

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Daniela Chmelová

Téma: Zajištění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole se zaměřením na předmět speciálně pedagogické péče.

Theme: Provisioning of care of pupils with special educational needs in elementary school focusing on the special education needs subject.

Olomouc 2024 Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a použila výhradně uvedených bibliografických a elektronických zdrojů.

V Trpíně dne 25. 3. 2024

.....

Bc. Daniela Chmelová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad a podkladů k diplomové práci. Děkuji všem zúčastněným speciálním pedagogům základních škol za ochotu a spolupráci při provádění výzkumu.

OBSAH:

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝCHODISKA PRO PRÁCI S ŽÁKY SE SVP	9
1.1 Pojmové a legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání	9
1.2 Speciální vzdělávací potřeby	12
1.3 Charakteristika podpůrných opatření	15
1.4 Přehled jednotlivých stupňů podpůrných opatření	16
1.4.1 První stupeň podpůrných opatření:	17
1.4.2 Druhý stupeň podpůrných opatření	18
1.4.3 Třetí stupeň podpůrných opatření	20
1.4.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření	23
1.4.5 Pátý stupeň podpůrných opatření	24
1.5 Vybrané druhy postižení žáků se SVP	26
1.5.1 Specifické poruchy učení (SPU)	26
1.5.2 Specifické poruchy chování	28
1.5.3 Tělesné postižení	30
1.5.4 Zrakové postižení	31
1.5.5 Sluchové postižení	33
1.5.6 Mentální retardace.....	35
1.5.7 Narušená komunikační schopnost	37
1.5.8 Downův syndrom	40
1.5.9 Poruchy autistického spektra.....	41
2 SYSTÉM PORADENSTVÍ	44
2.1 Školská poradenská zařízení	44
2.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP).....	44
2.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)	46
2.2 Školní poradenská pracoviště	47
2.2.1 Výchovní poradce	47
2.2.2 Metodik prevence.....	48
2.2.3 Školní psycholog.....	49
2.2.4 Školní speciální pedagog.....	51

3	PŘEDMĚT SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE.....	54
3.1	Pojmové vymezení a charakteristika.....	54
3.2	Formy a metody výuky PSPP	56
3.3	Hodnocení PSPP	58
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	61
4	VÝZKUM OBSAHU A PERSONÁLNÍHO ZAJIŠTĚNÍ PŘEDMĚTU SPECIÁLNĚ- PEDAGOGICKÉ PÉČE.....	61
4.1	Cíle a výzkumné otázky.....	63
4.2	Metodologie výzkumu.....	63
4.3	Popis prostředí a charakteristika výzkumného vzorku.....	65
4.4	Záznam a rozbor výsledků.....	66
4.4.1	Personální zajištění výuky PSPP.....	66
4.4.2	Nejčastěji uváděné druhy postižení a SVP.....	68
4.4.3	Struktura hodiny, metody a formy práce v PSPP.....	70
4.4.4	Obsah PSPP podle jednotlivých druhů postižení.....	73
4.4.5	Výukové materiály a pomůcky využívané podle jednotlivých druhů postižení	78
4.5	Limity výzkumu	85
5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE.....	87
	ZÁVĚR.....	93
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:.....	95

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Daniela Chmelová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PaeDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Zajištění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole se zaměřením na předmět speciálně pedagogické péče
Název v angličtině:	Provisioning of care of pupils with special educational needs in elementary school focusing on the special education needs subject
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou zajištění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách. Teoretická část práce vymezuje pojmový a legislativní základ inkluzivního vzdělávání. Specifikuje systém poradenské péče ve vzdělávání a jednotlivá podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje vybraná zdravotní postižení, se kterými se žáci na základních školách nejčastěji potýkají. Praktická výzkumná část diplomové práce je zaměřena na předmět speciálně pedagogické péče. Toto podpůrné opatření je realizováno na základních školách formou intervence u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Cílem výzkumu je deskripce realizace a obsahu předmětu speciálně pedagogické péče na základě polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy vyučujícími tento předmět.
Klíčová slova:	inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, poradenský systém ve vzdělávání, podpůrná opatření, předmět speciálně pedagogické péče

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This diploma thesis deals with the issue of ensuring proper care for pupils with special education needs in regular elementary schools. The theoretical part of the thesis outlines conceptual and legislative basis of inclusive education. It further specifies the system of educational counselling and individual support measures for pupils with special education needs and it describes selected disabilities that pupils on elementary schools most often encounter. The practical research part of the thesis is focused on the subject of special pedagogical care. This support measure is implemented in primary schools in the form of intervention for pupils with special educational needs. The aim of the research is to describe the implementation and content of the subject of special pedagogical care on the basis of semi-structured interviews with special pedagogues teaching this subject.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>inclusive education, pupil with special education needs, conceptual and legislative basis of inclusive education, support measure, the subject of special pedagogical care</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>94 stran + 7 příloh</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

ÚVOD

Teoretický rámec této diplomové práce vychází ze základního vymezení inkluzivního vzdělávání a z platné legislativy v oblasti základního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době se na základních školách vzdělává stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, školní poradenská pracoviště se rozšiřují o školní speciální pedagogy a psychology, jejichž práce je na školách stále potřebnější. Teoretické kapitoly této práce uvádějí přehled jednotlivých stupňů podpůrných opatření, základních činností, které vykonávají pracovníci poradenských pracovišť a také výběr nejčastějších druhů postižení, se kterými se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potýkají.

Pracovníci školních poradenských pracovišť se starají o zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu jednotlivých tříd a pomáhají s vytvořením podmínek pro co nejlepší klima tříd a škol. K dispozici mají tito pracovníci systém podpůrných opatření. v rámci prvního stupně podpůrných opatření může škola sama nastavit vhodné postupy a opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud tato pomoc nestačí pro žákovu úspěšné vzdělávání, nastupují podpůrná opatření dalších stupňů (druhého až pátého), která jsou nastavena na základě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky odbornými pracovišti školských poradenských zařízení tedy Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra. Kromě žáků poskytují školní poradenská pracoviště poradenství též zákonným zástupcům žáků a pedagogickým pracovníkům. Jedná se o rodiče žáků, učitele, ale především o asistenty pedagoga, jejichž počty na základních školách rostou.

Vybraným podpůrným opatřením pro účely výzkumné části této diplomové práce je předmět speciálně pedagogické péče realizovaný na běžných základních školách jako intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem výzkumu je deskripce realizace a obsahu předmětu speciálně pedagogické péče na základě polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy vyučujícími tento předmět.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Východiska pro práci s žáky se SVP

V následujících kapitolách této diplomové práce je vymezen teoretický rámec, který je základním východiskem pro vytváření efektivního vzdělávacího prostředí pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý žák je jedinečný a je důležité přizpůsobit vzdělávací přístupy, plány a metody jeho individuálním potřebám a schopnostem. Zaměřujeme se na zajištění toho, aby všichni žáci, bez ohledu na jejich schopnosti či zdravotní postižení, měli plný přístup k vzdělávání a interakci se svými vrstevníky.

1.1 Pojmové a legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání

Pojem inkluzivní vzdělávání je v současné evropské pedagogice a speciální pedagogice stále velmi diskutovaným tématem. Dnešní celosvětový proud směřující k inkluzivní pedagogice s sebou přináší řadu problémů týkajících se konceptu inkluzivní pedagogiky, způsobu a tempa jejího začlenění do každodenní pedagogické praxe. Cílem současného školství v České republice je podle Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění) vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. V posledních dvou desetiletích dochází v ČR k významným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáků se SVP), koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti, což se projevuje snahou integrovat co největší počet žáků se SVP do běžných typů škol a školských zařízení a postupně tak vytvářet model inkluzivního vzdělávání. Speciální školy nezanikají, ale stávají se z nich školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s konkrétním druhem postižení, pro žáky a studenty s těžkými nebo kombinovanými poruchami a postiženími, u kterých je z různých individuálních důvodů výuka na běžných školách mimořádně obtížná, a v některých případech prakticky nemožná a nereálná. (Lechta, 2010).

V definování pojmu inkluzivního vzdělávání můžeme nacházet určité dílčí rozdíly podle názorů různých autorů. Základní principy a východiska inkluzivní pedagogiky jsou odvozována od Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které jednoznačně vyzývá k realizaci legislativních změn, které by přímo podporovaly rozvoj inkluzivního přístupu ke vzdělání pod heslem „Škola pro všechny“. Na školách by pak měly být vytvářeny takové podmínky, aby v nich bylo možné vzdělávat všechny žáky bez rozdílu postižení, nadání, rasy, barvy pleti nebo etnika. (UNESCO, 1994).

Booth a Ainscow (2002) chápou inkluzi ve vzdělávání jako proces sestávající z několika fází. Nejprve jde o fázi integrace, specifikovanou pouhou přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následuje fáze akceptace, při které jsou tito žáci postupně přijímáni učiteli, žáky a rodiči za plnohodnotnou součást školního procesu. Toto období může trvat i několik let, nejpodstatnější je v této části zaměření na komunikaci, financování a pedagogii. Akceptace postupně přechází do fáze participace, kde již dochází ke stabilizaci situace, nová pravidla fungují a uplatňují se individuální přístupy. Škola se stává připravenou na vzdělávání jakéhokoliv žáka. V procesu rozvoje inkluze ve školách je důležité, aby byl tento přístup praktikován skrze tři vzájemně se ovlivňující důležité oblasti školy: inkluzivní kulturu školy, inkluzivní politiku a rozvíjení inkluzivní praxe školy.

Slowík (2016) se také věnuje ukazatelům inkluzivní školy dle Ainscowa (2002), které se staly zdrojem pro tvorbu alternativních nástrojů pro hodnocení inkluzivního vzdělávání v českém prostředí. Podle těchto ukazatelů inkluze vznikl nástroj pro rozvíjení a hodnocení inkluzivního vzdělávání, který se zaměřuje na tři oblasti. První oblastí je inkluzivní kultura, která zahrnuje okruh budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot. Druhá oblast se zaměřuje na inkluzivní politiku a její okruhy: vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti. V závěrečné části je popisována inkluzivní praxe a okruhy organizace učení a mobilizace zdrojů.

Anglický pojem „to be included“ v doslovném překladu znamená „být úplnou součástí“. Inkluzivní prostředí buduje systém schopný plnit všechny speciálně pedagogické potřeby každého jedince. Podporuje každého člena,

tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením. V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situaci, kdy je to nutné nastupuje přiměřená pomoc a podpora. Inkluze vychází z předpokladu, že jsou si všichni lidé rovni v důstojnosti a právech, a tak je k nim přistupováno. Žáci a studenti se SVP se vzdělávají společně se svými intaktními vrstevníky, v rámci běžných metod a postupů, v případě potřeby s využitím různých podpůrných opatření (Slowík, 2016).

Podle Kratochvílové (2016, str. 15) *„je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Není moment, kdy bychom mohli konstatovat, že právě v tomto okamžiku nebo od tohoto okamžiku škola je již zcela inkluzivní. Inkluze je vývoj a dlouhodobý proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném vzdělávacím proudu.“* Podstatou inkluzivní pedagogiky je vzájemné respektování a snaha edukací podpořit postupnou změnu směrem k přijetí heterogenity, která je základním prvkem inkluzivní společnosti. Inkluzivní vzdělávání mění pohled na dítě, které ve vzdělávacím systému selhává. V tomto pojetí je při neúspěchu dítěte třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený individuálním potřebám, ne je nacházet a stigmatizovat u jednotlivce samotného. Každé dítě má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Nejen díky proměně atmosféry školy umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního proudu.

Právo na vzdělání a rovný přístup v České republice je zakotven v Listině základních práv a svobod, která je součástí Ústavního pořádku České republiky. V roce 2009 se Česká republika svým podpisem připojila k Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, která mimo jiné v článku 24 garantuje osobám se zdravotním postižením rovnoprávný přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu, bezplatnému základnímu a středoškolskému vzdělávání, tak aby tyto osoby nebyly na základě svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy. Rodiče a zákonní zástupci dítěte s postižením mají možnost na základě Školského zákona rozhodnout, zda se jejich dítě bude vzdělávat ve speciální škole

nebo ve škole hlavního vzdělávacího proudu spolu s vrstevníky bez postižení. (Slowík, 2016)

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. v platném znění (Školský zákon) jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Akční plány koncipované vždy na dané období a rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. V současné době je klíčovým dokumentem na státní úrovni Strategie 2030+, která má podle úvodního prohlášení vést k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti. Tento dokument sleduje dva základní strategické cíle:

- Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
- Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. (MŠMT – Strategie 2030+)

1.2 Speciální vzdělávací potřeby

Poprvé byl pojem speciální vzdělávací potřeby představen v Anglii Warnockovým výborem v roce 1978 a následně byl převzat napříč státy a definován. Dle Delanye (2016) se definice speciálních vzdělávacích potřeb může v různých zemích světa lišit. Mluví o jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, jako o žákovi, který má výraznější obtíže ve vzdělávání oproti většině studentů téhož věku. Některé definice zahrnují také žáky nadané, neboť i oni

podávají výkony ve vzdělávání odlišné od jejich spolužáků. Farrell a Ainscow (2002) tvrdí, že děti mají speciální vzdělávací potřeby, pokud mají potíže s učením, které vyžaduje speciální vzdělávání poskytované jako doplňkové nebo jinak odlišné od vzdělávání poskytovaného dětem v jejich věku.

Termínem speciální vzdělávací potřeba můžeme vyjádřit situaci, kdy mimo vzdělávání běžnými normami u většinové populace žáků, studentů a dospělých, existují různé skupiny lidí, jejichž potřeby ve vzdělávání jsou specifické. Jedná se o žáky se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním, žáky mimořádně nadané, nebo také děti z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin atd. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2013).

Pojem speciální vzdělávací potřeby byl původně podle § 16 Školského zákona chápán jako souhrnný název pro zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. v roce 2016 došlo k novelizaci školského zákona a vydání nové vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., v platném znění, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahradila původní vyhlášku č. 73/2005 Sb. Zmíněná novelizace celou problematiku zjednodušuje. Podle této současné úpravy je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k naplnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň podpůrných opatření může škola uplatňovat samostatně a ostatní stupně pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Bez podpůrných opatření bychom v mnoha případech vůbec nemohli uvažovat o inkluzivních postupech při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. S inkluzivním vzděláváním handicapovaných žáků počítají rámcové vzdělávací programy (RVP) a přístup ke vzdělávání těchto žáků musí mít konkrétní školy rozpracován ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP). (Slowík, 2016)

Základním dokumentem, ze kterého pedagogové základních škol čerpají informace a pokyny pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, je

doporučení školského poradenského zařízení: Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálně-pedagogického centra (SPC). V doporučení je uvedeno období platnosti a stanoven stupeň podpůrných opatření pro žáka. Poradenské zařízení zde konkrétně uvede závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání, doporučí konkrétní metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání a organizace výuky, stanoví personální podporu – výši úvazku asistenta pedagoga, počet hodin pedagogické intervence nebo počet hodin výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Je zde též uvedeno, zda má být pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán (IVP) a doporučeno ve kterých předmětech. (Kendíková, 2020)

Individuální vzdělávací plán je dokument, který každý školní rok vypracovává škola, a to právě na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Pracovníci školy (třídní učitel, výchovný poradce, učitelé odborných předmětů a další pracovníci podílející se na vzdělávání žáka např. asistent pedagoga, speciální pedagog) jej většinou sestavují před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy. Východiskem je též školní vzdělávací program školy (ŠVP) a stanovisko zákonného zástupce, případně zletilého žáka. IVP obsahuje:

- identifikační údaje žáka
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- informace o úpravách metod a forem výuky
- případnou úpravu výstupů vzdělávání
- jméno pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým škola spolupracuje

IVP je dokument, který se v průběhu školního roku podle aktuálního stavu vzdělávacích potřeb může revidovat a doplňovat. Za zpracování a naplňování IVP zodpovídá ředitel školy. Probíhá zde spolupráce mezi školou, školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka (případně zletilým žákem) a k tomu je nezbytná kvalitní komunikace mezi všemi účastníky. V případě potíží při vzdělávání je vhodné je řešit s některým z poradenských pracovníků školy, v běžné praxi škol to bývá výchovný poradce. Některé školy zaměstnávají

školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa, tyto pracovníci pak zajišťují i komunikaci se školskými poradenskými zařízeními nebo jinými odborníky. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

1.3 Charakteristika podpůrných opatření

Podpůrná opatření využívají pedagogové při práci s žáky, jejichž vzdělávání vyžaduje v různé míře podporu nebo úpravu. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ve vzdělávání žáků, v široké škále od mírných problémů až po závažné obtíže. Velkou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) představují žáci s nepříznivým zdravotním stavem, různými formami postižení a poruch. Problémy žáků způsobuje mnoho různých faktorů nebo jejich kombinací, například: zdravotní stav, nepřipravenost žáka na školu, odlišné životní podmínky, sociální postavení rodiny, kulturní prostředí, ze kterého žák přichází apod. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Podle rozsahu a obsahu se podpůrná opatření člení do pěti stupňů, opatření různých stupňů lze kombinovat. První stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. Druhý až pátý stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. Pedagogové mohou ve výuce uplatnit různé druhy podpůrných opatření, jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy, úpravy v kritériích hodnocení, případně změny ve strategiích učení žáka. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačují pedagogické postupy, volí škola 1.stupeň podpůrného opatření. Může postačovat zvýšená individualizace v postupech práce s žákem, pokud na úpravách spolupracuje více pedagogů je vhodné vytvářet Plán pedagogické podpory (PLPP), který stručně popisuje problémy žáka a upravené postupy práce, metody, hodnocení a organizaci práce s žákem. Pokud zvolené úpravy nevedou po určeném čase (většinou tři až šest kalendářních měsíců) ke zlepšení, případně se obtíže žáka zhoršují, pak doporučuje škola zákonnému zástupci nezletilého žáka nebo zletilému žákovi vyšetření ve školském poradenském zařízení (PPP nebo SPC). Školské poradenské zařízení žáka objedná k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Na základě různých vyšetření (lékařská, psychologická, speciálně-pedagogická apod.) dochází k vyhodnocení všech podkladů a posouzení vzdělávacích potřeb dítěte. Školské poradenské zařízení vydává Doporučení ke vzdělávání žáka, které

obsahuje závěry z vyšetření a doporučená podpůrná opatření. ((MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Informovaný souhlas je nezbytnou součástí dokumentace žáka, obsahuje výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření, které žák nebo zákonný zástupce žáka stvrzuje svým podpisem. Pokud zletilý žák nebo zákonný zástupce s navrhovanými podpůrnými opatřeními nesouhlasí, může požádat revizní orgán MŠMT o prošetření postupu školského poradenského zařízení. Dodržování povinností školy může kontrolovat též Česká školní inspekce. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Některá podpůrná opatření mají od druhého stupně stanovenou tzv. normovanou finanční náročnost (NFN), která představuje objem finančních prostředků, které se na opatření poskytují. Ze státního rozpočtu jsou školám a školským zařízením cíleně poskytovány finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření, a to jak podpůrných opatření personálního charakteru (speciální pedagog, asistent pedagoga), tak charakteru věcného (pomůcky a speciální učebnice). Podpůrná opatření jsou poskytována jako nároková, to znamená, že po jejich přiznání se na jejich financování zákonní zástupci žáka nebo žák nemusí podílet. V řadě případů ovšem může jedno podpůrné opatření využívat více žáků současně (sdílení). Například úpravu metod, organizaci vzdělávání, předmět speciálně pedagogické péče atd., stejně jako asistenta pedagoga může sdílet více žáků. Školní poradenské pracoviště postupuje v navrhování hospodárně, s respektem k nejlepšímu zájmu žáků a jejich vzdělávání. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

1.4 Přehled jednotlivých stupňů podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou definována Školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění) a detailně rozpracována ve Vyhlášce MŠMT ČR 27/2016 Sb., v platném znění, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.4.1 První stupeň podpůrných opatření:

Podpůrná opatření 1. stupně kompenzují mírné obtíže ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Obtíže žáka mohou být vyvolané zejména aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, případně se jedná o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Škola zohledňuje sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí. Pokud žákovi obtíže vyžadují součinnost více pedagogických pracovníků, může být vytvářen plán pedagogické podpory (PLPP) ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka, v součinnosti s poradenskými pracovníky školy. Ten slouží k poskytování organizované podpory žákova vzdělávání, k pravidelnému vyhodnocování účinnosti zvolených opatření školy. Nově je do prvního stupně zařazena též pedagogická intervence. Ta slouží zejména k podpoře žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. (Vyhláška 27/2016)

Východiskem pro poskytování PO 1.stupně je především: pozorování žáka v hodině, rozhovory s ostatními vyučujícími, rozhovory s žákem a zákonným zástupcem žáka, prověřování znalostí a dovedností žáka a reflexe jeho výsledků. Také analýza procesů, výkonů a výsledků činností žáka, využívání portfolia žákovských prací. Analýza domácí přípravy žáka a dosavadního pedagogického působení školy. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhuji sami pedagogičtí pracovníci, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog nebo školní psycholog) a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Příklady PO 1. stupně:

- respektování pracovního tempa žáka, stanovení odlišných časových limitů pro plnění

- individualizace výuky (zahrnuje zohledňování individuálních potřeb žáka, respektování pracovních specifík žáka, stylů učení, doplňující výklad nebo procvičování)
- nastavení pravidel průběhu a struktury vyučovací hodiny (střídání forem a činností během výuky)
- nastavení dílčích cílů tak, aby žák mohl prožívat úspěch
- princip multisenzorického přístupu
- opakované vrácení se ke klíčovým pojmům a dovednostem
- volí se taková forma práce, která umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby
- změna zasedacího pořádku či uspořádání třídy v rámci vyučovací jednotky a se zřetelem k charakteru výuky a potřebám žáků
- diferenciaci výuky, skupinová a kooperativní výuka, zohlednění postavení žáka ve skupině (třídě)
- využívání různých forem hodnocení, práce s kritérii hodnocení v závislosti na charakteru žákova problému, s důrazem na podporu rozvoje dovedností a vědomostí žáka
- nabídka volnočasových aktivit (ve škole) a podpora rozvoje zájmů žáka
- podpora autonomního hodnocení (sebehodnocení), hodnocení by mělo zohledňovat sociální kontext, ve kterém probíhá, a směřovat k posílení motivace žáka pro vzdělávání
- pedagogická intervence (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

1.4.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumivacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci

a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Od 2. stupně PO je podmínkou k poskytování podpůrných opatření doporučení školského poradenského zařízení, které uvádí normovanou finanční náročnost jednotlivých doporučených opatření. Například věcných kompenzačních pomůcek, tedy speciálních učebnic a pomůcek. Nebo personálních služeb: 1 h týdně pedagogické intervence na práci se žákem nebo třídou ve škole, 1 h týdně pedagogické intervence na práci se žákem ve školském zařízení, 1 h týdně předmět speciálně pedagogické péče poskytovaný speciálním pedagogem školy, 2 h za měsíc metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Příklady PO 2.stupně:

- speciální učebnice, speciální pomůcky a kompenzační pomůcky, mohou být poskytovány duplicitně (pokud nelze pomůcku přenášet)
- metody výuky reflektují možnosti a potřeby žáka ve vztahu k věku, zohledňují učební styly žáka, respektují míru nadání žáka a jeho specifika
- u žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních se jedná o posílení přípravy na školní práci, posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího
- hodnocení vychází ze zjištěných specifik žáka (např. neznalost vyučovacího jazyka), nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku, užívá se různých forem hodnocení formativní, slovní apod.)
- intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, podpora připravenosti na praktické činnosti
- individuální vzdělávací plán (IVP) jako podpůrné opatření navrhuje školské poradenské zařízení a zpracovává ho škola. Vychází ze školního vzdělávacího programu, vyhovuje vzdělávacím potřebám žáka,

u mimořádného intelektového nadání je třeba umožnit obohacování učiva nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán v případě potřeby zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci, pokud je třeba podpořit vzdělávání žáka, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením

- intervence ve druhém stupni zahrnuje podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP). Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin, přičemž je zaměřen ve druhém stupni na nápravy např. v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, na nácvik sociální komunikace. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

1.4.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření třetího stupně jsou podmíněna doporučením školského poradenského zařízení na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahu vzdělání a výstupů ze vzdělání. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra,

lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (pro maximálně 4 žáky v jedné třídě), dále využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka, podporu speciálně pedagogického centra v případě podpory nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. Vhodná je také spolupráce s odborníky jiných resortů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.). Délka poskytování podpůrných opatření se řídí charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka, pohybuje se v řádu od několika měsíců až do konce trvání školní docházky. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů podle výše uvedené vyhlášky vzdělávání žáků s SVP takto: Až 3 h týdně speciálně pedagogické intervence (předměty speciálně pedagogické péče), případně psychologická intervence, až 3 h týdně pedagogické intervence (z toho 1 h týdně na práci se třídou). Služby asistenta pedagoga pro jednoho nebo více žáků (sdíleného) podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně pro 4 žáky na třídu, podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku, podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu). Až 3 h měsíčně intenzivní metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení, po dobu prvních 6 měsíců. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Příklady PO 3.stupně

- mohou se uplatňovat všechny vhodné metody výuky uváděné v předchozích stupních podpůrných opatření

- intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, rozvoj řečových a poznávacích funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností a sociálních kompetencí
- úprava obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem
- cílené zaměření na podporu dovedností a kompetencí žáka, které umožňují překonání bariér v jeho vzdělávání a jeho zapojení do práce ve školní třídě
- kooperativní formy výuky, otevřené učení a individualizovaný přístup, didaktické hry
- úpravy hodnocení, využívá slovní hodnocení, formativní i sumativní hodnocení žáka, podporuje autonomní hodnocení (sebehodnocení) žáka a všechny prvky hodnocení zvyšující motivaci žáka k učení
- obsah učiva může být v odůvodněných případech modifikován, výstupy a výsledky vzdělávání se mohou upravovat pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání
- podpora organizace výuky asistentem pedagoga nebo dalším pedagogickým pracovníkem, podpora se specifikuje podle požadavků na podporu pedagogické práce s žákem ve výuce, na podporu pohybu, orientace v prostoru, komunikace a sebeobsluhy. Asistent pedagoga sdílený (charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje pomoc asistenta pedagoga při jeho vzdělávání, přitom jeho přítomnost není nezbytná po celou dobu vyučování, může tak být využíván i pro další žáky s obdobnou potřebou tohoto podpůrného opatření
- předměty speciálně pedagogické péče uvedené ve druhém stupni podpůrných opatření, doplněné např. o zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami, logopedickou péčí; u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku, dále se věnuje prostorové orientaci, případně dalším oblastem speciálně pedagogické péče

- pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit vzdělávání žáka, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku
- pomůcky a speciální učebnice jsou vyjmenovány v části B přílohy č.1 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. ve výjimečných případech lze použít obdobné speciální učebnice, speciální pomůcky nebo kompenzační pomůcky, pokud jejich použití povede k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, přitom musí být dodržena normovaná finanční náročnost podpůrného opatření. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

1.4.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků), případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Školské poradenské zařízení poskytuje metodickou podporu škole zvláště v případech, kdy se pracuje se žáky, u kterých je poskytování podpůrných opatření náročné a vyžaduje součinnost. za účelem sjednocení přístupu k žákovi se konají Případové konference. Normovaná finanční náročnost zahrnuje všechna doporučení předchozích stupňů podpůrných opatření. Volba metod výuky respektuje možnost úpravy obsahu vzdělávání a v odůvodněných případech, vzhledem k možnostem žáka, i redukování obsahu a úpravy výstupů. Rozsah těchto úprav je ovlivněn charakterem a mírou obtíží žáka. Škola zajistí, aby výuka

byla nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům poskytována v jazycích, způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro žáka přijatelné. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Uplatňované metody výuky jsou významně ovlivňovány využíváním prostředků augmentativní nebo alternativní komunikace, které mají za cíl přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Augmentativní systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní systémy komunikace se používají jako náhrada mluvené řeči (Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů). IVP zahrnuje možnosti podpory pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka asistentem pedagoga, dále tlumočnickem českého znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící, odborníkem na prostorovou orientaci, využívání alternativních forem komunikace. Dále navrhuje úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních a kompenzačních pomůcek. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

1.4.5 Pátý stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření pátého stupně jsou též podmíněna doporučením školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzdělávání s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní

podporou. Koordinátorem péče je školské poradenské zařízení, které pravidelně vyhodnocuje efektivitu zvolených podpůrných opatření pro žáka ve spolupráci s rodinou a školou, intenzivně spolupracuje se školou a školským poradenským zařízením. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Metody výuky (zahrnují všechny možnosti nižších stupňů podpůrných opatření) respektují limity žáků a jejich možností, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace ke vzdělávání. u některých žáků je nutná výuka s podporou prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, s využitím potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice). Obsah učiva je zpravidla modifikován a také výrazně redukován vzhledem k možnostem žáků, je umožněno vzdělávání v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální, oba díly. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

Hodnocení zahrnuje individuálně specifické nároky na činnost žáků, specifikuje hodnotící kritéria, třídu hodnocených vlastností i hodnotící škálu; východiskem je podpora žáka ve vzdělávání a snaha ho motivovat k dalšímu vzdělávání. Formativní hodnocení vychází ze zdravotního stavu žáka, směřuje k vytvoření náhledu na schopnost dosahovat pokroku u žáka. Podpůrná opatření v pátém stupni jsou cíleně zaměřená na maximální podporu pro žáky, obsahují předměty speciálně pedagogické péče uváděné ve čtvrtém stupni podpory, případně ve třetím nebo druhém stupni podpory. Vždy se respektuje i potřeba odpočinku a změny činností u žáka. Pedagogická intervence je individuální nebo skupinová práce pedagogického pracovníka se žákem, která slouží k rozvoji žáka, podpoře jeho učení, rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáka, dále k rozvoji jazykových kompetencí a sociálních a adaptivních dovedností žáka, rozvoji komunikačních schopností a nácviku samostatnosti a sebeobslužných činností. (MŠMT – podpůrná opatření, 2023)

1.5 Vybrané druhy postižení žáků se SVP

Kendíková (2020) uvádí jako nejčastější diagnózy ze kterých vycházejí speciální vzdělávací potřeby žáků v praxi na běžné základní škole tyto:

- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
- Specifické poruchy chování (ADD, ADHD)
- Tělesná postižení (např. svalová dystrofie)
- Smyslová postižení (zraková, sluchová)
- Mentální retardace
- Narušení komunikačních schopností (např. vývojová dysfázie, mutismus)
- Downův syndrom
- Poruchy autistického spektra (PAS)

Podle údajů Českého statistického úřadu (2023) tvořili ve školním roce 2022/2023 žáci se zdravotním postižením 11,7 % celkové populace na základních školách. Přesné rozložení počtů žáků s vybranými druhy postižení v rámci České republiky podrobně popisuje a zkoumá Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, Voženílek a kol., 2022). V tomto dokumentu kolektiv autorů porovnává a precizně kartograficky zpracovává počty žáků s jednotlivými druhy postižení ve školním roce 2014/2015 a 2020/2021 na běžných a tzv. paragrafových školách. Jako nejpočetnější skupinu ve školním roce 2020/21 uvádí Atlas vzdělávání žáky se specifickými poruchami učení, jedná se o téměř 5 % žáků běžných základních škol, následují žáci se specifickými poruchami chování 1,7 % a žáci s narušenou komunikační schopností téměř 1 %. Podílem menším, než jedno procento z celkové populace běžné základní školy jsou zastoupeny další kategorie žáků: žáci s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, se zrakovým a sluchovým postižením. Problematické je zařazování a kategorizování žáků s kombinovaným a vícečetným postižením.

1.5.1 Specifické poruchy učení (SPU)

Podle Matějčka (1995) se diagnostikované poruchy učení objevují přibližně u 2 % dětí, reálně však můžeme určité symptomy těchto poruch najít u podstatně většího množství jedinců, až u 15 % naší populace. Nejedná se

o běžné, ale o velmi specifické obtíže žáka se zvládním školních nároků, z těchto důvodů je vymezen termín specifické poruchy učení. Příčinou těchto poruch není nedostatek snahy ze strany dítěte, případně patologie rodinného prostředí nebo snížená inteligence. Poruchy učení se obvykle diagnostikují u jedinců s alespoň průměrnou nebo dokonce s nadprůměrnou hodnotou IQ.

Přibližně v polovině případů se uvádí jako příčina vzniku SPU drobné organické poškození mozkových tkání v období prenatálním nebo perinatálním způsobené například vlivem různých teratogenních faktorů nebo komplikací při porodu. Významný podíl při vzniku SPU mají též dědičné genetické faktory. Uvedené příčiny se objevují ve vzájemných kombinacích a u některých případů zůstává etiologie nejasná, uvádí se souvislost s různými neurotickými a psychickými obtížemi. (Slowík, 2016)

V souvislosti s příčinami vzniku SPU je zdůrazňována problematika vývoje řeči, která je úzce spojená se všemi verbálními operacemi a s vývojem myšlení. SPU zasahují též do neverbální oblasti, kdy obtíže žáka vycházejí z omezení motorických schopností, z nedostatečné prostorové nebo pravolevé orientace, deficitů paměti a dalších dílčích deficitů (poruchy pozornosti, zrakové a sluchové diferenciací apod.) a mají zásadní význam v symptomatologii specifických poruch učení. (Zelinková, 2015)

Specifické poruchy učení jsou skupinou duševních poruch, které způsobují obtíže s učením a používáním školních dovedností. v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) nalezneme tyto diagnózy pod označením Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM V) uvádí diagnózu Specifická porucha učení, kterou řadí mezi neurovývojové poruchy. Nejpoužívanější klasifikace specifických poruch učení vychází z jednotlivých postižených školních dovedností. Názvy jsou odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu.

- Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště

pak s rozlišováním písmen tvarově podobných, má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a porozuměním čtenému textu.

- Dysgrafie – specifická vývojová porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný, dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.
- Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek), vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.
- Dyskalkulie – specifická vývojová porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.
- Dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci pohybu (při hrách, sportu, manuálních činnostech apod.)
- Dyspinxie – specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinacemi barev apod.
- Dymuzie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, problémy s rozlišováním tónů, jedinec si nepamatuje melodii, není schopen reprodukovat rytmus.

Uvedené specifické vývojové poruchy se mohou vyskytovat v různých kombinacích a typech, k diagnostice dochází většinou na počátku školní docházky, kdy se symptomy začnou zřetelně projevovat ve školních dovednostech dítěte. Odbornou diagnostiku provádějí školská poradenská zařízení (nejčastěji PPP). (Slowík, 2016)

1.5.2 Specifické poruchy chování

Souhrnný termín specifické poruchy chování se používá pro poruchy chování, které jsou vrozené, dlouhodobé a mají specifické projevy. V dřívější době se do této skupiny řadily diagnózy s názvem lehká dětská encefalopatie (LDE), malá mozková dysfunkce (MMD) nebo lehká mozková dysfunkce (LMD). V současnosti se i v českém prostředí stále více používají termíny uváděné v materiálu Americké psychiatrické asociace s názvem Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM). Odtud vycházejí diagnózy: ADHD a ADD.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je porucha aktivity a pozornosti. Typické jsou projevy hyperaktivity a impulzivity (častěji u chlapců), kteří na okolí působí jako velmi nevychovaní a zlobiví. ADD (Attention Deficit Disorder) se používá pro označení poruchy pozornosti bez hyperaktivity. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) verze 10, řadí tuto poruchu do kategorie Hyperkinetických poruch (F90), nejnovější verze MKN 11 do poruch neurovývojových (6A05). Diagnózu podmiňuje alespoň 6 měsíců symptomů nepozornosti, hyperaktivity nebo jejich kombinace, které jsou mimo očekávané hodnoty vzhledem k věku a intelektuální zralosti dítěte. Symptomy se liší v závislosti na věku a závažnosti poruchy. Při diferenciální diagnostice je třeba odlišit projevy ADHD od úzkostí, neurokognitivních poruch, a vlivu užívaných látek či léků. (Kendíková 2020)

Při diagnostice poruch chování je potřebné postupovat s opatrností a důsledně diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování a také od přirozených výkyvů v chování typických pro některá vývojová období (období vzdoru, období puberty a adolescence). Hyperaktivní děti mívají ve škole značné problémy, stávají se často problémem učitele a vychovatele, kdy nesprávný přístup pedagoga může situaci ještě více komplikovat. Pro pedagoga to znamená porozumět například tomu, že žák s touto poruchou není schopen delší dobu klidně sedět a soustředit se na vypracování náročného úkolu. Možnost pohybovat se, projít se po třídě (smazat tabuli, rozdat sešity) je pro něj neocenitelnou příležitostí uspokojit silnou potřebu tělesné aktivity, kterou nedokáže bez negativních důsledků dlouho potlačovat. (Slowík, 2016)

V posledních letech roste počet dětí zařazovaných do kategorie poruch chování, jedná se žáky s různými psychickými problémy, kterých stále přibývá. Po pandemii covidu, měsících lockdownů a při aktuálních informacích o válečných konfliktech čelí řada dětí i dospělých velkým psychickým problémům. Odborníci hovoří o epidemii psychických potíží, děti reagují na stres depresi a sebepoškozováním. Podle průzkumu Národního ústavu duševního zdraví (2023) polovina dětí a mládeže do 19 let projevuje známky zhoršené

životní spokojenosti, u dvou pětín jsou patrné známky středně těžké až těžké deprese a 30 % trpí intenzivními úzkostmi.

1.5.3 Tělesné postižení

Tělesné postižení vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí (kosti, klouby, svaly, šlachy) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní nervová soustava). Pod pojem tělesné postižení může být zahrnuta velmi široká škála postižení a chorob různé etiologie. Pro edukační potřeby dítěte je důležité, zda postižení vzniklo v důsledku poškození mozku nebo z jiných příčin. V případě poškození mozku lze předpokládat i výskyt jiných přidružených postižení a komplikací, například: mentální retardace, senzorické postižení, narušení komunikační schopnosti, epilepsie, poruchy některých psychických funkcí či chování. Z hlediska prognózy lze rozlišit tělesná postižení relativně stabilizovaná, tělesná postižení, při kterých se stav léčbou zlepšuje a tělesná postižení nebo choroby, při kterých se stav dítěte zhoršuje. Podle stupně lze hodnotit tělesná postižení jako lehká, střední a těžká. (Lechta, 2010)

Charakteristickým rysem tělesného postižení jsou poruchy ve staticce a motorice těla. V různé míře se též projevuje nápadnost, odlišnost tělesného zjevu. Z těchto důvodů tělesné postižení zpravidla působí na psychický vývoj jedince, potíže se mohou projevovat v oblasti poznávacích procesů, emocionality, vůle i sociálních vztahů. Pokud se nejedná o přidruženou mentální retardaci, může se intelekt dítěte pohybovat od hraničního pásma, přes pásmo průměru až k vysokému nadprůměru a nadání. Ovšem v důsledku omezení v pohybu nebo izolace od podnětného prostředí se může mentální vývoj opožďovat či omezovat. Závažnější narušení komunikačních schopností projevující se neschopností se vyjadřovat řečí může negativně zkreslovat obraz o mentální úrovni dítěte s tělesným postižením. (Lechta 2010)

Do kategorie tělesných postižení řadíme též různé choroby. Může jít například o závažná onemocnění pohybového, nervového, srdečně-cévního, dýchacího, trávicího, endokrinního a dalších ústrojí. Dlouhotrvající nemoc může negativně ovlivnit pohybový vývoj dítěte a její konkrétní symptomy mohou překážet v rozvoji poznávání. S chorobami souvisí i stavy zvýšené únavy

a vyčerpání, mohou se objevit též odmítavé emoční a psychické reakce. Z hlediska času může jít o tělesné postižení vrozené nebo získané v kterémkoliv období života. (Lechta, 2010)

Mezi vrozená tělesná postižení patří například:

- poruchy tvaru a velikosti lebky (hydrocefalus, makrocefalus)
- vrozené vady horních končetin (amélie, polydaktylie)
- vrozené vady dolních končetin (vrozená noha hákovitá, vrozená noha kosá)
- poruchy růstu (achondroplazie, gigantismus, nanismus)
- rozštěpové vady (rtu, čelisti, patra, páteře)
- centrální a periferní obrny (různé formy DMO – dětské mozkové obrny)

Získaná tělesná postižení ještě dělíme na:

- stavy po úrazech mozku a míchy (otřes mozku, zhmoždění mozku, zlomeniny obratlů spojené s poškozením míchy)
- pouřazová poškození periferních nervů
- amputace
- deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí (skoliózy, kyfózy)

Tělesná postižení získaná po nemoci, jejichž příčinou mohou být:

- revmatická onemocnění (revmatická horečka, vlekly kloubní revmatismus)
- dětská infekční obrna
- myopatie, progresivní svalová dystrofie, neuropatie, neuromuskulární onemocnění (onemocnění vrozené, které se však může projevit až během vývoje)
- následky léčby závažných onemocnění (operační řešení onkologických diagnóz)

(Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

1.5.4 Zrakové postižení

Za osobu se zrakovým postižením (z pohledu tyflopédie) považujeme toho jedince, který i po maximální korekci (brýlové, chirurgické apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (např. čtení černotisku, zraková orientace v prostoru). Příčinou zrakového postižení může být porucha v kterékoliv části zrakového ústrojí, tedy v oblasti receptoru (zevního oka), nervových drah (oční nerv) nebo přímo zrakového centra v mozku. Vrozené zrakové vady bývají často geneticky podmíněné, případně způsobené

infekčním onemocnění matky v době těhotenství. V postnatálním období se kromě refrakčních vad objevují nejčastěji zákaly (zelený – glaukom, šedý – katarakta), záněty, nádory, následky úrazů nebo intoxikace, ale také patologické změny v důsledku jiných chorob (retinopatie způsobená cukrovkou apod.). Kromě samotné příčiny vzniku vady je důležitým faktorem též období jejího vzniku. Oko jako orgán je sice plně vyvinut v rámci prenatálního vývoje, ale nervové dráhy a mozkové centrum se vyvíjí postupně. Teprve v období po narození se dítě postupně učí fixovat předměty, rozeznávat konkrétní objekty, sledovat pohyb, zvládat vizuomotorickou koordinaci apod. Vývoj zrakových funkcí by měl být za normálních okolností dokončen přibližně okolo 6 roku věku, ale pokud dojde k výraznému snížení nebo ztrátě zrakových schopností, hraje velkou roli předchozí zraková zkušenost dítěte, která rozhodujícím způsobem ovlivňuje další vytváření představ a rozvoj orientačních schopností dítěte. (Slowík, 2016)

Z pohledu speciální pedagogiky je důležité identifikovat jednotlivé stupně postižení zraku ve spojení s mírou zachovaných zrakových schopností při nejlepší možné korekci. Uvádí se termín vizus, což je míra zrakové ostrosti (např. při hodnotě vizu 6/60 je postižené oko schopno vidět na 6 metrů to, co zdravé oko vidí na vzdálenost 60 metrů.)

Slowík (2016) uvádí kategorizaci zrakového postižení podle WHO (Světová zdravotnická organizace):

- střední slabozrakost (6/18 až 6/60)
- silná slabozrakost (6/60 až 3/60)
- těžce slabý zrak (3/60 až 1/60, koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jednoho funkčně zdatného oka po 45 stupňů)
- praktická nevidomost (1/60 až světlocit, omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální fixace není postižena)
- úplná nevidomost (od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí)

Zrakové postižení výrazně omezuje člověka ve většině oblastí běžného života, je důležité hledat dostupné možnosti kompenzace. Existuje množství pomůcek, které buď přímo zlepšují sníženou zrakovou percepci (brýle, lupy apod.), nebo

dovolují alternativně využívat kompenzační smysly (sluchové a hmatové vnímání). Rozdělení a příklady pomůcek:

- optické (binokulární nebo příložené lupy)
- optoelektrické (kamerové zvětšovací lupy)
- pomůcky na bázi PC (speciální hardware – digitální zvětšovací lupy, elektronické zápisníky, hmatový display – braillovský řádek, speciální tiskárny, hlasové výstupy, speciální software – programy pro zpracování Braillova písma, tisku, hlasových výstupů apod.)
- ostatní pomůcky (orientační – bílá hůl, měrné – speciální hodiny, teploměry, záznamové (diktafony, Pichtův psací stroj) (Slowík, 2016)

1.5.5 Sluchové postižení

Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (poruchy) v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center v mozku. V periferní části tedy může být zasaženo vnější ucho (ušní boltec, zvukovod), střední ucho (bubínek, sluchové kůstky, Eustachova trubice) nebo vnitřní ucho (rovnovážné ústrojí – labyrint a hlemýžď). Vady a poruchy v centrální části pak postihují sluchový nerv a mozková centra ve spánkovém laloku (Wernickovo senzoričné centrum sluchu a Brocovo motorické centrum řeči). Sluchové postižení se obvykle hodnotí jako jedno z nejtěžších postižení. Z hlediska sociokulturního pojetí je dítě s těžkým sluchovým postižením jedincem s odlišným komunikačním systémem. Část jedinců se sluchovým postižením se považuje za kulturní menšinu, mají svůj jazyk, historii, kulturu a hodnotový systém (Neslyšící). Druhá koncepce chápe sluchovou vadu jako stav, kdy je znemožněna nebo zásadním způsobem narušena schopnost slyšet, toto pojetí předpokládá, že vada bude efektivně léčena nebo kompenzována pomocí technických prostředků (naslouchací aparáty, kochleární implantáty) a pomocí práce speciálních pedagogů, kteří se snaží sníženou komunikační kompetenci dítěte se sluchovým postižením zmírnit. (Lechta 2010)

Slowík (2016) uvádí, že přibližně polovina případů sluchového postižení vzniká prenatálně a je způsobena genetickými vadami, další příčinou často bývají infekční onemocnění matky během těhotenství (zarděnky, spalničky, chřipka,

toxoplazmóza). Sluchová postižení získaná během života vznikají nejčastěji jako následek prodělaných onemocnění (středoušní záněty, meningitida, průšnice) a úrazů hlavy. Sluchové vady se projevují nejčastěji omezením sluchového pole, což je oblast sluchových vjemů ohraničená prahem slyšení (nejmenší intenzita zvuku, kterou může jedinec sluchem zachytit) a prahem bolesti (hranice intenzity zvuku, kdy se sluchový vjem stává bolestivým).

V Katalogu podpůrných opatření jsou uvedeny základní klasifikace sluchového postižení. Opírají se o několik kritérií, kterými jsou zejména doba vzniku vady, intenzita sluchové ztráty a také typ konkrétní vady. Prelingvální sluchovou ztrátou trpí osoby, u kterých vzniklo sluchové postižení prenatálně, perinatálně nebo v prvních měsících a letech života, tedy před zahájením vývoje řeči. Postlingvální sluchová porucha se týká všech osob, u kterých došlo k náhlé nebo postupně vznikající sluchové ztrátě po dokončení vývoje řeči (hraniční období bývá uváděno mezi čtvrtým a šestým rokem). Podle doby vzniku se tedy jedná o:

- vrozené postižení
- získané postižení (prelingvální nebo postlingvální)

Podle typu rozlišujeme vady:

- převodní vady (vady vnějšího a středního ucha – jedinec špatně slyší, jde o kvantitativní postižení sluchu)
- percepční vady (vady vnitřního ucha a CNS – jedinec špatně rozumí – jde o kvalitativní postižení sluchu)
- smíšené vady

Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty rozlišujeme osoby:

- nedoslýchavé lehce (sluchová ztráta 26–40 dB)
 středně (sluchová ztráta 41–55 dB)
 středně těžce (sluchová ztráta 56–70 dB)
 těžce (sluchová ztráta 71–91 dB)
- neslyšící
- ohluchlé

(Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Způsoby terapie a kompenzace sluchových vad závisí na každém jednotlivém individuálním případě spadajícím především do oblasti specializované medicíny ORL. Zajímavou možností je využití tzv. kochleárních implantátů, které elektricky stimulují přímo sluchový nerv, tak aby byl vyvolán sluchový vjem. Jedná se o finančně i zdravotně náročný zákrok vhodný pouze pro relativně úzkou skupinu neslyšících nebo těžce nedoslýchavých klientů, nejčastěji dětí. V naprosté většině případů nedoslýchavosti se osvědčují sluchadla, která jsou v současné době k dispozici v řadě různých typů a variant (analogová, digitální, zvukovodová, kanálová, brýlová, závěsná, kapesní atd.) Ale ne vždy lze sluchovou ztrátu dostatečně kompenzovat, někdy to není vůbec možné. Pak jsou zcela dominantní kompenzační smysly, a to především zrak. V těchto případech je nutné rozvíjet všechny dostupné náhradní způsoby komunikace, především se jedná o znakovou řeč. Základem znakové řeči je systém pohybů – gest rukou a dalších doplňujících výrazových (pohybových a mimických) prvků, který vytváří plnohodnotné nezávislé jazykové prostředí. Vedle znakového jazyka, který je podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (Zákon č. 155/1998 Sb. v platném znění) přirozeným a plnohodnotným dorozumívacím prostředkem, existuje celá řada dalších podpůrných systémů, které osoby se sluchovým postižením využívají (odezírání, znakovaná čeština, daktylní abecedy, Makaton a další). (Slowík, 2016)

1.5.6 Mentální retardace

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov mens (mysl, duše) a retarde (opozdit, zpomalit), doslovně přeloženo: opoždění (zpomalení) myslí. Ve skutečnosti je mentální postižení velmi složité syndromatické postižení, které zasahuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou osobnost člověka ve všech jejích složkách. Má vliv nejen na rozumové schopnosti, ale týká se též emocí, komunikačních schopností, úrovně sociálních vztahů, možností společenského a pracovního uplatnění. Slowík (2016) definuje mentální postižení z několika různých hledisek:

- biologické: postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku, syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku

- psychologické: primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy (vzhledem k populační normě)
- sociální: postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje schopnost samostatně bez cizí pomoci zvládat vlastní sociální existenci
- pedagogický: snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů
- právní: snížená způsobilost k samostatnému právnímu jednání

Světová zdravotnická organizace (WHO) popisuje mentální retardaci v MKN-10, jako stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, charakteristickým zejména snížením schopností, které vytvářejí během vývoje úroveň inteligence – tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Někteří autoři vymezují vztah mezi pojmy mentální retardace a demence. Pojem mentální retardace je vztahován především na vrozený mentální deficit vzniklý v prenatálním nebo perinatálním období (případně do jednoho roku věku dítěte), demence je charakteristická snížením již nabytých mentálních schopností jedince, například v důsledku úrazu nebo závažné nemoci v pozdějším období. Setkáváme se s ní i u dětí, ale nejčastěji je spojena s degenerativním onemocněním mozku (např. Alzheimerovou chorobou) v pozdějším věku. (Slowík, 2016)

Kendíková (2020) uvádí, že příčinou mentální retardace mohou být jakékoliv okolnosti, které narušily vývoj mozku před narozením, při porodu nebo v raném dětství. Může jít o genetické dispozice, teratogenní vlivy během těhotenství (zejména alkohol, drogy), podvýživa či některá onemocnění matky během těhotenství (zarděnky, toxoplazmóza, syfilis), nedonošenost a nízká porodní váha dítěte. Mozek mohou poškodit též nemoci v raném dětství (meningitida, černý kašel, plané neštovice, spalničky) a úrazy hlavy nebo tonutí (nedostatečný přísun kyslíku). Hlavním znakem mentální retardace je nízká úroveň kognitivních schopností projevující se zejména nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a obtížnější adaptací na běžné životní podmínky. Běžně využívaným klasifikačním kritériem pro mentální retardaci je úroveň mentální kapacity vyjádřená naměřenou hodnotou inteligenčního

kvocientu (IQ) jako poměru mentálního a fyzického věku (v MKN-10 v kategoriích F70 až F79).

- lehká mentální retardace: IQ 50–69, projevuje se obtížemi v učení, řečové schopnosti nebývají výrazně postiženy, většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy
- středně těžká mentální retardace: IQ 35–49, projevuje se značně opožděným vývojem v dětství, ve školní práci jsou jejich výkony limitovány, ale vhodným pedagogickým vedením lze dosáhnout maximálního možného rozvoje, většina těchto osob je schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání, v dospělosti potřebují tyto osoby různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti
- těžká mentální retardace: IQ 20–34, projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory, objevují se masivní poruchy motoriky, somatická postižení, většinou převládá neverbální komunikace, jednoduchá slova
- hluboká mentální retardace: IQ je nižší než 20, projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě, běžné jsou neurologické nebo jiné tělesné nedostatky ovlivňující hybnost, epilepsie, poruchy zraku a sluchu, komunikace je často omezena na rudimentální neverbální způsob
- jiná mentální retardace: kategorie používaná pouze tehdy, když je stanovení intelektové retardace nesnadné nebo nemožné (například u přidružených těžkých sensorických nebo somatických postižení, s těžkými poruchami chování nebo autismem)
- nespecifikovaná mentální retardace: používá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací pro zařazení do výše uvedených kategorií (Lechta, 2010)

1.5.7 Narušená komunikační schopnost

Charakteristika komunikační schopnosti podle Lechty (2010) říká, že jde o schopnost člověka vědomě a podle patřičných norem používat jazyk jako systém znaků a symbolů v celé jeho komplexnosti a ve všech jeho formách, a to

za účelem realizace určitého komunikačního záměru. Komplexnost znamená zahrnutí všech jazykových rovin (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická). Pokud jde o formu, zahrnuje všechny způsoby komunikování (mluvená řeč, grafické vyjádření, neverbální způsoby komunikace). Komunikační schopnost je spojením tří skupin komponentů: biologických, psychických a sociálních. Narušení komunikační schopnosti (NKS) rozhodujícím způsobem ovlivňuje školní úspěšnost či neúspěšnost žáka, jeho budoucí uplatnění a sociální začlenění.

Narušená komunikační schopnost je mimořádně heterogenní kategorie, její jednotlivé druhy se objevují v nejrůznějších projevech, v odlišných klinických obrazech a v nejrůznějších obdobích života. V naší společnosti je nejpoužívanějším dorozumívacím prostředkem mluvená řeč. Základním předpokladem pro komunikaci mluvenou řečí je dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. Součástí mluvidel jsou respirační (dýchací) orgány, fonační (hlasové ústrojí) a orgány artikulační (dutina ústní, jazyk, zuby, nosní dutina a hltan). Důležitou roli při správném vývoji verbální komunikace hrají též další související schopnosti jako sání, polykání a správné dýchání. (Slowík, 2016)

Komunikační schopnost může být narušena z různých příčin, velmi často se vyskytuje v souvislosti s nezralostí, opožděným vývojem, případně organickým poškozením centrální nervové soustavy. Příčinou narušení může být sluchové postižení, kde je další vývoj závislý na možnostech léčby a kompenzace sluchové vady. Další příčinou komunikačních obtíží může být poškození mluvidel (například u rozštěpových vad). u poruch komunikace způsobených psychickými faktory velmi záleží na možnostech odstranění primárních problémů (psychoterapie). Velký význam má sociální a rodinné prostředí, obtíže může způsobovat nedostatek podnětů, nevhodný příklad komunikace nebo nesprávný mluvní vzor. (Lechta, 2010)

Klasifikace narušení komunikační schopnosti:

Centrální vady a poruchy:

- vývojová dysfázie – opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy, má většinou dobrou prognózu vývoje a nápravy
- afázie – narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči zpravidla pro organickém poškození levé mozkové hemisféry (nejčastěji: úrazy hlavy, nádory, cévní mozkové příhody)
- breptavost (tumultus sermonis) – enormně rychlá, aktikulačně nedbalá, špatně srozumitelná řeč (porucha tempa řeči), bývá spojena s drobným poškozením mozku (nálezy EEG)
- koktavost (balbuties) – poruchy plynulosti řeči patrná především v dialogu, projevuje se tonickými (spínavými), klonickými (škubavými) a tonoklonickými (smíšenými) křečemi svalstva mluvních orgánů, může být provázena koverbálními projevy v chování: souhyby (tiky, záškuby), součiny (složitější uvolňující pohyby)

Neurotické vady a poruchy:

- mutismus – oněmění, jehož příčinou bývá například psychické trauma, nezbytná psychologická pomoc
- elektivní mutismus – výběrová nemluvnost např. vůči konkrétní osobě (matka, otec, učitel), nebo v určitém prostředí (škola), příčinou jsou často nevhodné výchovné přístupy
- surdomutismus – neurotická ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči

Vady mluvidel:

- huhňavost (rhinolalia) – patologicky snížená resonance hlasité řeči buď vlivem překážky v nose či nosohltanu nebo v důsledku poruchy patrohltanového uzávěru
- palatolálie – porucha výslovnosti při rozštěpu patra, po včasné operativní léčbě je dobrá prognóza nápravy

Poruchy artikulace:

- dyslálie – patologická forma výslovnosti některých hlásek (patlavost), nahrazování jinými hláskami (paralalie), vynechávání hlásek (mogilalie),

jednotlivé typy jsou označovány podle písmen řecké abecedy (např. sigmatismus – patologická výslovnost sykavek, rotacismus – patologická výslovnost r)

- dysartie – celková porucha artikulace (doprovázena např. DMO), postiženy jsou řečové funkce

Poruchy hlasu:

- chraptivost (dysfonie) – zpravidla způsobená patologickými změnami na hlasivkách
- mutace – nejčastější fyziologická změna provázející změnu hlasového rejstříku v období puberty

Symptomatické vady a poruchy (způsobené jiným primárním onemocněním nebo postižením (např. mentální retardace, smyslová postižení, nádorová onemocnění) (Slowík, 2016)

Osoby s narušenou komunikační schopností patří do péče logopedů a obecně lze konstatovat, že základním cílem logopedické péče (intervence) je odstranění narušené komunikační schopnosti, případě její zmírnění, zredukování nebo předcházení jejímu zhoršení. Možnosti nápravy a terapie komunikačních obtíží mají různou prognózu především podle výše uvedených příčin konkrétního problému. U lehkých poruch lze dosáhnout postupného zlepšení a taková vada pak nezpůsobuje závažné komplikace při mezilidském dorozumívání. U těžkých poruch, kde narušení fatických (řečových) funkcí je natolik závažné, že řeč není srozumitelná a sociálně použitelná, mohou pomoci různé metody alternativní a augmentativní komunikace. Jsou to například: znak do řeči, znakový jazyk, piktogramy, ucelené komunikační systémy Makaton, Bliss, (které jsou založeny na určité formě obrázkového písma), dotykové dorozumívací systémy (LORM, TADOMA). (Slowík, 2016)

1.5.8 Downův syndrom

Downův syndrom je nejobvyklejší vrozená chromozomální anomálie. Dochází k ní nejčastěji při splynutí vajíčka a spermie, kdy hned v prvotní buňce zůstane chromozom navíc a každá další buňka pak pokračuje v dělení již s touto

vadou, jedná se o 21. chromozom. Každá buňka osoby s Downovým syndromem tedy obsahuje tři 21. chromozomy (namísto obvyklých dvou). Proto se Downův syndrom označuje také jako trizomie (ztrojení) 21. chromozomu, zkráceně trizomie 21. Nadbytečný chromozom v každé buňce způsobuje disharmonii organismu a odlišný a pomalejší vývoj buněk i celého jedince. Má také na svědomí některé typické rysy či zdravotní komplikace, ale i mentální postižení různého stupně. Děti s Downovým syndromem se oproti svým vrstevníkům častěji potýkají s některými zdravotními komplikacemi, například se srdečními vadami, zhoršenou funkcí štítné žlázy, respiračními nemocemi, sníženou imunitou, poruchami zraku a sluchu. Většina lidí s Downovým syndromem má navíc pohyblivější klouby (hypermobilita) a nižší svalový tonus (hypotonie), které komplikují rozvoj hrubé i jemné motoriky. Uvádějí se celkem desítky charakteristických znaků tvořících typický vzhled osob s Downovým syndromem (např. epikantická kožní řasa, mírně zešíkmené oči, nižší a mohutnější postava, krátký krk, příčná rýha na dlani, níže posazené uši, plochý a kulatý obličej), u každého jedince se ale vyskytuje různý podíl z těchto znaků, každá osobnost je jedinečná. (DownSyndrom CZ, 2023)

Downův syndrom je považován za genetickou náhodu, vyskytuje se celosvětově ve všech zemích, národech, etnikách i sociálně-ekonomických třídách (v MKN 10 zařazen pod kódem Q90). Proč k této genetické odchylce dochází se zatím nepodařilo uspokojivě vysvětlit. Za jedinou prokázanou souvislost zvyšující pravděpodobnost jeho výskytu se považuje vyšší věk rodičů: matky nad 35 let a otce nad 50 let. Pro osoby s tímto syndromem je důležité, aby se s nimi včas pracovalo, a to již od raného dětství, je pro ně vhodná individuální i skupinová práce. Včasná péče je důležitá pro stimulaci procesů učení. (Kendíková, 2020)

1.5.9 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou dezintegrační poruchu v dětství. Americký statistický manuál DSM-5

slučuje tyto poruchy do jediné jednotky nazvané porucha autistického spektra. MKN-11 klasifikuje několik subtypů poruchy autistického spektra, které souvisí s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Spektrum zahrnuje celou škálu schopností, od jednotlivců s vysokým IQ a dobrými jazykovými schopnostmi po osoby s poruchami intelektu s neosvojeným funkčním jazykem (kódy 6A02.0 až 6A02.5). Společným znakem PAS jsou navenek pozorovatelné abnormality ve třech základních oblastech vývoje dítěte: narušená sociální interakce, narušená komunikace, abnormality v chování, zájmech a hře (autistická triáda). (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Termín pervazivní znamená, že mentální vývoj dítěte je narušen do hloubky v několika oblastech. PAS zahrnuje různou míru narušení v oblasti sociální interakce, verbální i neverbální komunikace a představitosti. Přesná příčina poruch autistického spektra není známa, odborníci se shodují v názoru, že tyto poruchy jsou vrozené a jsou způsobené narušeným vývojem centrální nervové soustavy, svou roli hrají i genetické vlivy. Autismus se pojí například s opožděním mentálního vývoje a mentálním handicapem, epilepsií, úzkostnými poruchami a depresemi. Každý člověk s PAS má různé obtíže v sociální, emocionální, ale i jiných oblastech života, to je dáno mírou symptomatocitivity, tedy jak se jednotlivé symptomy seskupí a kolik se jich u daného jedince projeví. To způsobuje problémy v mnoha oblastech, včetně školního prostředí. Mnozí jedinci mají vysoký intelekt, někteří se straní ostatních, jiní jsou naopak v sociálním kontaktu nepřiměřeně aktivní. Někteří mají ulpívavé zájmy o specifická témata, časté je striktní dodržování určitých rituálů. Na rozdíl od jiných vývojových poruch je u všech poruch autistického spektra hlubší narušení v oblasti sociální interakce a komunikace, než by odpovídalo mentální úrovni dítěte. (Kendíková, 2020)

Podle Lechty (2010) má edukace žáků s PAS vždy velmi individuální charakter, vzdělávají se podle IVP bez ohledu na to, kde se vzdělávají. Vzhledem ke specifikům vnímání těchto žáků a jejich výkonovým kompetencím se jako dominantní způsob předávání poznatků využívá vizuální a strukturované učení, členění úkolů na jednotlivé kroky. Často se vedle verbální komunikace využívá AAK, tedy forem alternativní a augmentativní komunikace. Lechta (2010) dále uvádí, co je důležité si uvědomit při komunikaci s těmito žáky: mluvené instrukce

je třeba provázet psanou nebo jinak vizualizovanou formou, jasně definovat nároky na chování a předcházet tak konfliktům, dítě může být hypersenzitivní na různé podněty (sluchové, taktilní), je nutná přesná organizace prostředí, stabilita dává žákovi jistotu a bezpečí (často na změny reaguje nevhodným nebo nepřiměřeným chováním), dítě může mít problémy s vyjadřováním (výběr z možností, neumí požádat o pomoc), dítě neumí zobecňovat naučené (co umí doma, nemusí umět ve škole, co zvládne u jednoho učitele, nezvládne u jiného), může mít některé zvláštní zájmy, ve kterých má vynikající vědomosti, což je vhodné využít k motivaci.

Mezi pervazivní vývojové poruchy byl na počátku 90. let 20. století zařazen také Aspergerův syndrom. Osoby s touto diagnózou mají potíže v komunikaci a sociálním chování. V sociálním chování se jedná o nedostatek intuice, neschopnost porozumět vlastním pocitům ani emocím druhých lidí v sociálním kontextu. Děti s Aspergerovým syndromem se na první pohled od svých vrstevníků nijak neliší, ale v delším kontaktu je patrný odlišný způsob myšlení a jednání. Intelekt není narušen, rozumové schopnosti se často pohybují v pásmu průměru až vysokého nadprůměru, ani vývoj řeči nebývá narušen, verbální schopnosti jsou často nadprůměrné. Velmi často se objevuje výrazná diskrepance mezi nadprůměrnými znalostmi v určité oblasti a nezralým sociálním a emočním chováním. Běžné situace jsou pro ně zdrojem nejistoty a napětí, často si svou odlišnost uvědomují, což vede k úzkostným stavům, depresím a problémovému chování (afektivní záchvaty, verbální či fyzická agrese, destruktivní chování, nebo naopak výrazná pasivita, odmítání činností apod.). (Kendíková, 2020)

2 Systém poradenství

Základním právním předpisem, který upravuje poradenské služby v rámci našeho vzdělávacího systému je Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám, pedagogům, školským zařízením na základě jejich žádosti, u nezletilých dětí a žáků na základě souhlasu jejich zákonných zástupců. při poskytování poradenských služeb pracují školy a školská poradenská zařízení podle vyhláškou daných pravidel. Dodržují etické zásady a účel poskytování poradenských služeb. Vycházejí z individuálních potřeb žáka, podporují jeho samostatnost a sociální začleňování. Poskytují žákovi nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení, které jsou výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky, informují o poskytovaných službách a možnostech podpůrných opatření. Sledují a vyhodnocují poskytování navržených podpůrných opatření. Při plnění svých úkolů spolupracují s dalšími odborníky, jinými školami nebo zařízeními podle individuálních potřeb klientů. (MŠMT – Poradenství 2023)

2.1 Školská poradenská zařízení

Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, uvádí dvě základní školská poradenská zařízení, a to jsou pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Tato specializovaná zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím psychologů, pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena v příloze č. 4 k této vyhlášce. Pedagogickým pracovníkům vykonávajícím pedagogicko-psychologickou činnost ve školských poradenských zařízeních je poskytována odborná podpora a metodické vedení za účelem zvýšení kvality poradenských služeb Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (MŠMT – Poradenství, 2023)

2.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

PPP začaly vznikat od 60. let dvacátého století a v současné době jsou zaměřeny především na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou

a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Zaměřují se též na diferenciální diagnostiku a zjišťování individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Činnost pracovníků PPP se uskutečňuje ambulantně na pracovištích poradny a návštěvami ve školách a školských zařízeních. (Lechta, 2010) Základní činnosti PPP:

- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro vzdělávání žáka
- vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka
- zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení
- poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci
- poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby
- poskytuje žákům kariérové poradenství
- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka
- prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. (MŠMT – Poradenství 2023)

2.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

SPC vznikala po roce 1990 a zaměřují své poradenské služby zejména na pomoc při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům postižení či znevýhodnění. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálně-pedagogické, psychologické a terapeutické práci. Služby mají komplexní charakter, uskutečňují se ambulantně na pracovišti SPC, návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách nebo v zařízeních pečujících o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Lechta, 2010). Základní činnosti SPC:

- zjišťuje připravenost žáků, o které pečuje na povinnou školní docházku
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem
- zpracovává odborné podklady, vydává zprávy a doporučení pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření
- vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky
- poskytuje kariérové poradenství žákům, vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků
- zjišťuje individuální předpoklady a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování žáků s SVP do společnosti
- poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků s SVP
- poskytuje metodickou podporu školám
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků. (MŠMT – Poradenství 2023)

2.2 Školní poradenská pracoviště

Poradenské služby poskytují v rámci platné legislativy také přímo školy. Na každé škole působí v rámci školního poradenského pracoviště výchovný poradce a školní metodik prevence. Dalšími pracovníky, kteří v zde mohou působit jsou školní psycholog a školní speciální pedagog.

2.2.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce by měl fungovat na všech českých základních a středních školách, měl by mít patřičné vzdělání a také osobností předpoklady jako je: schopnost empatie, důvěryhodnost, komunikativnost, spolehlivost a schopnost klidně řešit krizové situace. Konkrétní činnosti výchovného poradce upravuje Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění. Jedná se o poradenské, metodické a informační činnosti. v oblasti výchovného poradenství bývá praxe na českých školách různá. Závisí na typu školy, její velikosti, složení pedagogického sboru apod. Velmi důležitý je počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpravidla jsou výchovní poradci zároveň pedagogové a plní své povinnosti pouze v rámci snížení míry vyučovacích povinností, která navíc závisí na velikosti školy. Jedná se většinou o velmi malý počet hodin týdně. (Kendíková, 2020)

Vybrané poradenské činnosti:

- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) a středisky výchovné péče (SVP)
- vyhledávání a orientační šetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky a intervenčních činností pro tyto žáky
- základní skupinová šetření k volbě povolání, administrace, zpracování a interpretace zájmových dotazníků
- koordinace poradenských služeb, spolupráce s dalšími orgány a organizacemi (například s úřady práce, OSPOD apod.)
- příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT – Poradenství 2023)

Vybrané metodické a informační činnosti:

- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového poradenství, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými, práce s žáky s odlišným mateřským jazykem apod.
- předávání odborných informací z oblasti své činnosti a péče o žáky s SVP ostatním pracovníkům školy
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči a dalších poradenských zařízeních v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činností výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření (MŠMT – Poradenství 2023)

2.2.2 Metodik prevence

Jedná se o poradenského pracovníka školy, který se ve své činnosti zabývá především prevencí sociálně patologických jevů. Na malých školách mnohdy vykonává výchovný poradce nebo pracovník vedení školy. Činnosti tohoto pracovníka můžeme rozdělit na metodické a koordinační, informační a poradenské. Kromě uvedených činností metodik prevence úzce spolupracuje při vytváření ŠVP, zejména u předmětů, do nichž je vhodné problematiku prevence sociálně patologických jevů zařadit (občanská nauka, přírodopis, český jazyk apod.) Dále spolupracuje s vedením školy při vyhledávání možností financování preventivních aktivit z různých grantů, dotací a rozvojových programů. Metodik prevence je stejně jako výchovný poradce zpravidla vybírán z řad učitelů, nemá však podle současné legislativy nárok na snížení vyučovací povinnosti. (Kendíková, 2020)

Vybrané poradenské a informační činnosti:

- vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenské činnosti těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajištění péče odpovídajícího odborného pracoviště

- příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními
- sledování, zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
- prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných zkušeností a informací
- vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů

Vybrané metodické a koordinační činnosti:

- koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy
- koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
- metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- koordinace činnosti vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (MŠMT – Poradenství 2023)

2.2.3 Školní psycholog

Školní psycholog je poradenský pracovník, který se v poslední době ve školách objevuje častěji. Školní psychologové mohou vykonávat činnosti diagnostické a depistážní, konzultační, poradenské a intervenční. Dále činnosti metodické a vzdělávací. Školy, ve kterých školní psychologové již nějakou dobu pracují zaznamenaly zlepšení školního klimatu. Zlepšují se též kompetence dalších poradenských a pedagogických pracovníků. Dochází ke zrychlování a zlepšování řešení některých problémů, také komunikace a práce s žáky a jejich zákonnými zástupci bývá úspěšnější a komplexnější. Komplexní péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme péči ve spolupráci s rodinou a poradenskými pracovníky školy (bez ohledu na to jakou poradenskou pozici jim

škola vytvořila) a ostatními externími odborníky (lékaři, logopedy, sociálními pracovníky apod.). Bez spolupráce všech uvedených subjektů není možné zajistit kvalitní péči o tyto žáky. (Kendíková, 2020)

Vybrané diagnostické a depistážní činnosti:

- diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků
- depistáž specifických poruch učení
- depistáž a diagnostika nadaných žáků
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě (MŠMT – Poradenství 2023)

Vybrané konzultační, poradenské a intervenční práce:

- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce
- péče o žáky s SVP
- individuální případová péče o žáky v osobních problémech
- prevence školního neúspěchu (náprava, vedení apod.)
- kariérové poradenství u žáků
- techniky a hygiena učení
- skupinová a komunitní práce s žáky
- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech žáků
- pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí (MŠMT – Poradenství 2023)

Vybrané metodické a vzdělávací činnosti:

- metodická pomoc třídním učitelům
- pracovní semináře pro pedagogické pracovníky
- participace na přípravu programu zápisu do 1. ročníku (MŠMT – Poradenství 2023)

2.2.4 Školní speciální pedagog

Pozice školního speciálního pedagoga se na běžných základních školách objevuje stále častěji. Tito pracovníci poskytují podpůrná opatření některým žákům, na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jde o hodiny speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci. Dále realizují podpůrná opatření prvního stupně, ta škola vyhodnocuje a financuje sama. Tento trend je velmi dobrý, na základních školách se zkvalitňuje poradenský servis a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Zvyšují se též výukové kompetence pedagogů a zlepšuje se spolupráce mezi rodinou a školou. Základní činností, kterou speciální pedagog vykonává je depistáž, tedy vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dále provádí diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti. Kromě výše uvedených činností využívají školy speciální pedagogy též jako vyučující, zejména ve třídách, kde se vyučuje větší počet žáků s SVP nebo v přípravných třídách, které slouží jako předškolní příprava pro některé typy žáků s SVP. Velkou výhodou speciálního pedagoga je jeho přímá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, jeho práce snižuje zátěž těchto zařízení a vede k rychlejší diagnostice a přímé speciálně pedagogické práci ve škole. Výhodou je též spolupráce s asistenty pedagoga, která probíhá ve známém prostředí a posiluje budování důvěry mezi pedagogickými pracovníky a žáky. (Kendíková, 2020)

Diagnostické činnosti:

- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromáždění údajů o žákovi, rodinná a osobní anamnéza), analýza údajů a jejich vyhodnocení
- vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy i mimo ni

Intervenční činnosti:

- provádění nebo zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s žákem
- provádění nebo zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti s žákem nebo skupinou žáků (činnosti reedukační, kompenzační nebo stimulační)

- úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- zabezpečení komunikace s rodinou žáka
- poskytování speciálně pedagogické poradenské intervence a služeb pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy
- participace na vytváření IVP (individuálního vzdělávacího plánu) v koordinaci s dalšími pedagogickými pracovníky školy a zákonnými zástupci žáka
- průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, navrhování a realizace úprav
- participace na kariérovém poradenství
- konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení (MŠMT – Poradenství 2023)

Metodické a koordinační činnosti:

- koordinace speciálně pedagogických služeb ve škole, příprava a průběžná úprava podmínek pro vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- kooperace se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a zařízeními ve prospěch žáka se speciálně vzdělávacími potřebami
- participace na vytváření ŠVP, a především IVP pro konkrétní žáky s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky s SVP
- metodické činnosti pro pedagogické pracovníky (specifika výuky a možnosti žáků s SVP, návrhy metod a forem práce a jejich zavádění do výuky, instruktáže ve využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole (MŠMT – Poradenství 2023)

Financování profese školního speciálního pedagoga je také stále předmětem diskusí. Před rokem 2005 bylo financování spíše na šikovnosti a tvořivosti konkrétních ředitelů škol. po roce 2005 se začala realizovat celostátní podpora školních speciálních pedagogů a školních psychologů ve školách na celorepublikové úrovni díky projektům z Evropských sociálních fondů: VIP Kariéra (2005–2008), VIP II – RŠPP 30 (2009–2011) a RAMPS (2012–2015),

realizátorem byl Institut pedagogicko-psychologického poradenství, později Národní ústav vzdělávání (současným nástupcem těchto institucí je Národní pedagogický institut ČR). Tato podpora v sobě zahrnovala jak financování, tak metodickou podporu školním speciálními pedagogy a školními psychologů. Po skončení těchto projektů bylo financování realizováno přes rozvojové programy MŠMT. V současnosti jsou školní speciální pedagogové nejčastěji financováni pomocí tzv. Šablon, zrychlených projektů MŠMT, částečně pak ze systému podpůrných opatření, formou předmětu speciálně pedagogické péče, výjimečně z projektů dalších či přímou podporou od zřizovatelů. (Mrázková, 2021)

- Od roku 2025 připravilo MŠMT novou koncepci financování pozic školních speciálních pedagogů a školních psychologů bez závislosti na projektech přímo ze státního rozpočtu. Škola by měla obdržet podle počtu žáků finanční prostředky na daný úvazek, který bude moci ředitel rozdělit mezi tyto dvě pozice. (Pedagogická komora, 2022)

3 Předmět speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., v platném znění, zařazen v rámci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako forma intervence. Účelem tohoto podpůrného opatření je podpora žáků, kteří z důvodů svých speciálních vzdělávacích potřeb nemohou dosahovat srovnatelných výsledků ve vzdělávání. Zajišťuje kompenzaci obtíží žáka a přispívá ke kvalitnímu vzdělávání žáka s přihlédnutím k jeho specifickým potřebám.

3.1 Pojmové vymezení a charakteristika

Tento předmět je poskytován od 2. stupně podpůrných opatření, tedy na základě doporučení školského poradenského zařízení a může být realizován ve třech podobách. První možností je zařazení PSPP ve formě vyučovacího předmětu (například: zdravotní tělesná výchova, český znakový jazyk, alternativní a augmentativní komunikace atd.) Předmět je pak zapracován do školního vzdělávacího programu a výstupem je slovní hodnocení žáka. Počítá se do maximálního počtu povinných vyučovacích hodin a realizuje se v disponibilních hodinách daných rámcovým učebním plánem příslušného rámcového vzdělávacího programu a započítává se do maximálního počtu povinných vyučovacích hodin stanovených v souladu s § 26 odst. 2 školského zákona příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Výukou může ředitel školy pověřit učitele, který získal kvalifikaci učitele žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) podle § 7 až 9 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. (NPI, 2017)

Druhou možností je doporučení PSPP formou další péče o žáka ve škole, jedná se o druh intervence, která má přispět ke zlepšení aktuálních obtíží žáka (dříve označované jako „nápravy“), zaměřené například na rozvoj grafomotorických dovedností žáka, na podporu při reedukaci specifických poruch učení. Předmět je směřován k rozvoji percepčně-motorických funkcí, rozvoji jazykových kompetencí a komunikačních dovedností, k rozvoji prostorové orientace a orientaci v čase, pozornosti, paměti atd. V těchto případech nemá předmět speciálně pedagogické péče povahu povinné vyučovací hodiny ve smyslu

§ 26 odst. 2 školského zákona a nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanoveného pro jednotlivé ročníky příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Z toho důvodu není účelné sestavovat pro výuku tohoto předmětu učební osnovy, postačuje informace o poskytování tohoto podpůrného opatření školou v části ŠVP, která se věnuje zabezpečení výuky žáků se SVP nebo v části charakteristika vyučovaného předmětu. Tyto předměty může vyučovat učitel, který získal kvalifikaci učitele žáků se SVP (stejně jako v předchozím odstavci), speciální pedagog, který získal kvalifikaci podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb. nebo psycholog, který získal kvalifikaci podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb. Obě varianty výuky PSPP ve škole jsou brány jako přímá pedagogická činnost. (NPI, 2017)

Poslední možností zajištění předmětů speciálně pedagogické péče je ve školském poradenském zařízení tedy PPP nebo SPC, příkladem může být péče o žáky nevidomé (orientace v prostoru), o žáky s problémy v oblasti narušené komunikace (nápravy logopedických obtíží) atd. Školské poradenské zařízení zajišťuje výuku PSPP v případě, kdy škola nemá k dispozici pracovníka s potřebnou kvalifikací. Na vysvědčení tak nebude žádné hodnocení žáka, činnost se realizuje v rámci návštěv v ŠPZ nebo případně ve škole, kam pracovník ŠPZ dochází. Není tedy zahrnována do disponibilních hodin a ani vyjádřena v požadavku NFN, protože je to součástí standardních činností ŠPZ. Jde o přímou pedagogickou činnost pedagogických pracovníků ŠPZ. (MŠMT – Předměty speciálně pedagogické péče, 2023)

Počet vyučovacích hodin předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP) je v závislosti na stupni podpory stanoven v příloze č.1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění. Časová dotace na tyto předměty je poskytována z disponibilní časové dotace takto:

- 2. st. PO: 1 hodina týdně, individuální nebo skupinová práce
- 3.st. PO: 2 hodiny týdně, individuální nebo skupinová práce
- 4.st. PO: 3 hodiny týdně, individuální nebo skupinová práce
- 5.st. PO: 4 hodiny týdně, individuální nebo skupinová práce

Skupiny vytvořené v rámci tohoto předmětu mohou mít maximálně 4 žáky.

Vyhláška (27/2016 Sb.) dále poskytuje následující výčet oblastí výuky v rámci PSPP:

- řečová výchova,
- rozvoj grafomotorických dovedností,
- rozvoj vizuálně percepčních dovedností,
- zdravotní tělesná výchova,
- nácvik sociální komunikace,
- zraková stimulace,
- bazální stimulace u žáků s mentálním postižením,
- práce s optickými pomůckami,
- logopedická péče,
- rozvíjení sluchového vnímání,
- odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci,
- českému znakovému jazyku,
- prostorová orientace,
- český znakový jazyk,
- prostředky alternativní a augmentativní komunikace,
- prostorová orientace,
- samostatný pohyb zřakově postižených,
- práce s optickými pomůckami,
- Braillovo písmo,
- bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami,
- rozvoj zbytkového sluchového a zřakového vnímání,
- rozumění mluvené i psané řeči a její produkci,
- další oblasti případně vychází z konkrétních obtíží žáka.

3.2 Formy a metody výuky PSPP

Během edukačního procesu pedagog stanovuje a vyhodnocuje výchovně vzdělávací cíle a snaží se svými přístupy reagovat na žákovi specifické potřeby a zvláštnosti. Pomáhá svým působením žákovi ve formování osobnosti, ve zvládnutí komunikačních, vzdělávacích i vztahových problémů. V rámci výuky předmětu speciálně pedagogické péče pracuje pedagog s žákem individuální formou. Pracuje přímo s jednotlivcem nebo s malou skupinkou žáků. Komunikace

mezi učitelem a žákem je velmi adresná a přímá. Jedná se o trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka, kde je vyšší podíl pedagogické komunikace, a tedy i vyšší efektivita procesu učení žáka. (Bartoňová, 2013)

Základní speciálně-pedagogické (dříve často nazývané „nápravné“) metody se, zaměřují na překonávání, zmírňování a případně též na prevenci následků handicapu, který konkrétní žák má. Jedná se o metody reedukace, kompenzace a rehabilitace. Metody reedukace (z lat. Re-opět, znovu, edukace-výchova), lze je chápat jako postupy, zaměřené na rozvoj a celkové zlepšení těch funkcí, které se v důsledku orgánového poškození (vrozeného nebo získaného) nerozvinuly nebo jsou v různé intenzitě oslabené. U zrakově postižených osob se například jedná o reedukaci zraku, u tělesně postižených o pohybovou reedukaci, u osob s poruchami chování o nápravné postupy v oblasti chování. (Bartoňová, 2013)

Metody kompenzace (z lat. Compensatio – vyrovnání, vyvážení, náhrada) jsou takové speciálně-pedagogické postupy, kterými se zdokonaluje a zlepšuje výkonnost jiných funkcí než těch, které jsou postiženy. Jsou tedy zaměřené na nahrazení chybějících funkcí jinými, nebo na vyrovnání nedostatků u znevýhodněného jedince v jedné oblasti kvalitami v oblasti jiné, náhradní. Například u neslyšících plní kompenzační funkci především zrak, u nevidomých sluch, hmat, čich atd. (Bartoňová, 2013)

Metody rehabilitace (z lat. Re – znovu, opět, habilitas – schopnost, způsobilost) – ve volném překladu znovuuzpůsobení, návrat do původního stavu, opětovné dosažení schopnosti. V lékařství se tento termín chápe jako postupy, které upravují orgánový defekt a obnovují narušené funkce. Toho se dosahuje především nápravným cvičením, zaměřeným na aktivizaci tělesných a psychických schopností nemocných osob a rekonvalescentů. Ve speciální pedagogice se rehabilitační metody chápou spíše ve významu celkového uzpůsobení, využívají se s cílem odstranit nebo alespoň zmírnit následky defektu, a tím i dosáhnout maximální socializace, zapojení do běžných životních aktivit, přípravy na budoucí povolání a celkového zlepšení kvality života osob s handicapem. (Renotírová, Ludíková a kol., 2005)

V rámci uvedených metod rozlišujeme přístup monosenzoriální, který je zaměřený na rozvoj postižených funkcí bez podpůrného využití funkcí jiných, a přístup multisenzoriální, který využívá jako pomocných činitelů i funkcí zdravých, nepostižených. Uvedené metody se uplatňují v celém procesu výchovy a vzdělávání ve spojení s běžnými metodami vyučování a výchovy prostřednictvím slova, názoru nebo praktické činnosti. (Renotierová, Ludíková a kol., 2005)

Bartoňová (2013) v přístupech ke vzdělávání žáků se SVP uvádí jako zásadní zajištění kvalitně připraveného pedagoga. Vzhledem k různorodosti a specifčnosti každého typu postižení je důležité zajistit odborný přehled. Ten musí být vždy komplexní a respektovat individuální zvláštnosti a osobní specifika daného žáka. Mezi základní kompetence pedagoga v přístupu k žákům se SVP řadí:

- užívání reedukačních metod a postupů
- užívání kompenzačních pomůcek, jejich vyhledávání a odborná znalost
- vytváření příznivého prostředí a klimatu pro výuku
- seznámení žáků i ostatních učitelů s jinými způsoby práce
- rozpoznání skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka
- znalost speciálně pedagogické diagnostiky
- podporování a motivování žáka k činnosti, vycházení z jeho úspěchů
- vysvětlení žákovi, v čem spočívají jeho obtíže
- citlivě vnímat reakce žáka, předcházet stresujícím situacím
- konstruktivní spolupráce s rodinou,
- spolupracování se školním poradenským pracovištěm a školním poradenským zařízením

3.3 Hodnocení PSPP

Hodnocení práce žáka v rámci výuky předmětu speciálně pedagogické péče vychází ze zjištěných specifických vzdělávacích potřeb žáka. Nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku. Užívá se různých forem hodnocení, jejichž kritéria respektují charakter obtíží nebo specifík žáka, včetně jeho nadání nebo mimořádného nadání. Z hodnocení

jsou zřejmé konkrétní individuálně specifické podoby činnosti vyžadované po žákovi, jsou jasně a srozumitelně formulována hodnoticí kritéria a škály. Využíváno je nejčastěji slovní a formativní hodnocení, které směřuje k zpětnovazební podpoře efektivního učení žáka a je pro něj informativní a korektivní. Zahrnuje posouzení vývoje výsledků žáka, ohodnocení jeho pílě a jeho přístupu ke vzdělávání včetně naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, zároveň ale objektivně kritický. Slovní hodnocení by mělo obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je následně překonávat. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Katalog podpůrných opatření (2015) řadí hodnocení do základní didaktické kategorie teorie vyučování a uvádí možnost individualizace hodnocení. Toto opatření bezprostředně souvisí s nutností diferenciací při zadávání práce (dle schopností a výkonu konkrétního žáka), aby došlo k jeho pozitivní motivaci k dalšímu učení. Toto podpůrné opatření je součástí individuálního přístupu ke každému žákovi, spočívá v respektování individuálních možností a schopností žáka vzhledem k jeho diagnóze a vede k nacházení cest pro co nejefektivnější učení. V evaluaci si nestanovujeme pouze jednu či dvě metody hodnocení žáka, ale spíše vybíráme z metod hodnocení ty, které žákovi nejlépe vyhovují a které dokáže akceptovat a pomocí nichž je učitel schopen zhodnotit nejen jeho momentální výkon, ale i pokrok, který ve vzdělávání udělal, a poskytnout tak komplexní, objektivní informace o rozvoji jeho osobnosti.

Podklady pro hodnocení žáka získáváme soustavným sledováním výkonů žáka v průběhu výuky, jeho připravenosti na vyučování, různými druhy prověřování jeho vědomostí, dovedností, návyků a různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové apod.). Analyzujeme činnosti žáka a jeho portfolia, můžeme konzultovat s dalšími pedagogy a odborníky. Konzultujeme se zákonnými zástupci žáka a doporučujeme metody a postupy pro žákovu domácí přípravu. Využíváme možnosti rozšířeného formativního hodnocení, které aktivizuje a podporuje motivační funkci hodnocení. V průběhu výuky vedeme žáka k používání a rozvoji autoevaluace (sebehodnocení). Sebehodnocení je nezbytnou součástí hodnocení žáka, posiluje jeho sebeúctu

a sebevědomí. Chyba je přirozená věc v procesu učení a je jeho důležitým prvkem. Žák se učí chyby vyhledávat a opravovat, komentovat a porovnávat svoje výkony a výsledky. Při sebehodnocení se žák snaží popsat, co se mu daří, co ještě nezvládá, jak bude pokračovat dál. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Hlavním účelem hodnocení je motivovat žáka a poskytnout mu nezbytnou zpětnou vazbu. Cílem je, aby si kvalitní zpětnou vazbu dovedli žáci postupně vytvářet i sami, a naučili se vlastnímu kritickému sebehodnocení a hodnocení svých spolužáků. Pro tyto evaluační formy se vyučující snaží vytvářet odpovídající podmínky a prostor.

Základním kamenem úspěchu při práci v předmětu speciálně pedagogické péče je příprava pedagoga na každou jednotlivou hodinu. Vytvoření struktury, stanovení obsahu a střídání různých činností v rámci hodiny, promyšlené využívání pomůcek a jejich tvoření a mnoho dalších činností. Co by tedy konkrétně mělo být obsahem hodiny předmětu speciálně pedagogické péče? Hledání odpovědi na tuto otázku je součástí výzkumu praktické části této diplomové práce v následujících kapitolách.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkum obsahu a personálního zajištění předmětu speciálně-pedagogické péče

Profese školního speciálního pedagoga se v našem školském prostředí objevuje zhruba od devadesátých let 20. století a reflektuje tak společenské změny, které s sebou přinesly trend posílit poradenské služby přímo ve školách. Působení školních speciálních pedagogů nebylo v té době podpořeno ani legislativně, ani finančně, bylo potřebou škol a jejich ředitelů, kteří o zavedení této pracovní pozice na školách usilovali. V roce 2005 se tato profese dostala do legislativní opory v podobě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. v rámci poskytování poradenských služeb školního poradenského pracoviště (ŠPP), které může být zastoupeno kromě výchovného poradce a metodika prevence také školním psychologem a školním speciálním pedagogem, uvádí §7 této vyhlášky také přehled činností, které škola v rámci poradenských služeb poskytuje. (Mrázková, 2021)

Výuka předmětu speciálně pedagogické péče tvoří značnou část úvazku školních speciálních pedagogů. Jedná se o přímou speciálně-pedagogickou činnost, která vychází ze schopností, kompetencí a zkušeností vyučujícího speciálního pedagoga, který na základě doporučení školského poradenského zařízení připravuje a řídí činnosti žáka nebo žáků v hodině PSPP. Seznam konkrétních činností školního speciálního pedagoga se liší v závislosti na škole, kde působí. Důležitá je velikost školy, lokalita, složení žáků a pedagogického sboru, způsob vedení školy, samotné rozdělení kompetencí v rámci ŠPP a celkové nastavení školy. Školní speciální pedagog je ve smyslu výše uvedené vyhlášky poradenským pracovníkem školy, není učitelem, ale poskytuje své služby žákům, rodičům a učitelům. Podle Mrázkové (2021, str. 29) „*Současné pojetí činností školního speciálního pedagoga dobře reprezentuje posun od diagnostiky k intervenci. Přímá intervence žáka má na individuální úrovni posilující potenciál*

pro konkrétní dítě, současně však také přispívá k dobré atmosféře učení pro ostatní žáky.“

Působení školního speciálního pedagoga je řešeno ve výzkumných šetřeních a publikacích, které se věnují profesi školního speciálního pedagoga jako celku. U nás se tématem školního speciálního pedagoga zabýval jako první výzkumný projekt Školní speciální pedagog na ZŠ (Šmejkalová & Hájková, 2003) s publikovaným dotazníkovým šetřením, které zkoumalo a také potvrdilo potřebnost profese speciálního pedagoga.

V monografii s názvem Školní speciální pedagog představuje Kucharská (2013) profesi školního speciálního pedagoga od historického kontextu po současné ukotvení profese, věnuje pozornost odborným aktivitám směřujícím k žákům se SVP či rizikem jejich vzniku, rodičům, učitelům. Publikace vychází z praktických zkušeností ze školních poradenských pracovišť, které jsou prezentovány jako příklady pro jednotlivé tematické okruhy.

Kucharská, Mrázková a kolektiv (2014) dále navazují titulem Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti, kde se zaměřují více na činnosti školního speciálního pedagoga, vedení odborné dokumentace a metodické vedení těchto pracovníků.

Potřebnost profese školního speciálního pedagoga a jeho přímou intervenci s žáky zmiňuje více speciálně pedagogických výzkumů, například:

- Wagnerová (2013), dle jejího výzkumu 85 % pedagogů vnímá školního speciálního pedagoga jako někoho, kdo přispívá ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a jeho aktivity směřují nejen k žákům, ale také k pedagogům.
- Vašáková Kránková (2018) ve svém kvalitativním výzkumu nahlíží na profesi školního speciálního pedagoga z pohledu pedagogů škol. Ti práci školního speciálního pedagoga vítají, za nejdůležitější činnost školních speciálních pedagogů považují individuální a skupinové reedukace se žáky, depistáže, metodickou podporu pedagogům a asistentům pedagoga a podporu a pomoc při vytváření IVP.

- Bartoňová, Pipeková, Viktorin a Vítková (2019) realizovali výzkum v Jihomoravském, Moravskoslezském a Pardubickém kraji, jehož respondenty byli pedagogové, vedení škol a samotní školní psychologové a speciální pedagogové.

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Základním cílem empirického výzkumu této diplomové práce je deskriptivní popis a analýza realizace a obsahu předmětu speciálně pedagogické péče u žáků s různým druhem postižení a z něj vyplývajících speciálně vzdělávacích potřeb. V rámci kvalitativního výzkumu jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

ZVO: Jaký je obsah předmětu speciálně pedagogické péče u žáků s různým druhem postižení na základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem je personálně zajištěna výuka předmětu PSPP na základní škole?

VO2: Jaké druhy postižení a SVP jsou nejčastěji zastoupeny při realizaci PSPP na základní škole?

VO3: Jaká je struktura hodiny, metody a formy výuky PSPP?

VO4: Jaký je obsah PSPP při práci s žáky s různými druhy postižení?

VO5: Jaké výukové materiály a pomůcky jsou nejčastěji využívány při práci s jednotlivými druhy postižení žáků ve výuce PSPP?

4.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k tématu a cíli této diplomové práce jsem pro její empirickou část zvolila design kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum se podle Valenty (2015) zaměřuje na jednotlivce nebo menší skupiny, zabývá se zkoumáním jejich chápání a prožívání, jde více do hloubky problému. Výzkumník je ve větším a často osobním kontaktu s účastníky výzkumu, může tak více porozumět různým

souvislostem. Výhodou kvalitativního přístupu je získání věrohodných podrobných dat a informací většinou v přirozeném prostředí a podmínkách. Nevýhodou využití kvalitativních metod je to, že jsou velice obtížné. Analýza i sběr dat jsou časově náročné. Výsledky jsou snadno ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Základní metodu, kterou budu ve své práci používat je metoda interview neboli rozhovoru. Jedná se o nejběžnější metodu pro získávání dat v kvalitativním výzkumu a spočívá v dotazování, které je realizováno prostřednictvím přímé osobní komunikace. V rámci rozhovoru se používají následující typy otázek: otázky týkající se zkušeností, názorů, hodnot, znalostí a pocitů, dále otázky demografické a kontextové. Rozhovor může mít formu strukturovanou, polostrukturovanou nebo nestrukturovanou podle účelu a potřeb výzkumu. Zvolila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, s připravenými otázkami k danému tématu, který je možno doplňovat dílčími otázkami nebo úpravami podle konkrétní situace. (Valenta, 2015)

Pro správné vedení kvalitativního rozhovoru uvádí Hendl (2016) pravidla, ze kterých ta nejdůležitější jsou:

- Zajišťujeme důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.
- Účel výzkumu určuje celý proces interview, vytvoříme rámec, v němž se bude moci dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem.
- Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu. Jsme citliví k pohlaví, k věku a kulturním odlišnostem dotazovaného.
- Otázky formulujeme jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí.
- Klademe vždy jenom jednu otázku.
- Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem. Necháváme dotazovanému dostatek času na odpověď.

- Udržíme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.
- Zohledňujeme časové možnosti dotazovaného.
- Jsme reflexivní, sebekriticky monitorujeme sami sebe.
- Po rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.

Data získaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jsou dále zpracována pomocí otevřeného kódování, vytvářením deskriptivních a induktivních kódů. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text a jeho části rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. Pojmy, které se zdají příslušet stejnému jevu seskupuje prostřednictvím procesu kategorizace do významových kategorií. Cílem takového kvalitativní analýzy je zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky. (Hendl, 2016)

4.3 Popis prostředí a charakteristika výzkumného vzorku

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila kvalitativní dotazování u malého počtu respondentů. Jedná se o vzorek pěti osob působících na pozici školních speciálních pedagogů, v jejichž náplni práce je zajišťování výuky předmětu speciálně pedagogické péče na běžné základní škole. Výzkum jsem zahájila průzkumem webových stránek základních škol ve vybraném regionu, kde jsem hledala kontakty na vhodné pracovníky – školní speciální pedagogy nebo pracovníky školních poradenských pracovišť. Na tyto kontakty jsem zaslala emailové dopisy, kde jsem stručně představila sebe a svůj záměr a požádala o možnost osobní schůzky a poskytnutí rozhovoru na téma výuky předmětu speciálně pedagogické péče pro účely této diplomové práce.

V první fázi v červnu 2023 jsem oslovila pět vybraných pracovníků, z tohoto počtu se mi ozvaly dvě speciální pedagožky, se kterými následně

rozhovory proběhly v červnu 2023. Ve druhé fázi v září 2023 jsem oslovila dalších 5 vybraných pracovníků, z této skupiny se mi povedlo realizovat tři rozhovory během podzimu 2023. Celkem jsem uskutečnila pět rozhovorů, vždy přímo ve školním domácím prostředí respondentů, v uzavřeném prostoru, kde bylo zaručeno soukromí a optimální podmínky pro realizaci rozhovorů. Rozhovory jsem po předchozí domluvě ve dvou případech zaznamenávala na diktafon, ve třech případech si dotazovaní nahrávání nepřáli, pracovala jsem tedy formou poznámek a záznamů přímo v průběhu rozhovoru.

Před zahájením vlastního rozhovoru jsme s dotazovanými vždy projednali Informovaný souhlas účastníka výzkumu (příloha č. 2). V rámci dodržení tohoto dokumentu je v následujících kapitolách jednotlivým účastníkům přiřazeno vymyšlené jméno a žádné konkrétní osobní a demografické údaje nejsou v této práci zveřejňovány. Respondenty jsem seznámila s účelem výzkumu, s možností kdykoliv odstoupit od výzkumu i s plným zachováním jejich anonymity. V této souvislosti respondenti podepisovali informovaný souhlas, který je součástí mé osobní dokumentace.

4.4 Záznam a rozbor výsledků

Následující podkapitoly pracují s názory, postoji a zkušenostmi vybraných školních speciálních pedagožek v souvislosti s výukou předmětu speciálně pedagogické péče. Informace, které mi poskytly v průběhu rozhovorů, jsou zde analyzovány a charakterizovány. Na základě analýzy formou otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie. V analýze jsou popsány jednotlivé kategorie, které se vždy vztahují k určité skupině otázek z rozhovorů. Kategorie jsou rozebrány z různých hledisek a shromažďují informace vyplývající z odpovědí.

4.4.1 Personální zajištění výuky PSPP

V následující tabulce č. 1 jsou přehledně uvedeny údaje o informantkách: aktuální pracovní pozice, dosažené vzdělání, délka praxe ve školství a počet hodin předmětu speciálně pedagogické péče, které v aktuálním školním roce vyučují.

Tabulka č. 1 – Přehled informantek

Jméno	Pracovní pozice	Vzdělání	Délka praxe	Počet hodin PSPP týdně
SP1 Hana	speciální pedagog, vedoucí ŠPP	Mgr., speciální pedagogika, zaměření etopedie a SPU	7 let	3 h
SP2 Stáňa	učitel, speciální pedagog, zástupce ředitele (1.st.)	Mgr., učitelství 1.st a speciální pedagogika	12 let (učitelství) 4 roky (speciální pedagog)	10 h
SP3 Táňa	speciální pedagog	Mgr., speciální pedagogika	8 let	16 h
SP4 Nikola	učitel TV, speciální pedagog	Mgr., učitelství TV pro ZŠ a SŠ a speciální pedagogika	2 roky (asistent pedagoga), 4 roky výuka PSPP	10 h
SP5 Dana	speciální pedagog, učitel VV a PČ	Mgr., speciální pedagogika a vychovatelství	11 let	12 h

Všechny informantky splňují podmínky zákona č. 463/2004 Sb., v platném znění, o pedagogických pracovnících, který stanoví potřebné vzdělání pedagoga vyučujícího předmět speciálně pedagogické péče. Dvě informantky vystudovaly přímo magisterský obor speciální pedagogika a pracují na základních školách jako speciální pedagožky na plný úvazek. Další dvě informantky vystudovaly

magisterský obor učitelství pro 1.stupeň základní školy a speciální pedagogika a jedna obor vychovatelství a speciální pedagogika. Jejich úvazek na základní škole je kombinovaný, část tvoří výuka PSPP a část výuka jiných předmětů podle své aprobace.

V rámci svého úvazku jsou vyučující předmětu PSPP přímou součástí školního poradenského pracoviště nebo s jeho pracovníky velmi úzce spolupracují. Spolupráce probíhá především s výchovnými poradci a speciálními pedagogy. Podle výsledků výzkumu tři speciální pedagožky přímo konzultují problematiku žáků s SVP s pověřenými pracovníky školských poradenských zařízení, další dvě nepřímo přes pozici výchovného poradce.

Nedílnou součástí práce speciálního pedagoga vyučujícího PSPP je spolupráce s třídními učiteli a dalšími učiteli žáků, kteří na předmět speciálně pedagogické péče docházejí. Konzultace většinou spočívají v konkrétním nastavení podpůrných opatření, která má žák stanoveny v doporučení. Hodina nebo hodiny PSPP musí být zařazeny do rozvrhu žáků, děti jsou uvolňovány v rámci disponibilních hodin nejčastěji Českého jazyka. Hana (SP1) hovoří o nutnosti postupně si vydobýt to, že žák nesmí v dané hodině o nic zásadního přijít. *„Učitel by neměl brát žádnou novou látku, nenutit dítě dopisovat nebo dodělávat doma to, co dělali v hodině, může pak paradoxně docházet k přetěžování žáka. Rodiče pak nechtějí hodiny SPP, protože musí doplňovat to, co v hodině zameškali.“* Tento aspekt a další problematiku výuky PSPP a rozvoje žáka s SVP řeší speciální pedagog na konzultacích s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků, které jsou rovněž důležitou součástí jeho práce.

4.4.2 Nejčastěji uváděné druhy postižení a SVP

Jednoznačně nejčastějším druhem postižení, se kterým pracují pedagogové na základních školách, jsou podle výsledků výzkumu a též podle odborné literatury specifické poruchy učení. Tato kategorie je velice široká a různorodá, vývoj dítěte prochází neustálými změnami a je velmi náročné stanovit přesnou diagnózu. Často především u dětí mladšího školního věku pracujeme s pojmy rizika SPU nebo symptomy SPU, protože diagnostika není dokončená, probíhá průběžně v delším časovém období. V současném pojetí

speciální pedagogiky není stanovení diagnózy prvotním cílem, ale spíše impulsem a východiskem pro nastavení úspěšného intervenčního programu, jde o zachycení profilu dítěte, o rozpoznání jeho silných a slabých stránek.

Druhou a třetí kategorií jsou podle výsledků výzkumu různé druhy narušení komunikačních schopností (NKS) a poruchy chování a pozornosti. Tabulka č. 2 ukazuje pořadí nejčastěji uváděných druhů postižení podle výsledků výzkumu. Od čtvrté pozice jsou uváděna postižení, která se podle informantů vyskytují v rámci výuky PSPP na běžné základní škole v řádu jednotlivců. Jsou to žáci s poruchami autistického spektra, žáci mimořádně nadaní, žáci s tělesným nebo sensorickým postižením. V praxi se ovšem jednotlivá postižení nebo onemocnění nevyskytují izolovaně, ale často v kombinacích různých druhů a v především v různé intenzitě.

Tabulka č. 2 – Pořadí výskytu jednotlivých druhů postižení dle výzkumu

	SP1	SP 2	SP 3	SP 4	SP 5
1.	Specifické poruchy učení (dyslexie dysortografie dyskalkulie) a jejich symptomy a různé kombinace	Specifické poruchy učení (dyslexie dysortografie dyskalkulie) a jejich symptomy a různé kombinace	Specifické poruchy učení (dyslexie dysortografie dyskalkulie) a jejich symptomy a různé kombinace	Specifické poruchy učení (dyslexie dysortografie dyskalkulie) a jejich symptomy a různé kombinace	Specifické poruchy učení (dyslexie dysortografie dyskalkulie) a jejich symptomy a různé kombinace
2.	NKS (vývojová dysfázie, dyslálie)	NKS (vývojová dysfázie, dyslálie)	NKS (vývojová dysfázie, dyslálie)	Poruchy chování a pozornosti (ADHD)	Poruchy chování a pozornosti (ADHD)
3.	Poruchy chování	Poruchy chování	Poruchy chování	NKS (vývojová dysfázie, dyslálie)	NKS (vývojová dysfázie, dyslálie)

	a pozornosti (ADHD)	a pozornosti (ADHD)	a pozornosti (ADHD)	dysfázie, dyslálie)	
4.	PAS a jejich symptomy, kombinovaná postižení	PAS a jejich symptomy, kombinovaná postižení	Tělesné postižení v kombinaci s SPU	PAS v kombinaci s mimořádným nadáním	Lehká MR a výukové předpoklady pod hranicí průměru
5.	Lehká MR a výukové předpoklady pod hranicí průměru	Tělesné postižení	Lehká MR a výukové předpoklady pod hranicí průměru		PAS a jejich symptomy, kombinovaná postižení
6.	Tělesné postižení	Lehká MR a výukové předpoklady pod hranicí průměru	Sluchové postižení		
7.	Střední sluchové, a zrakové postižení	Střední sluchové postižení	Mimořádné nadání a porucha chování		

4.4.3 Struktura hodiny, metody a formy práce v PSPP

Hodiny speciálně pedagogické péče na základní škole mají rozdílnou strukturu než hodiny běžného vyučování. Speciální pedagog si hodinu vede a organizuje s ohledem na počet žáků, které má zařazeny do společné skupiny v dané hodině. Jedná se o skupinu jednoho až čtyř žáků s podobnými speciálně vzdělávacími potřebami, většinou z jedné třídy nebo jednoho ročníku, se kterými pedagog pracuje individuálně. Doporučení pro vzdělávání, které vydává školské poradenské pracoviště většinou uvádí konkrétní oslabené oblasti dítěte, na které má být PSPP zaměřen, z těchto informací pak speciální pedagog vychází

při přípravě jednotlivých hodin. Informantky mají své hodiny různě členěny, u všech však najdeme toto základní rozložení:

- Pozdrav a úvodní rozhovor
- Reedukační a kompenzační cvičení
- Herní a relaxační aktivity

Za velmi inspirativní považuji úvod hodiny speciální pedagožky Hany, která má pro své žáky připraveny tři druhy pozdravení, dítě si samo po příchodu do hodiny vybere způsob pozdravu, který chce v dané chvíli použít. Hned u dveří jsou umístěny tři velké karty s obrázky, kde dítě ukáže vybraný způsob pozdravu. První je běžný mluvený pozdrav s úsměvem pod symbolem červených úst, druhý způsob je pohybový pod symbolem ruky. Jedná se o krátký rituál dotýkání se dlaněmi rukou. Třetí druh pozdravu je pod symbolem noty a znamená pozdrav zpívaný. Už zde lze pozorovat s jakou náladou a pocity dítě do hodiny přichází, jak se momentálně cítí a lze úvodní rozhovor zaměřit na případný problém.

Po pozdravu následuje povídání. Všechny speciální pedagožky si na začátku hodiny s dětmi povídají, co je nového, co se od minulého setkání povedlo nebo nepovedlo. Aktivizují žáka a připravují na následující činnosti. Vlastní reedukační a kompenzační činnosti jsou velmi širokou oblastí, která vychází z individuálních potřeb každého jednotlivého žáka. Podle speciální pedagožky Nikolý (SP4) na povídání *„navážeme krátkým cvičením pozornosti nebo grafomotoriky, pak následuje reedukace – nejčastěji čtení a psaní, střídám různé kratší úkoly, proložíme pohybovou nebo relaxační chvilkou (křížové cviky, uvolňovací cviky, dýchání atd.), pak zase pracujeme (cvičení paměti, pozornosti...)“*.

V hlavní části hodiny žáci pracují s pedagogem na základě individuálních diagnostik a plánů, podle pokynů a informací z doporučení ke vzdělávání ze školského poradenského zařízení. Pedagogové využívají různé speciálně pedagogické a terapeutické techniky, cvičení, pracovní listy, počítačové programy či pomůcky. Zapojují žáky do různých skupinových aktivit, které slouží k rozvoji sociálních dovedností, komunikace a spolupráce. Speciální pedagožka Táňa (SP3) uvádí základní metody práce v hodině PSPP: *„rozhovory jsou stěžejní*

metodou, dále různé metody práce s textem, reedukace čtení, dle potřeby využívám diagnostické metody pozorování, části různých testových úkolů pro zjištění úrovně, na které se dítě v dané chvíli nachází, od čeho se můžeme odrazit, také metody sebehodnocení. Pracujeme často formou multisenzoriálního přístupu.“

Speciální pedagožka Hana (SP1) klade při práci s žáky důraz na pozitivní a příjemné naladění, pěkné estetické prostředí, dobrou komunikaci: *„poslouchám problémy dítěte, co ho trápí, chodí za odměnu ne za trest, snažím se zajistit pro dítě pocit bezpečí, bezpečného prostředí a důvěry. Používám především diagnostické metody: rozhovory, pozorování, rozborů výsledků činnosti, zjišťování úrovně řeči, motoriky, sebeobsluhy, čtení apod. Následně samozřejmě reedukace a kompenzace.“*

Stáňa (SP2) absolvovala kurz „vedení hodin PSPP“ a kurz „diagnostiky“, které považuje za přínosné. *„Jedu podle doporučení poradny, udělám si sama plán toho, na co se zaměříme. Nejvíce trénujeme oslabené oblasti, když jsou dvě hodiny, tak je to často jedna čeština a jedna matika, jinak většinou češtiny, tedy hlavně čtení, zrakové a sluchové vnímání, reedukace a kompenzace. Připravuji si různé materiály, mám hodně různých her, většinou těch posledních 10 minut už dávám takové lehčí aktivity, hry.“*

Velmi důležité je průběžné hodnocení jednotlivých činností a úkolů. Vyučující s žáky rozebírají jejich práci a výsledky, využívají často metody autoevaluace, kdy se žák sám učí porovnat a kriticky zhodnotit svoji práci. Společně pak hodnotí dosažené pokroky a plánují další možnosti procvičování oblastí, ve kterých se dítěti nedaří. Většina vyučujících nezadá v rámci PSPP žádné domácí úkoly, ale průběžně zasílají rodičům vhodné materiály pro domácí procvičování, pokud je to s rodiči dohodnuto.

V závěrečné fázi hodiny informantky shodně uvádějí využívání relaxačních, zábavných a rozvíjejících herních aktivit, které žáky baví a výborně motivují k práci v průběhu celé hodiny. Speciální pedagožka Nikola uvádí příklady herních aktivit: *„Slovní fotbal s míčem, Ubongo, Město, jméno ..., 3IQ, děti si mohou i vybrat, využívám hry jako motivaci a odměnu.“* Celkově je důležité, aby hodiny speciálně pedagogické péče byly flexibilní a individuálně

přizpůsobené potřebám dětí, tak aby mohly efektivně podporovat jejich rozvoj a učení.

4.4.4. Obsah PSPP podle jednotlivých druhů postižení

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s informantkami, jsou v této kapitole zpracovány výsledky z oblasti čtyř nejpočetnějších druhů postižení, se kterými dotazované speciální pedagožky pracují v předmětech speciálně pedagogické péče.

Oblast specifických poruch učení

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách nejčastějším druhem postižení, se kterým pracují speciální pedagogové na běžných základních školách jsou specifické poruchy učení (SPU). Z nich se jedná především o dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii. Tyto poruchy se projevují problémy při osvojování čtení, psaní a počítání, ale také dalšími průvodními znaky, postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím (šáškování, upozorňování na sebe nevhodným způsobem). Dítě může trpět pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociální kontaktů. SPU jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, čtení a psaní nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání a pokud si je dítě nemůže osvojit musí hledat náhradní formy učení. U žáků se SPU se velmi často projevují a s různou intenzitou se prolínají deficity dílčích kognitivních funkcí jako je zraková percepce, prostorová orientace, sluchová percepce, proces automaticity, funkce paměti, koncentrace pozornosti, motoriky a grafomotoriky.

Speciální pedagog v rámci intervence PSPP pracuje na rozvoji oslabených funkcí, které jsou předpokladem pro úspěšné procesy učení. Návazně pak pracuje na reedukaci a kompenzaci konkrétních SPU. Speciální pedagožka Hana (SP1) uvádí konkrétní obsah práce se žáky s dyslexií a dysgrafií: *„zaměřujeme se na problémy ve čtení, tedy na samotnou techniku čtení a na porozumění čtenému textu, orientaci v textu a jeho reprodukci, rozvíjíme dílčí funkce, které jsou oslabené: sluchová analýza a syntéza, zraková a sluchová diferenciací hlásek, grafomotorika a problémy v psaní.“* Obdobná a další reedukační cvičení a postupy doplňují podle speciální pedagožky Nikoly (SP4): *různé techniky čtení,*

rozvoj slovní zásoby, práce se bzučákem, rozvoj čtenářských dovedností a písemného projevu, křížové cviky, artikulační obratnost, rozvoj zrakové, sluchové a prostorové paměti, cvičení na koncentraci pozornosti, posilování koordinace pohybu, motorická cvičení, hledání hranic slov, procvičování tvrdých a měkkých slabik, psaní dělek samohlásek, pravolevá orientace“.

Příklady některých reedukačních cvičení SPU:

- záměny písmen zvukově podobných (nejčastěji b-p-d): znovuvyvození jednotlivých písmen ve spojení s obrázkem, s citoslovcem, obtahování písmen, modelování, vyhledávání jednotlivých písmen, zpočátku čtení slov nejprve pouze s jedním z problémových písmen a po dostatečném zafixování následuje práce s oběma písmeny (b, d)
- spojování písmen do slabik, k automatizaci využíváme slabiky psané na kartách, zautomatizované čtení znamená rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky
- sluchová analýza a syntéza – rozkládání slov na jednotlivé hlásky (m-r-á-č-e-k) a skládání z hlásek do celku
- cvičení hrubé motoriky – pohyby paží (mávání, kroužení...), pohyby dlaní (tlačení proti sobě, zavírání v pěst...)
- cvičení jemné motoriky – pohyby prstů (potkávání palce s ostatními prsty), cvičení pohybové paměti (pedagog předvede krátkou sestavu pohybů – dítě opakuje)
- uvolňovací cviky – průpravné před samotným psaním, na velkou plochu, nejprve svisle, pak šikmo a nakonec vodorovně
- zraková diferenciací – určování shod a rozdílů na obrázcích

Velký důraz kladou všechny informantky na vlastní diagnostické postupy, žáci s obdobnou diagnózou nemají obdobnou míru dílčích oslabení, nejsou v mnoha ohledech na stejné ani na podobné úrovni znalostí a dovedností. Speciální pedagožka Táňa (SP3) říká: *„Přestože mají žáci různá postižení, používám například grafomotorická cvičení téměř pro všechny žáky, samozřejmě podle jejich schopností a úrovně. To je to nejtěžší při přípravě materiálů, odhadnout, aby zvolená činnost nebyla příliš lehká nebo naopak pro konkrétní dítě příliš náročná, proto si dělám různá diagnostická cvičení.“* Z hlediska

reedukace je tento požadavek jediný správný, nalézt současnou úroveň, na které se žák nachází, a od ní dál postupovat, protože nelze jednotlivé etapy vytváření dovedností přeskokovat, z toho pak plyne časté a dlouhodobé přetrvávání obtíží. Pojem reedukace znamená, že se vracíme k předcházejícím etapám, znovu utváříme potřebné dovednosti a pracujeme tempem, které vyhovuje konkrétnímu dítěti.

Oblast narušení komunikačních schopností

Intervence u žáků s narušenou komunikační schopností je velmi náročná, ve škole je komunikace základním nástrojem, ať už ústní, písemná, verbální i neverbální. Žáci s NKS mají s komunikací problémy a jsou často v péči logopedických ambulancí. Nedokážou dobře uspořádat a vyjádřit svoje myšlenky, mají narušenou zvukovou stránku řeči, která může být až nesrozumitelná. Nikola (SP4) se u dětí s tímto druhem postižení zaměřuje v PSPP na: *„dechová a relaxační cvičení, logopedická cvičení, rozvoj slovní zásoby a komunikace, čtení a vyjadřovací schopnosti, rozvoj čtenářských dovedností, rozvoj oslabené sluchové percepce, vizuomotoriky, komunikačních schopností, objasňování pojmů, tvorbu slovníku, rozvoj jazykového citu, trénink fonologického uvědomování, fixaci a automatizaci navozených hlásek.“*

Tito žáci často nerozumí přesně výkladu učitele či různým zadáním ve vyučování nebo nedokážou mluvit dostatečně plynule, aby zvládli zadané úkoly. Mohou mít problémy i se psaním. Dostávají se tak pod psychický tlak a někdy raději přestanou zcela komunikovat. Často se u nich přidružují obtíže s koncentrací pozornosti, s verbální pamětí, objevují se percepční nedostatky ve sluchovém a zrakovém vnímání. Speciální pedagožka Hana (SP1) se při práci s žáky s NKS zaměřuje na: *„rozvoj všech jazykových rovin podle závažnosti postižení, na logopedická cvičení, motorická cvičení, rozvoj komunikace a slovní zásoby, tvorbu slovníku neznámých slov a pojmů. NKS je často spojeno s SPU, takže vše další, co již bylo u SPU řečeno.“*

U žáků s vývojovou dysfázií dochází často k rozvoji poruch učení, především dyslexie a dysortografie. Pro dítě s tímto postižením je velmi obtížné psát diktáty, protože nezvládne hláskovou analýzu slova, dělá specifické chyby

(například: záměny znělých a neznělých hlásek, délka samohlásek). Ve čtení vážně především porozumění. Žáci mají problémy s aplikací naučených gramatických pravidel, nejsou schopni vybrat, které pravidlo mají v dané situaci použít. Součástí NKS je často narušení jazykového citu a poruchy exekutivních funkcí (neumí naplánovat řešení, neví, jak postupovat), nerozumí abstraktním pojmům v naukových předmětech a slovními úlohami v matematice. Často se k NKS přidružují symptomy poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD, ADD), poruchy jemné motoriky a grafomotoriky.

Oblast poruch chování

Tato kategorie zahrnuje širokou škálu problémů, poruch a postižení žáků. Jedná se především o poruchy pozornosti s impulzivitou a hyperaktivitou (ADHD), poruchy chování spojené s agresivitou, neposlušností, nedodržováním pravidel chování, negativismem, depresivní a emocionální poruchy. Tyto poruchy chování mohou mít negativní dopad na vzdělávací proces a proces socializace žáka. Při řešení těchto problémů je potřebná hlubší spolupráce více pedagogických pracovníků (třídní učitel, speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence), rodičů a dalších odborných pracovníků v případě závažnějších problémů (OSPOD orgány péče o dítě, SVP – střediska výchovné péče apod.).

Reedukace při poruchách chování je specifický typ terapie, který se zaměřuje na změnu negativních vzorců chování a návyků u jedince. Cílem reedukace je naučit žáka nové a zdravější způsoby reagování na různé situace a podněty, které mohou vyvolávat nežádoucí chování. Reedukace může probíhat individuálně nebo ve skupině a zahrnovat různé terapeutické metody, jako jsou prvky kognitivně behaviorálních terapií nebo sociálních dovednostních tréninků. Důležitou součástí reedukace je také práce na identifikaci příčin a spouštěcích mechanismů nežádoucího chování, aby bylo možné efektivně předcházet jeho opakování.

Informantky uvádějí tyto činnosti, které využívají při reedukacích v PSPP s žáky s poruchami chování:

- dechová a relaxační cvičení,

- cvičení na rozvoj pozornosti,
- střídání různých činností a krátkých úkolů,
- vytváření systému odměn a motivace,
- pohybová a zklidňující cvičení,
- nácvik správného chování v různých modelových situacích,
- techniky tlumení agrese,
- posilování pozitivních vzorců chování

Speciální pedagožka Hana (SP1) klade důraz na: *„pozitivní a předvídatelný postup pedagoga, jednoznačné pokyny a instrukce, hledání osobního stylu učení, nácvik strategií učení a chování, nácvik sebekontroly a sebehodnocení..., hledání činnosti, která dítě baví, na niž můžeme stavět motivaci.“* Speciální pedagog se snaží najít příčinu problémového chování. Sleduje a zaznamenává situace a podmínky, při nichž se problémové chování objevuje. Zjišťuje informace o žákovi samotném, o jeho osobnosti, vlastnostech, hodnotách, zájmech, zálibách, silných a slabých stránkách, rodinném zázemí a zdravotním stavu. Soustředí se také na to, co by mohl žák vnímat jako „odměnu“ a co jako „trest“ a tyto prostředky pak může přiměřeně využívat k posílení žádoucích projevů chování.

Oblast poruch autistického spektra (PAS)

Konkrétní projevy plynoucí z těchto poruch se velmi liší vzájemnou kombinací a intenzitou u každého žáka s PAS, každý jedinec se projevuje originálně ve svých lidských i autistických projevech. Charakteristické pro žáky s PAS jsou problémy ve třech základních oblastech: narušené sociální interakci, narušené komunikaci a specifických abnormalitách v chování, hře a zájmech. Typické je lpění na neměnnosti prostřední a zachování rutiny v běžných denních činnostech, kdy nečekané změny v režimu mohou vyvolávat silnou úzkost, zlost, či agresi. V prostředí běžných základních škol se vzdělávají především žáci s tzv. vysoce funkčním autismem, kteří jsou schopni relativně dobré kooperace a komunikace. Žáci s dalšími závažnými přidruženými postiženími, mentální retardací a těžkými smyslovými postiženími jsou nejčastěji vzděláváni ve školství speciálním.

Při práci s dětmi s poruchou autistického spektra je nejúčinnějším preventivním opatřením ve všech prostředích, v nichž se dítě s PAS pohybuje (domov, škola, kroužky apod.), zachovávání přehledného, pravidelného režimu se zajištěnou předvídatelností, případně včasné upozornění na změny při vhodně zvolené a načasované pozitivní motivaci. Velmi výhodné je využívání vizualizace, která napomáhá orientaci v situačním kontextu a chápání souvislostí mezi událostmi. při komunikaci s dítětem s PAS je dobré využívat jednoduchou a pro děti srozumitelnou formu předávání informací. U těchto dětí se často můžeme setkat s opakujícími se a ritualizovanými projevy řeči nebo činností.

Zkušenost s prací s žáky s PAS mají tři informantky z pěti dotazovaných, uvádějí tyto postupy a činnosti, které využívají:

- strukturalizace učiva, zaměření na základní triádu – čtení, psaní a počítání
- vizualizace učiva
- dobrá organizace a plánování
- rozvoj slovní zásoby a komunikace
- nácvik chování v problematických sociálních situacích
- rozvoj jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky

Speciální pedagožka Stáňa (SP2) uvádí: *„u autistů se soustředíme na vizualizaci, pracujeme podle pravidel strukturovaného učení, zaměřujeme se na organizaci, rozvržení práce a dobré plánování, které dítěti pomáhá pracovat, zařazujeme odměňovací činnosti, které tyto děti motivují.“*

S žáky v oblastech dalších druhů postižení jako je mentální postižení, tělesné postižení, sluchové a zrakové postižení, informantky v rámci předmětu speciálně pedagogické péče na běžné základní škole buď vůbec neppracují nebo jen ve velmi omezeném rozsahu dobře kompenzovaných jednotlivců. z tohoto důvodu zde nejsou tyto oblasti podrobně rozpracovány.

4.4.5. Výukové materiály a pomůcky využívané podle jednotlivých druhů postižení

V současné době na trhu existuje velké množství různých publikací, materiálů, souborů pracovních listů a pomůcek, které lze využívat při práci

s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Je úkolem speciálního pedagoga vyučujícího předmět speciálně pedagogické péče vybrat a přizpůsobit vhodné materiály pro individuální potřeby každého jednotlivého dítěte, právě podle druhu jeho postižení, a konkrétní úrovně jeho schopností a dovedností. V doporučení ke vzdělávání pro daného žáka, jsou většinou také uvedeny příklady vhodných pomůcek a materiálů, které školské poradenské zařízení doporučuje a považuje za vhodné využívat. V praxi jsou preferovány metody multisenzoriálního přístupu, kdy dítě pomocí manipulace s řadou vhodných pomůcek zapojuje do procesu učení hmat, zrak i sluch současně. Příkladem může být osvojování nového písmene, které dítě spojuje s nahlas vyslovovanou hláskou, a sluchem ji diferencuje od hlásek podobných. Písmeno následně modeluje, vytrhává z papíru, ohmatává písmena vyrobená z různých materiálů (textilní, z drátků, z modelíny) obtahuje a barevně vyznačuje v textu. Speciální pedagožka Nikola (SP4) uvádí: „*Pomůcky většinou využívám stejné pro různé děti s různým postižením, jen třeba upravím postup nebo využití, u většiny žáků rozvíjím slovní zásobu s pomocí různých her, čteme se záložkou nebo čtecím okénkem, upravuji různé pracovní listy nebo si je sama tvořím, tak aby byly uzpůsobeny pro jednotlivé děti, přestože žáci mají obdobnou diagnózu a jsou v jedné skupině, mohou být na různé úrovni.*“

Oblast specifických poruch učení

V této oblasti pracuje řada odborníků, jejichž publikace, metodiky a materiály informantky ve své práci využívají. Jednou z předních odbornic na tuto problematiku u nás je v současné době PaedDr. Olga Zelinková, CSc., která je speciální pedagožkou a autorkou několika knih a řady pracovních pomůcek a pracovních listů vhodných pro reedukace specifických poruch učení a chování. (Cvičení pro dyslektiky I. – VI., Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, Rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni, Cvičení sluchové analýzy a syntézy, Rozlišování b–p–d, Čtenářské tabulky, Cvičení pravolevé orientace, Čtení mě baví I., II. a řada dalších). Další neméně významnou autorkou materiálů pro reedukace žáků je PhDr. Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D. Informantky často využívají její řadu Dyslektických čítanek pro jednotlivé ročníky základní školy, Cvičení pozornosti, Shody a rozdíly, Sluchové vnímání, Čtenářské tabulky, Předmatematické představy, Barevná pravidla apod.

Pro inspiraci uvádím několik dalších autorů a jejich publikací:

- Jucovičová, D. Žáčková, H., Sovová, H.: Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol
- Jucovičová, D. Žáčková, Dyslexie, Dysortografie...
- Svoboda, P.: Cvičení pro rozvoj čtení
- Emmerligová, S.: Když dětem nejde čtení I., II., III.
- Pechancová, B. a Smrčková A.: Cvičení a hry pro žáky s SPU
- Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení
- Kuchařská, A.: Specifické poruchy učení a chování
- Novák, J.: Dyskalkulie – Specifické poruchy počítání
- Blažková, R. a kol.: Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy

Pro inspiraci, protože v praxi se různá postižení a deficity dílčích funkcí u žáků prolínají, různě se kombinuje jejich stupeň a rozsah. Z tohoto důvodu také speciální pedagog při práci s dítětem vybírá, kombinuje, upravuje nebo sám tvoří potřebné pomůcky a vhodné pracovní listy z různých výukových materiálů. Stáňa (SP2) říká: „*Nejvíce pracuji s dyslektickými čítankami, pak jsou výborné Pracovní sešity pro nápravu SPU pro jednotlivé ročníky (nakl. Tobiáš), různé stolní a deskové výukové hry. Vybírám z různých materiálů a kopíruji, co se mi líbí a hodí ke konkrétnímu dítěti. ve čtení hodně pracuji s materiály Olgy Zelinkové, se čtenářskými tabulkami.*“

Příklady využití konkrétních pomůcek:

- bzučák (zvonek, hudební nástroj) – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rytmická cvičení, sluchová percepce a paměť
- okénko ke čtení – postupné odkrývání textu, tak aby dítě postupovalo očima plynule zleva doprava
- tvrdé (dřevěné) kostky s tvrdými slabikami (dy, ty, ny) a měkké (molitanové) kostky se slabikami (di, ti, ni)
- Barevné hranoly (J. Novák) – didaktická pomůcka pro rozvíjení základních matematických dovedností

- Soubor cvičení Pavučinka – obsahuje texty a k nim nahrané zvukové soubory pro nácvik sluchového vnímání
- Domeček (V. Linc) – nácvik pravolevé orientace a orientace v prostoru. Domeček má devět oken, do kterých lze umisťovat různé postavy a předměty
- přehledy jednotek pro jejich převody
- přehledy gramatických pravidel (mluvnické kategorie podstatných jmen, sloves apod.)

Pro žáky s SPU speciální pedagožka Hana (SP1) využívá: „nejvíce bzučák, čtecí okénko, obrázkové skládačky, pomůcky pro rozvoj jemné motoriky, hmatové pomůcky (tvrdé a měkké slabiky), různě upravené texty (zvětšení, zvýraznění slabik, písmen apod.), karty a přehledy učiva a gramatiky.“ Táňa (SP3) uvádí: „na trhu, internetu je toho spoustu, nakupujeme často v e-shopu Dyscom, kde se zaměřují na distribuci různých pracovních sešitů a pomůcek pro děti s SVP. Ráda využívám různé obrázkové kolekce, pexesa, domina, lota. Tvořím si též vlastní pomůcky, různé slovní hry, karty se slovy nebo písmeny, gramatické přehledy. Téměř se všemi dětmi trénujeme pomocí bzučáku, čtecích okének, při problémech v matematice ráda využívám Barevné hranoly. Pracujeme také na počítači, v různých online cvičeních.“

Oblast narušených komunikačních schopností

U žáků s NKS informantky často využívají různé logopedické materiály, pomůcky a cvičení. Speciální pedagožka Dana uvádí: „Vycházím z logopedických materiálů, provádíme různá dechová, artikulační a relaxační cvičení, vybírám různé texty, obrázky na rozvoj slovní zásoby a na cvičení mluvní pohotovosti, cvičení tempa a plynulosti řeči, rýmování, říkadla a básničky.“ Také Hana (SP1) využívá zásobu logopedických pomůcek: „logopedické zrcadlo, foukací pomůcky pro nácvik správného dýchání, různé hry a hračky, míček, pexeso, kartičky a přehledy učiva a opět vše, co souvisí s SPU.“

Na trhu v současné době existuje obrovské množství různých logopedických pracovních sešitů, logopedických pohádek, písniček, sad obrázkových karet atd., které se dají skvěle využívat k rozvoji řeči, slovní zásoby,

komunikace a jazykového citu. Nikola (SP4) říká: „*děti milují jazykové hry, jazykolamy, básničky, písničky, zpívání nebo vyřukávání rytmu na bzučáku, často využívám hry typu Aktivita, kdy kreslíme a poznáváme, co kdo nakreslil, popisujeme slovo, tak abychom neřekli kořen, hrajeme pantomimu apod. Vymýšlíme slova na dané písmeno (zvířata, jídlo, věci...), hrajeme různé hry, např. v současné době u dětí velmi oblíbený Písmenožrout.*“

Příklady her využívaných v hodinách PSPP:

- karetní: pexeso, domino, loto, kvarteto, Dobble
- stolní deskové: Kris kros, Scrabble, Bananagrams, Abeceda...
- logické: Ubongo, 3IQ, Hádej kdo? ...
- vzdělávací a vědomostní hry: Písmenkobraní (Alexander), řada Kouzelného čtení (Albi), Máme rádi Česko (Dino), Expedice příroda (Mindok)

Oblast poruch chování

Pomůcky uvedené v oblasti SPU a NKS jsou výborně využitelné také pro žáky s poruchami chování. U těchto žáků je mnohem větší důraz kladen na možnosti zklidnění, relaxace a motivace, což mnoho z výše uvedených her nabízí. Při hraní her lze také velmi dobře provádět nácvik správného chování a posilování pozitivních vzorců chování v různých situacích. Hana (SP1) uvádí řadu pomůcek typických pro práci s dětmi s poruchami chování: „*pomůcky pro pohybové aktivity, například plyšový míček, švihadlo, podložka na cvičení a relaxaci, maňásci, loutky pro hraní různých rolí a scének, stavebnice a skládačky (puzzle) pro rozvoj motoriky.*“

Velké množství pomůcek a materiálů uvedených v této kapitole je lze využívat univerzálně pro žáky s různým druhem postižení. Jde především o přístup speciálního pedagoga a jeho schopnosti s danými materiály a pomůckami pracovat a vhodně je do své intervenční činnosti zapojit. Příkladem výborné univerzální pomůcky je systém Logico piccolo, který lze využívat již od předškolního věku ve všech typech mateřských, základních a speciálních škol. Tento systém se skládá z rámečku a různých karetních souborů zaměřených

na dané vzdělávací téma (slovní druhy, vyjmenovaná slova...), na rozvoj slovní zásoby, početních představ a operací, rozvoj dílčích funkcí a jejich deficitů. Je vhodný pro děti se specifickými poruchami učení, jako jsou dyslektici, dyskalkulici, a také pro reedukaci a práci s hyperaktivními dětmi. Každý soubor má různé stupně obtížnosti, což umožňuje individuální tempo výuky podle schopností a zájmů dítěte. Velkou pomocí pro pedagoga je velmi snadná kontrola provedené práce, kterou může provádět i dítě samo otočením použité karty. Stáňa (SP2) uvádí: „*Mám spoustu různých materiálů, knihy, pracovní listy, pomůcky. Hodně používám systém Logico piccolo, dá se to velmi dobře využít na chvíli samostatné práce, pokud máte více dětí ve skupině.*“

Oblast poruch autistického spektra

Přestože trh nabízí nepřehledné množství materiálů a pomůcek, často si speciální pedagog při své práci konkrétní pomůcky, přehledy učiva, obrázkové a karetní slovníky tvoří sám nebo společně s žákem. Důvodem je individuální přístup, přizpůsobení potřebám a stylu učení každého dítěte. Toto platí pro žáky s různými druhy postižení, ale u dětí s PAS je to nezbytností. Principy strukturovaného učení staví na zmírňování a odstraňování deficitů jedinců s PAS a současně rozvíjí jejich silné stránky. Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností porozumět pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly.

Strukturu a vizuální podporu od sebe nelze oddělit, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat. Způsoby strukturovaného učení a vizualizace:

- struktura a vizualizace prostoru: pomáhá k lepší orientaci v prostředí a odpovídá na otázky Kam co patří? Kde mám být? Kde je cíl místo? Jedná se například o barevné paravány, nátěry, koberce, barevné systematicky označené krabice, boxy, úlohy v pořadačích, deskách, sešitech s danými symboly.
- struktura a vizualizace času: pomáhá k orientaci v čase, odpovídá na otázky Kdy se, co stane? Jak dlouho to bude trvat? Jedná se o sestavování organizačních plánů, rozvrhů, přiblížení sledu denních

činností pomocí konkrétních předmětů, zástupných symbolů, fotografií, piktogramů (barevných či černobílých), nápisů apod.

- struktura a vizualizace činností: pomáhá v porozumění instrukcím a úkolům, v samostatnosti, odpovídá na otázky: Jakým způsobem vypracovat daný úkol? Jak dlouho bude plnění zadaného úkolu trvat? Jedná se o řazení konkrétní úlohy, kódované úlohy, procesuální schémata (předmětová, obrazová, psaná, krabicové úlohy, úlohy v deskách s danými symboly, pracovní listy apod.)

Motivační stimuly jsou důležité pro všechny děti, všichni pracujeme rychleji a efektivněji, když na nás čeká odměna nebo motivující aktivita. Motivace jako způsob ovlivňování pracovních návyků a sociálního chování má při práci s žáky s PAS klíčovou roli. Rozlišujeme tři základní formy odměňování jako motivace: materiální odměnu (oblíbená pochutina, oblíbený předmět), činností odměna (vykonávání oblíbené činnosti), sociální odměna (pochvala, ocenění). Odměnu předáváme ihned po vykonané práci nebo ji postupně oddalujeme po sérii splněných úkolů a je důležité dítěti vizualizovat, kdy odměnu získá. K tomu je většinou využíván žetonový systém. Jakmile žák nasbírá určitý počet žetonů, může je vyměnit za oblíbenou věc či aktivitu.

Velmi obsáhlou a rychle se rozrůstající skupinou pomůcek a materiálů, která se velmi dobře přizpůsobuje jednotlivým druhům postižení jsou výukové materiály a pomůcky zpracované elektronickou formou s využitím moderní počítačové techniky (osobní počítače, notebooky, tablety). Výukové materiály a pomůcky zpracované elektronickou formou jsou v dnešní době klíčové pro moderní vzdělávání.

Příklady výukových materiálů a pomůcek zpracovaných elektronicky:

- Webové stránky s interaktivními prvky, animacemi, videi a testy umožňují žákům aktivně se zapojit do učení
- Multimediální prezentace vytvořené v programech jako PowerPoint nebo Google Slides, kde mohou žáci sledovat obrázky, videa a zvukové soubory, které obohacují výklad

- Online kurzy a platformy, které nabízejí interaktivní materiály, cvičení, testy a možnost komunikace online s učiteli a spolužáky
- Elektronické simulace a modely umožňují zkoumat různé jevy a procesy, například fyzikální zákony, chemické reakce nebo biologické procesy
- Aplikace a software: Existuje mnoho specializovaných aplikací a softwaru, které usnadňují učení v různých oborech, například matematika, jazyky, výuka žáků s SVP apod. (programy: DysCom, Symwriter, IPrint apod.)

Příklady využívaných výukových online stránek:

[Včelka - Zábavné procvičování nejen pro děti s SPU a cizince \(vcelka.cz\)](http://vcelka.cz)

[Portál na podporu interaktivní výuky - VeŠkole.cz \(veskole.cz\)](http://veskole.cz)

[VÍTEJTE na PALUBĚ \(skolakov.eu\)](http://skolakov.eu)

[On-line cvičení \(onlinecviceni.cz\)](http://onlinecviceni.cz)

[Škola s nadhledem – zábavné online procvičování od základky po maturitu \(skolasnadhledem.cz\)](http://skolasnadhledem.cz)

[Výuková videa podle školních předmětů - ČT edu - Česká televize \(ceskatelevize.cz\)](http://ceskatelevize.cz)

4.5 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu, získávání a zpracování dat mohou být určité skutečnosti shledány jako možné limity, které by mohly různým způsobem ovlivnit získaná data, jejich analýzu a interpretaci. Především se jedná o limity na straně výzkumníka, osobní předpoklady, které vedou výzkumníka ke kvalitnímu zpracování výzkumu (zájem, studium dané problematiky, motivace), mohou být dále ovlivněny aktuálním zdravotním stavem a naladěním. Vnímány jsou také faktory jako věk, pohlaví, zkušenosti a status výzkumníka.

Obdobným způsobem mohou působit limity na straně výzkumného souboru. Získaná data od informantek mohla být ovlivněna jejich aktuálním naladěním a vnitřními vlivy (nálada, únava, stav a saturace fyzických potřeb). Vnější vlivy jako jsou prostředí školy, časové schéma rozhovoru a prostor, kde byl rozhovor veden také určitým způsobem do práce výzkumníka zasahují.

Významným limitem kvalitativního výzkumu je též metodologie a redukce výzkumného vzorku, která neumožňuje získané poznatky zobecňovat. Vybraná metoda sběru dat je polostrukturovaný rozhovor, který je vhodný k zodpovězení výzkumných otázek do té míry, do jaké to umožňují odpovědi informantek.

5 Shrnutí výsledků a diskuse

První dílčí výzkumná otázka zkoumá personální zajištění PSSP na základních školách. Vedení předmětu speciálně pedagogické péče pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je komplex činností ze strany odborníka nejčastěji školního speciálního pedagoga, v jehož kompetenci je nastavení efektivního postupu při práci se žákem. V předchozích letech se řada výzkumů v oblasti speciální pedagogiky zabývala právě potřebností nově zaváděných pozic školních speciálních pedagogů a školních psychologů na základních školách. Mrázková (2021) se ve své disertační práci zabývala názory vedení škol a samotných speciálních pedagogů na jejich pozici v základním školství. Její výzkumné šetření potvrdilo potřebnost zavedení odborných poradenských pracovníků na škole. Na všech participujících základních školách se vedení škol pozitivně vyjádřilo k podnětům a doporučením týkajícím se vytvoření pozic odborných poradenských pracovníků na škole s cílem podpořit týmovou spolupráci a respektování individuálního přístupu k žákům na základních školách.

V diskuzi své práce Mrázková (2021) uvádí problematické personální nastavení školních a školských poradenských zařízení, kdy poradenští pracovníci odborníci na speciální pedagogiku a integrované vzdělávání nejsou odborníky na didaktické vedení celé třídy. Nastiňuje obavu o reálné kompetence pracovníků školských poradenských zařízení při poskytování metodického vedení, které se mnohdy netýká jen postupů individualizace ve vyučování a využívání specifických metod práce, ale také řízení pedagogického procesu celé třídy, se kterým nemusí mít pracovník školského poradenského zařízení zkušenost. V tomto smyslu se s problémy potýkají také speciální pedagogové vyučující předmět speciálně pedagogické péče při spolupráci s třídními učiteli nebo učiteli vyučujícími žáky s SVP, především pokud se jedná o speciální pedagogy, kteří nemají zkušenosti s výukou celé třídy a mají být učitelům metodickou podporou.

Obdobné závěry o potřebnosti rozšíření poradenských pozic školních speciálních pedagogů a psychologů publikuje podle svého výzkumu tým autorů v *Online Journal of Primary and Preschool Education*, kde píší, že z pohledu inkluze žáků s priznanými podpůrnými opatřeními je stále větší nutností

přítomnost školního speciálního pedagoga na škole. K optimálnímu a adekvátnímu fungování školního poradenského pracoviště je důležité, aby cítilo podporu od vedení školy a aby fungovaly jejich vzájemné vztahy. Taktéž je nezbytné vybudování a fungování vzájemné kooperace jednotlivých členů školního poradenského pracoviště a ostatních pedagogů školy. (Bartoňová, Pipeková, Viktorin, Vítková, 2019)

V současné době je již předmětem diskuzí odborníků především to, jak tyto pozice na základních školách ukotvit a financovat. MŠMT vytvořilo model systémového ukotvení pozic speciálních pedagogů a školních psychologů, tak aby alespoň na částečný úvazek mohli působit v každé základní škole v ČR. Nově MŠMT nastavuje parametry poskytování pozic školního psychologa a školního speciálního pedagoga se zohledněním velikosti škol, příp. podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v nich. V první fázi institucionalizace podpůrných pozic pro ZŠ dochází v současné době k cílenému využití evropských prostředků Operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK), a to prostřednictvím šablon. Následně ve druhé fázi (od 1. 1. 2025) bude financování zajištěno z prostředků státního rozpočtu, čemuž bude předcházet průběžná evaluace a finální zhodnocení týkající se zejména vyhodnocení výše úvazku, hranice pro podporu samostatných ZŠ, spádovosti, zvýhodnění pro daný podíl žáků se SVP, na něž budou navazovat případné úpravy.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zabývá jednotlivými druhy postižení, které se v rámci výuky PSPP na základní škole objevují. Předmět PSPP reaguje na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu jejich zdravotního postižení či znevýhodnění. V současném pojetí speciální pedagogiky není stanovení diagnózy prvotním cílem, ale spíše východiskem pro nastavení úspěšného intervenčního programu, jde o zachycení profilu dítěte, o rozpoznání jeho silných a slabých stránek. Speciální pedagog, který připravuje výuku v předmětu speciálně pedagogické péče, zkoumá především dopady jednotlivých druhů postižení do výuky, vychází z diagnostiky školského poradenského zařízení a sám podrobně diagnostikuje na jaké úrovni jsou dílčí funkce, dovednosti a znalosti jedince a tomu přizpůsobuje prováděné reedukační a kompenzační činnosti, které mohou být v rámci různých postižení obdobné.

Týká se to především právě tří nejčastěji se vyskytujících druhů postižení v tomto výzkumu. Specifické poruchy učení, narušení komunikačních schopností a poruchy chování se velmi často ve svém výskytu u žáků základních škol prolínají a kombinují. Například nenajdeme dva stejné jedince s poruchami učení, jejich potíže se projevují v různých kombinacích a různé závažnosti. Obdobně tedy pedagog aplikuje cvičení na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, cvičení na rozvoj slovní zásoby a komunikace, pozornosti, rozvíjí sluchové a zrakové vnímání, sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu apod. u žáků s různými druhy postižení. Zaměřuje se na zjištění úrovně závažnosti potíží každého žáka a řeší jeho potřeby individuálně, nelze tedy vytvořit optimální metody společně pro všechny.

Strukturu a organizaci jednotlivých hodin předmětu speciálně pedagogické péče zkoumá třetí dílčí výzkumná otázka. Co se týká struktury a jednotlivých částí hodiny jsou údaje informantek velmi podobné, zahajují pozdravem a úvodním rozhovorem s žákem, snaží se o navození bezpečného příjemného prostředí a pocitu jistoty tak, aby byly podmínky pro práci s žákem co nejlepší. Následují kombinace reedukačních a kompenzačních cvičení a činností, při kterých hravými a motivujícími činnostmi působí na žáka. V závěru podněcují žáky k sebehodnocení a motivují ho k další práci. Problematické je často spojování žáků do skupin v rámci co nejekonomičtějšího využívání podpůrných opatření. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., je možné do skupiny pro PSPP zařadit až čtyři žáky najednou.

Zelinková (2015) zdůrazňuje individualitu přístupu, tak že postup reedukace je utvářen pro každého jedince podle jeho aktuálního vývoje, což ovšem neznamená, že by reedukace v určitých činnostech nemohla probíhat formou skupinové práce. Za předpokladu skupiny dětí zhruba na stejné úrovni, pokud žádné z dětí nenarušuje práci ostatních a nevyžaduje intenzivní pozornost pedagoga vzhledem k závažnosti své poruchy. Podle údajů sdělených informantkami probíhají jejich hodiny převážně ve skupině dvou nebo tří žáků, skupinu 4 žáků žádná z dotazovaných nevedla. Mnoho žáků vzhledem k povaze své poruchy pracuje naprosto individuálně, takže je ve skupině pouze jeden žák.

I ve dvoučlenné skupině je potřeba dobře didakticky a organizačně hodinu promyslet, naplánovat pro žáky alespoň krátkou samostatnou práci, aby bylo možné pracovat skutečně individuálně.

Tím nejpodstatnějším obsahem hodin PSPP jsou samotné reedukační lekce jednotlivých dílčích deficitů a postižení konkrétních žáků, těmi se zabývá čtvrtá dílčí výzkumná otázka. Předmět speciálně pedagogické péče je přímou intervenční činností speciálního pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně-pedagogická metoda reedukace, tvoří souhrn speciálně pedagogických postupů, pomocí kterých se zlepšuje výkonnost v oblasti postižené funkce. Její zaměření je přímo na postiženou funkci. Sekundární vliv má na sebepojetí jedince a jeho postoj k vlastnímu postižení. Bartoňová (2013) ve své publikaci apelovala na důležitost vymezení cílů reedukace v souvislosti s již dosaženými schopnostmi a dovednostmi žáka a na nich stavět obsah reedukace. Vymezila tři zásadní kroky pro nápravu: za prvé by cíl měl být pro žáka splnitelný, předem by měly být jasně stanovené podmínky práce, při kterých reedukace probíhá a za třetí by měla být jasně vysvětlena přesnost žáka při vypracování konkrétního úkolu.

Reedukace vychází ze znalosti žáka, jeho nadání ale i slabých stránek. Z toho lze koncipovat její obsah, zhodnotit, zdali se vracet k již procvičenému učivu, jakými prostředky rozvíjet deficitní oblasti atd. Intervenční postupy jsou promyšleně zvolené didaktické metody, při přípravě se speciální pedagog zamýšlí nad tím, jak žák zpracovává informace a rozumí jim, jak aplikuje své znalosti a vyvozuje z toho, v jaké oblasti dílčích funkcí se projevuje deficit. Například pokud žák špatně čte, neznamená to, že by se měl obsah reedukace zaměřit pouze na čtení, jelikož příčinou může být deficit v oblasti orientace v prostoru a zrakového vnímání. Pokud se nebudou napravit tyto dílčí funkce, nepřinese pouhý nácvik čtení zlepšení ve schopnostech žáka v dané oblasti.

Důležitým cílem je vytváření kompenzačních mechanismů při vzdělávání žáka tak, aby nedošlo v důsledku konkrétní poruchy ke zhoršování výsledků, neodpovídajícímu jeho schopnostem. Při přípravě reedukací si pedagog prostřednictvím pedagogické diagnostiky vymezi konkrétní oslabení žáka a také jeho silné stránky, na kterých lze stavět motivaci. Na základě rozhovorů s učiteli

si vytváří schéma postupů, které se během reedukací proměňuje podle nabývajících učebního obsahu a výsledků žáka. Na místě je intenzivní spolupráce školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogy, kdy sdílí své zkušenosti s žákem a na jejich základě žákovi uzpůsobují výuku. Mimo předávání informací o projevech žáka, by měl školní speciální pedagog ostatním pedagogům doporučovat strategie, které je možné využívat nejen při intervenci, ale také při výuce.

Zelinková (2015) zmiňuje možnost chybné záměny reedukace s doučováním. Na tento problém upozornují také informantky, obzvláště na druhém stupni základní školy. V tomto období mají žáci již často zažité nesprávné postupy a návyky. Mají za sebou více neúspěchů a negativních zkušeností, jsou málo motivovaní. U těchto žáků pracujeme především na vhodných strategiích učení, na jejich výukovém stylu a schopnosti učit se. Reedukace vychází z rozboru příčin a z diagnostiky odborného pracoviště, navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na jeho věk, a právě probírané učivo. Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace.

Poslední dílčí výzkumná otázka pracuje s výukovými materiály a pomůckami specifickými pro různé druhy postižení. Nabídka pomůcek a materiálů pro výuku a intervence je neskutečně široká a úkolem speciálního pedagoga je se v těchto materiálech orientovat, znát je a vybírat si z nich právě takové, které co nejlépe podpoří rozvoj konkrétního žáka. Existuje řada pomůcek specializovaných podle druhu postižení (například u žáků s PAS, zrakovým a sluchovým postižením), ale většina pomůcek má univerzální použití a lze s nimi pracovat různými způsoby se všemi žáky podle jejich specifických potřeb. Informantky pomůcky hojně využívají, ale shodují se, že nejsou tím nejpodstatnějším. Hana (SP1) výstižně říká: „*O pomůčkách to není, je potřeba mít cílené promyšlené hodiny, zaměřené na konkrétní problém dítěte. Mít příjemné a estetické prostředí a budovat dobré vztahy.*“

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce vychází z jednotlivých dílčích otázek a shrnuje výsledky získané analýzou rozhovorů se speciálními pedagožkami. Obsahem předmětu speciálně pedagogické péče je především přímá práce odborníka speciálního pedagoga, která je závislá na jeho schopnostech

a profesionalitě. Jedná se intervenční individualizovanou prací s žákem, která vychází z cílené speciálně-pedagogické diagnostiky a je přizpůsobena možnostem, schopnostem a zdravotním limitům žáka. Speciální pedagog se musí orientovat v jednotlivých druzích postižení a znát jejich dopady do vzdělávání žáků. Při své práci využívá především základní speciálně pedagogické metody reedukace a kompenzace, které za pomoci různých pomůcek a výukových materiálů připravuje a upravuje žákovi na míru, tak aby byl jeho potenciál, co nejlépe rozvíjen.

Základní podmínkou úspěchu při práci v předmětu speciálně pedagogické péče je promyšlená příprava pedagoga na každou jednotlivou hodinu. Vytvoření jasné struktury, stanovení konkrétního obsahu a střídání různých činností v rámci hodiny, cílené využívání pomůcek a jejich tvoření. Cílem je pracovat jinak než v běžné výuce, především vytvořit bezpečné prostředí, přátelskou atmosféru, stanovit si dílčí cíle a přizpůsobit tempo individuální úrovni a potřebám dítěte. Naslouchat dítěti, rozpoznat, zda nemá nějaké trable, dokázat ho pozitivně motivovat k práci, využívat možností pohybových chviliek, rozvíjet motoriku, která úzce souvisí s rozvojem kognitivních funkcí a využívat všech smyslů v multisenzoriálním přístupu.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání přineslo do školství České republiky spoustu změn. Žáci s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb se začali vzdělávat v běžných školách, pro které bylo mnohdy setkání s těmito druhy poruch či postižení novou zkušeností. Důležitým mediátorem pro účastníky inkluzivního způsobu vzdělávání se stal školní speciální pedagog. Jeho pozice na školách je specifická v tom, že propojuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitele, rodiče i poradenská zařízení. Proto za zásadní považuji schopnost vzájemné komunikace a spolupráce školního speciálního pedagoga se všemi dalšími pedagogy, vedením školy, a především s žáky a rodiči.

Dle mého názoru se pozice školního speciálního pedagoga a pedagoga vyučujícího na základní škole na 1. stupni nebo vyučujícího různé předměty na 2. stupni vlivem inkluze postupně přibližuje. Na tyto pedagogy jsou kladeny stále vyšší nároky, je nutností rozšiřování jejich vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, obdobně pak speciální pedagogové, aby mohli metodicky vést a podporovat integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít též vědomosti a zkušenosti z běžné výuky a práce s celou třídou a třídním klimatem.

Výuka předmětu speciálně pedagogické péče je pouze jednou částí práce školního speciálního pedagoga. Vybrala jsem si výzkum obsahu tohoto předmětu, protože od letošního školního roku na pozici školního speciálního pedagoga pracuji a výuka PSPP je mimo jiné obsahem mé pracovní náplně. Cílem výzkumu v praktické části této diplomové práce bylo analyzovat do hloubky výuku tohoto předmětu a následně popsat jeho realizaci a obsah na základě polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy vyučujícími tento předmět.

Vzhledem k obrovské škále různých postižení a jejich kombinací, je tato oblast tematicky velmi široká a nabízí možnost celé řady dalších výzkumů zaměřených na jednotlivá postižení, metody práce, či pomůcky využívané při intervencích. Z mého pohledu je přínosem této práce vytvoření celkového přehledu potřebných znalostí a činností speciálního pedagoga, pracujícího na základní škole a vyučujícího předmět speciálně pedagogické péče. Především

pro mě jako pro školního speciálního pedagoga, který začíná na této pozici, je zpracování této diplomové práce a rozhovory se zkušenými speciálními pedagožkami skvělou příležitostí a možností konzultovat a přenést teoretické vědomosti získané při studiu do školní praxe.

Seznam použitých zdrojů:

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

DELANEY, Marie. *Special educational needs*. Oxford: Oxford University Press: Into the classroom. 2016. ISB N 978-0194200370.

HÁJKOVÁ, Vanda; ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Školní speciální pedagog na základní škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 2003.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga (2.vydání)*, Praha: Pasparta Publishing, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

KUCHARSKÁ, Anna; MRÁZKOVÁ, Jana; WOLFOVÁ, Renata; TOMICKÁ, Václava. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

KUCHARSKÁ, Anna a MRÁZKOVÁ, Jana. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISB N 978-80-7481-035-0.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. vydání. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *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 978-80-244-4654-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník (7. aktualiz. a rozšířené vydání)* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie; LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP PF, 2005. ISBN 80-244-1073-7

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika (aktualizované druhé vydání)*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VAŠÁKOVÁ KRÄNKOVÁ, Hana. *Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova, fakulta pedagogická.

WAGNEROVÁ, Jitka. *Role speciálního pedagoga na středních školách*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, fakulta pedagogická.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení (aktualizované desáté vydání)*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0875-4.

Elektronické zdroje:

BARTOŇOVÁ, Miroslava; PIPEKOVÁ, Jarmila; VIKTORÍN, Jan; VÍTKOVÁ, Marie. *Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa*. Online Journal of Primary and Preschool Education, 3(1), 1-8. Publikováno: 8.10.2019. ISSN 2533-7106. [online]. [cit. 2024-01-11]. Dostupné z: [Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa \(ujep.cz\)](#)

BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, 2002. [online]. [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

Český statistický úřad. Školy a školská zařízení 2022/2023, analytická část. [online]. [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: [Microsoft Word - 23004223a2.docx \(czso.cz\)](#)

Český statistický úřad. Školy a školská zařízení 2020/2021, analytická část. [online]. [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: [99bd9fe6-7407-4dd7-9d1d-888f4057b04c \(czso.cz\)](#)

DownSyndrom CZ. [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.downsyndrom.cz/downuv-syndrom/obecne-informace/co-je-to-downuv-syndrom.html>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a kol. *Inkluze v teorii a praxi*. Masarykova univerzita Brno, 2015. [online]. [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: [INKLUZIVNI TEORIE A PRAXE FRMU 2015 final.pdf \(muni.cz\)](#)

MICHALÍK, Jan; VOŽENÍLEK, Vít a kol. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. Edice M.A.P.S. NUM 24. ISBN 978-80-224-6199-1; [online]. [cit. 2024-02-24]. Dostupné z: [atlas-vzdelavani-zaku-se-SVP-opt.pdf \(upol.cz\)](#)

MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha, 2021. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, fakulta pedagogická. [online]. [cit. 2024-01-11]. Dostupné z: [\[Název dokumentu\] \(cuni.cz\)](#)

MŠMT – Poradenství, Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

MŠMT – Předměty speciálně pedagogické péče. [online]. [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: [Předměty speciálně pedagogické péče, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

MŠMT – Speciální pedagog a školní psycholog na každou ZŠ. [online]. [cit. 2024-03-11]. Dostupné z: [Speciální pedagog a školní psycholog pro každou ZŠ - edu.cz](https://www.msmt.cz/specialni-pedagog-a-skolni-psycholog-na-každou-zs-edu.cz)

MŠMT – Strategie 2030+. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: [Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030+-msmt-cr)

NPI (Národní pedagogický institut). *Předměty speciálně pedagogické péče*. 2017. [online]. [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: [NPI ČR | Inkluze v praxi – Předměty speciálně pedagogické péče](https://www.npi.cz/inkluze-v-praxi-predmety-specialne-pedagogicke-pece)

NUDZ. (Národní ústav duševního zdraví). *Národní monitoring duševního zdraví dětí*. 2023. [online]. [cit. 2024-02-24]. Dostupné z: [Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření — Národní ústav duševního zdraví \(nudz.cz\)](https://www.nudz.cz/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vy-kazuje-znamky-stredni-az-tezké-deprese-30-uzkosti)

Pedagogická komora. 2022. [online]. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: [PEDAGOGICKÁ KOMORA: MŠMT: Školní psychologové a speciální pedagogové \(pedagogicka-komora.cz\)](https://www.pedagogicka-komora.cz/pedagogicka-komora-msmt-skolni-psychologove-a-specialni-pedagogove)

Portál MŠMT ČR – Podpůrná opatření. [online]. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: [Podpůrná opatření, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/podpurna-opatreni)

RVP ZV. [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: [RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz](https://www.msmt.cz/rvp-zv-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-edu.cz)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění. [online]. [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action. 1994. [online]. [cit. 2023-02-28]. Dostupné z: [Education transforms lives | UNESCO](https://www.unesco.org/education/salmanca)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění. [online]. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: [27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných \(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. [online].
[cit. 2023-10-15]. Dostupné z: [563/2004 Sb. Zákon o pedagogických
pracovnících \(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004_563)

Seznam tabulek a příloh:

Tabulky:

Tabulka č. 1 – Přehled informantek

Tabulka č. 2 – Pořadí výskytu jednotlivých druhů postižení dle výzkumu

Přílohy:

Příloha č. 1: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor se speciální pedagogy vyučujícími PSPP

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Záznam z rozhovoru SP1

Příloha č. 4: Záznam z rozhovoru SP2

Příloha č. 5: Záznam z rozhovoru SP3

Příloha č. 6: Záznam z rozhovoru SP4

Příloha č. 7: Záznam z rozhovoru SP5

Příloha č. 1:

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor se speciálním pedagogem vyučujícím předmět speciálně pedagogické péče:

1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?
2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba v jiné škole nebo školském zařízení souběžně? Jaký je podíl přímé a nepřímé práce v rámci Vašeho úvazku?
3. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině.
4. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení, které uvádíte?
5. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?
6. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP? Je rozdílná v případě různých druhů postižení?
7. Jaké konkrétní metody, formy, techniky, materiály a cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

8. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

9. Jaká je Vaše spolupráce se ŠPZ, jak často a jakým způsobem konzultujete (do jaké míry jsou tyto konzultace přínosem pro Vaši práci)?

10. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi se SVP?

Příloha č. 2

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce na téma: **Zajištění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole se zaměřením na předmět speciálně pedagogické péče**. Autorka diplomové práce: Bc. Daniela Chmelová

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu výše uvedené diplomové práce,
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Respondent:

Datum:

Podpis respondenta:

Příloha č. 3

Záznam z rozhovoru č. 1 – speciální pedagožka Hana (SP1)

- 1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?**
Vysokoškolské v Brně, speciální pedagogika, zaměření etopedie a SPU, 7 let praxe
- 2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba na jiné škole souběžně?**
pouze na jedné škole, na této škole jsou 2 speciální pedagožky, vedoucí školního poradenského pracoviště – speciální pedagog na plný úvazek, výuka PSPP 3 hodiny týdně, druhá SP 15 hodin týdně
- 3. Jaká se Vaše pozice v rámci ŠPP, se kterými kolegy ve škole nejvíce spolupracujete (například výchovný poradce, třídní učitelé dětí s SVP, školní psycholog apod.), jaké problémy nejčastěji konzultujete?**
Jsem vedoucí ŠPP kde pracují dvě speciální pedagožky, metodik prevence, výchovný poradce, dělám supervizi, mám na starosti 18 asistentů pedagoga, dělám si nyní psychoterapeutický výcvik, konzultace s rodiči, náslechy a depistáž ve třídách, konzultace s třídními učiteli, je důležité postupně vydobýt to, že když děti odcházejí na PSPP v disponibilních hodinách, nesmí o nic zásadního ve výuce přijít, učitel by neměl brát žádnou novou látku, nenutit dítě dopisovat nebo dodělávat doma, to co v dané hodině probrali, v TK by se neměla objevit nová látka, volnější hodina, opakování. Dochází paradoxně k přetěžování dítěte. Rodiče pak nechtějí hodiny SPP, protože musí doplňovat, to, co zameškali. z pozice spec. ped. musím vysvětlovat pedagogům, že dítě si nemusí z dané hodiny dodělávat látku, nebo PL. Může být rodičům nabídnuto jako fakultativní doplnění např. v pracovním sešitě.
- 4. Spolupracujete s pracovníky ŠPZ (v jakém rozsahu, jakou problematiku nejvíce konzultujete)?** Denní telefonické konzultace, i osobní konzultace, probírá se diagnostika konkrétních dětí, přesný rozsah doporučených PO, stupeň podpory, rozsah PSPP, vyhodnocení IVP, PSPP.
- 5. Jaká jsou nejčastější po poskytovaná žákům se SVP na Vaší škole?**
Nejčastěji různé kombinace SPU, poruchy chování, NKS (dysfázie), PAS.
- 6. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině.** Nejčastěji ve skupině po dvou, pokud žáky rozdělíme, musíme si to zdůvodnit, pokud je to z jedné třídy, je to pro učitele těžší, protože přichází o dvě hodiny. v současné době na naší škole: po 5 1 žák (PAS + mimořádné nadání), po 4 dva žáci (PAS, SPUCH), po 3 (32 žáků: SPU, NKS, ADHD...)? po 2 (60), zaměření na diagnostiku a depistáž, prevence.

7. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení?

Není zde úplně možné rozdělovat děti podle druhu postižení, je to velmi individuální, například děti s téměř stejnou diagnózou zvládají různé činnosti velmi rozdílně. Velmi důležité je také momentální zdravotní stav, nálada, problém, únava dětí apod.

Ale obecně:

SPU: technika čtení, fonologické uvědomování – dovednost hrát si s jazykem, fonematické uvědomění – pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou zaznamenávány písmeny, číslicemi a znaky, spojení hláska – písmeno, rychlé vybavování z paměti, čtení s porozuměním, řízené čtení známého textu, multisenzorické posilování, zapojení všech smyslů a motoriky. Grafomotorická cvičení, rozvoj sluchové a zrakové diferenciaci, orientace v prostoru, jemná a hrubá motorika, rozvoj slovní zásoby a komunikace.

Poruchy chování: tlumení agrese, posilování pozitivních vzorců chování, pozitivní a předvídatelný postup, jednoznačné pokyny a instrukce, hledání osobního stylu učení, nácvik strategií učení a chování, nácvik sociálních situací a vhodného chování, nácvik sebekontroly a sebehodnocení, cvičení pozornosti, motorická cvičení, hledání činnosti, která dítě baví, na čem můžeme stavět motivaci.

NKS: rozvoj všech jazykových rovin podle závažnosti postižení, logopedická cvičení, motorická cvičení, rozvoj komunikace a slovní zásoby, tvorba slovníku neznámých slov a pojmů. Často spojeno s SPU, takže vše další, co bylo již u SPU řečeno.

8. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

SPU: nejvíce bzučák, čtecí okénko, obrázkové skládačky (puzzle) a různé pomůcky pro rozvoj jemné motoriky, hmatové pomůcky (tvrdé a měkké slabiky), různé upravené texty (zvětšení, zvýraznění slabik, písmen apod.), karty a přehledy učiva a gramatiky.

Poruchy chování: pomůcky pro pohybové aktivity: např. plyšový míček, švihadlo, podložka na cvičení a relaxaci, maňásci, hračky hry.

NKS: logopedické pomůcky – logopedické zrcadlo, foukací pomůcky – nácvik správného dýchání, různé hry a hračky, míček, pexeso, kartičky a přehledy učiva, opět vše, co souvisí s SPU.

9. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP?

- Pozdrav – výběr ze tří možností (obyčejný, pohybový, zpívaný)
- Povídání – co je nového, co budeme dělat – plánované střídání různých činností
- Pracovní listy – práce s textem
- Cvičení na PC – obrovské možnosti
- Na závěr hra – rozvíjející, zábavná

10. Jaké konkrétní metody, techniky, materiály, cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Cílem, je pracovat jinak než ve výuce, často házení míčkem spolu s jazykovou hrou (slovní fotbal, sluchová analýza a syntéza) stejný postup pro děti s různými potížemi, s tím, že je přizpůsobeno tempo, náročnost slov, obdobně

u pohybových aktivit a případně křížových cvičení, relaxační cvičení. o pomůckách to není, je potřeba mít cílené promyšlené hodiny, zaměřené na konkrétní problém dítěte. Mít příjemné a estetické prostředí, budovat dobré vztahy.

11. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli nebo učiteli hlavních předmětů, jaký je jejich postoj k obsahu a realizaci výuky předmětu SPP?

Často je nutné vysvětlování učitelům, aby dítě nebylo přetěžováno, odchází v disponibilních hodinách, nemělo by dodělávat práci z hodiny, učitel by měl volit práci v hodině tak, aby dítěti nic závažného neuteklo, neprobírat novou látku, pozitivní přístup – jde za odměnu, ne jako trest, na počátku beseda, diskuse ve třídě, vysvětlení, proč to, a to dítě někam chodí, povědět si o pomoci, podpůrných opatření, nebrat jako výhody nebo úlevy pro daného žáka.

12. Jaká je Vaše spolupráce s žáky v rámci předmětu SPP, jaké metody práce nejčastěji používáte?

Snaha o pozitivní, příjemné naladění, estetické prostředí, dobrá komunikace, poslouchám problémy dítěte, co ho trápí, chodí za odměnu, nebrat jako trest, zajistit pro dítě pocit bezpečí, bezpečného prostředí, důvěry. Především diagnostické metody: rozhovory, pozorování, rozborů výsledků činností, zjišťování úrovně vývoje řeči, motoriky, sebeobsluhy apod. Následně samozřejmě reedukace a kompenzace.

13. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

Na počátku spolupráce po přiznání nových po nebo novým dítětem, konzultace s rodiči, vysvětlení, co je obsahem předmětu, co a jak budeme procvičovat, co je dobré dělat doma, dále možné konzultace, kdykoliv podle zájmu rodičů, nebo při nějakých změnách. Pokud rodiče mají zájem posílám materiály a tipy k domácímu procvičování, ale rozhodně ne domácí úkoly, trénujeme například postup domácí přípravy.

14. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi s SVP?

Především vytvořit bezpečné prostředí, přátelskou atmosféru, přizpůsobit tempo práce a dělat si individuální přípravu, dobrou diagnostiku a vyhodnocování, stanovit si cíl práce, často chválit, najít věci, které dítě dělá dobře a na tom stavět další postup a motivaci.

Příloha č 4

Záznam z rozhovoru č. 2 – speciální pedagožka Stáňa (SP2)

1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?

VŠ – učitelství pro 1. stupeň + speciální pedagogika, Palackého univerzita Olomouc, celkově 12 let praxe v učitelství, v SPP 4 roky praxe.

2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba na jiné škole souběžně?

Pouze na jedné škole, na půl úvazku zástupkyně ředitele pro 1. stupeň, na druhou půlku speciální pedagog – výuka PSPP, týdně 10 hodin, během roku se to mění podle PO, špatně se to reguluje s rozvrhem (dítě přibude, nebo skončí), problém s častými změnami rozvrhu případně úvazku. Děti si beru z tzv. disponibilních hodin, nejčastěji ze čtení a psaní, domlouvám se s jednotlivými učiteli, tak, že občas děláme to, co potřebují, tak se to snažím propojit s tím, co je potřeba z hlediska SPP.

3. Jaká se Vaše pozice v rámci ŠPP, se kterými kolegy ve škole nejvíce spolupracujete (například výchovný poradce, třídní učitel dětí s SVP, školní psycholog apod.), jaké problémy nejčastěji konzultujete?

Zástupce ředitele pro 1. stupeň, nejvíce spolupracuju s výchovnou poradkyní, s asistentkami pedagoga, třídními učiteli dětí s SVP. Nejčastěji změny v rozvrhu, zařazení dětí do skupin, s třídními učiteli pak obsah PSPP, na co se budeme zaměřovat.

U těch učitelek, je často problém, že oni nechtějí přijmout ten fakt, že to dítě má nastavená jiná pravidla než ostatní ve třídě, trochu se tomu brání, protože byly zvyklé, že všechny děti by měly všechno umět, ale ono to tak nejde, a to je pro speciálního pedagoga hrozná práce a někdy marná, s tím se musíme smířit. Na prvním stupni je to jednodušší, tam jsem nikdy neměla problém, že by ty děti nechtěly pouštět, častěji je problém na druhém stupni, ale s podporou vedení, tak to prostě je a musí to dodržovat. Problém je i personálním obsazením pozic, většinou je zatím speciální pedagog financován ze šablon na kratší úvazek, s malou jistotou. Od nového školního roku načneme další dotovaný projekt OPJAK, ze kterého lze právě čerpat prostředky na speciálního pedagoga a psychologa ve škole.

4. Spolupracujete s pracovníky ŠPZ (v jakém rozsahu, jakou problematiku nejvíce konzultujete)? Konzultujeme vždy když vydávají nové doporučení, kam a jak zařadit, zda je vhodnější PSPP nebo asistent, kolik je dětí s PSPP ve třídě, jak lze upravit podmínky výuky apod. Častěji telefonicky, ale i písemně v rámci snímku školy. Dost v tomto dají na nás, jestli máme místo, protože nechci ty skupiny cpát na čtyři, je to velmi individuální. Nejde to vždycky kapacitně vzít.

Máme ještě druhou učitelku se speciální pedagogikou, je to češtinářka a teď nově bude mít dvě hodiny PSPP u starších dětí.

5. Jaká jsou nejčastější po poskytnutí SVP na Vaší škole?

Statistika PO, středně a lehce závažné SPU, NKS, mírné poruchy chování, autismus, celkově cca 70 dětí včetně 1 st. PO, 2. – 5. st. cca 50 dětí. Jenu 4, 5 nemáme. 33 dvojek 23 trojek. AS je 11. 2 děti úpravy obsahu a výstupů vzdělávací z toho 1 SPP.

6. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině. Nejčastěji ve skupině po dvou, pokud je jich více ve skupině, už to ztrácí ten význam a těžko se pracuje přesně na tom problému, který to dítě potřebuje. v drtivé většině s nimi nedělám totéž. Většinou dělám s každým něco jiného, takže musím plánovat část samostatnou práci a část se mnou. Ten maximální počet 4 je už příliš mnoho, tak už to pak ztrácí smysl.

Máme tyto hodiny zadané přímo do rozvrhu, zapisuju třídní knihu, ve třídní knize by neměla být nová látka. Jde to i mimo vyučování – když si nechají volnou disponibilní hodinu, můžou jít mimo vyučování. Jinak ne.

2.ročník 2 žáci 2.stupeň, 1 h týdně, mírné vývoj. PU (dysfázie, NKS (vady řeči)

3.ročník 2 x 2.stupeň, SPU (1 h týdně, mírné tělesné postižení + SPU po 2 h týdně)

1x 3. st. PAS + souběžné postižení více vadami (1 h)

4.ročník 2x 3 st. (LMD, lehká porucha chování) 1 h

těžké sluchové postižení + středně těžké vady řeči 1 h

2x 2.st. oba středně závažné SPU po jedné hodině

5. ročník 1x 3.st. závažné SPU 2 h

4x 2. st. dva středně závažné vývojové PU (dysfázie) po 1 h, dva středně těžké a mírné SPU po 1 h

6.ročník 1x 3.st. NKS – středně těžké vady řeči 1 h

1x 2.st. NKS – středně těžké vady řeči 1 h

7.ročník 1x 3 st. závažné vývojové poruchy učení 1 h

9.ročník 1x 3.st. závažné vývojové poruchy učení 2 h

7. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení?

Přestože mají žáci různá postižení, používám například grafomotorická cvičení téměř pro všechny žáky, samozřejmě podle jejich schopností a úrovně, to je nejtěžší na přípravě materiálů, odhadnout to, aby zvolená činnost nebyla příliš lehká nebo naopak pro konkrétní dítě příliš náročná, proto si dělám různá diagnostická cvičení. při redukce SPU (dyslexie, dysortografie) – rozvíjíme především zrakové a sluchové vnímání, zrakovou a sluchovou analýzu slov, slovní zásobu, orientaci v čase a prostoru, funkce paměti, pozornosti, jemné a hrubé motoriky. Cvičíme pozornost, paměť, myšlení, řečovou produkci.

U vývojových poruch učení je častěji narušena komunikační schopnost žáka, provádíme cvičení správného dýchání, orofaciální cvičení – pohyby mluvidel,

logopedická cvičení, motorická cvičení, rozvíjíme slovní zásobu, objasňujeme pojmy, cvičíme vyjadřovací schopnosti.

u ADHD – tedy poruch pozornosti často propojené s poruchami chování, cvičíme koncentraci pozornosti, orientaci v prostoru, organizaci práce, zařazujeme pohybové chvílky pro zklidnění, relaxační cvičení, motorická cvičení.

U žáků s PAS, tedy autistů, se soustředíme na strukturalizaci, pracujeme podle pravidle strukturovaného učení, zaměřujeme se na organizaci, rozvržení práce a dobré plánování, které dítěti pomáhá pracovat, zařazujeme odměňovací činnosti, které tyto děti motivují.

8. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Nejvíce pracuji s dyslektickými čítankami, pak jsou výborné Pracovní sešity pro nápravu SPU pro jednotlivé ročníky, nakl. Tobiáš. Bzučák, různé stolní a deskové výukové hry. Vybírám z různých materiálů a kopíruji, co se mi líbí a hodí ke konkrétnímu dítěti. ve čtení hodně pracuji s materiály Olgy Zelinkové, čtenářskými tabulkami.

9. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP?

Na začátku jsem se tím taky musela nějak prokousat sama, byla jsem na kurzu vedení předmětu SSP, a to bylo docela fajn. Připravuji si různé materiály, mám hodně různých her, většinou těch posledních 10 minut už dávám takové lehčí aktivity, hry. Jedu podle doporučení poradny, ale mám kurz diagnostiky, tak si udělám sama plán toho, na co se zaměříme. Nejvíce pak trénujeme oslabené oblasti, když jsou dvě hodiny, tak je to často 1 čeština a jedna matika, jinak většinou češtiny, tedy hlavně čtení, zrakové a sluchové vnímání, reedukace a kompenzace.

10. Jaké konkrétní metody, techniky, materiály, cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Nejvíce materiálu je z dyscentra, různé dyslektické čítanky, pracovní sešity pro děti s vývojovými poruchami učení, různé kartičky, přehledy, pexasa, obrázky, různé hry.

Tvoříme různé přehledy učiva, zajímavé jsou např. postřehovací slabiky, rozstříhají se, přečte se, dá se pryč a dítě zopakuje (1 až 3 ročník), párové čtení (jednu větu já, jednu dítě), společné čtení – dítě jen opakuje po mě. Druhý stupeň už je obtížnější, někdy už ani nechtějí pracovat.

11. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli nebo učiteli hlavních předmětů, jaký je jejich postoj k obsahu a realizaci výuky předmětu SPP?

Protože již delší dobu pracuji s kolegyněmi na prvním stupni, dobře se známe a dokážeme se velmi dobře domluvit, tam problémy nemám. Náročnější je to na druhém stupni, je zde horší organizace, i náročnější příprava materiálů, aby to těm dětem opravdu k něčemu bylo a nezůstalo z toho jen doučování. Ale rozumím tomu, že pokud někde nastoupí nový pracovník nebo pracovnice speciální pedagog, má pozici pro svoji práci velmi těžkou, má radit starším kolegyním, říkat jim, aby svou práci dělali jinak. To opravdu není jednoduché.

12. Jaká je Vaše spolupráce s žáky v rámci předmětu SPP, jaké metody práce nejčastěji používáte?

Mám spoustu různých materiálů, knihy, pracovní listy, hodně používám systém logicco piccolo, dá se to velmi dobře využít na chvíli samostatné práce, pokud máte více dětí ve skupině. Různé logické a skládací hry, cca 30 minut intenzivně, tak odpočinkové, často střídáme činnosti. Žádný mustr na to nemám, dělám zápis, vedu si to papírově, pak do TK jen stručný zápis, i pro sebe, abych věděla, co už jsme dělali. Každé dítě má svoji složku, takové portfolio, a to si vždy na hodinu беру s sebou, často navazujeme na věci z minulé hodiny. Využívám často i staré pracovní sešity z ČJ, kde si vyberu nebo opravím vhodné cvičení. Snažím se, aby to nebylo doučko, ale někdy trénujeme, to, co zrovna probírají, když to potřebuje. Když učitelka řekne to, a to mu nejde, znova vysvětlíme, zkusíme jinou formou to zopakovat. To gro je to, co píše poradna.

13. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

Konzultační hodiny mám, domlouvám se s rodiči podle potřeby. Většinou si je zvu, když přijde nové doporučení, tak jim vysvětlím, co a jak.

Pokud dítě chybí, nic nedodělává, nedodělává ani práci z hodiny, učitelka mu může dát na zvážení, jestli dobrovolně si dodělá, ale pokud bychom ho nutili dodělávat, to je kontraproduktivní, bude to ho mít moc. Pokud mi chybí všechny děti ze skupiny, vezmu si nějaké jiné dítě, které má problémy, ale nemá doporučeno PSPP. na prvním stupni mám děti zmapované, tak vím, koho si vzít. na druhém stupni je to složitější, ale tam už to ztrácí smysl, spadá do pak spíš do takového doučování a na to nemusí být speciální pedagog.

14. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi s SVP?

Hodně se snažím, aby ty hodiny PSPP byla pro ty děti trochu zábava, nejhorší je sklouznout do chvíle, kdy to dítě tam nechce chodit, to se mi většinou nestává. Nedávno jednou jsem měla takového hodně negativního chlapečka, potom ta práce nejde. Je potřeba, aby to dítě pracovalo se zájmem, hodně pracuju třeba s tím bzučákem, měli jsem i kurz pro asistenty, jak s tím pracovat.

Příloha č. 5

Záznam z rozhovoru č. 3 – speciální pedagožka Táňa (SP3)

1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?

Obor „Speciální pedagogika“ v Olomouci, délka praxe 8 let

2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba na jiné škole souběžně?

Úvazek 1,0; jinde úvazek speciálního pedagoga nemám.

3. Jaká se Vaše pozice v rámci ŠPP, se kterými kolegy ve škole nejvíce spolupracujete (například výchovný poradce, třídní učitelé dětí s SVP, školní psycholog apod.), jaké problémy nejčastěji konzultujete?

Konzultuji pravidelně s výchovnými poradci a školní psychologou, dále dle potřeby; nejčastěji řešíme nevhodné chování žáků.

4. Spolupracujete s pracovníky ŠPZ (v jakém rozsahu, jakou problematiku nejvíce konzultujete)?

Ano, velmi často, i několikrát týdně, jsem „koordinátor pro komunikaci se ŠPZ“, konzultujeme děti, které byly v ŠPZ na vyšetření (školní dotazník) a konkrétní nastavení přiznaných podpůrných opatření.

5. Jaká jsou nejčastější po poskytnutí žákům se SVP na Vaší škole?

Nejvíce je doporučeno se stupněm 2 – specifické poruchy učení, jedná se o úpravy metod ve výuce – individuální přístup, více času na zpracování úkolu, zkrácení rozsahu atd., předměty speciálně pedagogické péče, dále pak stupeň 3 - využití asistentů pedagoga, v rámci 1.stupně poskytujeme též pedagogické intervence.

6. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině?

Máme přes 30 předmětů speciálně pedagogické péče u žáků od první do deváté třídy, nejčastěji se jedná o poruchy učení a chování, dle potřeby pracujeme jednotlivě či v malých skupinkách podle zákona do maximálně 4 dětí ve skupině, ale to už je na hranici možností individuálního přístupu, nejvíce mám dvoučlenných a tříčlenných skupin, ale část dětí pracuje naprosto individuálně, kdy je ve skupině pouze jeden žák.

Stupeň 5 nemáme ani jsme v minulých letech neměli

Stupeň 4 máme v současnosti 2 žáky oba s PAS, pracuje každý samostatně, jeden je ze 2.ročníku má 3 hodiny týdně a druhý z 5.ročníku má 2 hodiny SPP týdně má výrazné poruchy chování a mimořádné nadání.

SPP ve stupni 3 má v současnosti u nás 12 dětí

- 2. ročník 3 žáci NKS (jedna skupina – jedna hodina týdně), symptomy SPU
- 3. ročník 5 žáků symptomy SPU a ADHD, (2 skupiny a v jedné z nich mají 2 hodiny týdně ve druhé skupině jednu hodinu týdně),
- 4. ročník 2 žáci: jeden lehká mentální retardace a poruchy chování – sám a má 2 hodiny týdně, jeden NKS sám a má 2 hodiny týdně,

- 5. ročník: 1 žák – tělesné postižení a přidané SPU – sám 2 hodiny týdně
- 7. ročník: 1 žák – poruchy chování, NKS – sám 1 hodina týdně

SPP ve 2. stupni máme 16 žáků

- 1.ročník: 2 žáci NKS a symptomy SPU ale diagnostika není dokončená, spolu 1 hodina týdně
- 2.ročník: 2 žáci NKS, poruchy chování, spolu 1 hodina týdně
- 3.ročník: 3 žáci SPU, spolu ve skupině, jedna hodina týdně
- 4.ročník: 3 žáci SPU, jeden poruchy chování, spolu ve skupině 1 hod. týdně
- 5.ročník: 2 žáci SPU, spolu ve skupině, 1 hod. týdně
- 6.ročník: 2 žáci, NKS, jeden lehké sluchové postižení a SPU, spolu 1 hod. týdně
- 8.ročník 1 žák, tělesné postižení a SPU – sám 1hodina týdně
- 9.ročník 1žák, SPU a poruchy chování – sám, 1hodina týdně.

7. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení?

To je velmi široká otázka, vždy vycházíme z Doporučení ŠPZ a následně z vlastní diagnostiky, protože každé dítě je individuální a jeho speciální potřeby jsou jiné, je na jiné úrovni v rozvoji základní předpokladů a psychických funkcí.

SPU – dyslexie, dysortografie a symptomy SPU: především se zaměřujeme na problémy ve čtení, techniku čtení a porozumění textu, orientace v textu, reprodukce apod., rozvíjíme dílčí funkce, které jsou oslabené (sluchová syntéza a analýza, paměťové funkce, udržení pozornosti, zraková a sluchová diferenciací hlásek, grafomotorika a problémy ve psaní

NKS – narušení expresivní řeči, tvoření slov a vět, jazykový cit, rozvoj slovní zásoby a komunikace, slovní hry, dechová a orofaciální cvičení.

ADHD a poruchy chování – zklidnění, cvičení pozornosti, posilování vzorců chování, nácvik správného chování v různých sociálních situacích, motivační a relaxační cvičení

Sluchové postižení – je v našem případě dobře kompenzováno sluchadly, problém je v komunikaci, tvoření vět a celkových vyjadřovacích schopnostech žáka

PAS a lehká mentální retardace – strukturalizace učiva, zaměření na základní triádu čtení, psaní a počítání, rozvoj slovní zásoby a komunikace, nácvik chování v problematických situacích, rozvoj motorických funkcí.

8. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Pro děti s PAS většinou pomůcky společně tvoříme, protože je potřeba pracovat jiným způsobem než u poruch učení, jinak jsou většinou pomůcky univerzální jako dyslektické čítanky, pracovní listy, které tvořím nebo upravuji podle individuálních potřeb jednotlivých žáků, manipulační a názorné pomůcky, bzučáky, přehledy učiva, různé hry, didaktické, deskové, karetní.

9. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP?

Vždy si s dětmi povídám na úvod, jak se mají a co mi chtějí sdělit, druhá část je hlavní – reedukační činnost, rozvoj oslabených funkcí, procvičování učiva atd., třetí část – většinou zakončíme nějakou hrou.

10. Jaké konkrétní metody, techniky, materiály, cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Co je dostupné na trhu, internetu, je toho spousta, nakupujeme často v e-shopu Dyscom, kde se zaměřují na distribuci různých pracovních sešitů a pomůcek pro děti s SVP, ráda využívám různé obrázkové kolekce, pexesa, domina, lota. Tvořím si též vlastní pomůcky, různé slovní hry, karty se slovy nebo písmeny, gramatické přehledy. Téměř se všemi dětmi trénujeme pomocí bzučáku, čtecích okének, při problémech v matematice ráda využívám barevné hranoly. Pracujeme také na počítači, v různých online cvičeních. pro SPU jsou vynikající čtenářské tabulky, dyslektické čítanky atd.

11. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli nebo učiteli hlavních předmětů, jaký je jejich postoj k obsahu a realizaci výuky předmětu SPP?

Nemám problém se spoluprací s učiteli, vycházíme si vstříc.

12. Jaká je Vaše spolupráce s žáky v rámci předmětu SPP, jaké metody práce nejčastěji používáte?

Většinou se daří bezproblémová spolupráce; rozhovory jsou stěžejní metodou, dále různé metody práce s textem, reedukace čtení, dle potřeby využíváme diagnostické metody, pozorování, části různých testových úkolů, pro zjištění úrovně, na které se dítě v dané chvíli nachází, od čeho se můžeme odrazit, metody sebehodnocení, pracujeme častou formou multisenzoriálního přístupu.

13. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

Práci domů dětem nezadávám, spolupráce s rodiči pro mě není problém, nic po nich nevyžadují, konzultace nabízím, pokud mají zájem, ale většinou nejsou.

14. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi se SVP?

Nejdříve je poslouchat, dále s nimi otevřeně mluvit, poskytnout jim bezpečný prostor, pak se soustředí nejvíce na čtení a práci s textem a věci praktické pro život, záleží na věku dítěte a typu problému.

Příloha č. 6

Záznam z rozhovoru č. 4 - speciální pedagožka Nikola

- 1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?**

Učitelství TV pro ZŠ a ŠŠ a speciální pedagogika, praxe 2 roky jako asistentka pedagoga, 4 roky výuka PSPP.

- 2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba na jiné škole souběžně?**

Na škole, kde pracuji mám celý úvazek, kombinace výuka TV a hodiny SPP, učíme SPP na naší škole dvě, takže je to každý školní rok trochu jinak podle počtu dětí s přiznaným PSPP, letos mám 10 hodin tohoto předmětu.

- 3. Jaká se Vaše pozice v rámci ŠPP, se kterými kolegy ve škole nejvíce spolupracujete (například výchovný poradce, třídní učitelé dětí s SVP, školní psycholog apod.), jaké problémy nejčastěji konzultujete?**

Spolupracuji nejvíce s kolegyní speciální pedagožkou, která má 13 hodin PSPP a je k tomu na část úvazku vychovatelka ve školní družině. Obě spolupracujeme hlavně s výchovnou poradkyní, která zajišťuje komunikaci se školským poradenským zařízením. Dále se třídními učiteli dětí, které učíme na prvním stupni, na druhém stupni většinou třídní není zároveň češtinář, tak přibývají ještě učitelé češtiny, protože většina dětí chodí na SPP z disponibilních hodin Čj. s kolegyní často konzultujeme využití různých pomůcek, materiálů a postupů ve výuce.

- 4. Spolupracujete s pracovníky ŠPZ (v jakém rozsahu, jakou problematiku nejvíce konzultujete)?**

Samostatně většinou ne, pokud potřebuji něco řešit, jde to nejčastěji přes výchovnou poradkyní, s ní často konzultujeme nová doporučení z ŠPZ, rozdělení dětí do skupin pro výuku PSPP, pomůcky, práci asistentů pedagoga a další věci.

- 5. Jaká jsou nejčastější požadavky poskytnuté žákům se SVP na Vaší škole?**

Nejvíce jsou to po druhého stupně, PSPP, úpravy metod a organizace výuky: Vyšší časová dotace, jiné formy práce, alternativní úkoly (bez diktátů), slovní hodnocení, ústního zkoušení, možnost využití různých kompenzačních pomůcek a přehledů učiva, práce asistentů pedagoga apod.

- 6. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině.**

2. ročník, po 3, NKS – vývojová dysfázie 2 žáci v jedné skupině 1 hod. týdně

3. ročník, po 2, SPU, NKS + vývoj. dysfázie + poruchy pozornosti 2 žáci ve skup. 1 h/t

PO 2 SPU, SPU + poruchy chování (symptomy ADHD) 2 žáci ve skup. 1 h/t

PO 2 SPU, psaní, čtení, výborné intelektové předpoklady 3 žáci ve skup. 1 h/t

4.ročník PO 3 porucha pozornosti ADHD
ve sk. 2 h/t

1 žák

PO 2 SPU, poruchy chování a pozornosti

2 žáci ve skup. 1 h/t

PO 3, SPU – čtení, počítání, podprůměrné intelekt. předpoklady 1 žák ve skup. 2 h/t

5.ročník PO 2, SPU – dysortografie 1 žák ve skup. 1 h/t

Další žáci z 5. ročníků a 2.stupně má kolegyně.

7. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení?

ADHD, poruchy pozornosti a chování – zařazujeme dechová a relaxační cvičení, cvičení na rozvoj pozornosti, nacvičujeme vhodné chování, používáme systém krátkých cvičení a činností, motivace a odměny, rozvíjení sociálního chování, cvičení důsledného plnění zadaných úkolů

NKS a logopedické problémy – dechová a relaxační cvičení, logopedická cvičení, rozvoj komunikace a slovní zásoby, čtení a vyjadřovací schopnosti, rozvoj čtenářských dovedností, rozvoj oslabené sluchové percepce, vizuomotoriky, komunikačních schopností, objasňování pojmů, tvorba slovníku, rozvoj jazykového citu, trénink fonologického uvědomování, fixace a automatizace navozených hlásek

SPU – grafomotorika, psaní, různé techniky čtení, rozvoj slovní zásoby a komunikace, práce se bzučákem, sluchová analýza a syntéza, zrakové a sluchové vnímání a diferenciaci, rozvoj čtenářských dovedností a písemného projevu, křížové cviky, artikulační obratnost, rozvoj zrakové, sluchové a prostorové paměti, cvičení na koncentraci pozornosti, zafixování správných postupů psaní, posilování pozornosti, posilování koordinace, motorická cvičení, náprava písemného projevu, procvičování hranic ve slovech, měkkých a tvrdých slabik, psaní délek samohlásek, pravolevé orientace

8. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Pomůcky většinou používám stejné pro různé děti s různým postižením, jen třeba upravím postup nebo využití, u většiny žáků rozvíjím slovní zásobu s pomocí různých her, čtení se záložkou, se čtecím okénkem, upravuji různé pracovní listy nebo si je sama tvořím, tak aby byly uzpůsobeny pro jednotlivé děti, přestože mají žáci obdobnou diagnózu a jsou v jedné skupině, mohou být na různé úrovni, proto je postup individuální. Často využíváme odborné materiály (Zelinková, Svoboda, Emmerlingová, Bednářová atd.), různé pracovní sešity a názorné pomůcky, přehledy gramatických pravidel, obrázkové materiály, manipulační a hmatové pomůcky, bzučáky, karty, modelínu. Pracujeme také na počítači, kde využíváme online cvičení, nebo vyhledávání různých informací, pro rozvoj sluchového vnímání máme soubor Pavučinka, na čtení jsou to čtenářské tabulky, dyslektické čítanky, pro rozvoj psaní jsou to grafomotorické listy, manipulační stavebnice, skládání písmen. Pomůcek je dnes velká škála.

9. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP?

Na úvod si s dětmi povídám, většinou se vidíme jednou týdně, tak vypravují, co zažily, co se jim povedlo nebo nepovedlo, navážeme krátkým cvičením pozornosti nebo grafomotoriky, pak následuje reedukace – nejčastěji čtení a psaní, střídám různé kratší úkoly, proložíme pohybovou nebo relaxační chvilkou (křížové cviky, uvolňovací cviky, dýchání atd.) pak zase pracujeme (cvičení paměti, pozornosti ...), zakončujeme vždy nějakou zábavnou herní aktivitou (slovní fotbal s míčem, ubongo, město jméno ..., 3IQ, děti si mohou i vybrat.

10. Jaké konkrétní metody, techniky, materiály, cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Zase bych řekla, že se metody a postupy práce u dětí s různými postiženími prolínají, snažím se o kreativitu, tak aby děti na hodiny chodily rády, aby je práce bavila, formou hry se naučí velmi mnoho.

Poruchy chování a pozornosti – zde je třeba být důsledný, a dodržovat daná pravidla, tak aby se dítě cítilo bezpečně a mohlo pracovat, posilujeme pozitivní chování, vysvětlujeme negativní, často chválíme i za malé dílčí úspěchy, zadáváme krátké úkoly a trváme na jejich splnění, pak může přijít odměna formou oblíbené hry.

NKS a logopedické problémy – děti milují jazykové hry, jazykolamy, básničky, písničky, zpívání nebo vytváření rytmu na bzučáku, často využívám hry typu aktivity, kreslíme a poznáváme, co kdo nakreslil, vysvětlujeme slova, tak abychom nepoužili kořen slova, hrajeme pantomimu apod., vymýšlíme slova na dané písmeno nebo slabiku (Písmenožrout hra s kostkou)

SPU – využíváme obdobné věci jako u NKS, na rozvoj čtenářských dovedností se snažím vyhledávat zábavné texty, využívám různé pracovní sešity, časopisy pro děti, obdobné publikace pro děti s SPU, často skládáme slova z písmen (písmenka ze hry kris kros), na měkčení využíváme tvrdé (dřevěné) a měkké (molitanové) kostky, píšeme do písmu, modelujeme písmena a slova z modelíny atd.

11. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli nebo učiteli hlavních předmětů, jaký je jejich postoj k obsahu a realizaci výuky předmětu SPP?

Většinou si s pedagogy vycházíme vstřícně, často konzultujeme, co dítěti jde, nejde, snažím se pak zařadit do reedukace, na prvním stupni je spolupráce výrazně lepší, učitelka má stoji třídu celý den a lépe si čas zorganizuje, tak aby dítěti, nic důležitého neuteklo, na druhém stupni se stále ještě objevují učitelé, kteří si myslí, že by děti neměly z hodiny odcházet, a že jim předmět SPP mnoho nepřináší, ale je jich už jen málo.

12. Jaká je Vaše spolupráce s žáky v rámci předmětu SPP, jaké metody práce nejčastěji používáte?

Zatím jsem neměla dítě, které by odmítalo spolupracovat, většina dětí chodí ráda, za velmi důležitý považují pohyb, hrubou a jemnou motoriku, zařazují často pohybové a relaxační chvílky, to děti baví.

13. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

Spolupracujeme dobře, vždy na začátku školního roku nebo při novém doporučení PSPP oslovuji rodiče, vysvětluji, co budeme v rámci PSPP dělat a nabízím konzultace dle potřeby, část rodičů tuto možnost využije na konzultace chodí a já jim pak průběžně posílám domů vhodné materiály pro domácí procvičování, část rodičů, to nechává běžet. Je to dobrovolné. Pokud jsou děti nemocné domů práci nezadávám, mají pak většinou hodně práce s doháněním zameškané látky a není cílem děti přetěžovat nebo zpracovat určitý počet pracovních listů.

14. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi s SVP?

Nejdůležitější je pozitivní naladění, příjemná atmosféra, rozhovory, zda děti nemají nějaké trable, co řeší, co je trápí nebo naopak, co se jim povedlo, co mají rádi, je to důležité pro další motivaci k práci, velmi důležitý je pohyb, rozvoj motoriky úzce souvisí s rozvojem kognitivních funkcí, ráda využívám multisenzoriální přístup – výuku s využitím všech smyslů (hmatové pomůcky, vizualizace, sluchové vnímání, motorická cvičení).

Příloha č. 7

Záznam z rozhovoru č. 5 - speciální pedagožka Dana

- 1. Jaký je Váš obor vzdělání ve speciální pedagogice a jaká je délka vaší praxe na pozici školního speciálního pedagoga?**

Speciální pedagogika vychovatelství, Palackého univerzita Olomouc. Délka praxe 11 let.

- 2. Jaký je Váš úvazek na této pozici ve škole, máte ještě jiný úvazek na stejné škole, nebo více jiných úvazků (učitel, vychovatel apod.) i třeba na jiné škole souběžně?**

Na škole, kde pracuji mám třičtvrtě úvazku, zbytek doplňuji výukou předmětů Vv a Pč.

- 3. Jaká se Vaše pozice v rámci ŠPP, se kterými kolegy ve škole nejvíce spolupracujete (například výchovný poradce, třídní učitelé dětí s SVP, školní psycholog apod.), jaké problémy nejčastěji konzultujete?**

Nejčastěji spolupracuji s výchovnou poradkyní, psycholožkou a třídními učiteli, kteří vzdělávají děti s podpůrnými opatřeními. Nejvíce řeším problémy logopedické a dyslektické.

- 4. Spolupracujete s pracovníky ŠPZ (v jakém rozsahu, jakou problematiku nejvíce konzultujete)?**

Ano, spolupracuji s pracovníky ze dvou ŠPZ, diskutujeme individuální problémy žáků a domlouváme se na jejich nápravě. v současné době nejvíce řešíme asistentky pedagoga – jejich přidělení a úvazky.

- 5. Jaká jsou nejčastější po poskytnutí žákům se SVP na Vaší škole?**

Vyšší časová dotace, možnost ústního zkoušení, zrkovná opora, přehledové tabulky, relaxační prvky v rámci druhého a třetího stupně PO.

- 6. Jaké žáky s po vyučujete v rámci PSPP? Uveďte, prosím: ročník, stupeň PO, druh postižení, počet hodin PSPP týdně a zda je žák vyučován individuálně nebo společně s jinými ve skupině.**

Vyučuji v rámci PSPP zejména žáky prvního stupně, po 2. – 4. stupně. Každý má jednu hodinu PSPP týdně, některé žáky si neberu individuálně, ale souběžně probíhá hodina se dvěma. Nikdo z žáků nemá fyzické postižení, obvykle reedukují čtení, grafomotoriku, početní operace a prostorovou orientaci.

Nejčastější druhy potíží: SPU – dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, poruchy chování a pozornosti ADHD, symptomy ADHD, NKS – vývojová dysfázie, logopedické poruchy, výukové předpoklady pod hodnotou průměru.

1.ročník skupina 2 dětí po 2 logopedické obtíže, potíže ve vyjadřování, patlavost,

problémy v grafomotorice psaní a čtení

2. ročník 2 skupiny – v jedné 2 žáci po 2 – symptomy SPU, problémy čtení, psaní, pozornost, - ve druhé 1 žák po 3 (sám) – symptomy

ADHD, poruchy chování

3.ročník	2 skupiny – v jedné 3 děti po 2, SPU – dyslexie, dysortografie, čtení, psaní
	- druhé 2 děti – problémy v matematice – dyskalkulie
4.ročník	3 skupiny – v jedné 2 žáci po 2 – poruchy pozornosti, ADHD, grafomotorika, lehké logopedické poruchy,
	- ve druhé 1 žák po 4 PAS a poruchy chování
	- ve třetí 1 žák po 3 SPU, dysortografie a dyslexie
5.ročník	3 skupiny – v jedné 1 žák po 3 ADHD, poruchy pozornosti a chování
	- ve druhé 2 žáci po 2 SPU, čtení, grafomotorika, psaní
	- ve třetí 1 žák po 4 SPU, PAS, špatná komunikace, prostorová orientace
6. ročník	1 skupina 2 žáci, SPU – čtení, psaní

7. Jaký je obsah PSPP při práci s žáky podle jednotlivých druhů postižení?

PAS – spolupracuji s asistenty pedagoga, děláme relaxační, pohybová a dechová cvičení, rozvíjíme grafomotoriku, jemnou i hrubou motoriku, pracujeme s pomocí vizualizace a strukturalizace, upravujeme úkoly a zadání podle dohody s vyučujícím, nacvičujeme chování v daných sociálních situacích

ADHD, poruchy pozornosti a chování – zařazujeme dechová a relaxační cvičení, cvičení na rozvoj pozornosti, nacvičujeme vhodné chování, používáme systém krátkých cvičení a činností, motivace a odměny

NKS a logopedické problémy – dechová a relaxační cvičení, logopedická cvičení, rozvoj komunikace a slovní zásoby, čtení a vyjadřovací schopnosti

SPU – dyslexie, dysgrafie: grafomotorika, psaní, různé techniky čtení, rozvoj slovní zásoby a komunikace, práce se bzučákem, sluchová analýza a syntéza, zrakové a sluchové vnímání a diferenciac

8. Jaké pomůcky nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

Grafomotorické tabulky, logopedické knihy, obrázky, tabulky, písek na uvolnění ruky. v matematice – vajíčkové obaly pro usnadnění počtů, pomocné tabulky, lego, speciální pracovní listy.

9. Jaká je struktura vašich vyučovacích hodin PSPP?

Úvodní rozhovor, aktivace a opakování znalostí, diferencovaná výuka, rozvoj sociálních dovedností, zhodnocení, domácí úkoly.

10. Jaké konkrétní metody, techniky, materiály, cvičení nejčastěji využíváte při práci s dětmi podle jednotlivých druhů postižení?

PAS – relaxační dechová cvičení, cvičení jemné a hrubé motoriky, modelování jednotlivých kroků, přehrávání sociálních situací se zpětnou vazbou, vizualizace pokynů, strukturalizace úkolů, odměny, modelína (modelování písmen, čísel), psaní do písku.

Poruchy chování a pozornosti – pozitivní posilování hned po splnění úkolu (obrázkové odměny), jednoduché, krátké a splnitelné pokyny, častá zpětná vazba, struktura a přehlednost učiva, obrázky, přehledy učiva.

NKS a logopedické problémy – často dyslálie, opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie – logopedická cvičení, materiály, texty, básničky, dechová a relaxační cvičení, artikulační cvičení, jazykové hry, sluchová analýza a syntéza, hry na rozvoj slovní zásoby, cvičení mluvních pohotovostí – vybavování slov, cvičení tempa a plynulosti řeči, rýmování, říkadla a básničky.

SPU – čítanky, knihy, PL s upravenými texty, různé metody práce s textem, čtecí okénko, bzučák, různá cvičení – O.Zelinková, Emmerlingová, různé karty s písmeny, obrázky, stavebnice, přehledy pravopisných pravidel, různé pomůcky pro multisenzoriální přístup – hmatové pomůcky, hudební nástroje, pohybový doprovod atd., PL pro rozvoj grafomotoriky, zrakové a sluchové vnímání a rozlišování, materiály například od Michalové, Zelinkové, Emmerlingové.

11. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli nebo učiteli hlavních předmětů, jaký je jejich postoj k obsahu a realizaci výuky předmětu SPP?

Postoj jednotlivých kolegů je velmi individuální, ale většina naprosto souhlasí s podporou dětí, respektují jejich individuální vzdělávací potřeby a snaží se o kooperativní spolupráci. Někteří se však staví obezřetně k doporučeným opatřením a využívají je minimálně.

12. Jaká je Vaše spolupráce s žáky v rámci předmětu SPP, jaké metody práce nejčastěji používáte?

Nejčastěji využívám metodu rozhovoru a práci s obrázky. Žáci spolupracují s nadšením. Výjimkou jsou určití jedinci, kteří přijdou špatně naladěni a není možné s nimi navázat v danou hodinu progresivní kontakt.

13. Jaká je Vaše spolupráce se zákonnými zástupci dětí, máte konzultační hodiny? Zadáváte dětem úkoly a práci domů (například pokud jsou nemocné a Vaše hodina neproběhne)?

Zákonní zástupci bez problému spolupracují, ovšem část z nich nedohlíží na plnění domácích úkolů, které zadávám po každé hodině PSPP. Doma pravidelně procvičují čtení a psaní dle pokynů, což mi píšou do deníčku. Pokud nestihli v daném týdnu, nahradí to v následujícím. Pokud jsou děti nemocné, domácí úkoly nedostávají. Individuální konzultace provozují s rodiči v odpoledních hodinách.

14. Co je podle Vás nejpodstatnější ve výuce PSSP a celkově při práci s dětmi s SVP?

Z mého úhlu pohledu je nejdůležitější empatie, pochopení a porozumění. Klidný a vstřícný přístup se špetkou humoru, který děti přijímají velmi pozitivně.