



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Uživatelská zkušenost s programem ROPRATEM

Vypracovala: Bc. Kristína Dlouhá
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková Ph.D.

České Budějovice 2022

Poděkování

Děkuji touto cestou vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za vřelý přístup, odborné vedení, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu po celou dobu mého studia.

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 8. července 2022

.....

Kristína Dlouhá

Uživatelská zkušenost s programem ROPRATEM

Anotace

Tato diplomová práce se věnuje programu ROPRATEM (programu pro rozvoj pracovního tempa) a zkušenosti jeho uživatelů, konkrétně speciálních pedagogů. Jejím cílem bylo objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Část teoretická obsahuje tři kapitoly – první se věnuje dílčím funkcím, jejich deficitům a jejich možným dopadům na výkon člověka. V druhé kapitole je popsána problematika exekutivních funkcí a pomalého pracovního tempa. Ve třetí kapitole je pak představen program ROPRATEM a další programy cílené na rozvoj obdobného spektra funkcí.

V empirické části je vymezen výzkumný cíl práce a výzkumné otázky. Dále je popsána zvolená výzkumná metoda (polostrukturované rozhovory) a postup výzkumného šetření. V jednotlivých podkapitolách jsou pak analyzovány zjištěné údaje – ty jsou tematicky rozděleny dle oblastí, na něž byly prováděné rozhovory zaměřeny. Na závěr empirické části jsou výsledky výzkumného šetření zhodnoceny v rámci stanoveného výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že po ukončení programu ROPRATEM dochází u žáků ke zrychlení pracovního tempa, zlepšení schopnosti sebekontroly a ochoty kontrolu provádět. Zlepší se také čtenářské kompetence dětí, zrakové vnímání, zrakové rozlišování a zraková paměť. Žáci se též lépe orientují ve svých povinnostech, lépe se soustředí, jsou disciplinovanější a více samostatní. Dále je možné zaznamenat pečlivější a bezchybné vypracování zadávaných úkolů, zlepšení v prostorové orientaci, intermodálních schopnostech a serialitě. Sledována je též lepší plynulost a rovnoměrnost při promýšlení a vypracovávání úkolů. Dalším z pozitivních dopadů je prohloubení vztahu mezi rodiči a jejich dítětem.

Klíčová slova

program ROPRATEM; pomalé pracovní tempo; deficity dílčích funkcí; exekutivní funkce

User Experience with the ROPRATEM program

Abstract

This diploma thesis deals with the ROPRATEM program (the program for the development of work pace) and the experience of its users, specifically special pedagogues. Its aim was to clarify what progress pupils are making after the completion of the ROPRATEM program.

The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. The theoretical part contains three chapters – the first one focuses on partial functions, their deficits and their possible impact on human activity. The issue of executive functions and slow work pace is described in the second chapter, In the third and last chapter, the ROPRATEM program and other programs aimed at developing a similar spectrum of functions are presented.

In the empirical part, the research objective of the thesis and research questions are defined. Next, the chosen research method (semi-structured interviews) and the procedure of the research investigation are described. In the particular sub-chapters, the obtained data are analyzed – they are thematically divided according to the spheres on which the conducted interviews were focused. At the end of the empirical part, the results of the research investigation are evaluated within the stated research objective and research questions.

The results of the research show that after the completion of the ROPRATEM program pupils' work pace accelerates, their ability to self-control and their willingness to make control improve. Children's reading competences, visual perception, visual discrimination and visual memory also improve. Pupils are also better oriented in their duties, concentrate better, are more disciplined and more independent. Furthermore, it is possible register a more careful and faultless elaboration of assigned tasks, improvements in spatial orientation, intermodal abilities and seriality. Better fluency and uniformity in thinking and working out tasks are also monitored. Another positive impact is the deepening of the relationship between parents and their child.

Key words

the ROPRATEM program; slow work pace; partial functional deficits; executive functions

Obsah

Úvod.....	8
1 Deficity dílčích funkcí.....	9
1.1 Dílčí funkce	9
1.2 Deficity dílčích funkcí – vymezení pojmu	11
1.3 Deficity dílčích funkcí – dopad na výkon v předškolním věku.....	12
1.4 Deficity dílčích funkcí – dopad na školní výkon	12
1.4.1 Specifické poruchy učení (SPU).....	12
1.4.2 Specifické poruchy učení – dyslexie	13
1.4.3 Specifické poruchy učení – dysgrafie	14
1.4.4 Specifické poruchy učení – dysortografie	15
1.4.5 Specifické poruchy učení – dyskalkulie	16
2 Exekutivní funkce a pomalé pracovní tempo	18
2.1 Exekutivní funkce.....	18
2.2 Exekutivní funkce a jejich vývoj	19
2.3 Pomalé pracovní tempo	20
3 Programy využívané při intervenci u dětí a žáků s deficity dílčích funkcí	22
3.1 Program Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina	22
3.2 KuPOZ.....	23
3.3 SMARTS	25
3.4 ROPRATEM	26
3.4.1 Cílové oblasti rozvoje	27
3.4.2 Průběh nácviku.....	28
3.4.3 Požadavky na rodiče/odborného pracovníka	30
3.4.4 Pracovní strategie	30
4 Metodologie výzkumu	32
4.1 Stanovení výzkumného cíle práce.....	32
4.2 Výzkumné otázky.....	32
4.3 Metody výzkumného šetření	32

4.4	<i>Charakteristika výzkumného souboru</i>	33
4.5	<i>Charakteristika prostředí</i>	33
4.6	<i>Postup výzkumného šetření</i>	33
4.7	<i>Etika výzkumu</i>	34
5	Analýza výsledků výzkumu	35
5.1	<i>Pracovní zkušenost, dosavadní praxe</i>	35
5.2	<i>Motivace pro volbu povolání speciálního pedagoga</i>	36
5.3	<i>Spokojenost s volbou povolání speciálního pedagoga</i>	37
5.4	<i>Aktuálnost problematiky pomalého pracovního tempa</i>	39
5.5	<i>Zkušenost s jinými programy pro rozvoj pracovního tempa</i>	41
5.6	<i>Zkušenost s programem ROPRATEM</i>	42
5.7	<i>Motivace pro využití programu ROPRATEM</i>	43
5.8	<i>Charakteristika cílové skupiny</i>	44
5.9	<i>Zpětná vazba od žáků</i>	45
5.10	<i>Zpětná vazba od učitelů</i>	46
5.11	<i>Zpětná vazba od rodičů</i>	48
5.12	<i>Sebereflexe ve vztahu k vlastní práci s programem ROPRATEM</i>	50
5.13	<i>Osobní zkušenost – výsledky intervence</i>	52
6	Zhodnocení výsledků výzkumného šetření	54
7	Diskuze	56
	Závěr	60
	Seznam použitých zdrojů	62
	Seznam obrázků	64
	Seznam příloh	65
	Přílohy	66

Úvod

Problematiku pomalého pracovního tempa vnímám ze svého pohledu jako velice aktuální. Proto mi samotná existence programu, který se na jeho rozvoj zaměřuje, přijde jako velice přínosná a důležitá. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla svůj výzkum věnovat tomuto tématu.

Cílem mé práce je objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází.

Diplomová práce je rozčleněna na dvě části – část teoretickou a empirickou.

V teoretické části mapuji ty funkce, které, i přes dobrou úroveň bazálních schopností, limitují, pokud jsou oslabené, celkový výkon dítěte ve většině oblastí jeho života, tedy nejen ve škole. První kapitola je proto věnována dílčím funkcím a jejich deficitům. Druhá kapitola se zabývá problematikou exekutivních funkcí a pomalého pracovního tempa. Ve třetí, poslední kapitole teoretické části je pak představen program ROPRATEM, ale i další programy, které cílí na rozvoj obdobného spektra funkcí.

V empirické části nejprve vymezím výzkumný cíl práce a výzkumné otázky. Dále představím zvolené výzkumné metody – pro účely své práce jsem zvolila výzkum kvalitativní, samotný sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny s 6 respondentkami/speciálními pedagožkami, jež samy s programem ROPRATEM pracovaly. Otázky cílily na jejich dosavadní profesní zkušenost obecně, ale i na konkrétní zkušenost s programem ROPRATEM a s prací s žáky s pomalým pracovním tempem.

1 Deficity dílčích funkcí

V úvodní kapitole bude pojednáno o dílčích funkcích a jejich deficitech. Uvedu základní definice těchto pojmů a také se zaměřím na konkrétní dopady, které deficity v dílčích funkcích na výkon člověka mají, resp. mohou mít.

1.1 Dílčí funkce

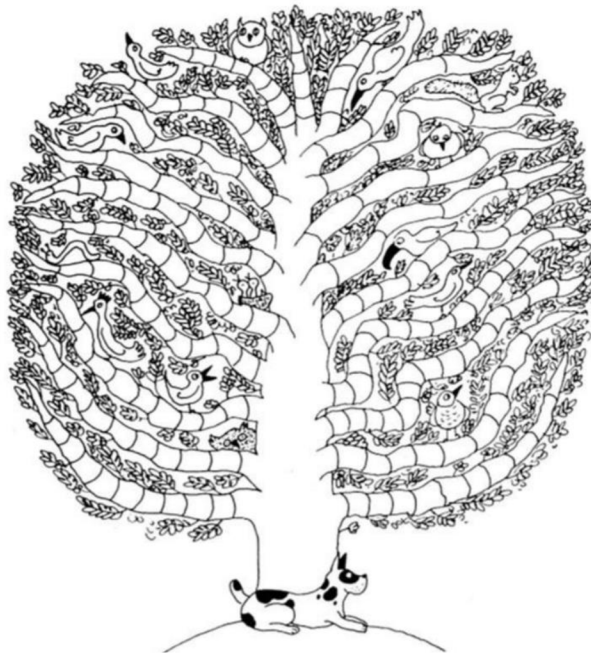
Pokorná (2010, s. 94) definuje *dílčí funkce* jako *“bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte”* a poukazuje na to, že stanovení konečné diagnózy musí předcházet komplexní vyšetření pedagogické i psychologické, které identifikuje oblasti, ve kterých došlo k disharmonickému vývoji a které je tedy proto nutné rozvíjet - vědomě a systematicky.

Pratscherová (cit. in Ficová, 2020, str. 13) uvádí, že *“dílčí funkce lze vidět jako kognitivní elementární proces, to znamená jako jisté základní schopnosti a funkce, jež potřebuje člověk ke zpracování informací.”*

Sindelar (2007) problematiku dílčích funkcí a vývoj dítěte přirovnává ke stromu (obr. 1). Dílčí (také základní či bazální) funkce jsou jakými kořeny, ze kterých vyrůstá kmen a následně i koruna, která odráží a zobrazuje aktuální stav vývoje. Jak se bude ona koruna rozvíjet tedy závisí na kořenech a kmeni.

Ta samá autorka (2000) zároveň upozorňuje na důležitou roli okolních faktorů – pro obraznost využívá termínů *les* a *zahradník*. Uvádí, že *„každá jedle zůstane jedlí, nezávisle na kvalitě půdy, na klimatických podmínkách i na tom, mezi jakými stromy vyrůstá. A přece půda, klimatické podmínky a druh lesa budou zásadně ovlivňovat vzrůst a kvalitu stromu.“*¹ (Sindelar, 2000, str. 5) Na další důležitou okolnost, která se na vývoji a růstu stromu podílí, poukazuje, když si spolu se čtenáři pokládá otázku, jak může rozvoj stromu ovlivnit, pokud bude vyrůstat v zahradě, kde mu bude dopřána péče zahradníka.

¹ Původní znění: *„každá jedle zůstane jedlí, nezávisle na kvalitě půdy, na klimatických podmínkách i na tom, mezi jakými stromy vyrůstá. A přece půda, klimatické podmínky a druh lesa budou zásadně ovlivňovat vzrůst a kvalitu stromu.“*



Obr. 1: Vývoj myšlení a učení - strom (Sindelar, 2000, str. 4)

Mezi dílčí funkce dle Sindelar (2007) řadíme:

- sluchovou pozornost (auditivní diferenciaci figury a pozadí),
- sluchovou paměť,
- sluchovou analýzu (sluchové rozkládání),
- sluchové rozlišování (auditivní diferenciaci řeči),
- zrakovou paměť,
- zrakové rozlišování (vizuální diferenciaci tvarů),
- intermodalitu (schopnost vytvářet intermodální vztahy),
- vizuomotorickou koordinaci,
- prostorovou orientaci
- a vnímání časového sledu.

Výše uvedený výčet dílčích funkcí autorka (Sindelar, 2007) více přibližuje na konkrétním příkladu – psaní diktátu. Specifikuje, k jakým myšlenkovým procesům musí dojít, aby dítě uvedenou činnost zvládlo.

V první řadě musí dítě diferencovat hlas paní učitelky od ostatních zvukových vjemů (hluk ve třídě, zvuky pocházející z ulice apod.) - *sluchová pozornost*.

Následně si musí diktovanou větu krátce zapamatovat – *sluchová paměť*.

Slovo pak musí rozložit na jednotlivé hlásky – *sluchová analýza*.

Hlásky, které ze slova vydělil, musí dále odlišit od hlásek podobně znějících. Nesmí zaměňovat *dlouhé* a *krátké samohlásky*, *b* a *p*, *g* a *k*, *d* a *t* atd. – *sluchové rozlišování*.

V další fázi musí k jednotlivým hláskám přiřadit správnou grafickou podobou, tedy vyhledat v paměti a přiřadit k hláskám odpovídající tvary písmen – *zraková paměť*.

S tím souvisí i další krok, ve kterém musí dát dítě pozor, aby nezaměnilo podobně vypadající písmena, např. *d* a *b*, *m* a *n*, *o* a *a* atd. – *zrakové rozlišování*.

Dále musí navzájem propojit informace ze smyslových oblastí, tedy spojit hlásky slyšené s viděnými písmeny – *intermodalita*, *schopnost vytvářet intermodální vztahy*.

Následně musí správně kontrolovat svou ruku a prsty, aby dokázal vykonat pohyby nutné pro psaní, a obraz písmen správně s jednotlivými pohyby spojit – *vizuomotorická koordinace*.

Zároveň musí dbát na to, aby písmena na papír umisťoval na správné místo a také ve správné poloze – *prostorová orientace*.

Kontinuálně se všemi jmenovanými procesy pak dítě nesmí zapomínat na dodržování posloupnosti – nepřehazovat řadu hlásek a písmen, nesmí opomenout žádnou z jmenovaných činností – *vnímání časového sledu*.

1.2 Deficity dílčích funkcí – vymezení pojmu

Pojem *deficity dílčích funkcí* (něm. *Teilleistungsschwächen*) začal jako první v odborné literatuře používat J. Graichen na počátku 70. let. Vycházel z poznatků získaných v rámci neurofyziologického i neuropsychologického výzkumu a navrhl tento pojem jakožto zastřešující a označující všechny specifické poruchy učení, a to v rámci koncepce, jež chápe mozek jako funkční systém, v rámci něhož probíhají všechny bazální funkce nezbytné pro vykonání a úspěšné zvládnutí některých konkrétních komplexních procesů adaptace. Při narušení těchto základních funkcí pak selhává celý systém. (Ficová, 2020)

K deficitu dílčích funkcí dochází v případě, kdy není vývoj těchto funkcí harmonický. Tento fakt se nejčastěji projeví až ve školním věku dítěte, a to jako symptom (příznak) poruch učení či chování. Jaký konkrétní příznak se u dítěte projeví pak záleží na tom, která z dílčích funkcí je u dítěte nezralá. Samotný symptom tedy není oním deficitem dílčích funkce, je pouze jeho důsledkem. Deficity dílčích funkcí zároveň nejsou jedinou možnou příčinou zmiňovaných příznaků (poruch učení či chování). Na jejich vzniku se mohou podílet mnohé jiné faktory – např. duševní obtíže. (Sindelar, 2007)

V souvislosti s výše zmíněných považují za důležité zmínit, že ačkoliv se deficity dílčích funkcí nejvíce projevují ve školním výkonu, tedy zpravidla vyjdou najevo až ve školním věku dítěte, je možné již v předškolním věku zachytit prodromální symptomy – např. grafomotorickou neobratnost, agramatismus či problém s přijetím pravidel hry). (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020)

1.3 Deficity dílčích funkcí – dopad na výkon v předškolním věku

Jak již bylo zmíněno výše, dopad deficitu dílčích funkcí na výkon je možné sledovat již v předškolním věku, a to v podobě prodromálních symptomů (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020). Vzhledem k faktu, že dítě v předškolním věku ještě nebývá konfrontováno s triviem, nemohou být diagnostikovány obtíže v této oblasti (čtení, psaní či počítání) – u dítěte je ale možno identifikovat grafomotorickou neobratnost, dysgramatismus či zadržávání v řeči nebo obtíže s akceptací pravidel hry (Sindelar, 2007).

1.4 Deficity dílčích funkcí – dopad na školní výkon

Ve školním věku se mohou v souvislosti s deficity dílčích funkcí objevit obtíže v učení (až specifické poruchy učení), poruchy pozornosti či obtíže v chování. Jako vhodné vnímám znovu zdůraznit fakt, že samotný deficit dílčích funkcí není symptomem (diagnózou), nýbrž příčinou. Jako symptom tedy označujeme např. obtíže v matematice, které mohou být zapříčiněny deficitem dílčích funkcí. (Sindelar, 2000)

1.4.1 Specifické poruchy učení (SPU)

Donato a kol. odkazují na DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013 cit. in Donato a kol., 2022) a popisují specifické poruchy učení (anglicky *specific learning disorders* – SLD) jako neurovývojové poruchy projevující se přetrvávajícími či zhoršujícími

se obtížemi s osvojováním základních akademických dovedností – ve čtení, psaní a/nebo matematice. K diagnóze SPU se přistupuje v případě, že jedinec prokazuje specifické nedostatky ve schopnosti přesně a efektivně vnímat nebo zpracovávat informace.

Mezi nejčastěji diagnostikované specifické poruchy učení v současnosti řadíme *dyslexii* (specifická porucha čtení), *dysgrafii* (porucha grafického projevu, resp. psaní), *dysortografii* (specifická porucha pravopisu) a *dyskalkulii* (specifická porucha matematických schopností). Méně často se objevují *dyspinxie* (porucha kreslení), *dyspraxie* (porucha motoriky) a *dysmuzie* (porucha hudebních dovedností). (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

1.4.2 Specifické poruchy učení – dyslexie

Schopnost číst je pro naši společnost nezbytná. Potřebujeme si dennodenně předávat informace. Čteme pracovní i soukromé zprávy, reklamní nápisy nebo texty na ukazatelích či v mapě. Od okamžiku, kdy se naučíme číst, se již neumíme na písmena dívat jinak než jako na objekty určené k přečtení. (Krejčová, 2019)

Naše čtenářské dovednosti jsou zároveň stěžejní po celou dobu studia a hrají důležitou roli při osvojování jakýchkoliv znalostí či dovedností. Vzhledem k tomuto faktu by tedy získání kvalitních čtenářských kompetencí mělo být jednou z hlavních priorit vzdělávání. (Krejčová, 2019)

Krejčová v této souvislosti odkazuje na Milna (2005, cit. in Krejčová 2019), který připomíná, že čtení jako takové nám coby živočišnému druhu není vlastní – není to přirozená aktivita jako např. řeč. Jedná se o společenský konstrukt, jenž si lidstvo osvojilo již před několika stovkami let.

Dyslexie, jakožto specifická porucha čtení, se vyznačuje obtížemi projevujícími se při nácvičení čtení běžnými výukovými metodami. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012) Jošt (2011, s. 20) popisuje dyslexii jako omezenou „*schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince.*“

Dyslektické dítě mívá obtíže v následujících oblastech (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012):

- rozlišování tvarově podobných písmen,
- rozlišování zvukově podobných písmen,
- spojování písmen ve větší celky,
- plynulost čtení a s tím související rychlost čtení a porozumění čtenému textu,
- spojování grafické podoby hlásky se zvukovou,
- intonace řeči při čtení (často neintonují).

V praxi se v této souvislosti setkáváme s různými metodikami čtení využívaných při nácviku. Také zkušenosti a názory na spojitost těchto metodik s obtížemi dyslektického charakteru se různí. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Jedním z typických projevů, který souvisí s konkrétní metodikou (genetickou metodou nácviku čtení), je tzv. *dvoji čtení*. V takovém případě si dítě nejprve čtené slovo přeříkává, očima se pak vrátí na začátek a teprve poté jej přečte nahlas. Tento projev lze u výše zmíněné metody sledovat i u žáků bez dyslektických potíží, avšak dle odborníků s nástupem do třetího ročníku přirozeně mizí a přetrvává pouze u žáků s dyslexií. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Následkem neúspěchu při hlasitém čtení může také docházet k sekundárnímu výskytu projevů úzkosti a méněcennosti. Tyto pocity mohou u dítěte vést k negativnímu postoji ke čtení jakožto k aktivitě, která mu způsobuje problémy v sociální skupině. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

1.4.3 Specifické poruchy učení – dysgrafie

Psaní se jakožto dovednost typicky rozvíjí v raném dětství a je životně důležité nejen pro učení, ale také pro každodenní život – zejména pokud vezmeme v úvahu zvyšující se požadavky nejen akademického, ale i životního prostředí. Dysgrafie, příp. obtíže v písemném projevu, které se u dětí poměrně často objevují, mnohdy zůstávají ze strany školy i rodiny nerozpoznány či přehlíženy. (Chung, Patel, 2015)

Autorky Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 98) popisují dysgrafii jako specifickou poruchu grafického projevu, která „*postihuje proces grafického napodobení*

tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu.“ Za hlavní příčinu těchto obtíží jsou považovány obtíže v motorické oblasti.

Děti s dysgrafií se vyznačují neupraveným, neuspořádaným a nečitelným písmem, typickým je také křečovité držení psacího náčiní či silný přítlak. Bývají také při psaní velmi rychle unavené a často se tak intenzivně soustředí na kvalitu svého grafického projevu, že nejsou schopny správně aplikovat gramatická pravidla. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Dysgrafické děti nedodržují proporčnost písmen. Nerozlišují velikost mezi malými a velkými písmeny. V této souvislosti je velice vhodné využití pomocných linek. Jejich obtíže s psaným projevem se promítají také do matematiky (např. do geometrie). (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Právě nečitelnost vlastních zápisů, pořízených v rámci výuky i při domácí přípravě, je zásadním problémem dysgrafiků. Žák se z nich nedokáže učit, proto se u těžkých forem dysgrafických obtíží přistupuje k doporučení, aby byla dítěti poskytnuta alternativní forma zápisů (kopie textu z učebnice, zápisy pořízené na počítači či okopírované poznámky od spolužáků). (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Vývojová dysgrafie byla původně spojována s dyslexií. V současné době mluvíme o takzvané dyslektické dysgrafii. Jedinec v takovém případě dokáže relativně přesně kopírovat psaný text. Jeho psaný pravopis obsahuje mnoho chyb, stejně jako ústní. Věty a slova napsaná spontánně vykazují časté překlapy, ale i nadbytečné nebo chybějící slabiky či písmena. Uprostřed slov pak často jedinci s dyslektickou dysgrafií píší velká písmena či mezery, případně též do slov vkládají symboly, které žádné z písmen abecedy nepřipomínají. (Deuel, 1995)

1.4.4 Specifické poruchy učení – dysortografie

Dysgrafií rozumíme specifickou poruchu pravopisu, která se ovšem týká jen určitých pravopisných jevů, nikoliv však celkové schopnosti osvojit si a dokázat aplikovat gramatická pravidla (Michalová, 2007). Dítě v praxi není schopno osvojit si mluvnická pravidla aplikovat do psaného projevu (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Žlab (1988, cit. in Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012) mluví o třech typech dysortografie:

- *auditivní dysortografii* (porucha procesů sluchové analýzy a diferenciací a oslabení okamžité sluchové paměti – žáci chápou význam slov, ale nedokáží zachytit jednotlivé hlásky),
- *vizuální dysortografii* (deficit v oblasti zrakové paměti – žák si s obtížemi vybavuje tvary písmen, sluchově či tvarově podobné často zaměňuje, chyby nedokáže identifikovat),
- a *motorické dysortografii* (motorická neobratnost – žák se vyčerpá soustředěním na správnost svého písemného projevu).

Obtíže dysortografického charakteru mohou mít též souvislost s dynamikou duševních procesů – hyperaktivita či hypoaktivita proces učení výrazně ovlivňují. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

1.4.5 Specifické poruchy učení – dyskalkulie

Shavel (2001) dyskalkulii popisuje jako specifickou poruchu učení, která ovlivňuje osvojování aritmetických dovedností u dítěte, které se v jiných oblastech projevuje zcela normálně. Týká se schopnosti zvládat základní početní úkony, řešit slovní úlohy, orientovat se na číselné ose a často mají děti s dyskalkulií obtíže také v oblasti numerických představ. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Dle povahy obtíží lze dyskalkulii dělit na několik typů (Bartoňová, Vítková, 2007 cit. in Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012):

- *praktognostická dyskalkulie* (oslabení v oblasti matematické manipulace s předměty či vyobrazenými symboly – přidávání množství, ubírání, rozkládání či porovnávání počtu),
- *verbální dyskalkulie* (obtíže v označování množství či počtu – předmětů, operačních znaků i matematických úkonů),
- *lexická dyskalkulie* (neschopnost rozpoznávat číslice, čísla či operační symboly),
- *grafická dyskalkulie* (narušená schopnost provádět početní operace – sčítání, odčítání, násobení, dělení),

- *ideognostická dyskalkulie* (porucha v oblasti chápání matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů).

V porovnání s výše uvedenými druhy specifických poruch učení není dyskalkulie v praxi diagnostikována příliš často. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

2 Exekutivní funkce a pomalé pracovní tempo

V rámci této kapitoly se pokusím objasnit podstatu problematiky exekutivních funkcí a zaměřím se též na otázku pomalého pracovního tempa, jakožto jedné z oblastí, kterou deficity dílčích funkcí mohou ovlivňovat.

2.1 Exekutivní funkce

Exekutivní systém je komplexem funkcí, které ovlivňují proces poznávání a zaměření na cíl a uplatňují se v rozličných fázích poznávání. „*Slouží k řízení, kontrole a regulaci poznávacích procesů (percepce, pozornosti, paměti a uvažování), ale i emočního prožívání a chování, které z nich vyplývá.*“ (Vágnerová, 2016, s. 216)

Gilbert a Burgess (2008) popisují exekutivní funkce jako vyšší kognitivní funkce, které usnadňují nové způsoby chování a optimalizují postoj k neznámým okolnostem. Mnoho situací, se kterými se v běžném životě setkáváme, se liší od těch již zažitých – systém exekutivních funkcí tak zahrnuje velice širokou škálu způsobů chování. Zvláště ale využíváme procesy, v rámci nichž tvoříme plány do budoucna, pokoušíme se přejít z jedné činnosti na druhou, případně se snažíme předejít pokušení.

Mezi exekutivní funkce řadíme dle Vágnerové (2016) tyto schopnosti:

- *Schopnost zaměřit se na určitý cíl* – oblast, informaci, která je pro nás potřebná. Základem je monitorování situace a výběr podnětů, kterým je věnována pozornost. Tato funkce též ovlivňuje výkonnost, resp. kapacitu pracovní paměti.
- *Schopnost monitorovat a kontrolovat, resp. řídit své úvahy a přenášet pozornost* – soustředit se na to, co je momentálně důležité.
- *Schopnost potlačit či eliminovat* veškerý obsah, který není považován za důležitý nebo by mohl být rušivý.
- *Schopnost řídit budoucí směřování*, plánovat a spojovat jednotlivé kroky, které vedou k dosažení cíle.

Narušení exekutivních funkcí je důvodem, proč lidé s dobrými rozumovými schopnostmi v některých životních situacích selhávají. Neschopnost monitorovat, resp. řídit kognitivní procesy má zpravidla souvislost s narušením některé z oblastí prefrontální

mozkové kůry. Jedinec má v takovém případě buďto tendence ulpívat a nedokáže přepínat pozornost, nebo jej snadno upoutá jakýkoliv vnější podnět a nedokáže pozornost selektovat. Poškození prefrontální mozkové kůry vede k různým kognitivním a behaviorálním problémům, jež souhrnně označujeme jako *dysexekutivní syndrom*. (Vágnerová, 2016)

Narušení v prefrontální oblasti mozkové kůry je také základem pro vznik *syndromu ADHD*. (Vágnerová, 2016)

Termín ADHD pochází z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Jde o „*skupinu vývojových poruch, která zahrnuje kombinaci nadměrné aktivity, impulzivity a nepozornosti*.“ (Ptáček, Ptáčková, 2018, s. 25) V průběhu vývoje dítěte můžeme projevy syndromu pozorovat v oblasti (Ptáček, Ptáčková, 2018):

- kognitivních funkcí,
- exekutivních funkcí,
- percepčně-motorických funkcí
- regulace afektů a emocí,
- sociálního přizpůsobení.

Rozvoj poruchy je zapříčiněn celou řadou faktorů. Nejzásadnější vliv je připisován dědičnosti a faktorům biologickým (vývojovému poškození, abnormálními fetálnímu vývoji apod.). Dosavadní studie dokazují, že se na rozvoji syndromu ADHD podílejí nejvíce dysfunkční geny pro dopaminové receptory, serotoninový a dopaminový transportér a pravděpodobně i další. (Ptáček, Ptáčková, 2018)

2.2 Exekutivní funkce a jejich vývoj

Vývoj exekutivních funkcí začíná již v raném věku a probíhá po celé období dětství, dospívání i v počáteční fázi mladé dospělosti. Je závislý především na zrání prefrontální mozkové kůry a probíhá v interakci s dalšími psychickými funkcemi. Na rozvoji exekutivních funkcí se podílí také učení a získané zkušenosti. Nejvýraznější fázi rozvoje lze pozorovat v období předškolního a školního věku. (Zelazo, Müller, 2011 a Otero a Barker, 2014 cit. in Vágnerová, 2016)

Jednotlivé funkce exekutivního systému se nerozvíjejí stejným tempem. *Schopnost koncentrovat pozornost a udržet důležité informace ve vědomí* narůstá v období předškolního

a školního věku. Výraznější rozvoj *schopnosti selektovat podněty a potlačit nepotřebné* začíná na konci předškolního věku. V tom samém období začíná také rozvoj *kognitivní flexibility*, tedy schopnosti pozornost přesouvat k důležitým podnětům. K výraznějšímu zlepšení dvou předchozích funkcí pak dochází až v průběhu školního věku (v případě schopnosti selektovat podněty a potlačit nepotřebné konkrétně na konci středního školního věku). *Schopnost plánovat* se rozvíjí pomalu. Předškolní děti již dokáží přemýšlet o budoucnosti, efektivní plán však dokáží vytvořit až školáci. Vrcholu svého vývoje pak tato funkce dosahuje v období rané dospělosti (stejně tak kognitivní flexibilita). *Schopnost monitorovat své úvahy a různé informace* je závislá na aktuální úrovni uvažování. V předškolním věku děti povětšinou ulívají na jednom aspektu a jen s obtížemi si všimají něčeho jiného. Školáci jsou již schopni podněty vnímat z různých hledisek. (Huizinga et al., 2006, Jurado a Rosselli, 2007, Zelazo, Müller, 2011, Otero a Barker, 2014 cit. in Vágnerová, 2016)

2.3 Pomalé pracovní tempo

Pracovní tempo je podmíněno fyziologickými a neuropsychickými možnostmi jedince a je vysoce individuální. Pokud je pomalé, může být příčinou školních neúspěchů. Ve školním prostředí záleží pouze na učiteli, jaké pracovní požadavky bude na žáka mít – oproti oblasti zaměstnávání, ve které je legislativně ukotveno, kolik práce může pracovník za určitý čas vykonat. (Kopecká, Ženková, 2021)

Příčiny pomalého pracovního tempa mohou být následující (Kopecká, Ženková, 2021):

- *nedostatek schopností a dovedností* – způsobený nižší úrovní poznávacích funkcí, oslabením percepčně motorických funkcí či sníženou kapacitou paměti,
- *faktory vycházející z fyziologického základu* – do této oblasti mohou patřit příčiny genetické, ale vliv může mít i onemocnění (syndrom ADHD, ADD, dětská mozková obrna, epilepsie, úraz hlavy, vysoké horečky či dysfatické poruchy), komplikace v těhotenství, vliv životního prostředí a strava,
- *faktory vycházející z neuropsychického základu* – ty může být příčinou například v případě úzkostných dětí, které touží po dokonalosti a mnohokrát kontrolují svou práci.

Výkony žáků s pomalým pracovním tempem rozdělují Kopecká a Ženková (2021) na tyto tři typy:

- žák má pomalé pracovní tempo ve všech činnostech, avšak s kvalitními výkony,
- žák má pomalé pracovní tempo jen v některých činnostech,
- žák má pomalé pracovní tempo s trvale nízkými výkony.

Žáci s pomalým pracovním tempem ve škole nestihají vypracovat zadané úkoly. Neumějí své tempo zrychlit a jsou často nedochvilní. Mnohokrát se také vyhýbají déletrvajícím činnostem, v případě neúspěchu svádějí vinu na ostatní či se vymlouvají. Trpí nedostatkem sebevědomí, ztrácejí sebedůvěru a často žijí ve stresu. Všechny tyto skutečnosti pak mohou mít přesah i do dospělosti. (Kopecká, Ženková, 2021)

3 Programy využívané při intervenci u dětí a žáků s deficitem dílčích funkcí

V této kapitole teoreticky představím několik programů, které se využívají při intervenci u dětí s deficitem dílčích funkcí. Zvláštní kapitola pak bude věnována programu ROPRATEM, na který je tato diplomová práce zaměřena.

3.1 Program Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina

Program Instrumentálního obohacování (FIE) Reuvena Feuersteina staví na teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti, jejímž autorem je právě Reuven Feuerstein. Ten si na teoretické rovině položil 3 základní otázky: Proč je tak důležitá kognice? Pokud důležitá je, je modifikovatelná? A pokud je důležitá i modifikovatelná, tak jaká je optimální cesta? (Váňová, 2008)

Na výše uvedené otázky Feuerstein odpovídá takto (Váňová, 2008):

1. *Kognice je důležitá*, neboť se jedná o celostní mentální schopnost umožňující úspěch. Čerpá ze zkušeností, emočních prožitků, ale souvisí také s mobilitou jedince. Rozvoj kognice zároveň souvisí i s potřebou člověka navazovat, resp. vytvářet vztahy. Kognice tedy není myslitelná bez emočních prožitků.
2. Na druhou otázku *odpovídá jednoznačným ano*. Upozorňuje na to, že žijeme v určitých podmínkách, které se mění. Zároveň s touto změnou dochází k rozvoji nových funkcí. Feuerstein v této souvislosti také odmítá termíny jako je dyslexie či learning disability (porucha učení). Popisuje je pouze jako termíny charakterizující určitý stav – bez předpokladu, že učení je proces. Onen stav je dle něj pouze produktem určitých podmínek, které my musíme rozpoznat a odpovídajícím způsobem změnit.
3. Odpovědí na třetí otázku je jeho *program Instrumentálního obohacování (Instrumental Enrichment)*. K obohacování v rámci tohoto intervenčního programu probíhá prostřednictvím instrumentů, resp. cvičných sešitů obsahujících speciální úlohy.

Program Instrumentálního obohacování obsahuje více než 500 stránek cvičení „papír a tužka“, která jsou seskupena do 20 instrumentů. Každý z instrumentů je zaměřen na některý ze specifických kognitivních deficitů, je ale určen i k získání dalších předpokladů k učení. 14 z uvedených instrumentů by mělo být v optimálním případě využíváno v rámci hodinových lekcí ve třídách, a to s frekvencí 3-5 hodin týdně po dobu dvou let. K takto intenzivní aplikaci, kterou navrhuje autor programu, ale v praxi nedochází. Program umožňuje jak práci individuální, tak skupinovou. V případě využití u celých skupin žáků lze sledovat velkou výhodu, která spočívá v možnosti sdílení postupů práce, názorů na možná řešení, ale i vytváření aplikací do běžného života. (Váňová, 2008)

Program je sestaven na principu takzvaného zprostředkovaného učení – zprostředkovává dítěti zážitek z objevování a analýzy zadaného, vytváření a volby strategie, řešení úloh či problémů a v neposlední řadě také z reflexe zvolených postupů a následných řešení. Dítě má možnost samostatně pracovat a následně se na své myšlení podívat zpětně z určitého nadhledu. Objevené pak spolu s lektorem (v případě skupinové práce také s ostatními žáky) dává do souvislostí s vlastním životem a běžnými situacemi, které zažívá. (Efektivní učení, 2018)

Metoda Instrumentálního obohacování je laskavá a nenásilná. Mottem programu je: „Nechte mě chvíli... Já si to rozmyslím.“ Žáci pro vypracování jednotlivých cvičení nemají stanovený žádný časový limit. Pokud se jim něco nedaří, mají kdykoliv možnost se vrátit a pokusit se vymyslet jinou možnost řešení. (Efektivní učení, 2018)

3.2 KuPOZ

Nápravný program KuPOZ je zaměřen na rozvoj pozornosti a soustředění u dětí ve věku od 8 do 12 let. Je určen pro děti s ADHD, poruchami autistického spektra (PAS), s logopedickými obtížemi, ale také pro děti s pomalejším psychomotorickým tempem, poruchami učení nebo obtížemi v oblasti emocí a chování. (Asociace klinických logopedů České republiky, 2014; KuPROG, 2021)

Program obsahuje hravá cvičení a trvá 15 týdnů (cca 15 minut denně). Základem je domácí práce, během níž pracuje rodič společně s dítětem pod vedením odborníka – tím může být speciální pedagog či psycholog, vlastníci platné osvědčení pro práci s touto metodou. Jednou za 14 dní pak u odborného pracovníka probíhá instruktáž. (KuPROG, 2021)

Pozitivní výsledky po absolvování programu KuPOZ lze pozorovat v následujících oblastech (KuPROG, 2021; Asociace klinických logopedů České republiky, 2014):

- zrychlení psychomotorického tempa,
- zklidnění křivky pozornosti,
- zvýšení mluvního apetitu a slovní zásoby,
- zlepšení vztahů mezi rodiči a dětmi, včetně vzájemné komunikace,
- osvojení pracovních návyků – schopnost pravidelné práce a zlepšení přístupu k pracovním povinnostem,
- zlepšení emočního vyladění,
- zážitek úspěchu a s tím související zvýšení vědomí vlastní hodnoty,
- odbourání časového stresu,
- zlepšení zrakového a sluchového vnímání, pojmového myšlení,
- zdokonalení organizačních schopností,
- celkové zlepšení v rámci školní práce,
- zvýšení kvality života celé rodiny.

Autorkou programu KuPOZ je PhDr. Pavla Kuncová, která kromě tohoto vytvořila také další 2 programy – KuMOT a KuPREV. (KuPROG, 2021)

KuMOT je skupinový program, určený pro děti od 4 do 8 let. Je zaměřen na rozvoj motoriky a sociálních dovedností. Po jeho absolvování děti vykazují zlepšení v hrubé motorice, jsou schopny otevřenější komunikace či dokáží lépe ovládat impulzy a vyjadřovat (verbálně i neverbálně) pozitivní pocity. (KuPROG, 2021)

KuPREV je určen pro děti od 4 do 8 let a je zaměřen na komplexní rozvoj. Obsahuje 15 lekcí a napomáhá dětem orientovat se v okolním světě a lépe se tak adaptovat na školu. Témata, kterým se jednotlivé lekce věnují, jsou zvolena vyváženě a věnují se i citlivým a tabuizovaným oblastem, jako jsou smrt, víra či peníze. Děti si absolvováním tohoto programu upevňují orientaci sociální i informační. Rozvíjí se hned několik oblastí – slovní zásoba, paměť, jemná motorika, grafomotorika, komunikační schopnosti, pojmové myšlení, fantazie či smysl pro pořádek. (KuPROG, 2021)

3.3 SMARTS

SMARTS (Success, Motivation, Awareness, Resilience, Talents, Success – v českém překladu Úspěch, Motivace, Uvědomění, Odolnost, Talenty, Úspěch) je učební program, stavějící na silných stránkách, který se skládá ze 30 lekcí rozvíjejících exekutivní funkce. Má potenciál pomoci nejen dětem s ADHD a jinými učebními obtížemi, ale i jejich rodičům, pro které je někdy podpora, kterou svým dětem při školní přípravě poskytují, velice časově náročná. (Katz, 2018)

Je rozdělen do 5 oblastí, které právě problematika exekutivních funkcí zastřešuje (Katz, 2018):

- kognitivní flexibilita – schopnost pružně myslet a přesouvat pozornost,
- stanovení cílů – schopnost stanovit si realistické cíle, včetně plánu pro jejich dosažení,
- organizace a stanovování priorit – schopnost řídit a upřednostňovat každodenní školní povinnosti – např. odevzdávat kompletně vypracované úkoly ve stanoveném termínu,
- pracovní paměť – učení efektivnímu přístupu k informacím,
- sebeřízení a sebekontrola – schopnost pokládat si následující otázky: *Mám právě teď nějaký úkol? Jak mohu své pracovní strategie upravit, abych se dokázal vrátit k úkolu? Zkontroloval jsem své odpovědi?*

Kromě mnoha učebních plánů se SMARTS zaměřuje také na budování kultury, ve které učitelé i studenti vidí hodnotu ve využívání osvojovaných strategií k dosahování cílů a řešení problémů. V učebnách SMARTS, které jsou vyškoleny Výzkumným ústavem učení a rozvoje (Research Institute of Learning and Development), ze kterého tým autorů tohoto konceptu pochází, jsou tyto strategie také vizuálně znázorněné na stěnách. Učitelé je taktéž modelují, vysvětlují a využívají v reakci na různé úkoly a činnosti. Mimo jiné je také verbalizují, pokud původně zvolené strategie nevedou k očekávanému výsledku. Prostřednictvím reflektivních listů a dalších nástrojů se pak studenti učí dělat to samé. (Katz, 2018)

Metoda svou podstatou odkazuje na důležitost metakognice, kterou někteří studenti mohou zpočátku považovat za zbytečnou. Nakonec ale mohou vidět, jak jim promýšlení a efektivní využívání strategií může pomoci dosahovat lepších výsledků nejen v testech,

projektech a v mnoha dalších úkolech, ale také jim může usnadnit fungování v rámci běžného života. (Katz, 2018)

Program SMARTS vytvořil Lynn Meltzer, PhD se svým týmem z Výzkumného ústavu učení a rozvoje (Research Institute of Learning and Development) v americkém Lexingtonu. (Katz, 2018)

3.4 ROPRATEM

Autorkami Programu pro **RO**zvoj **PRA**covního **TEM**pa (ROPRATEM) jsou Mgr. Iva Kopecká a Mgr. Dagmar Ženková, které k jeho vytvoření přivedla jejich mnohaletá praxe v pedagogicko-psychologické poradně. Hledaly způsob, jakým by mohly pomoci dětem, jejichž školní výkony jsou negativně ovlivňovány pomalým pracovním tempem. Program vyvíjely a ověřovaly mezi lety 2013 – 2015 v Pedagogicko-psychologické poradně v Českých Budějovicích, kde zároveň úzce spolupracovaly i s psycholožkami, které kromě vstupních kontrol provedly ve většině případů i následné kontroly poznávacích schopností probandů. V rámci psychologického vyšetření (WISC – III) také proběhlo vytipování vhodných klientů. (Kopecká, Ženková, 2019)

Celkem bylo testováno 12 žáků ZŠ – ve věkovém rozmezí 9,3 – 14,1, tedy od 3. do 8. třídy. Polovina těchto žáků navštěvovala 5. ročník, ve výsledcích jsou též zahrnuty hodnoty jedné středoškolačky (17 let). U testovaných žáků došlo ke zlepšení (Kopecká, Ženková, 2019):

- logického myšlení,
- soustředění a pozornosti,
- zrakového rozlišování,
- intermodality,
- seriality,
- plošného vnímání,
- samostatnosti,
- kvality písma,
- schopnosti důsledné kontroly vlastní práce a správného plnění instrukcí,
- pracovního tempa.

Testování žáci také uváděli, že získali pocit snazšího učení. Starší žáci pak oceňovali vytvoření pracovních strategií, ke kterému byli během nácviku vedeni. Tyto strategie začali využívat i při školní přípravě. Ze strany dětí i rodičů byl program přijat většinou kladně. (Kopecká, Ženková, 2019)

Program je sestaven především ke každodennímu tříměsíčnímu individuálnímu nácviku, a to převážně v prostředí domácím. Je určen pro žáky základních škol – od 3. do 9. ročníku, ačkoliv úspěšně aplikován byl i u žáků škol středních. (Kopecká, Ženková, 2019)

3.4.1 Cílové oblasti rozvoje

Cílem nácviku je zrychlení pracovního tempa - podporou žákových schopností, oslabených oblastí a upevnováním dovedností. Zároveň je směřováno k dosažení co nejvyšší možné kvality odvedené práce (např. čitelné, úhledné písmo) – tedy nedbat jen na to, aby byl úkol splněn správně a co nejrychleji. (Kopecká, Ženková, 2019)

Mezi rozvíjené oblasti řadí autorky (Kopecká, Ženková, 2019) tyto:

- schopnost rychlejšího a bezchybného zpracování dat,
- porozumění čtenému,
- schopnost organizace práce,
- logické myšlení,
- soustředění a pozornost,
- zrakové rozlišování,
- zrakovou paměť
- sluchovou paměť (částečně),
- intermodalitu,
- serialitu,
- plošné vnímání,
- grafomotoriku a vizuomotorickou koordinaci,
- sebekontrolu a práci s chybou.

Typy úkolů, jež program ROPRATEM obsahuje, pak autorky (Kopecká, Ženková, 2019) rozdělují na následující tři:

- úkoly rozvíjející *intermodalitu* – dítě má nahradit původní zadání jiným (např. *číslici symbolem*),
- úkoly rozvíjející *serialitu* – dítě doplňuje číslice, písmena či symboly dle striktně daného pořadí,
- úkoly rozvíjející *zrakové rozlišování* – dítě doplňuje do posledního okénka řádku údaje požadované v instrukci (např. má určit, zda se vzorový symbol, uvedený v levém sloupci, na daném řádku vyskytuje).

3.4.2 Průběh nácviku

K samotnému nácviku budeme potřebovat stopky či mobilní telefon k měření času, penál s psacími potřebami (tužka, pero, pastelky). Pedagogičtí pracovníci pak také mohou žákovi ke vstupním a kontrolním úkolům zadat test *Číselný čtverec*. Ten však není nutný. (Kopecká, Ženková, 2019)

Je žádoucí, aby dítě v pracovalo v klidném prostředí, bez zbytečného stresu a mohlo se tak na práci soustředit. Mělo by pracovat průměrně 15 minut denně – avšak čas potřebný k vypracování jednotlivých úkolů se vzhledem k různým typům úloh a narůstající obtížnosti stále mění. Dítě nejprve nahlas přečte instrukci, jež je uvedena v záhlaví každého jednoho úkolu. Pokud jí neporozumí, přečte ji znovu. Následně si připraví pomůcky potřebné k vypracování úkolu – tedy psací potřeby a nástroj pro měření času. V počátcích nácviku může mladším dětem s organizací práce pomoci zadavatel (rodič/odborník). (Kopecká, Ženková, 2019)

Dítě úkoly vypracovává samostatně a při práci postupuje systematicky – po řádcích, příp. po sloupcích a striktně dle předlohy. Dodržuje zadanou barvu, velikost a přesný tvar písmen, číslic a symbolů. Dbá také na správné pořadí – pokud je v úkolu požadováno. (Kopecká, Ženková, 2019)

Na počátku celého nácviku dítě vypracovává čtyři vstupní úkoly – označené jako V/a až V/d. Pokud žák pracuje s odborným pracovníkem, předpokládaný čas vyšetření je 90 minut – v případě, že bude zařazen také test *Číselný čtverec*. Výsledky získané z tohoto vyšetření jsou pak zaznamenány (převedené na vteřiny) do *Listu kontrol* – konkrétně do tabulky

Výsledky – vstupní a kontrolní úkoly. V případě, že dítě pracuje pod vedením rodiče, je možné vstupní úkoly vypracovat ve dvou po sobě jdoucích dnech (první den V/a, V/b, druhý den V/c, V/d). (Kopecká, Ženková, 2019)

V případě samotného nácviku dítě vypracovává jeden list denně – tedy dvě po sobě jdoucí cvičení. Výjimečně tato činnost zabere více než 15 minut. (Kopecká, Ženková, 2019)

Zadavatel nejprve stopuje čas, který dítě potřebuje pro vypracování každého jednoho úkolu, následně pak zvlášť měří i čas jeho kontroly – také tu je potřeba provádět postupně, po řádcích či sloupcích. Dítě si případné chyby, které nalezne, značí a opraví odlišnou barvou.

Prvních 35 úkolů obsahuje tzv. *zácvik* – jedná se o první řádek cvičení, který je odlišen dvojitým ohraničením. Čas zácviku zadavatel neměří. V dalších cvičeních (kromě jedné výjimky) se již zácvik neprovádí – vzhledem ke stále se opakujícím typům úkolů. Zadavatel měří samostatnou práci dítěte i čas kontroly, do které již sám nezasahuje. (Kopecká, Ženková, 2019)

Poté, co dítě úkol vypracuje a následně překontroluje, provede zadavatel ještě jednu kontrolu. Pokud dojde ke zjištění, že dítěti se povedlo odhalit všechny chyby, označí kontrolu jako úspěšnou (usmívajícím se smajlíkem). Pokud se dítěti nepodařilo všechny chyby najít, označí zadavatel příslušný řádek či řádky znaménkem mínus a dítě se pak snaží chyby znovu samostatně opravit. Čas této opravy se již nezaznamenává – na konec stránky se ale uvede počet neodstraněných chyb. (Kopecká, Ženková, 2019)

K samotnému nácviku jsou určeny úkoly č. 1 – 176. Poslední čtyři úkoly (č. 177 – 180) slouží pro kontrolu z poloviny nácviku – úkoly č. 89 - 92. Výsledný čas, které dítě potřebovalo k vypracování a následné kontrole se, převeden na vteřiny, zaznamenává do *Listu kontrol* do tabulky *Průběžné výsledky z poloviny a konce nácviku*. (Kopecká, Ženková, 2019)

Poslední úkoly K/a – K/d jsou určeny pro porovnání koncové rychlosti s tou počáteční – změřené při vypracování úkolů V/a – V/d. Jsou zařazovány až na samotný konec nácviku a obsahují také zácvik. Zadavatel získané výsledky opět převede na vteřiny a v *Listu kontrol* je zapíše do tabulky *Výsledky – vstupní a kontrolní úkoly*. Pokud se čas samostatné kontroly ve srovnání se vstupními výsledky prodloužil, svědčí to ve většině případů o tom, že se dítě naučilo svou práci důkladněji kontrolovat. Komparací výsledných časů opakovaně zadávaných úkolů je pak možné zjistit, jestli se pracovní tempo dítěte zrychlilo. (Kopecká, Ženková, 2019)

3.4.3 Požadavky na rodiče/odborného pracovníka

Rodič, popř. odborný pracovník, který s dítětem při nácviu pracuje, má za úkol dohlížet na následující oblasti (Kopecká, Ženková, 2019):

- porozumění instrukcím a jejich opakované přečtení,
- tvorbu pracovních strategií v počáteční fázi nácviu,
- správné držení těla,
- správný úchop tužky
- psaní/kreslení uvolněnou rukou,
- přiměřený tlak na podložku,
- přesnou kresbu,
- dodržování správného tvaru a velikosti,
- souběžné vyslovování hlásky či čísla při jejich zapisování.

3.4.4 Pracovní strategie

Při nácviu by dítě mělo používat pracovní strategie, které si zvolí samo a které mu vypracování zadaného úkolu usnadní. Zpočátku může být ze strany rodiče/odborného pracovníka poskytnuta v tomto ohledu drobná pomoc. U všech úkolů by ale dítě při plnění mělo postupovat po řádcích, příp. po sloupcích, a nemělo by žádná políčka přeskakovat. Tímto způsobem se sice dítěti práce urychlí, ale nedochází ke cvičení oslabených funkcí. V každém případě je ale vhodné dítě pochválit, pokud takovou strategii samo vymyslelo. (Kopecká, Ženková, 2019)

Pokud má dítě problémy s orientací na ploše, může si pomoci zakrýváním následující řádky bílým papírem. Používá-li dítě při práci pastelky, je vhodné, aby je na stůl pokládalo stále ve stejném pořadí. (Kopecká, Ženková, 2019)

Pokud úkol zahrnuje práci s číslicemi, čísly, písmeny, slabikami, slovy nebo symboly, které je možné snadno pojmenovat, je dobré, když bude dítě svou činnost nahlas komentovat – např. při doplňování číselné řady si nahlas rytmicky onu řadu přeříkávat a na jejím konci klesnout hlasem; při tvoření dvojic *číslo – písmeno* si toto spojení konkretizovat – např. 7T jako 7 tužek, 3L jako 3 litry, 1Z jako 1 zub apod. (Kopecká, Ženková, 2019)

Symboly můžeme přirovnat k běžným věcem, které děti dobře znají – např. \bigcirc – *míč*, Λ - *stan*, \cap - *podkova*; při spojování symbolů s barvou vytvořit slovní spojení jako *zelený míč*, *žlutý stan*, *modrá podkova* apod. (Kopecká, Ženková, 2019)

4 Metodologie výzkumu

4.1 Stanovení výzkumného cíle práce

Výzkumným cílem mé práce je objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází.

4.2 Výzkumné otázky

Ve vztahu k výše uvedenému výzkumnému cíli byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. *Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům žáci? (VO₁)*
2. *Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům rodiče? (VO₂)*
3. *Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům učitelé? (VO₃)*
4. *Jaké pokroky vnímají po ukončení ROPRATEMU speciální pedagogové? (VO₄)*

4.3 Metody výzkumného šetření

Pro účely práce jsem zvolila výzkum kvalitativní. Samotný sběr dat pak probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Dle Miovskeho (2006) je tento typ rozhovorů pravděpodobně nejvyužívanějším. Vyžadována je příprava tzv. jádra rozhovoru, tedy okruhů otázek a témat, kterým se budeme věnovat. V průběhu dotazování můžeme pořadí otázek měnit, případně pokládat otázky doplňující a zpřesnit tak výpovědi respondentů. (Miovský, 2006)

Rozhovory, prováděné v rámci mého výzkumného šetření, byly rozděleny na část obecnou (zaměřenou na profesní zkušenost respondentů) a část hlavní (zaměřenou na zkušenost respondentů s programem ROPRATEM a problematikou pomalého pracovního tempa). Oblasti otázek jsem volila s cílem zmapovat problematiku v co největší šíři – tedy poznat pohled respondentů na aktuálnost tématu jako takového, zjistit, jakou zkušenost s prací s žáky s pomalým pracovním tempem mají, proč se rozhodli program ROPRATEM využít, jak jej z pohledů odborníků hodnotí a v neposlední řadě také zmapovat pokroky, které

po ukončení programu respondentky sledují a které jim popisují všichni zainteresovaní, tedy žáci, rodiče a učitelé. Kompletní výčet okruhů pokládaných otázek přikládám ve shrnující tabulce (příloha č. 1).

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Rozhovory byly prováděny s 6 respondentkami. 3 působí na pozici školního speciálního pedagoga, další 3 pak pracují jako speciální pedagožky v poradenství (2 v pedagogicko-psychologické poradně, 1 v Centru speciálně pedagogické péče).

Všechny respondentky byly ženy (3 Češky a 3 Slovenky). Všechny mají také za sebou více než 10letou praxi.

Stěžejním kritériem byla také osobní zkušenost s programem ROPRATEM.

Pro lepší přehlednost přikládám shrnující tabulku (příloha č. 2).

4.5 Charakteristika prostředí

Kromě jednoho rozhovoru byly všechny provedeny online formou – prostřednictvím platformy Skype, Zoom a Microsoft Teams. Poslední z rozhovorů pak proběhl telefonicky.

Respondentky se k rozhovoru připojovaly ze svého pracoviště – kromě jedné, která se připojila z domova.

4.6 Postup výzkumného šetření

Před samotným počátkem výzkumného šetření jsem se v únoru 2021 sama účastnila úvodního semináře k programu ROPRATEM. Účast na tomto školení mi pomohla nejen lépe poznat program jako takový, ale také si ujasnit, na které oblasti bude vhodné se v rámci výzkumu zaměřit.

Rozhovory samotné pak probíhaly v časovém rozmezí od února do června 2022. Na základě předaných kontaktů od vedoucí mé práce paní Dr. Bílkové jsem respondentky nejprve jednotlivě oslovila s prosbou o účast na výzkumu - konkrétně e-mailovou formou. Představila jsem záměr svého výzkumného šetření a stručně osvětlila oblasti, kterých se otázky v rámci rozhovoru dotknou. Dále jsem předložila možnosti, jakým způsobem naše

setkání může proběhnout, aby respondentky mohly zvolit dle svých preferencí. Všechny mnou oslovené speciální pedagožky s účastí souhlasily.

Před začátkem samotného rozhovoru jsem pak respondentky požádala o jejich informovaný souhlas s účastí na výzkumu, který jsem zároveň nahrávala. Rozhovory trvaly v rozmezí od 12 do 60 minut. Na úvod jsem pokládala otázky z hlavní části, abych v případě nedostatku času získala informace, které jsou pro mé výzkumné šetření zásadní.

4.7 Etika výzkumu

S daty, získanými v rámci mého výzkumného šetření, jsem zacházela tak, aby zůstala zachována anonymita všech respondentek. Vzhledem k mnoha osobním informacím, které mi respondentky v rámci rozhovorů sdělily a které se týkají nejen jich samotných, ale i jejich klientů, jsem se rozhodla k práci nepřikládat kompletní přepisy rozhovorů.

Jak bylo již výše zmíněno, před začátkem každého rozhovoru jsem respondentky požádala o jejich informovaný souhlas s účastí na výzkumu a zároveň ho nahrála. Respondentky souhlasily s tím, že se výzkumu účastní. Také souhlasily, že mohu se získanými daty nakládat pro účely své práce, a to tak, aby zůstala zachována jejich anonymita. Zároveň souhlasily s tím, že mají veškeré potřebné informace a znají i své právo kdykoliv výzkum opustit.

Všechny rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře. S některými respondentkami jsme i po skončení plánovaného rozhovoru pokračovaly v konverzaci, kdy se i ony zajímaly o mou práci, mé dosavadní odborné zkušenosti a podělily se se mnou o své profesní zážitky a zkušenosti.

5 Analýza výsledků výzkumu

5.1 Pracovní zkušenost, dosavadní praxe

Všechny respondentky mají více než 10letou praxi. Polovina z nich v současné době pracuje na pozici školního speciálního pedagoga, druhá polovina pak působí v poradenství (2 v pedagogicko-psychologické poradně, 1 v centru speciálně pedagogické péče na Slovensku).

2 respondentky, působící v současné době v poradenství, mají zkušenost i s učitelstvím, což obě shodně považují za velký přínos pro jejich současnou práci – zmiňují větší důvěryhodnost při komunikaci s učiteli, kterým předávají doporučení pro práci s klienty, a možnost čerpat ze svých zkušeností i při poskytování podpory rodičům:

Respondentka č. 2: *„A já, než jsem sem přišla, tak jsem vlastně učila a učila jsem na všech typech speciálních škol. Začala jsem na zvláštní škole, pak jsem šla na mateřskou, tak mi ji zavřeli. Tak jsem si hledala místo a začala jsem pracovat v dyslektických třídách. Já mám tedy ještě vystudované výchovné poradenství, takže jsem vždycky dělala i výchovného poradce. Potom nás přestěhovali z jedné strany města na druhou, tak jsem si našla práci u mimořádně nadaných. A pak od těch mimořádně nadaných jsem přišla sem. A myslím si, že pro tu poradenskou práci při reedukacích je to strašně důležitý, protože nejsem teoretik. Úplně maximálně tady využívám to, co jsem se naučila v té praxi. (...) Když pak přijdou rodiče a trápí je nějaké téma ve škole, tak já dokážu pracovat s tou metodikou. Že je dokážu navést na ty postupy.“*

Respondentka č. 4: *„Učila jsem na základní škole ve třídě pro žáky s poruchami učení a učila jsem i na speciální základní škole, takže děti s mentálním postižením. Takže taková široká databáze klientů a dětí, s kterými jsem pracovala. A bylo to v opačném pořadí, takže když jsem přišla do poradny, tak bylo velmi prospěšné, že člověk učil. Protože teď jako odborný zaměstnanec mám učiteli dávat doporučení, jak s takovými dětmi pracovat, a je vždy důvěryhodnější, když člověk zažil ten pedagogický proces, než když to jen zdiagnostikuje.“*

Jedna z respondentek, která v současnosti působí na pozici školního speciálního pedagoga, má zkušenost poradenskou i učitelskou – pracovala jako učitelka ve škole při zdravotnickém zařízení a poté nastoupila jako speciální pedagog do pedagogicko-psychologické poradny.

Jedna z dotazovaných také uvedla, že na svém pracovišti působí nejen jako školní speciální pedagog, ale současně také jako učitelka prvního stupně. Některé žáky, kteří program ROPRATEM absolvovali, sama učí.

2 respondentky mají zkušenost pouze s jednou pracovní pozicí – školní speciální pedagog a speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně.

5.2 Motivace pro volbu povolání speciálního pedagoga

2 respondentky v souvislosti s volbou svého povolání mluvily o náhodě. Konkrétně uváděly, že jim tato práce byla nabídnuta po mateřské dovolené:

Respondentka č. 1: *„Zavolali mi, že mi dají práci. Já jsem byla na mateřské a před mateřskou jsem nesehnala práci. A najednou zazvonil telefon, že hledají a že tedy jim někdo poradil, že já jsem to studovala a tak. Tak mi zavolali. Já jsem si nikdy nepředstavovala, že budu dělat na běžné základní škole školního speciálního pedagoga, ale velmi jsem si to zamilovala a velmi mě to baví. Myslím, že je tu super práce.“*

Respondentka č. 6: *„To vlastně začalo tím, že jsem začala pracovat jako učitel ve škole při dětské psychiatrické léčebně v Opařanech, kde bylo fajn si dodělat... Tehdy to ještě nebylo povinné, ale bylo fajn mít tu speciální pedagogiku k tomu. No, takže tam to vlastně začalo. Tam jsem ještě ani neuvažovala, že bych šla někam do poradenství, ale tam to začalo. A potom, když jsem si po mateřské hledala práci, tak se objevila šance pracovat v poradně. Takže potom mě to tak navedlo úplně samo.“*

2 dotazované odkazovaly na zkušenost z vlastní rodiny, která je při volbě ovlivnila. Jedna respondentka vyrůstala v komunitě hluchoněmých, z čehož dle jejích slov plynou i některé problémy, které v dětství měla a které z části přetrvávají až do dnes:

Respondentka č. 3: *„Vyrůstala jsem v komunitě hluchoněmých. Oba moji rodiče byli hluchoněmi a měla jsem pochopení pro tyhle děti. Jednak díky tomu, kde jsem vyrůstala, tak jsem měla takovou umělou dysfázii. Ve druhé třídě jsem ještě neuměla skloňovat a časovat, protože ti hluchoněmi mluví v jednotném čísle. A potom jsem sama byla dyslektik a v té době se to neřešilo. Takže jsem měla hodně, nebo tedy do teď mám, problémy s jazyky.“*

Druhá z výše zmiňovaných respondentek, jejichž volbu ovlivnila rodinná zkušenost, se zmiňovala o sestřenici, která prodělala poporodní obrnu, popisovala nepříjemný zážitek z mateřské školy, který ji významně ovlivnil, a také vysvětlila, jak se dostala ke studiu speciální pedagogiky – na základě doporučení učitelky na střední pedagogické škole, která ji pro studium speciální pedagogiky vybrala:

Respondentka č. 1: „*A přišla jsem do školky, kam chodil můj starší bratr a utíkal tam odtud. Tak to už svědčí o tom, že nebyla moc dobrá. A oni mě tam první den zavřeli do černý komory a, jak neznali ty děti, tak na mě zapomněli. A když pro mě máma přišla, tak si vzpomněli, že jsem zavřená v té komoře. A já jsem se tenkrát úplně zhroutila a vlastně jsem měla zakázáno do té školky chodit. No a já jsem si celé tři roky, protože mě hlídala babička, hrála na hodnou paní učitelku, která nebude dětem ubližovat. (...) Pak jsem začala studovat střední pedagogickou školu. Já jsem měla postiženou sestřenici, ona měla poporodní obrnu. Chodila na tu zvláštní školu, kde já jsem pak taky učila. To bylo ale až potom. Nicméně tam mě vytáhla jedna profesorka, která učila specku, a vyloženě mě vybrala. Tenkrát jste musela mít z odborné školy doporučení na vysokou školu za totality. A já jsem jako jediná z toho ročníku dostala doporučení na specku. Ona řekla, ať tam jdu, že si myslí, že bych pro to byla dobrá.“*

2 dotazované za významný při volbě svého povolání označily vztah k dětem, který dle svých slov odjakživa měly. Jedna z nich popisovala svůj empatický přístup k dětem, které neměly moc kamarádů, a k dětem mladším. Volba konkrétního studijního oboru (logopedie) pak přišla až na konci gymnázia na návrh maminky dotazované:

Respondentka č. 4: „*Od útlého dětství jsem se bavila s dětmi, s kterými se nikdo jiný nechtěl bavit. A všechny menší děti si se mnou chtěly hrát. A já jsem byla ochotná a neměla jsem problém si hrát s mladšími dětmi anebo s dětmi, kterým některé věci nešly. Takže po gymnáziu, když jsem uvažovala, kam půjdu - my jsme ještě z takové pedagogické rodiny – tam mi máma potom řekla, že žádnou učitelkou nebudu, ale budu dobrý logoped.“*

5.3 Spokojenost s volbou povolání speciálního pedagoga

Všechny respondentky shodně uvedly, že volba stát se speciálním pedagogem byla volbou šťastnou. Jedna ji dokonce označila za nejlepší ve svém životě. 2 dotazované

poukazovaly na rozmanitost práce, která jim vyhovuje, a možnost vybudování si vztahu s dětmi i jejich rodiči:

Respondentka č. 1: *„Mně se líbí, že mám malé děti i velké, i s takovým problémem a s takovým a že mám s nimi ten vztah. Mě to velmi baví.“*

Respondentka č. 2: *„Celý den pořád děláte něco jiného. Že to není pořád jen WISC, WISC, WISC. Že opravdu i se k těm rodičům přiblížíte víc a oni se i víc otevřou. Protože v podstatě plno problémů plyne z té rodiny. Je to úžasná práce.“*

Jedna z dotazovaných, pracující na pozici školního speciálního pedagoga, svou spokojenost v současném zaměstnání připisovala také tomu, že nemusí vykonávat tolik administrativních úkonů jako na jejím předešlém pracovišti v pedagogicko-psychologické poradně.

Další z respondentek popisovala svou původně nejasnou představu o tom, co ji v této práci čeká. Ačkoliv její první zaměstnání bylo tam, kde si nejméně přála, i díky tamním kolegům a všemu, co ji kdy během její práce postupně ovlivňovalo, je nyní se svou volbou spokojena:

Respondentka č. 4: *„Povím upřímně, že jsem nevěděla zcela přesně, do čeho jdu, protože ta logopedie byla známá, ale u nás na fakultě dělali vždycky takový dobrý krok, že po přijetí na školu jsme hned první dva týdny absolvovali po celém Slovensku všechny ústavy sociální péče, všechny speciální školy. Abychom viděli, do čeho jdeme. A povím pravdu, do té doby jsem opravdu těžko postižené děti neviděla, protože to za socialismu ani nebylo takové markantní a byly opravdu poschovávané. Takže i přes to, co jsme viděli a co jsme zažili, jsme si řekli, že do toho jdeme. Ale je pravda, že když jsem končila školu, tak jsem řekla, že v žádném případě nechci učit na speciální škole. Takže moje první zaměstnání bylo tam, kde jsem nechtěla. A potom to už šlo. Takže díky lidem, s kterými jsem se setkala na prvním pracovišti, a postupně mě to ovlivňovalo tak, že teď si můžu dovolit říct, že výběr byl dobrý a já jsem v práci spokojená.“*

Jedna z dotazovaných, ačkoliv svou volbu obecně vnímá jako šťastnou, popisovala problémy, které má na svém současném pracovišti. Zmiňovala se o nevyhovujících podmínkách a o nevstřícném a nerovném přístupu ze strany vedení, který ji vedl k rozhodnutí

ukončit ke konci školního roku pracovní poměr. Za jediný důvod, který ji stále na tomto pracovišti drží, označila své žáky:

Respondentka č. 5: *„Potom mám kabinet, do kterého se nedá jít. To mám teď první rok, a to jsem si musela celé uklidit. Ale tam se nedá jít, protože tam se vyučuje a tam není ani internet, nic tam není, protože je to kabinet s pomůckami. Já jsem vyhazovala pomůcky z 56. roku, to tam nikdo neuklízěl. To tam z 56. roku byly krabice, haldy, blbosti. To byla normálně jedna kobka. (...) Já jsem s tím ROPRATEm začala minulý rok v dubnu, kdy jsem si udělala to školení takové úvodní a myslela jsem si, že stihnu ty děti nastavit tak, aby do třetí, do čtvrté třídy..., což mi samozřejmě paní ředitelka zamítla, že to se nedá a že na to nemáme podmínky. Jasně, že ne. Nic by jí to nestálo, protože všechno bych si zorganizovala, ale jí se to prostě nelíbilo, ona nechtěla. Protože my máme totiž ve škole takové dost bojové podmínky, o tom už jsem mluvila. Ale mají tu logopedičku, která je sestra paní ředitelky. Ta může dělat jakýkoliv projekt, jakékoliv vzdělávání a vlastně ta mířila na místo školního speciálního pedagoga, hlavní místo. A nepotřebovala, aby kdokoliv vynikl a aby byl kdokoliv šikovnější nebo aby dosahoval nějakých lepších výsledků. Takže potom jsem to po čase pochopila, proč nikdo nic nemůže. A to jsem nebyla jediná, i ostatním kolegyním všechno zakázaly. A najednou jsme si všimly, že ona může dělat všechno. (...) A to mi udělali takový rozvrh, že jsem začala první hodinou, tři hodiny volna, potom hodina, potom něco a potom jsem tam byla dlouho. A vlastně takhle fungují od začátku roku, ale ty děti v průběhu volných hodin, i když mají třeba výtvarnou výchovu, já si z hodiny vzít nemůžu. (...) Musela jsem to nějak dokroutit, když jsem chtěla tento čtvrtý ročník dotáhnout. Když jsem chtěla dodělat to, co jsem začala, a chtěla jsem, aby ty děti neměly nějaký další stres. V podstatě to bylo v mém zájmu, nepustit ty děti a nenechat je jen tak. Protože ve školství jsem ne kvůli tomu, že by se tam vydělávalo, ale jsem tam kvůli těm dětem.“*

5.4 Aktuálnost problematiky pomalého pracovního tempa

Všechny respondentky uvedly, že problematiku pomalého pracovního tempa u dětí vnímají jako velmi aktuální. Ve své praxi se dle svých slov s dětmi s těmito obtížemi setkávají velice často, 2 dotazované poukázaly na to, že četnost výskytu těchto dětí má z jejich pohledu až stoupající tendenci.

3 respondentky v této souvislosti uvedly, že dle jejich zkušeností pomalé pracovní tempo často či dokonce ve většině případů vyplývá z poruchy pozornosti – jedna z nich se s případem, kdy pomalé pracovní tempo nesouviselo s pozorností, setkala pouze jednou:

Respondentka č. 1: *„Jasně, že to je aktuální a je těch dětí mnoho. Ale více je to způsobené mnohokrát tou pozorností oslabenou. (...) Ten problém s pozorností, to už má pomalu půl školy. Že se vlastně nedokáží soustředit, a to pomalé pracovní tempo je aktuální, ale jako samotné bez té pozornosti není až tak vypuklé. Tak bych to řekla.“*

Respondentka č. 4: *„Nemám to nikde ve statistikách, ale řeknu, že máme kolem 300 klientů s vývojovými poruchami učení a okolo 200 klientů s poruchami aktivity a pozornosti a jedna třetina určitě souvisí s pomalým psychomotorickým tempem. Jednak vyplývající z poruchy pozornosti a jednak vyplývající i z těch oslabených dílčích funkcí, které ovlivňují učení.“*

Respondentka č. 5: *„Já jsem doposud viděla jen jedno děvčátko s pomalým pracovním tempem, které dělalo i ROPRATEM, zlepšilo se, zrychlilo se, ale mělo skutečně takové pomalé, rozvážené pracovní tempo, které nesouviselo s poruchou pozornosti. A to jsem viděla jen jednou zatím. Po celé škole to vidím, učila jsem v různých třídách a jak tam bylo pomalé pracovní tempo, většinou souviselo s hyperaktivitou jako poruchou pozornosti.“*

2 dotazované si také aktuálnost tohoto problému spojují s dnešní dobou. Jedna z nich vidí souvislost s nároky současného světa na plnění zadávaných úkolů v co nejkratším čase, druhá pak zmiňuje možnou souvislost častého výskytu poruch pozornosti a aktivity se stravou a označuje tento problém za fenomén dnešní společnosti:

Respondentka č. 6: *„Slyším to skoro ze všech stran, že mají někoho ve třídě, kdo to tempo nezvládá. Takže myslím, že je to na to tempo velmi náročné. Protože vlastně všechno v poslední době se dělá na čas a tím pádem ty děti najednou nezvládají.“*

Respondentka č. 5: *„Hlavně je strašně moc poruch pozornosti. Hyperaktivity a poruchy pozornosti. Podle mě to možná souvisí i s dnešní stravou, ale nevím. Sama mám dítě s ADHD a vůbec ty příčiny samozřejmě netuším. Kdybych to věděla, tak bych za to asi dostala nějakou pořádnou cenu. Ale je velmi mnoho těchto dětí s poruchami pozornosti. Ony právě to pomalé pracovní tempo mají na základě toho, že jsou odpoutávané. Jejich pozornost*

je úplně někde jinde. Nedokáží se soustředit. Čili tohle je takový ten podle mě fenomén dnešní společnosti. Prostě se zamyslí a ujde jim, že něco dělají.“

5.5 Zkušenost s jinými programy pro rozvoj pracovního tempa

Kromě jedné respondentky všechny uvedly, že přímou zkušenost s jinými programy na rozvoj pracovního tempa či na rozvoj obdobného spektra funkcí mají. 2 dotazované zmínily program KUPOZ, dále se odpovědi respondentek lišily – uváděly zkušenosti s pracovními listy a materiálem Diagnostika školní připravenosti od Jiřiny Bednářové, s Programem Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, s programem HYPO, materiálem Deficity dílčích funkcí autorky Brigitte Sindelar a programy pro rozvoj zrakového vnímání:

Respondentka č. 1: *„S KUPOZem. My děláme i KUPOZ. Ale zrovna tyto děti já jsem vybírala tak, že ty, co dělaly KUPOZ, nebudou dělat ROPRATEM. Takže tohle jsou děti, které KUPOZ nedělaly. (...) Já vím, že KUPOZ je trošku i o něčem jiném, ale aby se to nedvojilo, tak jsem vybrala ty, co ho nedělaly.“*

Respondentka č. 2: *„Já si myslím, že ty pracovní sešity od Jiřiny Bednářové, to je to zrakové vnímání a optická diferenciacce, hlavně ta dvojka pro ty starší děti, že je, bych řekla, taky takový multifunkční program, protože nejen že ty děti, když to dělají podle těch instrukcí, které jim dávám, tak se zlepšují v pozornosti, ale určitě bych řekla, že to tempo se tam taky zrychluje.“*

Respondentka č. 3: *„Pro předškoláky poměrně hodně používám KUPOZ a používám HYPO. Anebo ještě jsou takové další. Třeba Diagnostika školní připravenosti a tak. Takže s tím vším pracuji nebo to poskytují.“*

Respondentka č. 4: *„Máme v podstatě od doktorky Sindelar, nevím, jestli to znáte, jsou to Deficity dílčích funkcí. Takže tyto programy používáme. Ať už diagnostika, tak i tréninková cvičení.“*

Respondentka č. 6: *„Vlastně třeba na zrakové vnímání a tak, to dělám.“*

2 z dotazovaných poukazovaly na jedinečnost programu ROPRATEM, kterou jedna z respondentek připisuje hlavně komplexnosti celého programu:

Respondentka č. 6: „Myslím, že nic takového neexistuje tady u nás. Že je to jediné. A vlastně třeba na zrakové vnímání a tak, to jakoby je, ale oni stejně propadnou s tím časem a sebekontrolou, takže to asi ne.“

Respondentka č. 4: „Obdobné spektrum funkcí ano. Máme v podstatě od doktorky Sindelar, nevím, jestli to znáte, jsou to Deficity dílčích funkcí. Takže tyto programy používáme. Ať už diagnostika, tak i tréninková cvičení jsou tam. Jsou to také taková tříměsíční tréninková cvičení. Tam je to víceméně upravené pro jednotlivé dílčí funkce. Myslím si, že v ROPRATEMu je to takové komplexnější.“

Respondentka, která uvedla, že sama přímou zkušenost s žádným jiným programem nemá, se také zmiňovala o programech KUPOZ a KUPREV – měla možnost pracovat s dětmi, které je absolvovaly, avšak osobně je nikdy nezadávala. V této souvislosti navíc popisovala i svou vlastní iniciativu, kdy pro potřeby svých žáků uzpůsobovala výuku:

Respondentka č. 5: „KUPOZ, KUPREV se jmenují takové programy. S tím já jsem nedělala, ale měla jsem děti, které tím prošly a byly tam velmi podobné výsledky. (...) Co jsem na základce, sice jako speciální pedagog, ale normálně vyučující, tak jsem se spíš snažila s těmi dětmi pracovat tak, aby jednak nebyly ve stresu, aby byly v klidu, a nepoužívala jsem nějaké extra podpůrné programy, ale spíše empatii a spíše... Když jsem viděla, co mají oslabené, tak jsme si trošku musela předělat učebnice. Já jsem ty učebnice dost kritizovala pro děti s poruchami, že mají... ty děti nedokáží spojit informaci s informací a udělat z toho celek. (...) Čili já jsem mnohokrát dělala to, že jsem udělala výcuc z celého tematického celku. Udělala jsem z toho jednu přehlednou tabulku anebo dvě. Anebo jsem si to sestavila do nějaké pojmové myšlenkové mapy a rozebrali jsme to a potom jsme až otevřeli učebnici a šli jsme dále. Například i s tímto jsem měla velmi dobré výsledky.“

5.6 Zkušenost s programem ROPRATEM

3 respondentky uvedly, že s programem ROPRATEM pracují zhruba rok - na jaře roku 2021 absolvovaly úvodní školení. 2 dotazované pracují s programem již od doby jeho vzniku. Jedna z respondentek nedokázala uvést přesný údaj, dle svých slov se ale ROPRATEMu věnuje již mnoho let.

Jedna z dotazovaných také upozorňovala na to, že, ačkoliv dříve program využívala spíše sporadicky, dnes jej ve své práci využívá maximálně. Další respondentka popisovala, že

v době koronavirové pandemie četnost využití ROPRATEMu klesla (z důvodu menšího zájmu ze strany rodičů, způsobeného jejich vyčerpáním). To se teď ale dle jejich slov mění:

Respondentka č. 6: *„Ale je pravda, že teď během toho covidu nebylo vlastně nic. Protože tím, jak je to dlouhodobý program a reedukace, tak ti rodiče toho už tak měli strašně moc, že tohle bylo to poslední, co by kdokoliv v tu dobu řešil. Takže se to vlastně začalo až teď zase rozjíždět. Před tím kovidem toho bylo mnohem víc. A teď postupně se to zase začíná rozjíždět.“*

4 respondentky začaly s ROPRATEMem pracovat na základě doporučení kolegyně. Jedna dotazovaná se o programu dozvěděla na DYSKORUNCE – prodejní výstavě a odborné konferenci, věnované dětem se specifickými poruchami učení a chování. Poslední z respondentek se o ROPRATEMu dozvěděla od autorek samotných – byla jejich kolegyní v pedagogicko-psychologické poradně.

5.7 Motivace pro využití programu ROPRATEM

Jako důvody pro zahájení práce s programem ROPRATEM respondentky uváděly ucelenost programu, možnost rozvíjet mnoho funkcí (např. zrakovou a sluchovou paměť, serialitu, sebekontrolu), dále zmiňovaly snahu pomoci žákům s pomalým pracovním tempem a možnost rozšíření nabídky služeb poradny a zpřístupnění tak tohoto programu svým klientům. Také popisovaly důvěru v kolegyně, od nichž se o programu dozvěděly, v jejich výsledky a ve výsledky jiných programů, cílených na obdobné spektrum funkcí. Jedna z respondentek dále uvedla, že byla zvědavá, jakých výsledků u svých klientů s ROPRATEMem dosáhne:

Respondentka č. 1: *„Víte, to máte přehled o tom, komu tak vcelku důvěřujete, že dělá dobře svoji práci, a komu méně. A jedna speciální pedagožka, které velmi důvěřuju, povídala, že s tím má velmi dobrou zkušenost, tak jsem potom byla na semináři.“*

Respondentka č. 2: *„Přišlo mi to úplně úžasný, že se v tom dá trénovat tolik věcí. Že není žádný takový program, který by trénoval všechny ty oblasti, které tam jsou na té titulní stránce napsané. To znamená ty paměti, tu serialitu. Na tu serialitu toho vůbec je strašně málo. Vlastně neexistuje žádný sešit na serialitu. (...) A také je tam trénink sebekontroly a ty děti nejsou schopný v té rychlosti ve škole si ty věci samy kontrolovat, takže si na to úplně*

odvykly. A tenhle program je hodně nutí při každé té práci, kterou odevzdávají, aby tu kontrolu prováděly.“

Respondentka č. 3: *„Mně třeba se tam hrozně líbí ta serialita. Líbí se mi ta nutnost kontroly. A asi bych řekla, že všechno, co tam je, tak se mi tím, že mám zkušenosti s těmi jinými programy, líbilo. Takže jsem chtěla, aby to bylo dosažitelné i pro děti, které vyšetřuji já.“*

Respondentka č. 4: *„Jednak to bylo doporučení od jiných kolegyně, které už tento seminář měly za sebou a měly to vyzkoušené a pro mě a pro nás tady v poradně to byla výzva, že je to něco dalšího, co můžeme nabídnout našim klientům na zlepšení jejich situace. Takže něco dalšího, něco jiného. Sama jsem byla zvědavá, jak to bude efektivní a teď se těším na další, protože ten vzorek u nás je zatím malý.“*

Respondentka č. 5: *„A byla jsem na tom školení a tehdy jsem se rozhodla, že to nemůže být špatné, že to musím prostě vyzkoušet. Protože jsem viděla výsledky toho KUPOZU a když jsem viděla, že je to něco obdobného, tak jsem si řekla, že do tohoto půjdu, protože se mi to líbilo mnohem víc.“*

Respondentka č. 6: *„Protože kolegyně to vlastně vymyslely, tak nás s tím seznamovaly a doopravdy se mi osvědčilo, že každé dítě, které tím prošlo, tak udělalo posun. Každé samozřejmě nějak jinak, ale nestalo se mi ani u jednoho dítěte, že by to bylo bez efektu.“*

5.8 Charakteristika cílové skupiny

Respondentky shodně uváděly, že ROPRATEM zadávaly především žákům 1. stupně (3. – 5- třída). 2 pracovaly i s dětmi z druhého stupně, jedna s předškoláky (využívala Malý ROPRATEM) a jedna také se středoškoláky.

Jednalo se o žáky s pomalým pracovním tempem, sníženou schopností seriality, zrakové diferenciaci nebo s oslabenou zrakovou pamětí či grafomotorikou. Dále také s poruchami pozornosti a aktivity, s intelektem v pásmu průměru, podprůměru i v pásmu hraničním. Několikrát byl program zadán i dětem s intelektem nadprůměrným s cílem pracovní tempo zpomalit – pro častou chybovost a neúhlednost písma.

Několik dětí mělo také diagnostikovanou poruchu pozornosti a aktivity v kombinaci s poruchou učení. Program absolvoval i žák se zrakovým postižením, konkrétně žák slabozraký s poruchou periferního vidění a prostorové orientace.

Jedna z respondentek uvedla, že jsou pro ni při výběru dětí pro tento program důležitá dvě kritéria – přítomnost poruchy pozornosti či pomalé pracovní tempo a spolupracující rodiče:

Respondentka č. 1: *„Šla jsem po takových rodičích, kteří chtějí a jsou takoví spolupracující, takže jsem vybírala podle těchto dvou věcí. Aby tam měly to pomalé tempo anebo poruchu pozornosti a zároveň, aby tam byli rodiče, co spolupracují.“*

Další z dotazovaných přímo konkretizovala, jaká zjištění při diagnostice jsou pro ni klíčová při rozhodování, zda program klientům nabídne – v případě předškolních dětí a Malého ROPRATEMu je to problém se zrakovým rozlišováním a zrakovou pamětí, v případě starších dětí a Velkého ROPRATEMu je to pak špatný výsledek kódování v rámci psychologického vyšetření:

Respondentka č. 3: *„Předškoláci, kteří přijdou a vidíme, že tam je třeba problém i se zrakovým rozlišováním a zrakovou pamětí, tak to určitě nabízím. A co se týká normálního ROPRATEMu, tak nejčastěji je pro mě vodičko, když u psychologa vyjde špatně kódování. Protože opravdu máme zkušenosti, že po skončení ROPRATEMu se minimálně o 10 bodů to kódování zvedne.“*

5.9 Zpětná vazba od žáků

Kromě jedné všechny respondentky uvedly, že zpětnou vazbu od žáků mají. Po ukončení programu si dle dotazovaných dětí všimaly celkového zlepšení (jde to lépe, jinak), oceňovaly systém, kterému je ROPRATEM naučil, i prodloužení časového prostoru pro vypracování i kontrolu úkolů. Popisovaly také, že již tak často nezapomínají nebo že se zlepšila úprava jejich písma.

Jedna z respondentek ale v této souvislosti upozornila na určitou míru nepřesnosti těchto vyjádření a neschopnosti žáků pokroky správně pojmenovat:

Respondentka č. 1: *„Ale oni jsou... takoví truhlíci. Oni to ještě neumí celkem moc pojmenovat. „Ano, pomohlo mi to.“ – „Ale v čem Ti to pomohlo?“ – „No, u těch písemek mi to pomohlo.“ – „A jak Ti to pomohlo při těch písémkách?“ Jakože oni to nedovedou tak úplně dobře povědět. (...) Jeden třeba řekl, že mu to pomáhá při písémkách, další zase řekl, že mu to pomáhá v čase. „Co v čase?“ – „No, ten čas.“ A tak... Spíš oni ten dopad neumí pojmenovat.“*

Jedna z dotazovaných dále uvedla, že některé děti byly po ukončení ROPRATEMu smutné:

Respondentka č. 4: *„A když se to ukončilo, tak ty děti... Jeden plakal, druhý řekl, že mu to asi bude chybět.“*

5.10 Zpětná vazba od učitelů

Kromě jedné z respondentek všechny uvedly, že zpětnou vazbu od učitelů mají. Jedna dotazovaná má dokonce přímou zkušenost, jakožto učitelka některých dětí, které program ROPRATEM absolvovaly.

Učitelé si dle respondentek všimají zlepšení, popisují zvýšení koncentrace pozornosti těchto dětí, zkrácení času nutného pro vypracování úkolu, zlepšení schopnosti kontroly vlastní práce a schopnosti se k práci vrátit. Také si všimají většího zájmu o výuku a zvýšené aktivity při hodinách.

Jedna z dotazovaných poukazovala na jisté nepochopení na straně učitelů, kteří při poskytování zpětné vazby prostřednictvím dotazníku nepopsali konkrétní dopady a pokroky, ale pouze popisovali přetrvávající stav. Zároveň v této souvislosti zmiňuje, že by dle jejího názoru bylo ku prospěchu snažit se o pravidelnou komunikaci s učiteli a pomoci tak zvýšit efektivitu poskytované podpory:

Respondentka č. 4: *„Myslím si, že to zřejmě moc nepochopili. Já jsem s nimi konkrétně osobně nemluvila, takže v podstatě jen popsali ten stav toho dítěte, jaký přetrvává. (...) Učitelé jen tedy napsali, že tempo přetrvává, ale nějakou zpětnou vazbu konkrétně, že by viděli nějaký výrazný posun, to nemáme. Čili možná, že to byla dobrý otázka na to, že by bylo dobré se zkontaktovat a opravdu i s těmi učiteli vést možná takový pravidelnější kontakt, abychom těm dětem pomohli ze všech stran.“*

Další z respondentek vnímá jako přínosné, že se program ROPRATEM dostal do povědomí učitelů, kteří ho mnohdy již sami dětem doporučují:

Respondentka č. 2: *„Ale určitě ta zpětná vazba vypadá tak, že na to ti učitelé ty děti doporučují. Takže vlastně někdy přijde ten impuls i od učitelů, aby to dítě sem přišlo na ten ROPRATEM. (...) Takže ti učitelé už o tom vědí a už i oni dávají ten impuls. Což je taky fajn.“*

Dotazovaná, která je zároveň i učitelkou některých dětí, které ROPRATEM absolvovaly, popisuje jistou úlevu při výuce, která spočívá v menších nárocích na individuální vedení daného žáka:

Respondentka č. 5: *„Ale opravdu je to už velká úleva, protože nemusím u něho být, aby něco vypracoval, a můžu se věnovat i jiným dětem. I v případě, že nemám asistentku.“*

Další respondentka se vyjadřovala k malému zájmu učitelů o reedukační programy:

Respondentka č. 3: *„Já mám pocit, že je hrozně malé procento učitelů, kteří se zabývají tím, jestli dítě má z poradny nějaké reedukační programy nebo ne. Ano, jsou paní učitelky, které se se mnou spojí a řeknou: Aha, tak když musí doma cvičit ještě 20 minut, půl hodiny s tímhle, tak já mu třeba uberu domácí úkoly. Ale těch je opravdu jako šafránu. Spíš je to nezajímá. Že je to věc rodičů. Tak dělají něco na víc, no. A co?“*

Další z dotazovaných pak poukazovala na to, že někteří učitelé mají od ROPRATEMu až nereálná očekávání:

Respondentka č. 6: *„Pokud chtějí, tak si všimnou nějakého posunu, ale samozřejmě někteří od toho očekávají úplné zázraky, že jim dáme úplně jiné dítě. To zase úplně nejde.“*

Dvě respondentky se shodly na tom, že někteří učitelé nedokáží konkrétní pokroky přesně pojmenovat. Jedna z nich to připisuje malé znalosti žáků vlivem koronavirové pandemie a s tím spojené distanční výuky, druhá příčinu vidí ve velkém množství žáků, se kterými se učitelé setkávají:

Respondentka č. 1: *„My máme prostě s tou korunou problém, že oni je neznají. Oni jsou s nimi hrozně málo. A ještě teď, když jsou i online a tak... Když jsem se byla ptát těch*

učitelů, tak oni na mě tak koukali: „Co já vím? Mně se zdá stále stejný.“ Oni to nevěděli vůbec pojmenovat.“

Respondentka č. 6: *„Většina říká, že si všimli – oni samozřejmě v tom množství dětí to tak úplně nejsou schopni přesně sledovat, ale jako doopravdy říkají, že: „Jo, už na něj nemusíme tak čekat. Už je to lepší.““*

5.11 Zpětná vazba od rodičů

Všechny respondentky uvedly, že zpětnou vazbu od rodičů mají. Rodiče si dle svých slov všímali celkového zlepšení, dále pak zlepšení v koncentraci pozornosti, ve zrakovém rozlišování, serialitě, intermodalitě, zlepšení ve čtení, grafomotorice, sebekontroly a celkovém přístupu k učení. Podotýkali, že již své děti nemusejí ke školní přípravě tak nutit. Kvitovali také návyk na pravidelnou práci, který jejich děti absolvováním programu získaly. Také si všímali zrychlení pracovního tempa, ke kterému vlivem režimu a systematické práce došlo. Popisovali, že je práce jejich dětí lépe organizovaná. Mimo těchto pokroků pak také někteří rodiče zaznamenali prohloubení vztahu se svým dítětem a vřelejší komunikaci týkající se školních povinností. Zároveň ale poukazovali na vysokou náročnost celého programu – nejen časovou, ale i ve smyslu motivace dětí, kterým se někdy do práce nechtělo.

Dvě respondentky v této souvislosti zmiňovali, že před zahájením samotného programu pořádají úvodní schůzku pro rodiče, na které program představí a podrobně vysvětlí, co jeho absolvování bude obnášet. Obě zároveň i popisovaly, že v některých případech může zhruba v půlce programu dojít ke krizi (nechtě pokračovat dál ze strany dětí), kterou ne všichni rodiče překonají:

Respondentka č. 2: *„A už dopředu, když dělám s těmi rodiči takovou instruktáž, tak je na to připravuju, že prostě ty tři měsíce jsou dlouhá doba, že ta krize může přijít a že jde jen o to, jak to uchopí a jak s tím budou pracovat. Jsou rodiče, kteří třeba, když byla ta krize, tak si to ofotili a dělali to s tím dítětem. Že to dítě jim měřilo čas a pak i jemu. A že vlastně to takhle nějakým způsobem překonali, ale v podstatě, když tam ta vůle rodičů je, tak to zvládnou vždycky. Vždycky záleží na těch rodičích. Protože oni jsou ti, co mají ty kompetence k tomu vedení.“*

Respondentka č. 1: „*Já jsem si zavolala ty rodiče najednou, na takovou rodičovskou schůzku, a tam jsem jim všechno vysvětlila. Také jsem s nimi udělala úlohy. Normálně jsem jim rozdala ty úlohy, první čtyři, ty takové diagnostické, aby si to sami také udělali. Dělala jsem to s nimi jako by byli mými žáky. Aby také věděli, jak doma mají kontrolovat čas, jaké dávat instrukce, do jaké míry těm dětem pomáhat. Protože jsem jim řekla, ať zkoušejí - čím dále, tím méně překládat to zadání, aby se tedy naučily si to samy psát. Aby jim to hned neříkali. Ať tedy nejdřív zkusí, jestli to pochopily samy a tak. Takže my jsme měli takovou rodičovskou schůzku k tomu. (...) Ale ti, co si stěžovali, to je těch 5, kteří ještě nedokončili, že je to na ně náročné. Ani ne na ně, že oni by si čas našli, ale že k tomu neumí domutit ty děti, aby to dokončily. Že dobře to šlo ze začátku, že do poloviny se dostali dobře, tak vlastně mají od těch Vánoc problém, aby se to dokončilo, protože stále je něco jiného, co musejí řešit.“*

Jedna z dotazovaných uvedla, že rodiče spíše popisovali samotný průběh tréninku než dopady, zaznamenané po ukončení programu. Také zmínila, že jedna maminka se jí svěřila, že velký rozdíl po absolvování programu nevidí. Ta samá respondentka pak také vyjádřila obavu nad tím, zda rodiče dokáží skutečně správně posoudit zlepšení ve schopnosti seriality a intermodality – rodiče tyto dva konkrétní pokroky k jejímu velkému překvapení často zaškrtávali v dotaznících, ve kterých se zpětně k programu vyjadřovali.

Další respondentka se zmiňovala o jednom případě, kdy klienti program nedokončili. Důvod tohoto nezdaru připisuje spíše na stranu rodičů:

Respondentka č. 2: „*V jednom případě se mi stalo, že to rodiče nedodělali. Ale já mám pak pocit, že to je spíš problém těch rodičů, že oni nemají tu vůli pracovat každý den. To jsou většinou takoví ti rodiče, co jsou vytížení a je to pro ně trošku problém s těmi dětmi pracovat.“*

Další dotazovaná pak také uvedla, že jedna maminka projevila zájem o další program tohoto typu od stejných autorek – nejvíce kvitovala fakt, že již na učení svého dítěte nemusí tolik dohlížet. Stejná respondentka pak také zmiňovala tendenci rodičů lpět na přesné zaznamenávání času – ačkoliv tento fakt ona vnímá spíše jako motivační prvek:

Respondentka č. 5: „*Také se soustředí kvůli tomu času, že si ho měří. To je podle mě jedna úplně jednoduchá věc, ale má velmi dobrý vliv na motivaci dětí. Že chtějí úlohu dokončit v tomto čase. Oni si to neuvědomují kolikrát ti rodiče. Oni si myslí, že na těch časech*

strašně záleží, aby to tam přesně napsali, ale přitom ty stopky jsou tam vysloveně proto, aby to dítě nepřestalo dělat. To je ale můj názor. Nevím, jak to myslely autorky. Jestli opravdu na těch časech tak velmi záleží anebo záleží jen na těch stopkách, aby to dítě se umělo soustředit. Že je to pro něho takový psychologický moment.“

Stejná dotazovaná dále upozorňovala, že některé informace od rodičů mohou být neobjektivní, neboť své dítě vnímají nerealisticky, lépe, než jaké ve skutečnosti je, a za jeho nezdary často připisují vinu učitelům. V této souvislosti pak apelovala na důležitost vzájemné spolupráce všech tří stran – učitele, rodičů a dítěte:

Respondentka č. 5: „Já jsem ani moc nezjišťovala ty neobjektivní informace od rodičů, protože oni to neumí moc posoudit. Mnoho z nich si myslí, že jejich děti jsou geniální, nejlepší na světě, že všechno umí nejlépe. A chyba je u učitele, že to tomu dítěti nejde dobře. Ano, z části je ten učitel zodpovědný, ale v podstatě, jak je to zase rodič, který nespolupracuje s tím učitelem, neumějí se pochopit, potom je tam učitel, který ví, že s tím rodičem se nedá, a potom je tam dítě, tak potom neuděláte nic. Takže za mě to musí být vždy spolupráce všech třech, včetně toho dítěte. A i při tom ROPRATEMu.“

Další respondentka poukazovala na fakt, že rodiče často nepřikládají velkou důležitost fázi sebekontroly, na které naopak jí jako speciální pedagožce obzvlášť záleží a vnímají ji jako stěžejní:

Respondentka č. 6: „Rodiče většinou tak úplně neřeší to, co je důležité pro mě, ta fáze té kontroly, té sebekontroly. Toho, jak to dítě pracuje, protože oni úplně nedokáží rozlišovat nebo si uvědomovat, jak je to důležité. Protože vidí tu známku a nepřemýšlí, jestli je to proto, že to umí nebo že to dobře zkontrolovalo. Takže tohle třeba vnímám spíš já, ti rodiče to tak úplně nevnímají tuhle oblast.“

5.12 Sebereflexe ve vztahu k vlastní práci s programem ROPRATEM

4 respondentky uvedly, že jim manuál programu ROPRATEM přišel srozumitelný a dobře napsaný. Jedna respondentka manuál vůbec nečetla, protože dostala podrobné školení od autorek programu (svých kolegyně), a proto si vytvořila pro potřeby své práce vlastní poznámky a na případné nejasnosti se doptávala přímo autorek. Další respondentka pak

popsala, že měla zpočátku problém se v manuálu orientovat, a proto si vytvořila vlastní tabulku. Označila to ovšem jako svůj nedostatek, nikoliv nedostatek příslušného materiálu:

Respondentka č. 5: *„Než jsem si nastudovala ten manuál, tak to mi chvíli trvalo, protože jsem si ty papíry, když jsem si je četla, tak jsem si je musela vzít. A dívat se na toto, pak zase druhý papír, pak zase třetí. Musela jsem si to očíslovat. Já mám asi nějakou poruchu. Ale když už jsem to dala nějak do kopy, tak jsem si udělala v Excelu tabulku – toto je první, toto druhé, toto třetí.“*

4 respondentky před zahájením práce s programem ROPRATEM absolvovaly úvodní školení. 2 z nich zvláště zdůrazňovaly, jak jim při následné práci pomohlo.

4 dotazované uvedly, že se jim s programem jako takovým pracovalo dobře a nenarazily na žádný problém. Jedna respondentka podotkla, že jediné, s čím se potýkala, bylo špatné načasování (začala s programem pracovat již na počátku školního roku a obtížně povinnosti s tím spojené koordinovala se svými běžnými pracovními povinnostmi), další pak popisovala, že si postup kontroly musela pro usnadnění poupravit dle svého:

Respondentka č. 1: *„Bylo to pro mě velmi náročné, že jsem si řekla, že už v budoucnosti to nikdy nebudu dělat v září. Protože to bylo 11 hodin. To bylo 11 dětí, to bylo 22 vyučovacích hodin pro mě, udělat tu vstupní diagnostiku. A v září je pro mne strašně náročný měsíc ve škole se vším možným jiným. A já vlastně... No, týden jsem to dělala, takže jsem v podstatě všechno ostatní musela odsunout stranou. Tak jsem si říkala, že když půjdu do ROPRATEMu, tak asi až druhé pololetí vždy. I ty Vánoce se do toho dostaly. No, ten timing se mi nelíbil. (...) Příští rok počkám asi na pololetní vysvědčení, potom si svolám rodiče a už od toho února do toho června, to jsou čtyři měsíce, tam už budu doufat, že to všichni dodělají do těch prázdnin.“*

Respondentka č. 2: *„Já už tam mám takové svoje vychytávky, ale je to spíš zaprvé kvůli tomu, že když potom já provádím kontrolu u těch materiálů a třeba přijdou po měsíci, tak tam mám určité prvky, abych tu kontrolu dělala rychleji. Protože opravdu se dívám na každý ten list, opravdu si čtu ty mnemotechnické pomůcky, které ty děti si vymyslely. Rodiče mi tam zaznamenávají strategie. Takže já jsem si to opravdu upravila podle sebe. Ale spíš kvůli sobě, abych rychleji zvládla tu kontrolu.“*

Jedna z respondentek zvláště vyzdvihla kvalitu vstupních a výstupních diagnostických materiálů, které jsou dle jejích slov dobře zpracované pro vyhodnocení i nastavení dalšího postupu:

Respondentka č. 4: *„Pro mě jako praktika byly velmi zajímavé vstupní a výstupní diagnostické materiály. To jsem si uměla krásně vyhodnotit a umím to směrem k tomu dítěti identifikovat a nastavit dále, co se s tím dítětem bude dělat.“*

5.13 Osobní zkušenost – výsledky intervence

Respondentky si u svých klientů všimaly zrychlení pracovního tempa, zlepšení schopnosti sebekontroly a ochoty kontrolu provádět, lepších výsledků v testu Číselný čtverec (na tento fakt upozornily 3 dotazované) či pečlivějšího a bezchybného vypracování zadávaných úkolů. Popisovaly také zlepšení ve čtení (díky intenzivnímu tréninku očních pohybů), zlepšení zrakového vnímání, zrakového rozlišování a zrakové paměti. Upozorňovaly také na posun v orientaci v povinnostech (díky systému, který si osvojily vlivem rozvíjení seriality), v prostorové orientaci, intermodálních schopnostech a serialitě. Zaznamenaly u dětí také vyšší soustředěnost, disciplinovanost, vyšší míru samostatnosti, lepší plynulost a rovnoměrnost při promýšlení a vypracovávání úkolů.

Jedna z respondentek zvláště upozorňovala na zlepšení vztahu rodičů a dětí, které sama vnímá jako velký přínos.

Další dotazovaná pak poznamenala, že u jejích klientů nedošlo k výraznému zlepšení paměti:

Respondentka č. 1: *„Ta paměť se až tak výrazně nezměnila. To jsem byla překvapená.“*

Další respondentka pak zaznamenala u svých klientů dva druhy výstupů – u jedné skupiny dětí se pracovní tempo zrychlilo, u druhé se naopak zpomalilo, za to jejich práce byla pečlivější a bezchybná.

Jedna z respondentek poukazovala na rozvoj seriality, ke kterému dle jejího názoru dochází, avšak nemá žádný diagnostický nástroj, kterým by to dokázala:

Respondentka č. 3: „*Ale ono těžko je pro mě třeba kontrolovatelná serialita. Myslím si, že ta se rozvíjí hodně. Jenomže nemám test, na kterém bych to zkontrolovala.*“

Další z dotazovaných vyzdvihla přínos programu pro děti s poruchami aktivity a pozornost. Zároveň také upozornila na přetrvávající efekt ROPRATEMu – po měsíci od ukončení ROPRATEMu, kdy u dětí zaznamenala významně lepší výsledky než při kontrolních testech bezprostředně po absolvování programu:

Respondentka č. 5: „*A teď se stalo, že už na konci, když děti končily s ROPRATEMem a já jsem dva týdny dopředu s tím začala, abych něco v rámci té diagnostiky stihla. A přešly nějaké tři týdny, měsíc a za měsíc: „Ježiš, ještě toto, tebe nemám, zlatičko. Tohle ještě pojdme udělat.“ A zjistila jsem, že vlastně ty bezprostřední anebo ty časy toho dokončení, po tom ROPRATEMu, byly sice dobré, lepší jako na začátku, ale o ten měsíc tam byly slušné rozdíly. Nebyla to jen sekunda. Záleželo na tom, o jaké dítě šlo, o jaké oslabení. Ale jestli máte u sebe nějakou databázi takových dětí anebo budete dále pokračovat, možná by stálo za úvahu vybrat si něco anebo jen základní věci a zkusit tam změřit čas. Bezprostředně po ukončení ROPRATEMu a po tom třeba ještě po měsíci. A uvidíte sama, jestli to má smysl. Jestli ten ROPRATEM nabírá obrátky – samozřejmě, že někde se to musí zastavit, že nemůže třeba ze třech minut na úlohu dokázat udělat nula minut, ale z těch třech minut dokáže jít třeba na 2:50 nebo 2:30 anebo 2:10. A vlastně kontinuálně se ten čas může zkracovat. Čili čím dříve berete ty výsledky nebo děláte ty kontrolní testy, tak možná ještě to má i nějaký doběh. Že to má ještě nějaký doběhový čas, kdy ty výsledky nějak graduji.*“

6 Zhodnocení výsledků výzkumného šetření

Výsledky, ke kterým jsem v rámci svého výzkumného šetření dospěla, nyní zhodnotím ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám a výzkumnému cíli.

VO₁: Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům žáci?

Žáci si po ukončení programu všimají celkového zlepšení. Oceňují systém, kterému je ROPRATEM naučil, a prodloužení časového prostoru pro vypracování i následnou kontrolu úkolů. Všimají si také dalších pozitivních změn – již tak často nezapomínají a zlepšila se i úprava jejich písma.

VO₂: Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům rodiče?

Rodiče si všimají celkového zlepšení. Popisují ale také zlepšení v koncentraci pozornosti, ve zrakovém rozlišování, serialitě, intermodálních schopnostech, zlepšení ve čtení, grafomotorice, sebekontroly a v celkovém přístupu k učení. Zmiňují též zrychlení pracovního tempa a lepší organizovanost práce svých dětí. Oceňují také, že již své děti nemusejí do školních povinností tolik nutit. Kvitují návyk na pravidelnou práci, který jejich děti absolvováním programu získaly. Kromě těchto pokroků si také někteří rodiče všimají prohloubení vztahu se svým potomkem a vřelejší komunikace ve vztahu ke školním povinnostem.

VO₃: Jaké pokroky po ukončení ROPRATEMU popisují speciálním pedagogům učitelé?

Učitelé si po absolvování programu ROPRATEM všimají u svých žáků zlepšení, vyšší koncentrace pozornosti a zkrácení času nutného pro vypracování úkolu. Popisují také zlepšení schopnosti kontroly vlastní práce a schopnosti se k práci vrátit. Někteří též zmiňují větší zájem o výuku ze strany žáků a zvýšenou aktivitu při výuce.

VO₄: Jaké pokroky vnímají po ukončení ROPRATEMU speciální pedagogové?

Speciální pedagogové si všimají zrychlení pracovního tempa, zlepšení schopnosti sebekontroly a ochoty kontrolu provádět a zaznamenávají také lepší výsledky v testu Číselný

čtverec. Dále vnímají zlepšení ve čtení, zlepšení zrakového vnímání, zrakového rozlišování a zrakové paměti. Děti se dle speciálních pedagogů také lépe orientují ve svých povinnostech, lépe se soustředí, jsou disciplinovanější a více samostatné. Někteří si u svých klientů všimají pečlivějšího a bezchybného vypracování zadávaných úkolů, zlepšení v prostorové orientaci, intermodálních schopnostech a serialitě. Zmiňují též lepší plynulost a rovnoměrnost při promýšlení a vypracovávání úkolů. Dalším z pokroků, kterých si speciální pedagogové všimají, je prohloubení vztahu mezi rodiči a jejich dítětem.

Výzkumným cílem mé práce bylo objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází.

Zaznamenávané pokroky byly objasněny prostřednictvím prováděných rozhovorů, zvláště pak otázek týkajících se zpětné vazby, kterou speciální pedagogové mají od žáků, učitelů a rodičů, a osobní zkušenosti dotazovaných s programem ROPRATEM a výsledky intervence.

7 Diskuze

Má diplomová práce se věnuje programu ROPRATEM a zkušenosti jeho uživatelů, konkrétně speciálních pedagogů. Jejím cílem bylo objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází. Výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 6 respondentkami/speciálními pedagožkami, které mají s programem osobní zkušenost. Rozhovory byly prováděny online formou či telefonicky. Všechny respondentky byly velice vstřícné, ochotné a sdílné, ani jedna svou účast na výzkumu neodmítla. Nejednou se konverzace rozvinula i nad rámec výzkumného šetření.

Před začátkem samotného výzkumu jsem měla možnost se sama zúčastnit úvodního školení k programu ROPRATEM, což považuji za velice přínosné nejen pro potřeby výzkumu, ale i pro rozšíření mého vlastního povědomí o problematice pomalého pracovního tempa a s tím spojených oblastí. Tato účast mi také pomohla ujasnit si, na jaké aspekty bude vhodné můj výzkum zaměřit. Poznatky získané na tomto semináři jsem také využila při zpracovávání tématu pomalého pracovního tempa v rámci teoretické části této práce.

Nyní bych ráda výsledky svého výzkumného šetření porovнала s oblastmi rozvoje, které v metodické příručce programu ROPRATEM autorky uvádějí – resp. zhodnotila, zda k jejich rozvoji dle mnou zjištěných údajů dochází.

Autorky Kopecká a Ženková (2019) popisují rozvoj následujících funkcí:

- schopnost rychlejšího a bezchybného zpracování dat,
- porozumění čtenému,
- schopnost organizovat práci,
- logické uvažování,
- pozornost a soustředění,
- zrakové rozlišování
- sluchová a zraková paměť
- intermodální schopnosti,
- serialita,
- plošné vnímání,
- grafomotorické dovednosti a vizuomotorická koordinace,
- schopnost sebekontroly a práce s chybou.

Výpovědi respondentek se s výše uvedeným výčtem jednoznačně shodují v těchto oblastech:

- schopnost rychlejšího a bezchybného zpracování dat,
- schopnost organizovat práci,
- soustředění a pozornost,
- zrakové rozlišování,
- sluchová a zraková paměť,
- intermodální schopnosti,
- serialita,
- plošné vnímání (prostorová orientace),
- grafomotorické dovednosti a vizuomotorické dovednosti,
- sebekontrola a práce s chybou.

Ke schopnosti porozumět čtenému se žádná z respondentek nevyjádřila – popisovaly však zlepšení čtenářských kompetencí jako takových. Dle mého názoru by tato oblast do jisté míry mohla korespondovat se zvýšenou samostatností žáků, o které se respondentky zmiňovaly, stejně tak s kvalitnějším vypracováním zadávaných úkolů. Lze z toho dle mého soudu usuzovat, že se žáci naučili snáze a rychleji porozumět zadávaným instrukcím, a proto již na splnění úkolu potřebují méně času a nevyhledávají v takové míře pomoc dospělého.

Stejně tak se respondentky nevyjadřovaly k oblasti logického myšlení. I zde bych ale viděla paralelu se schopností kvalitnější a systematictější práce – vlivem osvojení potřebných pracovních strategií a lepší orientace v zadávaných úkolech se žáci naučili snáze vyvozovat správná řešení úloh.

Považuji ještě za důležité zmínit, že ačkoliv respondentky shodně popisovaly, že k rozvoji zrakové a sluchové paměti u žáků dochází, jedna z nich poznamenala, že jej u svých klientů pozorovala v menší míře, než by sama očekávala.

Výsledky svého výzkumného šetření bych ještě ráda konfrontovala s pozitivními dopady, jež jsou zaznamenávány po absolvování programu KUPOZ, kterému jsem se věnovala ve třetí kapitole teoretické části této práce.

Pozitivní výsledky jsou po ukončení programu KUPOZ sledovány v těchto oblastech (KuPROG, 2021; Asociace klinických logopedů České republiky, 2014):

- zrychlení psychomotorického tempa,
- zklidnění křivky pozornosti,
- zvýšení mluvního apetitu a slovní zásoby,
- zlepšení vztahů mezi rodiči a dětmi, včetně vzájemné komunikace,
- osvojení pracovních návyků – schopnost pravidelné práce a zlepšení přístupu k pracovním povinnostem,
- zlepšení emočního vyladění,
- zážitek úspěchu a s tím související zvýšení vědomí vlastní hodnoty,
- odbourání časového stresu,
- zlepšení zrakového a sluchového vnímání, pojmového myšlení,
- zdokonalení organizačních schopností,
- celkové zlepšení v rámci školní práce,
- zvýšení kvality života celé rodiny.

Dle výpovědí respondentek se pozitivní dopady po absolvování programu ROPRATEM shodují s výše zmíněnými v těchto oblastech:

- zrychlení psychomotorického tempa,
- zklidnění křivky pozornosti,
- zlepšení vztahů mezi rodiči a dětmi, včetně vzájemné komunikace,
- osvojení pracovních návyků – schopnost pravidelné práce a zlepšení přístupu k pracovním povinnostem,
- odbourání časového stresu,
- zlepšení zrakového a sluchového vnímání,
- zdokonalení organizačních schopností,
- celkové zlepšení v rámci školní práce.

Ačkoliv respondentky explicitně nejmenovaly zlepšení emočního vyladění žáků, vnímám zde ze svého pohledu určitou paralelu hned s několika oblastmi, o kterých se zmiňovaly – zvýšení aktivity ve výuce, zlepšení vztahu s rodiči či celkové zlepšení vnímané

samotnými žáky. Všechny tyto dopady se dle mého názoru mohly v emočním vyladění žáků pozitivně projevit.

Ani otázka zvýšení kvality života celé rodiny se ve výpovědích konkrétně neobjevila. Jistou souvislost ale v tomto směru vnímám ve vyjádřeních rodičů, pro které je pomoc se školní přípravou, kterou svým dětem poskytují, po absolvování programu ROPRATEM již méně náročná.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá programem ROPRATEM a zkušeností jeho uživatelů – speciálních pedagogů. Jejím výzkumným cílem bylo objasnit, k jakým pokrokům po ukončení programu ROPRATEM u žáků dochází. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 6 respondentkami/speciálními pedagožkami z České i Slovenské republiky, které mají s tímto programem osobní zkušenost. Rozhovory proběhly online formou a telefonicky.

Otázky pokládané respondentkám byly svým zaměřením rozděleny do dvou částí – části hlavní a obecné. Obecná část obsahovala otázky na pracovní zkušenosti respondentek, jejich motivaci pro volbu povolání speciálního pedagoga a spokojenost s touto volbou. V části hlavní pak byly pokládány otázky zaměřené na aktuálnost problematiky pomalého pracovního tempa a konkrétní zkušenost s programem ROPRATEM – jak dlouho s ním respondentky pracují, s jakou cílovou skupinou, jak se jim s programem pracuje a jaké sledují pokroky ony, ale i děti, rodiče a učitelé.

Dle výpovědí respondentek si žáci po ukončení programu ROPRATEM všimají celkového zlepšení. Oceňují systém, kterému je program naučil, a prodloužení časového prostoru pro vypracování i následnou kontrolu úkolů. Popisují ale také další pozitivní změny – již tak často nezapomínají a zlepšila se i úprava jejich písma.

Učitelé dle respondentek popisují u svých žáků zlepšení, vyšší koncentraci pozornosti a zkrácení času nutného pro vypracování úkolu. Sledují také zlepšení schopnosti kontroly vlastní práce a schopnosti se k práci vrátit. Někteří též zmiňují větší zájem o výuku ze strany žáků a zvýšenou aktivitu při výuce.

Rodiče po ukončení programu zaznamenávají celkové zlepšení. Popisují vyšší koncentraci pozornosti, sledují také zlepšení ve zrakovém rozlišování, serialitě, intermodálních schopnostech, zlepšení ve čtení, grafomotorice, sebekontroly a v celkovém přístupu k učení. Zmiňují též zrychlení pracovního tempa a lepší organizovanost práce svých dětí. Oceňují také, že již své děti nemusejí do školních povinností tolik nutit. Kvítují návyk na pravidelnou práci, který jejich děti absolvováním programu získaly. Kromě těchto pokroků si také někteří rodiče všimají prohloubení vztahu se svým potomkem a vřelejší komunikace týkající se školních povinností.

Samy respondentky sledují u žáku zrychlení pracovního tempa, zlepšení schopnosti sebekontroly a ochoty kontrolu provádět a zaznamenávají také lepší výsledky v testu Číselný čtverec. Dále vnímají zlepšení ve čtení, zlepšení zrakového vnímání, zrakového rozlišování a zrakové paměti. Děti se dle speciálních pedagožek také lépe orientují ve svých povinnostech, lépe se soustředí, jsou disciplinovanější a více samostatné. Některé si u svých klientů všímají pečlivějšího a bezchybného vypracování zadávaných úkolů, zlepšení v prostorové orientaci, intermodálních schopnostech a serialitě. Zmiňují též lepší plynulost a rovnoměrnost při promýšlení a vypracovávání úkolů. Dalším z pokroků, kterých si speciální pedagožky všímají, je prohloubení vztahu mezi rodiči a jejich dítětem.

Přínos svého výzkumu vnímám ve zmapování pokroků po ukončení programu ROPRATEM z pohledu všech zainteresovaných – speciálních pedagogů, žáků, rodičů, ale i učitelů, kteří s dětmi pracují.

Další výzkum v této oblasti by mohl mapovat dopady v delším časovém horizontu po ukončení programu. Mohl by tak navázat na podnět jedné z respondentek, která si u svých klientů po delším časovém období po absolvování ROPRATEMu všimla dalšího výrazného posunu.

Během vypracovávání této práce jsem se potýkala s problémem nižšího počtu respondentů. Přesto se mi dle mého názoru v rámci výzkumu podařilo získat informačně nosná data, která mohou danou problematiku osvětlit. Výzkumné šetření samotné probíhalo bez obtíží. Ze strany všech respondentek jsem se setkala se vřelým přijetím a ochotou.

Seznam použitých zdrojů

1. Asociace klinických logopedů České republiky, 2014. KUPOZ – program pro rozvoj pozornosti. In: *Klinickalogopedie.cz* [online]. 6.2.2014 [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=aktuality&aid=377>
2. DEUEL, R., K., 1995. Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. *Journal of Child Neurology*. 1995, 10(1), s. S6-S8. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/08830738950100S103>
3. DONATO, A., MUSCOLO, M., ARIAS ROMERO, M., CAPRI, T., CALARESE, T., OLMEDO MORENO, E. M., 2022. Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and thereasons that determine them. *Dyslexia* [online]. 28(1), s. 110 – 127. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/dys.1692>.
4. Efektivní učení, 2018. Feuersteinovo instrumentální obohacování. In: *Efektivniuceni.cz* [online]. 20.10.2018 [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <https://efektivniuceni.cz/feuersteinova-metoda-skupinove-lekce/>
5. FICOVÁ, L. T., 2020. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. 1. vyd. Praha: Grada. 172 s. ISBN 978-80-271-1045-2.
6. GILBERT, S. J., BURGESS, P. W., 2008. Executive Functions. *Current Biology*. [online]. 18(3), s. 110-114. [cit. 16.3.2022]. ISSN 0960-9822. Dostupné z: doi:10.1016/j.cub.2007.12.014
7. JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada. 384 s. ISBN 978-80-247-7307-0.
8. KATZ, M., 2018. SMARTS: Creating a Culture of Executive Function Strategy Users. *Attention*. [online]. August 2018. s. 4-5. [cit. 11.5.2022]. Dostupné z: https://chadd.org/wp-content/uploads/2018/10/Promising_Practices-1.pdf
9. KOPECKÁ, I., ŽENKOVÁ, D., 2019. *ROPRADEM – Program pro rozvoj pracovního tempa*. 3. vyd. Chytré hraní.
10. KOPECKÁ, I., ŽENKOVÁ, D., 2021. *Pomalé pracovní tempo a možnosti jeho rozvoje*. [online seminář]. 10. 2. 2021
11. CHUNG, P., PATEL, D. R., 2015. Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*. Nova Science Publishers. 2015, 8(1), s. 27-36. ISSN 1939-5930.
12. KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-271-2410-7.
13. *KuPROG*, 2021. [online]. [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>
14. MICHALOVÁ, Z., 2007. Prevence specifických poruch učení. In: *Rvp. Cz*. [online]. 1.2.2007 [cit. 15.3.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html>
15. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 332s. ISBN 80-247-1362-4.
16. POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
17. PTÁČEK, R., PTÁČKOVÁ, H., 2018. *ADHD: variabilita v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 127 s. ISBN 978-80-246-2978-0.

18. SHAVEL, R. S., 2001. Developmental Dyscalculia. *Pediatric Neurology*. [online]. 24(5), s. 337-342. [cit. 15.3.2022]. ISSN 0887-8994. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0887-8994\(00\)00258-7](https://doi.org/10.1016/S0887-8994(00)00258-7)
19. SINDELAR, B., 2000. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním věku a v první třídě*. 2. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 80-7178-431-1.
20. SINDELAR, B., 2007. *Deficity dílčích funkcí*. Brno: Psychodiagnostika.
21. ŠAUBEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. vyd. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-8187-7.
22. VALENTA, M., KREJČOVÁ, L. a HLEBOVÁ, B., 2020. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. 218 s. ISBN 978-80-271-0621-9.
23. VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 416 s. ISBN 978-80-246-3295-7.
24. VÁŇOVÁ, E., 2008. O metodě. In: *Ucime-se-ucit.cz* [online]. [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>

Seznam obrázků

Obr. 1: Vývoj myšlení a učení - strom

Seznam příloh

Příloha č. 1: Oblasti otázek prováděných rozhovorů

Příloha č. 2: Charakteristiky výzkumného souboru

Přílohy

Příloha č. 1

Oblasti otázek prováděných rozhovorů	
Hlavní část	Práce s žáky s pomalým pracovním tempem - aktuálnost problému
	Zkušenost s jinými programy pro rozvoj pracovního tempa
	Zkušenost s programem ROPRATEM - jak dlouho s ním pracují
	Motivace k využití tohoto programu
	Cílové skupiny, se kterými byl nácvik prováděn
	Zpětná vazba od žáků
	Zpětná vazba od rodičů
	Zpětná vazba od učitelů
	Sebereflexe ve vztahu k vlastní práci s programem - administrace, porozumění metodické příručce, nejasnosti, které vyvstaly v průběhu nácviku
	Osobní zkušenost - výsledek intervence, sledované pokroky
Obecná část	Pracovní zkušenosti, dosavadní praxe
	Motivace pro volbu tohoto povolání
	Spokojenost s volbou tohoto povolání

Zdroj: vlastní výzkum

Příloha č. 2

Charakteristiky výzkumného souboru

	Národnost	Pracovní pozice	Odborná praxe
Respondentka č. 1	slovenská	Školní speciální pedagog	20 let
Respondentka č. 2	česká	Poradenský speciální pedagog	30 let
Respondentka č. 3	česká	Poradenský speciální pedagog	22 let
Respondentka č. 4	slovenská	Poradenský speciální pedagog	30 let
Respondentka č. 5	slovenská	Školní speciální pedagog	18 let
Respondentka č. 6	česká	Školní speciální pedagog	12 let

Zdroj: vlastní výzkum