



## **Bakalářská práce**

# **Možnosti spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími institucemi při péči o žáky se specifickými poruchami učení a chování.**

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Autor práce:*

**Veronika Hiršalová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Iva Lüftnerová

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



## Zadání bakalářské práce

# Možnosti spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími institucemi při péči o žáky se specifickými poruchami učení a chování.

*Jméno a příjmení:*

**Veronika Hiršalová**

*Osobní číslo:*

P21000206

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Zadávající katedra:*

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Akademický rok:*

2022/2023

## Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zmapovat spolupráci pedagogů ZŠ v Libereckém kraji s dalšími institucemi zabývajícími se edukací dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

EMMERLINGOVÁ, S., 2020. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení. Příručka pro rodiče (i budoucí) a všechny, kteří pomáhají dětem.* Smrčí: Stanislava Emmerlingová. ISBN 978-80-270-7666-6.

JANDERKOVÁ, D., a další, 2016. *SPU a ADHD.* Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8.

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

POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Iva Lüftnerová

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

21. června 2023

*Předpokládaný termín odevzdání:* 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. března 2023

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Na prvním místě děkuji vedoucí práce Mgr. Ivě Lüftnerové za její cenné rady, motivaci, trpělivost a zodpovědný přístup k odbornému vedení mé práce.

Děkuji také všem vyučujícím, díky kterým jsem získala nejen teoretické znalosti při studiu, ale také inspiraci. Dále děkuji všem odborným pracovníkům, které jsem měla možnost poznat při plnění praxí v rámci studia a kteří mi dopomohli propojit získané teoretické znalosti s praktickými dovednostmi.

A nakonec děkuji mému manželovi, dceři, rodině, blízkým přátelům a kolegům, kteří mě podporovali, konzultovali, četli, radili, poslouchali, opravovali a především byli po celou dobu studia se mnou.

<b>Název bakalářské práce:</b>	Možnosti spolupráce pedagogů základních škol s institucemi zaměřenými na péči o žáky se specifickými poruchami učení a chování
<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Veronika Hiršalová
<b>Akademický rok:</b>	2023/2024
<b>Vedoucí bakalářské práce:</b>	Mgr. Iva Lüftnerová

### **Anotace**

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku specifických poruch učení a chování. Zabývá se zkoumáním možností spolupráce pedagogů s organizacemi zabývajícími se specifickými poruchami učení a chování. Práce je tvořena ze dvou hlavních částí. V kapitolách teoretické části je představena základní terminologie problematiky specifických poruch učení a chování včetně dělení a popisu jednotlivých poruch, dále představuje přístupy ke vzdělávání žáků ve školách, poradenský systém a další organizace zabývající se žáky s tímto druhem speciálních vzdělávacích potřeb. Empirická část práce byla zaměřena na zmapování současné praxe a spolupráce pedagogů základních škol s pedagogicko-psychologickými poradnami a zjištění dalších možností spolupráce s jinými institucemi zaměřenými na péči o žáky se SPUCH. Ke splnění cíle druhé části bakalářské práce bylo provedeno dotazníkové šetření mezi pedagogy základních škol v okolí dvou největších měst Libereckého kraje, získané údaje byly následně vyhodnoceny kvantitativně. Empirická část obsahuje metodologii průzkumu, výsledky a interpretaci dat, diskusi a doporučená opatření.

**Klíčová slova:** pedagog, škola, žák, specifické poruchy učení a chování, dysfunkce, dyslexie, ADHD, poradenský systém, speciální pedagog, pedagogicko-psychologická poradna, vzdělávací systém, poradenský systém, reedukace, inkluze, integrace.

**Title of bachelor's thesis:** Possibilities of cooperation between elementary school teachers and institutions focused on the care of students with specific learning and behavioral disorders

**Author's first and last name:** Veronika Hiršalová

**Academic year :** 2023/2024

**Bachelor thesis supervisor:** Mgr. Iva Lüftnerová

### **Annotation**

The bachelor's thesis is focuses on the issue of specific learning and behavior disorders. It explores the possibilities of collaboration between educators and organizations dealing with specific learning and behavioral disabilities. The work is composed of two main parts. In the theoretical part, the basic terminology of the issue of specific learning and behavior disorders is presented, including the division and description of individual disorders, and it also presents approaches to the education of students in schools, the counseling system and other organizations dealing with students with this type of special educational needs. The empirical part of the work was focused on mapping of the current practice and cooperation of elementary school teachers with pedagogical-psychological counseling centers and identifying other possibilities for cooperation with other institutions focused on the care of students with SPUCH. To fulfill the goal of the second part of the bachelor's thesis, a questionnaire survey was conducted among elementary school teachers in the vicinity of the two largest cities of the Liberec region, the obtained data were subsequently evaluated quantitatively. The empirical section includes methodology, results, data interpretation, discussion and recommended actions.

**Keywords:** teacher, school, pupil, specific learning and behavioral disorders, dysfunction, dyslexia, ADHD, counseling system, special teacher, pedagogical-psychological counseling center, educational system, counseling system, re-education, inclusion, integration.

## Obsah

Seznam grafů.....	9
Seznam tabulek.....	9
Seznam použitých zkratk.....	10
Úvod.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Definice.....	13
1.1 Definice specifických poruch učení.....	13
1.2 Definice specifických poruch chování.....	15
2 Dělení a popis SPUCH.....	17
2.1 Druhy specifických poruch učení.....	17
2.2 Druhy specifických poruch chování.....	21
3 Vzdělávání žáků se SPUCH.....	23
3.1 Formy vzdělávání.....	23
3.2 Reedukace.....	24
3.3 Individuální vzdělávací plán.....	25
4 Organizace zabývající se vzděláváním dětí se SPUCH.....	27
4.1 Školská zařízení.....	27
4.2 Další organizace.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5 Průzkum.....	36
5.1 Metodologie šetření.....	36
5.2 Cíl průzkumu.....	37
5.3 Průzkumné otázky.....	37
5.4 Průzkumný vzorek.....	38
5.5 Vyhodnocení a interpretace dat.....	39
5.6 Zodpovězení průzkumných otázek.....	62
6 Diskuze.....	64
7 Navrhovaná opatření.....	66
Závěr.....	68
SEZNAM ZDROJŮ.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	74



## Seznam grafů

Graf 1: délka působnosti respondenta.....	39
Graf 2: velikost školy působnosti respondenta.....	39
Graf 3: demografické umístění školy.....	40
Graf 4: velikost třídy.....	41
Graf 5: zkušenost pedagoga s výukou žáka se SPUCH.....	41
Graf 6: narušení výuky žáky s SPU.....	43
Graf 7: narušení výuky žáky s ADHD/ADD.....	44
Graf 8: potřeba konzultace ohledně žáka se SPUCH.....	45
Graf 9: odborné pozice ve školách respondentů.....	46
Graf 10: možnosti pedagoga využití odborné podpory.....	46
Graf 11: užitečnost poskytnuté podpory.....	47
Graf 12: možnost konzultace s externím speciálním pedagogem.....	48
Graf 13: spokojenost se spoluprací s PPP.....	48
Graf 14: srozumitelnost zpráv z PPP.....	49
Graf 15: vyhodnocování zpráv z PPP ve třídě.....	50
Graf 16: rychlost navázání spolupráce s PPP.....	50
Graf 17: výběr pomůcek ve spolupráci s PPP.....	51
Graf 18: spolupráce s jinými institucemi mimo PPP.....	52
Graf 19: zájem rodiče žáka se SPUCH o jiné instituce.....	55
Graf 20: zájem respondenta o jiné instituce mimo PPP.....	55
Graf 21: povědomost o organizacích z teoretické části.....	58
Graf 22: zkušenost s organizacemi z teoretické části.....	59

## Seznam tabulek

Tabulka 1: počet vyučovaných žáků se SPUCH.....	42
Tabulka 2: organizace mimo PPP, se kterými respondenti spolupracují.....	53
Tabulka 3: povědomost respondentů o institucích mimo PPP.....	54
Tabulka 4: důvody zájmu respondenta o instituce mimo PPP.....	57
Tabulka 5: důvody nezájmu respondenta o instituce mimo PPP.....	58
Tabulka 6: libovolné vyjádření respondentů k průzkumu.....	61

## Seznam použitých zkratk

ADD:	Syndrom poruchy pozornosti
ADHD:	Syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou
CNS:	Centrální nervová soustava
ČOSIV:	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
IQ:	Intelligenční kvocient
LMD:	Lehká mozková dysfunkce
OSPOD:	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PBIS:	Podpora pozitivního chování dětí a žáků
PPP:	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC:	Speciálně-pedagogické centrum
SPU:	Specifické poruchy učení
SPUCH:	Specifické poruchy učení a chování
SVP:	Středisko výchovné péče
ZŠ:	Základní škola

# Úvod

Ve školství v České republice, ale i v dalších zemích se v současné době prosazuje myšlenka integrace a inkluze dětí s různými typy postižení do běžných škol. Názory na vhodnost nebo správnost začleňování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se liší nejen v odborných pedagogických kruzích, ale i mezi širší veřejností. Nejpočetnější skupina dětí, kterých se tato problematika dotýká, jsou děti se specifickými poruchami učení a chování, které potřebují různé druhy podpory či úpravy pedagogických přístupů. Bohužel těchto dětí podle statistik každoročně přibývá. Děti se specifickými poruchami učení a chování jsou v mnoha případech inteligentní, někdy dokonce i nadané děti, které díky vhodnému komplexnímu reedukačnímu pojetí mohou zvládnout začlenění do jakéhokoliv kolektivu, a v kombinaci s příhodnými podmínkami edukace jsou schopné pochopit a zvládnout učivo odpovídající kurikulu daného stupně vzdělávání. Naopak neřešené příčiny, pozdní diagnostika poruch učení a chování, nevhodné způsoby edukace či další překážky mohou vést ke zhoršování potíží. Jednoznačně vedou také k potížím se sebevědomím a sebepojetím samotného dítěte a současně ke stigmatizaci či potížím s přijetím dítěte do kolektivu. Z tohoto důvodu je vhodné věnovat pozornost edukaci dětí se specifickými poruchami učení a chování ve školách, školských zařízeních i dalších institucích, které se vzděláváním dětí zabývají a se školami spolupracují.

Studie, kterou provedla Česká školní inspekce v letech 2017–2021 a která hodnotí úroveň školství v jednotlivých okresech, zahrnuje i kritérium implementace podpůrných opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Liberec, který si jinak vedl v hodnoceních dobře, měl slabé místo právě v této oblasti. Proto je cílem této práce zmapovat, jak probíhá spolupráce pedagogů základních škol v Libereckém kraji s institucemi, které se zabývají edukací dětí se specifickými poruchami učení a chování. Tato práce by mohla být také inspirací k rozšíření informovanosti o organizacích zabývajících se problematikou těchto dětí. Aby mohly děti dosahovat co nejlepších výsledků, měla by se na edukaci podílet celá společnost, nejen školy.

V teoretické části autorka přibližuje teoretická východiska problematiky specifických poruch učení a chování. V první kapitole popisuje definici specifických poruch učení a chování. V kapitole druhé představuje jednotlivé druhy těchto poruch, aby čtenář dosáhl ucelené představy o klasifikaci a nejčastějších projevech specifických poruch učení a chování. Ve třetí kapitole se věnuje metodám vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování a předkládá doporučení ke vzdělávání

těchto žáků. Dále se v kapitole čtvrté zabývá zmapováním organizací, které se věnují problematice specifických poruch učení a chování. Postupně autorka předkládá čtenáři informace o jednotlivých organizacích, které jsou na Liberecku rodičům a pedagogům dostupné a na které bude cílit i v empirické části práce.

Praktická část práce je zaměřena na průzkumné šetření metodou dotazníku s kvantitativním vyhodnocením dat, které má prostřednictvím respondentů z řad pedagogů základních škol na Liberecku za cíl zjištění dosavadních praktických zkušeností s pedagogicko-psychologickými poradnami při práci s žákem s poruchou učení nebo chování, a dále na zjištění možností spolupráce s dalšími organizacemi zabývajícími se dětmi se specifickými poruchami učení a chování.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

V této části je specifikována a vysvětlena problematika specifických poruch učení a chování (dále jen „SPUCH“), jejich dělení a stručný popis, doporučení ke vzdělávání dětí se SPUCH. Následně pak teoretická část pokračuje zmapováním subjektů a organizací, které se věnují problematice dětí se SPUCH.

## 1 Definice

Nalézt jednoznačnou definici SPUCH není snadné. V následujících dvou kapitolách se autorka pokouší nastínit nejdůležitější aspekty definice pro pochopení problematiky. Současně uvádí, že i když popisuje definice poruchy učení a poruchy chování odděleně, je nutné přistupovat k této problematice komplexně a obě definice vnímat souvisle, protože ve většině případů jedna porucha podmiňuje další.

### 1.1 Definice specifických poruch učení

Jedna z mnoha definic specifických poruch učení (dále jen „SPU“), které nalezneme v odborné literatuře, zní: *Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení* (Selikowitz 2000, s. 12). V další definici zaznívá, že *Specifické poruchy učení jsou poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti* (Špačková 2012, s. 22). V obou definicích se hovoří o alespoň přiměřené inteligenci, to je důležité zmínit, neboť i u osob se sníženou inteligencí často může docházet k problémům kognitivního chápání, nicméně nejedná se o naplnění znaků definice SPU. Nutnost odlišit SPU od poruch nespecifických způsobených sníženou rozumovou schopností, vadami smyslů či zanedbaností výukové nebo výchovné péče zdůrazňuje i Bartoňová (2006, s. 144).

Na záporný pohledu na identifikaci SPU, jakožto rozdílu mezi měrnou schopností IQ a úspěchem, upozorňují někteří odborníci. Zdroje, které se zaměřují na příčiny SPU v návaznosti na neuropsychologické aspekty, považují takovou identifikaci za nedostatečnou. Výsledky totiž mohou vést k nadhodnocování dětí s vysokým IQ a naopak podhodnocování dětí s nízkým nebo prů-

měrným IQ (Semrud-Clickeman 2005, 563). Nedostatky této metody diagnostiky by mohly být příčinou neodhalení SPU.

Pokorná uvádí, že nalézt jednoznačnou definici není jednoduché, je nutné na problematiku nahlížet komplexněji, a to jako na srovnávání inteligenčních schopností oproti SPU, související s vývojem a získáváním nových poznatků v této oblasti. Na počátku vývoje pedagogických přístupů k dětem s SPU stála problematika selhávání inteligentních dětí především ve čtení. Rozdíly mezi inteligencí a výkonem žáka vedly k pozornosti odborníků a následnými výzkumy byla ověřována souvislost SPU s nedostatečným rozvojem kognitivních schopností. Tyto výzkumy se staly základem pro diagnostiku SPU (Pokorná 2010a, s. 59–68). Alespoň průměrnou úroveň intelektu uvádí v definici i Slowík: *Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu* (Slowík 2016, s. 126).

Pro pochopení definice SPU je důležité uvést, že jsou postiženy oblasti nejen dovedností získávaných kognitivním poznáváním, jako je čtení, psaní, matematika a další, ale též oblasti osobnostního charakteru, jako je sebekontrola, vytrvalost, sociální způsobilost. Mnohdy bývá postiženo více oblastí, proto je vhodnější používat souhrnný termín SPU (Selikowitz 2000, s. 12). Tento termín nadřazený jednotlivým specializovanějším oblastem, jako je dyslexie, dyskalkulie atd., uvádí i Pokorná, která zmiňuje vedle označení SPU také používání terminologie *vývojové poruchy učení* nebo *specifické vývojové poruchy* (Pokorná 2010a, s. 59). Je také důležité objasnit, jak je v definici vnímán pojem poruchy. *Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy* (Bartoňová 2006, s. 144). Ve slově dysfunkce zaznamenáváme již samotnou předponou „dys“, která znamená *rozpor, deformaci*, význam, který lze interpretovat jako *nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti* (Zelinková 2003, s. 9). Předpona „dys“ je tedy používána při označování specializovanějších oblastí SPU – dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dyskalkulie (porucha matematických dovedností) a další.

Zajímavý pohled na definování SPU představují američtí vědci R. Sternberg, představitel kognitivní psychologie, který společně s E. Grigoronko zmiňuje *interakci mezi jedincem a prostředím*. Modifikovaná definice SPU vychází z myšlenky, že každý člověk trpí nějakou poruchou učení, ale jen některé z nich jsou pojmenovávány a determinovány společenskými očekáváními a prioritami. Nicméně již bylo historicky několikrát ověřeno, že není možné, aby jedinec podával perfektní výkony ve všech oblastech. Mimo toho i požadované nároky na dovednosti se stále zvyšují. Toto nestig-

matizující pojetí definice SPU řeší pouze postoj k problému. Řešením problému žáků s SPU by mělo být naučení jedince schopnosti orientace a adaptace v běžném životě, který je společností určován systémem priorit (Pokorná 2010b, s. 25–29).

## 1.2 Definice specifických poruch chování

Pro osvojování základních školních dovedností jsou velmi důležité schopnosti soustředění a pozornost. Právě tyto schopnosti bývají v případě specifických poruch chování narušeny a často jsou spojeny s SPU (Slowík 2016, s. 134). Skutečnost, že specifické poruchy chování jsou často spojeny s poruchami učení, potvrzují i zahraniční výzkumy, kdy se uvádí, že při postižení ADHD má 20–50 % dětí potíže i s poruchou čtení = dyslexií (Semrud-Clickeman 2005, s. 563). O specifické poruchy chování, jejich příčiny a nápravu se v posledních desetiletích začali vedle rodičů zajímat i více učitelé právě z důvodu souvislosti s příčinami SPU (Pokorná 2010a, s. 127). O specifických poruchách chování hovoříme v případě drobného organického poškození mozku, dříve označovaného jako lehká dětská encefalopatie (LDE). *Lehká mozková dysfunkce (LMD) je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy.* Z projevů LMD Slowík uvádí například nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, výkyvy nálad, nesoustředěnost nebo také hyperaktivitu. V současnosti spíše než o LMD hovoříme o syndromu poruchy pozornosti – ADD (Attention Deficit Disorder) a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou – ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Slowík 2016, s. 134).

I když projevy poruchy chování lze pozorovat u všech dětí, rozdíl, při kterém už hovoříme o specifické poruše chování, tkví v tom, že tyto problémy u běžných dětí *netrvají tak dlouho a nejsou tak „odolné“ vůči kázeňským opatřením* (Serfontein 1999, s. 105). Podle způsobu chování dítěte v sociálním kontextu pak lze hovořit o možné poruše chování. Určité nevhodné či nápadné chování, kterým se dítě projevuje ve vhodném prostředí, není poruchou. Problém nastává tehdy, pokud se dítě projevuje problematickým chováním v prostředí, které takové chování vylučuje, například ve škole. Projevy, kterými může být například agresivita, urážlivost, zlomyslnost, odpor k pravidlům, ztráta respektu a další, musí trvat delší časové období a naplňovat více symptomů, aby mohla být diagnostikována specifická porucha chování (Pokorná 2010a, s. 128). Tyto projevy jsou ve společnosti, ale i mezi dětmi, vnímány velmi negativně. Děti trpící specifickými poruchami chování jsou označovány za nevychované či nezvladatelné. *Na vině však není chuť dítěte zlobit, ale zvýšená potřeba aktivity, zvýšená potřeba upoutat zájem okolí, a to mnohdy za jakoukoliv cenu*

(Špačková 2012, s. 35). S poruchami pozornosti a soustředění je také spojen problém s nadšením dítěte do jakékoliv aktivity nebo také s nedokončováním zadaných úkolů, proto je důležité dítě naučit, že svou práci a úkoly je potřeba dokončit (Serfontein 1999, s. 110). V podstatě je důležité učit dítě se specifickou poruchou chování umět udržet koncentraci, která je nezbytná jak pro řešení problémů s chováním, tak pro řešení potíží s učením.



## 2 Dělení a popis SPUCH

Vzhledem ke skutečnosti, že SPUCH nejsou ve své podstatě jednoznačně odstranitelnou vadou a řešením takových potíží je zejména nastavení vhodného způsobu edukace, případně reedukace, je potřebné znát dělení a základní projevy ke správné diagnostice a včasnému odhalení těchto poruch. Je důležité zmínit, že i na děti, které mají různé poruchy, je nutné nahlížet velmi individuálně, neboť u stejného typu poruchy je možné mít různý stupeň obtíží, od lehkých až po těžké, variabilní mohou být i příznaky či se mohou poruchy různé kombinovat. Proto označujeme SPUCH jako *heterogenní skupinu obtíží* (Janderková 2016, s. 9).

### 2.1 Druhy specifických poruch učení

Nejčastěji se SPU rozlišují podle druhu činnosti nebo dovednosti, které ovlivňují školní výkony, např. čtení, psaní, počty atd., jak je uvedeno v následujících odstavcích. Postižení, či jinak řečeno nefunkčnost, předznamenává už v jednotlivých názvech označení předpona „dys-“. Někdy bývá uváděna charakteristika SPU jako *neschopnost dítěte integrovat více mentálních funkcí k jednomu učebnímu cíli* (Vašutová 2008, s. 50).

#### ➤ **Dyslexie**

Porucha osvojování čtenářských dovedností označovaná jako dyslexie je jednoznačně nejčastějším druhem SPU. Dyslexie je vlastně první poruchou učení, která byla v historii zaznamenána, a to s ohledem na její snadno identifikovatelný negativní vliv na školní úspěchy žáka (Zelinková 2003, s. 9). V praxi se tato porucha u žáka projevuje obtížným rozeznáváním písmen, která jsou si svými tvary opticky podobná (b-d, m-n, s-z, apod.). Snížená schopnost rozlišit určitá písmena se také projevuje při rozeznávání fonetických rozdílů písmen (d-t, b-p). To vše pak vede k problémům s plynulostí čtení (Špačková 2012, s. 26). Všechny tyto aspekty poruchy jsou vlastně důsledkem selhání sluchové analýzy a syntézy. Obtíže se později mohou projevovat i při pochopení významu vyjmenovaných slov či nepochopení gramatického rozlišování koncovek i/y (Pokorná 2010b, s. 52). Zvládnutí optimální úrovně čtení textu je přitom jedním z hlavních předpokladů vzdělávacího procesu vůbec. Neschopnost naučit se dovednosti čtení pak může být nejčastějším důvodem neúspěchu v různých výukových předmětech (Vašutová 2008, s. 41). Zvládnutí dovedností psaní, čtení a počítání pro úspěšnou adaptaci jedince nejen ve školním procesu, ale také pro budoucí uplatnění, zmiňuje také Janderková (2016, s. 14).

## ➤ **Dysgrafie**

Porucha osvojování psaní, která je častou kombinací výše popsané dyslexie, se nazývá dysgrafie. Tato porucha *postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu* (Zelinková 2003, s. 9). Porucha grafického projevu se vyznačuje obtížemi s napodobením tvarů jednotlivých písmen, jejich zpracováním a celkovou úpravou textu. Grafický projev dětí je často neuspořádaný, písmena jsou psána různou neproporcionální velikostí, psaný text bývá nečitelný a celkově působí neupraveným dojmem (Špačková 2012, s. 30). Viditelným projevem je také *kostrbaté, jakoby roztržené písmo*. Vyjadřování grafického projevu je spojeno s větší námahou, kterou dítě musí při zpracování textu projevit. Pomalejší tempo tak může být dalším úskalím tzv. dysgrafiků (Vašutová 2008, s. 43). Časovou náročnost zpracování psaného textu a tím způsobený neúměrný energetický výdej zmiňuje i Zelinková (2003, s. 42). Je nutné, zejména u žáků vyšších ročníků, oddělit, zda se jedná o poruchu či o *ležerní přístup ke školní práci* (Michelová 2016, s. 74).

## ➤ **Dysortografie**

Poruchu, která ovlivňuje schopnost osvojování pravopisu, nazývá odborná literatura dysortografií. Projev této SPU spočívá zejména v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů (Zelinková 2003, s. 9). Tyto jevy definujeme rozlišováním slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek, dlouhých a krátkých samohlásek, ale také třeba zvládnutím hranic slov v psaném projevu. Někdy jsou pozorovány častější nevhodně aplikované gramatické jevy při diktátech (Vašutová 2008, s. 43). Dysortografická porucha ztěžuje ovládnutí a vhodné aplikování pravopisných pravidel. Může být pozorována například u žáků, kteří správně určí vyjmenované slovo, ale nejsou schopni přiřazení slov příbuzných k nim. Příčinou těchto obtíží je nižší úroveň kognitivních funkcí např. procesu automatizace nebo rychlosti vybavování pravidel pravopisu (Zelinková 2003, s. 43–44). *Dysortografické obtíže mohou, podobně jako dyslektické, souviset s dynamikou duševních procesů* (Špačková 2012, s. 31). Velmi často je tak v odborné literatuře dysortografie spojována s dysgrafií a dyslexií. Pokud není nutné oddělit a jednoznačně specifikovat danou poruchu, například z důvodu nastavení vhodné reedukace, nalezneme velmi často označení těchto tří poruch pod souhrnným zjednodušeným pojmem dyslexie (Zelinková 2003, s. 44).

## ➤ **Dyskalkulie**

Specifická vývojová porucha matematických schopností se označuje jako dyskalkulie. Dítě s dyskalkulií se potýká zejména s pochopením základních numerických pojmů a praktikováním matematických operací (Zelinková 2003, s. 10). Mezi matematické dovednosti, které mohou být u dětí s dyskalkulií sníženy, jsou řazeny nejen početní operace, ale také orientace na číselné ose nebo úkony spojené s řešením slovních úloh (Špačková 2012, s. 31). Zejména nesnadné porozumění zadání slovní úlohy může být spojené s i potížemi dyslektickými. Odborná literatura dyskalkulii označuje také jako výraznou neschopnost užívání čísel, která se projevuje sníženou schopností orientace v matematických dovednostech, ale nejedná se o úplnou početní neschopnost. Kvůli tomu někdy zaměňují pedagogové dyskalkulii za kalkulastenii, která je mírným porušením matematických schopností, není však přímo označována jako SPU (Vašutová 2008, s. 45). Někteří autoři, například psycholog Gardner, matematické schopnosti považuje za součást inteligence jedince. I to je důvodem, proč jsou obtíže v matematice někdy předpokladem deficitu logického myšlení, a proto je dyskalkulie poměrně málo zmapována a dostala se do pozornosti odborníků o téměř půl století později než dyslexie či dysgrafie (Pokorná 2010b, s. 56). Absenci dyskalkulie v diagnostické praxi zmiňuje i Špačková (2012, s. 32).

Rozlišujeme několik typů podle charakteru obtíží:

- **praktognostická** – narušení schopnosti matematické manipulace s předměty a kreslenými symboly (přiřazování, porovnávání, třídění),
- **verbální** – potíže s označením množství, počtu a operačními znaky,
- **lexická** – neschopnost číst čísla, symboly,
- **grafická** – neschopnost psát matematické znaky či potíže se zapisováním čísel, které vedou k chybnému sčítání stovek s jednotkami apod.,
- **ideognostická** – snížené chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi,
- **operacionální** – potíže se zvolením správné matematické operace (Bartoňová 2006, s. 148).

## ➤ **Dyspraxie**

Postižení osvojování, provádění či plánování tzv. volných pohybů, známé také jako cerebrální deficit či senzomotorická dysfunkce, označujeme pojmem dyspraxie (Zelinková 2003, s. 10). Tato

porucha obratnosti ovlivňuje úkony dítěte nejen v běžných denních činnostech, ale také ve vyučování. Pomalé tempo, nešikovnost a další faktory vytvářejí *nechuť k motorickým činnostem*. Tyto faktory poruchy mají vliv na výkon i chování dítěte nejen ve škole (Bartoňová 2006, s. 149). Přestože hovoříme o samostatné diagnóze SPU, jedná se v praxi spíše o kategorii používanou v oboru neurologie. Postižení či nezralost v organizaci pohybů vede k obtížím, které se projevují zejména komplikacemi s plánováním a řešením různých situací nebo problémů. Děti s dyspraxií mohou být chybně označovány za nešikovné, nepořádné, neukázněné nebo dokonce zanedbané děti. Toto negativní označování může vést k neschopnosti objektivní sebekritiky či vlastního podhodnocování samotným dítětem. Mnohdy však děti s dyspraxií disponují průměrnou nebo dokonce nadprůměrnou inteligencí a při vhodných přístupech může být zcela využit jejich potenciál (Vašutová 2008, s. 47). Někdy může být dyspraxie viditelná i na vzhledu dítěte. Výše zmiňovaná *nechuť k motorickým činnostem* totiž často vede k nadměrnému ukládání tuku v organismu, jinak řečeno k obezitě (Špačková 2012, s. 33).

### ➤ **Dysmúzie**

Porucha osvojování hudebních dovedností je nejčastěji charakterizována odlišným vnímáním melodie, neschopností reprodukovat hudbu nebo pouhý rytmus, rozlišovat tóny či neschopností samostatně zopakovat melodii (Špačková 2012, s. 32). Neschopnost přečíst a pořídit notový zápis je spíše důsledkem poruchy dyslexie nebo dysgrafie, nežli dysmúzie (Bartoňová 2006, s. 148). I když se jedná o poruchu s četným výskytem, nemá tak velký vliv a dopad na úspěšnost edukačního procesu jako ostatní poruchy učení (Michelová 2016, s. 78).

### ➤ **Dyspinxie**

Poslední SPU, kterou nejčastěji zmiňuje odborná literatura, je dyspinxie. Jedná se o poruchu schopnosti grafického projevu či schopnosti kreslit. Dítě s dyspinxií je charakterizováno zejména svým *primitivním kresebným projevem* (Vašutová 2008, s. 48). Typickým projevem primitivních kreseb je nedbalý vzhled, potíže s uspořádáním prostoru či problém se zvládnutím perspektivy. Motorická neobratnost je způsobena mnoha faktory. Vedle nízké úrovně motorických dovedností můžeme uvést třeba špatný úchop nebo nedostatečnou koordinaci pohybů (Špačková 2012, s. 32). Potíže se mohou objevovat i v dovednosti vhodného kombinování barev (Slowík 2016, s. 129).

## 2.2 Druhy specifických poruch chování

V případě problémů, které se projevují v chování dítěte především v oblasti sociálních vztahů, hovoříme o specifických poruchách chování. Pozorovatelné jsou v neakceptovatelných reakcích nebo neobvyklém prožívání různých situací, které jsou způsobeny závadnými mechanismy regulace svého chování. Terminologie prošla změnami v souvislosti s přístupem k problematice poruch chování, a tak se můžeme setkat s pojmy jako lehká dětská encefalopatie, malá mozková dysfunkce či označením hyperkinetické poruchy, které jsou uvedeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí (Vašutová 2008, s. 49). V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“) najdeme označení vývojové poruchy chování. Slovo vývojové odpovídá i názoru většiny odborníků na příčiny poruch chování, které se *přisuzují zejména dědičnosti a biologickým faktorům – např. narušenému zpracování nervových impulzů, zdravotním komplikacím v těhotenství matky nebo při porodu, užívání alkoholu a drog v těhotenství* (Michelová 2016, s. 265–267).

Problémy v chování nejsou způsobeny špatným vedením dítěte ze strany rodičů nebo vlivem špatného sociálního prostředí, ale jsou důsledkem poranění mozku, projevujícím se snížením pozornosti, paměti a nutkavým chováním, které je většinou společensky nevhodné. Jedná se o širší označení dnešních hyperkinetických poruch, které jsou jasněji zařaditelné, definovatelné ale především diagnostikovatelné (Pokorná 2010a, s. 129–130). I Slowík ve své knize uvádí, že pojmy LMD a hyperkinetické poruchy jsou používány jako synonyma, nicméně považuje LMD za obecnější termín, jelikož hyperkinetické poruchy jsou obdobné potíže související *spíše s projevy těchto poruch než s jejich příčinami* (Slowík, 2016, s. 134).

Hyperkinetickými poruchami jsou ADD z anglického jazyka Attention Deficit Disorder (syndrom poruchy pozornosti) a ADHD z anglického jazyka Attention Deficit Hyperactivity Disorder (syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou). Jedná se o příbuzná onemocnění, liší se však příznaky. Společné příznaky mají obě onemocnění v problémech se soustředěním či impulzivitou. Odlišují se v absenci hyperaktivity v případě jedinců trpících ADD (Munden 2008, s. 11). Jak již bylo řečeno, jedná se o poruchy, které mají biologickou příčinu a nejsou následkem rodičovského přístupu. Svými projevy, mezi které patří zapomínání, nesoustředěnost, uspěchanost, zbrkllost, zmatečná organizace a malý smysl pro zaujetí, ovlivňují jedince ve školních činnostech, později v zaměstnání a společenském životě. Při nesprávném přístupu mohou zapříčinit vážné následky (Vašutová 2008, s. 49). *ADHD je klasickým příkladem bio-psycho-sociální poruchy* (Munden 2008, s. 47). *Potíže*

*jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů* (Zelinková 2003, s. 196).

Aby bylo možné hovořit o tom, že dítě trpí poruchou ADHD, musíme u jedince vidět, že klíčové symptomy – nepozornost, hyperaktivita a impulzivita jsou v čase stálé a neměnné. Ve většině případů překračují meze normality z pohledu věku jedince v kontextu vývojového stádia. Dokonce zkušenosti s prožíváním různých situací, reakcí a pocitů dětí s ADHD jsou mnohdy obdobné v rodinách z rozličných životních podmínek (Munden 2008, s. 21). Tři základní příznaky – nepozornost, hyperaktivita a impulzivita, které se mohou vyskytovat souhrnně nebo izolovaně, jsou pro dítě někdy predispozicí závažnějších příznaků. U jedinců s diagnózou ADHD, vyrůstajících v dysfunkční rodině, může jít o psychopatologické projevy, které mohou přetrvávat až do dospělosti a činit tak jedinci obtíže se zvládnutím agresivity, s uznáváním autorit a v navazování vztahů vůbec. U dětí s diagnózou ADD se v takové míře nevyskytují potíže se zvládnutím agresivních projevů.

Obě diagnózy mají negativní vliv na navazování vztahů. U dětí s ADD se častěji objevují úzkostné stavy. Případná agresivita může přerůst až do ODD (z anglického jazyka *Oppositional Defiant Disorders*), v České republice známé jako opoziční chování, které je charakteristické hádavostí, nesnášenlivostí až antisociálním chováním. Děti často provádějí schválnosti, jsou zlomyslné, mstivé, konfliktní a bez schopnosti zralé sebereflexe (nevidí chyby u sebe, ale přisuzují je ostatním). Odborná literatura uvádí, že až 60 % dětí s ADHD má projevy ODD (Zelinková 2003, s. 197–198).

Velmi často jsou specifické poruchy chování spojené s SPU. Je nutné zdůraznit, že se jedná o odlišné diagnózy, které ale mají společné projevy, mezi které řadíme chyby způsobené nepozorností, nesoustředěností při delších úkolech nebo psaném projevu, nižší sebevědomí a s tím spojené potíže se sebedůvěrou. Proto je nutné se zaměřovat při reedukaci na každou poruchu zvlášť, ale současně vytvářet komplexní plán dle individuálních potřeb dítěte (Vašutová 2008, s. 50). Vysoký výskyt SPU (20–40 %) u dětí s hyperkinetickými poruchami chování, uvádějí i zahraniční výzkumy. Podle Pokorné je *souvislost pochopitelná, pokud sledujeme symptomatologii hyperaktivní poruchy, která předpokládá možné ovlivnění kognitivních funkcí* (2010a, s. 132).

### 3 Vzdělávání žáků se SPUCH

V Libereckém kraji bylo v základním vzdělávání ve školním roce 2022/2023 evidováno celkem 6 965 dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. V případě závažných SPU bylo vzděláváno 2 195 žáků a 759 žáků se specifickými poruchami chování (Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy 2023). Z toho lze predikovat, že téměř každý pedagog se ve své pedagogické praxi může s žákem se SPUCH setkat. Nejdůležitější je každému žákovi poskytnout co nejvyšší míru podpory. Při kompenzaci mírných obtíží k tomu může postačit podpůrné opatření 1. stupně, které je nazýváno plánem pedagogické podpory (Balharová 2019, s. 9). *Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka.* Náprava a rozvoj žáka je dlouhodobou a náročnou činností, která vyžaduje spolupráci dítěte, rodiny, pedagoga a také dalších odborníků, kteří jsou v ideálním případě dostatečně kvalifikováni (Bartoňová, Vítková 2007, s. 185).

Při stanovení vzdělávacích strategií je nutné zdůraznit individualitu každého jedince. Pedagog by měl využívat takové dlouhodobé záměry, které povedou k co nejvyššímu rozvoji potenciálu žáka. V tomto procesu je žák aktivně zapojen a podílí se tak na vytváření obsahové náplně zvolené vzdělávací strategie. Důležité je volit takové přístupy, které vedou k emocionálnímu zaujetí, které vede k udržení pozornosti a vhodnému klimatu pro získávání nových informací (Dostálová, Viktorin 2020, s. 31). Variabilitnost a dostatečný časový, ale především individuální prostor pro stanovení vhodného přístupu k dítěti se SPUCH jsou nezbytné pro dosažení maximálního rozvoje žáka (Balharová 2019, s. 17). To, že má smysl se dostatečně věnovat rozvoji potenciálu těchto žáků, nejvíce vystihuje citát Emmerlingové: „*Inteligenci, takže i školní výkonnost, můžeme za určitých podmínek zlepšit. Není to neměnná záležitost!*“ (2020, s. 11). Skutečnost, že včasnou podporou a vhodnými opatřeními může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění příznaků SPUCH, uvádí i Janderková (2016, s. 24).

#### 3.1 Formy vzdělávání

Žáci se SPUCH jsou podskupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v souladu s ustanovením § 16 školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen „příslušná vyhláška“). Na základě těchto předpisů jsou žáci vzděláváni buď:

- v rámci integrace ve třídách hlavního vzdělávacího proudu,
- v rámci skupinové integrace ve speciálních třídách hlavního vzdělávacího proudu s tím, že některé předměty absolvují ve třídách bez zaměření na speciální vzdělávací potřeby,
- v rámci speciálních škol (tzv. paragrafových), které jsou zřízeny podle ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona (Janderková 2016, s. 24).

Ve vzdělávacím procesu v České republice v současném pojetí hovoříme spíše o integrativním vzdělávání. Budoucí koncepce vzdělávacího procesu směřují spíše k inkluzivnímu přístupu. Rozdíl spočívá v tom, že při integraci hovoříme o začleňování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kdežto inkluzivní myšlenky vzdělávání spočívají v tom, že k rozvoji žáků dochází bez ohledu na individuální předpoklady. Odlišnost je považována za předpoklad, ne překážku, a je obohacením a přínosem pro skupinu, kde v každém žákovi je spatřován přínos pro ostatní (Dostálová, Viktorin 2020, s. 12). Právě proto, že žáci se SPUCH mají dobré předpoklady k seberozvoji, je inkluzivní vzdělávání, zahrnující individuální přístup a reedukaci, pro tuto skupinu žáků vhodným způsobem.

### 3.2 Reedukace

Nejčastějším přístupem vzdělávacího procesu žáků s SPU je reedukace, kterou můžeme jinak také označit jako převýchovu či metodu se zaměřením na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27). Pojem převýchova nelze chápat v jeho plném významu, protože se nejedná o nápravu, ale spíše o utváření nových návyků a dílčích dovedností, které zahraniční odborníci dokonce označují intervencí (Zelinková 2015, s. 13). *Reedukační proces tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání* (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27). Reedukace má své zásady a pravidla. Pokud nejsou respektována, nelze hovořit o reedukaci, nýbrž o doučování. Mezi tyto zásady patří:

- rozbor příčin vyplývající z diagnostiky zpracované odborným pracovištěm,
- respektování dosahování úrovně bez ohledu na věk nebo vzdělávací obsah,
- dostatečná míra pozitivní motivace, a to zejména na začátku reedukačního procesu,
- multisenzoriální přístup spočívající v zapojování všech smyslů do procesu osvojování dovedností,
- individuální přístup,



- zapojování zájmu dítěte do procesu, např. čtení textů podle oblasti zájmu, do edukačního procesu zapojit činnosti, které dítě baví,
- úprava hodnocení a spíše vedení ke zdravému sebehodnotícímu pohledu,
- celostní pohled na jedince, spočívající ve zohlednění zdravotního stavu, rodinného prostředí a dalších vnějších vlivů ovlivňující proces (Zelinková 2015, s. 72–75).

Základem reedukace je specifikování okruhu nedostatků žáka, jež se stanou prvotním atributem reedukační činnosti. Pokud se nezabýváme příčinou nedostatku, ale jen jeho projevem, je celý tento rozvojový proces v podstatě neefektivní (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 32).

Je také důležité vyvarovat se nejčastějších chyb, které proces reedukace znesnadňují, často pak vedou k nezájmu žáka, ke ztrátě chuti a motivace k činnosti, k opakovaným chybám a celkovému negativnímu postoji k učení. Mezi tyto chyby řadíme vyzdvihování úspěchů spolužáků, upozorňování na velké množství chyb žáka se SPU, neúměrné množství diktátů, velký tlak na výkon, příliš náročné učivo, které nenavazuje na dosaženou úroveň žáka, nedostatečnou časovou dotaci nebo odpirání pochvaly z obavy pedagoga, aby nedošlo ke ztrátě zájmu a dalšího snažení žáka (Zelinková 2015, s. 77–78).

### 3.3 Individuální vzdělávací plán

Ke vzdělávání jedinců se SPUCH patří možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ten definuje školský zákon a příslušná vyhláška. Tvorba plánu má význam zejména pro žáky se závažnými obtížemi SPU, které je ale těžké definovat, proto je vhodné vzít v úvahu také míru sociální adaptace žáka a v odůvodněných případech používat individuální vzdělávací plán i pro žáka s mírnými potížemi (Michalová 2016, s. 131–132).

Také individuální vzdělávací plán je výsledkem multidisciplinární spolupráce. Je vytvářen na podkladě doporučení školského poradenského zařízení a za účasti vyučujícího pedagoga, žáka, ale také rodičů. *V individuálním vzdělávacím plánu je stanoveno, o jaký typ poruchy se u dítěte jedná, jaká opatření pro odstranění nebo kompenzaci poruchy budou učiněna ze strany školy a jaká ze strany rodiny* (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 170). Cílem je žákům se SPUCH umožnit vzdělávání rovnocenné žákům intaktním, čehož dosahujeme úpravou běžných vzdělávacích procesů, rozsahu a obsahu učiva a také způsobu či formy hodnotícího procesu. Za cíl a smysl tvorby individuálního vzdělávacího plánu si klademe umožnění maximálního rozvoje, maximálních výkonů a co nejvyšší

míru zvládnutí učební látky. Chybné je vnímat individuální vzdělávací plán jako úlevu z učebních procesů (Michalová 2016, s. 132). Velmi důležité je informování žáka a pravidelná zpětná vazba pro něj, které mu může přinést pozitivní motivaci z jeho drobných úspěchů (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 170).

## 4 Organizace zabývající se vzděláváním dětí se SPUCH

*Pro podporu efektivních strategií určených jedincům s SPU je nezbytná kooperace pedagogů a speciálních pedagogů, spolupráce učitelů různých předmětů, aplikace diferencovaného učení, individualizovaná výuka, rozvoj metakognitivních strategií, kontrolování užívaných postupů* (Michalová 2016, s. 126). Efektivní strategie náprav SPUCH není primární činností pouze speciálního pedagoga, ale vyžaduje zapojení dalších osob podílejících se na výchovném procesu a také vyžaduje značné úsilí samotného žáka (Bartoňová, Vítková 2007, s. 193). S rozvojem speciální pedagogiky a dalšími pohledy na tuto problematiku, například vlivu přetrvávajících primárních reflexů, se objevují další organizace a možnosti, které se podílejí na nápravě SPUCH.

### 4.1 Školská zařízení

*Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálněpedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Obsahem se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků* (Bartoňová 2006, s. 155). Prvotní osobou při diagnostice je bezesporu samotný pedagog. Pokud nejsou opatření, která doporučuje, dostatečná, navrhne vyšetření a spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra (Janderková 2016, s. 19).

Školská poradenská zařízení zajišťující informační, diagnostickou, metodickou a poradenskou činnost jsou zřizována podle ustanovení § 116 školského zákona. Spolupracují nejen s žáky, jejich zákonnými zástupci a s pedagogy a zástupci škol, ale také s dalšími organizacemi jako orgány sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnická zařízení a další (zákon č. 561/2004 Sb., § 116). Typy poradenských zařízení a podrobnosti jejich činnosti a organizace stanovuje prováděcí předpis Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tj. vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o poskytování poradenských služeb“).

#### ➤ **Pedagogicko-psychologická poradna**

Pedagogicko-psychologické poradny realizují své služby ambulantně nebo přímo ve školách a školských zařízeních. Činnost je zaměřena na provádění komplexní psychologické a speciálně-

pedagogické diagnostiky, která si klade za cíl zjištění příčin a nastavování vhodných opatření, vedoucích k eliminaci potíží v učení, chování, či rozvoji osobnosti a volbě budoucí profese. Vedle diagnostické činnosti dále poradny provádějí metodické vedení pedagogických pracovníků nebo individuální konzultace s žáky a rodiči nebo preventivně výchovnou péči (Pedagogicko-psychologická poradna v Liberci 2023). Vyhláška o poskytování poradenských služeb v ustanovení § 5 shrnuje ve dvanácti odstavcích činnosti poraden. Vedle již uváděných činností jmenuje ještě zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku nebo vydávání zpráv a doporučení pro stanovení podpůrných opatření a vydávání doporučení pro zařazení do školy, třídy nebo oddělení podle ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Důležité je, že vždy k návštěvě, ať už informační nebo diagnostické, objednává žáka jeho zákonný zástupce. Bez písemného souhlasu rodiče není možné provádět žádná vyšetření ani vydávat zprávy a opatření. Diagnostika spočívá ve třech krocích: anamnéza na základě rozhovoru se zákonným zástupcem, psychologické vyšetření posuzující předpoklady (paměť, rozum, pozornost) a vyšetření posuzující dovednosti (čtení, psaní a počítání), včetně specifických zkoušek odhalujících deficity v percepčně-motorických oblastech. Diagnostiku provádí několik odborníků – psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, případně neurolog, foniatr, logoped a další – jedná se o interdisciplinární proces, při kterém je nezbytné respektovat individualitu každého jedince (Janderková 2019, s. 20–21).

Diagnostika je důležitá především pro pochopení příčin a obtíží žáka a pro vhodné nastavení podpůrných opatření, která povedou k maximálnímu rozvoji jedince. Diagnózu lze chápat jako důležitou startovací čáru pro další život klienta i jeho rodiny (Míchalová 2016, s. 114). Je důležité nehledat nedostatky, ale sledovat pokroky a případně provádět rediagnostiku, která může stanovovat další rozvojové a reedukační cíle.

### ➤ **Speciálně-pedagogické centrum**

V souladu s ustanovením § 6 vyhlášky o poskytování poradenských služeb speciálně-pedagogická centra poskytují poradenské služby pro žáky s různými typy postižení především tělesným, mentálním, zrakovým, sluchovým, vadami řeči, vícenásobným postižením nebo autismem (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6). Žáci se SPUCH tedy nejsou cílovou skupinou speciálně-pedagogických center. Výjimku tvoří centra, která se zaměřují na narušené komunikační schopnosti. Například v případě diagnózy dysfázie dochází často ke kombinaci s jinými poruchami – poruchy autistického spektra, dyspraxie, ADHD nebo třeba SPU. Speciálně-pedagogická centra v těchto případech apli-

kují postupy, které mají zmírnit projevy SPUCH (Církevní ZŠ logopedická Don Bosco a MŠ logopedická 2023).

### ➤ **Středisko výchovné péče**

Svou roli v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami sehrávají i střediska výchovné péče. Jedná se o školská poradenská zařízení, která jsou zřizovaná dle ustanovení § 116 školského zákona. Mimo jiného také poskytují preventivní výchovnou péči žákům, u kterých je riziko vzniku a vývoje poruch chování, dále také poskytují poradenství rodičům těchto dětí a spolupracují se školami například při pořádání preventivních besed a programů. Provádějí diagnostickou, poradenskou, výchovnou i vzdělávací činnost. Cílem služby je poskytnout okamžitou pomoc, radu nebo systematickou pomoc při potížích s chováním (Bartoňová, Pipeková 2004, s. 54). Často mohou být součástí řešení krizových situací, jako je útěk z domu, selhávání rodičovské péče, ale také třeba pomoc s nastavením vhodného klimatu ve třídě, kde se vyskytují negativní jevy chování, způsobené poruchami chování některého z žáků.

### ➤ **Poradenské služby v prostředí školy**

Efektivní výsledky inkluzivního vzdělávacího přístupu vyplývají z multidisciplinární spolupráce jednotlivých odborníků – pedagog, speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, sociální pedagog a také již několikrát zmiňovaný rodič. Spolupráce hraje klíčovou roli a nastavení pedagoga a jeho přístup a zodpovědnost k inkluzivnímu vzdělávání taktéž. Proto je důležité věnovat prostor osobnímu profesnímu rozvoji a celoživotnímu vzdělávání pedagoga (Dostálová, Viktorin 2020, s. 17).

Vzhledem k využitosti pedagogicko-psychologických poraden se jeví jako efektivní možnost zřízení pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga přímo v konkrétní škole. Znamé prostředí, větší znalost osobnosti žáka, jeho poměrů a sociálního prostředí, větší prostor pro cílenou reedukaci, častější možnost konzultací, vyhodnocování a úpravy podpůrných opatření, podpora pedagogům, to vše a mnohem víc přináší zřízení poradenských profesí na půdě školy. Výhodou je, že odborník má možnost pracovat nejen s jedincem, ale také s celým kolektivem, což mu umožní zjistit například vztahy ve skupině, příčiny potíží problémového chování apod.

Volba vhodných strategií vychází z několika faktorů (znalost dosavadní úrovně žáka, jeho potenciál, ale také reálné možnosti), proto práce s žáky se SPUCH klade vysoké nároky na pedagoga.

Je také důležité včasné odhalení poruch a brzká intervence (Dostálová, Viktorin 2020, s. 41). Přítomnost více odborníků poradenské školní činnosti přímo na půdě školy může výrazně pomoci žákům se SPUCH. Zřizováním těchto pozic by mohlo docházet také k uvolnění kapacit pedagogicko-psychologických poraden, které by měly více času na složitější případy.

## 4.2 Další organizace

Školská poradenská zařízení z předchozí kapitoly jsou nezbytnou součástí práce s žáky se SPUCH. Zejména z důvodu vytíženosti poraden a neustále rostoucího počtu žáků, kteří potřebují různé druhy podpůrných opatření, jsou další organizace, které se zabývají problematikou SPUCH, velmi žádoucí. Většinou se jedná o zpoplatněné služby, proto ne všichni rodiče žáků se SPUCH využívají jejich služby, ale díky jejich činnosti může dojít k velmi zásadním pokrokům v rozvoji žáka.

### ➤ **Dys-centra**

Zásady pro práci s žáky se SPUCH zdůrazňují důležitost pravidelného, intenzivního tréninku vhodných cvičení podle dosažené úrovně dovedností a schopností žáků. Pravidelný režim a krátká, ale intenzivní reedukační činnost vede k automatizaci dovedností a dochází tak k přirozenému rozvoji a potřebné míře nápravy. Ideální pomocí pro žáka při zvládnutí SPUCH je účast rodičů při spolupráci, a to takové, aby docházelo k cílené reedukaci i v domácím prostředí. Rodiče totiž mají možnost zajistit dítěti klidné prostředí, pravidelnost a čas ke cvičení (Janderková 2019, s. 26). Na práci s rodinou žáků se SPUCH se mimo jiných činností zaměřují také dys-centra. Většinou neziskové organizace, které se zabývají diagnostikou, terapií a nápravou, a dalšími podpůrnými činnostmi zaměřenými na různé druhy SPUCH.

Cílovou skupinou, jak je uvedeno výše, jsou i rodiče žáků se SPUCH, neboť právě na jejich stupni zapojení může mnohdy záviset výsledek reedukačního procesu a míra kompenzace poruchy. Žádná metoda totiž nemůže zcela překonat výsledky intenzivního úsilí a domácí přípravy. Například DYS-centrum Praha, o. s. nabízí speciální školení rodičů a vedení odborným pracovníkem, které jim pomůže pochopit nejen potřeby jejich dítěte, ale naučí se vhodně procvičovat s dítětem, aby docházelo k nápravám (Dys-centrum 2023). Dys-centra také nabízejí mnoho seminářů pro pedagogy, speciální pedagogy, výchovné poradce, vychovatele a další pedagogické pracovníky. Jedná se o akreditované vzdělávací akce, které je na základě domluvy možné uskutečnit i na pracovišti školy, poradny apod. Činnost dys-center může být také prospěšná pro zkvalitňování a prohlubování

spolupráce pedagogů, rodičů a dalších osob podílejících se na pomoci žákům se zvládnutím problematiky SPUCH.

### ➤ **Neuro-vývojová terapie**

V posledních letech se objevují různé metody, které navazují na nové poznatky ohledně příčin vzniku SPUCH. Jednou takovou oblastí je právě metoda, která si klade za cíl inhibovat přetrvávající primární reflexy (Volemanová 2019, s. 229). *Primární reflexy dobře slouží dětem do jednoho roku života, je na nich závislý porod, přežití a pohybový vývoj. Postupně jsou však nahrazovány reflexy vyspělejšími. Pokud tento proces nepostoupí, nemohou se vyvinout ani složitější mozkové funkce, které jsou nezbytné k osvojení čtení, psaní, nových pohybových dovedností atd.* (KidStim 2023).

Terapie řeší problém od základu, protože pokud má dítě potíže v oblasti primárních reflexů, je zhoršena kognitivní schopnost dítěte. Kombinace poznatků z různých oblastí a dle toho sestavená cvičení, která je nutné provádět přesně a po konkrétně stanovenou dobu, vedou k postupnému potlačení primárních reflexů a dochází tak ke zlepšení spolupráce mozku a těla, která je nezbytná pro správné učení a chování (Volemanová 2019, s. 228–231). Touto metodou se v Libereckém kraji zabývá společnost KidStim, která spolupracuje mimo jiné s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Liberci. Její činnost spočívá také v rozvíjení intelektu a podpoře efektivní přípravy dětí s odkladem školní docházky (KidStim 2023). Intervenci touto metodou je vhodné využívat, pokud standardní reedukační metody nepřinášejí očekávané výsledky. Protože například u dyslexie mohou být příčinou SPU potíže očních pohybů s nedostatečnou spoluprací očí jako důsledek přetrvávajících primárních reflexů. Obecně pak platí, že pokud se podaří vyřešit základní potíže, může i následná reedukace být daleko úspěšnější (Volemanová 2023, s. 5–8).

Po úspěšném absolvování kurzu je možné také aplikovat ve školním prostředí neuro-vývojovou stimulaci, kde žáci v celé skupině používají cviky, vycházející z psychomotorického vývoje dítěte. Tato metoda je prospěšná i pro žáky, kteří nemají potíže s učním, protože *cviky automaticky posílí i hluboký stabilizační systém, což je dobré pro každého, i pro děti bez potíží* (Volemanová 2019, s. 232).

### ➤ **Privátní poradny**

V pedagogicko-psychologických poradnách se často speciální pedagogové setkávají s tím, že jsou svým způsobem svázáni pravidly a jednotnými postupy nastavenými v rámci organizace. Proto

se někdy speciální pedagogové vydají cestou privátní praxe a provozují poradenskou činnost soukromě. Výhodou těchto organizací je to, že mnohdy pracují s novými diagnostickými a reedukačními metodami. Alespoň jako velkou výhodou to zmiňuje Emmerlingová, privátní speciální pedagožka s velkou praxí (Emmerlingová, s. 13).

Podobně jako je uvedeno v předchozí kapitole, vychází její teorie k přístupu dětem se SPUCH z odhalování skrytých příčin SPUCH. *Nejvíce pomáhají metody, které vycházejí z neuropsychologických, z neuropedagogických a z psychosomatických poznatků. K tomu mají běžně používané nápravné metody bohužel často daleko* (Stanislava Emmerlingová 2023). Emmerlingová poradenskou činnost postupně ukončuje a věnuje se lektorské a supervizní činnosti, doporučuje však na svých stránkách specialisty, kteří se této problematice věnují a spolupracují s ní. V Libereckém kraji například působí v Jablonci nad Nisou předškolní a speciální pedagog a terapeut, Ing. Michaela Janoušková, nebo v České Lípě předškolní pedagog a terapeut, Iveta Brožová (Stanislava Emmerlingová 2023).

Činnosti privátních poraden a přístupů se mohou různě lišit, a proto má rodič možnost vyzkoušet různé přístupy, které mohou pomoci jeho dítěti. Janoušková využívá dvě metody, a to EDUkineziologii a DOV (dílní oslabení výkonů). První metoda tzv. vzdělávací kineziologie je zaměřena na obnovu přirozené schopnosti učit se prostřednictvím stimulace mozkových hemisfér. Druhá metoda je založena na tréninkovém programu, který si klade za cíl identifikovat oslabení některé z pěti základních oblastí (zrakové a sluchové vnímání, orientace v prostoru, intermodalita a serialita) a pravidelným cíleným tréninkem oslabení postupně odstraňovat a přiblížit se, ideálně vrátit, na úroveň přirozených schopností (MiJa poradna 2023).

Další alternativní možností v Libereckém kraji je Centrum komplexní terapie Turnov s projektem s názvem *Jiné cesty*. Již z názvu projektu je zřejmé, že speciální pedagog, Mgr. Petr Klus nabízí dětem a jejich rodičům jiné možnosti k rozvoji, poznání a učení v oboru speciálně-pedagogického poradenství a logopedie. Vedle dalších metod se věnuje také metodě s názvem Feuersteinovo Instrumentální Obohacování, při které se děti se SPUCH učí *kritickému myšlení, plánování, sebekontroli, návykům práce, práci s informacemi, detaily a strategiemi* (Jiné cesty 2023). Program psychologa Feuersteina vznikl původně pro potřebu vzdělávání integrovaných dětí z odlišného kulturního prostředí v Izraeli (především migrantů), později se ukázal vhodný i pro další skupiny dětí. Podstatou programu je zvýšení plasticity kognitivní modifikovatelnosti, čili zvýšení schopnosti se měnit díky učení. Několik různých výzkumů prokázalo, že metoda Feuersteinovo Instrumentální



Obohacování pomohla žákům různých skupin (se SPUCH, nadaným, sociálně znevýhodněným) v rozvoji jejich kognitivních dovedností. Někdy je dokonce program aplikován do vzdělávacího procesu v rámci povinných předmětů přímo ve škole nebo v rámci reedukační činnosti pro nápravu SPUCH (Frombergerová, Pokorná 2022).

### ➤ **Studijní centra – vzdělávací metoda humanisty L. Ronna Hubbarda**

*Proces učení není pouze navršení informací na vrch těch dalších. Je to proces získávání nového porozumění a lepších způsobů, jak něco dělat.* Výzkumná činnost Hubbarda je zaměřena na principech zvládnání úkolů bez ohledu na obtížnost. Jeho objevy pomohly získat studentům kontrolu nad svým vzděláváním. Cílem je komplexní zvládnání studia jako takového. Na základě těchto poznatků vznikly studijní metody, které aplikují formou doučování a dalších činností studijní centra BASIC. Ta jsou součástí mezinárodní sítě neziskových vzdělávacích organizací *Applied Scholastics* (v překladu: *Praktický vzdělávací systém*), která byla založena v roce 1972 universitními profesory a pedagogy v USA. Organizace v 70 zemích světa poskytují nové a základní dovednosti ve vzdělávacím procesu učitelům, rodičům a dalším odborníkům, dovednosti pak zvyšují efektivitu vzdělávání. Služby organizace Studijní centrum BASIC jsou k dispozici ve 23 pobočkách na území ČR, v Libereckém kraji se nachází pobočka v Liberci a České Lípě (Studijní centrum BASIC 2023).

### ➤ **Podpora pozitivního chování dětí a žáků (PBIS)**

Za zmínku, zejména pro vzdělávání žáků s poruchami chování, stojí také instituce Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále jen „ČOSIV“), která podporuje rozvoj inkluzivního vzdělávání v ČR. Usiluje o to, aby vzdělávání vedlo k maximálnímu rozvoji potenciálu všech žáků, bez ohledu na potíže, které jim v tom brání. Usiluje o to, aby školy měly podmínky pro takový druh vzdělávání, a pomáhá pedagogům a rodičům s hledáním vhodných forem vzdělávání. Jedním z projektů, kterému se organizace věnuje, je implementace Systému Pozitivní podpory chování – Positive Behavioral Interventions and Supports framework (dále jen „PBIS“). Systém, který je od 80. let minulého století využíván v USA, se postupně dostává do popularity i ve vzdělávacím prostředí Evropy. Je založen na poznacích, že efektivní řešení zvládnání problematického chování stojí na několika zásadních prvcích (prevence, aplikace ověřených postupů, celostní přístup, výuka sociálních dovedností, týmová implementace a profesní rozvoj zaměstnanců) (ČOSIV 2023).

*PBIS představuje propracovaný rámec integrující všechny tyto prvky, čímž umožňuje zavádění kontinua ověřených intervencí a přispívá tak k dosažení vzdělávacího a sociálního úspěchu všech*

*žáků školy. Systém PBIS ve škole zavádí efektivní podporu očekávaného chování a zároveň poskytuje učitelům soubor možných reakcí na náročné chování dětí, jimiž lze předcházet upevnění nevhodného chování a současně nepřispívat k traumatizaci dítěte (PBIS 2023).*

Organizace ČOSIV poskytuje mnoho informací a inspirací, ze kterých mohou pedagogové čerpat a využívat je pro prohlubování svých dovedností a přístupů ve vzdělávání různých skupin žáků. ČOSIV také nabízí mnoho kurzů a vzdělávacích akcí, kterých se mohou účastnit nejen pedagogičtí pracovníci, ale i další zájemci o tuto problematiku, např. rodiče (ČOSIV 2023).

### ➤ **Informační a vzdělávací organizace**

Chceme-li zajistit, aby žáci se SPUCH dosáhli co největší míry rozvoje, je důležité žákům umožnit vhodnou reedukaci ve škole. Jak bylo již uvedeno v předchozích kapitolách, nejedná se o klasické doučování žáků, ale o konkrétní vhodné činnosti zaměřené na odstraňování individuálních potíží každého jedince (Michalová 2016, s. 127). Proto je vhodné, aby se pedagogové v této oblasti neustále vzdělávali a mohli tak aplikovat různé metody, postupy a přístupy k žákům se SPUCH.

Nabídka vzdělávacích kurzů je poměrně široká. Problematikou se zabývají různé neziskové organizace, ale také další sdružení, která nabízí různé možnosti. Například Institut DE, z. ú., který se zabývá větší informovaností v oblasti SPU a vzdělávání vůbec. Pod vedením ředitelky, která je sama dyslektičkou, je vizí institutu stát se významným nositelem pozitivní změny ve vnímání lidské různorodosti a přístupu ke vzdělání (Moje dyslexie 2021).

### ➤ **Praktické pomůcky pedagogů**

Nejen pro cílenou reedukační činnost, ale také jako podporu vzdělávacího procesu mohou pedagogové využívat projekty různých organizací a aplikovat jejich metody přímo do přímé pedagogické činnosti. Například projekt ABC Music v. o. s. – Sfumato® (Splývavé čtení®), revoluční metodiky čtení Sfumato, jakožto projekt pro učitele a ředitele základních a mateřských škol, školní inspektory, specialisty z pedagogicko-psychologických poraden, dyslektických center, a ostatní zájemce. Metodika Sfumato spadá do oblasti inkluzivního myšlení, obsahuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností, ale i SPU (ABC Sfumato 2021).

Další možností jsou webové stránky KamiNet – [www.kaminet.cz](http://www.kaminet.cz), jež vznikly na základě práce s dětmi s různými kombinacemi poruch učení. Jsou zaměřené na výuku jazyků a nápravná cvi-

čení. Nápravná cvičení jsou určena k rozvoji dítěte v dané oblasti formou herních úkolů. Vše je rozsahem, velikostí písma i náročností přizpůsobeno právě žákům se SPU (KamiNet 2021).

Někdy se mylně rodiče i pedagogové domnívají, že pokud se žák se SPUCH bude více snažit, může být úspěšný i bez individuální podpory. V zahraničí, ale také již i v ČR, dochází k uvědomění, že bez značné individuální podpory, a především spolupráce rodičů či dalších angažovaných osob, je velmi složité dosáhnout dostatečné míry rozvoje (Michalová 2016, s. 128). Proto rozvoj v oblasti, která může přinést cílenou podporu žákům nejen ve škole, ale i v domácím prostředí, se jeví více než žádoucí.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce je zaměřena na zjištění možností spolupráce pedagogů ZŠ s institucemi zaměřenými na péči o žáky se SPUCH. Ke zjišťování skutečného stavu autorka použila dotazníkové šetření a získaná data byla vyhodnocena kvantitativně. Průzkumným vzorkem jsou pedagogové základních škol.

Průzkum provedený dotazníkem si klade za cíl zmapovat tuto spolupráci mezi pedagogy na Liberecku. Praktická část tak navazuje na teoretická východiska. V následujících kapitolách se autorka věnuje metodologii průzkumu, průzkumným otázkám, charakteristice průzkumného vzorku, průběhu průzkumného šetření, vyhodnocení a interpretaci dat včetně zodpovězení průzkumných otázek. V neposlední řadě také diskutuje výsledky průzkumu a předkládá navrhaná opatření.

### 5 Průzkum

V této kapitole autorka podrobně představuje průzkumné šetření, jeho metodologii, cíl, průzkumný vzorek a postupně předkládá zjištění, která průzkumem získala. Obecně lze průzkum považovat za aktivní získávání informací k ověření tezí, předpokladů a domněnek autora.

#### 5.1 Metodologie šetření

Autorka zvolila kvantitativní průzkumné šetření. *Kvantitativní znamená, že šetření je navrženo tak, aby přineslo numerická data měřením proměnných* (Punch 2008, s. 13). K zjišťování názorů byl použit dotazník. Dotazník je nejfrekventovanější metodou používanou při pedagogickém výzkumu. Způsobeno je to zejména tím, že dotazník může být zdánlivě jednoduchou formou zjišťování výsledků (Chrásková 2016, s. 158). Mnohdy se ale naopak právě vhodně zvolené otázky, jejich formulace a účelné řazení mohou jevit jako nelehký úkol, se kterým se autor průzkumu musí vhodně vypořádat.

Autorka zvolila anonymní elektronickou verzi dotazníku, neboť se domnívala, že tímto způsobem by mohla být zajištěna vysoká návratnost. Dotazník byl sestaven z 27 položek, které obsahují především uzavřené otázky. Autorka záměrně zvolila uzavřené otázky, aby pro vyhodnocení odpovědí vycházela z jednoznačných typů odpovědí. S ohledem na tuto relativní jednoznačnost očekávala návratnost vyššího počtu dotazníků. Záměrně autorka uvádí termín *položka*, neboť dotazník ob-

sahuje položky, u kterých respondent bude vybírat z konkrétních možností, které navazují na teoretickou část práce. Tento způsob terminologické interpretace doporučuje ostatně i Chráska (2016, s. 158).

Dotazník obsahuje položky zaměřené na získání údajů, které pomohou při vyhodnocení porovnat i to, zda má na výsledku svůj podíl například demografické umístění školy respondentů. Obsahuje také položky, zjišťující vlastní postoje pedagoga, dále položky, kterými autorka zjišťuje, jak fungují některá teoretická východiska v praxi. V závěru dotazníku dostávají respondenti prostor vyjádřit se libovolně ke kterékoliv položce. V případě ochoty respondentů se do průzkumu zapojit může zejména tato položka přinést zajímavá zjištění, která mohou přinést náhled či námět k možnému pokračování na zjištěné výsledky průzkumu. Ostatně jako klad označuje používání otevřených položek i Chráska, který uvádí, že při dostatečné ochotě respondentů umožňují tyto položky hlouběji proniknout do sledovaných jevů a mohou vystihnout skutečné mínění respondentů (Chráska 2016, s. 160). Náhled dotazníku je v příloze této práce.

## **5.2 Cíl průzkumu**

Cílem průzkumu této práce bylo zjištění možností spolupráce pedagogů ZŠ s institucemi zaměřenými na péči o žáky se SPUCH. Autorka si kladla za cíl od pedagogů základních škol působících na Liberecku zjistit, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti v této oblasti a jaké jsou jejich možnosti spolupráce například s organizacemi, které představila v teoretické části práce.

Jako dílčí cíl průzkumu si kladla zvýšení informovanosti o těchto organizacích.

## **5.3 Průzkumné otázky**

Autorka si stanovila, že v dotazníkovém průzkumu získá odpovědi na následující průzkumné otázky:

- 1) Jaké poradenské možnosti mají pedagogové ZŠ při péči o žáky se SPUCH (ověřováno otázkami č. 10, 11, 12 a 13)?
- 2) Jak podle názorů pedagogů ZŠ funguje jejich spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami (ověřováno otázkami č. 14, 15, 16, 17 a 18)?

- 3) Funguje nějaká jiná spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími organizacemi, které pomáhají žákům se SPUCH (ověřováno otázkami č. 19, 20, 21, 23 a 24)?
- 4) Mají pedagogové ZŠ alespoň základní informovanost o organizacích zabývajících se žáky se SPUCH (ověřováno otázkami č. 25 a 26)?

## 5.4 Průzkumný vzorek

Stanoveným cílem této práce bylo prozkoumat spolupráci a možnosti pedagogů v Libereckém kraji. Respondenty byli původně pedagogové základních škol působících ve městě Liberci a v jeho přilehlém okolí. Distribuce dotazníku proběhla prostřednictvím ředitelů ZŠ. Osloveno bylo celkem 60 ZŠ v okrese Liberec. Z důvodu nízké návratnosti oslovila autorka později dalších 30 ZŠ v okrese sousedního většího města Jablonec nad Nisou, které je taktéž součástí Libereckého kraje.

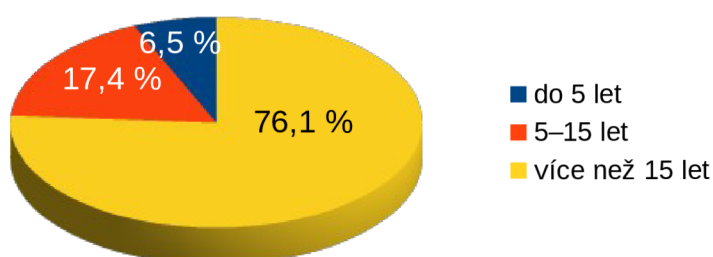
Průzkumné šetření probíhalo v období měsíců listopad a prosinec 2023. Záměrně byly osloveny ZŠ ve městech i menších obcích, aby byly zastoupeny názory pedagogů z různě velkých škol a kolektivů. V Libereckém kraji bylo podle údaje Českého statistického úřadu ve školním roce 2022/2023 celkem 202 ZŠ s počtem 3 246 pedagogů (ČSÚ 2023). Výběr respondentů byl náhodný, nicméně ředitelé škol byli požádáni o distribuci dotazníku mezi třídní učitele, jejichž odpovědi budou mít pro zjišťování výsledků nejvyšší výpovědní hodnotu, neboť by své žáky měli znát nejlépe.

Z celkem 90 oslovených škol se vrátilo 46 vyplněných dotazníků. Pokud autorka předpokládala, že by z každé školy vyplnil dotazník vždy alespoň jeden třídní učitel, jedná se o návratnost 51 %. I přestože očekávala vyšší návratnost, které se snažila dosáhnout opakovanou žádostí směřovanou konkrétním náhodně vybraným pedagogům oslovených škol a následně také rozšířením okruhu oslovených škol na okres Jablonec nad Nisou, považuje získaný vzorek za dostatečný pro provedení průzkumu.

## 5.5 Vyhodnocení a interpretace dat

V následující kapitole se autorka věnuje vyhodnocení získaných dat a jejich prezentaci pomocí grafů a tabulek, které jsou doplněny komentáři k jednotlivým položkám.

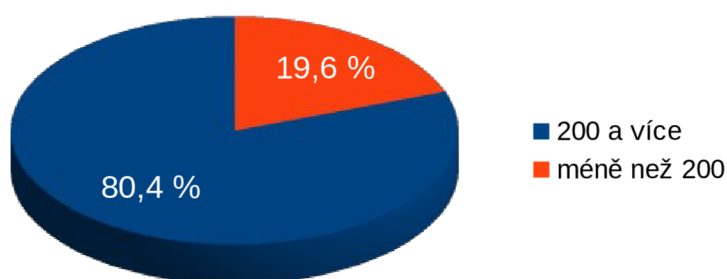
### Otázka č. 1 – Kolik let působíte jako pedagog/pedagožka?



*Graf 1: délka působnosti respondenta*

Graf 1 zobrazuje délku pedagogické praxe respondentů. Většina respondentů, tj. 76,1 %, působí ve své pedagogické praxi déle než 15 let. Délku praxe mezi 5 až 15 lety uvedlo celkem 17,4 % respondentů a v 6,5 % případech odpovídali respondenti s praxí do 5 let.

### Otázka č. 2 – Kolik žáků má škola, ve které působíte?



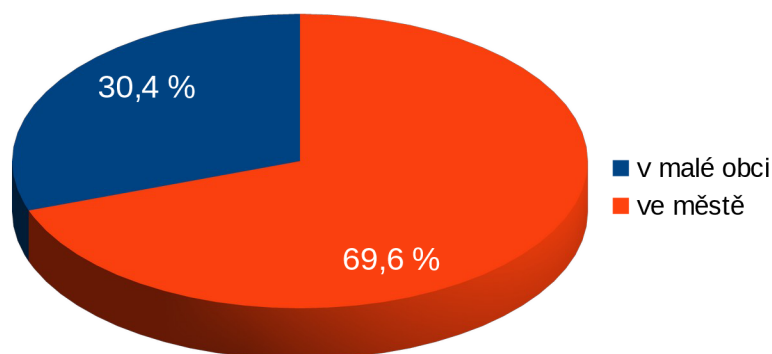
*Graf 2: velikost školy působnosti respondenta*

Graf 2 zobrazuje velikost školy, ve které respondenti působí. Většina respondentů, tj. 80,4 %, působí ve školách, kterou navštěvuje více než 200 žáků. Odpovědi poskytlo také 19,6 % respondentů z menších škol, které navštěvuje méně než 200 žáků.

Pro nastavení kritéria velikosti školy vycházela autorka z předpokladu, že navštěvuje-li v menší škole třídu průměrně 22 žáků a škola má otevřenou jednu třídu v ročníku, byla by celková kapacita cca 198 žáků. Proto jako hranici stanovila právě hodnotu 200 žáků.

Záměrem zařazení otázky bylo zjistit, zda může mít vliv na názor pedagogů k některým otázkám právě velikost školy, co se počtu žáků týče. Lze předpokládat, že v menších školách by mohli mít pedagogové o něco více prostoru pro práci s žáky se SPUCH a mohla by třeba právě informovanost o různých organizacích zabývajících se těmito žáky být vyšší. Ověření předpokladů vyhodnocuje autorka v interpretaci některých dalších otázek.

### Otázka č. 3 – Kde je škola umístěna?



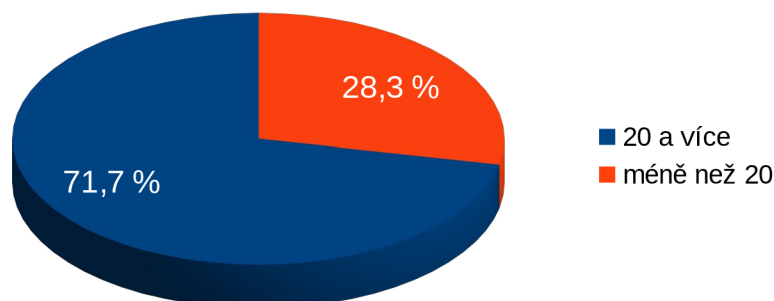
Graf 3: demografické umístění školy

Graf 3 se zaměřuje na demografické umístění školy. Celkem 69,6 % respondentů uvedlo, že působí ve škole, která se nachází ve městě. Zbýlých 30,4 % respondentů uvedlo umístění školy své působnosti v malé obci.

Autorka otázku demografického umístění školy zvolila opět z důvodu možných dílčích výsledků průzkumu, kde by se mohl projevit vliv demografického umístění na názor pedagogů. Většina organizací, které se zabývají problematikou žáků se SPUCH, působí právě ve městech, proto autorka předpokládá, že pedagogové ze škol mimo města mohou mít z tohoto důvodu méně možností spolupráce s těmito organizacemi.



#### Otázka č. 4 – Kolik žáků je ve Vaší třídě?

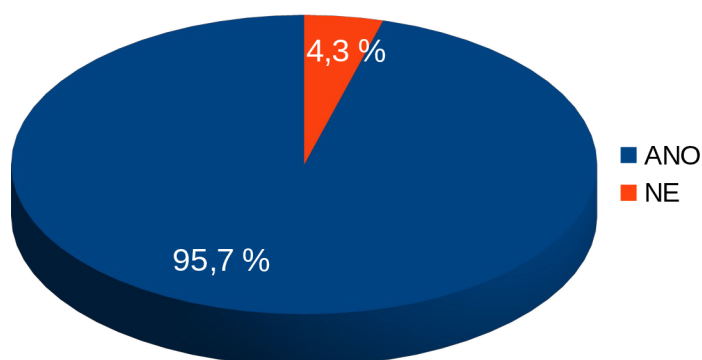


Graf 4: velikost třídy

Graf 4 se zaměřuje na zjištění počtu žáků ve třídě působnosti respondentů. Celkem 71,7 % respondentů uvedlo, že jejich třídu navštěvuje více než 20 žáků. Zbýlých 28,3 % respondentů vybralo možnost méně než 20 žáků.

Právě velikost třídy může být podle autorky dalším určujícím faktorem k vysvětlení některých odpovědí respondentů. Menší kolektiv je obecně vnímán jako prostředí, které může přinést větší prostor pedagogům pro jejich individuální práci s žáky, která je pro žáky se SPUCH klíčová.

#### Otázka č. 5 – Učíte nebo učil/a jste dítě se SPUCH = specifickou poruchou učení a chování (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, ADD/ADHD, atd.)?



Graf 5: zkušenost pedagoga s výukou žáka se SPUCH

Graf 5 zobrazuje vlastní zkušenost pedagogů s žáky se SPUCH. Většina respondentů, tj. 95,7 %, uvedla, že aktuálně učí, nebo v minulosti učila žáka se SPUCH. Pouze 4,3 % respondentů uvedlo nulovou zkušenost s touto četnou skupinou žáků.

Vysoká zkušenost potvrzuje východiska teoretické části, kdy se o skupině jedinců se SPUCH hovoří jako o nejrozšířenější kategorii jedinců v oblasti specifických vzdělávacích potřeb. Oba respondenti, kteří uvedli nulovou zkušenost, uvedli svou délku praxe déle než 15 let, což považuje autorka za překvapivé. Vysvětlení spatřuje v další odpovědi těchto respondentů na demografické umístění školy působnosti, kdy v obou případech jsou respondenti pedagogy v malé obci. Jeden z respondentů také uvedl, že vyučuje ve třídě, kterou navštěvuje méně než 20 žáků. I skutečnost, že se jedná o pedagogy z malé obce a s třídou do 20 žáků, může být vysvětlením, proč tito respondenti doposud zkušenost nezískali. V menších kolektivech může být nižší pravděpodobnost výskytu žáka se SPUCH.

#### **Otázka č. 6 – Kolik dětí se SPUCH aktuálně učíte (uved'te počet)?**

<b>Počet vyučovaných dětí se SPUCH</b>	<b>Počet repondentů</b>	<b>Počet vyučovaných dětí se SPUCH</b>	<b>Počet repondentů</b>
<b>0</b>	3	<b>8</b>	4
<b>1</b>	7	<b>10</b>	3
<b>2</b>	7	<b>13</b>	1
<b>3</b>	8	<b>14</b>	1
<b>4</b>	2	<b>15</b>	2
<b>5</b>	3	<b>16</b>	1
<b>6</b>	1	Jiná odpověď	1

*Tabulka 1: počet vyučovaných žáků se SPUCH*

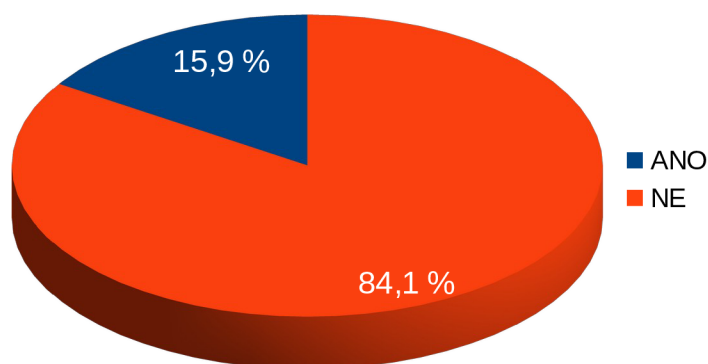
Tabulka 1 zobrazuje 44 odpovědi respondentů, kteří na otázku č. 5 odpověděli kladně (ANO, učím, nebo učila jsem žáka se SPUCH). Ostatně i další následující otázky č. 7, 8, 9 byly určeny těmto respondentům, neboť odpovědi respondentů bez přímé zkušenosti s žáky se SPUCH by neměly vypovídající hodnotu.

Respondenti měli uvést počet žáků se SPUCH aktuálně v jejich třídě. Celkem 6,8 % uvedlo, že aktuálně neučí žádného takového žáka, jejich odpověď tedy znamená dřívější zkušenost s touto skupinou. Většina respondentů, tj. v tomto případě 18,2 %, uvedlo, že aktuálně učí 3 žáky se

SPUCH. Shodně 15,9 % uvedlo, že jejich třídu aktuálně navštěvuje 1 nebo 2 žáci. Dalších 9,1 % respondentů se shodlo na počtu 8 žáků. Shodně také 6,8 % uvedlo aktuální počty 5 a 10 žáků. Počty 4 a 15 aktuálně vyučovaných žáků se SPUCH uvedlo 4,5 % respondentů. A dalších 2,3 % uvedlo jednotlivé případy 6, 13, 14 a 16 aktuálně vyučovaných žáků.

Poslední respondent rozvedl svou odpověď tak, že uvádí, cituji: „*Zatím nemají diagnostikováno, jsou v 1. třídě. V současné době je jisté, že jich mám 4 ve třídě.*“ Touto odpovědí autorka připouští, že respondenti, kteří uváděli, že aktuálně nevyučují žádného žáka se SPUCH, by se mohli řadit také do této kategorie. Pro potřeby průzkumu ale autorka nepovažuje za důležité, zda se jedná o diagnostikované žáky či nikoliv.

**Otázka č. 7 – Máte pocit, že dítě s poruchou učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, ...) narušuje/narušovalo nějakým způsobem Vaše pedagogické působení ve třídě?**

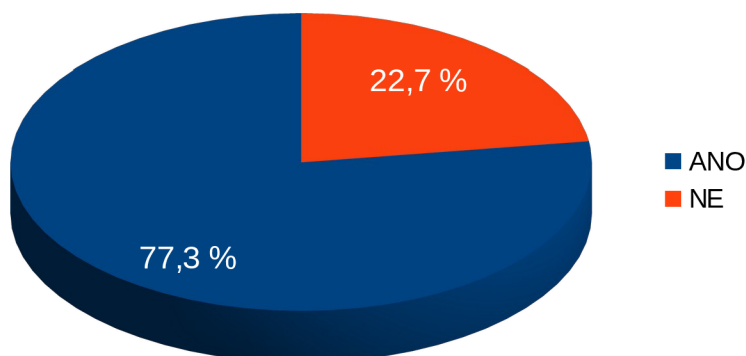


*Graf 6: narušení výuky žáky s SPU*

Graf 6 zobrazuje odpovědi 44 respondentů, z nichž 84,1 % uvedlo odpověď, že nemají pocit, že by dítě s SPU narušovalo jejich pedagogické působení, myšleno výuku a práci se třídou. Celkem 15,9 % respondentů se vyjádřilo, že naopak mají pocit narušení svého působení.

Vyhodnocení záměru autorky k této otázce je nezbytné nejdříve interpretovat výsledky následující otázky č. 8.

**Otázka č. 8 – Máte pocit, že dítě s poruchou chování (ADD, ADHD) narušuje/narušovalo nějakým způsobem Vaše pedagogické působení ve třídě?**



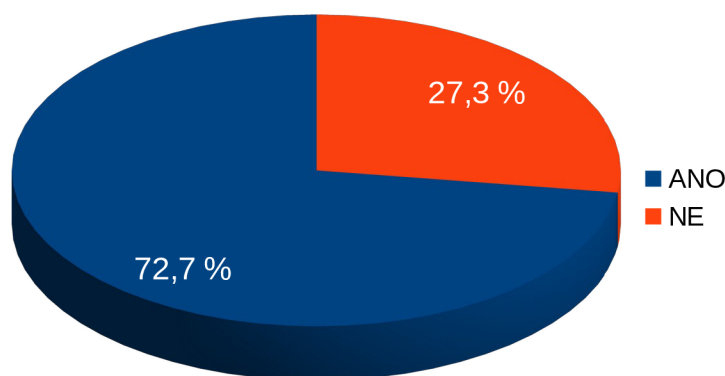
*Graf 7: narušení výuky žáky s ADHD/ADD*

Graf 7 zobrazuje 44 odpovědí, z nichž 77,3 % respondentů uvedlo, že mají pocit, že žák se specifickou poruchou chování narušuje jejich pedagogické působení. Zbýlých 22,7 % uvedlo negativní odpověď na tuto otázku, že nemají pocit narušení své působnosti.

Záměrně autorka v otázkách č. 7 a 8 rozdělila skupinu jedinců se SPUCH a dotazovala se konkrétněji podle dělení skupiny z teoretické části této práce. Žáci, kteří se potýkají s problematikou SPU, tedy dyslexií, dysgrafií a dalšími poruchami učení, jsou odlišní od žáků potýkajících se specifickými poruchami chování, tedy jedinci s ADHD/ADD. Skutečnost, že druhá uváděná skupina je náročnější na působení pedagoga, vychází i z vyhodnocení posledních otázek, kdy jednoznačně většina respondentů, celkem 34, uvedla, že vnímá žáka se specifickou poruchou chování jako rušivý element třídy, zatímco většina pedagogů, konkrétně 37 respondentů, uvedlo, že v případě SPU tomu tak není.

Všech 7 respondentů, kteří uvedli, že mají pocit narušování jejich působení žáky s SPU, současně vyjádřili pocit narušení i ze strany žáků se specifickou poruchou chování. Z 27 respondentů, kteří uvedli, že nemají pocit narušení působení v případě žáků s SPU, ale naopak sdělilo pocit vyrušování svého pedagogického působení ze strany žáků se specifickými poruchami chování. Vliv délky praxe, demografického umístění školy, ani velikosti kolektivu nespaturuje autorka v těchto otázkách za žádný specifický fenomén.

**Otázka č. 9 – Potřeboval/a jste někdy radu další osoby při řešení nějakého problému žáka s SPUCH (týkající se výuky nebo jeho chování)?**

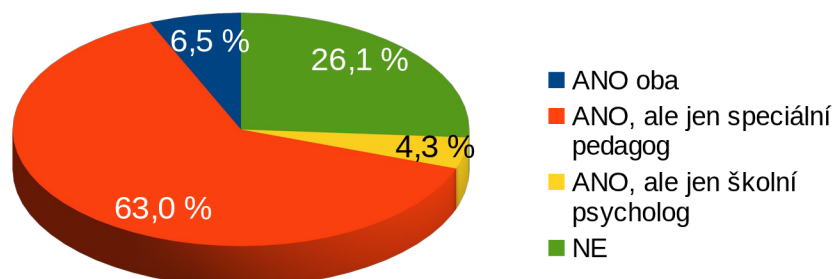


*Graf 8: potřeba konzultace ohledně žáka se SPUCH*

Graf 8 znázorňuje odpovědi respondentů na potřebu se poradit s odborníkem při péči o žáky se SPUCH, které se týkají problematiky jeho chování nebo potíží ve výuce. Opět odpovídalo 44 respondentů se zkušeností s žáky se SPUCH. Celkem 72,7 % uvedlo kladnou odpověď, kdy se setkali s tím, že v některých případech potrebovali odbornou radu. Dalších 27,3 % respondentů nemělo potřebu v takových případech vyhledávat rady dalších osob.

Většina respondentů, kteří uvedli, že neměli potřebu se nikdy poradit, celkem 10 z 12 respondentů, uvádějí délku praxe více než 15 let. To naznačuje, že pedagog se zkušenostmi nemusí mít potřebu se radit, nicméně to právě autorka spatřuje jako jeden z negativních jevů, neboť právě informovanost a rady odborníků zabývajících se touto problematikou jsou podle ní důležitým prvkem k úspěšnému vzdělávání těchto žáků. Zejména pokud autorka hlouběji zkoumá odpovědi respondentů, z nichž právě 9 z nich uvedlo, že má pocit narušení svého působení žáky se specifickou poruchou chování a dokonce 1 respondent má pocit narušování i od žáků s SPU. Přitom právě cílené rady a konzultace s jinými odborníky na tuto problematiku by mohly změnit tyto pocity a zefektivnit práci s žáky se SPUCH tak, aby nenarušovali pedagogické působení respondentů.

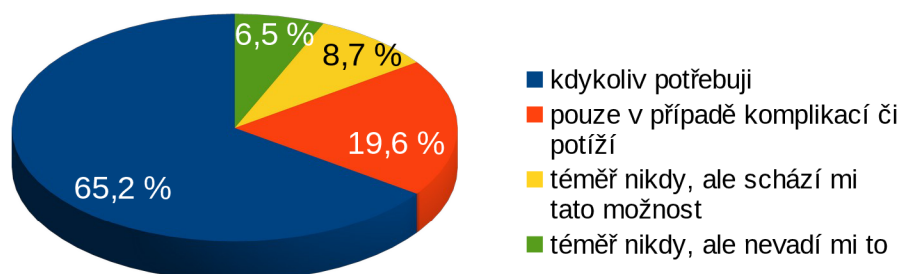
### Otázka č. 10 – Je ve Vaší škole k dispozici speciální pedagog nebo psycholog?



Graf 9: odborné pozice ve školách respondentů

Graf 9 zobrazuje opět odpovědi všech 46 respondentů. Autorka se zaměřila na zmapování působnosti odborníků (speciálních pedagogů a školních psychologů) přímo ve školách respondentů. Většina respondentů, tj. 63 %, uvedla, že ve škole mají zřízenou pozici speciální pedagog. Ve 4,3 % mají pedagogové ve škole k dispozici pozici školního psychologa. Ideální možnost, kombinace pozic speciální pedagog a školní psycholog, uvedlo pouze 6,5 % respondentů. Zbývajících 26,1 % respondentů nemá k dispozici ve škole ani jednoho z uvedených odborníků. V 8 případech jsou školy umístěny v malé obci, kde lze absenci odborníků předpokládat.

### Otázka č. 11 – Jak často můžete využít odborných rad či podpory pro stanovení vhodných prostředků a cílů pro žáka se SPUCH?



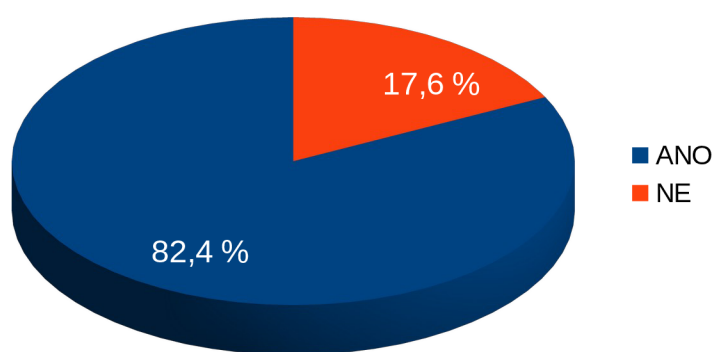
Graf 10: možnosti pedagoga využití odborné podpory

Graf 10 představuje odpovědi všech respondentů na otázku četnosti odborné podpory pedagogů. Většina respondentů, tj. 65,2 %, odpověděla, že může využít odborných rad či podpory pro stanovení vhodných prostředků a cílů pro žáka se SPUCH, kdykoliv potřebují. Dalších 19,6 % uvedlo možnost využití podpory pouze v případě komplikací či potíží těchto žáků.

Zbýlých 15,2 % respondentů uvedlo, že podporu nemohou využít téměř nikdy. Konkrétně 8,7 % respondentů zhodnotilo, že jim tato možnost schází, ostatních 6,5 % uvedlo, že jim absence odborné podpory nevádí.

Většina respondentů, kteří uvedli, že nemohou téměř nikdy využít odborné podpory, pochází z prostředí školy, kde není k dispozici pozice speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Pouze jeden respondent uvedl, že nemá tuto možnost i přes skutečnost, že ve škole je zřízena pozice speciálního pedagoga.

#### **Otázka č. 12 – Máte pocit, že Vám pomohl odborník v situaci, ve které jste to potřebovali?**

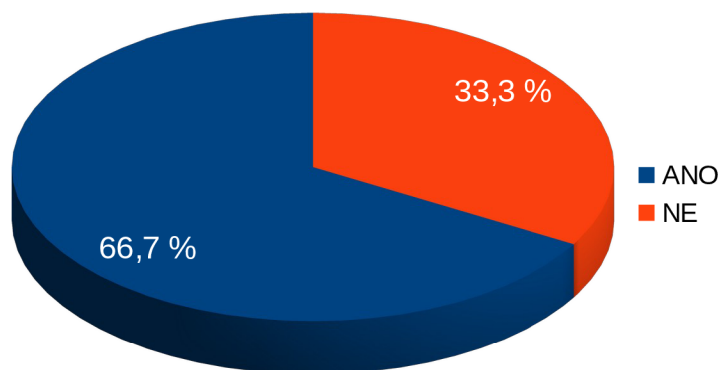


*Graf 11: užitečnost poskytnuté podpory*

Otázky č. 12 a 13 byly opět rozděleny pro respondenty v závislosti na jejich předchozí odpovědi na otázku č. 10 (přítomnost odborných pracovníků přímo ve škole). Graf 11 zobrazuje názor respondentů, kteří využili odborné podpory. Z celkově 34 respondentů uvedla kladnou zkušenost většina z nich, tj. 82,4 %. Opačnou negativní odpověď uvedlo 17,6 % respondentů.

Všech 7 respondentů s negativní zkušeností však má k dispozici odborné pracovníky přímo ve škole a 6 z nich uvedlo, že jeho pomoci mohou využít kdykoliv potřebují.

**Otázka č. 13 – Máte možnost využívat konzultace s externím speciálním pedagogem?**

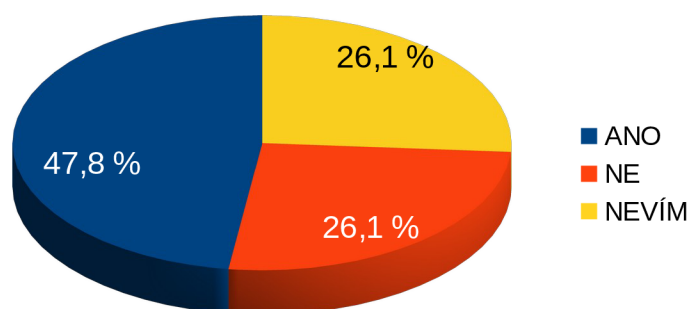


*Graf 12: možnost konzultace s externím speciálním pedagogem*

Záměrem další otázky bylo zjištění, zda respondenti, kteří odpověděli, že ve škole jejich působnosti není zřízena odborná pozice speciálního pedagoga, nebo školského psychologa, mají možnost využívat podpory externích speciálních pedagogů. Graf 12 zobrazuje 12 odpovědí, z nichž kladně odpovědělo 66,7 % respondentů. Nemožnost konzultace ani s externím speciálním pedagogem uvedlo 33,3 %. Celkem 3 respondenti, kteří nemají možnost konzultace ani s externím speciálním pedagogem, uváděli v otázce č. 11, že jim schází možnost využití odborné podpory.

Následující sada otázek (14–19) se zaměřuje na zkušenosti respondentů se školskými poradenskými zařízeními (PPP).

**Otázka č. 14 – Jste spokojení s tím, jak probíhá spolupráce školy a PPP (pedagogicko-psychologická poradna)?**



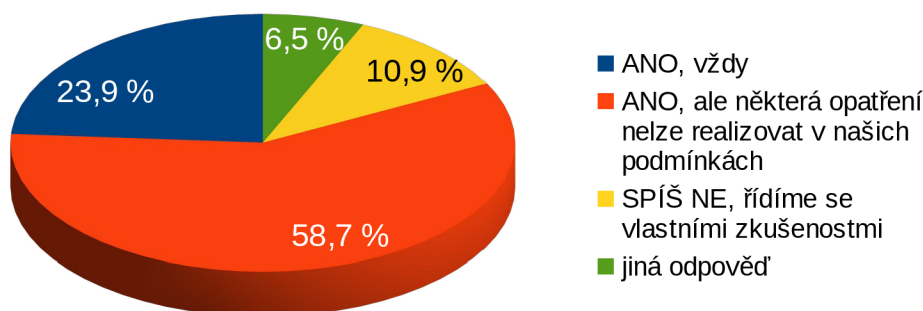
*Graf 13: spokojenost se spoluprací s PPP*



Graf 13 zobrazuje odpovědi všech respondentů na subjektivní otázku, jak vnímají spolupráci s PPP. Celkem 47,8 % respondentů vyjadřuje spokojenost se spoluprací. Shodně 26,1 % vyjádřilo nespokojenost se spoluprací, nebo uvedlo jako svou odpověď možnost „nevím“.

V případě nespokojených respondentů autorka zdůrazňuje skutečnost, že 11 z nich učí ve třídě, kterou navštěvuje 20 a více žáků. Velikost kolektivu může sehrát podle autorky roli, neboť hůře se bude PPP nastavovat vhodná opatření žákům se SPUCH ve větších kolektivech, kde ani pedagog nemá tolik prostoru věnovat se individuálně jedincům podle jejich potřeby.

#### Otázka č. 15 – Jsou pro Vás zprávy s doporučeními z PPP srozumitelné?



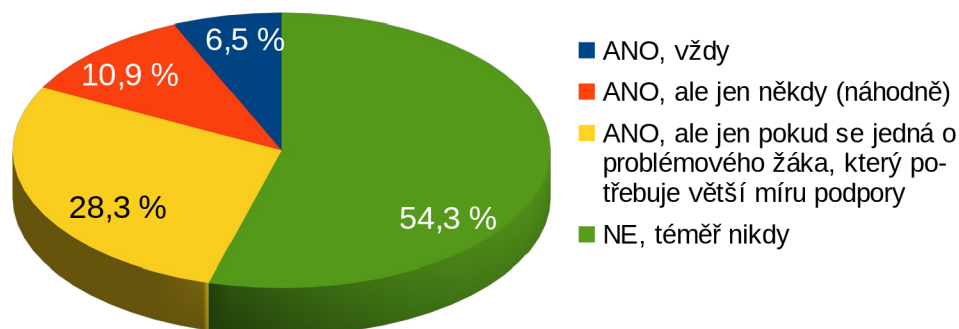
Graf 14: srozumitelnost zpráv z PPP

Graf 14 se zaměřuje na srozumitelnost zpráv s doporučením z PPP. Více než polovina dotazovaných, čili 58,7 %, uvedlo srozumitelnost zpráv, nicméně nemožnost realizace některých opatření. Druhá nejpočetnější skupina čítající 23,9 % respondentů považuje zprávy z PPP vždy za srozumitelné. Za spíše nesrozumitelné považuje zprávy z PPP 10,9 % respondentů a při práci se žáky se SPUCH se tak řídí vlastními zkušenostmi.

Ostatní 3 respondenti využili možnost vyjádřit vlastní odpověď na otázku srozumitelnosti zpráv z PPP. Ve všech případech byly odpovědi negativního ladění. První odpověď cituji: „*Jsou téměř stejné, dost obecné, nic praktického nám poradna nesděluje*“, druhá odpověď zněla obdobně: „*jsou si vesměs podobné, jsou hodně obecné, kopírují se*“ a třetí respondent doplnil: „*někdy neodpovídají našim zkušenostem se žáky*“.

Z 8 negativních odpovědí pouze 2 respondenti uvedli na předchozí otázku č. 14, že jsou spokojeni s tím, jak probíhá spolupráce s PPP.

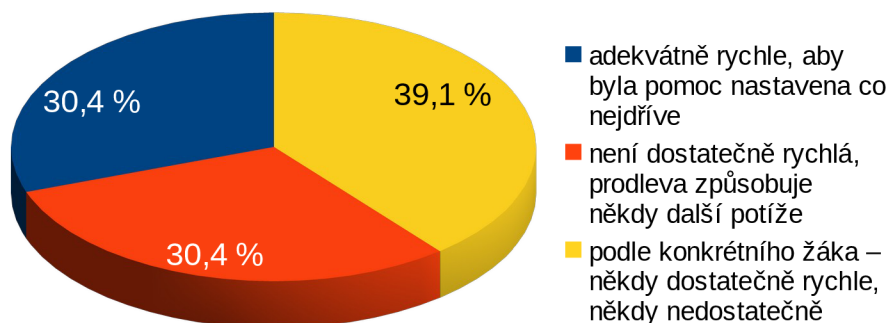
### Otázka č. 16 – Vyhodnocuje PPP svá doporučení ze zpráv i na místě přímo ve třídě?



Graf 15: vyhodnocování zpráv z PPP ve třídě

Graf 15 zobrazuje informace o vyhodnocování doporučení, které v rámci své zprávy vydávají PPP, přímo ve školách. Více než polovina respondentů, tj. 54,3 %, uvedla, že se tomu tak v jejich třídách neděje. Druhá nejčtenější odpověď, tj. 28,3 %, byla, že PPP vyhodnocují své zprávy na místě v případě problémového žáka, který potřebuje větší míru podpory. Celkem 10,9 % respondentů uvedlo, že PPP vyhodnocuje svá doporučení osobně jen občas (náhodně). A posledních 6,5 % uvedlo pravidelné vyhodnocování v jejich třídě.

### Otázka č. 17 – Jak rychle dochází k navázání spolupráce po doručení žádosti o vyšetření do PPP?

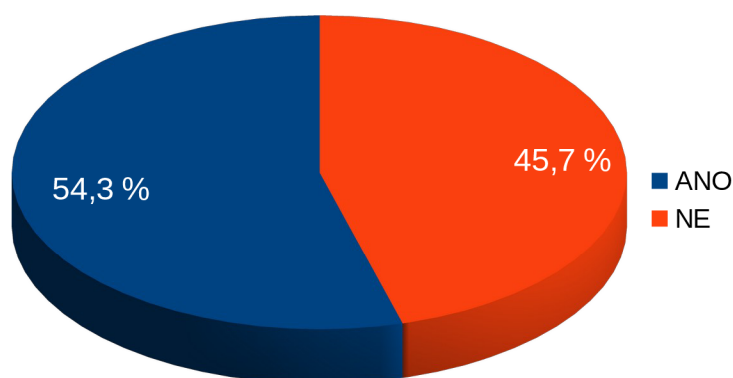


Graf 16: rychlost navázání spolupráce s PPP

Graf 16 se zaměřuje na názor respondentů k rychlosti navazování spolupráce s PPP po doručení žádosti o vyšetření do PPP. Individuální přístup k jednotlivým případům predikuje nejčastější odpověď, kdy 39,1 % respondentů uvedlo, že záleží na případě konkrétního žáka. V některých případech jim přijde rychlost dostatečná, jindy nikoliv. Ostatní 2 protikladné možnosti odpovědí získaly stejný počet respondentů, kdy 30,4 % respondentů uvedlo adekvátní rychlost a stejný počet respondentů se shodl, že jim rychlost nepřijde dostatečná a může někdy způsobovat další potíže.

Autorka v tomto případě zkoumala i odpovědi respondentů v souvislosti s otázkou č. 14, která se zaměřovala na spokojenost spolupráce škol s PPP. Zhodnotila, že výsledky potvrzují zjištění předkládaná v této práci, neboť ze 14 respondentů, kteří považují navázání spolupráce za dostatečně rychlé, je 11 z nich spokojených s celkovou spoluprací školy a PPP, 2 z nich uvedli neutrální odpověď – nevím a pouze 1 respondent byl nespokojen. Zatímco 14 respondentů uvedlo, že jim navázání (nebo i zahájení) spolupráce nepřijde dostatečně rychlá, 5 respondentů vyjádřilo spokojenost se spoluprací s PPP, 5 respondentů nevědělo, jak spolupráci zhodnotit, a 4 respondenti jsou se spoluprací nespokojeni.

**Otázka č. 18 – Využil/a jste někdy možnost domlout se přímo s PPP na typu pomůcek pro děti se SPUCH?**

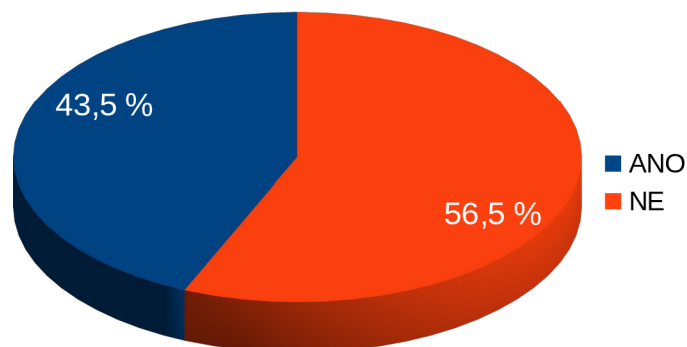


*Graf 17: výběr pomůcek ve spolupráci s PPP*

Graf 17 vyjadřuje osobní zkušenost respondentů v podobě možnosti výběru vhodných typů pomůcek pro děti se SPUCH přímo s PPP. Celkem 54,3 % respondentů využilo této možnosti, dalších 45,7 % nikoliv.

Že by důvodem nevyužívání této možnosti bylo demografické umístění školy, autorka podrobnějším porovnáním odpovědí vylučuje. Naopak zjistila, že z 21 respondentů nevyužívajících možnost konzultace výběru pomůcek pochází 17 respondentů ze škol nacházejících se ve městě.

**Otázka č. 19 – Spolupracujete při péči o žáky se SPUCH i s jinými institucemi než s PPP?**



*Graf 18: spolupráce s jinými institucemi mimo PPP*

Následující Graf 18 představuje odpovědi všech respondentů na otázku spolupráce s jinými institucemi než s PPP při péči o žáky se SPUCH. Celkem 56,5 % respondentů uvedlo, že nespolupracují s jinými institucemi. Dále 43,5 % potvrzuje i jinou spolupráci.

Autorka porovnávala odpovědi v závislosti na demografické umístění školy, praxi respondentů a velikosti škol či třídy, ale nedošla k žádným specifickým zjištěním. Odpovědi respondentů ze všech kategorií se objevují v podobném poměru u obou odpovědí na otázku spolupráce. Nepotvrdila tak předpoklad, kvůli kterému se rozhodla umístit do průzkumu otázky na tyto proměnné.

Další otázky č. 20 a 21 opět závisely na předchozí odpovědi respondenta, zda spolupracují s jinými institucemi než s PPP.

### Otázka č. 20 – S jakými?

Instituce	Počet respondentů
SPC	15
SVP Čáp v Liberci (nebo jiné SVP)	6
Nautis	2
Rodina v centru Nový Bor, z.ú.	1
Inkluzivní škola/META	1
Dětská psychiatrie	1
Skupiny sociální sítě Facebook	1
SPC se zaměřením na PAS	1

*Tabulka 2: organizace mimo PPP, se kterými respondenti spolupracují*

Na tuto otázku odpovídalo celkem 20 respondentů, kteří uvedli kladnou odpověď v případě spolupráce s jinými institucemi mimo PPP při péči o žáky se SPUCH. Tabulka 2 zobrazuje nejčastější odpověď respondentů, celkem v 15 případech se jedná o SPC. Druhou nejčetnější odpovědí bylo SVP Čáp v Liberci, celkem 6 respondentů uvedlo tuto možnost. Dále 2 respondenti uvedli možnost Nautis (Národní ústav pro autismus, z.ú.). Další jednotlivci uváděli možnosti Rodina v centru Nový Bor, z.ú., Inkluzivní škola/META, dětská psychiatrie, skupiny sociální sítě Facebook – Učitelé a Prvostupňáři a SPC se zaměřením na poruchy autistického spektra.

**Otázka č. 21 – Znáte nějaké jiné instituce? Jmenujte, prosím.**

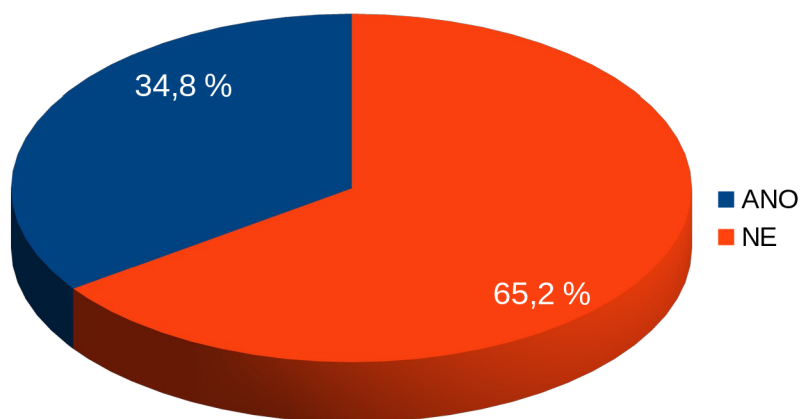
<b>Instituce</b>	<b>Počet respondentů</b>
SPC	9
SVP	9
DYS centra	2
OSPOD	1
Dětská psychiatrie	1
Diagnostický ústav	1
etopedi	1
Nautis	1
Národní pedagogický institut	1
INFRA (vzdělávání pedagogů)	1
Maják	1

*Tabulka 3: povědomost respondentů o institucích mimo PPP*

Na otázku č. 21 se mohlo 26 respondentů, kteří uvedli, že nespolupracují s jinými institucemi mimo PPP, nepovinně vyjádřit, zda znají nějaké jiné instituce. Možnost využilo 14 z nich, viz tabulka 3. Opět nejčetnější odpovědi byly SPC a SVP, v obou případech možnost uvedlo 9 respondentů. Následovala možnost 2 respondentů uvádějících DYS centra. Mezi odpovědmi jednotlivců se objevily instituce OSPOD, dětská psychiatrie, diagnostický ústav, etopedi, Nautis, NPI (Národní pedagogický institut), INFRA (vzdělání pedagogů) nebo Maják, o. p. s. Dalších 12 respondentů uvedlo, citují: „ne“, „neznám“, „ne, nepotřeboval jsem“, nebo se k odpovědi vůbec nevyjádřili.

Následující otázky č. 22–26 se zaměřují na všechny respondenty průzkumu.

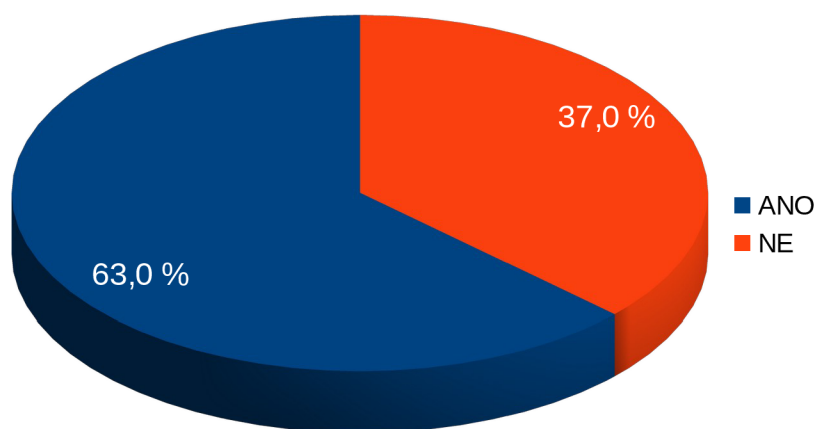
**Otázka č. 22 – Ptal se Vás někdy rodič žáka se SPUCH na doporučení služeb nějaké jiné instituce, která se touto problematikou zabývá?**



*Graf 19: zájem rodiče žáka se SPUCH o jiné instituce*

Graf 19 zobrazuje osobní zkušenost respondentů s dotazováním na doporučení jiných služeb a institucí přímo ze strany rodičů žáka. Celkem 65,2 % respondentů uvedlo, že se neseťkali s dotazem na doporučení ze strany rodiče žáka. Kladnou zkušenost a zájem rodičů potvrdilo 34,8 % respondentů.

**Otázka č. 23 – Uvítal/a byste spolupráci s jinými institucemi, které se zabývají touto problematikou?**



*Graf 20: zájem respondenta o jiné instituce mimo PPP*

Graf 20 zobrazuje zájem respondentů o jiné instituce zabývající se problematikou žáků se SPUCH. Většina respondentů, tj. 63 %, potvrdila svůj zájem. Zbývajících 37 % vyjádřilo nezájem.

#### **Otázka č. 24 – Proč by Vás spolupráce zajímala, nebo naopak proč o ni nemáte zájem?**

Na následující otázku dostali respondenti možnost vyjádřit se, proč by je spolupráce zajímala, nebo naopak proč o ni nemají zájem. Otevřená otázka nebyla pro respondenty povinná, možnost odpovědět na ni využilo 76,1 % respondentů. Výsledky budou interpretovány ve dvou tabulkách dle odpovědí na otázku č. 23 rozdělených podle zájmu (viz tabulka 4) nebo naopak nezájmu o spolupráci (viz tabulka 5).

<b>Respondent č.</b>	<b>odpověď</b>
1	<i>Odborný názor a pomoc je někdy potřeba.</i>
2	<i>Více možností spolupráce s rodinou.</i>
3	<i>Rozšíření obzoru v této problematice.</i>
4	<i>Doporučení a péče PPP mi připadá často stereotypní, rutinní, slepá.</i>
5	<i>Poradenské služby jedou dle stejného vzorce, vykazují SPU dle tabulek.</i>
6	<i>Více možností, inspirace.</i>
7	<i>Uvítala bych ukázkou nových přístupů a pomůcek přímo ve třídě.</i>
8	<i>V případě komplikovanějších případů víc hlav víc ví.</i>
9	<i>Udělat si srovnání.</i>
10	<i>Rozšířit si možnosti.</i>
11	<i>Využití dalších možností pomoci pro žáky.</i>
12	<i>Pokud by měla jak pomoci, proč ne. Možná by měli neotřelý pohled na věc a nebyli by tolik rutinní.</i>
13	<i>Zajímala, protože ne vždy se PPP trefojí do našich možností.</i>
14	<i>Byla by konkrétní, nabízela zacvičit s pomůckami...</i>
15	<i>Vzhledem k odborné pomoci pro daného žáka.</i>



16	<i>Zajímalo by mě, jestli by dokázali poradit tak, aby to bylo využitelné v praxi a aby to nebyly jen teoretické poučky a rady, které není možné realizovat ve třídě.</i>
17	<i>Mohla bych načerpat nové poznatky.</i>
18	<i>Zlepšení pomoci žákům se SPUCH.</i>
19	<i>Chci s těmito dětmi pracovat ještě lépe.</i>
20	<i>Práce s takovým žákem je vyčerpávající</i>
21	<i>Přenos zkušeností, nové pomůcky a postupy.</i>
22	<i>Protože by mi mohli poskytnout více rad a navrhnout třeba i lepší opatření.</i>
23	<i>Tato problematika je stále palčivější.</i>
24	<i>Působím jako výchovný poradce.</i>
25	<i>Pro zkvalitnění výuky.</i>
26	<i>Možnost zjistit konkrétní rady, jak lépe pracovat s žákem.</i>

*Tabulka 4: důvody zájmu respondenta o instituce mimo PPP*

V odpovědích respondentů se objevuje zájem o problematiku zejména z důvodu zvýšení informovanosti a očekávání respondentů na konkrétněji cílené rady a pomoc. Považují často informace z PPP za příliš obecné a rutinní.

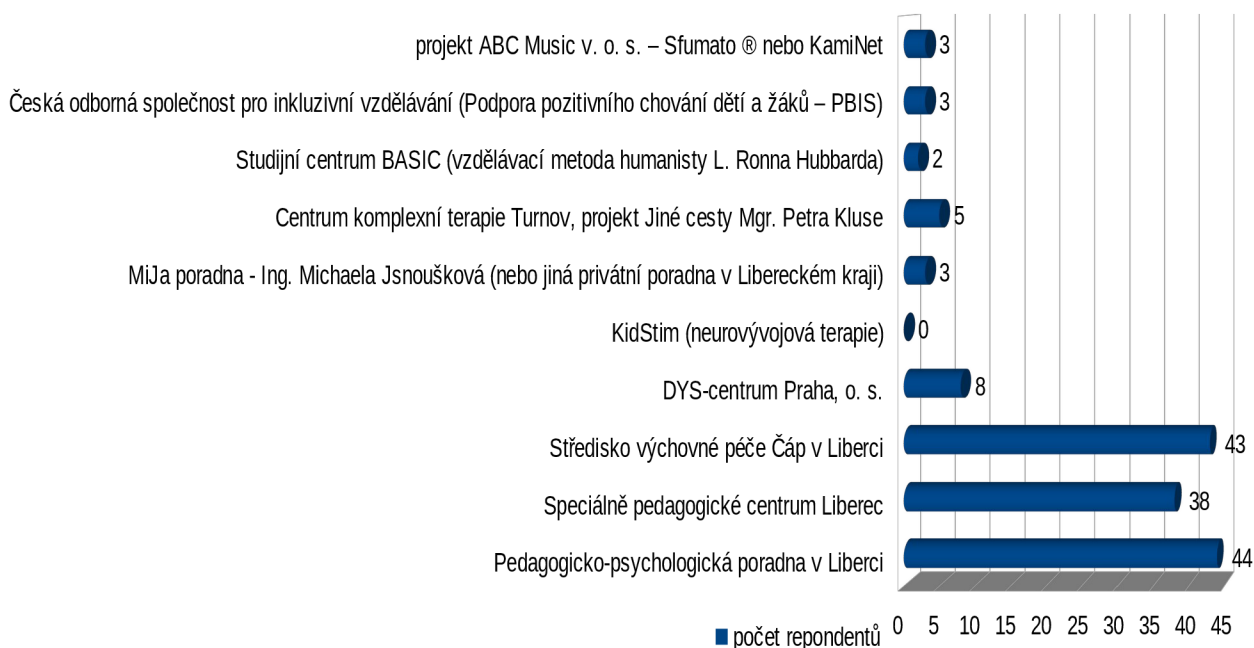
<b>Respondent č.</b>	<b>odpověď</b>
1	<i>Spolupráce s PPP je dostačující.</i>
2	<i>Není potřeba.</i>
3	<i>Doposud jsem naučila nikoho, kdo by měl problémy tak velké, aby se to nedalo zvládnout a potřebovala bych ještě další pomoc.</i>
4	<i>Protože jsou k ničemu. Dávají doporučení u žáků, které vidí sotva jednou za rok na pár minut a myslí si, jak jsou jejich doporučení nejlepší, přitom jsou dána jen ze všeobecných tabulek. Jsou k ničemu. Pracovat s nimi musíme tak, jak oni potřebují a známé je nejlépe.</i>

5	<i>Myslím, že k takto "znevýhodněným" žákům, lze přistupovat normálním lidským způsobem. Není nic, co bychom tímto způsobem nevyřešili. Ne třeba využívat tyto továrny na papíry.</i>
6	<i>Neznám možnosti jiných institucí.</i>
7	<i>V případě potřeby spolupracuji s institucemi mnou výše zmíněnými.</i>
8	<i>Dlouhá pedagog. praxe.</i>
9	<i>Doufám, že to řeší speciální pedagog a já využiji již jeho zkušeností.</i>

Tabulka 5: důvody nezájmu respondenta o instituce mimo PPP

Z odpovědí respondentů, kteří nemají zájem o jiné instituce, vyplývají podobné důvody jako u respondentů se zájmem o problematiku, tj. považují informace z PPP za příliš obecné a rutinní. Svou skepsi a negativní zkušenost z PPP predikují i pro jiné instituce, na rozdíl od druhé skupiny respondentů, kteří by právě měli od spolupráce pozitivní očekávání, která by jim pomohla nastavit konkrétněji cílenou intervenci u žáků se SPUCH.

#### Otázka č. 25 – Označte, které následující organizace znáte (stačí z doslechu):

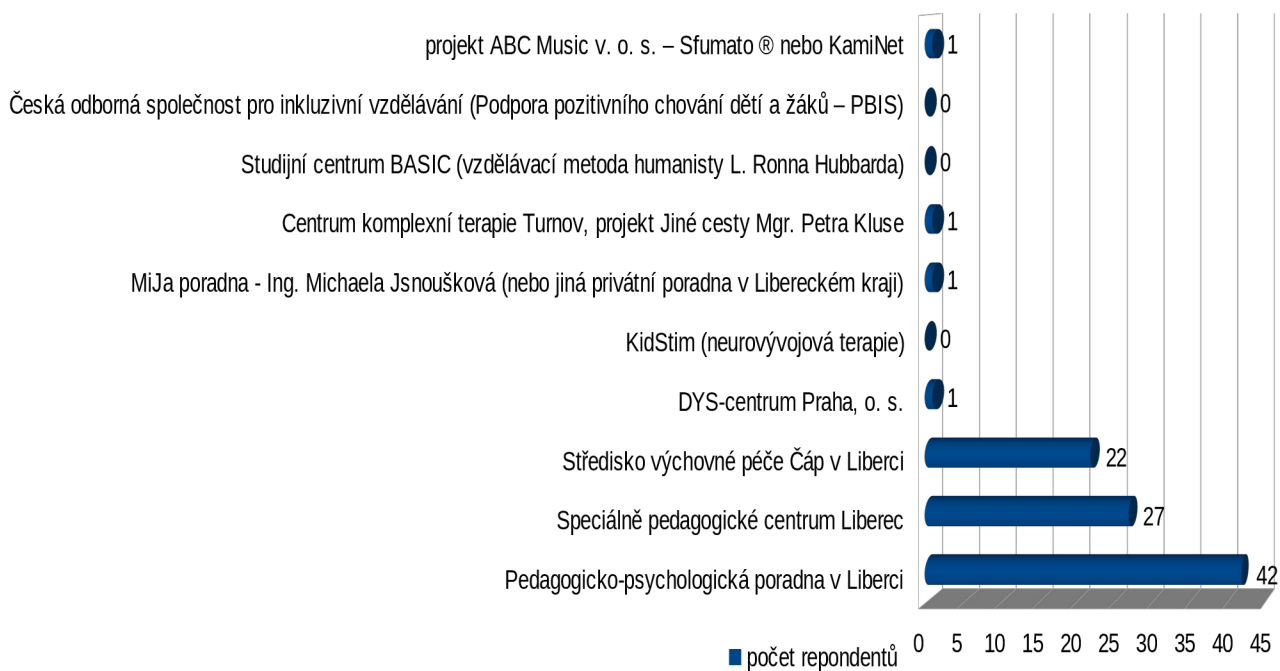


Graf 21: povědomost o organizacích z teoretické části

Graf 21 zobrazuje odpovědi všech respondentů. Autorka se zajímala se o povědomost respondentů o organizacích z teoretické části. Dle očekávání autorky většina respondentů, celkem 95,7 %, uvedla povědomost o Pedagogicko-psychologické poradně v Liberci. Druhou nejčtenější odpovědí v 93,5 % byla možnost Středisko výchovné péče Čáp v Liberci. Na třetím místě s 82,6 % se umístilo Speciálně pedagogické centrum v Liberci. Tento výsledek v podstatě potvrdil odpovědi respondentů na předchozí otázky č. 20 a č. 21, kde respondenti jmenovali instituce, se kterými spolupracovali, nebo které znají.

Další možnosti už vykazují podstatně menší počet respondentů. V 17,4 % případů respondenti uvedli znalost DYS-centra Praha, o. s., v 10,9 % případů povědomost o Centru komplexní terapie Turnov, projekt Jiné cesty Mgr. Petra Kluse. Dále 6,5 % uvedlo znalost organizací soukromé poradny MiJa poradna – Ing. Michaely Janouškové nebo jiné privátní poradny v Liberci, projekt ABC Music v. o. s. – Sfumato® nebo KamiNet či Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání (Podpora pozitivního chování dětí a žáků – PBIS). Jen 4,3 % respondentů označilo možnost Studijní centrum BASIC (vzdělávací metoda humanisty L. Ronna Hubbarda). Nikdo z respondentů neznal pracoviště KidStim (neuro-vývojovou terapii).

**Otázka č. 26 - Označte, se kterými organizacemi jste někdy přímo komunikoval/a nebo spolupracoval/a:**



Graf 22: zkušenost s organizacemi z teoretické části

Graf 22 se zaměřuje na konkrétní zkušenost respondentů s organizacemi představenými v teoretické části práce v podobě komunikace nebo přímé spolupráce s organizací. Podle očekávání autorky a postupného vyhodnocování výsledků odpovídá opět výsledek předkládaným výstupům.

Nejvíce respondentů, tj. 91,3 %, potvrzuje spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Liberci. Druhou nejčastější spoluprací je Speciálně pedagogické centrum v Liberci, tuto možnost potvrzuje 58,7 % respondentů a následuje Středisko výchovné péče Čáp v Liberci s 47,8 % respondentů.

S dalšími institucemi neexistuje v případě respondentů téměř žádná konkrétní spolupráce. Po ojedinělé zkušenosti potvrdilo 2,2 % respondentů nějakou míru spolupráce s DYS-centrem Praha, o. s., soukromou poradnou MiJa poradna nebo jinou soukromou poradnou, Centrem komplexní terapie Turnov a projektem ABC Music v. o. s. – Sfumato ® nebo KamiNet. Všichni 4 respondenti, kteří uvedli spolupráci s některou z těchto organizací, jsou zkušení pedagogové s praxí delší než 15 let, ve 3 případech učí ve školách ve městě.

Žádnou spolupráci neuvádějí respondenti opět v případě KidStim (neuro-vývojové terapie), ale také se Studijním centrem BASIC (vzdělávací metoda humanisty L. Ronna Hubbarda) a Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání (Podpora pozitivního chování dětí a žáků – PBIS).

Poslední otázku č. 27 s možností vyjádřit se k jakékoliv odpovědi podrobněji zařadila autorka záměrně. Chtěla dát prostor respondentovi, pokud by u některé z otázek měl pocit, že neměl možnost zvolit takovou odpověď, která by nejvíce odpovídala jeho zkušenosti. Chtěla dát respondentovi možnost vyjádřit se ke své praxi. Většinou totiž mají respondenti tendenci vyjadřovat v podobných otázkách své negativní zkušenosti, které by mohly do celého průzkumu vnést i jiný pohled na tematiku, nebo nový námět na možnost navázání na předkládané výsledky průzkumu.

**Otázka č. 27 – Chcete se vyjádřit podrobněji k jakékoliv odpovědi?**

<b>Respondent č.</b>	<b>odpověď</b>
1	<i>Komunikaci zajišťuje výchovný poradce.</i>
2	<i>Žiji v LK teprve tři měsíce ... ještě jsem neměla možnost se seznámit s poradnami.</i>
3	<i>Zrušila bych poradny. Děti s většími poruchami patří do speciální či zvláštní školy, ne do běžné školy. A v běžné škole si s lehkými poruchami poradíme sami.</i>
4	<i>Učím jen 3 měsíce, ale před tím jsem asistovala.</i>
5	<i>Na Čápa jsem narazila jednou za celou praxi, potíže se slečnou přetrvaly dál, přestože v danou chvíli se uklidnila.</i>
6	<i>Moje zkušenost s PPP je taková, že většina rad není realizovatelná v běžném provozu školy - např. pokud žák bude mít záchvat agrese, izolujte ho od ostatních dětí - jak mám izolovat žáka, který váží 60 kg a nespolupracuje a jak mám zajistit, aby ostatní nezůstali ve třídě bez dozoru, mi ale nikdo neřekl. Některá doporučení jsou zase podle mého názoru zbytečná - např. poskytnout dostatek času na vypracování úkolu, ověřit si, zda žák pochopil zadání ... to by snad mělo být samozřejmé i u ostatních dětí a ne jen u těch, co mají SPU.</i>
7	<i>Spolupracujeme s PPP v Jablonci nad Nisou, jsme škola z Jablonce.</i>
8	<i>Je potřeba více mezioborové spolupráce a více soudržnosti v kolektivu pedagogů, často chybí pochopení starších pedagogů, nepochopení inkluze.</i>

*Tabulka 6: libovolné vyjádření respondentů k průzkumu*

Možnost vyjádřit se využilo celkem 17,4 % respondentů, viz tabulka 6. Možnost vyjádřit se podrobněji využili respondenti působící v městských školách. Délka praxe podle autorky na názory neměla žádný vliv, stejně tak velikost školy, nebo velikost třídního kolektivu. Z odpovědí se opět potvrzují spíše negativní zkušenosti související s nespokojeností s doporučeními z PPP. Respondent například uvádí konkrétní příklad nemožnosti realizace pokynu z doporučení (izolace žáka se zá-

chvatem agrese), nebo se pozastavuje nad obecným doporučením, které sám považuje za samozřejmý přístup ke každému žákovi, nejen tomu se SPUCH (dostatek času na práci, ověření pochopení zadání). Objevuje se také názor na nedostatek mezioborové spolupráce a nepochopení inkluzivních přístupů.

## 5.6 Zodpovězení průzkumných otázek

Dotazníkovým šetřením autorka zjišťovala čtyři hlavní průzkumné otázky. V následující kapitole postupně předkládá odpovědi na každou z nich.

První otázka se zaměřovala na zjištění dosavadních možností pedagogů ZŠ při péči o žáky se SPUCH (ověřováno otázkami č. 10, 11, 12 a 13). Z průzkumu vyplývá, že více než polovina respondentů má k dispozici ve školách, ve kterých působí, možnost odborné rady se speciálním pedagogem. Z průzkumu ale také vychází, že velká část pedagogů nemá přímo ve škole své působnosti k dispozici žádného odborníka na problematiku žáků se SPUCH (speciální pedagog, školní psycholog). V těchto případech ale také autorka konstatuje, že více než polovina těchto respondentů má možnost konzultace s externím speciálním pedagogem. Četnost odborné pomoci vychází z průzkumných dat tak, že více než polovina respondentů může využívat rad odborných pracovníků, kdykoliv potřebují. Ve většině případů se jedná o pedagogy, kteří mají ve školách své působnosti také zřízenou některou z odborných pozic (speciální pedagog, nebo školní psycholog). Z průzkumu ale také vyplývá, že ne všichni pedagogové mají možnost odborné péče využívat tak, jak by potřebovali. V některých případech považují absenci této pomoci za nevýhodnou. Pokud ale využili, nebo využívají rad odborníků, považují opět většinou jejich rady za přínosné.

Druhá otázka se zaměřovala na subjektivní názor pedagogů na fungování spolupráce s nejčastější odbornou institucí věnující se žákům se SPUCH, na spolupráci s PPP (ověřováno otázkami č. 14, 15, 16, 17 a 18). Z výsledků průzkumu vyplývá spíše nespokojenost nebo neutrální postoj pedagogů k této instituci. Často se v odpovědích objevuje názor pedagogů na příliš obecný přístup k žákům se SPUCH. Doporučení a zprávy z PPP považují za obecné, někdy neproveditelné v jejich prostředí. Z výsledků průzkumu je možné pozorovat spíše nedůvěru a skepsi k instituci PPP, a to ať se jedná o otázky na vyhodnocování jejich doporučení, nebo rychlosti navazování spolupráce, či možnosti využívání odborných rad PPP na konkrétní pomůcky. Výsledky průzkumných zjištění, vyplývající z otázek na konkrétní zkušenosti a názory na spolupráci s PPP, neposkytují jednoznačnou

odpověď. Kladné a záporné reakce respondentů, co se týče jejich názorů na fungování spolupráce s PPP, jsou víceméně vyrovnané; žádná z nich nepřevažuje.

Třetí průzkumná otázka se zaměřovala na zjištění, zda vůbec funguje nějaká jiná spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími organizacemi, které pomáhají žákům se SPUCH (ověřováno otázkami č. 19, 20, 21, 23 a 24). Touto otázkou autorka v podstatě odpovídala na důvod volby tématu této práce. Při výběru tématu totiž předpokládala, že neexistuje ve většině případů spolupráce mezi pedagogy ZŠ a jinými institucí, které se zabývají žáky se SPUCH. Výsledky průzkumu odpovídají jejím předpokladům. V současné praxi existuje spolupráce pedagogů ZŠ s PPP a SPC. S jinými organizacemi, které autorka představuje v teoretické části práce, v podstatě neexistuje žádná přímá spolupráce. Z průzkumu vyplývá, že ani rodiče žáků se SPUCH se ve většině případů neinformují o dalších možnostech, nicméně zájem pedagogů o rozšíření možností a navázání spolupráce s jinými institucemi by byl. Vzhledem k počtu respondentů ale nelze jednoznačně potvrdit, že je taková situace ve většině škol. K tak jednoznačnému potvrzení by bylo nutné získat větší počet respondentů a provést tak mnohem širší průzkum. Problém v návratnosti dostatečného počtu vyplněných dotazníků může spočívat v případné neochotě oslovených pedagogů se do průzkumu zapojit, také v jejich nezájmu o téma, v pracovním vytížení či prostém zapomenutí dotazník vyplnit.

Čtvrtá poslední průzkumná otázka se zaměřovala na zjištění, zda mají pedagogové ZŠ alespoň základní informovanost o organizacích zabývajících se žáky se SPUCH (ověřováno otázkami č. 25 a 26). Otázky cílily na instituce, které byly představeny v teoretické části práce. Autorka chtěla zjistit, zda pedagogové mají povědomost o těchto konkrétních institucích. Ze zjištění vyplývá, že většina pedagogů zná a případně spolupracuje nejčastěji s PPP, SPC a SVP jakožto institucemi zřízenými platnou legislativou v oblasti školství. Co se týká dalších organizací a možností pro žáky se SPUCH, klesá povědomost pedagogů o nich a z otázky na zjištění spolupráce jasně vyplývá, že mezi pedagogy ZŠ a těmito institucemi téměř žádná spolupráce neexistuje. Přitom právě zařazení některých přístupů, metod a cvičení z alternativních přístupů by se mohlo jevit jako efektivní pro rozvoj nejen žáků se SPUCH.

## 6 Diskuze

V následující kapitole se autorka zaměřuje na porovnání některých zjištění průzkumu s výsledky jiných průzkumů nebo fakty uváděnými v odborné literatuře. K tématu této práce a zaměření průzkumu na žáky se SPUCH přivedl autor článku upozorňující na studii, kterou v roce 2022 vydala Česká školní inspekce pod názvem *České školství v mapách*. Jde o unikátní prostorovou analýzu podmínek, průběhu a výsledků vzdělávacího systému v Čechách. Podrobná studie, která obsahuje množství dat tříděných podle okresů, má mimo jiné za cíl sloužit zřizovatelům škol pro porovnání a vyhodnocení slabých a silných stránek ve svých regionech. Analýza odhaluje například souvislosti mezi sociálním znevýhodněním a vzdělávacími potížemi žáků (Lebeda, aj. 2022, s. 10–11).

Jedno z kritérií, ve kterých právě Liberecký kraj nevycházel ze studie příliš pozitivně, je schopnost škol poskytnout potřebnou podporu všem žákům, tedy i těm se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrnými opatřeními. Výsledky částečně souvisejí s proměnnými sociodemografického umístění škol a kvalifikovanosti pedagogů (Lebeda, aj. 2022, s. 214–215). Výsledky průzkumného šetření této práce odpovídají výsledkům studie. Z odpovědí respondentů průzkumu je v některých případech zřejmá stagnace či nezájem o možnosti rozvoje v oblasti výuky žáků se SPUCH. Zajímavým námětem na pokračování v průzkumu by bylo provést průzkum důvodů nižší míry angažovanosti pedagogů v této problematice. Z analýzy například také vyplývá souvislost s nižší motivací a zájmem o nové metody a přístupy ve vzdělávacím procesu ze strany pedagogů ve třídách se zhoršeným klimatem vyplývajícím z problémového chování žáků (Lebeda, aj. 2022 s. 196).

Nedostatečná motivovanost pedagogů k možné spolupráci s institucemi, které se zabývají SPUCH, by také mohla pramenit z negativních zkušeností s postupy odborných pracovišť, jako jsou PPP. K alternativním přístupům, které se zabývají například odstraňováním SPUCH pomocí neurovývojové stimulace, přivedla ostatně některé odborníky v tomto oboru právě taková zkušenost. Emmerlingová ve své knize například uvedla, že nemožnost používání nových diagnostických a reedukačních metod ji přivedla na pomoc dětem se SPUCH ze státní poradny do privátního poradenství (Emmerlingová 2020, s. 13). Výsledky předkládaného průzkumu potvrzují teze Emmerlingové, když respondenti při odpovědích na otázky ohledně existující spolupráce s PPP vyjadřují neutrální nebo negativní zkušenosti s institucí. Považují doporučení a zprávy za příliš obecné, vyja-



dřují názory, že ne vždy jsou použitelné v prostředí, které mají k dispozici apod. Absenci novějších přístupů a aplikaci nových poznatků o příčinách školního selhávání v diagnostickém a poradenském procesu zmiňuje Emmerlingová i v dalších kapitolách. Z důvodu rozšíření inkluze ve školách jsou PPP zahlceny a nemají dostatek prostoru, který by mohl vést k větší míře řešení problémů žáků se SPUCH. (Emmerlingová 2020, s. 71–73). Ostatně i proto autorka považuje za přínosné rozšíření povědomosti o dalších institucích zabývajících se SPUCH.

## 7 Navrhovaná opatření

Na základě průzkumu jsou v následující kapitole shrnuta možná doporučení pro zlepšení podmínek žáků se SPUCH.

**Zavedení odborných pozic do škol** – Absence odborných pracovníků ve školách, zejména pak pokud má české školství směřovat k ideální inkluzi, je podle autorky zásadním problémem. Vzhledem k tomu, že dnes již téměř v každé třídě je vzděláván minimálně jeden žák se specifickými vzdělávacími potřebami, se autorka domnívá, že minimálně pozice speciálního pedagoga by měla být zřizována třeba zakotvením povinnosti ve školském zákoně. Speciální pedagog působící na škole by měl mít dostatek času a prostoru se věnovat svému oboru a vykonávat i přímou speciálně pedagogickou intervenci s žáky se SPUCH. To znamená, že by celý pracovní úvazek využíval ke speciálně pedagogické praxi a nebyl by využíván k zaplnění neobsazených míst ani k suplování. Vzhledem k stále zvyšující se problematice psychických stavů mezi žáky a studenty by autorka považovala za nejlepší a nejefektivnější řešení zřízení dvou odborných pozic, tj. speciální pedagog a školní psycholog v každé škole.

**Vzdělávání pedagogů** – Další navrhované opatření autorka spatřuje ve zvýšení informovanosti a navázání spolupráce škol nebo pedagogů s dalšími institucemi, které se problematikou zabývají. Současná situace, kdy v podstatě neexistuje žádná spolupráce, je způsobena samozřejmě také financováním. Většina institucí, které autorka představuje v teoretické části, jsou soukromými subjekty a jejich služby jsou za úhradu. Je zřejmé, že aby mohlo vůbec dojít k přímé spolupráci, muselo by se řešit financování. Jedna z možných forem spolupráce může být i školení pedagogů v této oblasti. Povinné praktické školení, během kterého by pedagogové zvýšili své znalosti o projevech, příčinách a přístupech k žákům se SPUCH, ale také získali inspiraci pro reedukaci a nápravné metody. Zvýšení informovanosti pedagogů a přímé spolupráce by podle autorky mohlo vést k prohloubení znalosti problematiky, kterou při inkluzivní, ale i integrativní formě vzdělávání považuje mnoho odborníků za nezbytnou k úspěšnosti vzdělávacího procesu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

**Zavedení pravidelného preventivního tréninku** – Existuje řada preventivních programů, metod a stimulačních cvičení, které vedou k rozvoji především percepčně motorických a kognitivních funkcí a mohou být tak žákům prospěšné nejen pro prevenci SPUCH. Proškolení pedagogů a zavedení povinného cvičení jako součást výuky především v začátku povinné školní docházky by

tak mohlo vést k dílčím drobným pokrokům při rozvoji žáků. Navíc většina cvičení není zaměřena specificky na pomoc pouze žákům se SPUCH, ale prospěšné mohou být i pro žáky intaktní. Tréninková cvičení s cílem rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, podpořit propojení obou hemisfér, zlepšit soustředění a rozvíjet další důležité oblasti kognitivních funkcí mohou být zábavnou částí výuky a zároveň prostorem pro odpočinek mezi výukovými bloky.

**Multidisciplinární přístup** – Pro úspěšný vzdělávací proces žáků, a to nejen těch se speciálními vzdělávacími potřebami, a také maximální rozvoj žáků právě se SPUCH je velmi důležitá multidisciplinární spolupráce. Na pravidelné schůzce žáka se SPUCH, rodiče, třídního pedagoga a odborného poradce školy (speciální pedagog nebo školní psycholog) by si všichni zúčastnění stanovili hlavní cíle a prostředky pro následující stanovené období podle potřeb žáka. V rámci této schůzky by bylo vhodné informovat rodiče o možnostech spolupráce s dalšími organizacemi, které se zabývají problematikou žáků se SPUCH. Při dalším setkávání by mohlo docházet také k předání informací mezi pedagogem a organizací, do které žák dochází, právě třeba prostřednictvím rodičů.

**Komplexní přehled možností pro rodiče** – Vznik brožury, která by vedla ke zvýšení informovanosti o možnostech a dalších organizacích v regionu. Přehled možností v jednotlivých krajích včetně představení organizací, nabízených služeb a kontaktů na ně by sloužil pro potřeby pedagogů, ale také rodičů žáků se SPUCH. Z ucelené nabídky by mohl pedagog doporučit rodičům konkrétní pracoviště, které by na základě svých znalostí z praxe považoval za vhodné pro konkrétního žáka.

## Závěr

Žáci se SPUCH jsou nejčetnější kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v současnosti. Jejich počet v inkluzivnímu a integrativnímu systému školství ČR se každý rok zvyšuje. Se zvýšeným počtem žáků stále rostou nároky na odborná pracoviště zabývající se takovými žáky. Stále také rostou požadavky na pedagogy, kteří s žáky přicházejí do kontaktu nejčastěji. Vzhledem k tomu považuje autorka za důležité věnovat se právě této skupině žáků a doufá, že tato práce může zvýšit informovanost pedagogů o organizacích, které se problematikou zabývají.

Cílem bakalářské práce bylo zjištění možností spolupráce pedagogů ZŠ s institucemi zaměřenými na péči o žáky se SPUCH. Motivací k volbě tématu byly dílčí výsledky České školní inspekce prezentované velkou analýzou českého školství. V teoretické části byl čtenář seznámen se základní terminologií problematiky. První kapitola obsahuje definice SPUCH, druhá kapitola představila dělení a popis SPUCH, třetí kapitola se zabývá vzděláváním žáků se SPUCH a čtvrtá kapitola představuje možnosti a věnuje se podrobně organizacím zabývajícím se vzděláváním a problematikou žáků se SPUCH.

Empirickou část práce autorka zaměřila na průzkum a zjištění možností pedagogů spolupráce s dalšími organizacemi zaměřenými na žáky se SPUCH. Formou dotazníku provedla průzkum na Liberecku, které vykazovalo v analýze dat České školní inspekce nedostatky. Cílem bylo zjistit, jak funguje spolupráce s PPP, jakožto nejdůležitější organizací při vzdělávání žáků se SPUCH (diagnostika, reedukace, doporučení a opatření pro praxi). Kladla si také za cíl průzkumem zjistit subjektivní pocity pedagogů ze spolupráce s odborníky na SPUCH, ale také zjistit objektivní data, zda existuje nějaká spolupráce i s dalšími organizacemi zabývajícím se SPUCH, nebo alespoň zda mezi pedagogy existuje dostatečná informovanost o těchto organizacích.

V druhé části interpretace dat porovnávala v diskusi některá zjištění s dalšími autory a navrhla možná doporučení pro praxi, která považuje po prostudování problematiky a v návaznosti na některé zkušenosti z praxe za možná opatření vedoucí ke zvýšení kvality vzdělávacího procesu žáků se SPUCH, ale také k zefektivnění práce pedagogů s těmito žáky. Po provedení průzkumného šetření a vypracování bakalářské práce shrnuje, že bohužel neexistuje téměř žádná spolupráce pedagogů s dalšími organizacemi zabývajícím se žáky se SPUCH. Spolupráce pedagoga s organizacemi funguje jen do té míry, do jaké to ukládá právní předpis, tedy v podstatě jen povinná spolupráce toliko s PPP, SPC nebo SPV. Zjištění a data získaná provedeným průzkumem by podle autorky mohla

být impulsem pro zahájení spolupráce pedagogů i s organizacemi dalšími, představenými v této práci. Tato práce by tak mohla být nápomocna ke zvýšení nebo prohloubení povědomí pedagogů o této problematice.

## SEZNAM ZDROJŮ

### ➤ Bibliografické zdroje:

BALHAROVÁ, K., 2019. Děti se specifickými poruchami učení. IN: BITTMANNOVÁ, L. a kol. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele. Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.

BARTOŇOVÁ, M., 2006. Specifické poruchy učení. IN: PIPEKOVÁ, J. aj. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, s. 143–166. ISBN 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. 2006. Pedagogicko-psychologické poradenské služby. IN: PIPEKOVÁ, J. aj. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, s. 143–166. ISBN 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

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

EMMERLINGOVÁ, S. 2020. *Vidím to jinak. Skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení. Příručka pro rodiče (i budoucí) a všechny, kteří pomáhají dětem*. Smrčí: Stanislava Emmerlingová. ISBN 978-80-270-7666-6.

JANDERKOVÁ, D., a další, 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8.

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

LEBEDA, T., aj., 2022. *České školství v mapách*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN: 978-80-88087-86-1.

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

MUNDEN, A., 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.

POKORNÁ, V. 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V. 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

PUNCH, K., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.

SEMRUD-CLICKEMAN, M., 2005. Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol. 38, no. 6, 563–568.

SERFONTEIN, G. 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠPAČKOVÁ, K. 2012. Specifické poruchy učení a chování. IN: ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, s. 13–46. ISBN 978-80-247-4369-1.

VAŠUTOVÁ, M. 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: REPRONIS. ISBN 978-80-7368-525-6.

VOLEMANOVÁ, M., 2019. *Přetrvávající primární reflexy. Opomíjený faktor problémů učení a chování*. 2. rozš. vyd. Státnice: INVTS. ISBN 978-80-907369-0-0.

VOLEMANOVÁ, M., 2023. *Dyslexie! Nebo ne? Aneb jak primární reflexy ovlivní vývoj vidění*. Státnice: INVTS. ISBN: 978-80-907369-5-5.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Úplné znění č. 1501*. 2022. Ostrava-Hrabůvka: Sagit. s. 177–198. ISBN 978-80-7488-541-9.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Úplné znění č. 1501*. 2022. Ostrava-Hrabůvka: Sagit. s. 10–103. ISBN 978-80-7488-541-9.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

### ➤ **Elektronické zdroje:**

*ABC Music v. o. s. Splývavé čtení*® – *Sfumato*®. [online]. [vid. 11. 07. 2023]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>.

*Církevní ZŠ logopedická Don Bosco a MŠ logopedická* [online]. [vid. 25. 05. 2023]. Dostupné z: <https://donbosco.webnode.cz/rec/vyvojova-dysfazie/>.

*ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. [vid. 03. 07. 2023]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/>.

*ČSÚ – Český statistický úřad* [online]. [ vid. 16. 10. 2023]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11260/211019270/\\_\\_\\_\\_\\_%C5%A1kolstv%C3%AD\\_2022-23.pdf/481356bd-a9a2-42c0-bf51-d493ace76119?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fvykazy%2Fprogram\\_statistickyh\\_zjistovani%3Fp\\_p\\_id%3D3%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dmaximized%26p\\_p\\_mode%3Dview%26\\_3\\_advancedSearch%3Dfalse%26\\_3\\_groupId%3D0%26\\_3\\_keywords%3D%26\\_3\\_delta%3D20%26\\_3\\_resetCur%3Dfalse%26\\_3\\_cur%3D37057%26\\_3\\_struts\\_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26\\_3\\_format%3D%26\\_3\\_andOperator%3Dtrue](https://www.czso.cz/documents/11260/211019270/_____%C5%A1kolstv%C3%AD_2022-23.pdf/481356bd-a9a2-42c0-bf51-d493ace76119?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fvykazy%2Fprogram_statistickyh_zjistovani%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_advancedSearch%3Dfalse%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3D%26_3_delta%3D20%26_3_resetCur%3Dfalse%26_3_cur%3D37057%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_format%3D%26_3_andOperator%3Dtrue).

*DYS-centrum*® *Praha* [online]. [vid. 07. 06. 2023]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/>.

FROMBERGEROVÁ, A., POKORNÁ, V., 2022. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování a její využití v praxi. *E-psychologie* [online]. roč. 16, č. 1, s. 71–85 [vid. 21. 09. 2023]. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/article/436>.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického průzkumu: Základy kvantitativního průzkumu* [online]. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. [vid. 15.10.2023]. Dostupné z: <https://www.book-port.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>.



*Jiné cesty, Speciálně pedagogické poradenství a logopedie* [online]. [vid. 20. 09. 2023]. Dostupné z: <https://www.jinecesty.cz/>.

*KamiNet* [online]. [vid. 10. 07. 2023]. Dostupné z: <http://www.kaminet.cz/>.

*KidStim, Každý den trochu jinak* [online]. [vid. 07. 05. 2023]. Dostupné z: <https://www.kid-stim.info/>.

*MiJa poradna, předcházení a náprava poruch učení a chování* [online]. [vid. 01. 07. 2023]. Dostupné z: <https://mijaporadna.cz/>.

*Moje dyslexie* [online]. [vid. 11. 07. 2023]. Dostupné z: <https://mojedyslexie.cz/>.

*PBIS ČR* [online]. [vid. 03. 07. 2023]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/>.

*Pedagogicko-psychologická poradna Liberec* [online]. [vid. 14. 05. 2023]. Dostupné z: <https://www.pppliberec.cz/>.

*Stanislava Emmerlingová* [online]. [vid. 22. 06. 2023]. Dostupné z: <https://www.emmerlingova.cz/>.

*Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [vid. 29. 04. 2023]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

*Studijní centrum BASIC, Pomáháme (nejen) dětem s učením* [online]. [vid. 02. 07. 2023]. Dostupné z: <https://www.basic.cz/>.

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro třídní pedagogy ZŠ

## Příloha č. 1

Vážené pedagožky,  
Vážení pedagogové,

pracuji jako vedoucí úředník ve veřejné správě a současně si zvyšuji odbornou kvalifikaci studiem ve třetím ročníku oboru Speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci.

Cílem dotazníku je zmapování současné praxe a spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami a zjištění možností spolupráce pedagogů ZŠ s institucemi zaměřenými na péči o žáky se SPUCH. Dotazník bude sloužit k ověření tezí z teoretické části práce.

Dovoluji si Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku a jeho předání s žádostí o vyplnění Vašim kolegům. Dotazník je určen pro třídní učitele žáků ZŠ z Libereckého kraje. Vyplnění dotazníku by mělo zabrat max. 10 minut. Všechny odpovědi jsou zcela anonymní a budou použity pouze pro účely zpracování průzkumu v rámci bakalářské práce. Dotazník je přístupný **do 31. 12. 2023**.

Každá odpověď je cenným přínosem k provedení objektivního průzkumu, který by nebyl možný bez ochoty spolupráce odborníků z praxe.

Děkuji za vyplnění dotazníku a jeho předání dalším respondentům.

*„Teorie zůstane pouhou teorií, pokud nepřikročíme k činu.“ Jan Ámos Komenský*

### **Veronika Hiršalová**

studentka Technické univerzity v Liberci, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, obor Speciální pedagogika

**\* Označuje povinnou otázku**

1. Kolik let působíte jako pedagog/pedagožka? \*

- do 5 let
- 5–15 let
- více než 15 let

2. Kolik žáků má škola, ve které působíte? \*

- méně než 200
- 200 a více

3. Kde je škola umístěna? \*

- v malé obci
- ve městě

4. Kolik žáků je ve Vaší třídě? \*

- méně než 20
- 20 a více

5. Učíte nebo učil/a jste dítě se **SPUCH** = specifickou poruchou učení a chování (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, ADD/ADHD, atd.)?\*

- ANO (respondent pokračuje otázkou 6)
- NE (respondent pokračuje otázkou 10)

6. Kolik dětí se SPUCH aktuálně učíte? (uveďte počet) \*

7. Máte **pocit**, že dítě s poruchou učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, ...) narušuje/narušovalo nějakým způsobem Vaše pedagogické působení ve třídě?\*

- ANO
- NE

8. Máte **pocit**, že dítě s poruchou chování (ADD, ADHD) narušuje/narušovalo nějakým způsobem Vaše pedagogické působení ve třídě?\*

- ANO
- NE

9. Potřeboval/a jste někdy radu další osoby při řešení nějakého problému žáka se SPUCH (týkající se výuky nebo jeho chování)?\*

- ANO
- NE

10. Je ve Vaší škole k dispozici speciální pedagog nebo psycholog? \*

- ANO oba
- ANO, ale jen speciální pedagog
- ANO, ale jen školní psycholog
- NE (po odpovědi na 11. otázku respondent pokračuje otázkou 13)

11. Jak často můžete využít odborných rad či podpory pro stanovení vhodných prostředků a cílů pro žáka se SPUCH?\*

- kdykoliv potřebuji
- pouze v případě komplikací či potíží
- téměř nikdy, ale schází mi tato možnost
- téměř nikdy, ale nevadí mi to

Případ, kdy **je** ve škole přítomen speciální pedagog nebo školní psycholog.

12. Máte **pocit**, že Vám pomohl tento odborník v situaci, ve které jste to potřebovali? \*

- ANO
- NE

Případ, kdy **není** ve škole přítomen speciální pedagog nebo školní psycholog.

13. Máte možnost využívat konzultace s externím speciálním pedagogem? \*

- ANO
- NE

Spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP).

14. Jste spokojení s tím, jak probíhá spolupráce školy a PPP? \*

- ANO
- NE
- NEVÍM

15. Jsou **pro Vás** zprávy s doporučeními z PPP **srozumitelné**? \*

- ANO, vždy
- ANO, ale některá opatření nelze realizovat v našich podmínkách
- SPÍŠ NE, řídíme se vlastními zkušenostmi
- Jiná: ..... (otevřená odpověď respondenta)

16. Vyhodnocuje PPP svá doporučení ze zpráv i na místě přímo ve třídě? \*

- ANO, vždy
- ANO, ale jen někdy (náhodně)
- ANO, ale jen pokud se jedná o problémového žáka, který potřebuje větší míru podpory
- NE, téměř nikdy

17. Jak rychle dochází k navázání spolupráce po doručení žádosti o vyšetření do PPP? \*

- adekvátně rychle, aby byla pomoc nastavena co nejdříve
- není dostatečně rychlá, prodleva způsobuje někdy další potíže

- podle konkrétního žáka – někdy dostatečně rychle, někdy nedostatečně

18. Využil/a jste někdy možnost domluvat se přímo s PPP na typu pomůcek pro děti se SPUCH? \*

- ANO
- NE

Spolupráce s dalšími institucemi při péči o žáky se SPUCH.

19. Spolupracujete při péči o žáky se SPUCH i s jinými institucemi než s PPP? \*

- ANO (respondent pokračuje otázkou 20)
- NE (respondent pokračuje otázkou 21)

Instituce zaměřené na péči o žáky se SPUCH.

20. S jakými? \*

..... (otevřená odpověď respondenta)

Nespolupracujete s jinými institucemi při péči o žáky se SPUCH, to neznamená, že jiné neznáte.

21. Znáte nějaké jiné instituce? Jmenujte, prosím.

..... (otevřená odpověď respondenta)

22. Ptal se Vás někdy rodič žáka se SPUCH na doporučení služeb nějaké jiné instituce, která se touto problematikou zabývá? \*

- ANO
- NE

23. Uvítal/a byste spolupráci s jinými institucemi, které se zabývají touto problematikou? \*

- ANO
- NE

24. Proč by Vás spolupráce zajímala, nebo naopak proč o ni nemáte zájem?

..... (otevřená odpověď respondenta)

25. Označte, které následující organizace **znáte (stačí z doslechu)**:\*

- Pedagogicko-psychologická poradna v Liberci
- Speciálně pedagogické centrum v Liberci
- Středisko výchovné péče Čáp v Liberci
- DYS-centrum Praha, o. s.
- KidStim (neuro-vývojová terapie)
- MiJa poradna – Ing. Michaela Janoušková (nebo jiná privátní poradna v Libereckém kraji)
- Centrum komplexní terapie Turnov, projekt Jiné cesty Mgr. Petra Kluse
- Studijní centrum BASIC (vzdělávací metoda humanisty L. Ronna Hubbarda)
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (Podpora pozitivního chování dětí a žáků – PBIS)
- projekt ABC Music v. o. s. – Sfumato ® nebo KamiNet

26. Označte, se kterými organizacemi jste někdy přímo **komunikoval/a nebo spolupracoval/a**:\*

- Pedagogicko-psychologická poradna v Liberci
- Speciálně pedagogické centrum v Liberci
- Středisko výchovné péče Čáp v Liberci
- DYS-centrum Praha, o. s.
- KidStim (neuro-vývojová terapie)
- MiJa poradna – Ing. Michaela Janoušková (nebo jiná privátní poradna v Libereckém kraji)
- Centrum komplexní terapie Turnov, projekt Jiné cesty Mgr. Petra Kluse
- Studijní centrum BASIC (vzdělávací metoda humanisty L. Ronna Hubbarda)
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (Podpora pozitivního chování dětí a žáků – PBIS)
- projekt ABC Music v. o. s. – Sfumato ® nebo KamiNet

27. Chcete se vyjádřit podrobněji k jakékoliv odpovědi?

..... (otevřená odpověď respondenta)