a organizační podmínky, podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví a podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vč. žáků nadaných a mimořádně nadaných. Rámcový vzdělávací program je sestavován s ohledem na nejnovější oborové poznatky a pedagogické a psychologické zásady přiměřené věku vzdělávaného. Obecná ustanovení rámcových vzdělávacích programů dále zaručují variabilnější organizaci, individualizaci a diferenciaci výuky na základě potřeb a možností žáků. Tendence, na které je kladen důraz, mluví o vytváření

příznivého prostředí s ohledem na sociální, emocionální a pracovní klima, také slibují zachování vzdělávání v přirozené heterogenitě žáků ve třídě s využitím podpůrných opatření tak dlouho, jak jen to bude možné (školský zákon).

Každá škola si rámcový vzdělávací program personalizuje do tzv. školního vzdělávacího programu (ŠVP). Na rozdíl od dřívějších osnov má škola při tvorbě ŠVP relativně volnou ruku s plánováním vyučování a témat zapojených do výuky, obsah vzdělávání může být zařazen do vzdělávacích předmětů či modulů podle specifik dané školy a učivo může být probíráno v jiné souslednosti, než RVP doporučuje (RVP ZV, 2017).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který pro účely této práce postačuje, navazuje na RVP předškolního vzdělávání, rozšiřuje a prohlubuje znalosti a kompetence, jež během mateřské školy děti nabyly. Výuka na obou stupních základní školy vyžaduje podnětné a tvůrčí prostředí, které zásadně napomáhá k rozvíjení klíčových kompetencí, které RVP ZV deklaruje. Ty mají přispívat k propojování veškerého obsahu vzdělávání a činností, jichž se žáci ve škole i mimo ni účastní. 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.

Kompetenční strategie vyučování cílí na nejlepší dosažitelnou úroveň každého žáka. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami znamená jejich nabývání stejný vzdělávací obsah s možnými úpravami metod, forem a výstupů vzdělávání, i přes to by jejich dovednosti díky individuálnímu přístupu a podpůrným opatřením měly odpovídat stanoveným výstupům. Rozvoj klíčových kompetencí má směřovat a vzájemně se propojovat díky komplexnímu využívání znalostí a dovedností v nadpředmětových vazbách. RVP dovoluje integraci vzdělávacího obsahu v tematické rovině i v rámci vzdělávacích oborů. Toto propojování vhodných témat pomáhá k rozvoji zmíněných kompetencí a výrazně napomáhá k nadpředmětovému přístupu ke vzdělávání. Obsahová stránka RVP ZV

je rozdělena do devíti vzdělávacích oblastí, které si každá škola ve svém ŠVP adekvátně přizpůsobí do vyučovacích předmětů nebo vzdělávacích modulů. Patří mezi ně:

- jazyk a jazyková komunikace,
- matematika a její aplikace,
- informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět,
- člověk a společnost,
- člověk a příroda,
- umění a kultura,
- člověk a zdraví,
- člověk a svět práce (RVP ZV, 2017).

Jak bylo řečeno, komunikace a do ní spadající schopnost čtení a porozumění čtenému je určující pro budoucí školní úspěšnost nejen u žáků se specifickými poruchami učení, ale u všech žáků a studentů, proto je tato část práce zaměřena pouze na vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, konkrétně předmět český jazyk, vyzdviženy budou jen ty očekávané výstupy, u kterých se předpokládá výskyt obtíží u žáků se SPU. Český jazyk je v RVP ZV, tudíž i ŠVP, rozdělen do tří oblastí výuky: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Komunikační a slohová výchova na konci 1. stupně základní školy, tedy po absolvování 5. třídy, očekává:

- čtení s porozuměním přiměřeně náročných textů potichu i nahlas,
- reprodukci obsahu přiměřeně složitého sdělení a zapamatování podstatných faktů,
- rozlišení spisovné a nespisovné výslovnosti a její vhodné užití dle komunikační situace,
- správné psaní po stránce obsahové i formální v jednoduchých komunikačních žánrech.

Jazyková část výuky se zaměřuje na sémantické porozumění významu slov, formální stavbu slova v základním rozlišení kořene, předponové a příponové části a koncovek, dále lexikologické rozvrstvení spisovnosti a nespisovnosti, gramatiku obojetných souhlásek a syntax v rovině vět hlavních a vedlejších i základní skladební dvojice. Literární výchova



vede žáka k vyjadřování svých dojmů z přečteného, reprodukci, vlastní tvorbě textu a rozlišení textů uměleckých a neuměleckých (RVP ZV, 2017).

## **2.4 Obecné zásady reedukace u žáků se specifickými poruchami učení**

Reedukace neboli náprava „*je specifický postup vedoucí k odstranění nebo zmírňování konkrétní vady nebo poruchy*“ (Slowík, 2007, s. 53), dá se také říct, že reedukace slouží k obnovení nevyvinuté či narušené funkce (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Bartoňová (2005) ještě dodává, že cílem reedukačních snah je kromě odstranění nebo zmírnění obtíží také zlepšení psychického stavu dítěte.

Proces reedukace slučuje dlouhodobé a intenzivní zapojení pedagoga, speciálního pedagoga, psychologa nebo výchovného poradce a rodiče s žákem, který danou podporu potřebuje. Je přitom důležité znát narušené funkce, jejich rozsah a případnou kombinaci (Jucovičová, Žáčková, 2014). Aby náprava funkcí u žáka se SPU byla účinná a efektivní, je nutné vytvořit program procesu nápravy s určitými pravidly, důsledností, návazností a zásadami. Samotná reedukace musí vycházet z diagnostiky a musí reflektovat aktuální stav jedince (Bartoňová, 2012). Je podstatné si se žákem ujasnit, čeho se chce při reedukaci docílit a proč. Existuje riziko, že nedostatečný nácvik dovedností se mine účinkem a dojde k regresi schopnosti. Náprava navíc nemá smysl jen ve školním věku, ale její účinky a pokroky během ní ovlivní jedince i do budoucna. Správně nabyté a uchopené dovednosti se zúročí při dalším vzdělávání, v práci a stejně tak i v budoucí rodině, totiž jedině rodič, který sám adekvátně ovládá školní dovednosti, může se školní přípravou pomoci svému dítěti (Pokorná, 2010).

Hodiny reedukace je možné dle doporučení školského poradenského zařízení provádět individuálně nebo skupinově. V případě skupinových náprav je podle Zelinkové (2015) vhodné, aby stejnou skupinu navštěvovalo 2 až 5 dětí na zhruba stejné úrovni a pouze pokud některé nenarušuje soustředěnou práci ostatních. Do reedukačních skupinek bývají žáci zařazeni podle diagnózy, jelikož se předpokládá potřeba cvičit stejné školní dovednosti, a zároveň ideálně ze stejné třídy nebo ročníku (Kucharská, Chalupová, 2005). Do reedukace i klasické výuky lze navíc zařadit používání reedukačních pomůcek tak, aby žákovi funkčně pomáhaly (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Při reedukaci funkcí u žáků se SPU je potřeba dodržovat jisté zásady. Jedná se o zásady obecně pedagogické jako je zásada názornosti a posloupnosti. Zásada názornosti říká, že čím více smysly žák učivo poznává, tím lépe pro jeho zapamatování a uplatnění. Zásada posloupnosti apeluje na zpracování a představování učiva v logických souvislostech. Obě tyto zásady vychází z původního učení Jana Ámose Komenského a měly by být součástí běžných výukových metod především na základních školách. Další strategickou zásadou během náprav je nutnost vycházet z rozboru příčin a diagnostiky, navazovat na dosaženou úroveň žáka bez ohledu na věk a učební plány, tedy postupovat individuálně, a využívat multisenzoriální přístup. Nadále se jako předpoklad úspěchu považuje soustavná motivace s dobrým startem. Nutné je realistické zhodnocení výsledků práce a důraz na reálné, přesto kladné sebehodnocení jedince, reedukace je zaměřena na celou osobnost, nikoli pouze na deficitní kognitivní funkce (Zelinková, 2015).

Bartoňová (2012) navíc dodává, že je na místě postupovat po malých krocích a obtížnost úloh zvyšovat, až když žák dostatečně nacvičil předešlou úroveň úkolů. K nejlepšímu možnému výsledku se dojde skrze každodenní systematické nacvičování v krátkých, intenzivních opakováních. Pro každého člověka je velmi podstatné zažít úspěch. Cítit se úspěšný, byť při krátkých aktivitách, je zdrojem motivace pro další práci, kterou se žákem při celém výukovém procesu, potažmo při reedukacích, pedagog velmi zúročí. Čím více pozitivních prožitků jedinec získá, tím spíše bude o reedukacích smýšlet kladně, tím se sníží absence a dá se předpokládat postupné zlepšení výkonů. Prožívání úspěchu se dá podpořit malými krůčky při učení, pedagogických intervencích i nápravách. Obtížnost úkolů musí odpovídat schopnostem žáka a zároveň nabízet dostatečný prostor pro pokrok. Při aktivní, uvědomělé činnosti je vyžadováno soustředění jedince, které podpoří pracovní prostředí bez rušivých elementů. I když jsou všechny zmiňované body naplněny, je stále třeba mít na paměti působení vnitřních podmínek jako je inteligence, schopnost soustředění a volní vlastnosti dítěte, které tento diagnosticko-terapeutický proces vždy ovlivňují. V dětském věku je na žáka ještě výrazně působeno vnějšími činiteli, jak z rodiny, tak ze školy (Bartoňová, 2012). Z praxe pedagogů vyplynulo, že neúčinnější pro rozvoj schopností je každodenní asi 10-15 min dlouhé, ale intenzivní procvičování. To se neodehrává ve škole, ale v domácím prostředí, jež je dítěti bližší (Kovářová, Mravcová, 2013). Rodina je důležitým referenčním rámcem, který ovlivňuje žákovu snahu ve škole, na předmětu

speciálně pedagogické péče a pedagogických intervencích. Jedná se o žákovy nejbližší osoby, k nimž, zejména v mladším školním věku, vzhlíží. Pohled rodiny na vzdělání a přístup ke škole silně ovlivňuje úspěšnost celého speciálně pedagogického i psychologického působení. Ve školním prostředí je podstatným hybatelem motivace a zapojení do vzdělávacího procesu učitel. Díky současné praxi ve školním prostředí, kdy na 1. stupni základní školy vede třídu nejčastěji jeden pedagog, je jeho přístup k edukaci a aktivaci žákovské skupiny i jednotlivců stěžejní pro rozvoj školních dovedností a chuť do učení.

### **3 Intervence a přístupy k žákům se specifickými poruchami učení**

#### **3.1 Oblasti reedukace a metody intervence u žáků se specifickými poruchami učení**

Reedukace neboli nápravy jsou problematikou s velmi širokým záběrem, záleží na hloubce narušení funkcí, úspěšnosti dosavadní reedukace a výuky u každého jednotlivce. Proto by se měly zaměřovat na celé spektrum nedostatečných funkcí, se kterým žák z diagnostiky přichází. Zároveň je potřeba pamatovat na promítání deficitů i do jiných předmětů než jen do toho, který připadá v úvahu jako první, např. při dyslexii je potřeba se zaměřit nejen na samotný proces čtení, ale i na vizuální funkce, zrakovou paměť a schopnost pravolevé orientace. Obdobně je podstatné si uvědomovat působení poruchy i v jiných než jen jazykových předmětech. Narušená schopnost číst a chápat text ovlivní žákův výkon i v matematických předmětech, jen s obtížemi vypočítá slovní úlohu, neporozumí-li zadání. Stejně tak pravděpodobně nedostáhne nejlepšího možného výsledku u písemného testu, k němuž dostali žáci jako zdroj informací několik stran textu (Jucovičová, 2014). Jak píše Pokorná (2010), dokonalost zvládnutí školních dovedností je závislá na vynaloženém úsilí a čase. Čtení musí být nejen plynulé, přesné a bez námahy, ale také zautomatizované a tudíž funkční. V matematických dovednostech jde o spolehlivé a fluentní vybavování vztahů mezi čísly. Reedukační činnosti jsou směřovány do tří kategorií:

- oblast deficitních funkcí,
- oblast zlepšování trivia (čtení, psaní, počítání),
- oblast psychiky jedince v procesu edukace.

Všechny oblasti se vzájemně ovlivňují a prolínají v žákově práci (Kovářová, Mravcová, 2013; Zelinková, 2015). Mezi některými dys poruchami jsou deficitní funkce stejné či obdobné, jedná se například o sluchovou a zrakovou percepci a řečové schopnosti u dyslexie a dysortografie. Jiné jsou typické pro jednu danou poruchu, ale v určité závažnosti se mohou projevit i u jiných specifických poruch učení, konkrétním příkladem mohou být motorické schopnosti u dysgrafie a předčíselné a číselné představy u dyskalkulie. Z toho důvodu je nutné vědět, jaké potřeby má daný žák se SPU a přizpůsobit jim čas věnovaný zlepšení. Specifické poruchy učení jsou poruchami funkčními, narušeny nejsou smyslové orgány, ale

jejich funkce a zpracování informací z těchto kanálů, na jejichž podkladě nedostatky vznikají (Jucovičová, Žáčková, 2014).

**Auditivní percepce** je stěžejní proces pro zvládnutí čtení a psaní. Je složena ze sluchové paměti, sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy. Fonologická paměť spočívá v zapamatování slyšeného na různých úrovních – hlásková, slabičná, slovní i větná. Diferenciaci v hláskové oblasti umožňuje rozlišení kvantity hlásek, zvukové podoby slova nebo sykavek. Analýza a syntéza slyšeného neboli sklad a rozklad hlásek a vyšších celků je základním kamenem pro produkci textu. Analyticko-syntetické operace se trénují od nejsnazších po nejsložitější, přičemž na úrovni věta-slovo jsou pro žáky nejjednodušší díky jazykové příslušnosti, a tudíž porozumění významu. Jmenovat druhé slovo ve větě nebo všechna slova spočítat bývá zvládnutelnější než diskriminace v hláskové stavbě slova. Úkoly jako hláskovat slovo nebo určit, zda jsou dvě slova s rozdílnou hláskou stejná, či odlišná je pro žáka se SPU velmi obtížné. Mezistupněm je určování slabik ve slově, pro většinu dětí školního věku to není těžký úkol, neboť slabika je přirozeně rytmická jednotka, kterou znají od raného věku v říkankách a písničkách. Produkce rytmu se objevuje jako běžná součást aktivit v mateřské škole i jako prevence specifických poruch učení (Zelinková, 2015).

Dalším nezanedbatelným souborem percepčních funkcí je **zrakové vnímání**. To se rozvíjí od nejranějšího věku dítěte ke stále přesnější diferenciaci tvarů. Především v předškolním věku je rozvíjení zraku velmi podstatné, v této době se dítě výrazně zaměřuje na detaily a jejich porovnávání, např. rozlišení velikosti, rotace či tvaru podle vertikální a horizontální osy. Základ přípravy čtení a psaní tvoří uvědomění si specifika tvarů. Zmíněné rozlišení dle osy, polohy v prostoru i obtíže ve vedení očních pohybů jsou problémy, jež se nejčastěji vyskytují u dětí se specifickými poruchami učení. Zrakovou analýzu a syntézu čtenář používá pro skládání slov na hláskové a slabičné úrovni, zároveň se promítá do schopnosti vidět slovo globálně. Vizuální paměť při čtení i učení pomáhá zapamatovat si předchozí pozorované jevy a uchovat je po potřebnou dobu. Pokud žák nemá dostatečně vyvinutou zrakovou paměť, bude pro něj velmi obtížné uchovat v pracovní paměti počáteční písmena ve slově až do chvíle, kdy hláskováním nebo slabikováním dojde na konec slova. S tím souvisí i vedení očních pohybů, resp. jejich plynulost a útržkovost. Žáci s dyslexií nebo dyspraxií se očima často vrací na předchozí část slova, kterou již přečetli, mnohdy aby

se ujistili o správnosti zapamatování. Při těchto nesnázích se dá využít tzv. čtecí okénko, kterým se postupně odkrývá text směrem doprava, nebo se zakrývá už přečtené zleva, záleží na typu dyslexie. Čím lepším čtenářem žák je, tím více hlásek, slabik nebo slov dokáže pochytit během jednoho pohledu, tzv. jedné fixace. Postřehování je co nejrychlejší zaměření zrakové pozornosti na objekt zájmu, kdy jde o rychlost vybavování a spojování hlásky a písmene (Jucovičová, Žáčková, 2014; Zelinková, 2015).

**Orientace v prostoru** se rozvíjí v prvním roce života, kdy je dítětem preferována osa vertikální, tj. nahoru a dolů, která je vůči tělu konzistentní. Roviny horizontální a předozadní jsou nejednoznačné, proto si je mnoho dětí v mateřské škole plete. Problémy s odhadem vzdáleností a velikostí mohou přetrvávat i do mladšího školního věku i déle a značně komplikovat orientaci v běžném životě i při výuce. Ve školním prostředí se jedná o znázorňování na číselné ose, chápání stran na mapě či globu, v tělocviku i při čtení a psaní (Zelinková, 2015).

**Motorické funkce** se promítají jak do aktivit každodenního života, tak to prostředí školního. Žáci na 1. stupni základní školy, především v nižších ročnících, mívají problémy s jemnou motorikou. Specifickou součástí jemné motoriky je grafomotorika a motorika orofaciálního komplexu, obě mají dopad na jejich dovednosti při čtení a psaní. Správný úchop tužky je třeba řešit hned od začátku aktivní práce s psacím i kreslicím náčiním, prvotní nácvik spadá do mateřské školy. Na samém počátku školní docházky se musí dbát na podporu držení tužky či pera tak, aby pro žáka nebylo psaní více motoricky než kognitivně náročné. Tomu mohou napomoci různé trojhranné a jiné pomocné prstové nástavce, ale i obyčejná kontrola žáka a nácvik držení, jež vychází z uvolňovacích cviků (Bednářová, Šmardová, 2015; Šauerová, 2012).

**Komunikace** u žáků se specifickými poruchami učení je v určitém ohledu také zasažena a je dobré se jí věnovat během reedukace, byť v menší míře. Ačkoli se nemusí jednat o fonetické narušení v rámci dyslalických nálezů, často se dle Zelinkové (2015) vyskytují obtíže se v pragmatické jazykové rovině, tj. v korektním a ohleduplném užití řečových prostředků ve vztahu ke komunikační situaci a adekvátnímu použití řečových prostředků, proto někdy bývají žáci se SPU označováni za nezdvořilé a drzé, jejich neodhadnutí situace může vyústit ve vykřikování, verbální či fyzickou agresi apod. U

jednotlivých poruch učení se může jednat o narušení sémantické, lexikální a morfologicko-syntaktické roviny řeči. Zasažena bývá i mluvní pohotovost a vybavování slov (Klenková, 2006; Zelinková, 2015).

### 3.2 Podpůrná opatření

Pojem vyrovnávací a podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se poprvé v české legislativě objevil v roce 2005 ve vyhlášce *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. V současné době se řídí novelizovanou vyhláškou 27/2016 Sb., která stanovuje podpůrná opatření jako úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, viz Tabulka č. 2: Podpůrná opatření.

<b>Podpůrná opatření (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 2, aktuální znění od 15.2. 2019)</b>	
a)	poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
b)	úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
c)	úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
d)	použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
e)	v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými a akreditovanými vzdělávacími programy,
f)	vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
g)	využití asistenta pedagoga,
h)	využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i)	poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.
----	---

Stávající model poskytování podpory ve vzdělávání je založen na vertikálním modelu posuzování míry a hloubky hendikepu, kdy je stále realizace podpůrných opatření a s nimi spojené čerpání finančních prostředků podmíněna stanovením diagnózy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření jsou souborem organizačních, vzdělávacích a personálních uzpůsobení, jež pomáhají dětem, žákům a studentům naplňovat jejich potenciál ve vzdělávání. Uzákoněno je pět stupňů podpůrných opatření, každé v rozlišném rozsahu podpory na míru daného jedince podle normované finanční náročnosti. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně jsou do edukačního procesu zavedena po diagnostice žáka, provedené ve školském poradenském zařízení, a zohlednění kompletní vzdělávací situace školy a žáka, tj. včetně druhu a míry znevýhodnění, rovněž mají normovanou finanční náročnost, kterou školám vyplácí zřizovatel. Dle individuálních potřeb klienta SPC nebo PPP lze stupně podpory kombinovat (Bartoňová, Vítková, 2019).

První stupeň podpůrných opatření uplatňuje škola bez nutnosti doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o aplikaci běžných didaktických postupů a metod, které mohou výrazně ovlivnit žakovu školní neúspěšnost. Identifikaci a počáteční podporu žáka zajišťuje pedagog s případnou pomocí školního poradenského pracoviště. Učitel díky dlouhodobému pozorování a kontaktu se žákem zná jeho silné a slabé stránky, výkon, který pravidelně podává, a je si vědom sociálního prostředí a zdravotního stavu žáka, tím může včas předejít vzdělávacím obtížím. První stupeň podpůrných opatření se nejčastěji realizuje skrze plán pedagogické podpory a nenáleží k němu žádný finanční normativ (Školský zákon, 2004; Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhý stupeň podpůrných opatření zavádí do výuky speciálně pedagogické metody práce, jež zapojí inkludovaného žáka do společné výuky a zároveň ponechává dostatečný prostor pro individualizaci práce pro žáka. Doporučení ze strany poradenského orgánu většinou spočívají v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky, době přímé práce, využití kooperativního učení. Pokud je to nutné, vzdělává se žák se speciálně



upravenými didaktickými pomůckami, zejména zvětšeným výukovým materiálem, upravenými rýsovacími pomůckami či s podporou elektronických zařízení jako je kalkulačka nebo počítač. V tomto stupni podpory lze využít dalšího pedagogického pracovníka, ve třídách se často objevuje asistent pedagoga ve formě sdílení, který působí jako podpora pro více žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Zmíněný asistent pedagoga (AP) spadá do úpravy personálních podmínek v rámci podpůrných opatření, podílí se na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Funkce AP je velmi široká, zahrnuje podporu vzdělávání žáků se SVP, vytváření podmínek pro týmovou práci a ovlivňuje i klima třídního kolektivu. Asistent pedagoga může být na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení přidělen buď ke konkrétnímu jedinci se stupněm tři podpůrných opatření, nebo pracuje s vícero žáky, až pěti v jedné třídě, kterým je přiznána podpora ve druhém stupni, v tomto případě se jedná o tzv. sdíleného asistenta pedagoga (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření ve stupni tři zasahují do organizace a průběhu edukace celé třídy. Potřebné úpravy se odrážejí převážně v režimu školní práce a domácí přípravě. Dítěti, žákovi nebo studentovi s převažujícím podpůrným opatřením ve třetím stupni je doporučena i speciálně pedagogická anebo psychologická intervence. Ve výuce se používají i speciální učebnice, didaktické, kompenzační nebo rehabilitační pomůcky a žák má na střední škole nebo vyšší odborné škole nárok na prodloužení délky studia nejdéle o rok. Zpravidla jsou dotyční vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). IVP je oficiálním dokumentem pro zajištění vzdělávání žáků se SVP nebo žáků nadaných vydávaným na základě doporučení ŠPZ. Na středních školách může být vydáván i z jiných důvodů. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a je uložen v žákově dokumentaci ve školní matrice. V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. i s její aktuální novelou č. 248/2019 Sb. obsahuje IVP informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky, hodnocení, případné modifikaci cílů a výstupů vzdělávání žáka a seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření poskytuje žákům výraznou úpravu v průběhu i organizaci edukačního procesu. Hodiny speciálně pedagogické péče jsou častější a ve výuce

pedagog využívá i dražší pomůcky a učební materiál. Tento stupeň podpory také umožňuje využívání alternativních a augmentativních forem komunikace, kdy je potřeba další pedagogický pracovník a mnohdy i snížený počet žáků ve třídě. Je možné prodloužit délku vzdělávání až o dva roky (Bartoňová, Vítková, 2019).

Pátý stupeň podpůrných opatření poskytuje maximální možnou míru přizpůsobení se potřebám žáka, ať v organizaci vzdělávání, obsahu, formách a metodách výuky, tak i hodnocení. Kvůli zdravotnímu stavu lékař může doporučit i domácí vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2019).

### **3.3 Možnosti intervence na základní škole**

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou na všech typech školních institucí dostupné intervence. Intervence v pedagogice je „*předem plánovaný, systematický odborný zásah, který se snaží řešit určitý problém jedince, rodiny, skupiny apod.*“ (Průcha, 2013, s. 114). Mateřské, základní i střední školy poskytují těmto dětem a žákům péči nad rámec školního vzdělávacího programu nejčastěji na základně doporučení školského poradenského zařízení, není vyloučené věnovat čas a podporu i těm vzdělávaným, kteří oficiální doporučení nemají. V tomto případě je ovšem vše v režii školy. Na základě vyšetření, které dítě či žák podstoupí ve ŠPZ jsou udělena podpůrná opatření určitého stupně. Od druhého stupně podpůrných opatření je v kompetenci poradenského pracovníka ve ŠPZ zařadit žáka do intervenční péče. Učiní tak podle žakovy skladby obtíží a možností školy. Zmíněné služby spadají do tzv. normované finanční náročnosti jednotlivých podpůrných opatření, pokud nejsou hrazena na základě jiných právních předpisů. Ve druhém až pátém stupni zahrnují podpůrná opatření intervenční péči ve formě předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence. Obě formy intervenční péče je možné zařídit jak přímo ve škole, tak i ve školském poradenském zařízení, liší se pouze hodinové dotace jednotlivých služeb. Novelizovaná vyhláška č. 248/2019 Sb. preferuje skupinovou práci pedagogického pracovníka se žáky jak během pedagogické intervenci, tak předmětu speciálně pedagogické péče. Individuální práce se pokládá za vhodné řešení, jen když není možné zařadit žáka do skupiny (Vyhláška č. 248/2019 Sb.). Zároveň jsou dle MŠMT hodiny intervenční péče nejdoporučovanějším podpůrným opatřením pro žáky se specifickými poruchami učení (MŠMT, 2018, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), [cit. 2020-04-15]).

Přípustné počty hodin intervenční péče pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními dle jednotlivých stupňů jsou zobrazeny níže, viz Tabulka č. 1: Intervenční péče (vyhláška č. 248/2019 Sb.):

Stupeň PO	Pedagogická intervence		Předmět speciálně pedagogické péče
	ve škole	ve školském zařízení	
2.	1 hod/týden; max. 6 žáků	1 hod/týden; max. 6 žáků	1 hod/týden; max. 4 žáci
	2 hod/týden; max. 6 žáků	1 hod/týden; max. 6 žáků	
3.	2 hod/týden; max. 6 žáků	1 hod/týden; max. 6 žáků	2 hod/týden; max. 4 žáci
4.	3 hod/týden; max. 6 žáků	1 hod/týden; max. 6 žáků	3 hod/týden; max. 4 žáci
5.	2 hod/týden		4 hod/týden; max. 4 žáci

**Předmět speciálně pedagogické péče** je zajišťován speciálním pedagogem nebo psychologem, pokud jsou ve školním poradenském pracovišti zastoupeni. Funguje-li ŠPP bez nich, zastává tuto povinnost výchovný poradce nebo učitel s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky. Diferenciace předmětu speciálně pedagogické péče spočívá nejen v časové dotaci, ale i v obsahu. Ve druhém stupni PO se nápravy zaměřují nejčastěji na oblast řečové výchovy, korekci specifických poruch učení, rozvoj grafomotoriky, rozvoj vizuálně percepčních dovedností a nácvik sociální komunikace. Ve třetím stupni se navíc přidává zrková stimulace, práce s optickými pomůckami, sluchové vnímání, odezírání u žáků se sluchovým postižením, porozumění řeči a rozvoj prostorové orientace. Čtvrtý stupeň dále rozšiřuje působení v rámci předmětu na využívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace, prostorovou orientaci a samostatný pohyb, práci s optickými pomůckami a bazální stimulaci žáků s kombinovanými vadami, dále směřuje intervence k dosažení nejvyšší možné autonomie žáka. Nejvyšší stupeň podpory je zaměřen na nápravu obtíží, které vyplývají z celkového zdravotního stavu žáka (Vyhláška č. 248/2019 Sb.).

**Pedagogická intervence** druhého stupně se doporučuje žákům, kteří ve svém vzdělávání potřebují podpořit v určitých vyučovacích předmětech nebo je vhodné kompenzovat jejich nedostatečnou domácí přípravu na školní vyučování. V případě

intervence se školském poradenském zařízení se jedná nejčastěji o rozvoj adekvátního učebního stylu pro daného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž je možno využít hodinovou dotaci na práci se třídou. Ve třetím stupni PO se kromě výše zmíněného rozvíjejí i jazykové kompetence, sociální a adaptivní dovednosti. Probíhají-li pedagogické intervence ve ŠPZ, zaměřují se více na učební styly, soustředění a rozvoj školních dovedností. Čtvrtý a pátý stupeň podpurných opatření se v pedagogické intervenci věnuje podpoře učení a rozvoji vědomostí žáků, ale větší důraz je kladen na praktičtější dovednosti. Ve stupni čtyři se jedná o adaptaci na školu a vztahy ve třídě. Pátý stupeň se zaměřuje na nácvik samostatnosti a sebeobslužných činností. V obou nejvyšších stupních podpory se shodně akcentuje na komunikační a sociální dovednosti (Vyhláška č. 248/2019 Sb.).

### **3.4 Intervenční přístupy u žáků se specifickými poruchami**

Specifických postupů k odstranění nebo zmírnění obtíží u konkrétní vady nebo poruchy je mnoho a každý přístup má odlišné využití. Vždy záleží na potřebách jedince, cíli, kterého je ideální dosáhnout, dostupném čase a schopnostech lektora. Součástí postupů je snaha o zmírnění sekundárních obtíží, které mohou z diagnózy vyplynout, např. u specifických poruch učení mohou nastat projevy poruch chování, obtíže v emocionálních a vztahové rovině atd. Při intervenční péči je možno postupy kombinovat tak, aby došlo k maximalizaci pozitivního efektu a žák mohl využít veškerý svůj intelektový potenciál (Šauerová, 2012). Při práci se žáky se SPU je důležité zachovat vysokou míru systematičnosti výuky i reedukace, proto jsou programy stabilní, strukturované a postupně zvyšují náročnost úloh (Zápotočná In Lechta, 2010). V dnešní době je ve školách velký důraz nejen na správnou techniku čtení, ale především na pochopení informací z textu, obdobně u početních operací nestačí naučit se postup počítání, ale je nutno být si vědom celé škály informací, které nám výpočet a výsledek poskytuje. Počínající čtenář, písař či počtář potřebuje pozitivní motivaci, zejména pokud mu trivium činí obtíže. Současná nabídka intervenčních přístupů v celé speciální pedagogice se stále rozšiřuje a mění. Do níže uvedeného seznamu byly vybrány metody, které jsou obecně považovány za nejčastěji používané.

**Stimulační program MAXÍK** je určen dětem od předškolního věku, přes ty s odkladem povinné školní docházky až po žáky s obtížemi v učení na úplném počátku základní školy. Jeho výhodou je možné preventivní využití. Rodiče mohou se svými dětmi trénovat doma a na konzultaci docházet jednou za několik týdnů. Samotné úkoly v programu jsou zaměřeny na všechny oblasti potřebné při počátku čtení, psaní a počítání. Kromě logického myšlení také podporuje správný úchop psacího náčiní a motorickou koordinaci (Šauerová, 2012).

**HYPO** jako stimulační program se zaměřuje na rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řečových dovedností, paměťových představ, vizuomotorické koordinace a zrakového a sluchového vnímání. Je vytvořen pro děti na konci mateřské školy jako prevence pro úspěšný počátek školní docházky, stejně tak pro žáky s poruchou pozornosti nebo nerovnoměrným rozvojem psychických funkcí. HYPO je individuální program většinou spočívající v domácí přípravě rodiče s dítětem a nejčastěji trvá čtyři měsíce (Šauerová, 2012).

**Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE)** je komplexní program nejen pro stimulaci poznávacích funkcí, ale také pro rozvoj a nápravu kognitivních schopností, dovednosti myslet a rozvoje různých strategií myšlení. Reuven Feuerstein vychází od 50. let 20. století ze silných teoretických východisek piagetovského a vygotskiánského pojetí intelektu dítěte a člověka. Díky přesvědčení, že se lidská inteligence a mechanismy porozumění, které se podílejí na utváření intelektu, mohou vyvíjet, je FIE široce uplatnitelná v praxi. Celý program má dvě hlavní složky. Ty se skládají ze souboru 14 cvičných listů zaměřujících se na různé kognitivní dovednosti (neboli instrumenty) a instruktážní materiály s propracovaným učebním systémem, které zastávají aplikaci zprostředkovaného učení ve výukových situacích. Koncept instrumentálního obohacování je založen na sérii cvičení pouze s tužkou a papírem, kterým provází tzv. průvodce. Úlohy v pracovních listech se postupně stěžují a jedinec se učí na obtížnost adaptovat. Nejčastěji se FIE provádí ve skupině několika žáků, ale může být i individuální. Ačkoli program instrumentálního obohacování původně vznikl pro vzdělávací potřeby jedinců integrovaných z kulturně odlišného prostředí, používá se dodnes, a to pro rozvoj dětí od 8 let i dospělých (Málková, 2008).

Programy PhDr. Pavly Kuncové zahrnují čtyři metodiky pro práci s dětmi, které mají problémy s deficitními funkcemi nebo v sociálních interakcích. V programu KUKUČ se věnuje pedagogům, kteří s cílovými skupinami dětí a žáků pracují. **Program KUPREV** je individuální preventivní metoda, jejíž cílem je bezproblémový start školní docházky a harmonický rozvoj osobnosti. Zaměřuje se na spolupráci dítěte a rodiče, kdy se pracuje na kognitivních schopnostech, porozumění, emočním a psychickém rozpoložení dítěte. KUPREV bývá nejčastěji využíván pro děti od 4 do 8 let ([www.kuprog.cz](http://www.kuprog.cz), [cit. 2020-04-03]).

Skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností **KUMOT** je určen pro malé skupinky dětí do 8 let. Podle autorky je vhodný pro děti s ADHD, děti nesmělé a sociálně či motoricky neobratné. Program deseti setkání směřuje k rozvoji hrubé i jemné motoriky, včetně motoriky orofaciálního komplexu, dále na impulzivitu a nácvik relaxace. Pod vedením školeného odborníka dosahují klienti otevřenější komunikace, uvolnění agrese, zlepšení motoriky a vyjadřování pozitivních pocitů (Šauerová, 2012; [www.kuprog.cz](http://www.kuprog.cz), [cit. 2020-04-03]).

**KUPOZ** je znám jako program pro rozvoj pozornosti, kdy se během 15týdenní práce dosáhne zrychlení psychomotorického tempa,lepší se komunikace mezi rodiči a dítětem a odbourá se stres z časového omezení během školní práce. Jsou podporovány funkce sluchové a zrakové percepce, organizační dovednosti dítěte a návyky pravidelné práce. Pro své výsledky je využíván u dětí mladšího školního věku s diagnózou ADHD, ADD nebo SPU ([www.kuprog.cz](http://www.kuprog.cz), [cit. 2020-04-03]).

Preventivní skupinový program **KUPUB aneb Zas já, proč já** pomáhá s rozvojem sociálních interakcí dětem od mladšího školního věku do 18let. Náplní deseti lekcí jsou témata aktuální a důležitá pro samostatný život, zahrnují např. pravidla slušného chování, témata svobody, víry i sexuality. Součástí je nácvik relaxačních technik (Šauerová, 2012; [www.kuprog.cz](http://www.kuprog.cz), [cit. 2020-04-03]).

**Metoda dobrého startu** patří mezi podpůrné psychomotoricko-rehabilitační programy především pro děti předškolního věku. Je zaměřena na rozvoj, resp. dosažení optimálního psychomotorického vývoje, aby po nástupu do školy nedošlo k obtížím při počátečním čtení a psaní. Metoda dobrého startu se soustředí na tři oblasti: zrakové vnímání, sluchové vnímání

a pohybovou složku. Metoda dobrého startu má dvě odlišné funkce, ačkoli pracuje se stejnou metodikou.

- První je funkce profylaktická, která se využívá především v mateřských školách jako prvopočáteční etapa čtení a psaní u dětí s odkladem školní docházky.
- Funkce rehabilitační je využívána při reedukačních péčích u dětí s diagnostikovanou poruchou učení, ale i u dětí z minoritního prostředí. Cílovou skupinou jsou v tomto případě žáci do 11 let, kterým pomáhá v oblasti řečových dovedností a komunikace.

Základním prvkem každé z 25 lekcí je lidová písnička, na tu děti či žáci provádějí motorické cviky na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Postupně přidávají motoricko-akustická cvičení se zaměřením na rytmus a práci s vlastní lateralitou, následně přichází tabulka s grafickým znázorněním rytmu písně, této fázi se říká motoricko-akusticko-audiovizuální cvičení. Na konci každé lekce se evaluuje každé dítě či žák, ačkoli se jedná o skupinový program, což podporuje motivaci každého zapojeného jedince (Fasnerová, 2018). Metoda dobrého startu vznikla ve Francii a byla ověřena během 1. světové války, kdy jejím cíle bylo harmonizovat součinnost motoriky a psychiky. Do českého prostředí se metodika dostala na počátku 80. let z Polska (Mlčáková, 2009).

**Percepčně-motorická cvičení** jsou souborem nápravných cvičení, která by měla vést ke korekci oslabených dílčích funkcí. Podstatou celého cvičení je pravidelnost, rodiče by s dítětem měli cvičit denně asi 10 min po dobu několika měsíců tak, aby došlo ke zlepšení deficitní funkce. Metodika, jejíž garantkou je v České republice Pavla Bubeníčková, se zaměřuje na nápravu percepčních funkcí smyslového vnímání, kognitivních funkcí a motoriky a senzomotoriky. Filosofie percepčně-motorických cvičení vnímá dítě jako systém, jehož složky musí pracovat ve vzájemné shodě, aby mohl být celek úspěšný (Šauerová, 2012).

Mezi několik let trvající trendy patří digitální technologie. Ty zasahují do výuky od 1. tříd, někdy i mateřských škol. Jejich využití je opravdu široké, uplatnitelné téměř ve všech vzdělávacích oblastech. Počítače, notebooky, tablety a na nich přehrávané výukové softwary a aplikace jsou pro současnou generaci žáků velmi lákavé. Mnohdy slouží jako spojovací most mezi učením a oblíbenou činností. Stejně jako v jednotlivých předmětech se technologie dají využít v rámci intervenčních služeb. Je potřeba najít adekvátní programy, které splňují technické aspekty a zároveň jdou ruku v ruce s vhodnou metodikou reedukace.

**Interaktivní program Včelka** je online výuková aplikace, která se zaměřuje na rozvoj techniky čtení, především rychlost, přesnost a plynulost, rovněž na porozumění čteného textu. Zlepšuje čtenářské dovednosti u všech dětí, zejména žáků s dyslexií, ale dá se využít i u žáků z jiného jazykového prostředí, stejně jako pro pacienty po traumatu či onemocnění mozku, kteří trpí afázií. Včelka na základě diagnostiky čtenářských dovedností navrhne seznam specificky zvolených cvičení pro jednotlivého čtenáře, díky tomu slouží jako individuální trenér čtení. Její výhodou jsou rozdílné uživatelské možnosti pro žáka, rodiče i odborníka, nejčastěji speciálního pedagoga, který intervenci vede ([www.vcelka.cz](http://www.vcelka.cz), [cit. 2020-04-03]).

Výukový **počítačový program DysCom** je přímo určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nejvíce se hodí pro žáky se specifickými poruchami učení, lehkým mentálním postižením nebo pro žáky-cizince. DysCom pokrývá významnou část učiva 1. stupně pro RVP, ovšem využitelný je i pro druhostupňové žáky. Tento počítačový program distribuovaný na CD nabízí čtyři základní oblasti podpory: stranovou orientaci, zrakovou percepci, podporu pro čtení a uplatňování gramatických pravidel ([www.pachner.cz](http://www.pachner.cz), [cit. 2020-04-03]).

**Chytré dítě** je další ze široké nabídky PC programů pro reedukaci SPU. Díky mnoha částem se dá využít, jak při potížích se čtením a pochopením textu, tak pro zlepšení matematických schopností. Stejně jako ostatní softwary podporuje čtenářskou gramotnost, intermodální spojení, logické myšlení a schopnost řešit problémy (Šauerová, 2012).

**Soví program** je velmi obsáhlý soubor obsahující cvičení pro žáky a dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Účelnou součástí jsou tzv. Soví pohádky, které tematicky doplňují probírané učivo (Šauerová, 2012).

**Výukové programy Matik** se věnují především procvičování specifických nedostatků u žáků mladšího školního věku. Soubor programů Matik obsahuje Veselý slabikář, Školu hrou 1, která se zaměřuje hlavně na počátky čtení, a Školu hrou 2 se specializací na pravopis. Svou nabídkou je Matik velmi rozmanitý a dá se využít pro širokou škálu obtíží u žáků 1. i 2. stupně základní školy (Šauerová, 2012).

**Expresivní terapie** v širším pojetí zahrnují pohyb, zejména tanec, výtvarné umění, hudební terapii, psaní záznamového deníku, četbu knih s konkrétním záměrem, meditaci a improvizovanou dramatizaci. Mezi expresivní terapie se řadí biblioterapie, arteterapie,



muzikoterapie, dramaterapie a pohybová terapie, všechny mají společný cíl, kterým je podpora emočního zpracování vnitřního konfliktu a povzbuzení individuální tvořivosti využitím léčivých aspektů kreativního procesu. Tyto terapie mohou jedince naučit relaxaci i vypořádávání se s nelehkými situacemi (Rubin, 2008). Pro děti a žáky se specifickými poruchami učení mohou být expresivní terapie přínosem při vyrovnávání se s psychologickými aspekty SPU a jejich dopady do sociálního života mezi vrstevníky i v rámci rodiny.

## **4 Intervenční přístupy k žákům se SPU v mladším školním věku**

### **4.1 Cíl diplomové práce a metodologie**

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké intervenční přístupy, metody a formy se při vyučování používají u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základních škol.

#### **Dílčí cíle:**

- Teoreticky popsat žáka se specifickými poruchami učení a aspekty, které jej ve škole ovlivňují.
- Zjistit zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol s ohledem na stupeň využitých podpůrných opatření.
- Získat informace o organizačním naplňování výuky žáků se specifickými poruchami učení a poskytované péči na základních školách, včetně personálního zastoupení školního poradenského pracoviště.

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

- HVO: Jaké intervenční přístupy jsou pedagogy využívány při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy?

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

- VO1: Jakým způsobem učitelé prvního stupně vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení ve společném vzdělávání?
- VO 2: Kdo a s využitím jakých intervenčních přístupů poskytuje žákům se specifickými poruchami učení intervenční služby reedukace a intervence?
- VO 3: Jaké informační a komunikační technologie jsou používány při výuce na 1. stupni základní školy?

Diplomová práce je zpracována pomocí kvantitativních i kvalitativních metod. Výzkum proběhl za použití technik:

- Analýza prostudované literatury
- Analýza kurikulárních dokumentů základní školy

- Dotazník pro pedagogy prvního stupně základní školy
- Náslechy vyučovacích hodin ZŠ Adamova
- Volný rozhovor se školním speciálním pedagogem
- Volný rozhovor se zástupcem ředitele ZŠ Adamova

## 4.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru

Výzkum jako systematický způsob řešení problémů potvrzuje či vyvrací dosavadní myšlenky, anebo pomáhá získávat nové informace. Zde zvolený kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, rozsahem a frekvencí výskytu jevů i jejich míry (Gavora, 2000).

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku přes portál Survio.com. Do výzkumného souboru byli zařazeni pouze učitelé na 1. stupni běžné základní školy na území hlavního města Prahy. Pro distribuci samotným pedagogům bylo osloveno vedení základních škol skrze e-mail s odkazem na elektronickou formu dotazníku. Základní soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol v Praze. Výběrový soubor tvořili pedagogové, které se zapojili do výzkumného šetření. Dotazník se přes přímý odkaz na webu dostal k 611 pedagogům. Výzkumu se zúčastnilo 288 respondentů, celková úspěšnost vyplnění dotazníku činila 47,1 %. Dotazníkové šetření bylo uzavřeno k dni 30.3. 2020.

Dotazník je sestaven z dvaceti otázek, přičemž dvě otázky jsou věnovány demografickým datům (údajům o respondentech), ostatní se dotazují na přístupy a intervence k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, naplňování jejich potřeb na základní škole a fungování školy ve vztahu k těmto žákům. Všechny otázky jsou anonymní, nezmiňují konkrétní školu ani učitele. V dotazníkovém šetření bylo užito několik typů otázek (Reichel, 2009):

- Otázky uzavřené s výběrem odpovědí z daných variant se objevují při zjišťování údajů o respondentech (pohlaví, délka učitelské praxe na 1. stupni základní školy) a u způsobů organizace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které uvádí zákon.
- Polouzavřené otázky v dotazníku převládají, jsou použity ve většině případů. Nabízejí předepsané možnosti, kolonka „Jiné“ poskytuje možnost vlastního vyjádření respondentů a při nenalezení vhodné možnosti v nabízených variantách.

Zapojeny jsou výběrové otázky s jedinou možnou odpovědí i výčtové, kde může být zvoleno více variant odpovědí. Otázky byly řazeny logicky a strukturovaně, aby byl naplněn cíl výzkumného šetření.

Druhou technikou byl popis dobré praxe základní školy. Příklady dobré praxe ukazují způsoby, metody a aktivity, které efektivně vedou k předsevzatým cílům (NÚV, 2012, <http://www.nuov.cz/kurikulum>, [cit. 2020-04-20]). V tomto konkrétním případě prezentuje dobrá praxe snahu o efektivnější vzdělávání žáků se SVP.

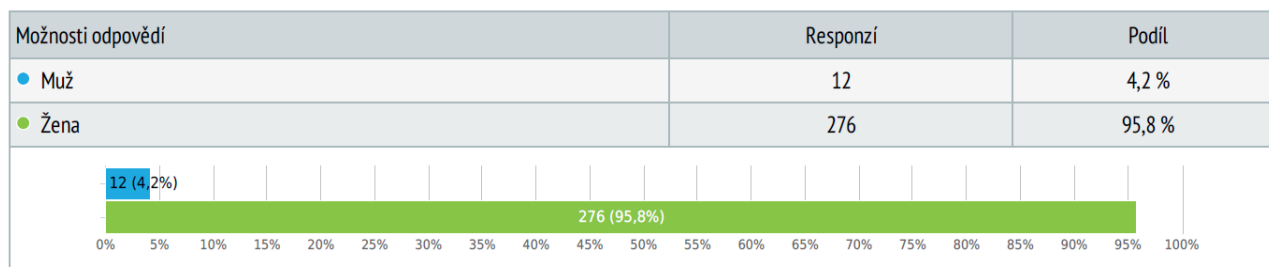
### 4.3 Analýza a interpretace výsledků šetření

Pro empirickou část diplomové práce bylo zpracováno dotazníkové šetření a příklad dobré praxe ZŠ Adamova v Praze. Dotazník se zaměřoval na vzdělávání a modifikaci vzdělávání pro žáky se SPU, dobrá praxe hledala odpovědi na tytéž otázky ve vybrané základní škole.

#### 1) Výběr pohlaví

##### 1. Vyberte pohlaví

Výběr z možností, zodpovězeno 288x, nezodpovězeno 0x



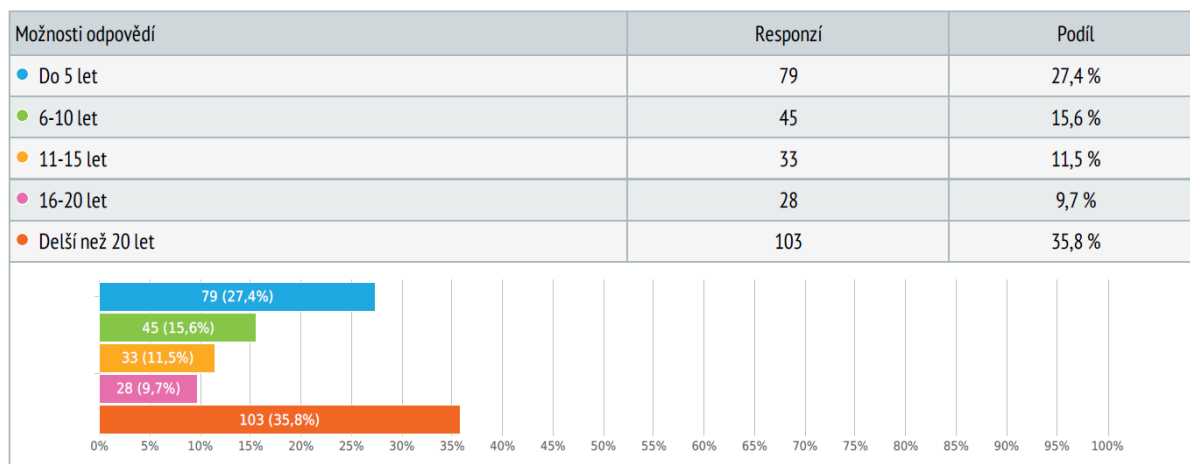
Graf č. 1: Výběr pohlaví

Výrazně převažující zastoupení žen respondentek v dotazníku není vzhledem k situaci na českých školách, obzvláště na 1. stupni, nijak překvapující. Do sběru odpovědí se zapojilo 276 žen a 12 mužů. Podle zprávy OECD (2019) je v českých základních školách podíl učitelek až 94 % oproti mužům pedagogům. V porovnání s ostatními zeměmi v rámci OECD jsou u nás současné počty žen v pedagogice o 11 % vyšší, než je tomu v zahraničí. Aktuální stav feminizace vzdělávání je v České republice fenoménem dlouhou dobu. Tomu také odpovídá poměr respondentů dle pohlaví v tomto dotazníku.

## 2) Délka učiteléské praxe na 1. stupni základní školy

### 2. Jaká je délka vaší učiteléské praxe na 1.stupni ZŠ?

Výběr z možností, zodpovězeno 288x, nezodpovězeno 0x

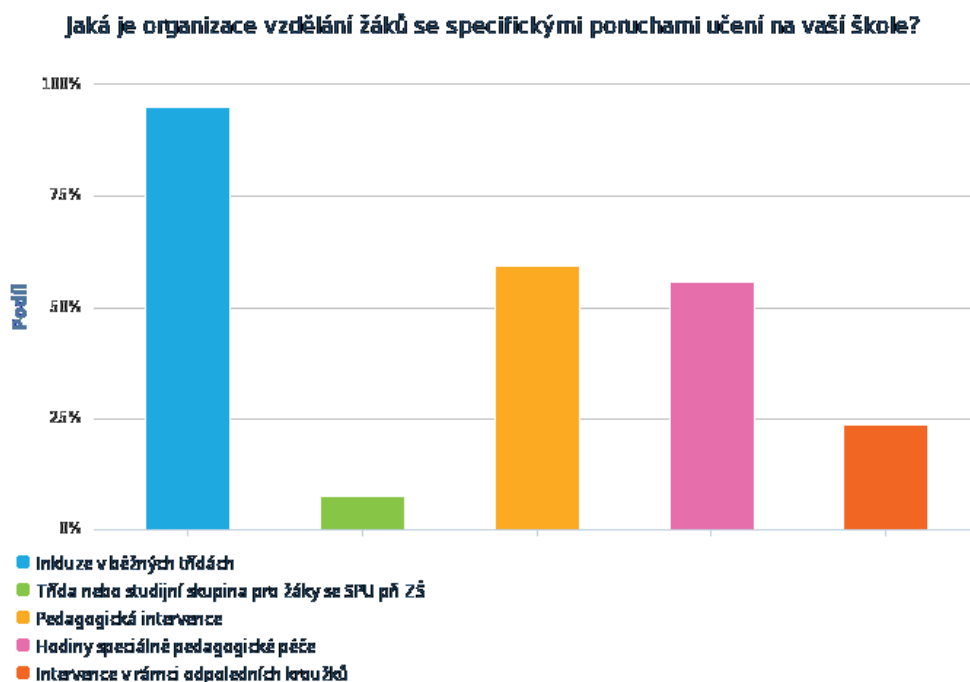


Graf č. 2: Délka učiteléské praxe

Délka učiteléské praxe na 1. stupni základní školy je výrazněji diverzifikovaná, avšak nejvíce pedagogů ve výzkumném vzorku se učení věnuje déle než 20 let (35,8 %, 103 respondentů). Druhý nejčastější je podíl vyučujících do 5 let, tj. 27,4 %, 79 responzí. Rozdíly mezi dalšími třemi kategoriemi učiteléské praxe, tj. 6-10 let, 11-15 let a 16-20 let, nejsou tak markantní, ale ani zanedbatelné. Celkové rozvržení respondentů může poukazovat na stárnutí pedagogického sboru, ovšem s přílivem relativně čerstvých absolventů. Vzorek může také poukazovat na generační výměnu fungující na 1. stupni základních škol. Délka učiteléské praxe je dle mého názoru podstatnějším ukazatelem než věk respondentů, jelikož přímo reflektuje délku přímé pedagogické práce.

Zajímavé by mohlo být porovnání dat respondentů na opačných škálách délky učiteléské praxe. Poukázalo by to na fakt, zda vstřícnost a schopnost úpravy podmínek ve výuce jde ruku v ruce s dlouholetými pedagogickými zkušenostmi či pozitivnímu pohledu na inkluzi spíše pomáhá profesní příprava na vysokých školách. S největší pravděpodobností by vyšla korelace obojího s výraznou převahou osobního postoje vyučujícího.

### 3) Organizace vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve vaší škole



Graf č. 3: Organizace vzdělávání žáků se SPU

Možnosti odpovědí na tuto otázku vycházejí ze zákona č. 561/2004 Sb. (v aktuálním znění) a přímo odráží současnou situaci v českém školství, kdy s vyhláškou č. 27/2016 Sb. vstoupila v platnost inkluze a společné vzdělávání, a to od 1. 9. 2016. Trend maximálního možného včleňování a přijímání všech žáků do běžného kolektivu základní školy trvá. Dokazuje to 95,1% podíl odpovědí na tuto otázku. Dá se předpokládat, že v souladu s doporučením ze školského poradenského zařízení navštěvují žáci se SPU hodiny speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence. Dobrým znamením je, že asi na čtvrtině dotázaných škol se uskutečňují odpolední doučování v rámci kroužků, kam mohou chodit žáci podle potřeby, tj. s doporučením i bez něj. Naopak jen malý počet respondentů (22 respondentů, tj. 7,6 %) uvádí, že je na jejich škole zřízena třída nebo studijní skupina pro žáky se specifickými poruchami učení. Podle dostupných informací (Atlas školství, online, 2020) je v Praze 18 základních škol poskytujících tuto organizaci vzdělávání.

#### 4) Žák se specifickými poruchami učení ve třídě



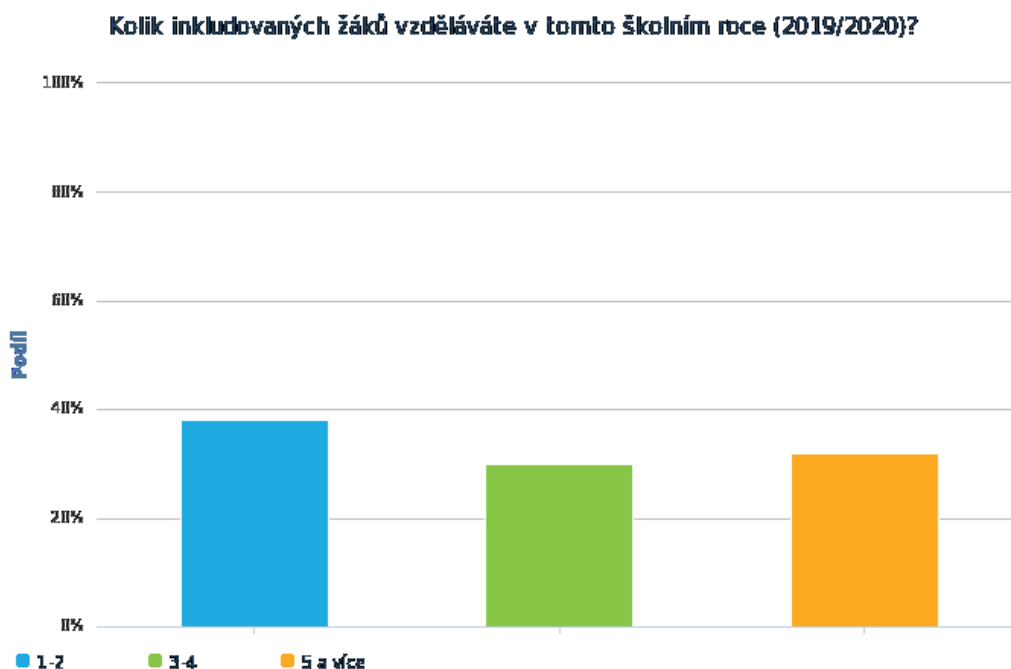
Graf č. 4: Přítomnost inkludovaného žáka se SPU ve třídě

Otázka hledající odpověď na přítomnost žáků v běžné třídě základní školy přináší drtinovou převahu přítomnosti žáka se specifickými poruchami učení. 95,8% podíl, který zastává 276 respondentů, takového žáka vzdělává anebo vzdělávalo. Oproti tomu záporně odpovědělo celkem 12 pedagogů (4,2 %). V jejich třídě se v době realizace výzkumného šetření nenacházel žák se specifickými poruchami učení, ale s největší pravděpodobností už žáka se speciálními vzdělávacími potřebami edukovali. Analýza společného vzdělávání uvádí, že ve školním roce 2017/2018 se v běžných základních školách a třídách vzdělávalo 68 419 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 903 982 žáků na základních školách hlavního vzdělávacího proudu vychází, že přibližně každý 13. žák má speciální vzdělávací potřeby (MŠMT, 2018, <http://www.msmt.cz/file/46497/>, [cit. 2020-04-15]).

#### 5) Počet žáků se SVP vzdělávaných v tomto školním roce (2019/2020)

Podle výsledků není zastoupení žáků se SVP ve třídách běžných základních škol výrazně odlišné. Ve třídách převažuje jeden, maximálně dva inkludovaní žáci, jak uvedlo celkem 110 učitelů, což je stav ideální, jak pro učitele, tak pro samotné žáky vyžadující lepší

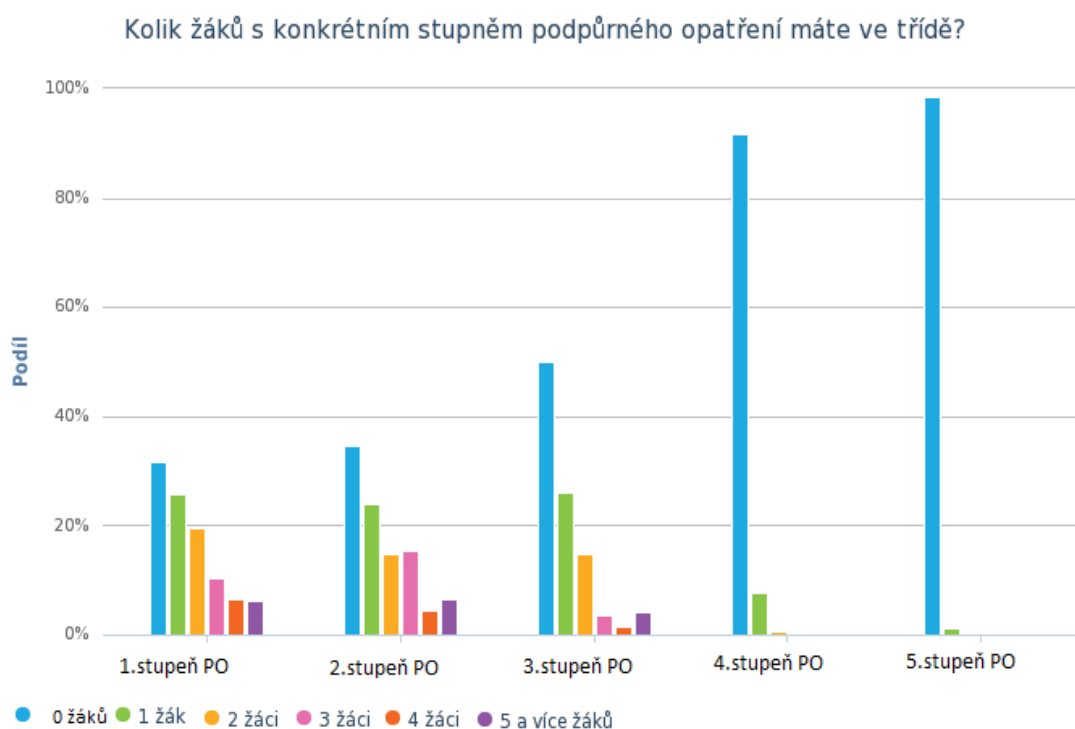
podmínky pro práci, soustředění apod. Na druhém místě stojí 5 a více inkludovaných žáků, a to v celkem 92 případech. Pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dle legislativy maximální možný počet pro vzdělávání v běžné třídě základní školy s výjimkou udělenou pro třídy spádových škol. Prostřední údaj na škále počtu inkludovaných, tedy 3-4 žáci, zvolilo jako svou odpověď 86 učitelů, tj. 29,9 %. Nutno podotknout, že tato čísla počtu inkludovaných žáků v jedné třídě nemusí adekvátně reflektovat situaci na zbytku území České republiky (MŠMT, 2020, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, [cit. 2020-04-25]). Z několika důvodů může být počet zastoupených žáků ve třídách jiný. Vysokému počtu obyvatel v hlavním městě odpovídá i počet žáků, díky kvalitní diagnostice a depistáži je počet dětí, žáků i studentů vyšší, než tomu bylo před pár desítkami let, zároveň současné principy vzdělávání využívající podpůrná opatření motivují rodiče žáků řešit studijní obtíže cestou využití legislativně možné podpory. Zákonná spádovost škol pak nařizuje základním školám přijímat všechny žáky bez rozdílu. To kvůli nedostatku specializovaných pedagogů může vést k maximálnímu možnému naplňování školních tříd, a tím pádem i většímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě.



Graf č. 5: Počet inkludovaných žáků ve třídě ve školním roce 2019/2020



## 6) Počet žáků s konkrétním stupněm podpůrného opatření ve třídě



Graf č. 6: Počet žáků s PO dle stupně

Otázka zjišťující rozvrstvení stupňů podpůrných opatření ve třídě ukazuje, že největší zastoupení ve zkoumaných školách a třídách mají žáci bez přiznaných podpůrných opatření, bez speciálních vzdělávacích potřeb (modrá barva značí žádného žáka). Je zřejmé, že počty žáků s různými stupni PO na základních školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou rovnoměrně rozvrstvené. Pedagogové uvedli, že největší zastoupení žáků se SVP mají v prvním stupni podpůrných opatření (celkem 197 respondentů), 188 pedagogů uvedlo, že má ve třídě u žáků doporučen druhý stupeň PO, třetí stupeň celkem uvedlo 144 pedagogů, čtvrtý stupeň PO je doporučen u 24 žáků (uvedlo jej 24 pedagogů), nejnižší zastoupení ve třídách běžných základních škol má pátý stupeň podpory, uvádí jej 4 učitelé. Nízký počet u posledních dvou stupňů podpory značí stále využívané speciální školství pro žáky s těžším či kombinovaným postižením.

Tabulka č. 3: počet žáků s PO dle stupně ukazuje jednotlivá čísla zastoupení žáků v daném stupni PO. Evidentní je, že napříč všemi stupni PO je ve třídách nejčastěji jeden žák s konkrétním podpůrným opatřením.

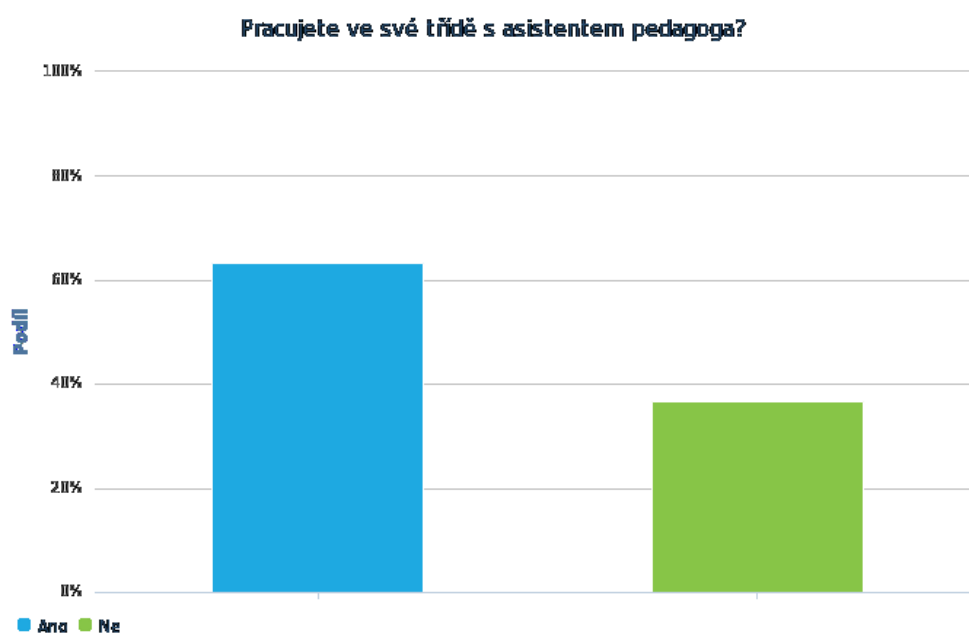
## 6. Kolik žáků s konkrétním stupněm podpůrného opatření máte ve třídě?

Matice výběru z možností, zodpovězeno 288x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	0	1 žák	2 žáci	3 žáci	4 žáci	5 a více žáků
1. stupeň PO	91 (31,6 %)	74 (25,7 %)	56 (19,4 %)	30 (10,4 %)	19 (6,6 %)	18 (6,3 %)
2. stupeň PO	100 (34,7 %)	69 (24,0 %)	43 (14,9 %)	44 (15,3 %)	13 (4,5 %)	19 (6,6 %)
3. stupeň PO	144 (50 %)	75 (26,0 %)	43 (14,9 %)	10 (3,5 %)	4 (1,4 %)	12 (4,2 %)
4. stupeň PO	264 (91,7 %)	22 (7,6 %)	2 (0,7 %)	0	0	0
5. stupeň PO	284 (98,6 %)	3 (1,0 %)	1 (0,3 %)	0	0	0

Podle statistik MŠMT (MŠMT, 2018, <http://www.msmt.cz/file/46497/>, [cit. 2020-04-15]) bylo ve školním roce 2017/2018 poskytováno nejvíce podpůrných opatření žákům se středně závažnými poruchami učení ve 2. a 3. stupni PO, vzhledem k rozvrstvení počtu žáků s PO by se dle výsledků dotazníku dalo i zde předpokládat výrazné zastoupení žáků se SPU.

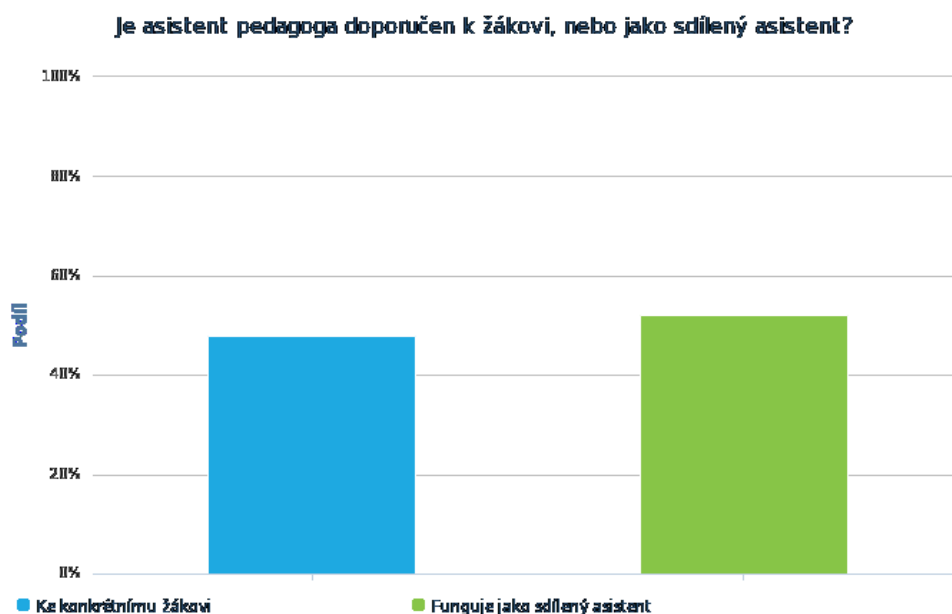
## 7) Asistentem pedagoga ve třídě u žáka se SVP



Graf č. 7: Spolupráce s asistentem pedagoga

Do uzavření dotazníku odpovědělo 182 učitelů (63,2 %) prvního stupně kladně na otázku spolupráce s asistentem pedagoga ve třídě. Naopak 106 respondentů (36,8 %) je ve své třídě jediným pedagogickým pracovníkem alespoň v tomto školním roce (2019/2020).

## 8) Forma asistenta pedagoga ve třídě



Graf č. 8: Forma asistenta pedagoga

Na otázku odpovídali pedagogové, kteří mají ve třídě asistenta pedagoga. Nadpoloviční většina 52 % (104 pedagogů) uvedla, že v jejich třídě má asistenta pedagoga na pozici sdíleného asistenta pro žáky se SVP a 48 % pedagogů má ve své třídě asistenta pedagoga přiděleného ke konkrétnímu žákovi. Dle novely vyhlášky č. 27/2016 Sb., s účinností od 1.1. 2020, je po vypršení platnosti současných doporučení navrhován sdílený asistent pedagoga.

## 9) Využívané intervenční přístupy u žáků se specifickými poruchami učení

Odpovědi respondentů na tuto otázku jsou velmi rozmanité, což jen dokazuje rozdílné přístupy na každé škole a potvrzuje dostupnou nabídku služeb, programů a pomůcek pro žáky s potřebou speciálně pedagogické péče. Na prvním místě v četnosti užívání se umístila percepčně-motorická cvičení zaměřená na oslabené funkce v rámci problémů žáků se specifickými poruchami učení, jedná se především o narušené sluchové a zrakové vnímání, grafomotoriku, soustředění a řečové dovednosti. Percepčně-motorická cvičení se užívají ve 44,8 % případů. S malým odstupem preferují vyučující a speciální pedagogové základních škol interaktivní program Včelka (37,5 %), ten je oblíbený díky přívětivému uživatelskému prostředí a motivujícím funkcím, které ocení žáci. Celkově se počítačové programy

neumístily nijak špatně, i když jsou mezi nimi značné rozdíly. Některé z nich jsou starší, jiné dražší. Výhodou elektronických programů je možnost používat je i v domácím prostředí. Respondenti uváděli další počítačové programy, např. DysCom (42 odpovědí, což činí 14,6 %), Chytré dítě (27 odpovědí, 9,4 % respondentů) a MATIK (7,6 % s 22 respondentů). Naopak užívání Sovích programů ukázalo jako zanedbatelné, pracuje s nimi pět pedagogů, tj. 1,7 %.

V současné časově vytížené době je pro rodiče dobrou zprávou, že všechny tyto programy mají automatické kontroly a vyhodnocení, tudíž i při špatné odpovědi uživatele opraví a navedou ho na správnou odpověď. V komentářích několik respondentů dále zmínilo KamiNet, což jsou webové stránky PhDr. Kamily Balharové, speciální pedagožky, která svou činnost dlouhodobě specializuje na žáky se SPU a rozvoj jejich oslabených dovedností. Pochvalné komentáře se objevily na webové stránky Umíme to, které zdarma i za poplatek poskytují procvičování českého jazyka, matematiky, faktů, angličtiny a němčiny, ale i programování, které je v dnešní době velmi populární a ve výukových programech ojedinělé. Několik pedagogů uvedlo odkaz Školákov.eu, kde jsou systematicky seřazena cvičení na stěžejní předměty 1. stupně základní školy vhodná pro všechny děti mladšího školního věku. Z ostatních komentářů je zjevné, že velké množství pedagogů využívá vlastní materiály upravené na míru konkrétnímu žákovi.

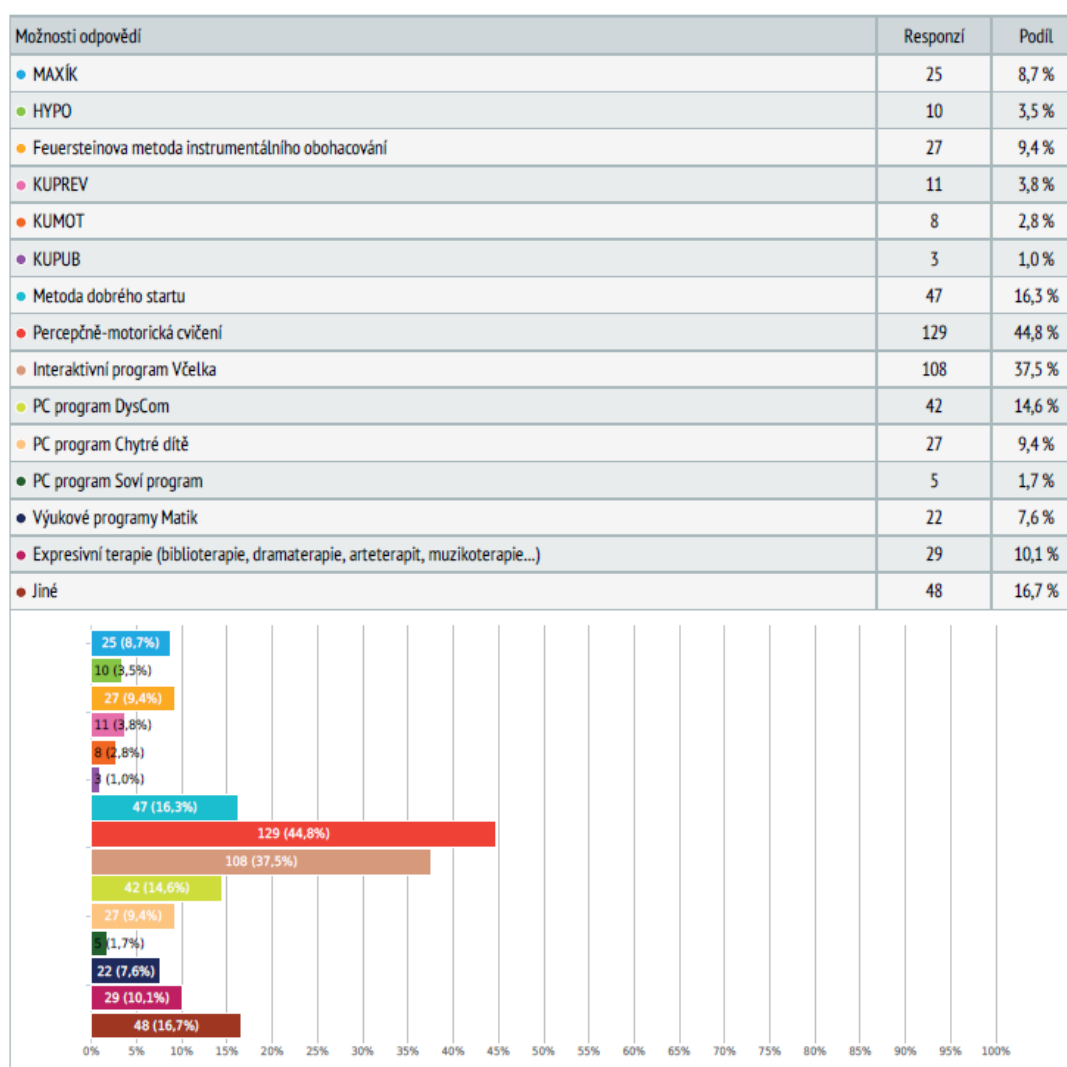
Výrazný podíl získala i metoda Dobrého startu (16,3 %), která se zaměřuje hlavně na rozvoj psychomotoriky a počátečních stádií čtení a psaní. O polovinu méně respondentů (8,7 %) pracuje s programem MAXÍK. Ten se zaměřuje na rozvoj dílčích funkcí, komunikačních dovedností a pohybových vzorců u dětí v posledním roce před nástupem do 1. třídy, u dětí s odkladem povinné školní docházky a pro žáky s problémy v učení na samém počátku školního vzdělávání. Dá se předpokládat, že nejintenzivnější využití metody Dobrého startu a programu MAXÍK je u žáků do 2. třídy a při reedukaci žáků se specifickými poruchami učení i trochu později.

K dalším častěji využívaným programům patří Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE) a expresivní terapie. Pro první zmíněnou metodu se zasadilo 27 informantů (9,4 %), expresivní terapie mají zastání u 29 informantů (10,1 %). Mezi další používané patří programy Kuncové (KUPUB, KUMOT, KUPREV) a program HYPO. První

zmíněné programy jsou vyvinuté pro práci s žáky s konkrétními obtížemi, druhý jako forma stimulace kognitivních funkcí u dětí mezi 5. a 8. rokem. U všech těchto programů je shodný jejich individuální i skupinový přínos pro uživatele, jejich nevýhodou je potřeba dobrého zaškolení lektora, naštěstí u většiny zmíněných programů není vstupní částka k zaškolení ani získání materiálů pro školy nezvládnutelná, finančně i časově náročnější je zaškolení k Feuersteinově metodě, dobrým znamením pro české školství je, že se tyto přístupy začínají ve školách aktivně objevovat a díky současnému způsobu financování školství se dá předpokládat, že se tyto i jiné programy budou na základních školách objevovat hojněji.

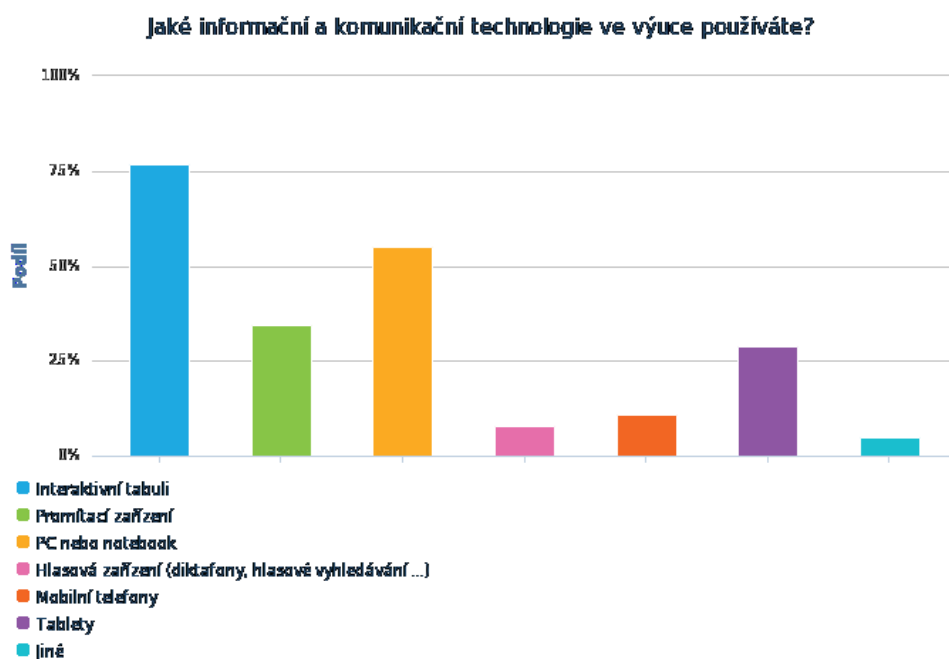
## 9. Jaké intervenční přístupy u žáků se SPU využíváte?

*Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 288x, nezodpovězeno 0x*



Graf č.9: Intervenční přístupy u žáků se SPU

## 10) Informační a komunikační technologie ve výuce



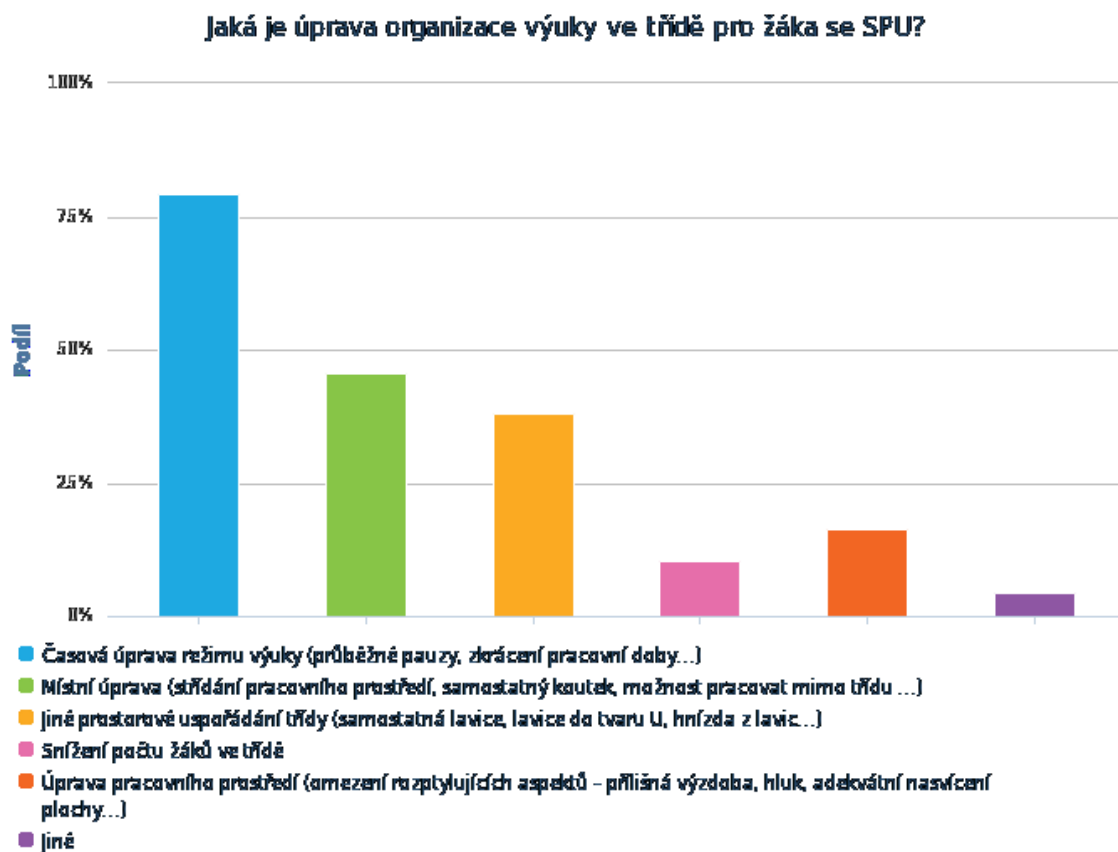
Graf č.10: Informační a komunikační technologie ve výuce

Otázka s více možnostmi odpovědí ukázala, že většina pedagogů pracuje s vícero digitálními technologiemi. Největší zastoupení má interaktivní tabule, kterou ve své výuce využívá až 221 respondentů (76,7 %), hojně se vyskytuje i počítač nebo notebook (159 responzí, 55,2 %). Zastoupení na přibližně stejné úrovni mají i promítací zařízení a tablety. První zmíněnou techniku zapojuje 99 pedagogů (34,4 %), tablety o 16 méně (28,8 %). Mobilní telefony jsou ve školním vyučování využívány sporadicky. Žáci je k práci smí používat jen u 10,8 % učitelů. Dá se uvažovat o mnoha důvodech jejich vzácného zapojení. Argumentem může být postoj školy k moderním technologiím. Zatímco některé školy jsou benevolentní, jiné mají striktní zákaz používání během celého vyučovacího dne, nebo dokonce jejich nošení do školní budovy. V úvahu přichází, zda žáci na 1. stupni, zejména v 1. a 2. třídě, mobilní telefon mají. Nejméně užívané jsou dle očekávání hlasová zařízení, s těmi aktivně pracuje 8 %, 23 dotazovaných.

Celkem čtyři respondenti využili možnosti „Jiné“ k vyjádření, že žádné informační ani komunikační technologie nevyužívají. Mezi dalšími komentáři se objevovala „klasická

tabule“, pracovní listy a kartičky, ani jedno do kategorie této otázky nespadá. Jedna odpověď zmiňovala CD přehrávač, který se řadí do hlasových zařízení.

## 11) Úprava organizace výuky ve třídě pro žáka se SPU

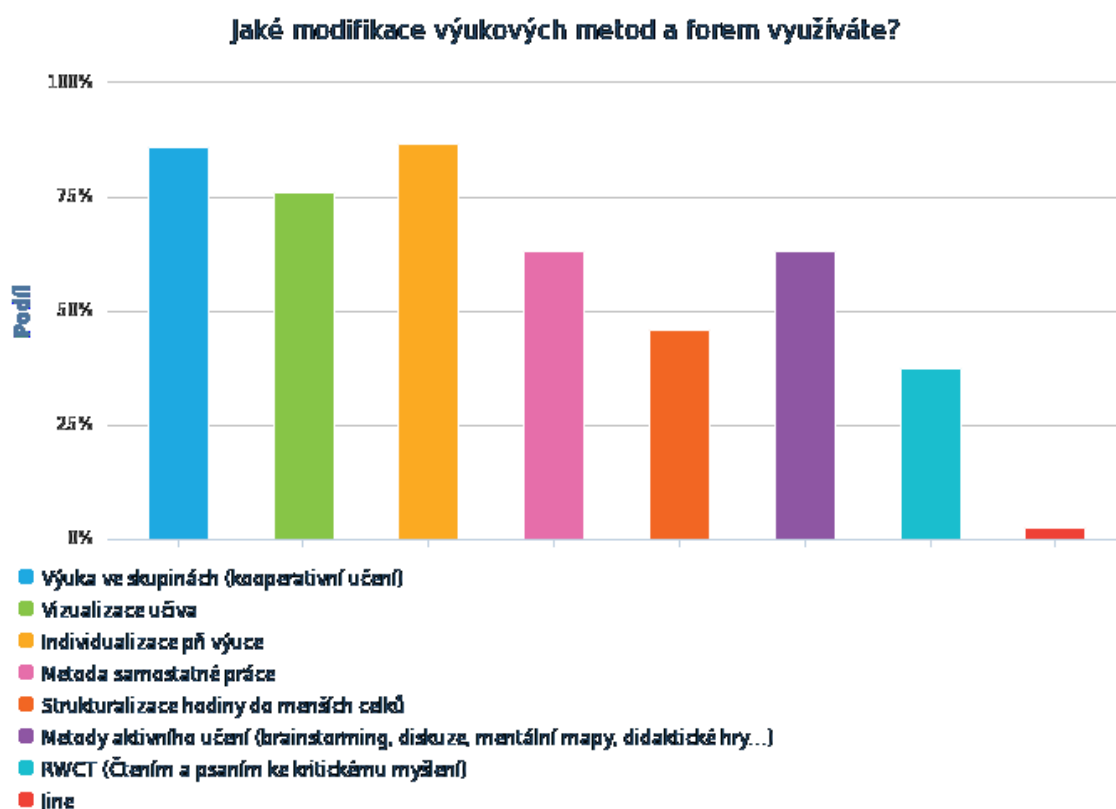


Graf č.11: Organizace výuky pro žáka se SPU

Na otázku č. 11 bylo možno vybrat více odpovědí i vyjádřit vlastní komentář. Z 288 respondentů pouze dva napsali do komentáře, že žádné organizační úpravy ve výuce nepoužívají. Naopak nejvíc pedagogů upravuje režim výuky z hlediska časového, tj. zahrnuje relaxační pauzy, zkrátí pracovní dobu, pružně reaguje na efektivitu výuky ve třídě, celkem se takto vyjádřilo 228 učitelů (79,2 %). Místní úpravu organizace vyučování ve třídě dokázalo zužítkovat 131 pedagogů (45,5 %), zařadili sem střídání pracovního prostředí, samostatný pracovní koutek, možnost pracovat mimo třídu s asistentem pedagoga, jak bylo i reflektováno v komentářích. 110 respondentů, tj. 38,2 % pedagogů, ve třídě pracuje s jiným uspořádáním prostoru, zejména vybraným tvarem lavic. Omezení rozptylujících aspektů ve

výukovém prostoru volí pouze 16,3 % (47 pedagogů), ačkoli se jedná o velmi jednoduché a účinné opatření, jak pro žáky s poruchami pozornosti, poruchami autistického spektra, smyslovými vadami, tak i pro žáky se specifickými poruchami učení, kteří mají problém s koncentrací. Dalším málo využívaným podpůrným opatřením je snížení počtu žáků ve třídě, to zvolilo jen 30 respondentů (10,4 %). Snížení počtu žáků ve třídě je z této nabídky jediným opatřením, jehož plnění nezávisí na samotném pedagogovi, po doporučení ze ŠPZ má konečné rozhodnutí a aplikaci v kompetenci ředitel, potažmo zřizovatel školy. V dalších komentářích pedagogové 1. stupně uváděli činnosti a opatření spadající do modifikace výukových metod, na které je zaměřena další otázka.

## 12) Modifikace výukových metod a forem



Graf č.12: Modifikace výukových metod a forem

Otázka poskytuje možnost více odpovědí z výběru i dopsání komentáře. Pohled na výsledky jasně demonstruje, že všichni pedagogové zapojují do své výuky v běžných

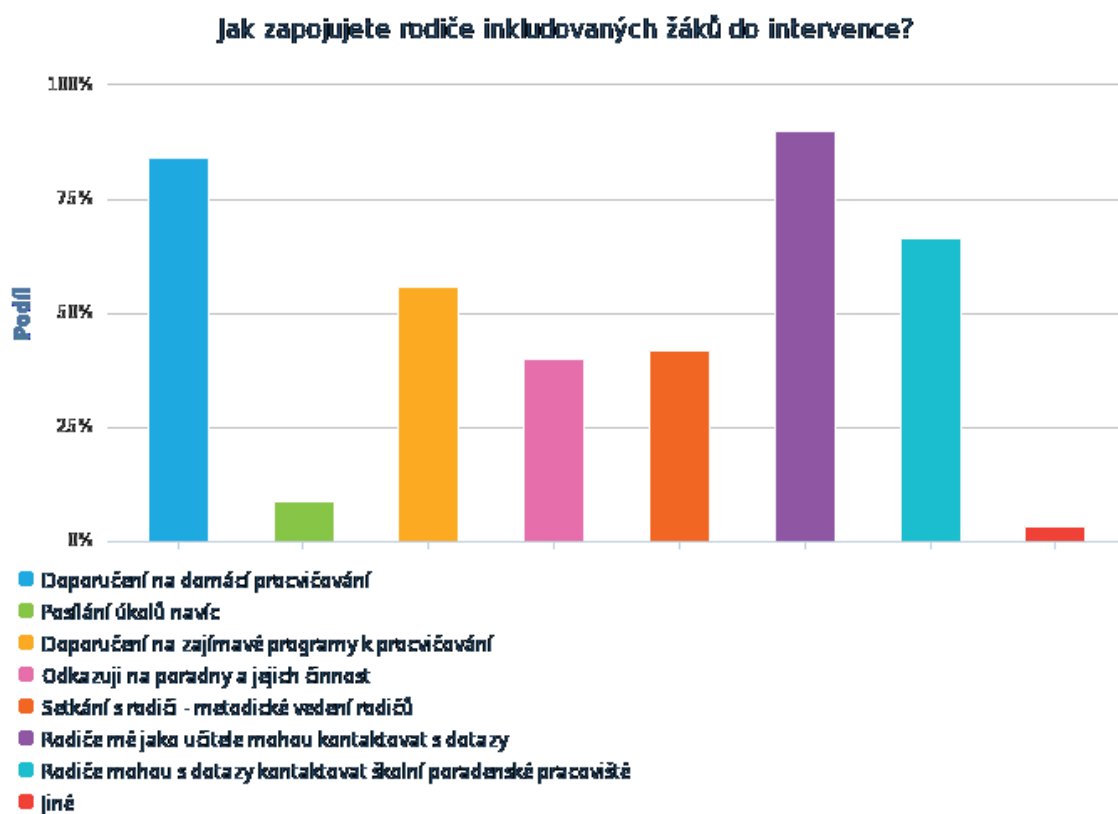


prvostupňových třídách aktivizační metody a formy, standardní není pouze frontální výuka. Do českých škol se dostaly současné didaktické trendy. Ačkoli jsou některé dnešní postupy považovány za novodobé, jejich používání sahá hluboko do historie, např. vizualizace učiva jako Komenského zásada názornosti apod. Stejně populární je v českém prostředí výuka ve skupinách (248 responzí, 86,1 %) a individualizace učiva (250 responzí, 86,8 %). Obě formy mají pro žáka obrovský dopad, v současné společnosti je schopnost spolupráce neopomenutelná soft skill, rovněž individualizovaný přístup k žákovi je pro jeho rozvoj velmi podstatný, a to nejen pro žáky se SVP, potažmo SPU, ale pro všechny žáky. Často používaná je také vizualizace učiva, 219 případů, 76 %, ta je vhodná pro žáky se SPU, žáky-cizince, žáky s obtížemi v koncentraci apod. Velmi dobře využitelná je i strukturace dne, hodí se nejen pro žáky s potřebou znát detailní program, ale opět pro všechny, struktura dne poskytuje dětem i dospělým jistoty, časové body, o které se mohou opřít. V dotazníku je zastoupena pojmem „*strukturalizace hodiny do menších celků*“, kdy se činnosti ve výuce rozdělí na časové úseky, během nichž se střídají aktivity kognitivně náročnější a odpočinkové. Zmíněnou strukturalizaci hodiny praktikuje 45,8 % respondentů, v praxi 132 pedagogů. Nastejno v dotazníku vyšla metoda samostatné práce a metody aktivního učení (brainstorming, diskuze, mentální mapy, didaktické hry apod.), používá je 182 pedagogů, tj. 63,2 %. Podstatného podílu se dočkalo i RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení), které se využívá nejen v jazykových předmětech, prolíná se hodinami 108 učitelů, procentuálně 37,5 %. V komentářích se objevovala Hejného metoda, pomoc spolužáků či procvičování v malé skupince.

### **13) Zapojení rodičů inkludovaných žáků do intervence**

Dle výsledků je zřejmé, že většina učitelů 1. stupně kombinuje několik možností, jak zapojit rodiče inkludovaných žáků do jejich vzdělávání. Vstřícný přístup pedagogů je vidět u nejčastěji volené možnosti „*Rodiče mě jako učitele mohou kontaktovat s dotazy*“, pro kterou se rozhodlo 89,9 %, 259 respondentů. Spolu s doporučením na domácí procvičování (84 %, 242 respondentů) je stěžejní i kontaktování školního poradenského pracoviště v případě dotazů (66,7 %, 192 dotazovaných). Další možností je domácí práce zajímavou formou, kterou rodičům doporučuje až 55,9 % pedagogů (161), zde se může jednat například o programy zmíněné v otázce č. 9 jako je interaktivní program Včelka, procvičování online

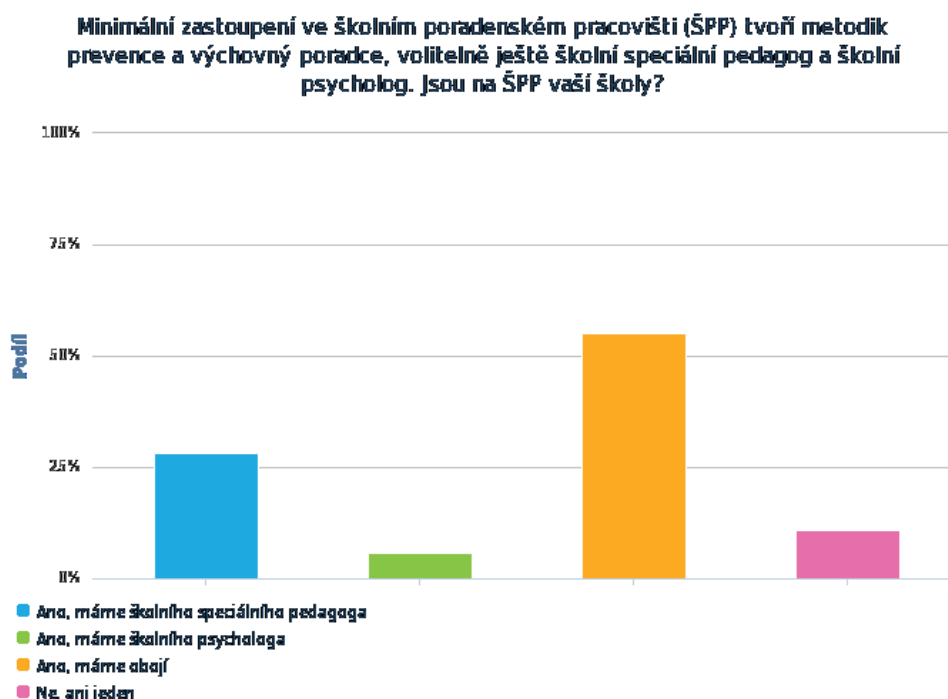
na KamiNet nebo počítačový program DysCom. Oblíbené je také setkání rodičů s učiteli ohledně metodického vedení (42 %, 121 odpovědí), o trochu méně pedagogů (115) odkazuje rodiče přímo na pedagogicko-psychologické poradny a jiná poradenská zařízení a spoléhá se na jejich činnost (39,9 %). Pozitivně se jeví, že pouze 8,7 % informantů, 25 učitelů, spoléhá a doporučuje rodičům úkoly navíc k dostudování učiva apod. Možnost vlastního vyjádření využilo deset vyučujících, kdy jich několik ke komunikaci využívá častější osobní konzultace během konzultačních hodin dle zájmu rodičů, někteří se domlouvají na sladění přístupů ve škole a doma. Zajímavě se jeví spolupráce v rámci trojstranných rozhovorů učitele, rodičů a žáka. Podle jedné výpovědi chodí rodiče vypomáhat do školního centra aktivit, které funguje jako skupinová práce programu Začít spolu. Bohužel jeden komentář dokazuje i negativní stránku, kdy se rodiče do součinnosti nezapojují, jelikož spoléhají na práci asistenta pedagoga, učitele nebo pedagogické intervence.



Graf č. 13: Zapojení rodičů inkludovaných žáků

#### 14) Pozice pracovníků ve školním poradenském pracovišti

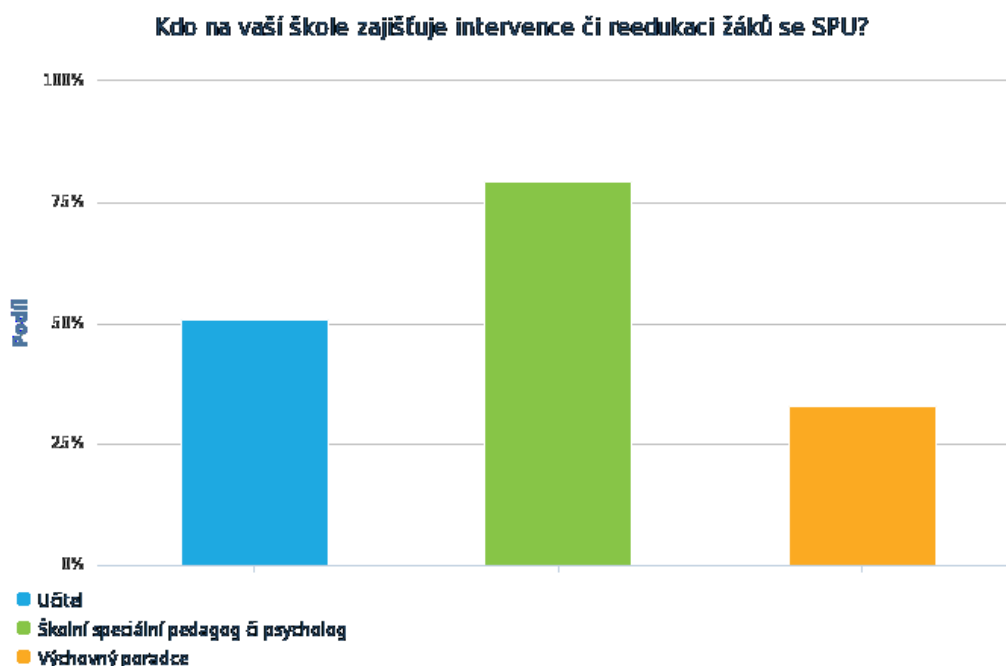
Podle školského zákona je na každé základní, střední a vyšší odborné škole zřízeno poradenské pracoviště, kde působí metodik prevence a výchovný poradce, další poradenské služby ve škole mohou být poskytovány školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Otázka se zaměřila na zjištění personálního zastoupení na školním poradenském pracovišti základních škol v Praze. Velmi pozitivním zjištěním je, že nadpoloviční většina dotázaných škol má ve svém ŠPP školního speciálního pedagoga i školního psychologa, to uvedlo 159 respondentů, což činí 55,2% podíl škol. Takovéto personální zastoupení jistě přináší nejlepší možné intervence potřebné pro žáky s širokým spektrem obtíží. Značná část škol má na svém poradenském pracovišti školního speciálního pedagoga (28,1 % dotazovaných škol), podstatně menší část má školního psychologa (5,9 %). 31 respondentů (10,8 %) vypovědělo, že jejich škola nedisponuje ani speciálním pedagogem ani psychologem, nýbrž pouze povinným personálním zastoupením pro školní poradenské pracoviště, což nemusí snižovat kvalitu podpory na dané škole. Otázka neřeší velikost úvazků speciálního pedagoga a psychologa na škole nebo jejich počty na daných školách.



Graf č. 14: Personální zastoupení ŠPP

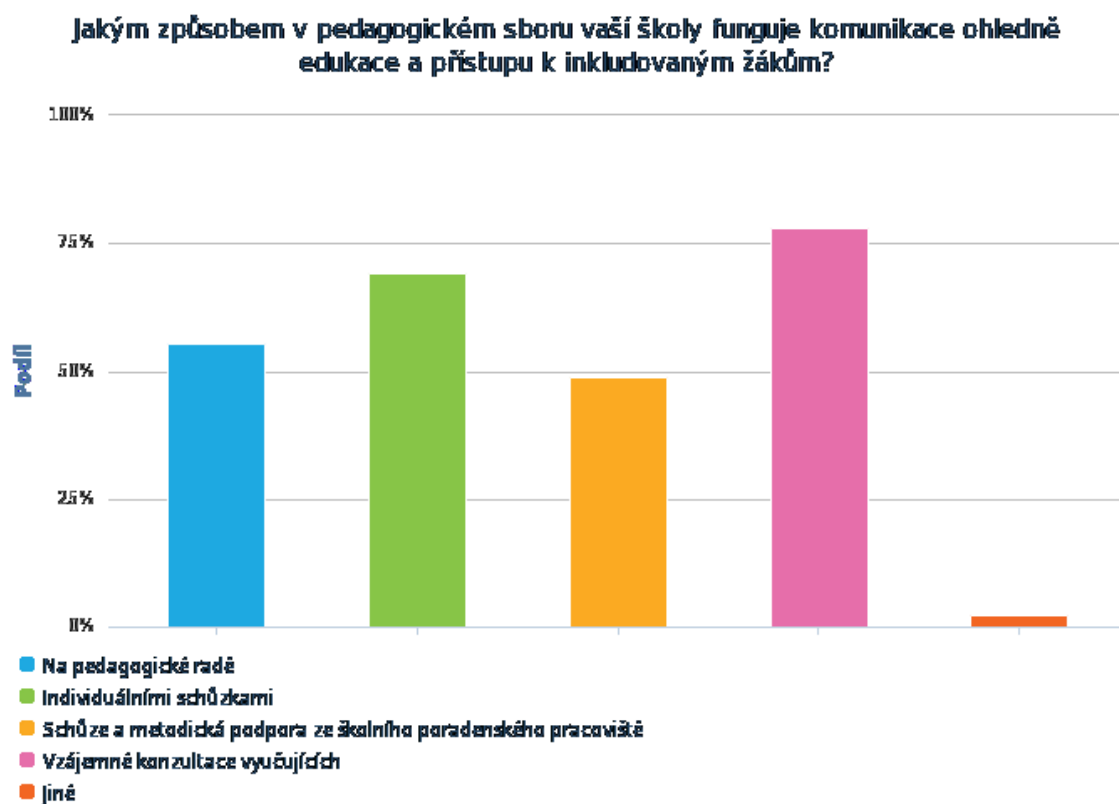
## 15) Intervence a reedukace žáků se se specifickými poruchami učení

Odpovědi na otázku č. 15 značně korelují s předchozí otázkou zabývající se personální obsazeností školního poradenského pracoviště. Většina škol má k dispozici školního speciálního pedagoga, školního psychologa a ještě častěji obojí, dá se předpokládat, že tyto odborníci budou zajišťovat intervenční služby v poradenském pracovišti, což se podle odpovědí i potvrdilo. Na celých 79,2 % škol zajišťuje pedagogickou intervenci či předmět speciálně pedagogické péče speciální pedagog nebo psycholog. Velký podíl na intervenční podpoře mají také učitelé, konkrétně 50,7 %, jak odpovědělo 146 respondentů. Menší zapojení při dostatečné obsazení ŠPP náleží výchovnému poradci (33 %, 95 odpovědí). V poskytnuté nabídce odpovědí bylo možné vybrat více pravdivých pro danou školu. Z výsledků vyšlo, že i při existenci pozice školního speciálního pedagoga a psychologa se do podpory žáků se SVP, vč. žáků se SPU, zapojují i ostatní pedagogičtí pracovníci. Dá se předpokládat, že v takovém případě je především pedagogická intervence svěřena učiteli, který žáka daný předmět učí.



Graf č. 15: Zajištění intervencí pro žáky se SPU

## 16) Způsob komunikace ohledně edukace a přístupu k inkludovaným žákům



Graf č. 16: Komunikace ohledně žáků se SVP

Otázka se zaměřila na školní komunikaci ohledně společného vzdělávání. Jedná se o povinnou otázku s možností výběru více odpovědí a dodatečným komentářem. Dá se předpokládat, že v rámci všech nabízených odpovědí se respondenti vyjadřují k fungování spolupráce pedagogů, asistentů pedagoga, žáka se SVP, jeho zákonného zástupce a školního poradenského pracoviště, dále zabezpečování podpůrných opatření ve výuce, vzdělávací a výchovné úspěchy a problémy. Nejhojněji využívané jsou vzájemné konzultace vyučujících, které vyhledává až 78,1 % pedagogů. Individuální schůzky mezi zainteresovanými osobami volí 69,1 % respondentů, na pedagogické radě se problematika probírá na 55,6 % škol, jak uvádí 160 respondentů. Zastoupení ve výsledcích mají i schůze a metodická podpora ze školního poradenského pracoviště (141 pedagogů, 49 %). V komentářích se vyskytla i komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou a střediskem výchovné péče, jeden komentář zmiňoval nedostatečnou intervenční péči ze strany školního speciálního pedagoga

a zároveň jeho nereálné, nesplnitelné požadavky na práci učitele, další špatně zpracovaný systém podpory a nedostatečný zájem. Jiní respondenti uváděli sdílení příprav a dobré praxe na sdílených discích, každotýdenní provozní porady všech pedagogů či metodické schůze učitelů a asistentů pedagoga na měsíční bázi, případně okamžité řešení situace, které je jistě nejúčinnější.

## 17) Odbornost přístupu pedagogů



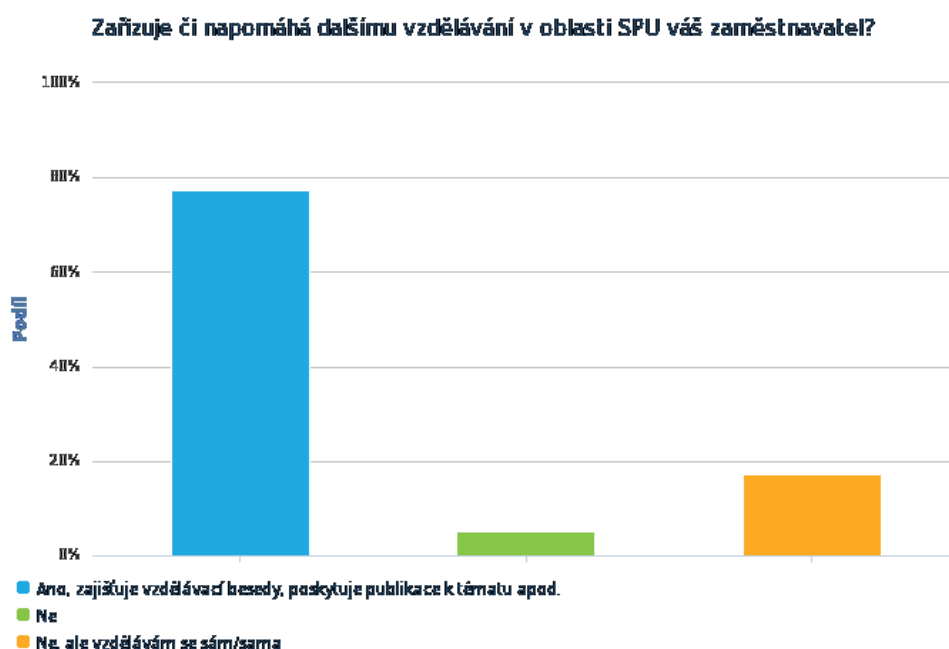
Graf č. 17: Erudice v problematice SPU

Dotaz zaměřený na vnímání vlastních znalostí specifických poruch učení ukázal, že mírná nadpoloviční většina respondentů (151, 52,4 %), vnímá svou erudici jako nedostatečnou. Naopak 137 pedagogů (47,6 %) považuje své znalosti za dostatečné. Otázka je značně subjektivní a větší vypovídající hodnotu mají reálné zkušenosti s výukou žáků se specifickými poruchami učení.

## 18) Podpora zaměstnavatele k dalšímu vzdělávání

Tato otázka zjišťuje míru zainteresovanosti vedení školy do problematiky poruch učení, potažmo jen těch specifických. Dle responzí je evidentní, že 77,4% podíl zaměstnavatelů vnímá oblast SPU jako problematickou a pro pedagogiku nevyhnutelnou, a proto podporuje vzdělávací aktivity pedagogických pracovníků. Vědomí potřebnosti dalšího vzdělávání by

se jistě nemělo omezovat pouze na tuto oblast, ale se současným společným vzděláváním na naprostou většinu speciální pedagogiky. Ačkoli pozitivní trend výrazně převládá, stále je v dotazníku zastoupena část škol, kde se tomuto problému nevěnuje speciální pozornost. Tato situace nastává až ve 22,6 % dotazovaných základních škol, přičemž ze zmíněného procenta se 17,4 % respondentů (50 pedagogů) vzdělává samo. Zbylých 5,2 %, 15 pedagogů spoléhá na svého zaměstnavatele.

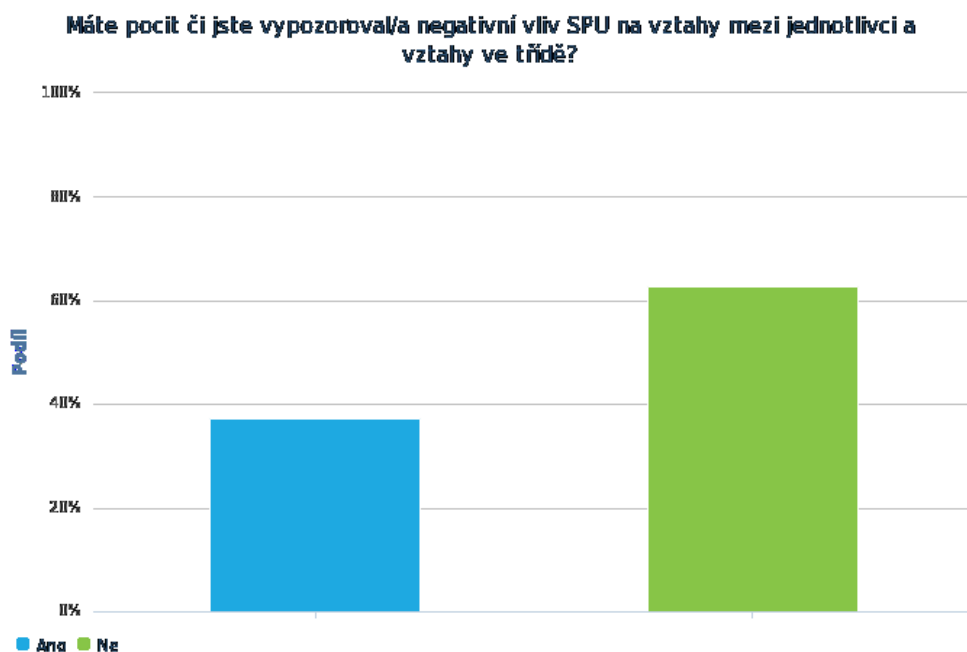


Graf č. 18: Další vzdělávání v problematice SPU

### 19) Vliv specifických poruch učení na vztahy mezi jednotlivci a vztahy ve třídě

Předposlední otázka zkoumá dopady specifických poruch učení na vztahy ve třídě. Je známo, že děti mladšího školního věku jsou v názorech výrazně ovlivňovány okolím, např. paní učitelkou, což se může promítnout i do odpovědí a výsledků této otázky. Má-li pedagog na 1. stupni kladný vztah ke všem žákům, vč. žáků se SPU, nemusí se ve třídním kolektivu objevit žádné větší problémy. Tak tomu může být i u zde odpovídajících pedagogů. Odpověď „Ne“ zvolilo 181 respondentů, což činí 62,8 %. Na druhou stranu se 107 pedagogů (37,2 %) přiklání k tezi potvrzující negativní dopady do roviny vztahů už na 1. stupni základní školy. Podle dosavadních výzkumů se většina odborné literatury shoduje na negativních emočních i sociálních důsledcích specifických poruch učení, zároveň se jako

součást výzkumů objevují výpovědi osob se specifickými poruchami učení, které mluví o zvýšení vlastní odolnosti, empatie a budování vůle (viz kapitola 2.2).



Graf č. 19: Dopady SPU do vztahové roviny

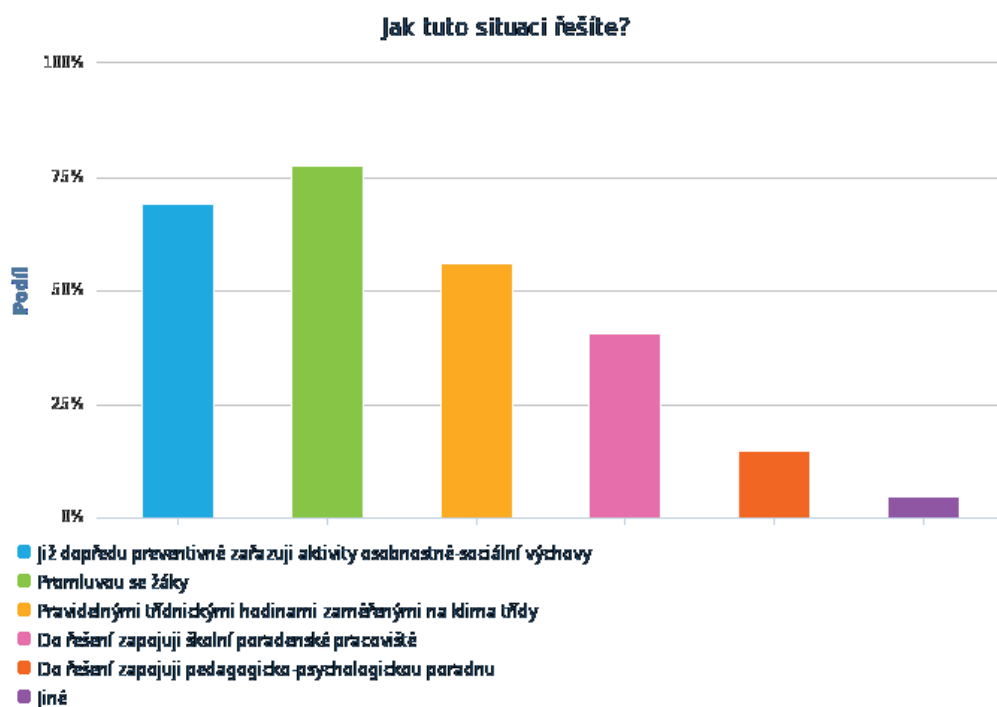
## 20) Řešení dopadu specifických poruch učení do vztahů

Nepovinná otázka související s předchozí se dotazuje na řešení negativních dopadů na vztahovou situaci ve třídě. Dotaz zodpověděl větší počet respondentů (celkem 168), než který v otázce č. 19 zastával názor negativního dopadu na vztahy mezi jednotlivci a vztahy ve třídě (celkem 107), dá se předpokládat, že respondenti vybrali možnost nejbližší jejich případnému řešení. Otázka nabízí výběr více možných odpovědí.

Nejčastějším řešením, ve 130 případech (77,4 %), je pozitivně laděná komunikace se žáky. Celkem 116 pedagogů (69 %) řeší možnou situaci preventivním zařazením aktivit osobnostně-sociální výchovy. Populární jsou i pravidelné třídnické hodiny zaměřené na posilování klimatu třídy, ty volí 56 %, tj. 94 učitelů. Nezanedbatelný podíl respondentů zapojuje nebo by zapojil do vážnějšího problému školní poradenské pracoviště (40,5 %, 68 dotazovaných) nebo pedagogicko-psychologickou poradnu (14,9 %, 25 dotázaných). Volné možnosti dopsání využilo 4,8 % učitelů, kdy byl dvakrát zmíněn komunitní kruh a



preventivní programy, dále vedení dětí ke vzájemné toleranci, každodenní mravenčí práce, konzultace s kolegy a hledání společného řešení s rodiči.



Graf č. 20: Řešení dopadů SPU do vztahové roviny

### 4.3.1 Příklad dobré praxe základní školy Adamova

#### Charakteristika školy

Základní škola Adamova, jejíž název je vzhledem k ochraně osobních údajů smyšlený, má rozdělenou výuku do tří budov podle zaměření. Jedna část školy vede výuku ve třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a chování podle § 16 odst. 9 školského zákona, třídy v druhé budově se zaměřují na intuitivní výukový program s prvky waldorfské pedagogiky. Třetí, co do kapacity největší budova, je běžnou základní školou, té se věnuje zmíněná dobrá praxe. Základní školu hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje asi 500 žáků.

#### Analýza kurikulárních dokumentů s akcentem na vzdělávání žáků se SVP

Školní vzdělávací program (ŠVP) Škola pro všechny přináší souhrnné informace o fungování základní školy, projektech, vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech a

hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Mezi specifika školy patří důraz na kritické myšlení, jazykové znalosti, zavádění moderních technologií do výuky i individuální přístup k potřebám jednotlivých žáků. Do ŠVP je částečně založen na činnostním učení programu Tvořivá škola a prvky tvořivé dramatiky. Škola sama sebe vnímá jako velmi proinkluzivní, využívá sice vnitřní diference školy, ale filosofie školy spočívá v myšlence, že pro úspěšný rozvoj každého žáka má velký význam populačně přirozená skupina se zastoupením žáků s různými vlohami, vlastnostmi i nadáním. Vedení se zapojilo v roce 2015 do grantového operačního programu Praha – Adaptabilita zaměřujícího se na podporu inkluze.

V základním kurikulárním dokumentu škola deklaruje snahu vychovat z každého žáka všestranně rozvinutou osobnost vědomou si svého místa ve škole, rodině i společnosti. Cílem povinné školní docházky je rozvoj všeobecných dovedností a ukázat význam celoživotního vzdělávání dle zaměření, které si žáci sami zvolí. Název „Škola pro všechny“ jasně poukazuje na přijímání jak žáků nadaných, tak žáků s potřebou podpůrných opatření. Úspěchy školy se dají předpokládat nejen díky počtům přijatých žáků na střední školy, ale i z hlediska dosažených úspěchů v soutěžích.

V souladu s aktuální legislativou, konkrétně zákonem č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění (zákon č.82/2015 Sb.) a novelizovanou vyhláškou č. 27/2016 v aktuálním znění, se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami postupuje dle současného standardu poskytování podpůrných opatření. Podle přiznaného stupně podpůrných opatření škola nejčastěji realizuje úpravy v oblasti metod výuky, organizace výuky a zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Péči o nadané žáky zde koriguje výchovný poradce, v případě potřeby škola spolupracuje s Menzou ČR a jako podpůrná opatření pro žáky nadané a mimořádně nadané využívá škola zejména účast žáka na výuce jednoho či více předmětů ve vyšších ročnících, obohacování vzdělávacího obsahu, např. formou speciálních úkolů a projektů, a účast na soutěžích.

V oblasti metod výuky se nejčastěji jedná o odlišný styl učení žáků, poskytnutí optimální kontroly a zpětné vazby, logickou koherenci učiva a respektování pracovního tempa. Organizační změny ve výuce spočívají ve střídání forem a činností, zapojování skupinové a kooperativní výuky, v některých případech i vložení krátké přestávky během vyučovacího celku. Předměty speciálně pedagogické péče kromě reedukace obsahují

logopedickou intervencí, zdravotní tělesnou výchovu a práci s počítačem pro žáky s tělesným postižením.

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je soustavná, celoroční činnost, kterou učitel poskytuje zpětnou vazbu žákovi, jeho zákonným zástupcům i sám sobě. Hodnotí se jak klíčové kompetence, tak zvládnutí výstupů. V každém čtvrtletí se kromě sumativního hodnocení předává i slovní hodnocení žákem samotným i učitelem. Na 1. stupni je žákovo sebehodnocení realizováno formou sebehodnotícího listu, na 2. stupni má žák volný prostor v žakovské knížce. Jak již bylo naznačeno, škola je otevřená i slovnímu hodnocení, a to především u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní a klasifikační řád se ke klasifikaci žáků se SVP staví stejně jako školní vzdělávací program. Říká, že se u těchto žáků klade důraz na ten druh projevu, ve kterém je předpoklad podat lepší výkon. Deklaruje také možnost zákonných zástupců žáků se SPU požádat o slovní hodnocení. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Dále reflektuje žakovu píli a přístup ke vzdělávání. Také obsahuje odůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným školním neúspěchům žáka a jak je překonávat. Důležité je zmínit, že slovní hodnocení není chápáno jako mechanické převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby.

Pochopení rodičů pro pedagogické postupy a učitelova znalost rodinného zázemí žáka je pro souhru vzdělávání a života každého dítěte velmi podstatná, o to víc u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato základní škola komunikuje s rodiči nejen během třídních schůzek, rovněž prostřednictvím občanského sdružení Školní rada rodičů, konzultačních hodin všech vyučujících a kdykoli po vzájemné dohodě. Pravidelné dny otevřených dveří jsou pro prvňáčky a jejich rodiče doplněny akcí Těšíme se na školu, které slouží jako seznámení se školním prostředím a prevence stresu z nástupu školní docházky.

**Školní preventivní program** je na této škole aktualizován každý školní rok s přihlédnutím k dosavadním zkušenostem s konkrétní třídou. Například vyskytla-li se v předešlém školním roce v kolektivu šikana, zaměří se lektori na následnou péči o kolektiv apod. Škola si je vědoma potřeby udržovat pozitivní klima, proto dlouhodobě spolupracuje s externími organizacemi, a klade velký důraz na primární prevenci, zejména na udržování

zdravého klimatu v kolektivu třídy, resp. celé školy. Z toho důvodu v minulých školních letech byli vyučující specializovaným centrem proškoleni na téma vedení třídnické hodiny a práce s třídními kolektivy. Školní preventivní program je v dokumentech školy stále pojmenován jako minimální preventivní program.

### **Činnost školního poradenského pracoviště**

Ve školním poradenském pracovišti působí školní speciální pedagog, dva metodici prevence, výchovný poradce a kariérový poradce, dále školní terapeutka a zároveň školní asistentka. Externě spolupracuje s psychologem z pedagogicko-psychologické poradny pro danou část Prahy. Školní poradenské pracoviště poskytuje ve škole podporu žákům se SVP, kterých je zde asi 70. Většina z nich dochází na pedagogickou intervenci, kterou škola realizuje formou doučovacích kroužků, jež vedou učitelé daných žáků. Jedná se o malé skupinky zaměřující se na problémové aspekty zvládnání předmětu. Učitelé jsou za tyto intervence finančně ohodnoceni. Školní speciální pedagog dále poskytuje individuální speciálně pedagogickou péči, která je realizována po předchozí domluvě s učiteli. Během předmětu speciálně pedagogické péče se snaží tematicky držet hodiny, o kterou žák přichází. Někdy je podstatnější zaměřit se na další procvičení problematických dílčích funkcí než získávat detailnější informace probíraného učiva. Z provedeného rozhovoru se školním speciálním pedagogem a z pozorování předmětu speciálně pedagogické péče vyplývá, že tyto intervence nejčastěji probíhají v individuální podobě. U prvostupňových žáků prakticky výhradně, u žáků na druhém stupni jsou využívány i intervence skupinové. Co se týče obsahu intervenčních služeb u žáků mladšího školního věku zaměřují se především na deficitní funkce potřebné k dovednostem školního trivia, ty jsou trénovány hravou formou a percepčně-motorickými cvičeními. Školní poradenské pracoviště má k dispozici několik softwarových programů, přičemž nejvíce využívaný a oblíbený je interaktivní program Včelka. Nově od letošního školního roku byl zaveden volitelný předmět v 6. ročníku zaměřený na základy Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, jenž rozvíjí způsoby myšlení nejen u žáků se specifickými poruchami učení, ale u všech žáků jakékoli třídy.

Základní školu navštěvuje přes 30 žáků-cizinců s různě zvládnutou úrovní češtiny. Vedení školy několik let spolupracuje s organizací Meta, o.p.s., která pomáhá cizincům se

zapojením do české společnosti a stejně tak poskytuje poradenství a podporu školským zařízením a ostatním institucím s bezproblémovým přijetím přistěhovalců. Do pedagogického sboru byla přijata školní asistentka, proškolená výše zmíněnou organizací, jejímž úkolem je jazyková podpora žáků-cizinců. Každý nově příchozí žák projde jazykovou diagnostikou, s jejímiž výsledky přichází do PPP. Vyšetřující psycholog může doporučit za účelem rozvoje a zlepšení porozumění českého jazyka až tři hodiny češtiny pro cizince týdně, které jsou realizované během dopoledního vyučování. Školní asistentka dále v rámci odpoledních činností vede pro tyto žáky kroužek češtiny zaměřený na komunikaci, ten v různých dnech navštěvuje celkem 17 dětí.

Výchovný poradce má v popisu práce podporu a vedení žáků k úspěšnému zvládnutí školní docházky, hospitace ve třídách, péči o nově příchozí žáky a řešení výchovných problémů. Ty závažnější se této základní škole řeší tzv. individuálním výchovným plánem, který má tři stupňující se fáze. První je smlouva mezi žákem a učitelem, kdy se sepíše, co žák dělá špatně a co nastane, pokud k nevhodnému chování dojde, oba podepíší; rodič se vším seznámen, po měsíci dojde k vyhodnocení. Nestačí-li první stupeň, následuje setkání žáka s rodičem a zástupci školy a nastaví se další opatření. Poslední možností školy je nahlášení na OSPOD, orgán sociálně-právní ochrany dětí. K tomu dochází, pokud je chování žáka ohrožující a nepodařilo se dosáhnout změny přijetím předchozích opatření. Následně se sejde výchovná komise vč. kurátora, OSPOD má oprávnění přistoupit např. k nařízení odborných terapií.

### **Silné a slabé stránky z pohledu vedení školy a jejich řešení (SWOT analýza)**

Během volných rozhovorů se zástupcem vedení se otevřelo mnoho témat včetně problémů, které se ve škole řeší. Z nejzásadnějších se jedná o odhalenou šikanu v 6. a 7. ročníku, přičemž následná péče se řeší i letos. Při řešení šikany ve fázi selektivní prevence škola dlouhodobě spolupracuje s Jules a Jim, z.ú. a organizací PROSPE. Díky bodům vytyčeným ve školním preventivním programu, jež je zaměřen na primární a selektivní prevenci patologických jevů dětského i dospělého věku, se škola snaží předcházet problémům v chování žáků. Pro potřeby žáků škola zřídila schránku důvěry, kterou umístila ve vhodném prostoru v přízemí budovy a zároveň na webu nenechtoby.cz existuje i virtuální

schránka důvěry, obě jsou pravidelně kontrolovány. Škola si je vědoma potřeby udržovat pozitivní klima, proto dlouhodobě spolupracuje s externími organizacemi, a klade velký důraz na primární prevenci zejména při udržování dobře fungujícího kolektivu ve třídě. V předchozích letech se výrazně zvýšil počet žáků-cizinců, kteří začali navštěvovat české školy. Jelikož je primární školní vzdělávání povinné při pobytu delším než 90 dní (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), začne škola žáka vzdělávat v českém jazyce ideálně hned po jeho nástupu. Z toho důvodu zavedla škola odpolední kroužky češtiny pro cizince, které mohou děti s odlišným mateřským jazykem navštěvovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. Současná doba je velmi náročná na kritické myšlení, logické uvažování, používání moderních technologií a tzv. soft skills. Vedení školy, která je předmětem dobré praxe, si je těchto potřeb dobře vědomo. Do výukových plánů proto zařadilo dílny čtení, Hejného metodu, Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, informační a komunikační technologie jsou k dispozici v téměř každé třídě a tzv. měkké dovednosti se trénují v běžných hodinách díky kooperativní výuce, prezentování před třídou, formou diskuzí apod. V navštívených vyučovacích hodinách byli ve valné většině aktivně zapojováni žáci nejen do produkce odpovědí, ale i do tvorby otázek, do vytváření výuky jako takové. Aktivizující metody práce při vyučování sice nevyužívají všichni vyučující, ale čistě frontální výuka má na ZŠ Adamova klesající tendenci.

Mezi silné stránky školy patří schopnost včasné a smysluplné reakce na problémy a nové situace, které při práci s lidmi, potažmo dětmi vznikají. Kvalitní výuce a podnětnému edukačnímu i sociálnímu prostředí rozhodně přispívá náklonnost pedagogů k využívání nových metod a forem výuky a otevřený přístup ke společnému vzdělávání.

Za slabé stránky v chodu školy by se daly označit obtíže, jež se vyskytují téměř ve všech institucích a kolektivech, např. vymezování sociální skupiny, vyčleňování z kolektivu, nadměrné absence, sociálně patologické jevy apod. Z těchto důvodů by bylo vhodné zaměřit ještě více pozornosti na nespécifickou prevenci, která předchází rizikovému chování obecně, je prospěšná duševnímu zdraví a podporuje sociální dovednosti, a na všeobecnou primární prevenci k předcházení vztahových problémů mezi jednotlivci i rámci kolektivu, což v konečném důsledku pomůže i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně SPU. Model, který je v kurikulu popsán pro žáky nadané a mimořádně nadané je dobře

zpracovaný, jen v něm chybí důležitá poznámka, že ani žák nadaný nesmí být přetěžován a neměl by být posílán na vědomostní a dovednostní soutěže ze všech předmětů. Zaprvé kvůli vlastnímu přetížení, možné emoční frustraci a pocíťování tlaku na svou stále se vyvíjející osobnost, zadruhé pro možné zapojení ostatních žáků, kterým by se nemuselo dostávat takového zájmu učitele a možnosti vyzkoušet si konkurenci ostatních vrstevníků a případně vyniknout.

#### **4.4 Závěry šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit, jaké intervenční přístupy, metody a formy pedagogové prvního stupně využívají při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

##### **Hlavní výzkumná otázka:**

*Jaké intervenční přístupy jsou využívány pedagogy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy?*

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že na základních školách na území hlavního města Prahy se užívá celá řada přístupů. Nabídka intervenčních přístupů je velmi široká, sahá od percepčně-motorických cvičení, přes interaktivní programy až po preventivně zaměřené intervence. Častější jsou stále programy, které lze do edukace zapojit bez potřeby výcviku pedagoga. Dále bylo zjištěno, že pedagogové 1. stupně do výuky aplikují aktivizační výukové metody jako je kooperativní učení, metody aktivního učení nebo individualizaci výuky tak, aby všem žákům zpřístupnili naplnění vzdělávacích potřeb. Pedagogům se daří adekvátně upravovat časový režim vyučování, místní i prostorovou organizaci třídy podle doporučení vztahujícím se k potřebám žáka. Povědomí o specifických poruchách učení mezi pedagogickými pracovníky sice je, ale své znalosti považuje za dostatečné pouze 47,6 % pedagogů 1. stupně. Nabývání znalostí v této problematice by jistě rozvinulo další didakticky vstřícné kroky a úpravy, které by podpořily žáky se specifickými poruchami učení, potažmo všechny žáky. Díky novým znalostem a zkušenostem by se šíře a intenzita využití intervenčních přístupů na základních školách mohla dále rozrůstat.

### **Dílčí výzkumné otázky:**

*VO1: Jakým způsobem učitelé prvního stupně vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení ve společném vzdělávání?*

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci se SPU jsou v 95,1 % vzdělávání v běžných prvostupňových třídách základních škol, výsledky jsou v souladu s aktuálním trendem inkluze v České republice. Žáci se SPU jsou v dosahování vzdělávacích cílů podpořeni několika způsoby. V rámci podpůrných opatření je žákům věnována podpora během hodin pedagogické intervence anebo předmětu speciálně pedagogické péče, na některých školách je dostupné doučování v rámci odpoledních kroužků. Vyučující na 1. stupni v naprosté většině případů pracují s žáky, kterým byla doporučena podpůrná opatření 1.-3. stupně. Podle odpovědí upravují metody a formy výuky na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Žákům se zmíněnou podporou pomáhají organizační úpravy výuky, proto až 79,2 % pedagogů aktivně pracuje s časovou úpravou režimu výuky, tj. zkracuje pracovní dobu, reaguje na efektivitu práce ve třídě a zařazuje průběžné pauzy. Téměř polovina dotázaných (45,5 %) zužitkovala místní úpravu prostředí, zejména možnost práce asistenta pedagoga a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu. Jiné uspořádání prostoru ve třídě díky změněnému tvaru lavic zvolilo s ohledem na soustředění a jiné potřeby žáků až 38,2 % pedagogů. Respondenti jsou si vědomi různých možností vedení výuky, v popředí se drží aktivizační metody a formy výuky, standardní není pouze frontální výklad. Intenzivně se pracuje se skupinovými aktivitami (86,1 % dotázaných), samostatnou prací nebo metodami aktivního učení (obě 63,2 %). Až 86,8 % pedagogů pomáhá žákům individualizací učiva. Kromě modifikace výuky pracuje více než polovina dotazovaných (63,2 %) ve své třídě s dalším pedagogickým pracovníkem, tj. asistentem pedagoga.

Při následcích ve výuce na ZŠ Adamova bylo vyzorováno, že většina vyučujících se snaží do vyučovacího procesu zapojit všechny žáky a používá k tomu aktivizační didaktické metody, stejně jako vyšlo v dotazníku. Rovněž poskytuje pedagogické intervence, doučování i reedukace.



VO 2: *Kdo a s využitím jakých intervenčních přístupů poskytuje žákům se specifickými poruchami učení intervenční služby reedukace a intervence?*

Intervenční služby na základních, středních a vyšších odborných školách poskytuje školní poradenské pracoviště v závislosti na působícím okruhu odborníků. Ze šetření vzešlo, že personální zastoupení na pražských základních školách je velmi dobré, na 55,2 % škol je přítomen školní speciální pedagog i školní psycholog. V tomto případě jsou reedukace pro žáky svěřeny školnímu speciálnímu pedagogovi nebo psychologovi (79,2 %). Na základních školách, které disponují pouze povinným personálním zastoupením školního poradenského pracoviště, zajišťuje intervenční služby asi ve třetině případů výchovný poradce a až v 50,7 % učitel, přičemž se předpokládá, že učitelům jsou většinou svěřeny pedagogické intervence v rozsahu jejich vyučovacího předmětu.

Na trhu je dostupná široká nabídka intervenčních přístupů pro žáky se SPU a na každé škole se může využití lišit, ale cíl všech reedukací by měl zůstat stejný, tedy pomoci žákovi naplnit jeho vzdělávací možnosti do maximální míry. Podle výsledků šetření je patrné, že jednoznačně nejfrekventovanější jsou percepčně-motorická cvičení, která mají zastoupení až na 44,8 % základních škol. Využívané jsou také interaktivní programy, v dotazníku figuroval program Včelka (37,5 %), další počítačové a on-line aplikace nemají tak hojné využití, přesto byly některé zmíněny v komentářích, např. KamiNet, Umíme to, nebo Školákov.eu. Z preventivně zaměřených přístupů se nejčastěji objevovala Metoda dobrého startu, kterou využívá 16,3 % pedagogů, programy MAXÍK a HYPO již podstatně méně, přesto je jejich využívání smysluplné i v mladším školním věku. Zajímavé bylo zastoupení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování a expresivních terapií na velmi podobné úrovni (cca 10 %). Obě zmíněné metody mají individuální i skupinový přínos pro klienty, resp. žáky, ale jsou časově i finančně náročné na zaškolení lektora, proto jejich výskyt na školách značí dobrý stav současného financování školy. Programy Kuncové získaly nižší zastoupení (1-3 %), což rovněž může být způsobeno vstupní investicí.

V korelaci s výsledky dotazníkového šetření i na ZŠ Adamova probíhá reedukace specifických poruch učení u školního speciálního pedagoga. Ten pracuje s dostupnými didaktickými pomůckami pro rozvoj potřebných deficitních funkcí, využívá percepčně-

motorická cvičení a má k dispozici interaktivní program Včelka. Pedagogické intervence jsou většinou svěřeny vyučujícím daného předmětu a probíhají v odpoledních hodinách.

*VO 3: Jaké informační a komunikační technologie jsou používány při výuce na 1. stupni základní školy?*

Současné generace žáků jsou od dětství zvyklé na práci s digitálními technologiemi, proto i na 1. stupni základní školy mají informační a komunikační technologie velké zastoupení. S převahou nejužívanější je interaktivní tabule (76,7 %), která propojuje možnosti počítače a klasické tabule. Stolní počítače a notebooky pedagogové zužitkují ve výuce v 55,2 % případů. Lehce upozaděny zůstávají promítací zařízení (34,4 %), která z dnešního pohledu nabízí jen statické funkce zpřístupnění vizuálního materiálu, a tablety (28,8 %). Sporadicky se ve vyučování vyskytují mobilní telefony (10,8 %), ještě méně hlasová zařízení (8 %). Tablety i mobily jsou technikou finančně dostupnou, zato se oproti interaktivním tabulím nebo počítačům hůře kontroluje dodržování zadané činnosti. I přes dohled pedagogů je používání mobilních telefonů ve vyučování stále kontroverzním tématem. Výsledky dotazníku značí dobrou technickou vybavenost školy, pouze čtyři komentáře uváděly, že žádné informační ani komunikační technologie nejsou ve výuce používány.

Během praxe na ZŠ Adamova bylo během výuky zjištěno časté využívání interaktivních tabulí, počítačů a hlasových zařízení, konkrétně CD přehrávačů. Oproti dotazníkovému šetření se ve vyučovacích hodinách pracuje i s mobilními telefony žáků, ovšem pouze ve starších ročnících 1. stupně. Využívání mobilů napomáhá školou zřízená Wi-Fi, která je chráněná heslem.

## **Závěr**

Diplomová práce se zabývala intervenčními přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku a přináší náhled do problematiky a využívání přístupů v geografickém prostoru hlavního města Prahy.

V současné době má každý právo na vzdělání v takové podobě, aby rozvinul své schopnosti a dovednosti na nejvyšší možnou míru. Mnoha žákům k tomu napomáhá rodina, kamarádi, odborníci ve školství a státem garantovaná podpůrná opatření. Podpůrná opatření tvoří celý soubor úpravy organizace, metod a forem vzdělávání, personální a materiální výpomoc. V žádném případě by nemohla být adekvátně využitelná a fungující bez prvku lidství, jež stojí za celým vzděláváním, potažmo přijímáním všech jedinců bez ohledu na jejich specifika. Specifické poruchy učení sice nejsou na první pohled zrakem viditelné, ovšem výrazně pozměňují kvalitu života, nejsou-li korigovány a jejich nositelé podporováni v rozvoji osobnostním, dovednostním i znalostním. K úpravě přístupu dle stupně podpůrného opatření se přiklání i otevřenost rámcového vzdělávacího programu. Jeho přetvářením do školního vzdělávacího programu získávají školské instituce velkou autonomii a prostor k zohlednění speciálních potřeb žáků s jakýmkoli hendikepou včetně SPU. Aktuální nastavení poradenské podpory nabízí i individuální práci s žákem mimo vyučovací hodinu. Předmět speciálně pedagogické péče a pedagogická intervence jsou klíčové prvky rozvoje schopností žáka se SPU a minimalizace jeho obtíží. Díky individuální práci nebo práci v malém kolektivu je věnován dostatek času individuálním potřebám jedince, tedy oblastem, v nichž potřebuje podpořit tak, aby nenabýval většího deficitu. Současná nabídka na poli intervenčních přístupů je velmi široká, zaměřuje se, jak na deficitní funkce, tak na získání nových znalostí.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že obliba interaktivních elektronických programů při reedukacích stále roste, uživatelé ovšem kladou větší důraz na vhodné pracovní prostředí, záměr a cíl programu. Kromě interaktivních programů a počítačových aplikací se v praxi osvědčují cvičení na posílení deficitních funkcí a preventivně zaměřené programy. Rovněž se podle odpovědí zjistilo velmi dobré personální zastoupení ve školních poradenských pracovištích. Na většině dotázaných škol figuruje metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog i školní psycholog, teoreticky se tak jedná o

nejlepší možnou podporu pro žáky se SVP. Respondenti také vypověděli, že v případě přítomnosti posledních dvou odborníků jsou to oni, kdo zajišťuje intervenční služby pro žáky se SPU.

## Zdroje

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní pedagogika: distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-334-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, [2019]. ISBN 978-80-88290-14-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana Žáčková. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Helena MRAVCOVÁ. *SPU-diagnostika a terapie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7565-531-0-

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.

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

KUCHARSKÁ, Anna, Eva CHALUPOVÁ a kolektiv. *Specifické poruchy učení: Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, ISBN 80-8656-13-5.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- RUBIN, Judith Aron, ed. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Praha: Triton, 2008. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-093-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

## Elektronické zdroje

*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018* [online]. [cit. 2020-01-28].

Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

*Atlas školství* [online]. Brno: P.F. art, 2020 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z:

<https://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?region=praha&branchid=vyvojove-poruchy-uceni,vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

*Co jsou příklady dobré praxe* [online]. Praha: NÚV, 2012 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z:

<http://www.nuov.cz/kurikulum/co-jsou-priklady-dobre-praxe>

Definition of Dyslexia. *International Dyslexia Association* [online]. Baltimore: IDA, 2002

[cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

*DysCom 11.1 Výukový program pro děti se specifickými výukovými potřebami v českém jazyce: Návod k použití* [online]. Pachner [cit. 2020-04-03]. Dostupné z:

<https://docplayer.cz/793825-Dyscom-program-pro-deti-se-specifickymi-vyukovymi-potrebami-v-ceskem-jazyce.html>

DysCom 11.1. *Pachner: výukový software* [online]. Praha: Pachner, 2018 [cit. 2020-04-03].

Dostupné z: <https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-21k/dyslexie-146k/dyscom-111-51p>

KRANKUSOVÁ, Barbora. *KuMOT: Skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností*. KuPROG [online]. Praha [cit. 2020-04-03]. Dostupné z:

<https://kuprog.cz/download/letakkumotkupub.pdf>

KRANKUSOVÁ, Barbora. *KuPOZ: Program pro rozvoj pozornosti*. KuPROG [online].

Praha [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://kuprog.cz/download/letakkupozkuprev.pdf>

KRANKUSOVÁ, Barbora. *KuPREV: Unikátní, komplexně rozvíjející program pro děti ve věku 4-8let*. KuPROG [online]. Praha [cit. 2020-04-03]. Dostupné z:

<https://kuprog.cz/download/letakkupozkuprev.pdf>



KRANKUSOVÁ, Barbora. *KuPUB: Preventivní skupinový program*. KuPROG [online]. Praha [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://kuprog.cz/download/letakkumotkupub.pdf>

*Listina základních práv a svobod: Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.* In: Praha, 1992. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

LIVINGSTON, Emily M., SIEGEL, Linda S. & RIBARY, Urs (2018). *Developmental dyslexia: emotional impact and consequences*, čas. Australian Journal of Learning Difficulties, ročník 23., číslo 2, s. 107-135, DOI: [10.1080/19404158.2018.1479975](https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975)

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:b99b5460-d6ca-11e4-b880-005056825209>*

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné také z: <http://katalogpo.upol.cz/>

MOLL, Kristina, SNOWLING, Margaret J. & HULME, Charles (2020). *Introduction to the Special Issue “Comorbidities between Reading Disorders and Other Developmental Disorders”*, čas. Scientific Studies of Reading, ročník 24., číslo 1, s.1-6, DOI: [10.1080/10888438.2019.1702045](https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1702045)

MŠMT. Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017: Analýza společného vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/46497/>

MŠMT. Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele do roku 2019/2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-04-25]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017 [online]. [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. In: OSN, New York, USA 2006. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/39242/>

*Včelka* [online]. Praha: Levebee, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://www.vcelka.cz/>

*Vyhláška 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Praha, 2016. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

*Vyhláška č. 248/2019 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdější předpisů*. Praha, 2019. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Poslední revize 15.2.2019 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

## **Seznam grafů a tabulek**

Graf č. 1: Výběr pohlaví

Graf č. 2: Délka učitelské praxe

Graf č. 3: Organizace vzdělávání žáků se SPU

Graf č. 4: Přítomnost inkludovaného žáka se SPU ve třídě

Graf č. 5: Počet inkludovaných žáků ve třídě ve školním roce 2019/2020

Graf č. 6: Počet žáků s PO dle stupně

Graf č. 7: Spolupráce s asistentem pedagoga

Graf č. 8: Forma asistenta pedagoga

Graf č.9: Intervenční přístupy u žáků se SPU

Graf č.10: Informační a komunikační technologie ve výuce

Graf č.11: Organizace výuky pro žáka se SPU

Graf č.12: Modifikace výukových metod a forem

Graf č. 13: Zapojení rodičů inkludovaných žáků

Graf č. 14: Personální zastoupení ŠPP

Graf č. 15: Zajištění intervencí pro žáky se SPU

Graf č. 16: Komunikace ohledně žáků se SVP

Graf č. 17: Erudice v problematice SPU

Graf č. 18: Další vzdělávání v problematice SPU

Graf č. 19: Dopady SPU do vztahové roviny

Graf č. 20: Řešení dopadů SPU do vztahové roviny

Tabulka č. 1: Intervenční péče

Tabulka č. 2: Podpůrná opatření

Tabulka č. 3: Počet žáků s PO dle stupně

## **Příloha**

Dotazník k výzkumnému šetření diplomové práce

### ***Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku***

- 1) **Vyberte pohlaví** (Vyberte jednu odpověď)
  - a. Muž
  - b. Žena
- 2) **Jaká je délka vaší učitelské praxe na 1.stupni ZŠ?** (Vyberte jednu odpověď)
  - a. Do 5 let
  - b. 6-10 let
  - c. 11-15 let
  - d. 16-20 let
  - e. Delší než 20 let
- 3) **Jaká je organizace vzdělání žáků se specifickými poruchami učení na vaší škole?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)
  - a. Inkluze v běžných třídách
  - b. Třída nebo studijní skupina pro žáky se SPU při ZŠ
  - c. Pedagogická intervence
  - d. Hodiny speciálně pedagogické péče
  - e. Intervence v rámci odpoledních kroužků
- 4) **Byl nebo je ve vaší třídě inkludovaný žák se specifickými poruchami učení?** (Vyberte jednu odpověď)
  - a. Ano
  - b. Ne
- 5) **Kolik inkludovaných žáků vzděláváte v tomto školním roce (2019/2020)?** (Vyberte jednu odpověď)
  - a. 1-2
  - b. 3-4
  - c. 5 a více

**6) Kolik žáků s konkrétním stupněm podpůrného opatření máte ve třídě?**

(Vyberte jednu odpověď v každém řádku)

1 žák            2 žáci            3 žáci            4 žáci            5 a více  
žáků

1. stupeň

2. stupeň

3. stupeň

4. stupeň

5. stupeň

**7) Pracujete ve své třídě s asistentem pedagoga? (Vyberte jednu odpověď)**

a. Ano

b. Ne

**8) Pokud ano, je asistent pedagoga doporučen k žákovi, nebo jako sdílený asistent? (Vyberte jednu odpověď)**

a. Ke konkrétnímu žákovi

b. Funguje jako sdílený asistent

**9) Jaké intervenční přístupy u žáků se SPU využíváte? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

a. MAXÍK

b. HYPO

c. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

d. KUPREV

e. KUMOT

f. KUPOZ

g. KUPUB

h. Metoda dobrého startu

i. Percepčně-motorická cvičení

j. Interaktivní program Včelka

k. PC program DysCom

- l. PC program Chytré dítě
- m. PC program Soví program
- n. Výukové programy Matik
- o. Expresivní terapie (biblioterapie, dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie...)
- p. Jiné (možnost dopsání)

**10) Jaké informační a komunikační technologie ve výuce používáte?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Interaktivní tabuli
- b. Promítací zařízení
- c. PC nebo notebook
- d. Hlasová zařízení (diktafony, hlasové vyhledávání ...)
- e. Mobilní telefony
- f. Tablety
- g. Jiné (možnost dopsání)

**11) Jaká je úprava organizace výuky ve třídě pro žáka se SPU?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Časová úprava režimu výuky (průběžné pauzy, zkrácení pracovní doby...)
- b. Místní úprava (střídání pracovního prostředí, samostatný koutek, možnost pracovat mimo třídu ...)
- c. Jiné prostorové uspořádání třídy (samostatná lavice, lavice do tvaru U, hnízda z lavic...)
- d. Snížení počtu žáků ve třídě
- e. Úprava pracovního prostředí (omezení rozptylujících aspektů – přílišná výzdoba, hluk, adekvátní nasvícení plochy...)
- f. Jiné (možnost dopsání)

**12) Jaké modifikace výukových metod a forem využíváte?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Výuka ve skupinách (kooperativní učení)
- b. Vizualizace učiva

- c. Individualizace při výuce
- d. Metoda samostatné práce
- e. Strukturalizace hodiny do menších celků
- f. Metody aktivního učení (brainstorming, diskuze, mentální mapy, didaktické hry...)
- g. RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)
- h. Jiné (možnost dopsání)

13) **Jak zapojujete rodiče inkludovaných žáků do intervence?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Doporučení na domácí procvičování
- b. Posílání úkolů navíc
- c. Doporučení na zajímavé programy k procvičování
- d. Odkazují na poradny a jejich činnost
- e. Setkání s rodiči – metodické vedení rodičům
- f. Mohou mě jako učitele kontaktovat s dotazy
- g. Mohou s dotazy kontaktovat školní poradenské pracoviště
- h. Jiné (možnost dopsání)

14) **Minimální zastoupení ve školním poradenském pracovišti (ŠPP) tvoří metodik prevence a výchovný poradce, volitelně ještě školní speciální pedagog a školní psycholog. Jsou na ŠPP vaší školy?** (Vyberte jednu odpověď)

- a. Ano, máme školního speciálního pedagoga
- b. Ano, máme školního psychologa
- c. Ano, máme obojí
- d. Ne, ani jeden

15) **Kdo na vaší škole zajišťuje intervence či reedukaci žáků se SPU?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Učitel
- b. Školní speciální pedagog či psycholog
- c. Výchovný poradce

16) **Jakým způsobem v pedagogickém sboru vaší školy funguje komunikace ohledně edukace a přístupu k inkludovaným žákům?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Na pedagogické radě
- b. Individuálními schůzkami
- c. Schůze a metodická podpora ze školního poradenského pracoviště
- d. Vzájemné konzultace vyučujících
- e. Jiné (možnost dopsání)

17) **Máte pocit, že jste sám/sama dostatečně erudovaná v problematice SPU?**  
(Vyberte jednu odpověď)

- a. Ano
- b. Ne

18) **Zařizuje či napomáhá dalšímu vzdělávání v oblasti SPU váš zaměstnavatel?**  
(Vyberte jednu odpověď)

- a. Ano, zajišťuje vzdělávací besedy, poskytuje publikace k tématu apod.
- b. Ne
- c. Ne, ale vzdělávám se sám/sama

19) **Máte pocit či jste vyzoroval/a negativní vliv SPU na vztahy mezi jednotlivci a vztahy ve třídě?** (Vyberte jednu odpověď)

- a. Ano
- b. Ne

20) **Jak řešíte situaci?** (Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a. Již dopředu preventivně zařazuji aktivity osobnostně-sociální výchovy
- b. Promluvou se žáky
- c. Pravidelnými třídnickými hodinami zaměřenými na klima třídy
- d. Do řešení zapojuji školní poradenské pracoviště
- e. Do řešení zapojuji pedagogicko-psychologickou poradnu
- f. Jiné (možnost dopsání)