

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Zuzana Carvová

**Realizace předmětů speciálněpedagogické péče
na základních školách**

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za vedení mojí práce a věcné připomínky při tvorbě této práce. Dále mé rodině, která mi byla po dobu studia velkou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Realizace předmětů speciálněpedagogické péče na základních školách“ vypracovala samostatně, pod odborným vedením Mgr. Pavla Svobody, Ph.D. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Milovicích dne 14.6.2023



.....
Bc. Zuzana Carvová

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Bc. Zuzana Carvová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|------------------------------|---|
| Název práce: | Realizace předmětů speciálněpedagogické péče na základních školách |
| Název v angličtině: | Implementation of special education subjects in primary schools |
| Anotace práce: | Diplomová práce je zaměřena na průběh a realizaci podpůrných opatření prostřednictvím speciálněpedagogické péče na školách. V teoretické části jsou tato podpůrná opatření představena prostřednictvím odborné literatury, speciálně pedagogická péče směřuje k reedukaci specifických poruch učení u dětí. Praktická část se následně věnuje pedagogickým pracovníkům a samotné realizaci speciálněpedagogické péči, metodám a postupům. |
| Klíčová slova: | Specifické poruchy učení, speciální poradenství, pedagogická intervence, speciálněpedagogický předmět, náprava, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby. |
| Anotace v angličtině: | The diploma thesis is focused on the course and implementation of support measures through special pedagogical care in schools. In the theoretical part, these supportive measures are introduced through literature, special pedagogical care is aimed at reeducation of specific learning disabilities in children. The practical part is then devoted to |

| | |
|------------------------------------|--|
| | pedagogical staff and the actual implementation of special pedagogical care, methods and procedures. |
| Klíčová slova v angličtině: | Specific learning disabilities, special counseling, pedagogical intervention, special pedagogical subject, reformation, support measures, special educational need |
| Přílohy vázané v práci: | <p>Příloha č. 1 – Dotazník</p> <p>Příloha č. 2 – Rýmovník</p> <p>Příloha č. 3 – Spojovačka</p> <p>Příloha č. 4 – Čtení s porozuměním a hry s jazykem</p> <p>Příloha č. 5 – Hra Story cubes</p> <p>Příloha č. 6 – Obrázkové čtení – Včelka</p> <p>Příloha č. 7 – Kartyčky s kolíčky – krátké a dlouhé slabiky</p> <p>Příloha č. 8 – Pavučina – tvrdé a měkké souhlásky</p> <p>Příloha č. 9 – Tvrdé a měkké kostky</p> <p>Příloha č. 10 – Osmisměrka</p> <p>Příloha č. 11 – DiPo – vyjmenovaná slova</p> <p>Příloha č. 12 – Logico – Slabiky</p> |
| Rozsah práce: | 123 stran |
| Jazyk práce: | Český jazyk |

Obsah

| | |
|--|----|
| ANOTACE | 4 |
| Úvod | 9 |
| 1 Speciálněpedagogická péče..... | 11 |
| 1.1 Speciální vzdělávací potřeby | 11 |
| 1.2 Historický vývoj | 13 |
| 1.3 Legislativní vymezení podpůrných opatření..... | 13 |
| 2 Školský poradenský systém | 17 |
| 2.1 Školská poradenská zařízení | 17 |
| 2.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny | 17 |
| 2.1.2 Speciálněpedagogické centrum | 18 |
| 2.1.3 Střediska výchovné péče | 18 |
| 2.2 Školní poradenská pracoviště | 19 |
| 2.2.1 Specializovaní pedagogičtí pracovníci | 19 |
| 2.3 Další pracovníci | 22 |
| 3 Předmět speciálněpedagogické péče | 24 |
| 3.1 Charakteristika předmětu speciálněpedagogické péče | 24 |
| 3.2 Oblasti předmětů speciálněpedagogické péče | 24 |
| 3.3 Struktura a obsah předmětu speciálněpedagogické péče..... | 27 |
| 3.4 Odborné zajištění předmětu speciálněpedagogické péče..... | 28 |
| 3.5 Úloha ŠPP při realizaci předmětu speciálněpedagogické péče | 30 |
| 3.6 Role speciálního pedagoga v PSPP | 31 |
| 4 Specifické poruchy učení | 32 |
| 4.1 Vymezení pojmu..... | 32 |
| 4.2 Etiologie..... | 32 |
| 4.3 Funkce a SPU..... | 34 |
| 4.3.1 Percepční funkce..... | 34 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.3.2 | Kognitivní funkce (poznávání)..... | 35 |
| 4.3.3 | Motorické funkce (pohybové)..... | 35 |
| 4.4 | Dyslexie..... | 35 |
| 4.5 | Dysortografie..... | 36 |
| 4.6 | Dysgrafie..... | 37 |
| 4.7 | Dyskalkulie..... | 37 |
| 4.8 | Dyspraxie..... | 38 |
| 4.8.1 | Dysmúzie..... | 38 |
| 4.8.2 | Dyspixie..... | 38 |
| 5 | Reedukační metody specifických poruch učení..... | 39 |
| 5.1 | Obecné zásady..... | 39 |
| 5.2 | Reedukace dyslexie..... | 40 |
| 5.2.1 | Metody čtení u dětí s dyslexií..... | 43 |
| 5.3 | Reedukace dysgrafie..... | 44 |
| 5.3.1 | Kompenzace dysgrafie..... | 46 |
| 5.4 | Reedukace dysortografie..... | 46 |
| 5.5 | Reedukace dyskalkulie..... | 49 |
| 5.6 | Technologie IT v reedukaci..... | 51 |
| 6 | Praktická část..... | 52 |
| 6.1 | Teorie výzkumu..... | 52 |
| 6.2 | Cíle výzkumu..... | 52 |
| 6.3 | Metodologie výzkumu..... | 52 |
| 6.3.1 | Metody výzkumu..... | 52 |
| 6.3.2 | Respondenti..... | 53 |
| 6.4 | Výzkumný problém..... | 54 |
| 6.5 | Výzkumné otázky..... | 54 |
| 7 | Interpretace dat..... | 55 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.1 | Vyhodnocení dotazníkového šetření..... | 55 |
| 7.1.1 | Otázka č. 1 - Pohlaví respondentů..... | 55 |
| 7.2 | Otázka č. 2 – Věk respondentů..... | 55 |
| 7.2.1 | Otázka č. 3 – Délka pedagogické praxe..... | 56 |
| 7.2.2 | Otázka č. 4 – Vzdělání respondentů..... | 56 |
| 7.2.3 | Otázka č. 5 – Délka praxe v oblasti PSPP..... | 57 |
| 7.2.4 | Otázka č. 6 – Kraj působnosti respondentů..... | 57 |
| 7.2.5 | Otázka č. 7 – Oblast působení..... | 58 |
| 7.2.6 | Podpora v rámci ŠPP (Školní poradenské pracoviště) a komunikace s kolegy..... | 58 |
| 7.3 | Shrnutí výsledků dotazníkového šetření..... | 78 |
| 7.4 | Analýza dat..... | 80 |
| 7.4.1 | Komunikace s vyučujícími ostatních předmětů v rámci PSPP..... | 80 |
| 7.4.2 | Podpora v rámci ŠPP..... | 81 |
| 7.4.3 | Pochopení požadavků a náplně PSPP..... | 82 |
| 8 | Realizace PPP dle doporučení ŠPZ..... | 84 |
| 8.1 | Realizace PSPP, chlapec, 1. stupeň, 2. třída..... | 84 |
| 8.2 | Realizace PSPP, chlapec, 1. stupeň, 4. ročník..... | 86 |
| 8.3 | Realizace PSPP, dívky, 2. stupeň, 6. ročník..... | 87 |
| 8.4 | Realizace PSPP, chlapec, 2. stupeň, 7. ročník..... | 89 |
| 8.5 | Realizace PSPP, chlapec, 2. stupeň, 6. ročník..... | 90 |
| | Závěr..... | 93 |
| | Použité zdroje..... | 96 |
| | Seznam použitých zkratk..... | 104 |
| | Seznam tabulek..... | 105 |
| | Seznam grafů..... | 105 |
| | Seznam příloh..... | 106 |

Úvod

Děti se specifickými poruchami učení (SPU) jsou nejen ve školním prostředí vystaveny opakovanému zdolávání překážek, které na sebe nabaluje další problémy, se nimiž se musí dítě vypořádat. Obtížné zvládnutí čtení, psaní a také počítání ohrožuje dítě k malé sebedůvěře v sebe, ve zvládnutí všeho, co se od něj očekává. Dítě je nejen ohroženo školním neúspěchem v podobě nezvládnutí učiva, ale také neúspěchem člena třídy. S ohrožením se může později potýkat i v běžném životě. Realizace pomoci dítěti s obtížemi v učení by měla být včasná a být pevnou součástí, dalším pevným pilířem, vzdělávání dítěte. Účinnost spočívá v také v odhodlání věnovat se této péči dlouhodobě a systematicky. V současné době je tato péče legislativně vymezena a věnuje se jí významnější pozornost, než tomu bylo v minulosti.

V rámci právních úprav Školského zákona a celkovou změnou přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP), došlo i k vývoji reedukačních a kompenzačních nástrojů, u kterých vyvstala potřeba aplikovat nejen v rámci běžné výuky na základních školách, ale také zejména v oblasti nápravy a dalších podpůrných mechanismů ve vzdělávání. Pro žáky se SPU byl vytvořen v rámci podpůrných opatření předmět speciální pedagogické péče (PSPP), jehož hlavním cílem je reedukační a kompenzační činnost, individuální práce s žáky. Zde je možnost posilovat oslabené funkce a kompenzační mechanismy.

K volbě tématu této diplomové práce jsem dospěla pomocí vlastní zkušenosti při vedení PSPP na základní škole, kde zároveň pracuji jako učitelka 2. stupně ZŠ. Během své praxe jsem zjistila, jak velký význam má zajištění vhodných podmínek a podpory vedení školy a kolegů při samotné realizaci předmětu.

Tématem této diplomové práce je realizace a kvalita podpůrných opatření u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, konkrétně Předmět speciálněpedagogické péče. Téma se zaměřuje na realizaci předmětu v běžné základní škole. PSPP je součástí stanovených podpůrných opatření v rámci doporučení Pedagogicko-psychologické poradny (PPP), nebo Speciálněpedagogického centra (SPC), realizován ve školním prostředí pedagogickými pracovníky. Od pedagogických pracovníků se očekává znalost problematiky a seznámení se s doporučeními poradenského pracoviště. Významný vliv na kvalitu realizace PSPP má aktivní postoj školy k žákům s SVP.

Praktická část mapuje způsoby, jakými postupují učitelé při realizaci předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP), zda mají k dispozici materiály, ze kterých mohou čerpat,

případně jaké využívají. Dále se věnuje formě spolupráce se školním speciálním pedagogem a ostatními členy školního poradenského pracoviště (ŠPP).

Pro potřeby praktické části byla zvolena metoda kombinovaného výzkumu, kde kvantitativní výzkum mapuje aktuální situaci a podmínky pro pedagogy vykonávající PSPP. Forma dotazníkového šetření zjišťovala formu a kvalitu podpory pracovníků a vedení školy, materiální vybavení potřebné k realizaci a další individuality v komunikaci a spolupráci. Vybrané závěry výzkumu byly zpracovány pomocí statistické metody chí-kvadrát. V další části zaměřené na kvantitativní výzkum byla využita metoda pozorování samotné realizace PSPP na základní škole. Pro sběr dat byly zvoleny techniky pozorování a analýzy dokumentace k PSPP ze školských poradenských zařízení (ŠPZ).

Cílem diplomové práce je zhodnotit realizaci podpůrných opatření v rámci PSPP, zjistit a zhodnotit potřeby pedagogů při vedení PSPP, na správné naplňování PSPP dle doporučení ŠPZ na školách, na podporu pedagogických pracovníků, kteří tato podpůrná opatření vykonávají.

Nelze opomenout, že celá realizace jakékoli formy reedukace není možná, bez vzájemné spolupráce a komunikace mezi vyučujícími, žáky, rodiči, vedením školy a poradenskými pracovišti.

1 Speciálněpedagogická péče

Speciálněpedagogickou péči lze definovat jako soubor opatření s cílem úspěšného zapojení žáka do výuky a do spoluzití se spolužáky i s dospělými. Jedná se o pomoc přesahující různé oblasti života žáků. Podpůrná opatření vycházejí především z potřeby žáků ve vzdělávání. Nemusí se však vždy jednat o speciální potřeby, které souvisejí s obsahem jednotlivých předmětů, ale může jít o potřeby v oblasti sociální, která se projevuje především ve vztazích jak ke spolužákům, tak i při jednání s dospělými. Nastavení různých opatření je oporou pro žáky, kteří se díky ní mohou zapojit s mnohem menšími problémy do interakce s okolím (Flachsová, 2019).

1.1 Speciální vzdělávací potřeby

Školský zákon ve znění pozdějších předpisů definuje žáka, studenta se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jako osobu, *“ která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon, § 16, ods.1) “*

Jsou to žáci, studenti, kteří potřebují zvýšenou potřebu a péči ve formě nezbytných úprav.

Mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami patří:

- **žáci a studenti s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu – se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.**

Jsou to žáci se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením, žáci s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra a kombinovaným postižením, s dlouhodobě nepříznivým a oslabeným zdravotním stavem, dlouhodobě trpící nemocí, nebo trpící nemocí lehčího charakteru, která však ovlivňuje proces učení, či vede k poruchám učení. Školský zákon zde zahrnuje žáky a studenty se zdravotním postižením také jako žáky se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie), s poruchami pozornosti (ADD, ADHD) a poruchami chování. Dále se jedná o žáky s poruchou řeči (afázie, dysartrie, dyslálie, dysfázie, mutismus a ataktická řeč (Doležilová, 2017).

- **žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby** v kombinaci s jiným postižením, např. specifické poruchy učení, porucha pozornosti, nebo Aspergerův syndrom,

- **žáci s potřebou podpůrných opatření v důsledku odlišného kulturního a jazykového prostředí a nepříznivého socioekonomického prostředí**, kde žák je cizinec, nebo vyrůstal v rodině s odlišným mateřským jazykem než český jazyk, nebo se jedná o žáka s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou (Klimková, 2014).

Školský zákon také definuje oblasti, které jsou jednotlivě kategorizovány. Přesto je mnohokrát obtížné žáka k jednotlivé kategorii zařadit. V současnosti se jeví důležitější jasně a více individuálně kategorizovat potřeby a opatření pro jednotlivého žáka vycházejících z jeho individuálních potřeb (Michalík a kol., 2015).

Dle zákona mají žáci a studenti právo na bezplatná podpůrná opatření:

- poskytování poradenských služeb školy a poradenských zařízení,
- úprava a stanovení podmínek pro přijímání a ukončení vzdělávání dle potřeb žáka a studenta,
- poskytnutí a užívání speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek, komunikačních systémů u neslyšících a hluchoslepých žáků při výuce poskytovaných školou bezplatně,
- u nevidomých a slabozrakých využití Braillova hmatového písma ve výuce, zajištění náhradních způsobů dorozumívání u žáků s NKS,
- úprava organizace, obsahu, forem, metod a hodnocení ve vzdělávacím procesu, úprava vzdělávacích programů a očekávaných výstupů vycházejících z rámcového vzdělávacího programu dle možností žáka,
- vytváření podmínek pro vzdělávání a jeho hodnocení, které jsou nezbytné pro rozvoj žáka,
- zajištění předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění realizace vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP),
- personální zajištění s využitím asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící
- technická či stavební úprava prostředí umožňující vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.)

1.2 Historický vývoj

Koncepce vzdělávání žáků se výrazně proměňovala v počátcích 20. století, kdy hnutí reformní pedagogiky kriticky poukazovalo na tradiční dosavadní pedagogiku, zaměřenou zejména na obsah a učivo. Vyvíjela se snaha o novou koncepci výchovy a vzdělávání, která by se orientovala na dítě s jeho individuálními možnostmi a zájmy. Hlavním východiskem byl princip individualizace. Dítě mělo být přijímáno s respektem, takové, jaké je, s jeho vlohami a potřebami. Tento postoj individualizace zároveň poukázal na vzdělávání žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami, oproti vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu (Svobodová, 2007).

Pojem speciální vzdělávací potřeby se začal užívat již v 80. letech 20. století, nahrazující pojem handicap. Změnou ke vnímání speciálních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování v rámci individuálního konceptu se formoval v 90. letech. Deklarace Světové konference v Salamance byla impulzem pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby. V legislativě České republiky se pojem „speciální vzdělávací potřeby“ začal užívat od roku 2004 (Adamus a kol., 2016). „*Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno*“ (Wedell in Michalová, 2001, s. 13). Výsledky, závěry vzdělávacího procesu jsou jakousi „normou“, která je ovšem proměnná v závislosti na mnoha různých faktorech (odlišný přístup, prostředí, národnost). Ve společnosti oproti intaktní populaci žáků, jsou zde žáci, kterých vzdělávací potřeby vyžadují specifické přístupy, žáci se zdravotním postižením, žáci z odlišného sociokulturního prostředí, s různou mírou podnětnosti výchovného prostředí, s odlišným mateřským jazykem, žáci mimořádně nadaní. Současné vzdělávání se zaměřuje na vytváření podmínek zajišťující speciální vzdělávací potřeby u žáků a dospělých a nové metody a formy a nové vzdělávací strategie (Průcha, 2013)

1.3 Legislativní vymezení podpůrných opatření

Samotné právo na vzdělání u všech osob bez rozdílu bylo součástí přijaté Všeobecné deklarace lidských práv Valným shromážděním OSN 10. prosince 1948. Článek 26 definuje právo na vzdělání jako dostupné, bezplatné a povinné alespoň v základním vzdělávání. Cílem a smyslem vzdělávání má být plný rozvoj člověka, jeho osobnosti a sounáležitosti a respektu společenských a morálních hodnot, lidských práv a základních svobod (Universal Declaration of Human Rights, 2001). V České republice je právo na vzdělání ukotveno v Listině základních práva svobod z roku 1993, článku 33, kde stanovuje podmínky vzdělávání (Usnesení č. 2/1993 Sb.). Důležitým dokumentem, který byl dne 20. listopadu 1989 přijat v New Yorku, byla

Úmluva o právech dítěte. Česká republika tento dokument přijala v roce 1991 (Sdělení č. 104/1991 Sb. úmluva o právech dítěte). V roce 1994 bylo českou stranou podepsáno prohlášení ze Salamanky, které reflektuje a navazuje na přijatá pravidla v deklaraci OSN a je závazným dokumentem k rovnému vzdělávání osob se zdravotním postižením v běžném vzdělávacím systému. Směřuje k inkluzivní podobě vzdělávání reflektující individuální potřeby každého žáka (Bauerová a kol, 2009).

V roce 1999 byl usnesením vlády ČR schválen Národní program rozvoje vzdělávání, označován jako Bílá kniha. V dokumentu byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ (MŠMT, 2002)

Bílá kniha byla pojata jako systémový projekt, který měl ve svých východiscích, záměrech a projektech směřovat vývoj vzdělávací soustavy. Cílem Bíle knihy bylo stát se základním dokumentem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání a odrazu potřeb a zájmů celé společnosti. Zároveň byla česká Bílá kniha otevřeným dokumentem, který měl v pravidelných časových intervalech procházet zkoumáním, revizí a obnovou, reagující na změny ve společnosti (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

V roce 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky navazující na Bílou knihu. Priority vymezené ve Strategii vzdělávací politiky jsou snižování nerovností ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitelů a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Další strategie vzdělávací politiky jsou dále rozvedeny v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020. Inkluzivním vzděláváním se zabývá dokument Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018 (MŠMT, 2020).

Legislativně stěžejním dokumentem je Školský zákon č.561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů. V pozdějších novelách školského zákona byla upravena a více zohledněna potřeba vzdělávání žáků a zajištění péče o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) (Zákon č.561/2004 Sb.).

Počáteční vývoj speciálněpedagogické péče u žáků se SVP byl složitý. Nejednotnost postupů a odlišný přístup škol a pedagogicko-psychologických poraden při diagnostice SPU, chybějící postupy pro následnou efektivní intervenci byly podnětem pro vznik projektu Třístupňového modelu péče resortního projektu MŠMT. Tento model péče více reflektoval možnosti podpory

žáka, více zaměřené na včasnou diagnostiku obtíží, včasnou prevenci školní neúspěšnosti. Hlavní myšlenka modelu stála na individualizované pomoci a včasné identifikaci vzdělávacích potřeb žáka. (Kucharská, 2014).

Kucharská popsala tři stupně individualizované a včasné podpory žáků:

1. stupeň je v kompetenci učitele, v provádění pedagogické diagnostiky a včasné podpory při vznikajících obtížích při osvojování čtení, psaní a počítání. Vše je naplňováno v běžných vyučovacích hodinách. Důležitá je úzká a aktivní spolupráce s rodinou. Zaznamenávání pokroků dítěte je důležitou součástí další podpory.
2. stupeň podpory je založen na spolupráci učitele, rodiny a odborníky školního poradenského pracoviště. Vyhotoven je Plán pedagogické podpory, ve kterém jsou strukturovány jednotlivé oblasti podpory, vyučovací předměty, ve kterých bude podpora aplikována a její formy.
3. stupeň podpory je následným krokem, pokud u žáka obtíže ve vzdělávání mají přetrvávající charakter, navzdory nastavené podpoře a úpravám reflektujícím potřeby žáka.

Žáky s přetrvávajícími obtížemi i přes péči v prvních dvou stupních 3MP či žáky s jednoznačnou či závažnou poruchou doporučuje škola k vyšetření v ŠPZ. Děje se tak vždy po dohodě s rodiči, s jejich souhlasem (Kucharská, 2014).

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů vymezuje personální předpoklady a kvalifikovanost pedagogických pracovníků zajišťujících předmět speciálněpedagogické péče a pedagogickou intervenci (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů vymezuje činnost poradenských pracovišť zajišťujících speciálněpedagogické potřeby žáků, metodickou pomoc školám při zajištění speciálněpedagogické podpory (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů, nahrazující vyhlášku 73/2005 Sb., zpřesňuje speciální vzdělávací potřeby, vymezuje rozsah speciálněpedagogické podpory, popisuje podpůrná opatření, která musí být ve vzdělávacím procesu poskytována. Jedná se zejména o speciální metody, formy a postupy, pomůcky, personální zajištění asistenta pedagoga, úpravy počtu žáků ve třídě, předmět speciálněpedagogické péče, Individuální vzdělávací plán (IVP) a další možné úpravy dle legislativního rámce (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření speciálněpedagogické péče poskytující předměty speciálněpedagogické péče a jejich jednotlivé oblasti jsou vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška definuje podpůrná opatření a zásady při jejich realizaci (Vyhláška 27/2016).

2 Školský poradenský systém

2.1 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) poskytují bezplatné poradenské služby dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání dětí, žákům a studentům a jejich zákonným zástupcům, dále školám a školským zařízením (Čadová, Baslerová, 2015).

Mezi ŠPZ patří Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), Speciálněpedagogické centrum (SPC) a Středisko výchovné péče (SVP).

2.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se spolupodílejí na vzdělávacím procesu v přímé práci věnované žákům a studentům ve věku od 3 let do ukončeného studia na střední, nebo vyšší odborné škole. Hlavním cílem je vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj dítěte, rozvoj osobnosti a naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů dítěte, žáka před zahájením a v průběhu vzdělávání, zejména v případech, kdy je vzdělávací proces narušen, či znesnadněn (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Služby jsou realizovány na základě písemného souhlasu zletilého žáka, nebo jeho zákonného zástupce. Žák, nebo jeho zákonný zástupce, či student je ve smyslu informovaného souhlasu před poskytnutím služeb podrobně informován o všech krocích, cílech a rozsahu poradenských služeb. Je také seznámen s nevýhodami, riziky poskytnutých služeb, i s dopady do vzdělávání (Čadová, Baslerová, 2015). Poradenské služby jsou poskytovány zejména individuální formou poskytované péče žákům a rodičům. Při jiných službách reedukace je možná i skupinová forma (NÚV, 2016).

Mezi služby, které PPP poskytuje, patří diagnostika připravenosti dětí ke školní docházce, diagnostika zaměřená na speciálně vzdělávací potřeby, poruchy učení a chování. Na základě výsledků speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky vydává doporučení podpůrných opatření a speciálně pedagogickou péči. Poradenská a terapeutická péče se zaměřuje také na žáky ohrožené školní neúspěšností, osobnostním, nebo rodinným problémům, které negativně ovlivňují vzdělávací proces žáka. Mezi základní služby patří také poradenství v následném vzdělávání. Mezi pracovníky PPP patří psycholog, speciální pedagog a sociální

pracovník. Pracovníci PPP také úzce spolupracují se školským zařízením, poskytují poradenskou činnost pedagogickým pracovníkům mimo ambulanci činnosti, vykonávají návštěvy ve školských zařízeních (Trnková, 2016).

Pro speciálního pedagoga působícího ve škole představují pracovníci PPP nejbližšího spolupracovníka v oblasti profesních odborných kompetencí a aktivit, odborné zázemí a metodickou podporu. Ty se setkávají ve společném cíli realizaci vhodné vzdělávací i výchovné podpory dítěte (Kucharská, 2013).

2.1.2 Speciálněpedagogické centrum

Speciálněpedagogická centra (SPC) zajišťují psychologickou, speciálně pedagogickou a další odbornou péči, poskytují poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením nebo se zdravotním znevýhodněním ve věku od 3 do 26 let. Spolu se speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem může být součástí personálního zajištění i další odborný pracovník. Hlavní náplní SPC je poskytovat odbornou pomoc a poradenství zaměřenou na pedagogickou a sociální integraci, diagnostiku školní připravenosti, speciálněpedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku žáků a studentů se zdravotním postižením. SPC úzce spolupracuje s rodinou žáka i se všemi dalšími subjekty, které se podílejí na vývoji a vzdělávání žáka. Provádí depistážní činnost, spolupracuje při přípravě a realizaci individuálních postupů ve výchovněvzdělávacím procesu. V terénní práci hodnotí naplňování a účinnost nastavených podpůrných opatření a poskytuje metodické a poradenské služby. SPC také poskytuje poradenskou činnost při volbě povolání, vykonává také činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů. S touto oblastí je úzce spjata úspěšná integrace, podporující vývoj žáka, studenta se zdravotním postižením (NÚV, 2016).

Míra zapojení školního speciálního pedagoga do péče se odvíjí od druhu a stupně postižení žáka a jeho odborné způsobilosti. I z tohoto pohledu je pracovník SPC pro speciálního pedagoga významným partnerem v optimální a úspěšné realizaci podpůrných opatření. Ve většině případů mají odborní pracovníci SPC pravidelný kontakt a informace o žákovi, rodině a škole. Pro pracovníky SPC je nespornou výhodou mít kolegu přímo v systému školy a rozvíjet aktivní spolupráci (Kucharská, 2013).

2.1.3 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (SVP) jsou součástí školských poradenských zařízení od roku 1991. Poskytují poradenské služby školám, i přes absenci legislativního vymezení, konkrétně

ve vyhlášce 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Činnost SVP je legislativně definována ve vyhlášce č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. Základem služeb v SVP je poskytování speciálněpedagogické a psychologické péče, činnost zaměřená na podporu vzdělávání u dětí s rizikem poruch chování, nebo s již rozvinutými projevy poruch chování, s dopadem negativních jevů v sociálním vývoji dítěte. Jedná se o děti, u kterých nebyla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, nebo zletilým osobám do ukončení středního vzdělávání (Vyhláška č. 458/2005 Sb.).

Náplní činnosti je komplexní preventivně výchovná a poradenská péče, s cílem předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí v součinnosti s rodinou a školou (Bendl a kol., 2016, Kucharská, 2013). Služby SVP doplňují činnost poradenských pracovišť a spolupracují s dalšími resorty v rámci preventivní a poradenské péče (NÚV, 2016). Problémy v chování, nebo poruchy chování patří k problémům, které školy řeší velmi často. Kucharská klade důraz na úzkou spolupráci se školou. Vzhledem k významnému negativnímu dopadu na dítě v kontextu vzdělávací a sociální oblasti, je nutné ze strany školy zajistit adekvátní podporu v řešení vzniklých problémů (Kucharská, 2013).

2.2 Školní poradenská pracoviště

Poradenské pracoviště ve školním prostředí má v historickém kontextu dlouhodobé místo. Již v 60. letech na školách působil výchovný poradce, později kariérní poradce. Se změnami ve společnosti a ve vzdělávání, vyvstala potřeba zastoupení dalších odborných pracovníků. Školní poradenská pracoviště tvoří v následné návaznosti primární diagnostickou a preventivní a funkci ve vzdělávání a výchově (Kucharská a kol., 2013). Praxe ukazuje na důležitost a efektivitu v primární diagnostice a prevenci školní neúspěšnosti žáků (Hutyrová, 2019).

2.2.1 Specializovaní pedagogičtí pracovníci

Školní poradenské pracoviště upravuje Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních byla novelizována v roce 2016.

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídající počtu žáků a jejich vzdělávacím potřebám. Činnost Školního poradenského pracoviště je zaměřena zejména na poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sledování a vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření a prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi, intervenční činnost při problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů, preventivní činnost rizikového chování, průběžná činnost ve vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou a metodickou podporu učitelům ve vzdělávací činnosti školy, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci, spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (Vyhl. č. 72/2005 Sb. § 7, ods. 2).

Speciální pedagog

Všeobecné zásady činnosti školního speciálního pedagoga je koordinace všech členů ŠPP a dalších poradenských pracovišť. Školní speciální pedagog tvoří kroky vedoucí k systematické včasné identifikaci žáků s výukovými obtížemi. Sám provádí speciálně pedagogickou diagnostickou činnost, zajišťuje reedukaci a intervenci, navrhuje další opatření ve výuce (Kucharská a kol., 2013). Koordinuje a zajišťuje metodickou pomoc, intervenci a vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Ve spolupráce s ostatními členy ŠPP vytváří postupy vedoucí k prevenci a reedukaci u žáků s výukovými obtížemi, zajišťuje přípravu a realizaci strategií ve vzdělávání u žáků se SVP (Hutyrová, 2019).

Činnosti školního speciálního pedagoga:

- preventivní aktivity – primární, sekundární, terciární,
- depistážní a diagnostická činnost,
- intervenční a terapeutická činnost,
- vzdělávání a metodická podpora (Kucharská, 2013).

Výchovný poradce

Výchovné poradenství je ve školním prostředí spjato zejména s podporou vzdělávání a sociálním začleňováním žáků z odlišným sociálním a kulturním zázemím, s odlišným mateřským jazykem potřebami ve vzdělávání. Michalík poukazuje na skutečnost, že tato

činnost vyžaduje dobrou spolupráci s ostatními složkami školního poradenského pracoviště (ŠPP). Koordinace ve vzdělávání spočívá zejména v naplňování a realizace podpůrných opatření, zajištění IVP a následného vyhodnocení. Výchovný poradce se zaměřuje v úzké spolupráci s členy ŠPP na prevenci nežádoucích jevů ve vzdělávání, nebo ve výchovné oblasti, například metodika a realizace v prevenci školní neúspěšnosti, plán minimální prevence (Michalík a kol., 2015).

Školní metodik prevence

Hlavní rolí školního metodika prevence je činnost zaměřená na zejména na prevenci sociálně nežádoucích jevů v daném školním prostředí. Pro pedagogy a rodiče poskytuje poradenství, konzultační činnosti, s dalšími institucemi řeší již vzniklé sociálně nežádoucí jevy. Na škole připravuje preventivní programy, vyhodnocuje je a doporučuje další nezbytné aktivity. Vytváří program minimální prevence. Monitoruje a vyhledává ohrožené žáky. Důležitá je součinnost s dalšími organizacemi, zajišťujícími preventivní, intervenční, poradenské a vzdělávací programy (Kucharská a kol., 2013).

Školní psycholog

Zařazení školního psychologa do ŠPP je legislativně stanoveno poměrně nedávno. Hlavním a častým požadavkem na školního psychologa je poskytování krizové intervence a konzultací s pedagogy, nebo s rodiči žáků. Důležitou složkou je diagnostická činnost zaměřená na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, související s rizikovým chováním a výchovnými problémy, výukových obtíží a školního selhávání, také s problémy souvisejícími s volbou povolání. Školní psycholog se zaměřuje také na klima školy, třídních kolektivů, zabývá se adaptačními problémy a vztahovými problémy. I zde je důležitá dobrá spolupráce se všemi členy ŠPP, včasná diagnostika a intervence v daných oblastech. Školní psycholog se v rámci reedukační činnosti podílí také na individuální formě integrace, terapie a reedukace žáků s SPU. Běžně se zabývají individuálními formami reedukace a terapie dětí se specifickými poruchami učení. Podílejí se samozřejmě i na integraci dětí se zdravotním postižením a pomáhají dětem v náročných životních situacích (Zapletalová, 2013).

Kariérový poradce

Kariérový poradce na základních školách ve spolupráci s třídními učiteli, s výchovným poradcem a se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem napomáhá žákům

a rodičům v dalším profesním směřování a ve volbě profese. Napomáhá vytvářet zázemí pro kariérní poradenství, spolupracuje s úřady práce (Zapletalová, 2013).

2.3 Další pracovníci

Koordinátor inkluze

Pozice koordinátora inkluze může být v rámci ŠPP zřízena jako potřeba reakce ucelenější koordinace v souběhu s narůstajícím počtem žáků s podpůrnými opatřeními a asistenty pedagoga. Tuto funkci jinak zpravidla velmi často naplňuje výchovný poradce. Z hlediska odbornosti je koordinátorem inkluze nejčastěji speciální pedagog, úzce spolupracující s výchovným poradcem a speciálním pedagogem. Mezi hlavní náplň práce patří komunikace s pedagogy, rodiči a AP, koordinace asistentů pedagoga. Koordinátor inkluze na základě komunikace s PPP a SPC zajišťuje úvazky a personální zajištění asistenta pedagoga u žáků, ověřuje a průběžně kontroluje potřebné vzdělání asistentů pedagoga a další vzdělávání AP (Kačena, 2018).

Logoped a speciální pedagog

Činnost školního logopeda v systému ŠPP není doposud legislativně vymezena. Logopedickou péči může vykonávat logoped, dle odborné kvalifikace vymezené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktuálně platném znění. Logopedická péče může být zajištěna školou, a to zřízením pozice školního logopeda nebo pracovníka ŠPP, či ŠPZ (Čadová, Baslerová, 2015). V nemalé míře nastupují ke školnímu vzdělávání děti s narušenou komunikační schopností (NKS). Dalšími oslabenými rovinami u dětí s NKS je oblast zrakového a sluchového vnímání a obtíže v pravolevé orientaci, s grafomotorikou a s vizuomotorikou. Autorky uvádí nesporná pozitiva u logopedické intervence. Pravidelná logopedické intervence může významně napomáhat ve zlepšení mluvy a vyjadřování (srozumitelnost, obsahová verbální pestrost, posilování sluchové percepce a paměti). Důležitým faktorem je také podpora dítěte při komunikaci v kolektivu a posilování sebevědomí a vztahů. Logoped provádí logopedickou diagnostiku a intervenci, podporu ve výuce, konzultační a poradenskou činnost (Čadová, Baslerová, 2015).

Sociální pedagog

Sociální pedagog nepatří do skupiny pedagogických pracovníků. Mezi základní úkoly patří podpůrná role směrem k žákům znevýhodněným, s výchovnými obtížemi a žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Dále je to pomoc s domácí přípravou, komunikace s rodiči a dětmi. Vykonává poradenskou činnost se zaměřením na domácí přípravu, její zkvalitnění a rozvoj kompetencí v domácím prostředí. Ve spolupráci s výchovným poradcem a třídními učiteli zastává funkci prostředníka, mediátora v komunikaci s dalšími institucemi, např. s OSPOD, SVP apod. a spravuje veškerou agendu (MŠMT, 2016).

Koordinátor podpory nadání

Koordinátor nadání je v rámci ŠPP méně zastoupeným pracovníkem. Tato činnost spadá do kompetence školního speciálního pedagoga. Pokud se škola rozhodne zřídit v ŠPP tuto funkci, je jím pedagogický pracovník se speciálněpedagogickým vzděláním. Koordinátor nadání pečuje o žáky s nadprůměrným nadáním, ve spolupráci s výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem zajišťuje realizaci podpůrných opatření, doporučení z PPP u žáků nadaných a mimořádně nadaných. Provádí také činnost podpory žáků, u kterých je předpoklad nadání a následnou diagnostiku pod vedením školního psychologa. Činnost koordinátora zahrnuje také spolupráci s dalšími organizacemi podporujícími nadané žáky, např. Mensa České republiky (Froulík, 2014).

3 Předmět speciálněpedagogické péče

3.1 Charakteristika předmětu speciálněpedagogické péče

Předmět speciálněpedagogické péče, patřící mezi podpůrná opatření, významově slouží k podpoře žáků, kompenzací jejich obtíží v důsledku speciálních vzdělávacích potřeb. Toto opatření podporuje žáka v oblastech, které jsou oslabené, a ve kterých nedosahuje srovnatelných výsledků jako intaktní žáci. Zároveň také vytváří individuální prostředí přizpůsobené jeho specifickým potřebám ve vzdělávání a přispívá ke kvalitnějším formám vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Předmět speciálněpedagogické péče tak v mnoha ohledech vytváří prostředí pro zajištění potřebné kompenzace oslabených funkcí, stojících za obtížemi ve vzdělávání. V součinnosti s dalšími podpůrnými opatřeními přispívá ke kvalitnímu vzdělání žáka se specifickými potřebami (Fridrichová, 2016).

3.2 Oblasti předmětů speciálněpedagogické péče

V oblasti speciálněpedagogické péče autoři uvádí, že *podpůrná opatření jsou určena pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zahrnují „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“*. Podpůrná opatření podle této vyhlášky jsou poskytována i žákům *mimořádně nadaným*. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 30).

Podpůrná opatření spočívají v:

- a) *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*

- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Vyhláška 27/2016, par. 16, část 2)*

Výčet oblastí, ve kterých jsou realizována podpůrná opatření speciálněpedagogické péče, ve vyhlášce 27/2016, jsou:

- *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,*
- *samostatný pohyb zrakově postižených,*
- *práce s optickými pomůckami,*
- *Braillovo písmo,*
- *bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami,*
- *rozvoj zbytkového sluchového a zrakového vnímání,*

- *rozumění mluvené i psané řeči a její produkci,*
- *další oblasti případně vychází z konkrétních obtíží žáka (NPI, 2017).*

Předmět speciálněpedagogické péče jako jedno z podpůrných opatření je jednou z metod, je zaměřen na reedukaci specifických poruch učení. PSPP a pedagogická intervence jsou realizovány dle stupně podpůrných opatření. Zajištění a realizace PSPP je vždy vázáno k doporučení školského poradenského zařízení. V doporučení poradenského pracoviště bude stanoven nárok na podpůrné opatření (PSPP), hodinová dotace PSPP a kód NFN (normované finanční náročnosti), který ředitel školy uvede do školské matriky v rámci předávání individuálních dat ze školních matrik, aby mu mohly být přiznány finanční prostředky na realizaci výuky PSPP (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V prvním stupni podpůrných opatření slouží podpora a samotné úpravy v oblasti výuky a domácí přípravy, ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, podpora u žáků s nepříznivým zdravotním, psychickým stavem, obtížnými rodinnými, sociálními nebo ekonomickými podmínkami. Úpravy ve vzdělávání v rámci prvního stupně podpůrných opatření jsou navrhovány pedagogickými pracovníky školy ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm (ŠPP) a zákonným zástupcem žáka. Cílem intervence je podpořit rozvoj a zlepšení mírných obtíží ve vzdělávání. Podpora zahrnuje i děti nadané (Vyhláška 27/2016).

Ve druhém stupni podpory jsou opatření a úpravy ve vzdělávání zaměřeny na nápravy mírných obtíží v oblastech ovlivněných zdravotním stavem žáka, nebo opožděným vývojem, oslabení v oblasti učení a přípravy, specifických poruch učení a chování, v oslabených sluchových nebo zrakových funkcích, v oblasti mírných řečových vad, oslabením dorozumívacích schopností a logopedických obtíží, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi. Podpůrná opatření se zaměřují na žáky s odlišným kulturním prostředím a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V tomto stupni jsou vyžadována úpravy v organizaci a metodách výuky, v postupech a formách nápravy, předmětu speciálně pedagogické péče, případně využití podpůrného opatření - individuálního vzdělávacího plánu. Všechny změny vychází z individuálních potřeb a přístupů k žákovi a rozsah stanovuje ŠPP (Vyhláška 27/2016).

Ve třetím stupni podpůrného opatření je rozsah podpůrných opatření v kompetenci školského poradenského pracoviště. Charakter podpůrných opatření vyžaduje výraznější úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání a v hodnocení žáka, případně úpravy obsahů vzdělání a výstupů ze vzdělání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Obsah předmětu

speciálněpedagogické péče ve třetím stupni je v rozsahu druhého stupně podpůrných opatření, doplněn o zrakovou stimulaci a práci s optickými pomůckami, rozvoj sluchového vnímání a rozvoj řeči a logopedickou péči, alternativní metody komunikace, odezírání, český znakový jazyk, u žáků s mentálním postižením použití metody bazální stimulace. (MŠMT, 2020).

Ve čtvrtém stupni podpory jsou zahrnuta všechna doporučení předchozích stupňů podpůrného opatření. Rozsah úprav ve vzdělávání je ovlivněn charakterem a mírou obtíží žáka. Speciálně pedagogická podpora se zaměřuje na alternativní a augmentativní formy komunikace (AAK), český znakový jazyk, na prostorovou orientaci a podporu samostatného pohybu zrakově postižených, na práci s optickými pomůckami, na Braillovo písmo, u žáků s kombinovanými vadami využití Bazální stimulace (MŠMT, 2020).

V pátém stupni podpory vychází podpora a naplňování předmětu speciálněpedagogické péče dle individuálních specifických obtíží žáka. Rozsah úprav a podpory je stanoven dle závěrů a doporučení Speciálněpedagogického centra (SPC). (MSMT, 2020).

3.3 Struktura a obsah předmětu speciálněpedagogické péče

Přehled všech podpůrných opatření, jejich výčet, včetně zajištění PSPP je zahrnutý v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (NPI, 2016). Výuka PSPP odpovídá svým rozsahem a náplní speciálním vzdělávacím potřebám žáka a doporučením poradenského pracoviště. Předmět je zajišťován speciálním pedagogem nebo pedagogem s příslušnou kvalifikací. Pokud je v realizaci PSPP využíváno doporučených terapeutických metod, PSPP vede terapeutický pracovník s příslušným vzděláním (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Výuka předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP) a časová dotace probíhá podle stanoveného stupně podpůrných opatření.

Ve 2. stupni podpůrných opatření je stanovena 1 hodina týdně, ve 3. a 4. stupni je stanovena 1 až 3 hodiny týdně, u 5. stupně podpůrných opatření je časová dotace stanovena na 3 až 4 hodiny týdně.

Při poskytování toho podpůrného opatření je nutné dodržet v nejvyšší míře počet povinných vyučovacích hodin, které jsou dle školského zákona stanoveny v jednotlivých Rámcových vzdělávacích plánech (dále RVP). Výuka PSPP musí být naplňována v disponibilních hodinách. Maximální počet hodin není stanoven jen dle stupně podpůrného opatření, ale také dle jednotlivých ročníků (NÚV, 2019).

U základního vzdělávání je nastavena maximální hodinová dotace následovně:

- 1. a 2. ročník - maximálně 22 povinných vyučovacích hodin týdně,
- 3. až 5. ročník - maximální povinná dotace 26 vyučovacích hodin týdně,
- 6. a 7. ročník - 30 povinných vyučovacích hodin týdně,
- 8. a 9. ročník - povinný počet 32 vyučovacích hodin týdně (Antoš, 2018).

Realizace předmětu speciálněpedagogické péče je možné buď nad rámec celkové povinné časové dotace v jednotlivých ročnících, a to za předpokladu, že nesmí být překročena maximální týdenní hodinová dotace, nebo je zajištění možné v rámci výuky čerpající z disponibilní časové dotace a její realizace je v kompetenci ředitele školy. Důležitým faktorem je počet žáků a způsob realizace. PSPP je možné realizovat v individuální, nebo skupinové formě u žáků s podobným zaměřením PSPP. V jedné skupině mohou být maximálně 4 žáci (NÚV, 2016).

Předmět speciálněpedagogické péče (PSPP) je možno realizovat jako vyučovací předmět. Hodina speciálněpedagogické péče je realizována od 2. stupně podpůrných opatření a je realizována z časové dotace disponibilních hodin. Hodina PSPP je formativně hodnocena, hodnocení je součástí vysvědčení. Další variantou realizace PSPP je reedukace nebo „náprava“. Realizace je stejně jako u první varianty možné od 2. stupně podpůrných opatření. PSPP v této variantě není hodnocena a není součástí vysvědčení žáka. Časová dotace je nad rámec výuky (Fridrichová, 2016).

3.4 Odborné zajištění předmětu speciálněpedagogické péče

Předmět je zařazen mezi podpůrná opatření jako forma intervence. Stanovení PSPP jako podpůrného opatření je možné od 2. stupně PO. Předmět PSPP je možné realizovat dvěma způsoby. Pokud se PSPP využívá jako vyučovací předmět v podobě předmětu speciálněpedagogické péče a je svou povahou takto koncipován, škola předmět zapracuje do školního vzdělávacího programu. Jedná se například o český znakový jazyk, AAK – augmentativní a alternativní komunikaci, sociální dovednosti a adaptace, rehabilitační a zdravotní tělesnou výchovu a jiné. Pro tento předmět jsou využívány disponibilní hodiny daného rámcového vzdělávacího programu RVP v rámci max. počtu povinných hodin. Pro PSPP v této formě musí být vypracována osnova předmětu - plán vzdělávání. Tento vyučovací předmět je hodnocen formou slovního hodnocení (NÚV, 2016).

Druhý způsob realizace PSPP je formou intervence v rámci speciálněpedagogické péče, formou posilování oslabených funkcí, reedukace a nápravy, s cílem zlepšit aktuálních obtíže žáka se SVP. Náplň PSPP je zaměřená např. na rozvoj percepčně-motorických funkcí, grafomotorických dovedností, rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, k rozvoji pozornosti, paměti, prostorové a časové orientace. PSPP nemá v tomto případě formu vyučovací hodiny a také se nezapočítává do max. počtu povinných hodin. PSPP zajišťuje speciální pedagog, pokud je zde požadavek na logopedickou intervenci, tak logoped) (NÚV, 2016).

Výukou PSPP ve formě reedukace může být pověřen učitel, který získal kvalifikaci učitele žáků se SVP dle vyhlášky 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Předmět speciálněpedagogické 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 (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. Část A).

Dále je to speciální pedagog, který získal kvalifikaci podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd

a) zaměřené na speciální pedagogiku,

b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo

c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou (Zákon č. 563/2004 Sb., par. 18, a, b, c).

PSPP může vést také psycholog s pracovní kvalifikaci podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů získáním odborné kvalifikace vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Výukou PSPP jako vyučovacího předmětu může být pověřen učitel s kvalifikací učitele na 1. st. ZŠ podle § 7 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších

předpisů, na 2. st. ZŠ podle § 8 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, na střední škole podle § 9 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů (NÚV, 2016).

Kvalifikován dle zákona k výuce Českého znakového jazyka je absolvent magisterského učitelského oboru Čeština v komunikaci neslyšících, po absolvování programu celoživotního vzdělávání, se zaměřením na přípravu učitelů 2. st. ZŠ nebo SŠ (NÚV, 2016).

3.5 Úloha ŠPP při realizaci předmětu speciálněpedagogické péče

V rámci školy a školního poradenského pracoviště je důležité vymezit role a náplň jednotlivých pracovníků. Tyto role by měly být jasně definované a prezentované pro pedagogy i rodiče, kteří služeb ŠPP využívají. Škola by na základě předchozí analýzy potřeb měla mít plán poskytování služeb dle personálního zajištění, časové a prostorové kapacity a vybavení. Dalším důležitým faktorem je intenzita a formy poskytovaných služeb, která primárně vychází z předchozí diagnostické a depistážní činnosti vyhledáváním žáků se SVP a jejich následné zařazení do vhodného preventivního, intervenčního programu či speciálněpedagogické péče. Těmito kroky si vytvoří komplexní přehled o potřebách školy v rámci speciálněpedagogické péče (Kucharská, 2013).

Rizikem na některých školách dle autorky může být vysoké procento žáků vyžadujících intervenční, nebo speciálněpedagogickou péči. V případě malého počtu pracovníků specialistů a snaze naplnit potřeby všech žáků se SVP hrozí riziko neefektivní (formální) pomoci. Pokud by se činnost z kapacitních důvodů zaměřovala primárně na žáky, kteří již prošli ŠPZ, případně mají vypracován PLPP, hrozí riziko, že se některým žákům nedostane adekvátní pomoci. Také forma skupinové intervence nemusí odhalit individuální rozsah speciálněpedagogické péče u žáka (Kucharská, 2013).

Předmět speciálněpedagogické péče přiznaný dětem jako podpůrné opatření a stanovený v daném časovém rozsahu poskytování by měl být také v daném časovém rozsahu realizován. Při větším počtu žáků s tímto opatřením se sníží časové možnosti určené k dalším činnostem (Kucharská, 2013).

Plánování speciálněpedagogické podpory pro žáky by měl být členy ŠPP a vedením školy pravidelně analyzován, aby se v co největší míře eliminovala tato rizika (Kucharská, 2013).

3.6 Role speciálního pedagoga v PSPP

Rozšířením členů ŠPP o další odborníky je možno v rámci poskytnutých služeb realizovat preventivně intervenční model péče ve třech stupních podpory. Role speciálního pedagoga v tomto modelu vychází zejména z jeho kompetencí. Po předchozí diagnostické a depistážní činnosti je speciální pedagog podpůrnou osobou při realizaci plánu pedagogické podpory, při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, nastavení a realizace stanovených podpůrných opatření. Speciální pedagog vykonává dlouhodobou individuální speciálně pedagogickou péči v potřebné časové dotaci (krátkodobé i dlouhodobé) za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, u kterých vyvstává obava vzniku SVP a dále žáků se SVP. Realizuje u žáků reedukační, kompenzační a stimulační činnosti a speciálně pedagogické vzdělávací činnosti (Baslerová, 2015).

PSPP jako jedno s podpůrných opatření má v závěrečné zprávě stanovený obsah, časovou dotaci a případně pomůcky. Speciální pedagog v rámci přípravy stanoví časový harmonogram a zvolí, zda PSPP bude u žáka realizován individuální, či formou více žáků. Důvody jsou mnohdy praktické, např. z důvodu malého počtu pracovníků, kteří mohou realizovat PSPP, jindy motivační, kdy se podaří najít žáky s „podobnými obtížemi“, kteří se budou vzájemně motivovat a sdílet své pokroky a úspěchy. V případě, že speciální pedagog vyhodnotí, že u konkrétního žáka je potřeba realizovat PSPP individuální formou (např. povaha obtíží, jejich závažnost), dochází žák do hodiny a pracuje samostatně. Poradenské zařízení v doporučení stanovuje obsah PSPP. Nejčastěji vymezí oblasti posilování, které jsou nejvíce oslabeny. Pokud jsou dítěti přiznány pomůcky, zajišťuje je nákupem škola. Částka určená na nákup pomůcek je rovněž stanovena v závěrečné zprávě poradenského zařízení. Výběr pomůcek zajistí pracovník ŠPP, nejčastěji speciální pedagog, který PSPP zajišťuje, či přímo vede. Pokud PSPP povede jiný pověřený pracovník, měl by mu speciální pedagog předat veškeré informace a pomůcky (Baslerová, 2015).

Dalším doplňujícím krokem v realizaci PSPP je úzká komunikace s vyučujícím žáka. Velkou výhodou je také možnost vyhodnotit obtíže přímo ve výuce a jejich dopady formou náslechu v hodině. Speciální pedagog má tak zpětně ještě ucelenější informace, jak strukturovat PSPP.

Velmi důležitou součástí je dokumentace průběhu PSPP, jeho činností, aktivit, použitých pomůcek. Nejdůležitější položkou průběžné dokumentace je hodnocení pokroků dílčích i za určité období v souhrnném hodnocení. Na základě hodnocení lze náplň PSPP upravovat (Čadová, Baslerová, 2015).

4 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou v odborné literatuře různě označovány. Termín „vývojové“, který je v souvislosti s poruchami učení používán dle vývojově podmíněného stavu. Častým používaným výrazem, se kterým se setkáváme, jsou poruchy učení (Fischer, Škoda aj. in Vítková, 2014). Zelinková (2015) popisuje tyto poruchy jako nesprávný vývoj dané dovednosti. V širším kontextu jsou to problémy, které se netýkají pouze učení, ale celkových školních dovedností (Fischer, Škoda aj., 2014).

4.1 Vymezení pojmu

Průcha definuje specifické vývojové poruchy učení jako „*souhrnné označení různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání dále poruchy soustředění aj.* (Průcha, s. 280, 2013)“. U jednotlivých pojmů poruch se užívá předpona – dys, která znamená nedostatečný, nebo nesprávný vývoj. Další částí názvů je řecký název zasažené oblasti. Jedná se o dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii, dysortografii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii (Zelinková, 2003).

4.2 Etiologie

Příčina poruch je velmi široká a výčet faktorů je četný. U specifických vývojových vad se vychází z předpokladu, že zde není faktorem mentální postižení, sluchové a zrakové postižení, ale také nepodnětné prostředí. Příčina je v nedostatečných funkcích centrálního nervového systému (Fischer, Škoda aj., 2014). Samotná etiologie specifických poruch učení, a také jejich projevy, jsou specifické ve své rozmanitosti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Za jeden z možných faktorů je považována genetická zátěž, predispozice. Pokorná popisuje závěry studií, které tento faktor potvrzují, i navzdory tomu, že není přesně zřejmé, které geny to jsou. Dědičné typické vlastnosti centrální nervové soustavy (CNS) tak mohou stát za těmito obtížemi (Pokorná, 2010).

Významnou příčinou vývojových poruch učení je mozková dysfunkce. Jedná se o drobné poškození mozku, které může vzniknout v prenatalním, perinatálním i postnatálním období vývoje dítěte. Tento faktor dle autorky, může postihnout děti s různým stupněm inteligence,

či poruchami chování (Zelinková, 2015). Příčiny u prenatalního období jsou závažná infekční onemocnění matky, vliv chemických látek na plod (léky, drogy alkohol, kouření), předčasný porod, rozdílný RH – faktor, nedostatek kyslíku v krvi. V perinatálním období je riziko poranění hlavy, nedostatek kyslíku, asfixie, léky podávané během porodu, novorozenecká žloutenka. V postnatálním období vývoje se za rizikové faktory považuje závažná onemocnění dítěte, febrilní křeče, nebo potíže s přijímáním potravy a s tím pokles kyslíku v krvi (Pokorná, 2010).

Průběh vývoje dítěte je také zkoumán a zahrnut v rámci diagnostiky specifických poruch učení. V některých případech je původ vzniku nejasný, nebo neznámý. Obtíže mohou souviset s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, narušenou celkovou regulací organismu neurohumorální soustavy, nebo poruchami neznámého původu ve vývoji dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Specifické poruchy učení jsou tedy trvalé (vrozené). Nelze je tedy odstranit, vyléčit, jsou tedy určitou zátěží v průběhu celého života jedince. Vhodnou a dobře zvolenou reedukací lze zmírnit jejich projevy a naučit je vhodně kompenzovat (Michalová, 2016). Specifické poruchy učení jsou uvedeny v mezinárodní klasifikaci nemocí – F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností (Specific developmental disorders of scholastic skills), F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí (Specific developmental disorder of motor function) a F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Mixed specific developmental disorders) (ICD-10, 2010).

U specifických vývojových poruch školních dovedností (F 81) je schopnost osvojování dovedností narušena od raných fází vývoje dítěte. Za příčinou těchto poruch nestojí nepodnětné prostředí, které by negativně ovlivnilo vývoj dítěte, mentální postižení, či narušení způsobené úrazem, nebo onemocněním.

Do této skupiny poruch řadíme tyto poruchy:

- a) F81.0 Specifická porucha čtení
- b) F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- c) F81.2 Specifická porucha počítání
- d) F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- e) F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- f) F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (MKN-10, 2022)

Specifická porucha motorických funkcí (F 82) definuje obtíže v oblasti vývoje motorické koordinace a rozsahem jejího poškození, které není zapříčiněné mentálním postižením, ani žádným diagnostikovaným neurologickým onemocněním. Závěry z vyšetření jsou často popisovány jako projevy vývojové nervové nezralosti, motorických poruch, postižení oblasti jemné a hrubé motoriky a koordinace (MKN-10, 2022).

Pro smíšené specifické vývojové poruchy (F 83) je zahrnuta oblast všech předchozích specifických vývojových poruch jako porucha řeči a jazyka, školních dovedností a motorických funkcí. Souběžně se diagnostikuje dvě a více poruch, žádná z nich není dominantní diagnózou (MKN-10, 2022).

4.3 Funkce a SPU

Smyslové vnímání (percepční funkce) se v průběhu vývoje a zrání nervového systému postupně diferencuje, zjemňuje a zpřesňuje. V případě nerovnoměrného vývoje, nebo nedostatečného rozvinutí, či narušení dochází k nesprávnému vnímání informace, k jejímu zkreslení a následnému chybnému vyhodnocení. Pro schopnost čtení, psaní a počítání je nutná kooperace percepčních funkcí, funkcí kognitivních a motorických. Oslabení, porušení, či nerozvinutí některé z funkcí narušuje proces učení. Přetrvávající nerovnoměrný vývoj výrazně zvyšuje vznik specifických poruch učení (Žáčková, Jucovičová, 2007).

4.3.1 Percepční funkce

Zrakové vnímání (vizuální percepce)

- Schopnost orientace v prostoru (makroprostoru i mikroprostoru)
- Schopnost pravolevé orientace, schopnost orientace v tělesném schématu, pravolevého pohybu očí, schopnost zrakové diferenciaci (rozlišování) u barev, velikosti, tvaru, figury a pozadí, podobných a stranově obrácených tvarů, schopnost zrakové analýzy a syntézy, zraková paměť (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Sluchové vnímání (auditivní percepce)

- Schopnost sluchové orientace, schopnost sluchového rozlišování (diferenciaci) zvuků, tónů, hlásek, slabik, slov, vět
- Vnímání a reprodukce rytmu, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť (Jucovičová, Žáčková, 2007).

4.3.2 Kognitivní funkce (poznávání)

- Schopnost koncentrace pozornosti
- Paměť – proces zapamatování, uchování i vybavení z paměti
- Myšlení – schopnost logického myšlení, schopnost abstraktního myšlení (přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu)
- Řeč – schopnost artikulace a artikulační obratnosti, slovní zásoba a její adekvátní využívání
- Komunikační schopnosti
- Předmatematické a matematické představy
- Předčíselné a číselné představy, chápání číselných řad, orientace v čase, vnímání struktury čísla, schopnost provádění matematických operací (Jucovičová, Žáčková, 2007)

4.3.3 Motorické funkce (pohybové)

- Hrubá a jemná motorika (včetně mikromotoriky očních pohybů a mluvidel),
- Senzomotorická funkce (spojení vnímání s pohybem)
- Motorická koordinace (souhra jednotlivých pohybů, včetně schopnosti rytmicity) (Jucovičová, Žáčková, 2007)

4.4 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správním a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi (Michalová, 2016, s. 35)“.

Michalová (2016) uvádí jako příčinu deficit ve fonologické složce jazyka, který je v nerovnováze k ostatním schopnostem, tzv. fonologický deficit. Specifickými obtížemi jsou diskriminace jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, obtíže s dekodováním slova, fonologická manipulace, automatizace fonetických dovedností. Další příčinou je deficit ve vizuální rovině, pravolevé orientaci, zraková analýza a syntéza, oslabení verbální, vizuomotorické oblasti a zrakové paměti (Jucovičová, Žáčková, 2008). Znakem jsou problémy s poznáním slova a porozumění čtenému textu, čtení je pomalé, špatné hláskování s vynecháváním slov, jejich komolením a záměnou. Následkem toho dochází k problematickému vývoji v oblasti růstu slovní zásoby a základních vědomostí.

Příčinou dyslexie není snížená inteligence, sluchové, zrakové, či neurologické postižení. Není důsledkem špatných rodinných, či školních vzdělávacích podmínek. Dyslexie se ale může současně vyskytovat s jiným postižením (Fischer, Škoda aj., 2014). Mezinárodní výzkumy ve svých závěrech uvádí, že problémy se čtením má více chlapců než dívek. V počtech již diagnostikovaných dětí pro poruchy čtení rovněž převládají chlapci před dívkami. Většina studií uvádí poměr 3:1 a vyšší (Shaywitz et al, 1990).

4.5 Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se projevuje nápadnými nebo i nesmyslnými chybami plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla. Časté obtíže při vlastním osvojování gramatického učiva.“ (Michalová, 2016, s. 66)

Dysortografie je u každého jedince specifická v jeho dysortografických obtížích, nejedná se o postižení celé oblasti. Rozlišujeme tři typy dysortografie, a to auditivní, ve které jsou narušené zejména procesy sluchové diferenciacce a analýzy, sluchové paměti a orientace, dále vizuální, kde se jedná o sníženou kvalitu vizuální, paměti a třetím typem je motorická, kde je narušeno vnímání a schopnost reprodukce rytmu. Obtíže s psaním pramení zejména v důsledku oslabené jemné motoriky a často souvisí s dyspraxií (Michalová, 2016). Dysortografické obtíže se mohou vyskytovat v oblasti intermodality, kdy je narušeno propojení jednotlivých vjemů, přičemž jednotlivé percepční oblasti nejsou zasaženy výraznými nedostatky (Jucovičová, Žáčková, 2012).

Dysortografické potíže se projevují zejména v důsledku nerozvinutého fonemického uvědomění. Nejčastější chybovost je v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, a ny-ni, v rozlišování sykavek, záměnou písmen ve slovech, záměnou hlásek a slabik zvukově podobných, jejich vynecháním, záměnou pořadí písmen, nebo slabik ve slově, oddělování a hranice slova (Zelinková, 2015).

Gramatické chyby v dysortografické oblasti jsou za určitých okolností specifické. Když dítě gramatická pravidla ovládá, orientuje se v nich, v ústním projevu je dokáže rozlišit, ale v písemném projevu je není schopné v plné míře aplikovat. Dysortografická chybovost se také často projevuje při přepisech a opisech (Jucovičová, Žáčková, 2012).

4.6 Dysgrafie

Dysgrafie je poruchou psaní, která postihuje oblast grafického projevu, úpravu písma a jeho čitelnost. V důsledku narušení jemné motoriky je písmo neupravené, kostrbaté, obtížně čitelné. Dalším projevem je, že žák si dlouhou dobu nepamatuje tvary písmen a zaměňují je (Fischer, Škoda aj., 2014). Proces psaní je často pomalý, neobratný a těžkopádný, a v důsledku těchto obtíží se projevuje rychlý pokles koncentrace pozornosti. Zhoršuje se vnímání obsahu textu a gramatickou správnost psaného textu. (Michalová, 2016).

4.7 Dyskalkulie

Dyskalkulie je poruchou matematických schopností. *„Bývá definována jako strukturální porucha matematických schopností, která má původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněné narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného zrání matematických funkcí, která ale nemá za následek současně i poruchu všeobecně mentálních funkcí.“* (Michalová, 2016, s. 36)

U dyskalkulie nejsou narušeny mentální funkce, je přítomna porucha abstraktního myšlení, obtížné pochopení symbolické hodnoty čísel (Fischer, Škoda aj., 2014).

Zelinková popisuje šest typů dyskalkulie:

Praktognostická – porucha matematické manipulace s objekty a symboly, v tvoření skupin, či řad a v jejich diferenciaci.

Verbální – porucha v oblasti chápání slovního označení množství a počtu, ve slovním označení počtu, číselných řadách.

Lexická – porucha projevující se neschopností číst matematické symboly.

Grafická – porucha projevující se v neschopnosti psát matematické symboly, při přepisu a diktátu čísel, neschopnost umisťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky při zápise čísel pod sebou.

Operacionální – jedná se o narušenou schopnost provádět matematické operace. Dochází k záměnám početních operací, pořadí čísel při jednotlivých početních operací. Porucha souvisí i s nedostatečným osvojením násobilky.

Ideognostická – porucha v oblasti pojmů, chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (Zelinková, 2015).

4.8 Dyspraxie

Dyspraxie je specifickou poruchou motorické obratnosti. Jedná se o narušený vývoj motorické koordinace, která se neváže na mentální retardaci, na specifickou nervovou poruchu, ani na žádné sluchové, či zrakové defekty. Jak uvádí Michalová, jedná se „*o poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. (Michalová, 2016, s. 78)*“ Obtíže u této poruchy se projevují již od raného dětství. Mezi typické projevy patří neobratnost při sebeobsluze, při hře, celková pohybová a koordinační neobratnost, při sportu, ale také při jemných motorických činnostech jako je např. psaní. S tím souvisí i špatný odhad vzdálenosti, špatné rozvržení činnosti, zvýšená unavitelnost (Michalová, 2016).

4.8.1 Dymúzie

Dymúzie je definována jako porucha hudebních schopností, samotného vnímání hudby a rytmu, a její reprodukce. Autoři popisují dvě formy, expresivní, u které se projevuje neschopnost reprodukce, a totální, s naprostou absencí hudebního smyslu (Fischer, Škoda aj., 2014).

4.8.2 Dyspíxie

Je specifickou poruchou v oblasti kresby. Specifické projevy jsou v oblasti motoriky, perspektivy a převedení představy na papír. U této poruchy je patrná nízká kvalita kresby, nesouvisící s věkem, ani úrovní mentálních schopností. Vzhledem k obtížím v oblasti jemné motoriky je tato porucha často vázána také na dysgrafii (Fischer, Škoda aj., 2014).

5 Reedukační metody specifických poruch učení

5.1 Obecné zásady

Reedukace je proces s využitím metod a speciálněpedagogických postupů, zaměřený na postupné zlepšování úrovně oslabených, narušených, nebo nevyvinutých funkcí nezbytných pro schopnost číst, psát a počítat (Jucovičová, Žáčková, 2008). Vzhledem ke specifčnosti projevů SPU, stupně závažnosti a různé míře a oblasti a odlišným projevům, je vždy proces reedukace individuální záležitostí. Zvolené metody a postupy jsou vždy uzpůsobeny specifickým obtížím a potřebám jednotlivce (Pokorná, 2011). Velmi důležitým podkladem reedukačního procesu je závěr diagnostického vyšetření ŠPZ, PPP, či SPC. Závěrečná zpráva z PPP, či SPC musí obsahovat stupeň podpůrných opatření vycházející ze závažnosti a typu SPU. V závěrech vyšetření jsou uvedeny informace o percepčních a motorických funkcích a dosažených intelektových schopnostech. Součástí závěreční zprávy jsou doporučení ve vzdělávání a reedukaci (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Reedukační hodiny ve školním prostředí mohou být často chápány, nebo jejich funkce zaměňována za doučování. Reedukace se věnuje za pomoci speciálně pedagogických postupů, metod a pomůcek nápravě a posilování oslabených funkcí. Cílem je, aby žák dokázal být úspěšnější v samotném vzdělávacím procesu. Návaznost reedukace na výuku je důležitá, pomůcky používané při reedukaci mohou být zároveň začleněny do vzdělávacího procesu ve výuce. (Pokorná, 2010).

Úspěšná reedukace by se měla odvíjet od všeobecných zásad, které by měly především respektovat individuální potřeby dítěte. Mezi základní kroky v počátcích reedukace je zadávání splnitelných úkolů, které dítě zvládá bez obtíží. Tímto krokem posilujeme pozitivní zážitek z úspěchu, cvičení v rámci reedukace by měla být pro dítě zajímavá, i když se jejich obtížnost bude postupně zvyšovat. Časový rámec cvičení by měl vycházet ze zásady méně a často. S chybou je nutno pracovat citlivě, nezdůrazňovat ji, naopak se opakovaně zaměřit na správný postup. Pozitivní motivace a pochvala by měla být stálou součástí reedukačních hodin. Cílem reedukační činnosti je zlepšení oslabených funkcí, tvorba kompenzačních postupů u žáka, a osvojování individuálních postupů při osvojování učiva (Žáčková, Jucovičová, 2007).

5.2 Reeducace dyslexie

Zvládnout dovednost čtení a následnému porozumění textu je jednou z nejdůležitějších dovedností. Cílem je číst správně, a správně porozumět obsahu přečteného textu. V procesu osvojování se následně žák naučí pracovat s textem a informacemi, které se z textu dozvěděl. Přesahem vnímání obsahu je i estetická stránka a vnímání myšlenek a názorů na přečtený text. Žáci s dyslektickými obtížemi mají obtíže všude tam, kde je zapotřebí čtenářská dovednost. Vzhledem k tomu, že potřeba přečíst a porozumět přečtenému textu a instrukcím takřka ve všech předmětech, je tlak na žáka velký. S tím se často pojí i psychické obtíže a stud, se kterými se žáci potýkají. Dyslektické obtíže zasahují do matematiky, naukových předmětů a v neposlední řadě do výuky cizího jazyka (Jucovičová, Žáčková, 2017).

V některých případech lze rozlišit pravoemisférovou dyslexii, při které děti čtou pomalým tempem, často neplynule, těžkopádně, nedopouštějí se ale podstatnějšího množství chyb. U levoemisférové dyslexie čtou překotným tempem, dopouští se zvýšeného počtu chyb a často mívají potíže s vnímáním obsahu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Samotný proces osvojování čtení je tvořen dvěma důležitými obdobími. Předslabikářové období a období vlastního nácviku čtení. Ve druhém období rozlišujeme 1. etapu – přípravné období, 2. etapu počátečního čtení a 3. etapu čtení s porozuměním (Zelinková, 2007).

Předslabikářové nebo předčtenářské období je důležitým obdobím nejen z hlediska rozvoje percepčně-kognitivních funkcí, řeči a dalších dovedností důležitých pro čtení, ale také podpora pozitivního vztahu ke čtení v předškolním zařízení a rodinném prostředí. Pravidelné setkávání s knihou, prohlížení si knih, předčítání a diskuze o přečteném příběhu, možnost vlastního výběru v knihovně či při nákupu, utváří vlastní vztah s knihou. V prostředí mateřské školy, i v rodinném prostředí je pravidelné předčítání velmi důležitým faktorem pro rozvoj myšlení, paměti, představivosti a abstrakce. Následná vizualizace přečteného, například obrázkem od dítěte propojuje a umocňuje zážitek ze čtení (Jucovičová, Žáčková, 2011).

V první etapě přípravného období a počátečního čtení si dítě osvojuje zejména technickou stránku čtení, osvojování tvarů jednotlivých grafémů a rozlišování grafémů. Pravoemisférové funkce, které jsou zde zapojeny, by měly být dostatečně rozvinuty v období předškolního věku.

Druhá etapa počátečního čtení, při které probíhá spojování grafémů do slabik, je náročnou fází. Tato fáze je důležitým obdobím z hlediska podpory dítěte, zejména když se vyskytnou obtíže,

kteřé dítě vyčerpávají. Motivace a pozitivní náhled jsou stěžejní pro posilování sebedůvěry a prevenci negativního postoje ke čtení (Zelinková, 2007).

Při reedukaci dyslektických obtíží musíme znát konkrétní obtíže jednotlivého dítěte a vycházet z toho, ve které oblasti a v jaké míře závažnosti se obtíže projevují. Podle Michalové, dle míry závažnosti dyslektických obtíží volíme stupně nápravy je:

- je osvojování tvarů jednotlivých grafémů,
- rozlišování tvarově podobných grafémů,
- spojování grafémů do slabik,
- spojování slabik do slov,
- vlastní čtení textu,
- porozumění obsahu čteného textu,
- další práce s textem.

Začínáme vždy od stupně, které dítě zvládá a tím získá jistotu. Dítě nemusí projít všemi stupni nápravy, po počáteční diagnostice s dítětem pracujeme pouze v úrovních vyžadující reedukaci (Michalová, 2011)

V oblasti osvojování jednotlivých grafémů je velmi důležitý multisenzoriální přístup. Pro docílení pozitivního výsledku je potřeba v co největší míře zapojit všechny smysly. Vhodnými pomůckami jsou obrázková abeceda - vyobrazení písmene a příslušného obrázku s daným počátečním písmenem, písmenkové pexeso nebo domino. Pro aktivní zapojení dítěte si může abecedu postupně vytvořit, nakreslit samo. Pro vnímání tvarů hmatem můžeme použít písmena vyrobená ze smirkového papíru, tvorbu písmene z modelíny, psaní do písku, tvarování z drátů, dokreslování, dolepování neúplných písmen, kreslení písmen na záda apod. (Michalová, 2011).

V této fázi je žádoucí i propojení s vyvozováním písmen sluchovou cestou a následným pohybem. Spojení písmen se zvuky, básničkou, říkankou (zzzzzz – moucha, fffff – vítr, ssssss – had). Rozlišování tvarově podobných grafémů je problém, který v počátcích potrápí všechny děti. U dětí s dyslektickými obtížemi tyto obtíže přetrvávají dál. Jedná se zejména o tvarově podobná písmena b, d, p, q, a také m-n, n-u, s-z, r-z, a-e-o, l-k-h) (Zelinková, 2015).

Pro nácvik skupiny písmen b-d-p-q je vhodné vyrobené písmeno „p“. Otáčením, převrácením dostáváme jednotlivá písmena. Každé z písmen fixujeme zvlášť, fixováním tvaru a směru písmene se slovem a obrázkem, dále tvorba a hledání slov, kde se dané slovo vyskytuje

(začátek, konec slova a uprostřed). Zapojení pravolevé orientace, ukazováním vpravo, vlevo, dle tvaru slova, doplňování nedokončeného písmene ve slově s vizuální podporou. V následných cvičeních např. vyškrtáváním (vybarvováním) konkrétního písmene v textu. Dalším krokem (po přečtení písmene, slova) je ukázat na příslušný model písmene (3D, různé materiály). Nejobtížnějším krokem je přiřazovat psací variantu písmen k tiskací (Michalová, 2011).

Spojování grafému do slabik je analyticko-syntetickou činností. Obtíže se projevují u žáků s obtížemi v kooperaci mezi pravou a levou hemisférou a oslabenou akustickou analýzou a syntézou. Zvládnutí spojení slabiky do celku je velmi důležité, této oblasti je potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Jako metody pro nácvik můžeme použít např. písmena na gumě (m-a), kterou můžeme roztáhnout a zase přitáhnout. Tvorba slabik s obrázkem (slepička – ko-ko-ko, kuřátko – pi-pi-pi), počáteční slabika slova s obrázkem (ko-kolo, dů-dům). Aktivita volba nejfrekventovanější samohlásky „a“ a následné přidávání a spojování s různými souhláskami (da, ma, ta, ba, ma, pa, ...). U této aktivity můžeme zapojit ruce, kdy dítě zvedne kartičku s písmenem a vysloví jej, poté druhé písmeno a nakonec vysloví slabiku. Vhodné jsou navlékací korálky s písmeny, razítka, aplikace PC (postřehové s vyvozováním) (Michalová, 2016).

Spojováním slabik do slov se dítě dostává do další etapy čtení. V této etapě se nejčastěji objevuje dvojí čtení. Důležitá je motivace a povzbuzování dětí, aby pomalu svým tempem hlasitě plynule slabikovaly. K plynulému čtení nespěcháme, dáváme dostatečný čas na tento proces. Čtením celých slov pomalu dochází ke zkracování prodlev mezi slabikami. V této etapě je vhodné ve velké míře využívat názorné pomůcky. Vhodným prvkem je globální čtení, kde u slova je konkrétní obrázek, dále různá slabiková domina, pexesa a kartičky, obloučkování slabik ve slovech, kostky se slabikami, čtecí okénka, úprava čtení slov zvýrazněním první slabiky (**pero**, **mapa**) apod. (Michalová, 2011).

V etapě vlastního čtení textu dbáme na posloupnost náročnosti. Začít s texty, které jsou krátké, jednoduchého sdělení, s jednoduchými slovy, kde se některá slova budou v textu opakovat. Náročná slova je potřeba procvičit samostatně, stejně případně jako vysvětlit význam slov. Pro dobrou orientaci v textu můžeme používat různá čtecí okénka. Zásada při čtení je dítě motivovat ke čtení často, ale pouze po krátkou dobu (3 minuty). Důležitý je zde správný návyk, ne množství. Pokud dítě již zvládlo samotné čtení, posilujeme jeho plynulost. Zaměřujeme se také na intonaci a mluvní projev (Zelinková, 2015).

V porozumění čtenému textu se děti s dyslexií primárně zaměřují na technickou stránku výkonu, na správné přečtení slova, orientaci v textu. Obsahová stránka přečteného textu jim tak velmi často uniká. Při nácviku čtení s porozuměním je vhodné využívat asociační aktivity jeden poznatek – souvislost s další, přiřazování slov, vhodný typ písma (text psaný kurzívou je obtížný), velikost písma, ilustrace textu, vyznačení klíčových slov v textu, překrývání spodní části písmen nebo celých slov atd. (Zelinková, 2015)

5.2.1 Metody čtení u dětí s dyslexií

Pro nácvik a reedukaci čtení u dětí s dyslexií jsou využívány různé reedukační metody a postupy. Metoda Fernaldové je vhodná pro pomalé čtenáře a dyslektiky. Je vhodnou metodou i pro dospělé s dyslexií. Pro čtení jim určíme krátký text (5-10 řádků), který si v první fázi projdou pouze zrakem, ale nečtou ho. Procházením textu podtrhávají slova, která se dítěti zdají obtížná. V dalším kroku opět podtrhne obtížná slova, může i stejná jako v prvním případě. Pokud jsou podtržena všechna čtenářsky obtížná slova, přečte hlasitě podtržená slova. Následující text už zná, úryvek již přečte celý bez obav a s větší sebedůvěrou (Pokorná, 2010).

Čtení v duetu je jednou z metod, kdy dospělý čte s dítětem společný text. Při čtení je uzpůsobeno tempo čtení dítěti, čtení je klidné, důležitá je správná intonace a výslovnost. Dítě při tom nezažívá pocity, že vše leží jen na něm a napomáhá dětem, které mají problém s intonací. Podobná je metoda střídavého čtení. Zde se čtenáři střídají po slovech, větách, nebo odstavcích. Smyslem metody je uvolnění dítěte od napětí ze čtení. Dítě má pocit, že přečetlo velkou část textu. Metoda předčítání cílí na práci s dechem a intonací. Dospělý předčítá text (větu). Dítě v tichosti sleduje očima text. Poté přečte danou větu znovu. V této metodě lze uplatnit nácvik vizuální kontroly textu, kde dítě je upozorněno, že některá slova mohou být záměrně vynechána, nebo pozměněna (Michalová, 2011). Metoda přerušovaného čtení je založena na hlasitém čtení dospělého. Dítě se do čtení přidává a čtou společně. Pozitivem je, že dítě neslyší primárně svoje čtení. V určitých momentech dospělý přestane číst, dítě pokračuje ve čtení samo.

Metoda stínového (dublového čtení) je vhodná v pokročilejších fázích reedukace. Aplikuje se u dětí, které čtou nepřesně, mají výraznou chybovost ve čtení, domýšlí si koncovky slov. Dospělý čte nahlas a je vždy o jedno slovo napřed před dítětem, které začalo číst později (Michalová, 2016).

Čtení s okénkem je metoda, jejíž hlavním účelem je nácvik správných pohybů oka po řádku, vedení a pomoc s orientací ve větě a primárně odstranění tzv. dvojího čtení. Dítě používá

kartičku s okénkem, se kterou se pohybuje po řádku, kde vidí pouze slovo, které má přečíst a zbytek řádků je zakryt. Oblast odkrytého textu může být různá, měla by být přizpůsobena velikosti textu. Její používání se využívá u dětí s potížemi při čtení. (Pokorná, 2010)

Metoda globálního čtení je využívána u dětí, které neúměrně dlouho ulpívají na čtení jednotlivých hlásek. Metoda je rozfázována do tří kroků. Dítěti je nejdříve předložen text v plném znění v grafické úpravě. Text si přečte několikrát (neučí se však nazpaměť), poté se dítěti předloží identický text s vynechanými písmeny ve slovech, a nakonec text s vynechanými slovy. Tato metoda napomáhá rozvoji struktury jazyka. Účinnost metody je podmíněna její každodenní aplikací, nejméně po dobu 3 měsíců (Pokorná, 2010).

5.3 Reeducace dysgrafie

Dysgrafie se na první pohled může oproti dyslexii jevit jako lehčí porucha. Samotné reedukaci bývá věnováno méně pozornosti, než tomu bývá právě u dyslexie nebo dysortografie. Při reedukaci dysgrafie je nutné zdůraznit, že náprava je velmi náročná a dlouhodobá, u těžké formy dysgrafie se výsledky reedukace nemusí projevit (Michalová, 2011). Důsledky ve vnímání sebe sama u dítěte s dysgrafií mohou výrazně narušit vlastní sebehodnocení. Dysgrafie je způsobena deficitem v oblasti hrubé a jemné motoriky, narušené pohybové koordinace a celkové koordinace, zrakové a pohybové paměti a pozornosti. Narušen je systém převodu sluchového a zrakového vjemu do grafické podoby (Žáčková, 2015). Dopady do vzdělávání se projevují ve všech předmětech, nejenom v geometrii a českém jazyce. Nečitelnost napsaných poznámek, chaotický zápis znemožňuje učit se z napsaného textu (Michalová, 2011). V reedukaci dysgrafie se více zaměřujeme na posilování oslabených funkcí a jejich kompenzaci, vždy začínáme rozvojem percepčně motorických funkcí, reedukaci začínáme vždy uvolňovacími cviky a aktivitami zaměřenými na jemnou a hrubou motoriku, motoriku oka, koordinaci pohybů a koordinaci oko-ruka (kroužení dlaní, dotýkání se konečky prstů, prsty, a jiné). Zaměřujeme se na rozvoj dovedností pro psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009). I zde je důležitý multisenzoriální přístup u reedukačních metod. Je nezbytné vycházet z individuálních schopností dítěte, na jejichž základě je možné stanovit plán a oblasti nápravy. Na začátku je důležité, aby bylo dítě pozitivně motivováno pro práci.

Prevence dysgrafických obtíží byla realizována již v předškolním věku rozvojem jemné a hrubé motoriky, správným držením kreslicího náčiní. Rozvoj jemné a hrubé motoriky v předškolním věku výrazně ovlivňuje školní úspěšnost. Už v raném věku můžeme dostatečným cvičením docílit správného držení tužky a předejít tak nesprávné fixaci (Jucovičová, 2017).

Do samotného procesu psaní je zapojeno velké množství svalových skupin. Proto je nezbytné zaměřit pozornost na správné držení těla. Vzpřímené držení trupu, kolmo k lavici bez vybočení, správné postavení chodidel na podlaze, vhodná vzdálenost hlavy od papíru ovlivňuje motorické činnosti kloubů, svalů dolních i horních končetin. Pro dítě v 1. a 2. třídě je činnost psaní zatěžující, proto je v průběhu psaní vhodné aktivizovat dítě změnou činnosti (Michalová, 2011).

Pro nácvik hrubé motoriky můžeme procvičovat pohyby paží (mávání, simulace pohybu větvi ve větru, let ptáka, sekání kosou, plavání imitace driblinku, plácání dlaní – čapí zobák atd.). Tyto aktivity vedou k uvolnění nezbytnému pro plynulé psaní. Nedostatečné uvolnění má za následek křečovitý úchop, písmo a rychlejší nástup únavy. Pro pohyb a uvolnění dlaní využíváme např. kroužení dlaněmi, tlačení dlaní proti sobě, mávání, zavírání a otevírání pěstí, tvorba stínových zvířátek (Michalová, 2011).

Rozvoj jemné motoriky cílí na zlepšení a zpřesnění pohybu rukou a zaměřuje se na uvolnění svalového napětí, zpevnění svalstva v rukách. Vhodné činnosti jsou zařazovány do výuky psaní a reedukačních činností, např. vybarvování omalovánků, navlékání korálků, modelování z různých hmot, trhání, stříhání a polepování papíru (Jucovičová, 2017).

Grafomotorika, v souhrnu psychických a pohybových činností vykonávaných při psaní a základním cílem rozvoje, je správně zafixovaný úchop psacího náčiní (Michalová, 2011).

Správný úchop, též špetkový vyžaduje koordinaci 3 prstu ruky. Vyvozujeme ho pohybem solení, házení drobného kamínku. Na správném úchopu se podílí palec, ležící proti bříšku ukazováčku, ukazováček, který je umístění 2 cm od hrotu tužky a je mírně ohnutý, prostředníček, který slouží jako opora psací potřeby a prsteníček s malíčkem, ohýbající se směrem do dlaně. Hrana malíčku se zlehka dotýká papíru (Zelinková, 2015, Michalová, 2011).

Za vhodné psací náčiní vedoucí ke správnému úchopu se doporučuje používat prstové barvy, silné štětce, houby, kulaté křídly, trojhranné tužky, pastelky i pera. V případě závažných obtíží využít Collorball (kreslicí voskovou kuličku různých barev) k formování ruky (Michalová, 2011).

Uvolňující cviky předcházejí nácviku psaní a jsou plynulou součástí. Hlavními důvody je prevence křečovitého držení a velkého tlaku na podložku a již v této fázi směřuje k nácviku jednotlivých tahů potřebných k psaní písmen (Michalová, 2011).

Uvolňující cviky provádíme vestoje na svislé podložce, vestoje na vodorovné podložce, v kleku a nakonec vsedě. Dbáme na přesnou nápodobu cviků, obtažení, plynulost a rytmus pohybu.

Pohyb podpoříme říkadly, rytmickými písničkami, čímž odbouráme u dítěte tlak na správnost provedení (Zelinková, 2015).

Pro správný nácvik psaní je důležité se zaměřit na dodržování správného postupu při psaní, jako správné sezení, správný úchop, odpovídající velikost psací plochy a vhodná psací potřeba. Dítě musí postupně zvládnout tvar písmene, později spojování písmen. Pokud to dítě zvládá jen se značnými obtížemi, je nutné vrátit se na začátek. Dítě není schopno si docvičit správný tvar písmene a hrozí zafixování nesprávného tvaru (Zelinková, 2015).

Dle náročnosti se následně využívají různé formy k nácviku psaní, např. opis (bez převádění písma do jiné formy), přepis (zde je nutný převod z tiskacího do psacího písma), diktát (dítě je odkázáno pouze na sluchovou oporu). Diktát je pro dítě nejtěžší formou, zejména pokud se jedná o dítě s dysgrafií a dysortografií. Opis a přepis je obtížný u dětí s dyslexií (Jucovičová, Žáčková, 2009).

5.3.1 Kompenzace dysgrafie

V případě, že reedukační činnosti nepřináší zlepšení obtíží, je dobré pracovat s dítětem na kompenzačních možnostech. Primárním cílem kompenzace je, aby žák byl schopen zapsat či přepsat text, zapsat si zadaný text včas, byl schopen se ze svých zápisků učit a použitá forma písma byla čitelná pro žáka i pro ostatní. V průběhu prvního stupně se nejčastěji začnou používat různé formy tiskacího písma. Žák nemusí písmena navazovat, čitelnost je ve větší míře stále zachována, často se zrychlí i tempo zápisu. Ve vyšších ročnících žáci více používají zápis pomocí elektronického zápisu na PC, nebo tabletu (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Vhodnou pomůckou je diktafon. Žák si může nahrát výklad hodiny a poté si zápis přepsat svým tempem. V závažných případech lze využít aplikace, které zapisují text přímo z mluveného slova. Další formou jsou tištěné zápisky. Mohou být částečné, nebo mají vynechané některé pojmy, které dítě doplňuje (Michalová, 2011).

5.4 Reedukace dysortografie

Dysortografie je specifická porucha postihující pravopis. Oblast narušení se vztahuje převážně na specifické dysortografické jevy, které jsou ovlivněny nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, reprodukcí rytmu a jeho percepcí, pravolevou orientací a narušenou intermodalitou, chápáním obsahu a také často v souběžném nedostatečném rozvoji grafomotoriky. Projevují se v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen a slabik, absence hranice slov v písmu, záměně

tvarově podobných slov, přesmyčky písmen, nesprávná aplikace a vynechání diakritiky (Zelinková, 2015, Michalová 2011).

Chyby postihující aplikaci gramatických pravidel jsou nejčastěji důsledkem nedostatečného rozvoje řeči a jazykového citu, nebo nedostatečným osvojením mateřského jazyka. Za příčiny obtíží mohou být označeny oslabení soustředění a paměti, poruchy procesu automatizace. Dopad na dysortografii mají velmi často i souběžné dysgrafické a dyslektické obtíže (Zelinková, 2015). Jak uvádí Zelinková, je důležité nejdříve odlišit, zda není chybovost zapříčiněna obtížemi v grafomotorice, nebo je důvodem pomalé pracovní tempo (Michalová, 2011).

V rámci předškolní přípravy je důležité zaměřit se na cvičení sluchového vnímání, rozvíjet fonemický sluch, cvičit rozeznávání zvuků a tónů, jejich délku, sílu, výšku a počet (Jucovičová, Žáčková, 2012).

Nejčastější projevy oslabené sluchové percepce jsou takové, žák často slyší zkreslené, či nepřesné informace, v písemném projevu dochází k vynechávání písmen, komolení slov nebo vynechání slov. V rámci elementárních opatření je důležité navázat se žákem zpětnou vazbu, ověřit si, zda slovnímu sdělení rozuměl, text znovu zopakovat, nebo použít předtištěný text s doplňováním. Je velmi důležité, aby pokyny byly jednoduché a sdělení bylo srozumitelné (Jucovičová, Žáčková, 2012).

V reedukaci dysortografie používáme postupy zaměřené především na posílení funkcí, které jsou oslabené. V případech, kdy je funkce deficitní, pomáháme nalézat vhodné kompenzační možnosti a napomáhat objevení vhodného učebního stylu žáka.

Postupy reedukace:

U rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je narušena percepce vnímání a reprodukce rytmu. Multisenzoriální pomůckou je bzučák, vydávající po stisknutí tlačítka zvuk spolu se světelnou signalizací. Spolu se zvukem se rozsvítí žárovka (krátce, nebo dlouze). Vnímání délky samohlásky je pomocí bzučáku posilováno sluchově, zrakově a kinesteticky. Cvičení pro práci s bzučákem jsou např. percepce tónů v rytmu a odhad jejich počtu, nápodoba opakování rytmu, práce se slabikou a slovem a další. Dalším postupem je vizualizace pomocí grafického znázornění slov – oddělování samohlásek pomocí svislé čáry. Dalšími pomůckami je stavebnice, délka kostky vyjadřuje délku samohlásky, natahování a smršťování délky samohlásky, pomocí vlastního těla – krátká s. – dřep, dlouhá s. – výskok), vyškrtávání správné

délky ve slově (hračka-hráčka), diktát jen krátkých, nebo jen dlouhých samohlásek s postupným prolínáním, rýmování (rýmy se stejnou délkou samohlásky) (Michalová, 2016).

Při rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny - je narušena oblast sluchového vnímání, zejména ve sluchové diskriminaci hlásek. Problémem může být i nedostatečné upevnění učiva, z důvodů jiných kombinovaných obtíží. (Zelinková, 2015)

Při reedukačních cvičeních využíváme různé předměty „mačkadla“ (např. molitanové a dřevěné kostky, u kterých se využívá měkkého a tvrdého materiálu, s předepsanými slabikami a rozdílných barev. Na pevném (tvrdém) povrchu jsou napsány slabiky dy-ty-ny a na měkkém povrchu slabiky di-ti-ni. Při vyslovování, nebo čtení slov žák řekne danou slabiku ve slově a mačká podle i/y příslušnou kostku (Jucovičová, Žáčková, 2012).

Vypouštění, přidávání, přesmykování grafémů ve slovech – příčinou bývá nedostatečně rozvinutá sluchová analýza a syntéza, špatná výbavnost písmen, oslabená soustředěnost. Při reedukaci se zaměřujeme na určování hlásky na začátku slova, na rozkládání a skládání slov. Oporou může být přehnaná artikulace, karty s písmeny abecedy. Z cvičení vhodných na vynechávání písmen můžeme zvolit např. určování počtu hlásek v jednotlivých slovech – rozklad slova, určování první a poslední hlásky ve slově pomocí hry slovní fotbal, tvorba slova na vybranou hlásku slov na začínající hlásku, tvorba slov z písmen dle grafické předlohy a bez předlohy, tvorba slov z přeházených písmen dle náročnosti, podtrhávání správně napsaných slov a další. Pro tato cvičení lze využít pomůcky například kostky, scrabble, kris-kros, písmenkové domino, osmisměrky, PC programy (Dyscom, Soví hrad a další) (Michalová, 2011).

Chybování v rozlišování sykavek je způsobeno nesprávnou výslovností, nedostatečnou sluchovou diferenciací. Tento deficit je charakteristický u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí (Zelinková, 2015).

Příčinou obtíží při odlišování znělých a neznělých hlásek bývá opět oslabená sluchová percepce, v některých případech s přetrvávající logopedickou vadou, např. dyslálií. Pokud děti hlásku špatně vyslovují, tak ji i napíší. V reedukačním procesu je vhodná spolupráce s logopedem (Michalová, 2011). Cvičení vhodná pro nácvik odlišování znělých a neznělých hlásek využívají zapojení hmatu, zraku pomocí barevného rozlišení (barevně odlišné karty s písmeny), abecedy a písmena vyrobené z různých materiálů a struktury povrchu aj. (Jucovičová, Žáčková, 2012). Pomůcky pro rozlišování sykavek – kartičky (po vyslovení

sykavky učitelem, žák zvedá příslušnou sykavku), rozlišování sykavek ve slovech, rozlišování sykavek, která mění slova (sem-zem) (Zelinková, 2015).

Při nerozlišování hranice slov v písmu píše žák ve větě slovo, či více slov dohromady, spojuje předložky se slovy, nepíše velké písmeno na začátku věty, často neukončí větu tečkou (Zelinková, 2015). Chybovost souvisí s oslabenou sluchovou analýzou a syntézou, narušené hláskové diferenciaci, rytmizací a nedostatečném chápání obsahové stránky textu (Michalová, 2011).

Při reedukaci využíváme určování počtu slov ve větách s použitím jednoduchých vět bez předložek a zájmen. Počet slov může dítě průběžně zaznamenávat pomocí čárek, kostek ze stavebnice, popletené věty (některá slova spojená dohromady) – cílem je oddělit slova, stříhání napsaných vět nůžkami, papírové proužky se slovy, využívání grafického znázornění předložek pomocí karet, různých předmětů atd. (Michalová, 2016).

Osvojování a automatizace gramatických pravidel je procesem, který je vázán dostatečnou časovou dotací. Učitel by měl pracovat se žákem dle jeho aktuálních schopností a možností, nevyvíjet tlak na zvládnutí pravidel. I dozrávání a posilování některých oslabených funkcí, spolu s vytvářením vlastních kompenzačních prostředků napomáhá automatizaci gramatických pravidel. Důležitá je opora v podobě přehledů gramatických pravidel, speciálních a kreativních pomůcek (barevná pravidla, obrázková vyjmenovaná slova). Nezbytné je pravidelné opakování v krátkých časových intervalech. Dle individuálních potřeb a schopností využívat slovní sdělení před písemným (Michalová, 2016).

5.5 Reedukace dyskalkulie

Dyskalkulie je multifaktoriálně podmíněnou specifickou poruchou učení, kde vzájemně působí organické, psychické, sociální a didaktické faktory. Pro řešení matematických úloh se v součinnosti uplatňují faktory verbální, prostorové, numerické, usuzovací a další. V důsledku této multifaktoriálnosti rozlišujeme i různé typy dyskalkulie. Dle Zelinkové osvojování matematických dovedností v předškolním věku je ovlivněno rozvíjením motoriky, zrakové a sluchové percepce, řeči, paměti, prostorové orientace a vnímáním vlastního tělesného schématu. Na celkovém výkonu se podílí i rozumové schopnosti, nejsou však dominantní složkou a tato složka není totožná s matematickými schopnostmi (Zelinková, 2015).

Mezi faktory, které negativně ovlivňují reedukační proces a jeho výsledky, patří porucha soustředění, oslabení paměti, porucha procesu automatizace a pomalé pracovní tempo.

V reedukaci dyskalkulie postupujeme dle všeobecných zásad reedukace. Vycházíme z individuálních schopností dítěte a jeho aktuálních vývojových dispozic. V první řadě, je nutné posilovat všechny výše uvedené funkce. Pokud zadaný úkol dítě nezvládá, je třeba ho rozdělit do dílčích částí a pomoci těch osvojit a automatizovat postupy (Zelinková, 2015).

Předčíselné představy tvoří základ v dalším utváření matematických představ a k jejich vývoji dochází již v předškolním věku. V procesu reedukace tuto oblast nevynecháváme, ale přizpůsobíme obtížnost schopnostem dítěte. Zaměřujeme se na klasifikaci, třídění, schopnost tvořit skupiny, párové přiřazování (Zelinková, 2015).

Utvářením číselných představ musíme při reedukaci věnovat dostatečnou pozornost. V procvičování využívat různé materiály a názorné předměty. Využíváme manipulace s předměty spolu s verbalizací (počítání každého předmětu), následné počítání předmětů pouze zrakem bez manipulace a počítání bez zrakové opory z paměti. V dalších krocích se zaměříme na globální počítání – přiřazení (obrázek se třemi talíři a vedle kartička s číslem 3), doplňování čísel do číselné řady, orientace na číselné ose, porovnávání čísel a řazení čísel, čtení a jmenování číslovek v řadě, zaokrouhlování čísel, grafické znázorňování čísel do mřížky 10x10.

Při nábviku početních operací v počátku volíme jednoduchá čísla. Využíváme předměty (knoflíky, kostky, bonbóny, a jiné). V počátku se vždy zaměříme na jeden matematický znak pro zafixování znaku a početní operace. Po zvládnutí přidáváme další znaky početních operací. Slovní úlohy vyžadují pochopení textu, jeho analýzu a matematickou představivost. Sdělení slovních úloh vychází z běžných situací. K přečtenému textu je potřebné doplnit grafické znázornění, kontrolní, návodné otázky pro zvolení správné matematické operace, numerický výpočet lze podpořit použitím kalkulačky. Pro zvládnutí geometrie je potřeba dobrých grafomotorických dovedností, pravolevá orientace, prostorová orientace a představivost. V geometrii využíváme zejména modelování z různých materiálů pro podporu prostorového vnímání (Zelinková, 2015).

V rámci kompenzace dyskalkulie můžeme dopomoci používáním počítadel, grafického znázornění čísel, číselné osy, přehledové tabulky, nebo kalkulačky. Přes všechny pomůcky je potřeba respektovat pomalé pracovní tempo a zaměřit se na posilování a ukotvování již zvládnutých postupů a podporovat matematické dovednosti (Zelinková, 2015).

5.6 Technologie IT v reedukaci

V posledních letech stále je výrazněji se stále využívají programy a aplikace k reedukaci, či kompenzaci specifických poruch učení. Výhodou těchto aplikací je multisenzoriální prostředí a nesporně také prostředí, které je pro dítě zajímavé a motivující. Aplikace lze rozlišit mezi reedukační, mezi které patří např. Včelka zaměřená na český jazyk matematiku a cizí jazyky (Včelka, 2023). Vhodnými weby pro pedagogickou intervenci, ale také pro reedukaci jsou stránky, jako např. Umíme to, Školákov, Škola s nadhledem (, které jsou primárně určené pro procvičování a upevňování učiva, ale jsou také velmi dobře svojí názorností a zpracováním využívány v reedukaci (Umíme to, 2023). Stránka The math learning center je zaměřena na matematiku a odkazuje na další aplikace. Tato stránka je v anglickém jazyce. V mnoha sekcích, od velmi dobře propracované intervenční oblasti, přes rozvoj matematický a logických dovedností, až po sekce věnované žákům nadaným (The math centre, 2023). Aplikace, které svým prostředím jsou spíše hrami je Tablexia. Je určena primárně dětem s dyslexií na druhém stupni základních škol. Cílí na rozvoj kognitivních schopností (Tablexia, 2023). S rozvojem technologií, které v období karanténních opatření v souvislosti s COVID nahrazovaly komunikační a vzdělávací prostředí, se také zaměřily na intervenční oblast.

Další aplikace se zaměřují na kompenzaci čtení, nebo psaní textu. MS Teams zahrnuje v rámci prostředí pro edukaci také nácvik čtení spojenou s vyhodnocením kvality čtení a následným procvičováním správné výslovnosti problematických slov (Klatovský, 2021).

Programů pro čtení textu je celá řada. Od Microsoft Office, kde je tento nástroj již stabilně v nabídce, MS Teams, až po starší aplikace např. eSpeak, (eSpeak, 2007).

Teams v rámci office balíčku nabízí diktování textu s okamžitým zápisem a možností vyznačení důležitých informací (Klatovský, 2022). Mezi programy pro diktování textu patří např. program NovaVoice (NovaVoice, 2006).

V současné době s rozvojem umělé inteligence jsou tyto nástroje implementovány a zdokonalovány např. do webových prohlížečů.

6 Praktická část

6.1 Teorie výzkumu

Výzkum je zaměřen na celkové fungování a realizaci předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP) na základních školách. Zjišťuje, jakou míru a formu podpory mají vyučující realizující PSPP od vedení školy, od školního poradenského pracoviště, od ostatních kolegů. Zaměřuje se také na podmínky pro realizaci předmětu, materiální zajištění a metodickou podporu. PSPP je důležitou součástí procesu vzdělávání, jako součást podpůrných opatření cílí na celkové zlepšení a pozitivní vývoj žáka v průběhu celého vzdělávacího procesu.

6.2 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce je zhodnotit realizaci podpůrných opatření v rámci předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP) a pedagogické intervence (dále jen PI). Cílem je také zjistit a zhodnotit potřeby pedagogů při vedení PSPP a PI. Praktická část je zaměřena na naplňování předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence na školách, na podporu pedagogických pracovníků, kteří tato podpůrná opatření vykonávají.

Kritériem výzkumu je zejména spolupráce pedagogů a Školního pedagogického pracoviště. V návaznosti na toto kritérium je zde samotný postoj školy ve vzdělávání žáků s SPU a podpora realizace podpůrných opatření v dané škole. Důležité je využívání speciálních pomůcek v hodinách PSPP a PI, ale také návazné používání v běžných hodinách.

6.3 Metodologie výzkumu

6.3.1 Metody výzkumu

Pro výzkumnou část diplomové práce byla zvolena kombinovaná metoda kvantitativního a kvalitativního výzkumu a vyhodnocení. Výzkum byl realizován prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku. Pro dotazníkové šetření byly použity uzavřené, škálové a otevřené otázky.

Při zpracování výsledků dotazníkového šetření byly nejprve analyzovány výsledky dotazníku a výsledky byly prezentovány pomocí grafů a následně u vybraných položek byly stanoveny i hypotézy, které statisticky ověřily platnost získaných výsledků.

Na základě logické analýzy dat byly k podrobnému výzkumu vybrány veličiny týkající se podpory školského zařízení, komunikace s vyučujícími předmětů v rámci PSPP z pohledu mužů a žen a pochopení náplně PSPP v závislosti na délce praxe, stanovených ve výzkumných otázkách 1 až 3, viz. kapitola 6.5. K vyhodnocení výzkumných otázek byla zvolena metoda chí-kvadrát test, neparametrická metoda, používaná ke zjištění, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelný vztah. Znaky mohou být kvalitativní, diskrétní kvantitativní, spojité kvantitativní, ale s hodnotami sloučenými do skupin.

Jeden z testů, který je možné použít, je test hypotézy o shodnosti struktury, test homogenity. Tímto způsobem testujeme nulovou hypotézu (H_0) na shodnost struktury jednoho ze sledovaných znaků za různých podmínek, které vyjadřují kategorie druhého znaku. Pro tento případ je nezbytné určit očekávané četnosti. Jde o četnosti, které bychom měli očekávat, kdyby platila nulová hypotéza.

Vhodný způsob, jak zjistit rozdíly mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi výskytu, je spočítat χ^2 statistiku dle obecného vzorce (Friesl, 2002):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_{ei} - n_{oi})^2}{n_{oi}}$$

n_{ei} : pozorovaná četnost

n_{oi} : očekávaná četnost (Papáková, 2010)

Prvotní analýza dat v rámci kontingenčních tabulek a následné statistické výpočty byly provedeny v programu Microsoft Excel 2019.

V další části výzkumného šetření bylo využito metody pozorování realizace nácviků speciálně pedagogické péče na základní škole, analýza dokumentace žáků, doporučení ze Školského poradenského zařízení (ŠPZ), následné postupy dle doporučení a přístupy pedagogických pracovníků. Výběr základní školy byl příležitostní.

6.3.2 Respondenti

Respondenty pro potřeby výzkumu se stali vyučující předmětu PSPP, speciální pedagogové a pedagogové s absolvovaným kurzem zaměřeným na PSPP běžných základních škol v rámci všech krajů České republiky. Osloveno a požádáno o vyplnění dotazníku bylo vždy 10 náhodně vybraných škol z každého kraje tak, aby školy byly z různých měst. Pro výběr posloužil seznam

základních škol na portálu MŠMT. Další sběr dat probíhal formou zaslání dotazníku do online skupin sdružujících speciální pedagogy. Dotazník k diplomové práci (příloha č. 1) byl zpracován na základě stanovených výzkumných otázek.

Při pozorování realizace PSPP bylo sledováno zaměření hodiny, použité pomůcky a formy práce pedagoga, zároveň i spolupráce a aktivita žáků. Vyučující zároveň poskytl pro potřeby výzkumu dokumentaci žáka, která obsahovala doporučení ŠPZ, kde je uveden rozsah reedukace a podpory v rámci PSPP.

6.4 Výzkumný problém

Kvalita a samotná realizace předmětu speciálněpedagogické péče je podmíněna mnoha faktory. Od postoje školy k podpůrným opatřením, přes dostatečnou a kvalitní personální a materiální podporu z řad členů ŠPP a ostatních pedagogů, až po dobrou organizaci speciálně pedagogické podpory ve školách. Pro dané oblasti byly vytvořeny výzkumné otázky.

6.5 Výzkumné otázky

Na základě logické analýzy dat byly zvoleny k chí-kvadrát testu následující otázky:

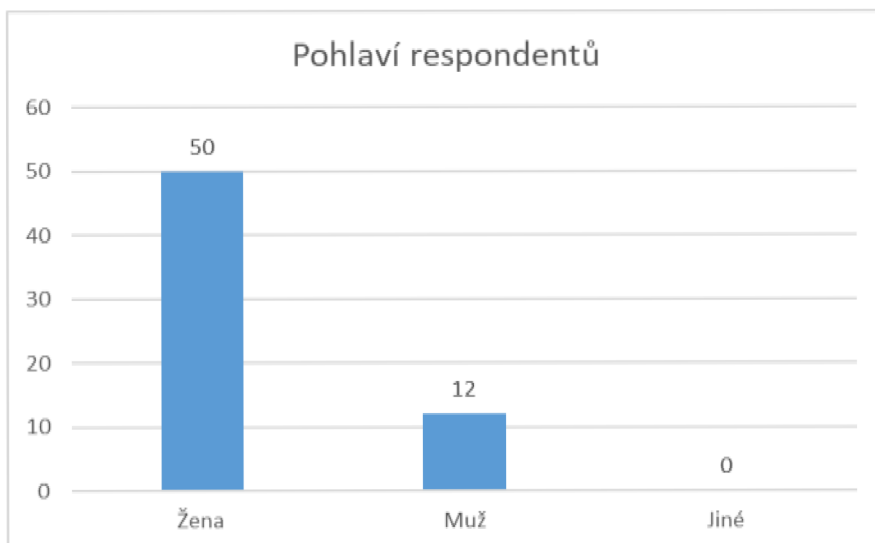
1. Hodnotí ženy i muži stejně podporu školského zařazení při realizaci PSPP?
2. Vnímají ženy i muži shodně komunikaci s vyučujícími předmětů v rámci PSPP?
3. Má délka praxe v PSPP vliv na pochopení požadavků a náplně PSPP – orientaci v terminologii a vhodnou volbu metod?
4. Realizují pracovníci předmět speciálněpedagogické péče s využitím podpory pracovníků ŠPP a metodického vedení a je odborná podpora a vedení ŠPP při realizaci PSPP dostatečná?
5. Jak hodnotí komunikaci a spolupráci s vyučujícími ostatních předmětů v rámci PSPP?
6. Zajišťuje školské zařízení v potřebné míře pomůcky a vzdělávání pro realizaci PSPP?

7 Interpretace dat

7.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

7.1.1 Otázka č. 1 - Pohlaví respondentů

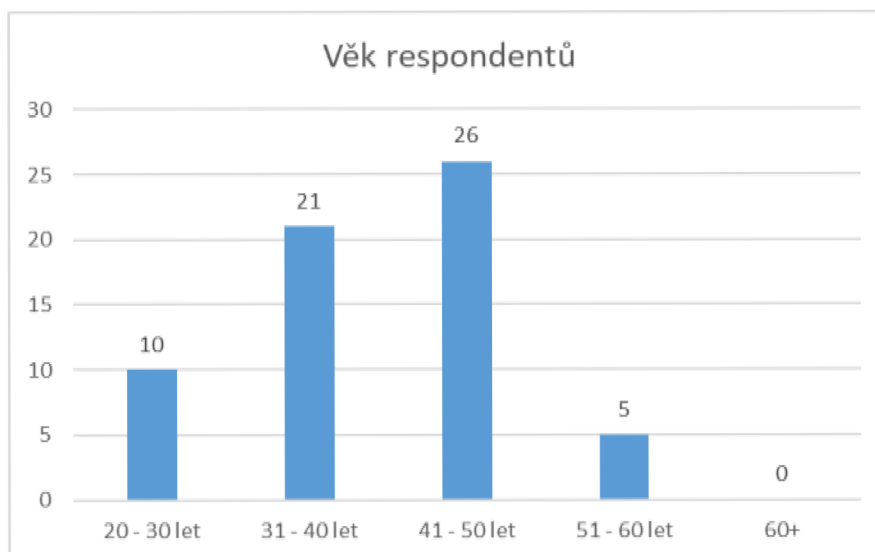
Graf 1 - Pohlaví respondentů



V dotazníkovém šetření odpovědělo celkem 62 respondentů. Z toho bylo 50 žen a 12 mužů.

7.2 Otázka č. 2 – Věk respondentů

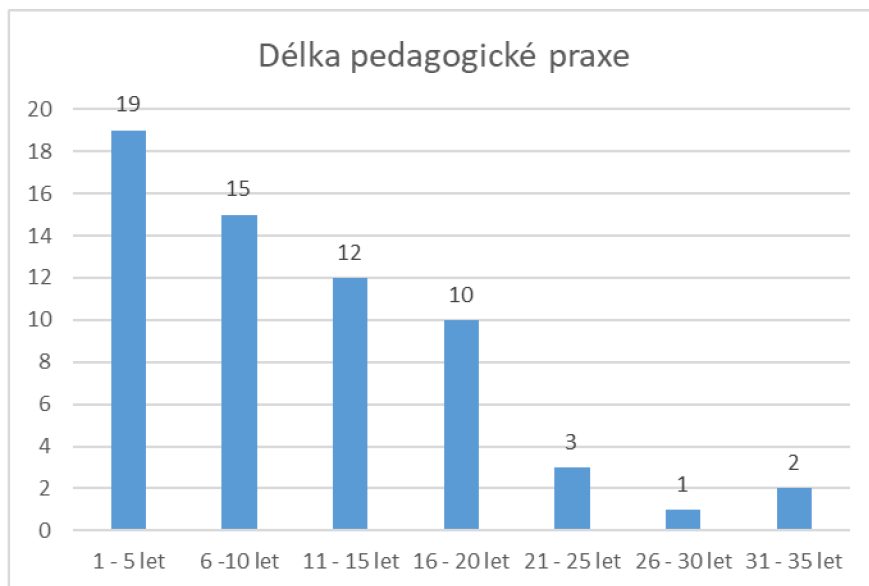
Graf 2 - Věk respondentů



V šetření byl věk respondentů rozdělen do 5 věkových skupin. Nejvíce respondentů zapojených do šetření bylo ve věkové skupině 41 – 50 let, druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti ve věku 31 – 40 let. Naopak se žádný respondent ve věkové skupině 60+ do šetření nezapojil.

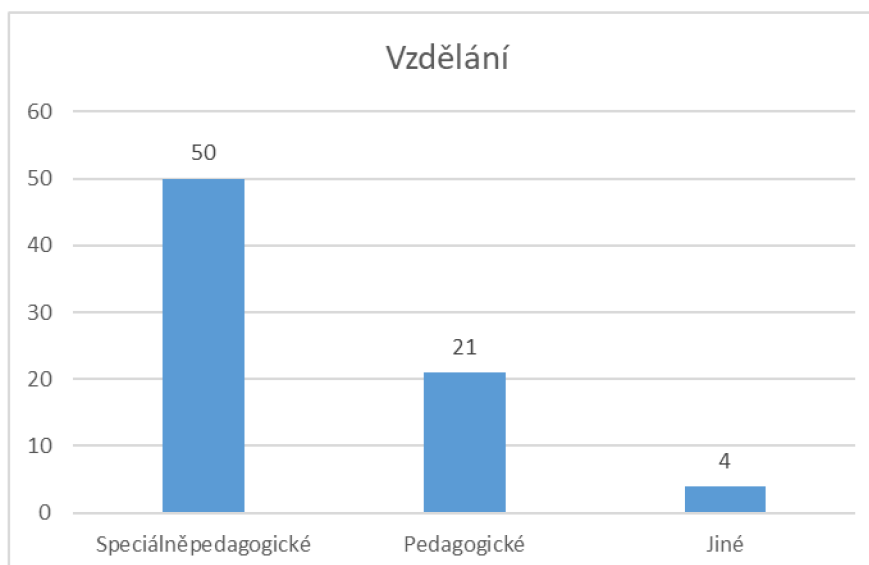
7.2.1 Otázka č. 3 – Délka pedagogické praxe

Graf 3 - Délka pedagogické praxe



7.2.2 Otázka č. 4 – Vzdělání respondentů

Graf 4 - Vzdělání respondentů

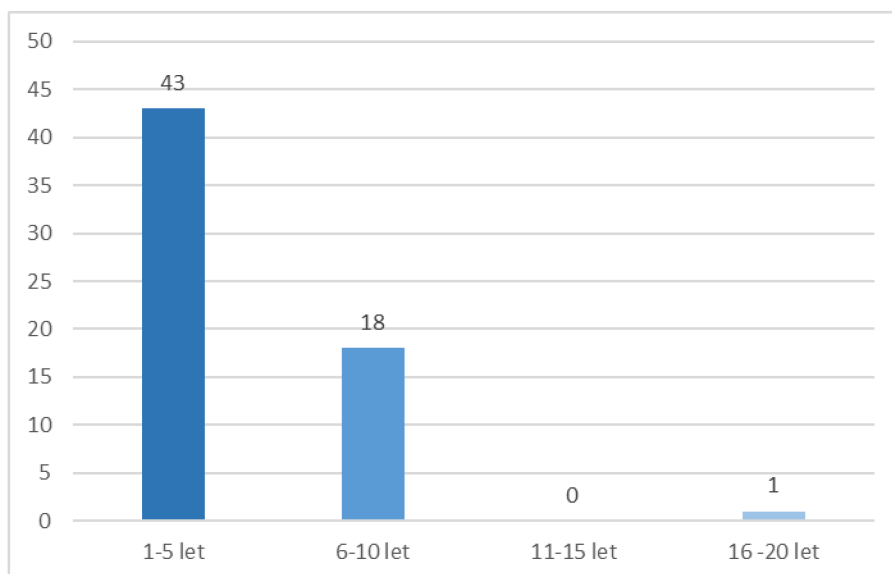


U vzdělání respondenti uvedli všechny druhy dosaženého vzdělání.

V uvedené otázce na vzdělání celkem 50 respondentů uvedlo speciálně pedagogické vzdělání, 21 pedagogické a 4 odpovědělo jiné.

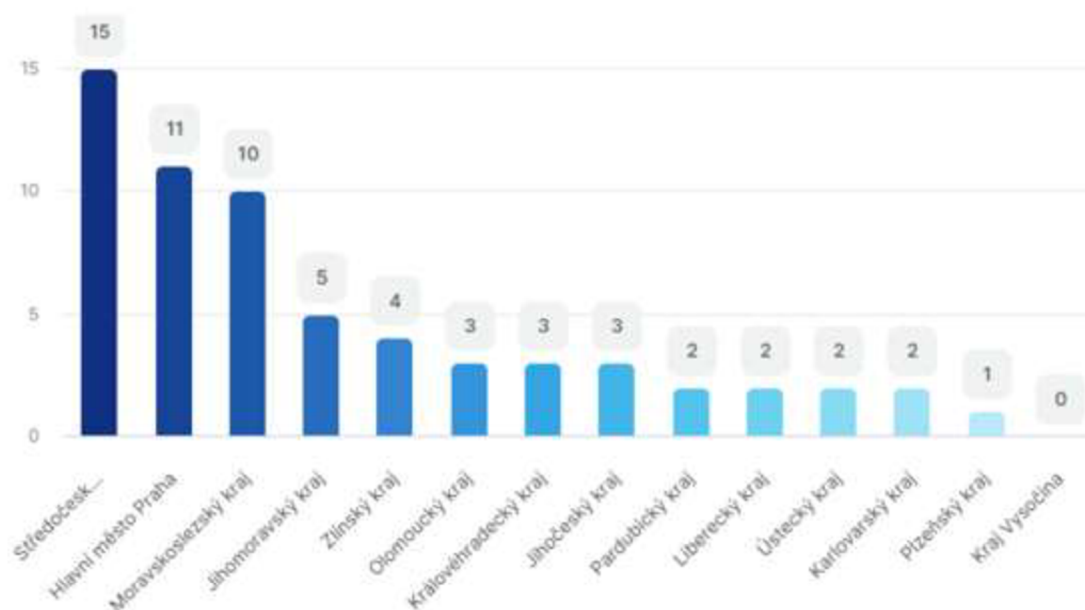
7.2.3 Otázka č. 5 – Délka praxe v oblasti PSPP

Graf 5 - Délka praxe v oblasti PSPP



7.2.4 Otázka č. 6 – Kraj působnosti respondentů

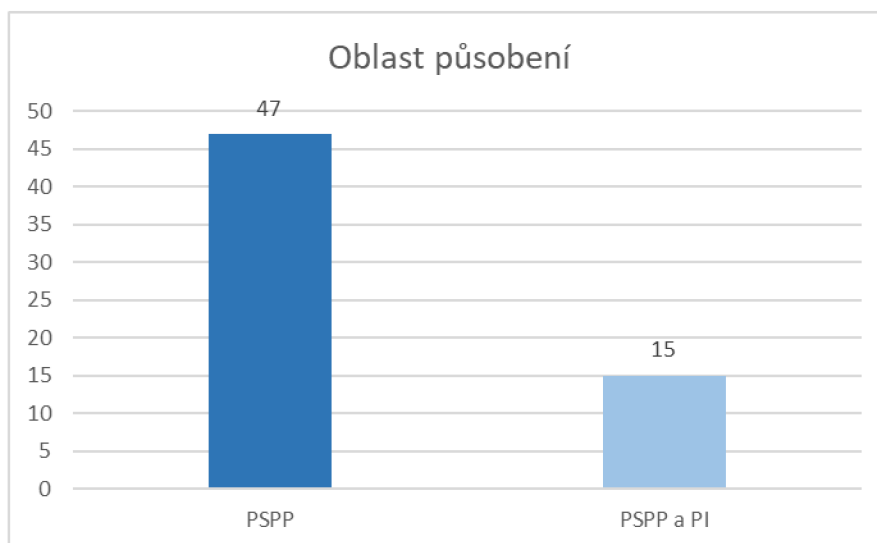
Graf 6 - Kraj působnosti respondentů



Úkolem otázky č. 6 bylo získat odpovědi ze všech krajů ČR. Nejvíce reagujících respondentů bylo ze Středočeského kraje. Naopak žádný respondent z kraje Vysočina se do dotazníkového šetření nezapojil. Pro sběr dat bylo použito oslovení pomocí e-mailové komunikace se školami dle již výše zmiňovaného náhodného výběru. Dále byli osloveni respondenti pomocí skupin sdružujících speciální pedagogy.

7.2.5 Otázka č. 7 – Oblast působení

Graf 7 - Oblast působení



Záměrem otázky č.7 bylo zjistit, zda respondenti vedou jen PSPP nebo se věnují i PI. Z odpovědí je zřejmé, že více než polovina zúčastněných vede jen PSPP (47), a 15 jich vede jak PSPP, tak i PI.

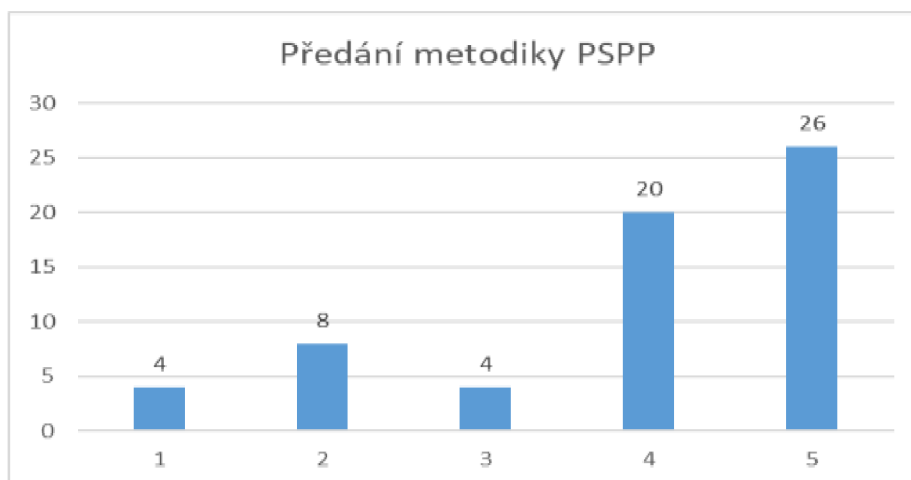
V oblasti pedagogické intervence nadále výzkum neprobíhal, jak bylo původně jedním z cílů. Způsob, vedení a personální zajištění se v pedagogické intervenci začal měnit v období distanční výuky a zejména po ní. V rámci podpory návratu žáků do škol po době karantén a distanční výuky byla pedagogická intervence masivně financována MŠMT a přestala být účelně využívána jen pro žáky se SPU a pro žáky ohrožené školní neúspěšností. Nově si PI vzala za cíl doplnění učiva a kompenzaci faktorů souvisejících s obtížným vzděláváním všech žáků po distančním vzdělávání. Na pedagogické intervenci, doučování se podíleli všichni pedagogičtí pracovníci včetně asistentů pedagoga.

7.2.6 Podpora v rámci ŠPP (Školní poradenské pracoviště) a komunikace s kolegy

Podpora v rámci ŠPP a komunikace s kolegy byla zkoumána pomocí škálových otázek, kde respondenti označili odpovídající rozsah podpory, který dostávají od ŠPP a hodnotí komunikaci a spolupráci s kolegy, zároveň i podporu školy. Hodnoty znamenali: 1 nejvíce – 5 nejméně (známkování jako ve škole).

1. Předání metodiky předmětu PSPP od vedoucího speciálního pedagoga

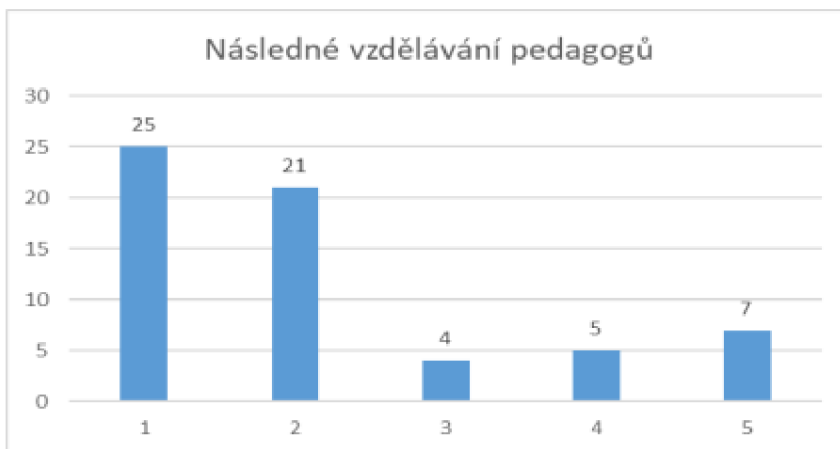
Graf 8 - Předání metodiky předmětu PSPP



Předání metodiky a doporučení k vedení hodin PSPP se vyjádřilo ze 62 respondentů 8 pozitivně a 4 spíše pozitivně. Za průměrné to považují 4 respondenti a za spíše nedostatečné to považuje 20 z nich, a za nedostatečné 26 respondentů. V doplňujícím sdělení vyjádřili skutečnost, že vyučující, kteří mají ukončené vzdělání speciální pedagogiky, byli lépe informováni o tom, jak správně postupovat, než pedagogové, kteří absolvovali kurz vedení PSPP. Ti neměli dostatek informací či zkušeností. Kvalita nabízených kurzů je dle respondentů také různá, a ne vždy jim poskytne dostatek informací pro následnou činnost. Školní speciální pedagog jim dle vyjádření nepodal dostatečné informace. Vypracovanou metodiku nedostal žádný z respondentů, ani se s ucelenou metodikou PSPP nesetkal. Respondenti s pozitivní odpovědí uvedli, že speciální pedagog projevuje zájem o spolupráci, nabízí možnost náslechů, aby měli vyučující PSPP konkrétnější představu o tom, jak taková hodina probíhá. Nabídku náslechů respondenti velmi ocenili zejména v začátcích vedení PSPP.

2. Možnost prohlubujícího vzdělávání v oboru speciální pedagogiky v rámci zaměstnání

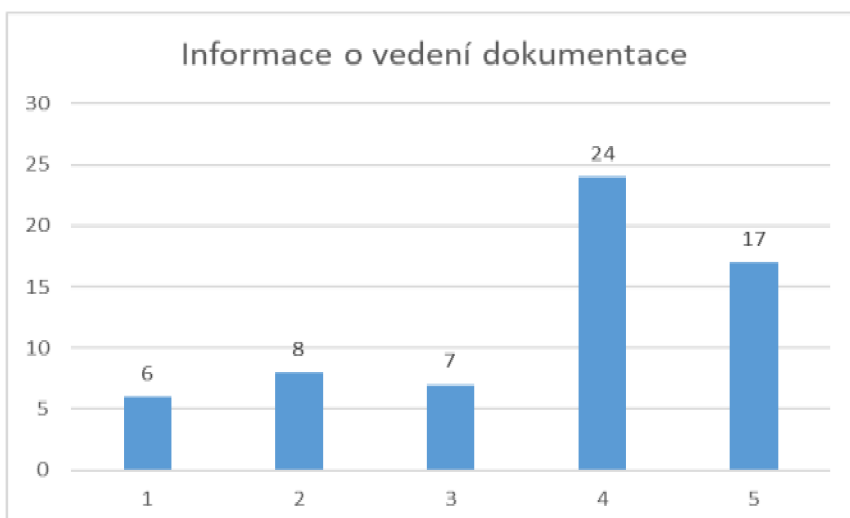
Graf 9 - Možnost prohlubujícího vzdělávání pedagogů



Možnost prohlubujícího následného vzdělávání hodnotilo pozitivně a spíše pozitivně celkem 46 respondentů. Za průměrné je považují 4 respondenti. Celkem 12 respondentů se domnívá, že nemá dostatečné možnosti následného vzdělávání. Respondenti, kteří se vyjádřili kladně, uvedli, že mají dostatek nabídek na vzdělávání, mnoho kurzů a školení je i bezplatných, hrazených např. Národním pedagogickým institutem, nebo i s podporou poradenských pracovišť. Také školy financují další vzdělávání svých pracovníků, pokud o to mají zájem. Negativní uvedenou skutečností je nedostatek času, nutnost náhrady (suplování) za školícího se učitele. Pokud bylo hodnocení negativní, bylo spojováno s nedostatečnou vstřícností vedení školy, ve které pedagogové působí.

3. Informace o správném vedení dokumentace

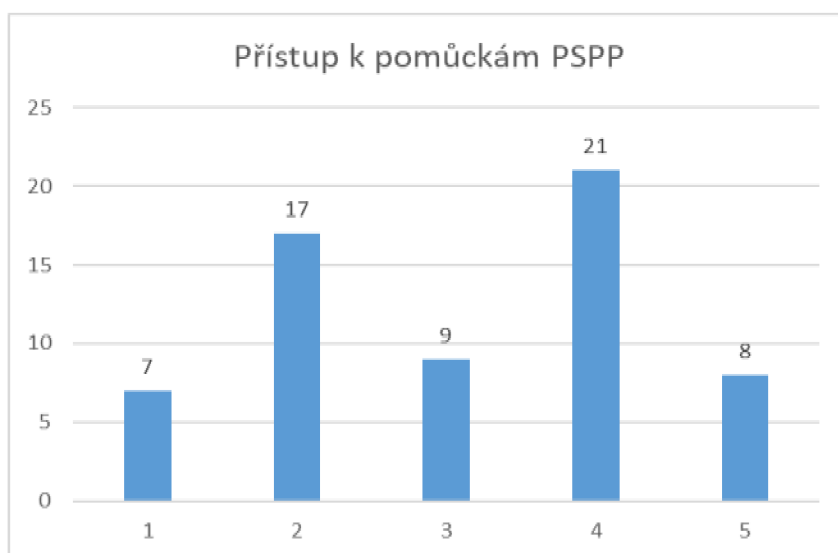
Graf 10 - Informace o vedení dokumentace



V oblasti informovanosti, jak vést správně dokumentaci PSPP ohodnotilo jako výbornou a velmi dobrou 6 a 8 respondentů, za průměrnou 7. Naopak za málo dostatečné a nedostatečné poskytnutí informací je označilo 24 a 17 respondentů. U některých pozitivních sdělení byla kladně hodnocena příprava složky žáka, která obsahovala zprávu poradenského zařízení, oblasti reedukace buď zvýrazněné ve zprávě, nebo vypsané v dokumentu pro záznam jednotlivých hodin PSPP a jejich náplň. Dokument dále obsahoval část (kolonku v tabulce) pro zhodnocení pokroků žáka, případně dalších potřebných kroků. Tento dokument si škola vytvořila sama. U některých negativně uvedených odpovědí pedagogové nejčastěji zmínili pouze místo, kde se mohou seznámit s dokumentací žáka, žádné další dokumenty, nebo tabulku nedostali. Pouze byli upozorněni, aby si hodiny, kdy PSPP proběhla, psali kvůli výkazu práce a hodnocení za 1. a 2. pololetí.

4. Přístup k pomůckám a materiálům pro předmět PSPP

Graf 11 - Přístup k pomůckám PSPP

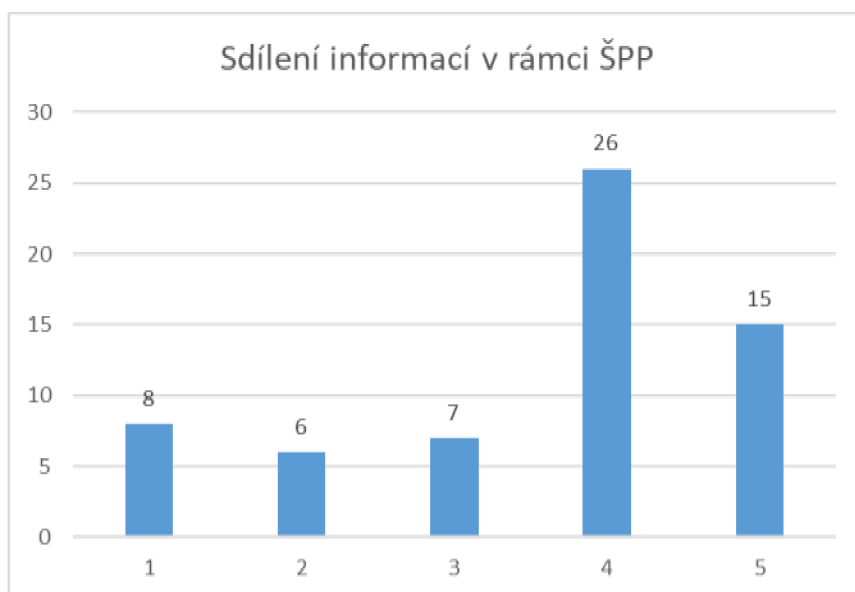


Dle hodnocení respondentů je přístup k pomůckám mnohdy komplikovaný. Výborný a velmi dobrý přístup k pomůckám pro PSPP hodnotilo celkem 24 respondentů, 9 respondentů hodnotilo přístup známkou 3 – dobrý a celkem 29 respondentů hodnotilo přístup jako spíše dostatečný a nedostatečný. V pozitivních hodnoceních pedagogové ocenili variabilitu pomůcek, možnost zapůjčení a dlouhodobé používání. Pomůcky zakoupené na základě doporučení PPP, nebo SPC jsou užívány buď ve výuce, nebo při hodinách PSPP. Pomůcky zůstávají ve škole i po odchodu žáka na jinou školu, nebo žák potřebuje již jinou pomůcku dle svého věku, případně podle aktuálního stavu apod. Pedagogové hodnotící kladně kvitovali také stav financování a aktivitu samotné školy, případně financují pomůcky z vlastních zdrojů

na základě potřeb svých žáků, nebo doporučení pedagogů. Takřka všichni pedagogové, pozitivně i negativně hodnotící, shodně uvádějí nutnost zajištění si pomůcek vlastními silami. Důvodem je např. větší množství žáků s PSPP a menší počet daných pomůcek, obtížnější sdílení mezi kolegy, hledání vhodnějších pomůcek než těch, které má vyučující k dispozici, obměna pomůcek (kartiček), nebo lepší a plynulejší příprava na PSPP, pokud má vyučující pomůcky u sebe. Dalšími důvody je malý, nebo žádný přístup k pomůckám, proto vyučující pomůcky zakupuje z vlastních zdrojů, vyrábí, laminuje, kopíruje apod. Za problematrické označili vyučující zakoupení programů, nebo jejich licencí, které jsou více finančně nákladné. Jen zřídka je částka stanovena na nákup pomůcek pro žáka dostačující pro nákup např. softwaru, nebo hardwaru. Školy se velmi často snaží kombinovat např. 2 až 3 žáky s podobnými obtížemi a využít souhrnnou částku k zakoupení dražší pomůcky, kterou budou využívat určení žáci a posléze i další.

5. Sdílení informací a zkušeností se speciálním pedagogem, kolegy a členy ŠPP

Graf 12 - Sdílení informací a zkušeností

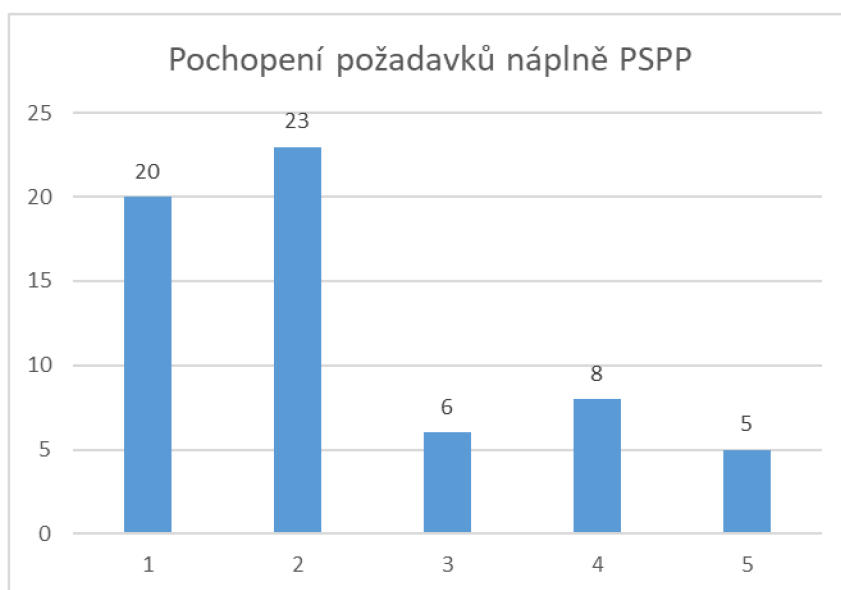


Výstupy z realizací PSPP, hodnocení postupů, úspěchů a neúspěchů, komunikace s dalšími členy ŠPP kladně a spíše kladně hodnotilo 15 respondentů, 7 respondentů toto hodnotilo dobře a spíše negativně a negativně tuto oblast hodnotilo 41 respondentů. Velmi často v dotazníku zaznělo tvrzení, že poté, co je žák předán vyučujícímu pro předmět PSPP, se ve většině případů vyžaduje pouze závěrečné hodnocení PSPP na konci školního roku. Průběžné hodnocení reedukace je v zájmu pouze ojediněle. V případě obtíží se vyučující obrací na školního speciálního pedagoga. Velmi často však naráží na nedostatek času, aby se mohl žákům individuálně věnovat a zhodnotit tak probíhající reedukaci. Sdílení, nebo setkávání kolegů, kteří

vedou PSPP neprobíhá, avšak vyučující by velmi ocenili vzájemnou zpětnou vazbu, nejenom z hlediska postřehů, vhodných pomůcek, metod, ale také, co se jim osvědčilo, a co nikoliv. V současné době není v silách školního speciálního pedagoga být naplno nápomocen při vedení PSPP. Náplň jeho činnosti je z hlediska časové dotace mnohem obsáhlejší.

6. Pochopení požadavků a náplně PSPP – orientace ve speciálně pedagogické terminologii a vhodná volba metod

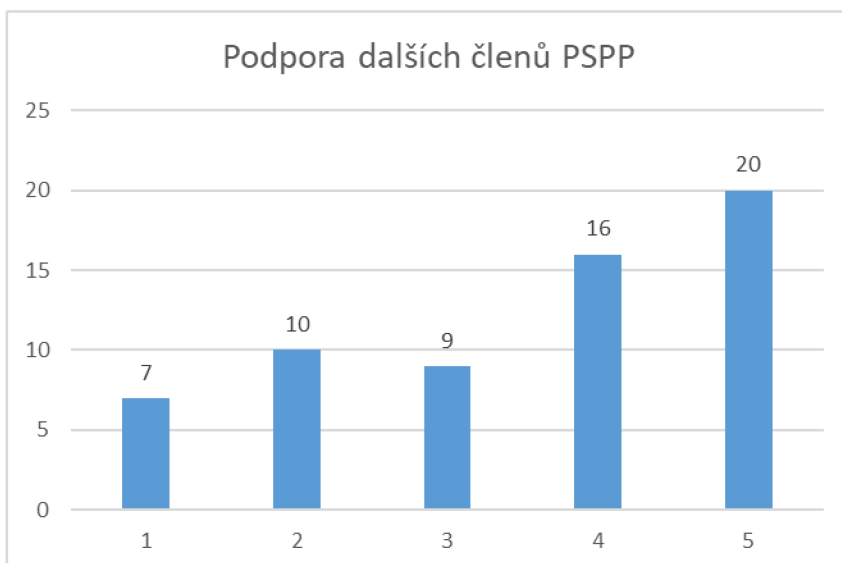
Graf 13 - Pochopení požadavků a náplně PSPP



Požadavky na náplň PSPP jsou velmi zásadní složkou pro úspěšnou reedukaci. Celkem 43 respondentů se pozitivně vyjádřilo při seznámení se s náplní PSPP, 6 respondentů mělo pozitivní i negativní zkušenost a celkem 13 respondentů mělo spíše nedostatečné, nebo nedostatečné informace. U pozitivních odpovědí bylo zmíněno přiložení aktuální zprávy z poradenského zařízení, oceňovali konkrétní výčet oblastí k reedukaci přímo u PSPP, jeho rozsah a zaměření, včetně podrobnějšího popisu. U negativních odpovědí byl zmíněn problém s nahlédnutím do zprávy žáka, což byl problém školy. Jako občasný problém bylo zmíněno, že ve zprávě z PPP, nebo SPC byl uveden PSPP, jeho rozsah, ale nebyla uvedena náplň, nebo oblasti reedukace. Vyučující tak musel vycházet ze závěrů vyšetření, nastavených podpůrných opatření v jednotlivých oblastech nebo z obtíží žáka v součinnosti s třídní učitelem nebo vyučujícími jednotlivých předmětů. Za nedostatek, který vyučující vnímají, je také zkrácená zpráva v případě opakovaného vyšetření žáka. Závěry vyšetření jsou již zkráceny, a doplněny např. o sdělení školy a zákonného zástupce. Pokud není u PSPP uvedena oblast reedukace, je někdy obtížné se na základě zprávy orientovat a sestavit plán reedukace.

7. Podpora od dalších členů ŠPP (karierový poradce, metodik prevence, koordinátor vzdělávání nadaných žáků, výchovný poradce)

Graf 14 - Podpora od dalších členů PSPP



Pokud má žák jiné obtíže, které řeší jiní členové ŠPP (např. výchovný poradce nebo metodik prevence) a průběh PSPP mohou ovlivňovat nebo náplň PSPP může být na základě těchto skutečností upraven, vyučující PSPP se to ve většině případů nedozví. Někteří vyučující uvedli, že jim v průběhu realizace chyběly důležité informace o žákovi. Jednalo se např. o doplnění podpůrných opatření z poradenského zařízení (úprava hodin, nebo náplně PSPP), další pomůcky doporučené žákovi. Neméně důležité informace, které byly významné a ovlivňovaly výkon žáka a jeho pozitivní přístup (rodinná situace, změna učitele apod.) Vyučující PSPP by velmi ocenili doporučení a rady kolegů a členů ŠPP (psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog). Pro PSPP však není taková podpora cílená.

9. Předávání informací o žákovi a o učivu mezi vyučující a speciálním pedagogem, který vede PSPP

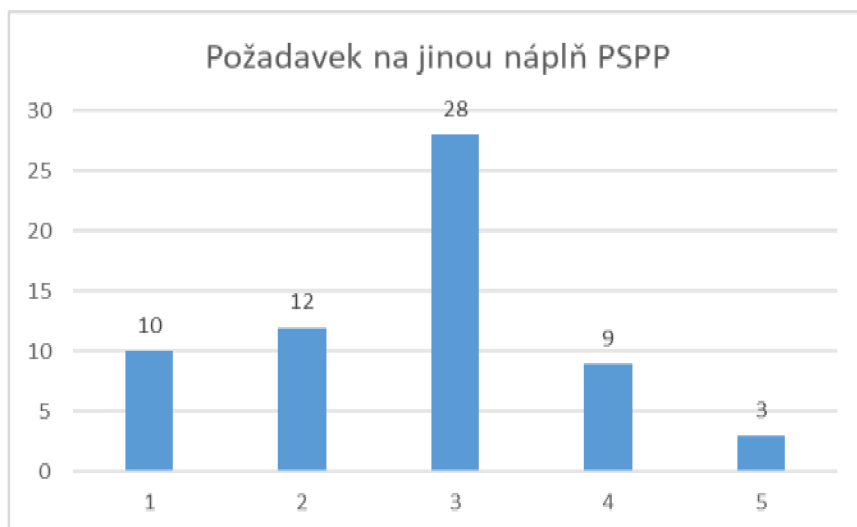
Graf 15 - Předávání informací o žákovi



V oblasti komunikace pedagoga PSPP s učiteli žáka jednotlivých předmětů, či s třídním učitelem 43 respondentů hodnotilo tuto oblast jako výbornou a velmi dobrou, 10 respondentů jako dobrou a celkem 9 respondentů jako spíše špatnou, nebo nedostatečnou. Obě strany si uvědomují přínos vzájemné reflexe výsledků, posunů žáka, aktuálním potřebám a jeho individuálním možnostem, které se v průběhu školního roku proměňují. Jak vyučující PSPP, tak vyučující ostatních předmětů může lépe reagovat na sdělené problémy i úspěchy žáka. U negativních odpovědí bylo doplněno, že horší nebo žádná komunikace je s vyučujícími jednotlivých předmětů na druhém stupni školy. Důvodem je nedostatek času, neochota z důvodu velkého počtu žáků, nebo nezáměr se seznamovat s oblastí reedukace.

10. Požadavek od vyučujícího na náplň hodin PSPP (např. napsat v hodině PSPP diktát, test, doplnění poznámek, či učiva – náhrada (náplň) jiné vyučovací hodiny)

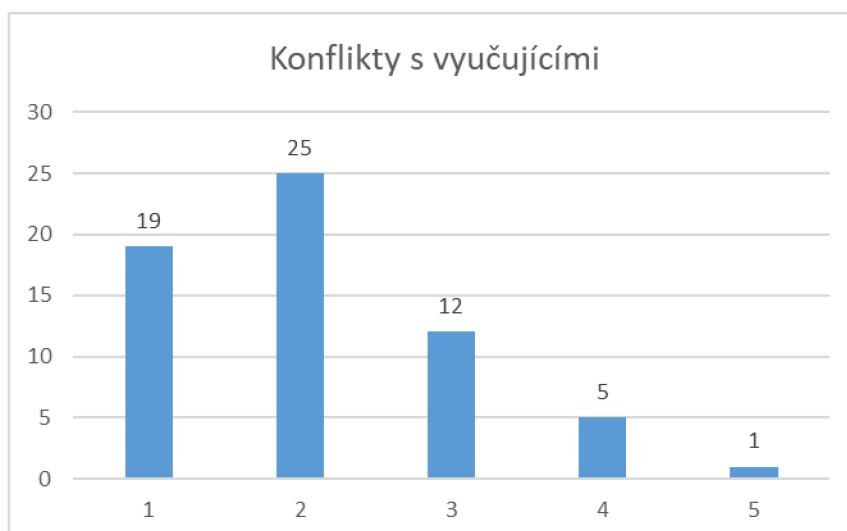
Graf 16 - Požadavek na jinou náplň PSPP



Pokud žák odchází z hodiny některého z vyučovaných předmětů, neúčastní se probíhajícího výkladu, či opakování, nebo nějaké formy ověřování učiva. Na pedagoga vedoucího PSPP může být kladen požadavek na doplnění obsahu jiné hodiny, než je náplň PSPP. Celkem 22 respondentů uvedlo, že se s tím nesetkali nebo jen velmi zřídka, 28 respondentů odpovědělo, že se s tím průměrně setkávají zejména na druhém stupni každou třetí – čtvrtou hodinu PSPP a celkem 12 respondentů odpovědělo, že požadavek na jiný obsah PSPP je častý a velmi častý. V doplněném sdělení respondenti uvedli, že požadavkem je např. založení, nalepení si poznámek, dopsání diktátu nebo testu, ale také čtení a rozbor textu, článků, nebo básničky, matematické procvičování. Mnoho z požadavků lze aplikovat v rámci PSPP a nejsou v rozporu s cíli reedukace. Navíc, jak bylo uvedeno, vyučující velmi často osloví pedagoga PSPP již v předstihu, a ne až v samotné hodině.

11. Konflikt mezi vyučujícím a speciálním pedagogem související s odchodem žáka z hodiny na PSPP (pokud je realizován v dopoledních hodinách). Pozn. Žádný – 1, velmi častý - 5

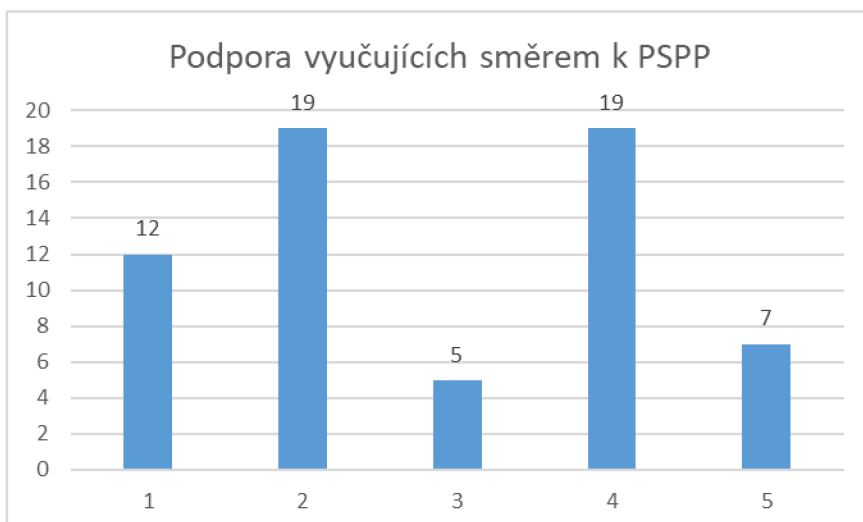
Graf 17 - Konflikty s vyučujícími



Častou negativní zkušenost s odchodem žáka z vyučovací hodiny na PSPP má celkem 6 respondentů, 12 respondentů uvedlo jako průměrnou a 25 respondentů uvedlo občasný spor, a 19 respondentů nemá žádnou zkušenost. U negativního hodnocení byl jako důvod vyjmenován, že žák odchází z předmětu, který má pouze 1x týdně nebo je to dle vyučujícího stěžejní předmět (český jazyk, matematika), kde žák nebude přítomen výkladu, nebo testu. S touto problematikou také souvisí požadavek, aby si žák v hodině PSPP doplnil učivo, či test z hodiny, kterou opustil. Naopak vyučující nedodá informace, které si má žák doplnit. Spolupráce s vyučujícími zejména s doplněním zápisků bývá někdy zbytečně vyhrocená. Významná spojitost s tímto problémem je na druhém stupni ZŠ u starších žáků.

12. Podpora vyučujícího směrem k vyučujícímu PSPP (vysvětlení učiva, zapůjčení pomůcek, metodika předmětu)

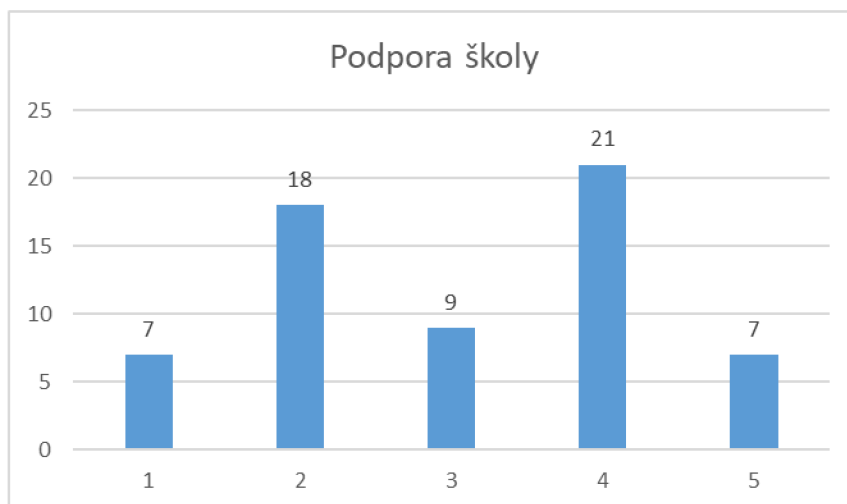
Graf 18 - Podpora vyučujících směrem k PSPP



Respondenti mají dle odpovědí velmi rozdílné zkušenosti. Spolupráce mezi vyučujícími je dle vyjádření respondentů nejčastěji ovlivněna tím, zdali daný vyučující působí na 1. nebo na 2. stupni. Celkem 31 respondentů odpovědělo, že považují podporu a spolupráci od vyučujícího za výbornou, nebo velmi dobrou. 5 respondentů spolupráci označilo za průměrnou a 19 respondentů označilo spolupráci za dostatečnou, 7 za nedostatečnou. Větší ochotu ke spolupráci měli vyučující na 1. stupni, konkrétně 1. až 3. třída. Respondenti, kteří uvedli v dané oblasti negativní odpověď také sdělili, že spolupráce s vyučujícím předmětu (např. matematika) nebyla v této konkrétní oblasti nutná, nezávisle na nižším nebo vyšším stupni. Pedagog, který vedl PSPP, se držel doporučení poradenského pracoviště. Důležitější bylo sdělení informací o žákovi a na jakou oblast oslabených funkcí se zaměřit. Daleko větší snahu o sdělení učiva měl pedagog u pedagogické intervence, která přímo vycházela z učiva, jeho upevňování. PSPP vyučující na 2. stupni chápou velmi často jako další doučování, reedukační nebo kompenzační techniky často vnímají jako ztrátu času.

13. Podpora školy v realizaci předmětu a k vyučujícímu PSPP (vytvoření podmínek, nákup a seznam pomůcek, nápadníků, sborníků pro PSPP, ev. PI)

Graf 19 - Podpora školy



Podpora školy v realizaci předmětu PSPP je primárně tím nejdůležitějším faktorem, který také může odrážet celkové nasazení školy pro žáky s SVP. V této oblasti uvedlo 25 respondentů spokojenost s podporou školského zařízení, 9 respondentů tuto podporu ocenilo jako dobrou, 21 respondentů považuje podporu školy v této oblasti jako horší a 7 respondentů jako nedostatečnou. U pozitivních odpovědí převažoval názor celkové podpory školy ve všech oblastech, včetně intervencí a reedukace a jejich zájem o posun i v této oblasti. U negativního hodnocení bylo sděleno, že i přes materiální zajištění nejvíce vedení školy zájem o rozvoj a větší spolupráci mezi kolegy. PSPP je vnímám jako položka, která musí být splněna. Zejména ve vyšších ročnících PSPP škola věnuje minimální nebo žádnou angažovanost v reedukační činnosti.

14. Uveďte prosím jiné problémy, se kterými jste se při PSPP setkali

U otázky týkající se jiných problémů při realizaci PSPP se respondenti vraceli k tématům, která zmínili i ve výše uvedených tvrzeních, a považují je za nejvíce problematické.

Zmiňovali logistické problémy spojené z různorodostí skupin žáků (při větším počtu žáků a navíc z různých tříd, kteří dochází na hodiny PSPP, je složité dobře poskládat rozvrh hodin), přizpůsobení rozvrhu žáka (z jakých hodin dítě uvolnit, špatná koordinace rozvrhu žáka potřebujícího PSPP a vyučujícího, který předmět vede, konání jiných školních akcí v době PSPP, problematické sestavení rozvrhu - problém na 2. stupni, kdy žáci odchází z vyučování -

jednohodinové předměty, málo hodin např. českého jazyka - žáci přicházejí o učivo, které je pro ně také důležité).

Jako velký problém vidí vyučující PSPP značné vytížení, nedostatek času, špatné finanční ohodnocení a personální pokrytí PSPP. Vyučující vykonávají předmět v drtivé většině případů ve svých volných hodinách. S tím souvisí neustále přibývajícím počet dětí s podpůrnými opatřeními a zařazení do skupin PSPP, kdy na jednoho speciálního pedagoga je mnoho žáků. Zmiňují velké množství dětí na PSPP v jedné skupině. Smysl vidí, když je hodina vedena jeden na jednoho, skupinová výuka žáků různého věku s různým typem a mírou postižení, nemožnost uplatňovat individuální přístup v žádoucí míře, složitá výuka: poruchy učení, poruchy chování, narušená komunikační schopnost, odlišný mateřský jazyk, hodnocení žáků (nedostatečné informace ke klasifikaci a např. zohledňování specifických chyb).

Realizaci PSPP v odpoledních hodinách vyhodnotili jako neefektivní: únava dětí, u starších žáků na druhém stupni vysoká absence. U PSPP na druhém stupni byly nejčastěji zmiňovány negativní faktory jako nízká motivace a přístup rodičů, nízká motivace samotných žáků, nespolupracující žáci (častěji na druhém stupni někteří žáci vyšších ročníků chodí do PSPP jen z povinnosti, ty starší to moc nebaví nebo se i stydí, když musí odcházet z hodiny na PSPP, nepravidelná docházka).

Vyučující PSPP se velmi často vyjádřili, že je celkově malý zájem o PSPP, zejména na 2. stupni. Vyučující tam vyžadují zejména probírání učiva se žákem. Tento faktor je dalším velmi často zmiňovaným problémem. PSPP je zaměňován s doučováním (PSPP bráno jako "doučko"). Nepochopení ze strany vyučujících, že PSPP nemá být o procvičování učiva, ale o reedukaci a kompenzaci oslabení v určitých oblastech, bývá časté. Není prostor pro plnění požadavků opakování učiva se žákem. Vyučující PSPP v několika případech uvedli, že došlo k ukončení hodin PSPP okamžitě při přechodu na druhý stupeň ze strany PPP plošně u všech žáků, kteří měli zprávu z dané PPP.

Negativním faktorem, který byl velmi často zmiňován, bylo nepochopení účelu PSPP ze strany učitelů, kteří považují předmět za běžné doučování, nerozumí reedukaci, považují předmět za nadbytečný. Tento problém je z jedné strany ovlivněn nedostatečnou informovaností, ze strany druhé nedostatečnou komunikací ze strany pedagogů - horší komunikace s kolegy, nízká spolupráce s výchovným poradcem, sdílení informací o žákovi mezi kolegy, nedostatkem pomůcek pro žáky s podporou (nutno si obstarávat pomůcky samostatně z vlastních zdrojů, využívá je hlavně školní speciální pedagog a je těžké si je zapůjčit).

Někteří respondenti komunikaci hodnotili kladně komunikaci s třídními učiteli (1. stupeň), ale negativně zmiňovali následný postup při práci se žáky s SPU (neplnění a neřízení se radami speciálního pedagoga, zůstávání ve starých kolejích u starších pedagogů). Dále uvedli negativní zkušenost s upřednostňováním hodin PSPP před ostatní náplní práce školního speciálního pedagoga. Za negativní uvedli využívání PSPP pro jiné účely. Někteří kolegové PSPP pojmají jako psychologické konzultace pro děti, nebo se zde řeší výchovné problémy, na které není jinde prostor a reedukace jde stranou.

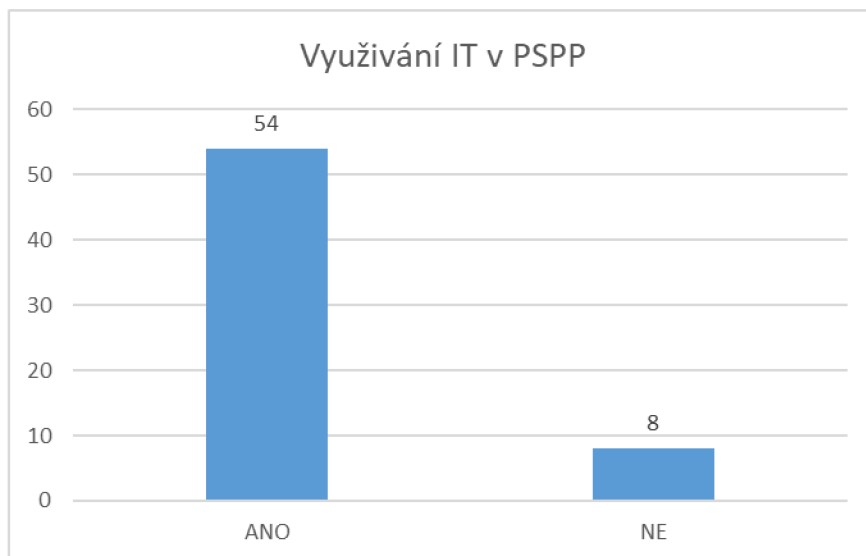
Vedoucí také uvádí nedostatek informací o žákovi. Některá doporučení z poradny jsou dobře formulována, někdy je dán PSPP, ale není tam takřka nic, na co se primárně zaměřit. Tady je důležité zjistit, co to dítě potřebuje, důkladně si určit cíl.

Mezi velmi časté sdělení patří i nedůvěra vedení školy ve smysluplnost PSPP. Ve školách, kde vedení nevidí smysl v PSPP, kde se stává tento předmět okrajovou záležitostí, či nutným zlem, často dochází k nedodržení časové dotace a rozsahu PSPP. Také zde bývá problém s materiálním zabezpečením předmětu. V návaznosti na podmínky PSPP respondenti uvedli absenci vhodných prostor pro realizaci PSPP. V několika případech musí sdílet prostory s kolegy, kde nemají pro práci potřebný klid a soukromí, trpí nedostatkem prostoru, popř. prostor pro práci není odhlučněn od jiných prostor pro výuku. Někdy je takovým místem v dopoledních hodinách dokonce chodba či sborovna.

Pedagogové, kteří vedou PSPP se v největším počtu odpovědí shodli na nedostatečné časové dotaci PSPP - 1 hodina týdně je velmi často málo. Zároveň poukazují na skutečnost, že chybí materiály pro starší žáky, proto mají méně inspirace a uvítali by více odborných publikací.

11. Využíváte ve PSPP informační technologie (různé IT pomůcky, aplikace a další)?

Graf 20 - Využívání IT v PSPP



Informační technologie využívá naprostá většina respondentů. Pouze 8 z nich uvedlo, že využívá více fyzických pomůcek a různých pracovních listů.

12. Pokud využíváte IT v předmětu PSPP, uveďte prosím příklad

Pedagogové nejčastěji využívají PC, notebook, nebo tablet (iPad), interaktivní tabule, telefon, diktafon a jiné pomůcky (tužka od Albi).

Z programů, které uvedli, jsou nejčastěji využívány různé online výukové aplikace a nainstalované programy a reedukační programy na CD: Včelka, Tablexia, KamiNet, Dysprogramy, Wordwall, Gamesforthebrain, grammar.in, skolakov.cz, Hiddenpictures, hry Děčko, Didakta, V lavici, DysCom, Mentio, Brepta, umimeto.cz (umimecesky.cz.), Pavučinka - rozvoj sluchového vnímání, různé únikové hry, Onlineprocvičování, Oko hrátky, Objevitel, obrázkové čtení, skolasnadhledem.cz, aplikace v Teams, 3D prostředí pro vizualizaci, Rexo

- na pozornost a dysortografické obtíže - Pravopisně.cz, Onlineprocvičování, proskoly.cz, Sweetbox
- vizualizaci předmětů v matematice - Školákov, Matemág, Matematika hrou, Mathplanet

Pedagogové také uvedli, že velmi často využívají inspirace na Pinterestu, sdílení materiálů se studenty přes sdílený on-line prostor, v různých skupinách na sociálních sítích.

13. Uved'te prosím příklady materiálů, které v PSPP používáte

V hodinách PSPP pedagogové využívají nejčastěji následující materiály: pracovní listy, pracovní sešity dle zaměření, různé čítanky a speciální učebnice, přehledy učiva, aktivity s globálním čtením, dále kartičky, různé didaktické pomůcky (kostky, přehledy, obrázky), knihy, tabulky, vlastní vytvořené materiály a pomůcky, bzučák, různé Montessori pomůcky, společenské hry, stránky Logošik - mnoho pracovních sešitů a kartiček pro žáky se SPU. Didaktické a logopedické pomůcky na webu Obrázková škola. Pracovní listy buď kopírují, nebo výtisky jednotlivě laminují a používají fixy na mazací tabulku.

Markéta Mlčochová - Šimonovy pracovní listy 1,

Olga Zelinková – Pavučinka, Cvičení pro dyslektiky I. - Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, Cvičení pro dyslektiky II. - Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek, Cvičení pro dyslektiky III. - Cvičení sluchové analýzy a syntézy, Cvičení pro dyslektiky IV. - Rozlišování b - d – p, Cvičení pro dyslektiky V. - Čtenářské tabulky, Hrajeme si s písmeny - Rozlišování hlásek, Čtení mě baví I. Zachráněná vrána, Myš a lev a II. Přelet Atlantiku, Martinův sen

Vlasta Rezková, Olga Zelinková, Lucie Tumpachová - Koncentrace pozornosti

Vlasta Rezková, Tumpachová Lucie – Cvičíme paměť

Daniela Švancarová - Čtení, psaní, malování 1., 2., 3. a 4.

Jiřina Bednářová - Mezi námi pastelkami (grafomotoriky), Rozvoj grafomotoriky, Co si tužky povídaly, Jak se pastelky učily kreslit, Jedním tahem, Mezi námi předškoláky, Mezi námi předškoláky - pro děti od 3 do 5 let, Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let, Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let - Jak krtek Barbora uviděl svět, 1. díl, Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let - 2. díl, Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let, Počítání soba Boba. 1., 2. a 3. díl, Na návštěvě u malíře 1., 2. a 3. díl, Kreslení před psaním, Psaní s hraním, Brzy budu psát!, Předčíselné představy, Struktura čísla 1 až 10, Číselná řada do 100, Číselná řada do 1000, 1. a 2. díl, Orientace v prostoru a v čase pro děti od 4 do 6 let, Orientace v prostoru a v čase pro děti od 5 do 7 let, S kamarády do školy - 1. a 2. díl, Všestranná příprava do školy: Mezi námi předškoláky, Čtení s porozuměním a hry s jazykem, Čtení pro mne, Čteme se skřítkem Alfrédem, Postřehovací slabiky, Sluchové vnímání, Zrakové vnímání, Zrakové rozlišování, Optická diference I. a II., Prostorová orientace,

Věra Pokorná - Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafií, dyskalkulii, Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafií, dyskalkulii, Rozvoj vnímání a poznávání, Šimonovy pracovní listy 9,

Pavel Svoboda - Cvičení pro rozvoj čtení, Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní, Zábavná cvičení pro rozvoj čtení,

Olga Balšíková, Jiří Dan - Čtenářské tabulky I. a II.

Zdeňka Michalová – Dyslektická čítanka pro 2. - 3. ročník, 4. – 5. ročník, 6. – 7. ročník, 8. – 9. ročník, Sluchové vnímání, Shody a rozdíly

Kamila Balhárová – Fíovo čtení

Kamila Balharová, Zdeněk Prokš - Lenka a Tonička

Svatava Škodová - Jazykové hry pro malé školáky 1. Fonetické a 2. díl Lexikální a gramatické

Stanislava Emmerlingová - Když dětem nejde čtení 1-3

Zuzana Hladíková, Lenka Krejčová - Zvládáme specifické poruchy učení

Dita Nastoupilová – Dyslexie, Dysgrafie pro 4. – 5. ročník,

Hana Treuová - Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I a II

Jan-Michal Mleziva, Jáchym Nádvorník, Romana Růžičková a další - Školák s ADHD - Český jazyk a psaní, Matematika a hravá cvičení, Vztahy a sociální dovednosti, Předškolák s ADHD - Chování a komunikace

Věra Gošová, Veronika Nádeníčková - Školák s SVP - Pozornost a hravá cvičení

Markéta Krčmářová, Eva Hrazděrová - Myšlenkové mapy v českém jazyce I a II

Zdeněk Topil - Pravopisné křížovky Vyjmenovaná slova, Pravopisné křížovky Podstatná jména 1 a 2, Pravopisné křížovky Pravopis 1 a 2, Pravopisné křížovky Přídavná jména, Pravopisné křížovky Stavba slova, slova příbuzná

Ivana Vlková - Vizuomotorické listy, 1. díl Ruka – oko, 2. díl Tužka – oko

Iva Nováková - Čtu a vím o čem - Pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním

Kamila Balharová, Lenka Hoštičková - Příběhy ve verky Zrzinky, Život rytíře

Iva Kopecká, Dagmar Žeňková – Malý Ropratem a Ropratem – rozvoj pracovního tempa

Společenské hry a pomůcky - deskové hry, kvízy v Albi, hry typu Nimble apod., Dobble, Domino, Geoboard, pexeso, pexeso pro uši, křížovky, šifry, hra Já mám kdo má, pravopisné tabu, Logic, Brainbox, dřevěná věž, Hledání rozdílů, Mozkovna, Logico Piccolo, Logico Primo, Bambino LUK systém, Dipo, Pix it, pexeso pro uši, měkké a tvrdé kostky, bzučák, čtecí okénko, různé názorné pomůcky a předměty, barevná pravidla, papír, modelína, písek, ...

Jako součást reedukace pedagogové užívají různé motivační podklady, karty silných stránek, pracují a využívají také aplikace Feuersteinovy metody.

14. Uved'te klady PSPP, které ve své praxi vnímáte

Pozitivní průběh, dílčí i trvalejší úspěchy jsou cílem, který chce každý pedagog při reedukační činnosti dosáhnout. Faktory i náhledy, které vyučující uvedli u této otázky, lze rozdělit do několika oblastí.

První oblastí je posílení narušených dílčích funkcí, které zmírňují deficity v oblasti čtení, psaní a matematiky, trénink motoriky, rozvoj řeči a oslabených funkcí a jejich pokroky, doplnění a upevnění učiva, posílení sebevědomí, zlepšení v sociální oblasti a komunikaci. Žák má možnost pracovat na svých problémových oblastech, je možné s ním pracovat metodami (speciální přístup dle potřeb žáka a dostatek času), které by pro jiné žáky nebyly vyhovující. Reedukační činnost má možnost pomoci i jinými způsoby a v dalších oblastech ovlivňujících žáka, např. v sociální oblasti.

Žáci se zklidní, nabudou jistoty v dovednostech, které jim nejdou, dítě si snáze zažije úspěch bez nutnosti hodnotit výkon. V hodinách PSPP jsou motivováni, spolupracují, nebojí se známek a neúspěchu.

Vyučující také vnímají zlepšení vzdělávacích oblastí, motivace ke studiu, zažití školního úspěchu, zlepšení výkonů a výsledků, podpora žáků a také ukotvení učiva. Zejména v 1. a 2. třídě je pozitivní a prospěšné posilování oslabených funkcí. Poměrně dobře napomáhá k osvojování čtení, psaní a počítání. PSPP je významným faktorem ve vzdělávání dětí s obtížemi především na 1. stupni.

Možnost rozvíjet žáka se SVP pomocí jiného individuálního přístupu, užití forem práce, které nelze používat v běžné výuce. Pedagogové často zdůraznili, že více mají možnost poznat žáka komplexně, s jeho vlastnostmi a dalšími dovednostmi. Tento osobní přístup napomáhá žákovi, aby učitele také vnímal v jiné roli, více pozitivně, má možnost rozvoj vlastních jiných postupů a má prostor více reflektovat své pokroky. Díky častému kontaktu se žákem probíhá

více komunikace a předávání důležitých informací o žákovi jinému učiteli, nebo rodiči, a žák je tak následně více motivovaný, je zde větší prostor pro funkční motivaci.

Jako významnou devizu PSPP pro žáka vyučující hodnotili také celkově podporující prostředí, klidný čas (možnost většího zapojení, větší důvěra...) kreativní přístup (vymýšlení her, tvorba kartiček), relaxace a psychická podpora žáka. Děti mají možnost "být dobré".

Vyučující vidí v PSPP smysluplnost práce, rychlá zpětná vazba a možnost vidět i pokroky a výsledky. Zároveň jsou i v roli odlehčení vyučujícím (mají možnost nácvičku více do hloubky a v klidném prostředí).

Jak uvedli respondenti, je skvělé být pomocníkem žáka, učitele, rodiče. Je dobré, že v PSPP se neznámkuje, žák na sebe necítí tlak. Díky PSPP můžeme odborně působit, vysvětlovat situaci rodičům i učitelům, žákovi. Přiblížit jim tuto problematiku SVP a vyvracet dezinformace. Pro pedagogy PSPP je pozitivním prvkem ochota učitelů spolupracovat, možnost říci si vedení o školení, vyhovující pracovní zázemí, možnost práce individuálně či v malých skupinkách. Osvěta a šíření informací o SPU mezi učiteli je taktéž důležitá.

15. Uved'te negativa souvisejících s PSPP, které ve své praxi vnímáte

V otázce negativ, které se v souvislosti s PSPP objevují, respondenti zmiňovali podobná fakta jako u výše uvedené otázky týkající se jiných problémů.

Jako nejčastějším negativem je dle respondentů nedostatečný počet hodin PSPP stanovený poradnou. Většina žáků by potřebovala častější PSPP, jedna hodina týdně žákům čtení nezlepší, největší negativum je nespolupracující a k přípravě na školu nemotivující rodina. Bez každodenního procvičování ztrácí smysl. Malá časová dotace také na předání informací, v dalších vyučovacích hodinách na to není dost prostoru v tom pokračovat. Dále financování PSPP, pomůcek a administrativa.

Na straně druhé, je významným problémem čas. Žáků, kteří mají stanovený PSPP přibývá, časový rámec pedagogů a nastavené podmínky ale zůstává beze změny. Je méně času na kvalitní přípravu, méně na samotnou hodinu, nebo je v hodině PSPP je hodně žáků, a není prostor se kvalitně a individuálně věnovat žákovi. Předmět je v době běžné výuky žáka, často není jiná možnost zařazení do rozvrhu. Žáci přicházejí o učivo českého jazyka a matematiky. U starších žáků bývají odchody z hodin někdy komentovány spolužáky, občas dochází k nerespektování učiteli, že je žák brán z hodiny na PSPP, žák si musí následně probírané učivo

doplnit (neochota učitelů nabídnout nějaký text na vlepění, připravit přehled toho, co za danou hodinu udělali apod.).

Některé školy realizaci PSPP řeší s 2. stupněm v odpoledních hodinách. Zde se projevuje vysoká unavenost žáků, často nutnost zůstat po vyučování, zbytek třídy jde na oběd a dítě, které má taky hlad, je prakticky nepoužitelné. Někteří to řeší zkrácením hodiny nebo posunutím, s možností jídla, jelikož žák po obědě bude lépe pracovat. Je to zbytečná zátěž pro žáky, žáci to vnímají skoro jako trest.

Respondenti jako nejčastější negativa uvádějí nedostatečnou podporu a nezájem o PSPP od vedení školy a dalších pedagogů, špatně nastavené podmínky pro PSPP na škole. Problémem je i hledání vhodného prostoru (na chodbě, v kabinetu, příliš málo prostoru v pracovně, nemožnost vytvořit si své vlastní zázemí), chybějící komunikace s pedagogy, obtížné zjišťování informací o žákovi, minimální komunikace ohledně PSPP, absence metodiky, málo pomůcek, nedostatek financí na materiální zabezpečení. Ve většině případů si pedagog musí obstarat pomůcky sám a skoro vždy z vlastních finančních prostředků. Pedagogové zmiňují také málo speciálních pedagogů na pracovišti, velké časové zatížení k práci učitele na celý úvazek (např. zároveň školního metodika prevence a třídního učitele).

16. Chcete něco doplnit k tématu?

V poslední otázce měli respondenti možnost doplnit své postřehy k tématu realizace PSPP na základních školách. Uvádějí zde v podstatě stejné informace, které vyplynuly z odpovědí na předchozí otázky. Opakují se zde stejné problémy. Nejčastěji se opakují odpovědi jsou níže citovány:

PSPP v současné době není brán jako důležitý.

PSPP je rozhodně dobrá věc, ale realizaci chce více promýšlet. Celkově chybí ucelená představa konkrétních postupů pro vedoucí PSPP.

PSPP by fungovalo, kdyby byla lepší spolupráce kolegů, ale i rodičů. Bylo by fajn, kdyby měly děti víc prostoru v plánu učiva pro nácviky.

PSPP je nejlepší individuální formou, i když k tomu dojde jen minimálně. Potřebná by byla podpora z PPP a SPC.

Podmínky k výuce nejsou ideální. Často bývá vhodnější pracovat s jedním žákem intenzivně 20 minut než se skupinou 5 žáků 45 minut.

Přijde mi, že speciální pedagogové, hlavně na malých školách, nemají čas pomalu na nic jiného než na PSPP. Není čas na další intervenci, lepší a funkčnější nastavení PO v hodinách, která by pomohla mnoha žákům, aby jim stačilo jen PO1 (či přímo PLPP) a nemuseli navštívit poradnu, ale není na to většinou prostor. Velmi často je na práci speciálního pedagoga vymezen malý úvazek, a pokud bych chtěla vše realizovat, musela bych tam být přesčas, který ale nikdo nezaplátí.

Některé problémy našich žáků jsou tak výrazné, že PSPP je z časového hlediska, který je žákovi stanoven, nedostatečný.

Domnívám se, že snížení maximálního počtu žáků ve třídách by i snížilo potřebu PSPP. Při nižším počtu žáků by bylo snadnější více zařadit reedukační techniky ve vyučovacích hodinách.

7.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření lze shrnout do několika oblastí.

V otázkách týkajících se využití podpory pracovníků ŠPP a metodického vedení a na odbornost podpory bylo negativně hodnoceno předávání informací, pokynů, metodické doporučení, správné vedení dokumentace a hodnocení PSPP. Nadmíra agendy je ve školství často zmiňovaným tématem, a to nejen v PSPP, jak uvádí respondenti. Tito by mnohem více ocenili posílení komunikace a spolupráce mezi jednotlivými účastníky v oblasti vzdělávání a reedukace, než přemíru administrativní práce s ním spojené. Nelehkým úkolem vedoucího PSPP je také koordinace rozvrhu žáka s vlastním rozvrhem, kdy je potřeba vhodně zvolit, ve kterou dobu bude předmět realizován v zájmu žáka. Pro PSPP se nejčastěji využívají tzv. volné hodiny učitele, kde nemá přímou výuku. Pokud má vyučující plný úvazek, všechny hodiny PSPP, včetně příprav jsou nad rámec úvazku. Jsou financovány jednotlivě podle počtu realizovaných hodin. Časová náročnost včetně příprav je při plném úvazku velkým problémem. Značná část dotazovaných vyjádřila nespokojenost s nefunkční spoluprací se ŠPP. Důvody jsou nejčastěji nízká časová dotace, zahlcenost jednotlivých pracovníků ŠPP, ale také lidský faktor v podobě neochoty spolupracovat.

Dotazovaní v oblasti materiálního zabezpečení uvedli vyučující snahu škol pracovat na dostatečném zajištění, které je do značné míry ovlivněno finanční stránkou. Mnoho dotazovaných popsalo podmínky, které jsou v praxi velmi časté. Při vyšším počtu žáků na PSPP není k dispozici dostatečný počet pomůcek, včetně různých zakoupených aplikací a také

samotného vybavení (PC, tablet). Pracovní prostředí, pokud není vytvořeno vedením školy, se velmi těžce vytváří. Vedoucí PSPP si pomůcky obstarávají sami, sami si je vytváří a kupují z vlastních finančních prostředků.

Z dalších uvedených informací, které respondenti sdělili, lze vyvodit několik závěrů týkajících se pozitivních a negativních aspektů PSPP. Jako pozitivní aspekty PSPP respondenti označili posílení narušených dílčích funkcí. PSPP pomáhá žákům ve zlepšování dovedností v oblasti čtení, psaní, matematiky, motoriky, řeči a dalších oblastech. Pedagogové mají možnost pracovat s žáky individuálně a používat metody a přístupy, které jsou přizpůsobené jejich potřebám. Předmět přispívá ke zlepšení motivace ke studiu, výkonů a výsledků žáků a pomáhá jim osvojit si učivo. Neméně důležitá je podpora sociálního a emočního rozvoje, umožňuje posílení sebevědomí, zlepšení sociálních dovedností a komunikace žáků.

Jako nejvýraznější negativní aspekty PSPP byl respondenty zmíněn nedostatečný počet hodin. Mnoho respondentů uvádí nízký počet hodin stanovený poradnou, který nezajistí účinnou podporu žáků, s tím související časová omezení. Za významné úskalí označili oblast malé podpory a nezájem ze strany vedení školy a dalších pedagogů o PSPP, což může negativně ovlivnit jeho realizaci.

Celkově lze říci, že PSPP přináší řadu výhod, ale vyžaduje více podpory a zlepšení podmínek pro jeho realizaci, a to větší časová a finanční investice, lepší spolupráce mezi pedagogy a vedením školy, adekvátní prostorové zázemí a dostatek pomůcek. Zároveň je také důležité reflektovat na potřeby žáků a přizpůsobit péči tak, aby byla účinná a motivující pro každého žáka.

Závěr z uvedených informací naznačuje, že přístup k předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP) je značně pozitivní, především z pohledu pedagogů. Respondenti zmiňují několik klíčových přínosů PSPP, včetně posílení narušených dílčích funkcí, zlepšení výkonů a výsledků žáků, podporu sociálního rozvoje, zvýšení sebevědomí žáků, individuální přístup a možnost pracovat na problémových oblastech. Pedagogové vnímají PSPP jako smysluplnou a motivující práci, která umožňuje vidět pokroky a úspěchy žáků. Taktéž je důležitá psychická podpora žáků a vytváření podpurného prostředí. PSPP také umožňuje pedagogům poznat žáka komplexněji a individuálně se mu věnovat.

7.4 Analýza dat

7.4.1 Komunikace s vyučujícími ostatních předmětů v rámci PSPP

Tabulka 1 - Analýza komunikace s vyučujícími ostatních předmětů v rámci PSPP

| n _{ij} | Hodnocení (souhrn 5 otázek) | | | | | Suma n _i |
|---------------------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muži | 6 | 19 | 14 | 17 | 4 | 60 |
| Ženy | 108 | 53 | 50 | 25 | 14 | 250 |
| Suma n_j | 114 | 72 | 64 | 42 | 18 | 310 |

Na základě dat získaných z dotazníkového šetření byla pomocí analýzy Chí kvadrátu analyzována data, která se týkala komunikace s vyučujícími předmětů v rámci PSPP. Z tabulky vyplývají hodnoty odpovědí na pět otázek, které byly hodnoceny na škále od 1 do 5. Dále jsou uvedeny součty odpovědí pro každou kategorii (muži, ženy) a celkový součet.

V kontextu testování hypotéz se zde předkládá **nulová hypotéza (H₀)**, která tvrdí, že **neexistuje výrazný rozdíl v názorech mužů a žen na komunikaci s vyučujícími v rámci PSPP**. Na základě výsledků testu, lze na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu zamítnout.

Konkrétně, hodnota χ^2 je 29,14467245 a p-hodnota je 0,0000073 při čtyřech stupních volnosti. P-hodnota udává pravděpodobnost, že by byly pozorované výsledky dosaženy náhodně za předpokladu platnosti nulové hypotézy. V tomto případě je p-hodnota velmi malá, což znamená, že je pravděpodobné, že výrazný rozdíl v komunikaci mezi muži a ženami není náhodný, ale statisticky významný.

Na základě výsledků analýzy lze vyvodit následující závěry, že existuje statisticky významný rozdíl v názorech mužů a žen na komunikaci s vyučujícími v rámci PSPP. Na základě souhrnného součtu otázek je patrné, že ženy hodnotí komunikaci lépe než muži. V rámci doporučení je vhodné sledovat, provádět a vyhodnocovat pravidelné průzkumy spokojenosti vyučujících s komunikací, aby bylo možné identifikovat případné oblasti pro zlepšení. Je vhodné analyzovat faktory, které negativně ovlivňují předávání informací o žákovi a tato rizika procesně ošetřit.

7.4.2 Podpora v rámci ŠPP

Tabulka 2 - Analýza podpory v rámci ŠPP

| nij | Hodnocení (souhrn 7 otázek) | | | | | Suma ni |
|----------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muži | 9 | 26 | 9 | 24 | 16 | 84 |
| Ženy | 120 | 67 | 68 | 42 | 53 | 350 |
| Suma nj | 129 | 93 | 77 | 66 | 69 | 434 |

Výše uvedená data v tabulce a výpočty související s testem nezávislosti pro hodnocení podpory v rámci ŠPP mezi muži a ženami.

Hypotéza H0 tvrdí, že muži i ženy vnímají podporu v rámci ŠPP přibližně stejně.

Pro ověření této hypotézy jsme použili test nezávislosti, konkrétně Pearsonův chí-kvadrát test.

Výsledkem testu je hodnota $\chi^2 = 32,85354921$ a příslušné p-value = 0,0000013 při čtyřech stupních volnosti.

Na základě těchto výsledků můžeme na hladině významnosti 5 % zamítnout nulovou hypotézu H0. To znamená, že existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání podpory v rámci ŠPP mezi muži a ženami.

Na základě provedeného testu nezávislosti a zamítnutí nulové hypotézy, že muži i ženy vnímají podporu v rámci ŠPP přibližně stejně, lze dospět k následujícímu závěru:

Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání podpory v rámci ŠPP mezi muži a ženami.

Doporučení na základě tohoto závěru by měla více cílit na rozdíly při plánování a poskytování podpory v rámci ŠPP. Muži a ženy mohou mít odlišné potřeby a očekávání, a je důležité tyto rozdíly brát v úvahu. ŠPP by mělo mít zájem na realizaci zpětné vazby od zaměstnanců, aby se lépe porozumělo jejich vnímání a potřebám v oblasti podpory v rámci ŠPP. Vhodné je přizpůsobení podpory tak, aby lépe reflektovaly potřeby a preference mužů a žen v organizaci.

Ze strany vedení školy, v závislosti na specifických kontextech a potřebách dané školy, je vhodné školení zaměstnanců, aby byli informováni o možnostech podpory v rámci ŠPP, a aby se při jejich poskytování braly v úvahu genderové rozdíly.

7.4.3 Pochopení požadavků a náplně PSPP

Tabulka 3 - Analýza pochopení požadavků a náplně PSPP

| n _{ij} | Hodnocení | | | | | Suma n _i |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Praxe < 5 let | 13 | 9 | 10 | 1 | 3 | 36 |
| Praxe ≥ 5 let | 8 | 9 | 0 | 7 | 2 | 26 |
| Suma n_j | 21 | 18 | 10 | 8 | 5 | 62 |

V tabulce jsou data z dotazníkového šetření zahrnující oblast otázek pochopení požadavků na náplň PSPP, orientace v terminologii a vhodné volby metod při realizaci PSPP a následný výstup z hodnocení a statistické analýzy, která se týká orientace ve speciálně pedagogické terminologii a volby metod ve spojitosti s délkou praxe v PSPP.

Výsledky ukazují, že existuje statisticky významný vztah mezi délkou praxe v PSPP a orientací ve speciálně pedagogické terminologii a volbou vhodných metod. Hodnota p je uváděna jako 0,0005, což je nižší než stanovená 5 % hladina významnosti při čtyřech stupních volnosti. To znamená, že máme dostatečné důkazy pro zamítnutí **nulové hypotézy (H₀), která tvrdí, že orientace a volba metod nezávisí na délce praxe v PSPP.**

Na základě výsledků analýzy lze vyvodit několik závěrů a doporučení pro praxi v PSPP:

Délka praxe v PSPP má vliv na orientaci ve speciálněpedagogické terminologii a volbu vhodných metod. Osoby s kratší praxí se pravděpodobně lépe orientují v této oblasti a mají tendenci volit vhodnější metody v práci se speciálními pedagogickými potřebami.

Je důležité poskytovat a podporovat vzdělávání a profesní rozvoj pracovníků v PSPP. Zlepšování znalostí speciálně pedagogické terminologie a metodických přístupů může pomoci zvýšit kvalitu speciální pedagogické práce.

Je vhodné implementovat pravidelné školení zaměřené na rozvoj znalostí a dovedností ve speciálněpedagogické terminologii a metodách. Toto školení by mohlo být zaměřeno jak na nové pracovníky, tak i na ty s delší praxí, aby bylo zabezpečeno, že všichni mají potřebné znalosti a schopnosti pro efektivní práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je také užitečné vytvořit prostředí, ve kterém pracovníci v PSPP mohou sdílet své znalosti a osvědčené postupy. To by mohlo zahrnovat pravidelná setkání, týmovou spolupráci a diskuzi, aby se pracovníci mohli vzájemně inspirovat a podporovat v jejich profesním růstu.

V neposlední řadě je důležité sledovat a vyhodnocovat účinnost implementovaných opatření. Průběžné hodnocení a zhodnocování orientace ve speciálněpedagogické terminologii a volby metod mohou pomoci identifikovat případné nedostatky a potřeby dalšího rozvoje.

Všechna tato doporučení mají za cíl posílit odbornou přípravu pracovníků v PSPP a zvýšit jejich schopnosti poskytovat kvalitní speciálně pedagogickou podporu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

8 Realizace PPP dle doporučení ŠPZ

Základní škola, na které byly realizovány hodiny Předmětu speciálněpedagogické péče má 630 žáků. Doporučení k podpůrným opatřením vydaným ŠPZ má v současné době 113 žáků, předmět speciálněpedagogické péče má jako jedno z podpůrných opatření uvedeno 25 žáků na 1. stupni a 24 žáků na 2. stupni. Na základní škole působí v rámci ŠPP školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, kariérový poradce, koordinátor inkluze a koordinátor nadání. Je zde také poradce pro volbu povolání a školní logoped. Předmět speciálněpedagogické péče zajišťuje primárně školní speciální pedagog, pedagogové s ukončením vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky a vyučující s ukončeným kurzem pro výkon PSPP.

8.1 Realizace PSPP, chlapec, 1. stupeň, 2. třída

Jedná se o chlapce s nařízenou ústavní výchovou, spolupracujícího, snaživého s výukovými obtížemi, v průběhu 1. třídy souvisejícími též s náročnou životní situací. Chlapec vyrůstal v nepodnětném prostředí s nepříznivým dopadem na jeho vývoj. Intelektové předpoklady chlapce odpovídají celkově pásmu lehkého mentálního deficitu s nerovnoměrným zastoupením jednotlivých složek, verbální předpoklady v pásmu širšího průměru oproti neverbálním předpokladům, které korespondují s pásmem LMP. Je u něho oslabeno logické myšlení, vizuoprostorová představivost, verbální pojmové myšlení, nevýhodný typ zkřížené laterality. Rizika v osvojování trivia lze spatřovat v oslabených grafomotorických a vizuomotorických schopnostech, nedostatečně rozvinuté sluchové diskriminaci a schopnosti rozlišování délek. V řečovém projevu je výrazná artikulační neobratnost. Chlapci je stanoveno poskytování 2. stupně podpůrných opatření, s navýšeným rozsahem speciálně pedagogické péče (2 hod. týdně), pedagogická asistence dle již poskytovaných podmínek ve třídě. V rámci PSPP je doporučeno posilovat vizuomotorické schopnosti, prostorovou orientaci, techniku počátečního čtení a psaní, oslabené percepční oblasti sluchové rozlišování, audiomotoriku, jazykový cit, slovní zásobu, grafomotorickou a slovní zásobu s pochopením významu slov.

Pomůcky: RÝmovNÍK, pracovní list Spojovačka, Kartičky Popletené věty skřítky Alfréda, kostky Story Cubes

Hodina předmětu probíhala individuální formou. Chlapec dorazil na hodinu dobře naladěný, vždy se na ni těší. V úvodním rozhovoru s vyučujícím probírali, co od poslední hodiny zažil, co se mu podařilo. Vzhledem k předvánočnímu času byly hlavním tématem Vánoce.

Speciální pedagog mu ukázal, na čem spolu budou pracovat a co si pro něj přichystal. První aktivitou byla činnost s didaktickou pomůckou RÝmovNík (příloha č. 2). Aktivita slouží ke čtení s porozuměním, kdy se děti samy podílí na tvorbě rýmů. Starší děti také následně procvičují psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách. Na druhé straně kartičky je uvedena odpověď pro kontrolu. Ke kartičkám s napsaným textem chlapec přiřadil vhodné obrázky, aby se text rýmoval. Učitel se ptal na význam jednotlivých slov, které doplnil. Pokud je chlapec neznal, vysvětlili si je a snažili se je vhodně umístit do věty. Následnou aktivitou byla spojovačka (příloha č. 3). Účelem aktivity je trénink vizuomotoriky a jemné motoriky. Chlapce tato aktivita velmi bavila. Když mu vyučující spojovačku podal, chlapec si aktivitu vzal se zjevným nadšením. Při spojování jedné cesty se spletl a propojil s jiným obrázkem. Nenechal se odradit a pokračoval dál, aby našel správnou cestu. Speciální pedagog chlapce motivoval a dopomáhal k nalezení správné cesty. Poté společně kontrolovali jednotlivé cesty, speciální pedagog motivoval chlapce k opravení nalezených chyb. Poslední činností byly popletené věty skřítky Alfréda od Jiřiny Bednářové (příloha č. 4). Aktivita byla zaměřena práci s textem, vedoucí k zaměření pozornosti na porozumění čtenému textu, rozvoji sluchové analýzy a syntézy, jazykového citu a rozvoji logického myšlení. Chlapec si nejdříve nahlas přečetl všechny věty, poté se vrátil k první větě, přečetl si ji a snažil se najít slovo, které by vyměnil z jiné věty, aby dávala smysl. V první fázi si nebyl jistý. Speciální pedagog ho nabádal, aby si věty opět přečetl nahlas. Chlapec je přečetl ještě dvakrát. Poté už se snadněji orientoval a dokázal najít slovo, které do věty patří. Problém chlapci stále dělala vizuomotorická orientace, kdy slovo našel a pastelkou ho chtěl spojit s větou. Věděl, že je to 1. věta, ale nedokázal se pohybem tužky trefit přímo k danému slovu ve větě.

Příklady vět:

Vrabec peče.

Voda letí.

Vlak teče.

Vlasta houká.

Po přiřazení se chlapec vyjádřil, že ho některé věty pobavily. Speciální pedagog tuto skutečnost ocenil. Chlapec už dokázal o přečtených větách přemýšlet v kontextu a představit si je. Speciální pedagog potvrdil, že chlapec udělal velký pokrok. Na závěr speciální pedagog vybral 3 kostky z hry Story Cubes (příloha č. 5). Chlapec hodil kostkami a díval se, jaké obrázky mu padly. Speciální pedagog chlapce povzbudil, aby mu řekl, jaký obrázek je na každé kostce.

Chlapci padly obrázky hodiny, dům a oheň. Obrázek ohně nedokázal úplně rozlišit. Pedagog mu vysvětlil, co to je. Chlapec si poté vybavil, že v létě opékali buřty na ohni. Cílem této aktivity byla tvorba vět. O každém obrázku probíhala diskuze (vlastnosti dané věci, co se s ní dá dělat, kde ji můžeme najít, ...), poté speciální pedagog požádal chlapce, zda nezkusí vymyslet alespoň jednu větu. Pedagog uvedl příklad. Chlapec si vždy vzal kostku s příslušným obrázkem a přemýšlel. Zvládl vytvořit tři jednoduché věty: „*Domeček je malý. Hodiny máme ve třídě. Oheň páli.*“ Chlapec byl velmi motivovaný a z předmětu se mu nechtělo odcházet.

8.2 Realizace PSPP, chlapec, 1. stupeň, 4. ročník

Chlapec je žákem 4. třídy. Jedná se o chlapce s odlišným mateřským jazykem, v roce 2019 se přistěhoval s rodinou z Mongolska, rodiče česky zatím nemluví. Zlepšuje se jeho pasivní i aktivní znalost českého jazyka, která však zatím vyžaduje stále intenzivní podporu ve škole s posílením výuky českého jazyka.

Dokáže pracovat samostatně podle pokynů, porozumět krátkému zadání. Mluví v kratších větách, slovních spojeních gramaticky ještě nespisovně, používá nesprávné koncovky slov, má problém se skloňováním a časováním. Některým otázkám nerozumí, na některé odpovídá jedním slovem, některá slova komolí (hračky - hráček, tabule - tabulek apod.). Na jednoduché pokyny, instrukce reaguje s porozuměním. Přečte pomalejším tempem český text téměř se správnou výslovností, avšak bez širšího porozumění obsahu. Napiše s menší chybovostí diktovaný text, přepis zvládá vcelku dobře.

Dle doporučení PPP má chlapec úpravu obsahu vzdělávání v českém jazyce a předmět speciálně pedagogické péče je měřený na slovní zásobu, skloňování a výslovnost, pochopení významu slov a textu.

Chlapec působí klidně, při samostatné práci, pokud je hotov, nebo si neví rady, dá vědět, dokáže se zeptat. V hodině PSPP pracoval individuálně se speciálním pedagogem.

Pomůcky: Program Včelka – Obrázkové čtení (Vánoce), bzučák, kolíčky a kartičky se slovy – délka samohlásek

Chlapec v hodině působil zpočátku ostýchavě. Speciální pedagog se ho snažil pozitivně naladit rozhovorem o dění ve škole a doma. Vzhledem k tomu, že se blížily Vánoce, tématem byly přípravy na ně. Chlapec popisoval, že dostal od táty čokoládové bonbóny, které mu moc chutnaly, ale vůbec je neznal. Speciální pedagog navázal na téma a uvedl první aktivitu, na které budou pracovat. V notebooku bylo připraveno obrázkové čtení v programu Včelka. Tématem

byly Vánoce (příloha č. 6). Některá slova byla nahrazena obrázky. Čtení je zaměřeno na převod grafické podoby (obrázku) do slova, skloňování a koncovky slova. Tempo čtení je pomalé. Důvodem je, že chlapec se víc snaží dodržet výslovnost slov, zejména koncovky slov mu činí potíže, hned se však snaží opravit. Chlapec hned v úvodu narazil na obrázek předložky (včelka v krabici), který nedokázal rozklíčovat. Pedagog s chlapcem prošli společně všechny obrázky (v, na, před), aby se chlapec orientoval. Chlapec začal číst znova od začátku. Když narazil na obrázek, přečetl ho, ve většině případů se špatnou koncovkou. Snažil se opravit. Pokud ani tak nedokázal říct slovo ve správném tvaru, pedagog mu poradil. Danou větu správně přečetl chlapec znova a správně. Po přečtení byl chlapec požádán, aby s pomocí bzučáku slabikoval jednotlivá slova z textu. Speciální pedagog měl připravena slova z textu – obrázek a slovo na kartičce (brambory, mísa, kapr, zelenina, hrášek, vánočka, salát). Pedagog si chvíli povídal nad vánočním jídlem v České republice (z čeho se to skládá, jak se to připravuje, zda se to peče atd.). Také se chlapce zeptal, co jedí na Vánoce v jejich rodné zemi. Po tomto rozhovoru měl pedagog připravenou aktivitu s několika kartičkami (příloha č. 7), kde měl chlapec kolíčkem určit, zda je ve slově krátká, nebo dlouhá samohláska. Pedagog slovo vyslovil s přehnanou výslovností. Chlapec slovo zopakoval a zacvakl kolíček k vybrané samohlásce. Poté otočením kartičky zkontroloval správnost. Pedagog chlapce povzbuzoval k opakovanému vyslovení slova. Tato aktivita byla pro chlapce náročnější, chlapec byl nejistý, vše nakonec určil správně. U chlapce lze pozorovat výkyvy výkonu, který souvisí s frekvencí používání českého jazyka. Ke zhoršení dochází zejména po prázdninách, výrazně po skončení letních prázdnin, kdy chlapec česky takřka nehovořil. Doma používá výlučně svůj mateřský jazyk. Chlapec je však velmi snaživý a vždy se snaží velmi soustředit na všechny zadané úkoly.

8.3 Realizace PSPP, dívky, 2. stupeň, 6. ročník

U žákyně B. dle psychologického vyšetření lze konstatovat aktuální kognitivní předpoklady v pásmu lehkého mentálního deficitu, s výrazným oslabením verbálních složek. Možný je zde vliv řečové vady, avšak logopedická péče není zajištěna. Nadále je žádoucí, s ohledem na průběh a výsledky vyšetření, konzultaci se zákonným zástupcem a školou, poskytování 3. stupně podpůrných opatření včetně pedagogické asistence.

Z podkladů vyplývá, že dívka dosahuje uspokojivých výsledků. Dívka má úpravu obsahu vzdělávání, v jednotlivých předmětech modifikovaný obsah se zaměřením na převažující základní učivo. Součástí podpůrných opatření je 1 hodina PSPP. Primárně je zde doporučena logopedická podpora pod vedením školního logopeda, nebo speciálního pedagoga. V PSPP

doporučeno zaměřovat se na posilování a rozvoj percepce, vhodné jsou aktivity hrou, rozvoj slovní zásoby, jazykového citu a chápání gramatických struktur, sluchového vnímání a paměti.

Závěry SPC u dívky C. jsou podobné jako u dívky B. Ze závěrů psychologického vyšetření a speciálně pedagogické diagnostiky se aktuální kognitivní předpoklady se pohybují v intervalu lehkého mentálního deficitu, pomalejší pracovní tempo a snížená odolnost vůči zátěži. Dívka C., stejně jako dívka B., pochází z prostředí s odlišným jazykovým prostředím. Tato skutečnost byla po nástupu do 1. třídy velmi obtížná. Dívce je dle doporučení poskytován 3. stupeň podpůrných opatření s personálním zajištěním asistenta pedagoga. Mezi podpůrná opatření patří také úprava obsahu a výstupů ve vzdělávání se zaměřením na elementární učivo. V PSPP v rozsahu 1 hodiny týdně je doporučeno posilování a rozvoj percepce, rozvoj slovní zásoby, jazykového citu, sluchového vnímání a paměti obeznámení s jazykově kulturními prvky (pohádkové postavy, české pohádky, česká kultura, tradice/zvyky, české knížky pro děti aj.). Doporučeno je poskytování pedagogické intervence, dle průběžné pedagogické diagnostiky, v rozsahu dle aktuálních potřeb žáka se zaměřením na procvičování, opakování problematického učiva, rozvíjení učebních stylů a kompetencí žáka. Je doporučeno stanovení typu kompenzace a plánování typů školní a následně domácí práce, s ohledem na zachování kontinuity ve vzdělávání.

Pomůcky: Pavučina (sedmiúhelník s tvrdými souhláskami a devítiúhelník s měkkými souhláskami), tvrdé a měkké kostky, text se zvýrazněnými tvrdými a měkkými souhláskami

Hodina PSPP probíhala skupinově. Obě dívky dochází na předmět společně ve dvojici. Původně byla skupina větší (4 žáci), ale dívky se nedokázaly dostatečně koncentrovat, proto se hodina přeorganizovala. Speciální pedagog rovněž v této hodině začal rozhovor tématem blížících se Vánoc. Jedna z dívek popisovala, jak s maminkou zdobily stromeček, a tak už jsou v předstihu připravené. Pedagog se ptal na barvu ozdob, zda mají stromeček živý nebo umělý. Už při rozhovoru bylo patrné, že dívka tvoří holé a obsahově chudé věty, se špatným skloňováním a slovosledem. Některé skutečnosti nedokázala popsat. Pedagog jí dával návodná slova a poté shrnul, co mu dívka sdělila. Druhá dívka se vyjádřila, že se měla špatně, protože byla nemocná. Ale i ona se už těší na Vánoce. Mluvila méně, už v úvodu se nechtěla tolik zapojit.

Pedagog jim předal kartu (pavučinu) s tvrdými a měkkými souhláskami (příloha č. 8) a každá dostala sadu dvou kostek, měkké a tvrdé (příloha č. 9). Z kartiček na stole si vždy vybrala každá

dívka jednu, střídavě ji přečetla, určila, zda tam bude tvrdá nebo měkká souhláska. Pokud to nebylo správně, pedagog jim dal sluchovou oporu, slovo vyslovil. Po správném určení dívka dané slovo opět vyslovila a zmáčkla příslušnou kostku. Kartičky se slovy řadily do příslušných okýnek. Po rozřazení slov měly dívky slova opsat ve správném tvaru, který určily. Na závěr měly dívky připravený krátký text k přečtení. U slov byly tučně zvýrazněny tvrdé a měkké souhlásky. Cílem bylo vizuálně vnímat text a gramatické jevy. Po přečtení se jich pedagog zeptal, co se z tohoto krátkého textu dozvěděly. Pedagog se ptal na význam některých slov, které v textu četly. Dívky u některých slov význam vůbec neznaly, unikal jim tudíž i obsah textu. Společně s pedagogem si vysvětlovali význam slov, kde se s tím daným předmětem, vlastností, nebo událostí setkají (z komína stoupá dým) - dívky neznaly slovo dým. U tohoto cvičení již byl patrný neklid a nesoustředěnost. Pedagog na závěr předmětu znovu navedl rozhovor na vánoční dárky, co si dívky přejí pod stromeček. Změna tématu znovu napomohla k uvolnění, dívky ochotně odpovídaly.

8.4 Realizace PSPP, chlapec, 2. stupeň, 7. ročník

Jedná se ochotně spolupracujícího, snaživého chlapce, jehož aktuální úroveň intelektových předpokladů se pohybuje v pásmu širší normy s výraznou převahou složky verbální nad složkou performační. Silnou stránkou chlapce je úroveň slovní zásoby a všeobecných vědomostí, výrazněji oslabena je práce s tužkou. V oslabených výkonech se odráží výkyvy v oblasti koncentrace pozornosti, pracovního tempa i celkové výkonnosti. Dle závěrů speciálně pedagogického vyšetření je zřejmé, že se jedná o komunikativního a mírně nepozorného chlapce, u kterého jsou patrné specifické poruchy učení na podkladu oslabení dílčích percepčně kognitivních funkcí. Chlapcovo tempo čtení je pomalé, slabikuje a chybí ve čtení těžších slov. Porozumění je rámcové, nepřesné, snížena je koordinace oko-ruka, tempo psaní je velmi pomalé, psaní ho stojí zvýšenou námahu, je grafomotoricky neobratný, hůře vybavuje písmena. Oslabeno je sluchové vnímání. Na základě závěrů z vyšetření je určeno poskytování podpůrných opatření stupně 2 a zařazení chlapce do předmětu pedagogické péče v rozsahu dvou hodin PSPP. V předmětu speciálně pedagogické péče se doporučuje zaměřit na posílení smyslového vnímání, sluchové a zrakové diferenciaci, podporu grafomotoriky a vizuomotoriky.

Pomůcky: osmisměrka, DiPo - pravopis vyjmenovaných jmen, tvrdé a měkké kostky

Chlapec do hodin PSPP dochází rád. Ve škole dosahuje poměrně dobrých výsledků, založených především na své houževnatosti. Na začátku hodiny se speciální pedagog zeptal, jak se mu daří.

Chlapec hovořil o pohodových dnech ve škole i doma. Zmínil se o návštěvě muzea kouzel a iluzí se třídou. Speciální pedagog se ho ptal, zda si náhodou nepamatuje, o čem četli na poslední hodině v knize. Chlapec si zatím bez obrázku vzpomínal na příběh rodiny, která byla na chatě. Chlapec plynule popisoval příběh, dobře si pamatoval i některé detaily „tatínek s rodinou jel na ryby, na chatku, jeli lesem, jednou jim tam přes cestu skočil zajíc. Přijeli a taťka šel chytat ryby.“ Speciální pedagog se ho ptal na počet lidí. Chlapec vyjmenoval mamku, taťku a syna. Dokázal popsat, jak mamka vykládala věci z auta a dávala je do chaty, zatímco taťka chytal ryby. Od poslední hodiny PSPP (2 dny) si stále pamatoval mnoho věcí z příběhu, které popisoval v souvislých větách. Čtený příběh z předchozí hodiny byl podpořený obrázky. Speciální pedagog chlapce velmi pochválil. Dalším připraveným úkolem pro chlapce byla osmisměrka (příloha č. 10). V zadání byla uvedena slova, která se ztratila z povídky. Chlapec je musí v osmisměrce najít, vyškrtat a ze zbylých písmen poskládat slovo. Navíc má určit, které slovo nepatří do skupiny hledaných slov. Chlapec pracoval plynule a zaujatě, pedagog se ho ptal na postup. Chlapec vysvětlil, že se vždy zaměří na počáteční písmeno slova a zkouší dál, zda najde hledané slovo (např. s-i). Skupina slov byly potraviny, chlapec správně identifikoval slovo, které do skupiny nepatřilo. Slovo, které mělo vzniknout po vyškrtání, se chlapci hledalo obtížně. S dopomocí speciálního pedagoga nacházeli zbylá písmena. Po skončení této aktivity si chlapec uvolnil prsty a předloktí. Speciální pedagog mu posléze podal kartičky s vyjmenovanými slovy (příloha č. 11). Speciální pedagog zadal instrukce, aby si slova nejdříve důkladně přečetl a přiřadil dle y, ý, i, í. Zdůraznil chlapci také, že pokud neví, ať netypuje a dá dané slovo na stranu a společně ho určí. Chlapec vzal každé jednotlivé slovo, přečetl si ho, určil, zda tam bude tvrdé, nebo měkké i. Otočením kartičky zkontroloval správnost. Poté slovo ještě jednou přečetl a zmáčkl příslušnou kostku. Slovo vložil do správné přihrádky. Slovo, u kterých si nebyl jistý určil společně s pedagogem (netopýr).

8.5 Realizace PSPP, chlapec, 2. stupeň, 6. ročník

Chlapec je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchou autistického spektra, narušeným vývojem řeči a komunikační schopností v expresivní, i receptivní složce. Celkový intelektový výkon je nerovnoměrný, výrazně převažuje performační složka intelektu, verbální výkon je ovlivněn zmíněnou poruchou řeči. V oblasti performační pak dosahuje výsledku v pásmu průměru pro jeho věkovou skupinu (PIQ 91). Schopnost spolupráce je na dobré úrovni, většinou je pozitivně emočně laděný, bez projevů negativních afektů. Sociálně se jeví vzhledem k primární diagnóze přiměřeně adaptován (v kontaktu vstřícný, motivovaný, trpělivý). Koncentrace pozornosti je přiměřená, ke konci vyučování je patrná únava a pokles pozornosti.

I přes nastavená podpůrná opatření chlapec selhává v některých předmětech. Pátou třídu absolvoval dvakrát. Chlapec je vzděláván dle podpůrných opatření stupně 3, s podporou personálního zajištění AP, uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací (AAK) a 2 hodin PSPP. V hodinách PSPP podporovat výbavnost pojmů, opakování základních prvků učiva, v logopedické péči pracovat na rozvoji řeči a komunikace.

Pomůcky: Logico – slabiky, DiPo – Vyjmenovaná slova

Začátek hodiny věnoval speciální pedagog představením aktivit, na kterých budou společně pracovat. Pedagog se za pomoci jednoduchých vět snažil navázat rozhovor s chlapcem. Ptal se na oblíbenou věc, co má rád. Chlapec odpovídal obvykle jednoslovně. Sdělil, že má rád počítač. Pedagog se dále ptal, co na počítači má rád, jestli jsou to hry nebo něco jiného. Chlapec ukázal obrázek Minecraftu, který měl ve svém sešitě komunikačních obrázků. Chlapec verbálně komunikuje, řeč je chudá, omezená tvorba vět. Komunikace je doplňována komunikačními obrázky. První aktivitu Logico Slabiky (příloha č. 12) chlapci učitel podal s pokynem, aby chlapec přečetl zadání. Chlapec nečekal a začal pracovat podle naučených postupů z jiných nácviků. Ihned s vyslovováním slabiky vytleskával. Pedagog ho zastavil a spolu s ním zadání přečetl. Chlapec pokračoval, slovo přečetl a poté vytleskal. Pozastavil se u přiřazování počtu slabik, po prvním slovu už pracoval samostatně. Chlapec nemohl rozlišit podle grafického znázornění některá zvířata (labuť, veverka, kohout, mravenec). Pedagog mu návodnými větami dopomáhal k určení zvířat. Také následně poukazyval, že už chybí jen slovo na 4 slabiky, když chlapec označil veverku za lišku. Pedagog se doptával na vybraná zvířata, jaký vydávají zvuk, zda už je viděl, kde žijí a zda jsou užitečná pro člověka. Význam slova užitečný chlapec nechápal. Pedagog mu toto návodnými příklady a obrázky vysvětlil na příkladech (slepice →vejce, kráva →mléko, a jiné). Na konci aktivity zadání otočili ke kontrole. Chlapec řekl, že je to správně. Pedagog se při zhodnocení práce ptal na jednotlivé kroky, zda bylo pro něj těžké vytleskávání, přiřazování barev k počtu slabik, určování zvířat. Chlapec odpovídal jednoslovně ano/ne. Další činností bylo určování vyjmenovaných slov s použitím DiPo (příloha č. 12). Chlapci dal pedagog přehled vyjmenovaných slov. Na stole byl balíček s kartičkami slovních spojení, ve kterých byla použita vyjmenovaná slova a slova příbuzná. Chlapec byl vyzván, aby přečetl slova na první kartičce (m-cí linka ze Slovenska). Návodně byl povzbuzen, aby se podíval na přehled slov po „m“. Chlapec si procházel slova, přitom měl nutkání otočit kartičku a podívat se na řešení. Byl stále povzbuzován, aby to vydržel a snažil se najít slova v přehledu. I když mu pedagog řekne základní tvar slovesa, tak problémem je, že chlapec nezná význam slov. Nevěděl např. co je mycí linka (myčka). Doplnkem musí být podpora v podobě obrázku

(nejlépe reálného). Chlapec má obtíže i s kreslenou formou obrázku. Hodinu pedagog ukončil dříve z důvodu patrné únavy chlapce. Chlapec byl po celou dobu velmi klidný a spolupracující, ale nástup únavy byl patrný.

Závěr

Postoj v podpoře žáků se specifickými poruchami učení se v současné době výrazně proměnil. Zásadní změnou byla samotná legislativní úprava školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění dalších pozdějších změn a úprav, který zde v paragrafu 2 stanovuje zajištění rovného přístupu ke vzdělání a v paragrafu 16 upravuje vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných. Od roku 2004, kdy školský zákon nabyl platnosti, ušla školská zařízení, ale také poradenská pracoviště dlouhou cestu. Nejde pouze o změny v samotném vzdělávání, jehož obsah, formy a metody více reflektují vzdělávací potřeby a možnosti žáka, ale také více cílí na prevenci vzniku SPU u žáků. Význam prevence a dobré přípravy na vzdělávání v posledním období stále více rezonuje i v širší veřejnosti, nejenom v oblasti vzdělávání.

Dalším závazným dokumentem je Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. Ve vyhlášce jsou upraveny postupy reflektující individuální možnosti žáka a stanovena podpůrná opatření. Vyhláška obsahuje přílohy, kde jsou vyčtena konkrétní podpůrná opatření a nároková oblast. Ve vyhlášce je vymezen jako podpůrné opatření také předmět speciálně pedagogické péče pro mateřské a základní školy v rozsahu dle stupně podpory. Také předmět speciálně pedagogické péče prošel vývojem, jednak díky pozdějším legislativním změnám, ale také přirozené potřeby využívat reedukační možnosti u žáků. V současné době je PSPP jako podpůrné opatření dáváno žákům stále častěji. I jednotlivá školská zařízení při své depistážní činnosti a následném nastavení opatření využívají reedukačních činností u žáků ohrožených SPU. Komunikace a vzájemná podpora rodiny a školy je při vzdělávání žáka nejdůležitější. Tento „vztah“ se nutně vytváří dlouhodobě. Pokud má žák výukové obtíže, dostávají se do konfliktu všechny strany. Žák, pro kterého je zvládnání požadavků ve výuce nesmírně obtížné a školní výsledky nejsou povzbudivé, rodič, který negativně a stresově vnímá své dítě, kterému se nedostává adekvátního přístupu a škola, která musí najít vhodnou cestu pomoci a rodičům vhodně vysvětlit obtíže a nasměrovat rodiče k řešení problému, které jsou v jejich kompetenci. Žáci, později studenti se specifickými poruchami učení se s obtížemi budou potýkat často a dlouhodobě. Škola má ve svých řadách odborné pracovníky, aby dokázala podpořit žáka, posilovat a motivovat ho v jeho činnosti a úsilí a také dobře komunikovat a vest ke spolupráci rodiče žáka. Důležitá je včasná reedukační činnost.

V teoretické části byly v pěti kapitolách popsány oblasti speciálně pedagogická péče, její historický vývoj a legislativní vymezení, systém poradenských pracovišť a předmět speciálně pedagogické péče. Následně byly popsány vybrané specifické poruchy učení a jejich následná reedukace. Systém poradenských služeb je v současnosti více propojen a došlo ke zkvalitnění spolupráce jednotlivých pracovišť. Součástí poradenských pracovišť je školní poradenské zařízení jako součást školních zařízení, školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologická pracoviště, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Zejména školní poradenské zařízení, i díky rozšířenému počtu členů o nové pozice, ve větší míře pracuje s žáky i rodiči a více komunikuje se ŠPP při realizaci podpůrných opatření u žáků. Školní speciální pedagog je v oblasti depistážní činnosti, včasné diagnostiky a následné reedukace významným pojítkem mezi žákem, rodinou a poradenským pracovištěm. S narůstajícími kompetencemi školního speciálního pedagoga a také významný počet žáků s SPU nesporně vzniká situace nedostatečných časových možností a riziko zahlcení. Na základních školách se nejčastěji realizuje reedukační činnost u žáků s dyslexií, dysortografií, dysgrafií a dyskalkulií. V rámci inkluzivního vzdělávání je realizována také logopedická péče a nácvik sociální komunikace.

Praktická část diplomové práce se zabývala realizací předmětu speciálněpedagogické péče, zajištěním vhodných podmínek a podpory od vedení školy a ŠPP. V praktické části byly stanoveny výzkumné otázky, na jejichž základě byl vypracován dotazník.

V praktické části byl také uskutečněn následek a pozorování realizace PSPP se žáky ze Základní školy T. G. M. Milovice. V této škole využívá PSPP v letošním školním roce 49 žáků. U většiny žáků se klade důraz na individuální péči a prostor pro kvalitní reedukační činnost. Žáci s SPU tak dochází na PSPP samostatně nebo ve dvojicích. Realizované techniky byly porovnány s doporučením ŠPP.

V závěrech dotazovaných a z pozorování u realizace PSPP je důležité vytvořit dobré podmínky (prostor, pomůcky, časovou dotaci) k tomu, aby se žák mohl rozvíjet, posilovat oslabené funkce a naučil se dobře kompenzovat. Nesporným požadavkem je dobrá metodika vedení PSPP, zaměřena na jednotlivé skupiny. Za velmi důležité je považován přehled reedukačních technik a postupů u předškolních dětí nebo žáků v přípravném ročníku po odkladu školní docházky. Dalším velmi častým jevem byla reedukační činnost na druhém stupni, která již nese nutnost odlišných postupů, je často více orientovaná na motivaci a zejména účinnou kompenzaci obtíží.

Pozornost je primárně směřována na reedukaci na 1. stupni, kde je k dispozici větší množství materiálů a pomůcek. Reedukace, vedení PSPP na 2. stupni je velmi opomíjenou oblastí.

Oblast speciálně pedagogické péče je na základních školách v posledních letech ve velkém zájmu široké veřejnosti, rodičů i odborníků. Vyučující vnímají tuto problematiku jako důležitou, zejména v začátku školní docházky nebo přípravě na ni. Legislativně nebo prakticky v podobě jiného rozvržení reedukační činnosti, zejména PSPP, navýšení časové dotace vyučujících, kteří se této problematice věnují a vedou PSPP však nedošlo. Již tradičně má tato oblast v České republice obrovský potenciál, který může být při efektivním nastavení velmi dobrým nástrojem a pomoci žákům, učitelům a rodičům v procesu vzdělávání.

Použité zdroje

ADAMUS, Petr, ZEZULKOVÁ, Eva, KALEJA, Martin a FRANIOK, Petr, 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.

ANTOŠ, Pavel, 2018. *Předmět speciálně pedagogické péče: Charakteristika předmětu speciálně pedagogické péče a jeho odborné zajištění* [online]. In: Nová Paka, 14. 1. 2018 [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: <http://www.zsstarapaka.cz/pdf/pspp.pdf>

BAUEROVÁ, Lucie, KAPROVÁ Zuzana, MICHAELIDOUOVÁ Maria a PLUHAROVÁ Christine, 2009. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 978-87-7110-001-3.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ, 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.

CVIČENÍ ZE STATISTIKY [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <http://ulb.upol.cz/praktikum/statistika3.pdf>

ČESKO. *Sdělení č. 104/1991 Sb., federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 23. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

ČESKO. *Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 23. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 19. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 29. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 29. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 3. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

DOLEŽILOVÁ, Veronika, 2017. *Žáci se SVP*. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Praha, 16. 10. 2017 [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H5H2CU30owJ:https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/&cd=3&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

ESpeak [online], 2007. Free Software Foundation [cit. 2023-05-22].

FILOVÁ, Hana, HORKÁ, Hana, JANÍK, Tomáš et al., SVOBODOVÁ, Jarmila, ed, 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

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

FLACHSOVÁ, Lada. *Předměty speciálně pedagogické péče u nás ve škole*. Metodický portál: Články [online]. 11. 11. 2019, [cit. 2022-08-15]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22274/PREDMETY-SPECIALNE-PEDAGOGICKE-PECE-U-NAS-VE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

FRIDRICHOVÁ, Marie, 2016. *Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče (PSPP)* [online]. 14. 12. 2016 [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pspp-cleneni.html>

FRIESL, Michal, 2014. *Chi-kvadrát test dobré shody* [online]. 8. 2. 2014 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~friesl/hpsb/testchi2.html>

FROULÍK, Jaroslav, 2014. *Koncepce podpory rozvoje nadání 2014-2020* [online]. Praha: MPSV [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/42404_1_1/

HORÁKOVÁ, Petra., 2013. *Vzor pracovní náplně školního psychologa*. In: MŠMT: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. 11. 10. 2013 [vid. 22. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/13330>

HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

ICD-10, 2010: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) Version for 2010. In: ICD.WHO.INT [online]. Dostupné také z: <https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F81.0><https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F81.0>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2007. *Smyslové vnímání*. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-90357-99-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Dyslexie. 2.*, upr. vyd. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN isbn978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2009. *Dysgrafie. 2.*, rozš. vyd. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN isbn978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2012. *Dysortografie. 2.* vydání. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN isbn978-80-87295-10-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2017. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H. ISBN isbn978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2011. *Dyslexie. Dotisk 2.*, upr. vyd. Praha: D & H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.

KAČENA, Martin. *Koordinátor inkluze: klíčový člověk*. In: Národní pedagogický institut České republiky [online]. 2. leden 2018 [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluzeklicovy-clovek>

KLATOVSKÝ, Karel, 2021. *Do Wordu přichází funkce přepisu rozhovoru* [online], 2023-2-6, Praha: [cit. 2023-4-5]. Dostupné z: <https://www.klatovsky.cz/2023/02/do-wordu-prichazi-funkce-prepisu.html>

KLATOVSKÝ, Karel, 2021. *Výuka čtení, v Teamsech vše změní!* [online], 2021-10-15. Praha: [cit. 2023-4-5]. Dostupné z: <https://www.klatovsky.cz/2021/10/vyuka-cteni-v-teamsech-vse-zmeni.html>

KLIMKOVÁ, Petra, 2014. *Termínu "sociální znevýhodnění" odzvonilo. Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 61(6), 24-25. ISSN 0035-7766.

KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

KUCHARSKÁ, Anna, POKORNÁ, Daniela, MRÁZKOVÁ, Jana, 2014. *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-037-4.

MARQUES, Karin. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. 17. 10. 2016 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, ČADOVÁ, Eva, FELCMANOVÁ, Lenka a kolektiv, 2015. *Katalog podpůrných opatření obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4675-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, ČADOVÁ, Eva, FELCMANOVÁ Lenka a kolektiv, 2015. *Katalog podpůrných opatření. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-12-03]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN isbn978-80-7372-744-4.

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

MKN-10, 2022. *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

MŠMT, 2002. *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2002 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MŠMT, 2016. *Příloha č. 3 výzvy Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014–2020, s. 63–64*. [online]. [cit. 3. 12. 2022]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

MŠMT, 2020. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online]. [cit. 4. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001. *Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

NovaVoice®: *Software pro převod mluveného slova do textu* [online], 2022. Jesenice u Prahy: Consulting Company Novasoft [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.ccnovasoft.cz/novavoice/pro-pedagogy-studenty-a-ZTP>

NPI, 2017. *Předměty speciálně pedagogické péče* In: Národní pedagogický institut [online]. Praha: NPI ČR, 13. 11. 2017 [cit. 2022-08-23]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1471-predmety-specialne-pedagogicke-pece>

NÚV, 2016. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: NÚV [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

NÚV, 2016. *Zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče (PSPP): Předměty speciálně pedagogické péče-členění*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: NÚV, 21. 11. 2016 [cit. 2022-08-23]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pspp-cleneni.html>

- PAPÁKOVÁ, Markéta, 2010. *Využití Chi kvadrát testů na příkladech experimentálních dat s využitím Geostatistical Analyst v softwaru ArcMap*. [online], Olomouc. 27. 5. 2010. [cit. 2023-06 - 06]. Dostupné z: <https://www.geoinformatics.upol.cz/dprace/bakalarske/papakova10/testy.html>
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKORNÁ, Věra, 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-931-6.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SHAYWITZ, S., SHAYWITZ, B., FLETCHER, J., ESCOBAR, M., 1990. *Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study*, *Journal of the American Medical Association*, 264 (8), 998–1002. ISSN 1538-3598.
- Škola s nadhledem* [online], 2023. Praha: Nakladatelství Fraus [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.skolasnadhledem.cz/>
- Tablexia: Zábavná aplikace pro děti s dyslexií* [online], 2013. Praha: cz.nic [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.tablexia.cz/cs/>
- THE MATH LEARNING CENTRE: Bridges of mathematics* [online], 2022. Salem, Oregon [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.mathlearningcenter.org/apps>
- TRNKOVÁ, Jana, 2019. *Školská poradenská zařízení* [online]. [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <http://www.zsfrydlant.cz/wp-content/uploads/2019/09/Skolska-poradenska-zarizeni.pdf>
- Umíme to* [online], 2023. Brno [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.umimeto.org/>
- Universal Declaration of Human Rights, 2001. *United Nations: Peace, dignity and equality on a healthy planet* [online]. 10.9.2001 [cit. 2022-10-23]. Dostupné z: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- VČELKA: Včelka - Zábavné procvičování nejen pro děti s SPU a cizince [online]. 2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <http://www.vcelka.cz/>

ZAPLETALOVÁ, Jana., 2013. *Školní poradenská pracoviště (ŠPP)*. In: NUV: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 23. 2. 2013 [vid. 22. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903-579-9-0.

POUŽITÉ ZDROJE V PŘÍLOHÁCH

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2012. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Dětská naučná edice. První stupeň. 6-10 let. ISBN 978-80-266-0004-6.

Bezva čtení: pro děti od 5 do 10 let : 360 zábavných aktivit, 2018. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-398-8.

Craft mec. KRÁTKÉ A DLOUHÉ SLABIKY III - PDF SOUBOR. In: Flér Kreativní svět [online]. 12.4.2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.fler.cz/zbozi/kratke-a-dlouhe-slabiky-iii-pdf-soubor-13987207>

ČERNÁ, Marie a Iva STRNADOVÁ, 2006. *Dyslexie: texty a hry pro děti s dyslexií : orientace v textu, speciální úkoly, křížovky*. Ilustroval Milan STARÝ. Havlíčkův Brod: Fragment. ISBN 80-253-0277-6.

POTŮČKOVÁ, Jana, 2020. Tvrdé a měkké souhlásky. Jak na ně? [online]. In: . 8. 4. 2020 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://jednoducheuceni.cz/tvrde-a-mekke-souhlasky-jak-na-ne-procvicovaci-hry-pro-deti-ke-stazeni/>

Rýmovník, 2022. In: Aktivní žák [online]. Smržovka [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.aktivnizak.cz/p/285/rymovnik/>

Včelka: Včelka - Zábavné procvičování nejen pro děti s SPU a cizince [online]. 2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <http://www.vcelka.cz/>

Seznam použitých zkratk

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

NFN - Normovaná finanční náročnost

NKS – Narušená komunikační schopnost

PI – Pedagogická intervence

PLPP – Plán pedagogické činnosti

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PSPP – Předmět speciálněpedagogické péče

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – Speciálněpedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SVP – Středisko výchovné péče

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské pracoviště

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 - Analýza komunikace s vyučujícími ostatních předmětů v rámci PSPP..... | 80 |
| Tabulka 2 - Analýza podpory v rámci ŠPP | 81 |
| Tabulka 3 - Analýza pochopení požadavků a náplně PSPP | 82 |

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 - Pohlaví respondentů..... | 55 |
| Graf 2 - Věk respondentů | 55 |
| Graf 3 - Délka pedagogické praxe | 56 |
| Graf 4 - Vzdělání respondentů..... | 56 |
| Graf 5 - Délka praxe v oblasti PSPP..... | 57 |
| Graf 6 - Kraj působnosti respondentů | 57 |
| Graf 7 - Oblast působení..... | 58 |
| Graf 8 - Předání metodiky předmětu PSPP | 59 |
| Graf 9 - Možnost prohlubujícího vzdělávání pedagogů | 60 |
| Graf 10 - Informace o vedení dokumentace | 60 |
| Graf 11 - Přístup k pomůckám PSPP | 61 |
| Graf 12 - Sdílení informací a zkušeností | 62 |
| Graf 13 - Pochopení požadavků a náplně PSPP | 63 |
| Graf 14 - Podpora od dalších členů PSPP | 64 |
| Graf 15 - Předávání informací o žákovi | 65 |
| Graf 16 - Požadavek na jinou náplň PSPP | 66 |
| Graf 17 - Konflikty s vyučujícími | 67 |
| Graf 18 - Podpora vyučujících směrem k PSPP | 68 |
| Graf 19 - Podpora školy | 69 |
| Graf 20 - Využívání IT v PSPP | 72 |

Seznam příloh

| | |
|---|-----|
| Příloha č. 1 – Dotazník | 106 |
| Příloha č. 2 – Rýmovník | 111 |
| Příloha č. 3 – Spojovačka | 112 |
| Příloha č. 4 – Čtení s porozuměním a hry s jazykem | 113 |
| Příloha č. 5 – Hra Story cubes | 114 |
| Příloha č. 6 – Obrázkové čtení – Včelka | 115 |
| Příloha č. 7 – Kartičky s kolíčky – krátké a dlouhé slabiky | 116 |
| Příloha č. 8 – Pavučina – tvrdé a měkké souhlásky..... | 117 |
| Příloha č. 9 – Tvrdé a měkké kostky | 119 |
| Příloha č. 10 – Osmisměrka..... | 120 |
| Příloha č. 11 – DiPo – vyjmenovaná slova..... | 121 |
| Příloha č. 12 – Logico – Slabiky | 122 |

Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník

1. Jste:

- Muž
- Žena

2. Věk:

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 let – 60 let
- 60+

3. Vzdělání:

- Speciálněpedagogické
- Pedagogické
- Jiné

4. Délka praxe ve školství:

5. Délka praxe v oblasti PSPP nebo Intervence:

6. Kraj, ve kterém působíte:

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj

- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

7. PSPP a Intervence

Vyučujete:

- PSPP
- PSPP a Pedagogická intervence

8. Podpora v rámci ŠPP

Následující tvrzení

V uvedených tvrzeních označte odpovídající rozsah podpory, který dostáváte od ŠPP. Uvedené hodnoty znamenají: 1 nejvíc – 5 nejméně (známkování jako ve škole).

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

Předání metodiky předmětu PSPP od vedoucího speciálního pedagoga.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Možnost prohlubujícího vzdělávání v rámci speciální pedagogiky v rámci zaměstnání.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Informace o správném vedení dokumentace.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Přístup k pomůckám a materiálům pro předmět PSPP.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Sdílení informací a zkušeností se speciálním pedagogem, kolegy a v rámci ŠPP.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Pochopení požadavků a náplně PSPP – orientace ve speciálněpedagogické terminologii a vhodná volba metod.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Podpora od dalších členů ŠPP (karierný poradce, metodik prevence, koordinátor vzdělávání nadaných žáků, výchovný poradce)

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

9. Komunikace s vyučujícím daného předmětu v rámci PSPP

V uvedených tvrzeních označte odpověď, která nejvíce vystihuje pomoc a podporu, kterou dostáváte od vyučujících a školy. Uvedené hodnoty znamenají: 1 nejvíc – 5 nejméně (známkování jako ve škole).

Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

Předávání informací o žákovi a učivu mezi vyučující a speciálním pedagogem, který vede PSPP.

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Požadavek od vyučujícího na náplň hodin PSPP (např. napsat v hodině PSPP diktát, test, doplnění poznámek, či učiva – náhrada (náplň) jiné vyučovací hodiny.)

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Konflikt mezi vyučujícím a speciálním pedagogem související s odchodem žáka z hodiny na PSPP (pokud je realizován v dopoledních hodinách). Pozn. Žádný – 1, velmi častý - 5

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Podpora vyučujícího směrem k vyučujícímu PSPP (vysvětlení učiva, zapůjčení pomůcek, metodika předmětu).

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

Podpora školy v realizaci předmětu a k vyučujícímu PSPP (vytvoření podmínek, nákup a seznam pomůcek, nápadníků, sborníků pro PSPP, ev. PI)

1 2 3 4 5

Chcete něco doplnit k tomuto tvrzení?

10. Uved'te prosím jiné problémy, se kterými jste se při PSPP setkali:

11. Využíváte ve PSPP informační technologie (různé IT pomůcky, aplikace a další)?

12. Pokud využíváte IT v předmětu PSPP, uveďte prosím příklad:

13. Uveďte prosím příklady materiálů, které v PSPP používáte:

14. Uveďte klady PSPP, které ve své praxi vnímáte:

15. Uveďte negativa souvisejících s PSPP, které ve své praxi vnímáte:

16. Chcete něco doplnit k tématu?

Příloha č. 2 – Rýmovník

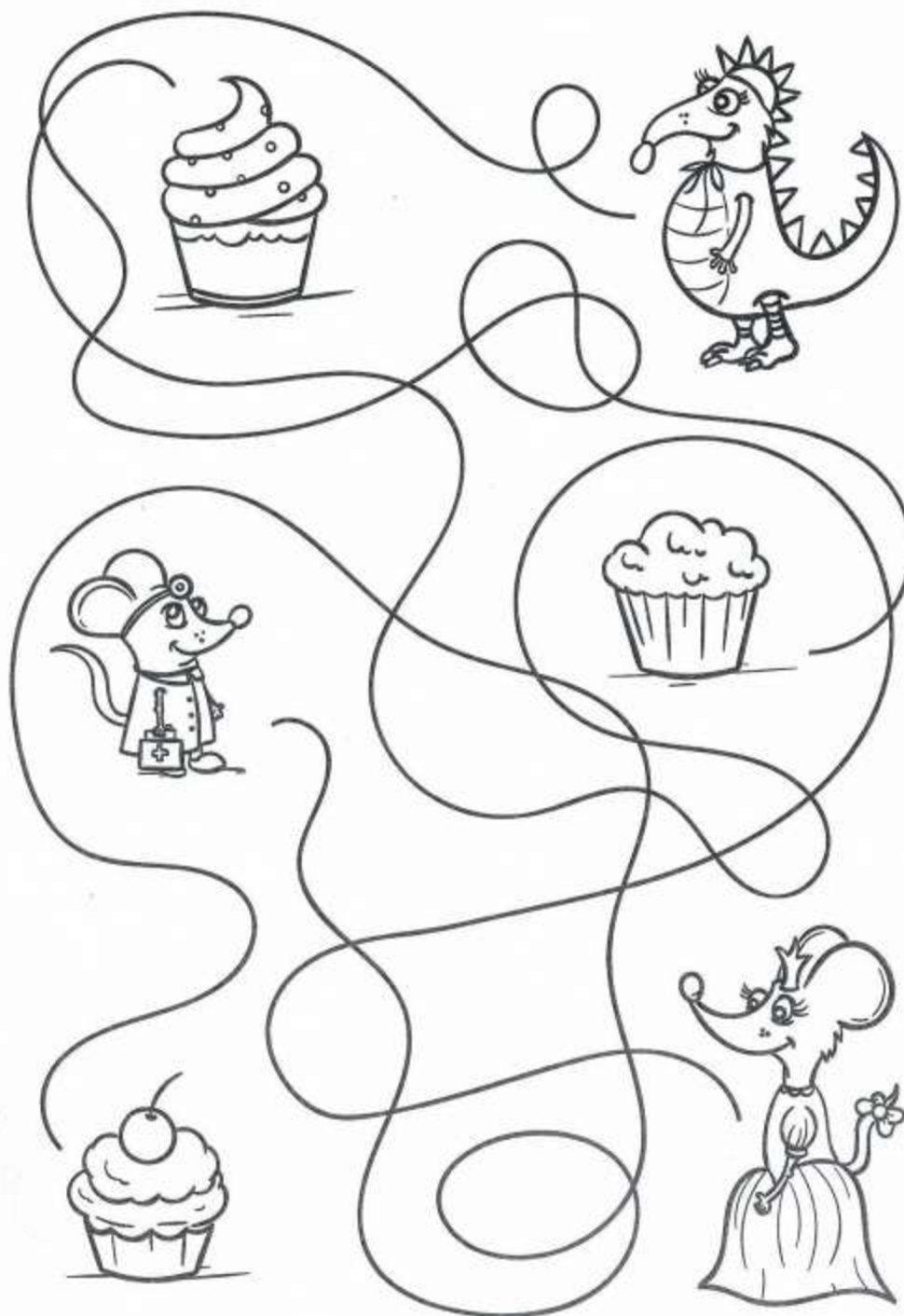


(foto archiv autora, Aktivní žák 2022)

Příloha č. 3 – Spojovačka

CESTY

Na karnevalu se podávaly výborné muffiny. Zjisti, který muffin si myšky vybraly. Dokážeš spojit myšku s jejím muffinem?



(Bezva čtení: pro děti od 5 do 10 let : 360 zábavných aktivit, 2018)

Příloha č. 4 – Čtení s porozuměním a hry s jazykem

Další den na stolku paní učitelky ležela malá červená čepice, avšak bylo s ní něco nového. Byl na ní nápis: „Alfréd“. Samozřejmě nechybělo ani popletené překvapení.



Pes kvičí.
Pavel pálí.
Prase píše.
Pánev štěká.



Vrabc pecě.
Voda letí.
Vlak teče.
Vlasta houká.



Ryba křičí.
Rak zraje.
Radek mlčí.
Rajče leze.



Koza hraje.
Kája mečí.
Kolo píchá.
Keř jede.



Babička letí.
Bota šije.
Bára se rozvázala.
Balon maluje.



Tulipán orá.
Tele plave.
Traktor se pase.
Tomáš kvete.



Spoj slova v odstavci k sobě tak, aby věty měly smysl a mohly být pravdivé.

(Bednářová, 2012)

Příloha č. 5 – Hra Story cubes



(foto archiv autora, výrobce Blackfire 2011)

Příloha č. 6 – Obrázkové čtení – Včelka

Málokdo 🍪 Česku by si dokázal představit Vánoce bez smaženého 🐟 s bramborovým 🥔. Bramborový 🥔 připravujeme dříve, aby dobře chutnal, zatímco 🐟 smažíme těsně 🍪 večerí.

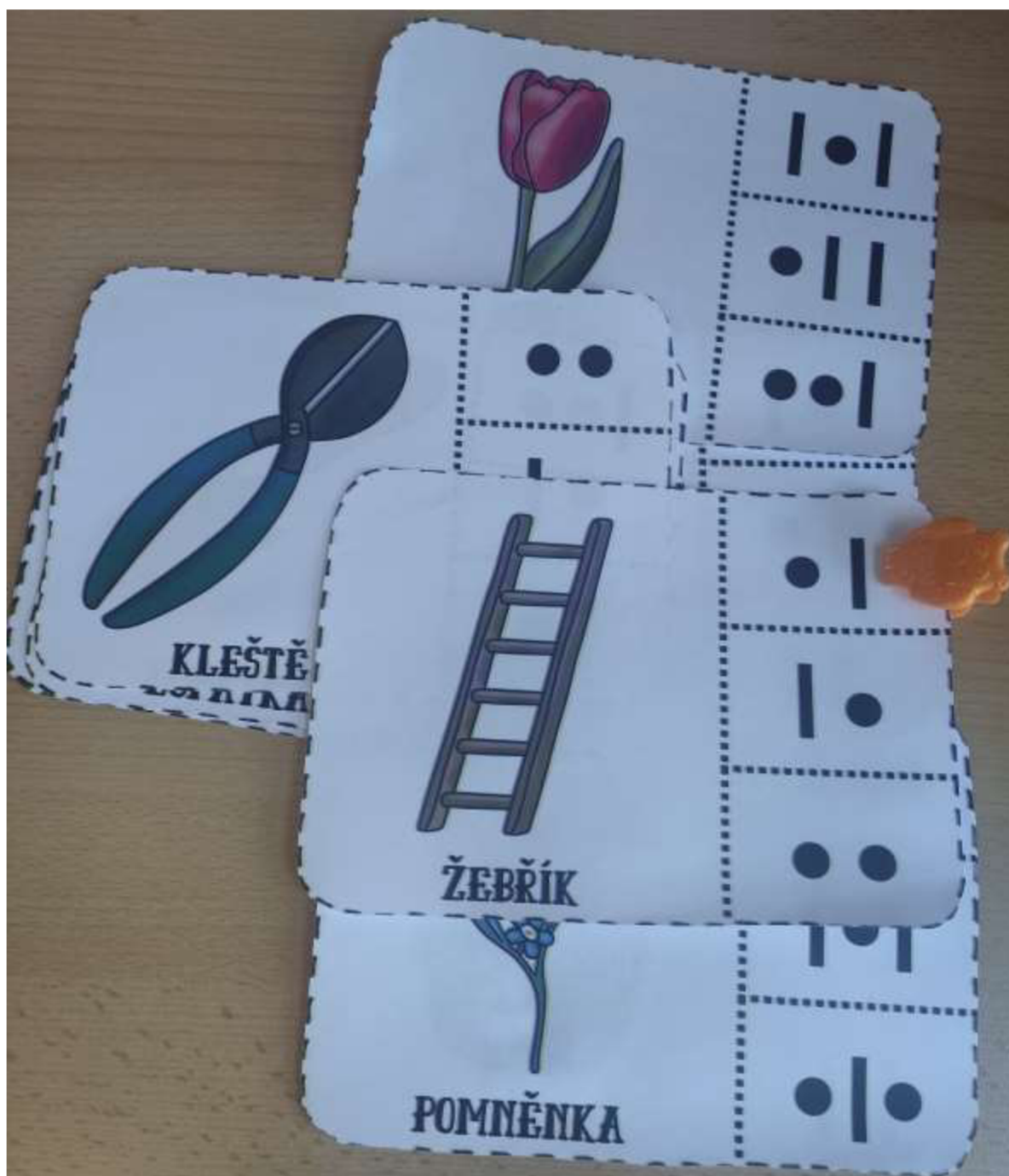
Nejdříve ze všeho uvaříme 🥔, ke kterým do 🍲 přidáme 🥕, petržel a celer. 🥔 následně oloupeme a nakrájíme je 🍪 kostičky. Ostatní 🍅 nakrájíme 🍪 ještě menší kostičky. Vše dáme do 🥣, přidáme nakrájenou kyselou

Nejdříve ze všeho uvaříme 🥔, ke kterým do 🍲 přidáme 🥕, petržel a celer. 🥔 následně oloupeme a nakrájíme je 🍪 kostičky. Ostatní 🍅 nakrájíme 🍪 ještě menší kostičky. Vše dáme do 🥣, přidáme nakrájenou kyselou 🍆, přisypeme 🌿, nasekáme šalotku a vše společně zamícháme. 🥣 dochutíme solí a pepří a přidáme ještě majonézu.

Filety 🐟 rozporcujeme a každý kus osolíme a opeříme z obou stran. Potom filety pokapeme citronovou šťávou. Než 🐟 začneme smažit, musíme ho ještě obalit 🍪 trojobalu. Nejdříve 🐟 z obou stran obalíme 🍪 hladké mouce, poté 🍪 rozšlehaných 🍳 a 🍪 závěr ve strouhance. 🍪 pánvi rozpálíme olej a můžeme začít smažit.

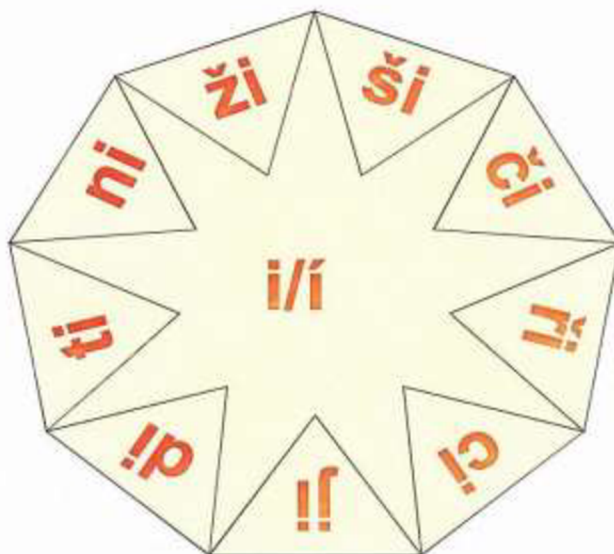
(Včelka, 2023)



Příloha č. 7 – Kartičky s kolíčky – krátké a dlouhé slabiky

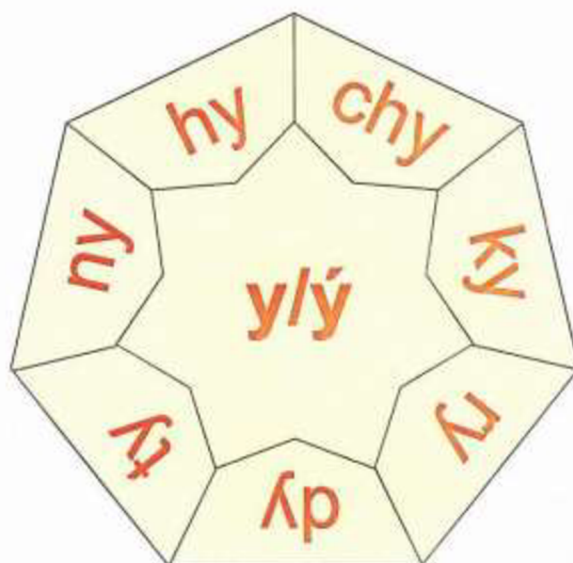







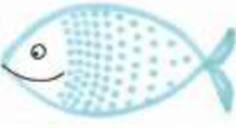
(foto archiv autora, Craft mec, 2023)

Příloha č. 8 – Pavučina – tvrdé a měkké souhlásky



| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| oči  | dívka  | koník  | citron  | šipka  |
| | děti  | zajíc  | tři  | žížala  |
| ž?to | ž?vot | lž?ce | š?ška | š?řka |
| š?p | č?slo | č?stý | č?lý | ř?dič |
| vař?t | ř?zek | vlc? | c?t | c?l |
| j?t | j?ný | J?tka | d?l | d?vák |
| d?ra | t?še | t?síc | t?kat | slon? |
| n?t | n?c | | | |



| | | | |
|---|---|--|---|
| roh? | poh?b | pih? | ch?tit |
| plech? | such? | k?tara | k?vat |
| rok? | r?č | r?s | r?ma |
| d?m | hrad? | d?chat | t?č |
| rt? | plot? | n?ní | banán? |
| jahody  | tulipány  | chyba 1+2=3 | dn? |
| kytka  | dorty  | nohy  | ryba  |

(Potůčková, 2020)

Příloha č. 9 – Tvrdé a měkké kostky



(foto archiv autora, výrobce Lemur, 2020)

Příloha č. 10 – Osmisměrka

5 ■ Osmisměrka.

Ztratila se tato slova: chléb, máslo, zajíc, vesnice, klacík, silnice, chata, les, potok, porce, tak, hned, jelen, zima, blízko, jízda, ušák, zvíře, rostlina, nějaké, stačí, moc, také, klíčících, malá, měl, ale, jel, koule. Jedno z těchto slov do povídky nepatří. Které?

Dokážeš najít všechna slova? Můžeš je hledat ve všech osmi směrech – zprava doleva, zleva doprava, shora dolů, zdola nahoru a po úhlopříčkách.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|---|---|---|---|---|---|----|---|
| A | A | O | CH | Í | C | Í | Č | Í | L | K | K |
| L | N | É | K | A | T | A | R | M | A | L | Á |
| E | I | Ě | S | Z | M | M | Á | T | V | CH | D |
| C | L | E | J | I | Í | S | N | E | L | E | J |
| R | T | U | Z | A | L | L | S | É | N | Í | E |
| O | S | A | O | O | K | N | B | H | Z | M | Ř |
| P | O | T | O | K | I | É | I | D | O | L | Í |
| M | R | A | E | C | K | L | A | C | Í | K | V |
| C | Ě | CH | E | Í | Č | A | T | S | E | L | Z |
| J | E | L | C | Í | J | A | Z | U | Š | Á | K |

Vyškrtej všechna slova a zbylá písmenka opiš – dozvíš se, co patří do lesa a co je důležité pro zvířata.

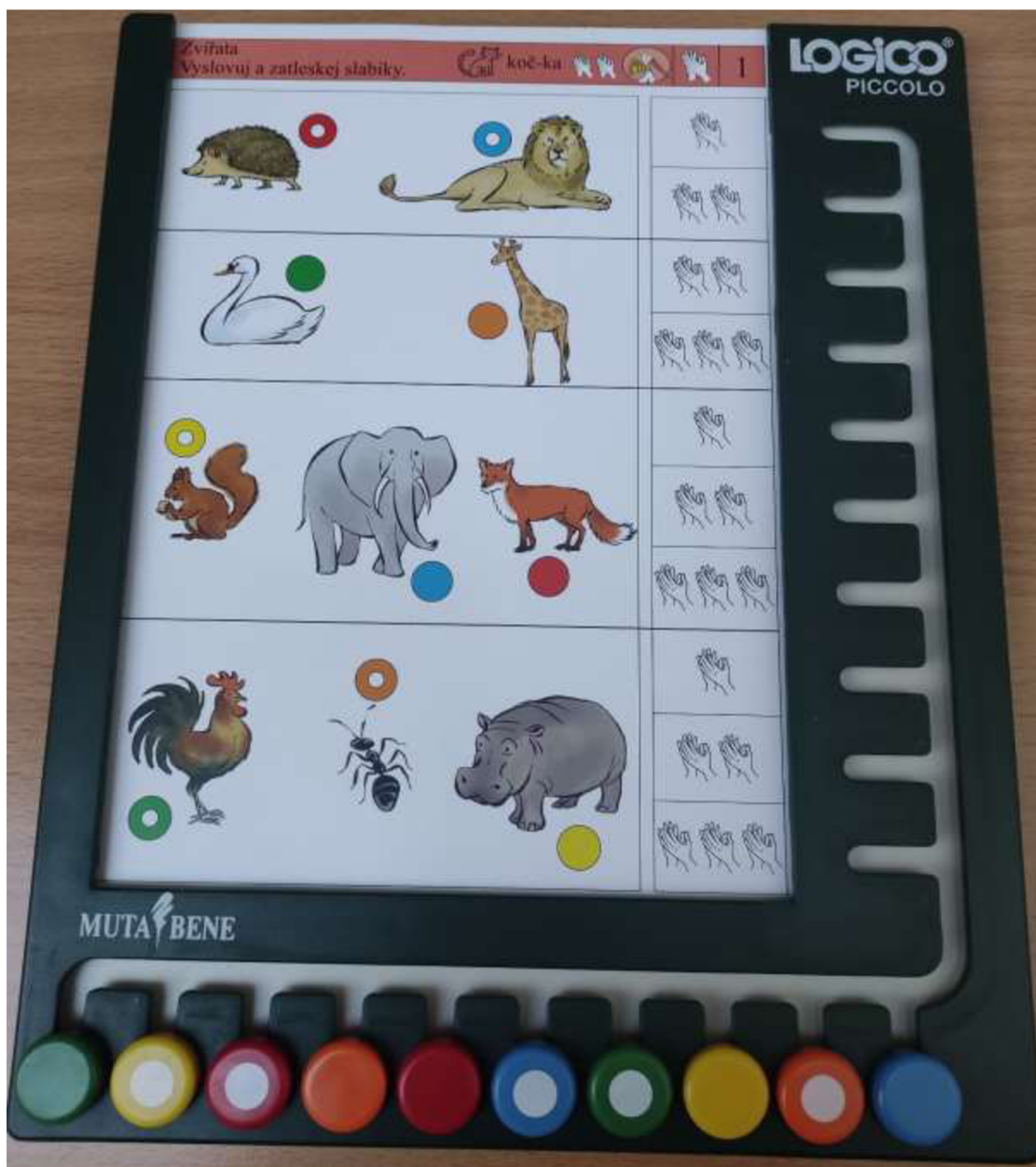
(Černá, Strnadová, 2006)

Příloha č. 11 – DiPo – vyjmenovaná slova



(foto autor, výrobce OIdiPo, 2004)

Příloha č. 12 – Logico – Slabiky



(foto archiv autora, výrobce Mutabene, 2020)