UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020 – 2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nikola Zavřelová

Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy v Pardubickém kraji

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2020 – 2023

BACHELOR THESIS

Nikola Zavřelová

Analysis of supportive measures for pupils with specific learning disabilities on the first stage of primary school in Pardubice district.

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne Jméno autorka(y) .....

Poděkování

Děkuji paní doktorce PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc při vypracování bakalářské práce a cenné rady. Pedagogům ze základní školy v Pardubickém kraji za poskytnutí rozhovorů pro vypracování praktické části bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje podpůrným opatřením, která jsou poskytována žákům se specifickými poruchami učení na prvním stupni. Jejím cílem je uvést a shrnout podpůrná opatření a doporučení, která mohou pomoci zlepšit výchovně vzdělávací proces u žáků s SPU. Práce se zabývá tématem pomůcek, kde je pedagogové shání a jaké pomůcky si vyrábí sami. V teoretické části jsou za pomoci odborné literatury, zákonů a katalogu podpůrných opatření popsány specifické poruchy učení a podpůrná opatření. V praktické části jsou analyzována podpůrná opatření na konkrétní základní škole v Pardubickém kraji. K šetření v praktické části je použita analýza dokumentů. Konkrétně doporučení školského poradenského zařízení, část podpůrných opatření a polostrukturované rozhovory s učiteli z prvního stupně.

Klíčová slova

Analýza dokumentů, dotazníkové šetření, dyskalkulie, dyslexie, dysmúzie, dysortografie, dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie, podpůrná opatření, specifické poruchy učení.

Annotation

Bachelors' thesis is describing the problematic of supportive measures, which are provided for pupils with specific learning disabilities of the first stage of primary school. The aim is to specify and to sum up recommendations, which can help to improve education of pupils with these disabilities. It is also dealing with the topic of aids, where can teachers find them, and which aids are teachers making on their own. The theoretical part describes with the help of professional literature, laws and the catalogue of supportive measures specific learning disabilities, primary school and the first stage of primary school and supportive measures. The practical part is focusing on analysing supportive measures on primary school in Pardubice district. For the research is uses document analysis from the recommendation of school advisory facility the part of supportive measures and semi-structured interview with the teachers from the first stage of primary school.

Keywords

Document analysis, dyscalculia, dysgraphia, dyslexia, dysmusia, dysorthographia, dyspinxia, dyspraxia, specific learning disabilities, supportive measures, questionary.

Obsah

ÚVOD **9**

TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ **11**

1.1 Klasifikace specifických poruch učení 12

1.2 Vznik a příčiny SPU 12

1.3 Diagnostika SPU 13

2 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ **14**

2.1 Dyslexie 14

2.2 Dysgrafie 14

2.3 Dysortografie 15

2.4 Dyskalkulie 16

2.5 Dyspraxie 17

2.6 Dysmúzie 17

2.7 Dyspinxie 18

3 CHARAKTERISTIKA PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY **19**

3.1 Základní škola 19

3.2 První stupeň základní školy 20

4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ **21**

4.1 Charakteristika podpůrných opatření 21

4.2 Podpůrná opatření prvního stupně 23

4.3 Podpůrná opatření druhého stupně 24

4.4 Podpůrná opatření třetího stupně 25

4.5 Podpůrná opatření čtvrtého stupně 26

4.6 Podpůrná opatření pátého stupně 26

PRAKTICKÁ ČÁST **28**

5 METODIKA VÝZKUMU **28**

5.1 Cíle výzkumné části 28

5.2 Popis metodologie 28

5.2.1 Polostukturovaný rozhovor 28

5.2.2 Analýza dokumentů 29
5.3 Charakteristika výzkumného souboru 29
5.4 Použité výzkumné metody 31
5.5 Analýza stanovených podpůrných opatření 40
5.5.1 Doporučené metody výuky 40
5.5.2 Doporučená organizace výuky 41
5.5.3 Doporučené hodnocení žáka 41
5.5.4 Doporučené pomůcky 41
5.6 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli prvního stupně běžné základní školy v Pardubickém kraji a interpretace dat 42
5.7 Doporučení pro praxi 51
ZÁVĚR 52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 54
SEZNAM ZKRATEK 57
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ 58
SEZNAM PŘÍLOH 59

ÚVOD

Bakalářská práce nese název „Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) u žáků na 1. stupni základní školy v Pardubickém kraji.“ Téma bylo zvoleno hlavně z důvodu skutečnosti, že v současné době inkluze se každý pedagog setkává s různými žáky, kteří mají speciální a individuální potřeby. Všichni začínající učitelé by mělo být s problematikou žáků s SPU obeznámeni a měli by být připraveni na to, s kým se v průběhu výkonu své pedagogické praxe mohou setkat. Práce je zaměřena na první stupeň základní školy, který je stěžejní pro diagnostiku a volbu dalšího správného postupu výchovy a vzdělávání žáků, kteří mají specifické poruchy učení.

Již několik let se uvádí, že SPU postihuje zhruba 5 – 10% populace (informace z Metodického portálu RVP.CZ), což ve třídě o dvaceti žácích znamená, že alespoň jeden žák má nějakou specifickou poruchu učení. V takovém případě se každý pedagog dennodenně setkává s nějakým žákem s SPU. Jsou pedagogové na takovou práci připraveni z vysokých škol? Vědí, kde mají shánět pomůcky pro práci s takovými žáky? Jaké jsou vhodné postupy a metody výuky při vzdělávání žáků s SPU? A jak postupovat, když mají pedagogové podezření, že má žák potíže v učení?

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká podpůrná opatření jsou nabízena žákům konkrétní školy v Pardubickém kraji. Jaké přístupy, postupy, metody a pomůcky jsou vhodné a vyhovující pro žáky i pro učitele prvního stupně této základní školy.

Hlavní cíl praktické části je zjistit, jaké postupy a metody jsou využívány pedagogy prvního stupně při práci s žáky s SPU. Dílčí cíle jsou celkem tři. První dílčí cíl je poukázat na dostupnost vhodných pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU a k nim případné doporučení, kde čerpat tyto pomůcky a materiály. Další dílčí cíl je zjistit postup pedagogických pracovníků při podezření, když má žák potíže v učení. Posledním cílem je zjistit a uvést, jaké pomůcky si pedagogičtí pracovníci vyrábí sami.

Bakalářská práce má pomoci nejen pedagogům, ale i laické veřejnosti rozšířit jejich znalosti a vědomosti o specifických poruchách učení a o podpůrných opatřeních pro tyto žáky. I sami rodiče hrají velkou roli při vzdělávání žáků s SPU, a tak by jim některá doporučení mohla pomoci. Velký důraz je kladen na stránky, kde shánět materiály pro práci s žáky s SPU a na ověřené pomůcky, které žákům pomáhají a které si každý může vyrobit sám.

V závěru je analýza dokumentů, konkrétně doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole z pohledu třídních učitelek, které podle tohoto doporučení podpůrných opatření mají pracovat a posléze z pohledu autorky. Dále je v praktické části kódování a vyhodnocení rozhovorů s učiteli z prvního stupně základní školy v Pardubickém kraji a následuje doporučení pro praxi při práci s žáky s SPU.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení a jejich diagnostika a terapie jsou stále velmi aktuální témata. V české odborné literatuře jsou označovány několika výrazy, které mají stejný význam, a to vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Všem těmto pojmům jsou podřazeny termíny dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie apod. (Beníčková, 2011, s. 39 – 40)

Definice specifických poruch učení v současné době nejsou sjednocené a jednotné, a proto se v české i v zahraniční literatuře setkáváme se širokou řadou formulací. (Pokorná, 2001, s. 59) Specifické poruchy učení se projevují obtížným osvojováním dovedností, jako je užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání, pravopisu a počítání, za předpokladu běžného výukového vedení, přiměřené inteligence a sociokulturních příležitostí. (Pipeková, 1998, s. 100-101)

Jedna z nejznámějších definic vznikla již v roce 1980. *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“* (Michalová, 2016, s. 15)

Na tuto definici navazuje Zelinková, která ve své publikaci popisuje specifické poruchy učení jako kategorii obtíží, které lze pozorovat při osvojování a používání řeči, psaní, naslouchání a matematiky. Příčinami těchto poruch uvádí dysfunkci centrální nervové soustavy. Specifické poruchy učení se vyskytují často s poruchami chování nebo s mentální retardací. (Zelinková, 2015, s. 10)

Další definicí vymezuje Selikowitz specifické poruchy učení jako *„neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou*

inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn, neuroplasticitě systému, využitelných kompenzačních a poznávacích strategiích a vnějších podmínkách (Selikowitz, 2000, s. 12). Není jisté, jestli jsou všechny specifické poruchy učení založené na biologickém podkladě, ale i přes včasnou diagnostiku, reedukaci a kompenzaci poruch provázejí jedince až do dospělosti. (Selikowitz, 2000, s. 12 – 13)

1.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

SPU jsou vymezeny Mezinárodní klasifikací nemocí (MKN 10) z roku 1992 a jsou řazeny do kategorie F 80 – F 89 pod poruchy psychického vývoje. (Michalová, 2008, s. 12, MKN-10 revize)

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F. 81.3 Specifická porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné specifické vývojové poruchy

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

V současnosti a v odborné literatuře se častěji setkáváme s klasifikací za pomoci předpony dys-, kterými jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. Přičemž dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie jsou specifická pro českou odbornou literaturu, a proto se jimi zahraniční literatura moc nezabývá. (Pipeková, 1998, s. 98 - 100)

1.2 VZNIK A PŘÍČINY SPU

Pokorná rozděluje příčiny SPU na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní příčiny řadí především dysfunkce centrální nervové soustavy jako jsou dědičné dispozice a genetické vlivy a lehké mozkové dysfunkce. Vnějšími příčinami je špatný vliv

prostředí, ve kterém se děti nachází, a to ať ve škole nebo v rodině. (Pokorná, 2001, s. 75 – 76)

Příčiny SPU jsou považovány za „multifaktoriální“, což znamená, že příčin je mnoho a navzájem se prolínají. Michalová a Zelinková uvádí čtyři hlavní příčiny SPU. Ve většině případů jsou příčinou lehké mozkové dysfunkce, které mohou vzniknout v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Mezi další příčiny patří dědičnost, smíšené příčiny (kombinace dědičnosti a lehké mozkové dysfunkce) a neurotická nebo nejasná etiologie. (Michalová, 2004, s. 25 – 26, Slowík, 2016, s. 47, Zelinková, 2015, s. 19-20)

1.3 DIAGNOSTIKA SPU

Diagnostika specifických poruch učení je v první řadě závislá na učiteli, případně na rodičích dítěte. Učitel si většinou jako první všimne toho, že něco není v pořádku. Učitelé jsou v této chvíli jako pozorovatelé, kteří vidí odlišnosti a pozorují práci dětí, proto si toho dokonce někdy mohou všimnout dříve než samotní rodiče. I když někdy zaznamená potíže v učení dříve rodič například při domácí přípravě. Prvním a jedním z velmi důležitých kroků v diagnostice je komunikace mezi učitelem a rodiči. (Na přímém pozorování žáka je založená pedagogická diagnostika. Základními oblastmi, kterým by měl pedagog věnovat zvláštní pozornost je čtení, psaní, počítání a řečový projev. Cílem učitele je zaměřit se na pomoc a podporu ve vzdělávacím procesu. (Zelinková, 2015, s. 57 – 58)

Určení přesné diagnostiky není v kompetenci učitele, ale pedagogicko-psychologických poraden. Diagnostika SPU probíhá komplexním psychologickým a speciálně-pedagogickým vyšetřením zaměřeným na oblast školních dovedností, a to především čtení, psaní, počítání, hrubé a jemné motoriky, vnímání, řeč a komunikaci, rozumové schopností, lateralitu, sociální faktory a chování. Analýza školních výkonů slouží ke správnému stanovení úrovně schopností a dovedností. (Slowík, 2016, s. 52 - 53)

2 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

2.1 DYSLEXIE

Specifická porucha čtení je nejznámější a nejvyskytovanější forma specifických poruch učení. Problematikou dyslexie se zabýval již Matějíček, který ve své publikaci cituje definici ze světové neurologické federace z roku 1968, že se dyslexie projevuje neschopností osvojit si dovednost čtení i přes to, že děti mají dostatečnou inteligenci, vhodné podmínky a sociokulturní prostředí. Dyslexii lze pozorovat již na počátku vzdělávacího procesu, kdy oproti jiným schopnostem schopnost číst zaostává. (Matějíček, 1995, s. 19)

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (Bartoňová, 2004, s.13)

Mezi typické projevy dyslexie patří záměna těch písmen, která si jsou nějak tvarově (b -d) nebo zvukově podobná (d – t), ale může také docházet k záměně písmen, která si vůbec podobná nejsou. Špatné porozumění čtenému textu a velmi špatná orientace v textu. Podle Jucovičové může být čtení dyslektiků buď pomalé, neplynulé s malým množstvím chyt nebo naopak velmi rychlé s vysokou chybovostí. Dalšími typickými potížemi je vynechávání písmen nebo přehazování písmen ve slovech. (Beníčková, 2011, s. 40, Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 13)

2.2 DYSGRAFIE

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje především grafickou stránku písemného projevu (zejména pak čitelnost a úpravu). *„Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou závažnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou, a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.“* (Matějíček, 1995, s. 90 – 91)

Velmi často bývá dysgrafie zahrnována pod dyslexii. Projevuje se především v písemném projevu, který je často nečitelný a velmi pomalý. Děti mají problémy se zapamatováním si písmen a obtížně písmena a slova napodobují. Mezi další obtíže patří zapamatování si tvaru písmen a často si pletou a zaměňují tvarově podobná písmena. Žáci také nejsou schopni psát na řádek a jejich písmo mívá špatný sklon. Písmo je buď příliš velké nebo naopak příliš malé a obtížně čitelné, dochází k častému škrtání. (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 13 – 15)

Dysgrafie je úzce spojena s dysortografií a často se také vyskytují společně. Psaní je pro dysgrafiky velmi náročné a únavné, ale i děti s dysgrafií mohou písemný projev zvládat a psát čitelně, mají-li na svůj projev dostatek času. Jelikož je psaní velmi náročné, nezbývá pak dětem dostatek energie a času na gramatickou kontrolu a bezhlavě píší chyby i v takových gramatických jevech, které umí a ovládají. (Zelinková, 2015, s. 42 - 44)

2.3 DYSORTOGRAFIE

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonematického sluchu, porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání). Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciace, sluchového rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Bývá porušeno vnímání a schopnost reprodukce rytmu.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 6)

Největší potíže bývají v tom, kdy je dětem něco diktováno (čeština, později cizí jazyk). Děti slyší pouze to, co je řečeno, ale když to mají zapsat, nejsou schopni rozlišit, proč se něco píše jinak, a proto slova napíše neprávně. Tito žáci mají později s psanou formou cizího jazyka. Nejsou schopni porozumět tomu, proč se něco jinak vyslovuje a jinak píše (například číslovka jedna – píšeme one, ale vyslovujeme „van“). Později vidí například napsané slovíčko od slova, které velmi dobře znají, ale nespojí si psanou a mluvenou podobu slova a budou tvrdit, že slovo neznají. (Beníčková, 2011, s. 40)

Jedna z nejčastějších chyb bývá rozlišování krátkých a dlouhých souhlásek, záměna slabik (dy-di, ny-ni), vynechávání písmen nebo dokonce celých slabik, rozlišování znělých a neznělých souhlásek (led-let). Mezi další problémy patří vyjmenovaná slova.

Žáci se je sice naučí, ale nejsou schopni vidět vztah mezi slovy příbuznými, a tak se pak většinou dopouští chyb. Podobné chyby dělají i děti se sníženým intelektem, a tak je třeba rozlišit, kdy se jedná o specifické poruchy učení a děti tedy zvládnou daný gramatický jev i pravidla ústně zdůvodnit, ale v písemném projevu chybuje. Projevy dysortografie a dysgrafie jsou velmi podobné, některé i stejné. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 6 - 9)

2.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností postihující především manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dyskalkulie není nijak ovlivněna poruchou mentálních funkcí nebo špatným vyučujícím a má velké množství velmi pestrých příznaků. Právě kvůli této široké škále příznaků se dyskalkulie rozděluje na několik typů, a to podle převažujících symptomů. Ladislav Košč klasifikoval dyskalkulii na praktognostickou, verbální, lexikální, grafickou, operační a ideognostickou (Fischer, 2014, s. 158 - 160). Naučení se početních operací je založeno pouze na základě paměti, velmi dlouho přetrvává počítání na prstech. Je-li narušena logika, není žák schopen pochopit základní matematické principy a postupy. (Zelinková, 2015, s. 111)

Praktognostická dyskalkulie se vyznačuje jako narušení matematické schopnosti manipulovat s předměty nebo matematickými symboly. Žáci nechápou pojem čísla a nejsou schopni správně provádět číselné operace. Narušeno je také prostorové vnímání, a tak mají žáci potíže s rozlišováním geometrických tvarů.

Verbální dyskalkulie se projevuje neschopností slovně označovat množství a počet. Potíže jsou pozorovatelné například při vyjmenování řady čísel, rozlišování sudých a lichých číslic nebo označení množství předmětů.

Při lexické dyskalkulii dochází k problémům čtení čísel a různých operačních symbolů. Žáci mohou zaměňovat tvarově podobné číslice (6 a 9) nebo římské číslice (VI a IV). Žáci se špatně orientují v zápisu čísla v desítkové soustavě.

Grafická dyskalkulie představuje narušenou schopnost psát číslice, operační znaky nebo kreslit geometrické tvary. Žáci nezvládají psát číslice pomocí diktátu nebo přepisu a mohou číslice psát zrcadlově.

Operační dyskalkulie se projevuje jako neschopnost provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. S tím souvisí pomalé počítání a vysoká chybovost.

Ideognostická dyskalkulie představuje špatné chápání matematických pojmů. Jedinci nejsou schopni řešit slovní úlohy a nechápou vztah mezi rozkladem čísla na součet nebo součin. (Michalová, 2004, s. 23, Novák, 2010, s. 7 – 8, Zelinková, 2015, s. 112 - 122)

2.5 DYSPRAXIE

Mezi specifické poruchy učení nejsou řazeny pouze obtíže ve čtení, psaní a počítání, ale najdeme tam také řadu jiných obtíží. Nejčastěji se setkáme s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, ale ani další poruchy učení by neměly být opomíjeny, i když s nimi prozatím málo pracuje i odborná literatura. Pro žáky s SPU je typické, že jejich výkony neodpovídají jejím rozumovým schopnostem. Dyspraxie se projevuje hlavně u motorických dovedností, a to v provádění pohybů nebo plánování pohybů. (Zelinková, 2017, s. 16)

Jedinci, kteří trpí dyspraxií mají velmi často potíže se zručností, a to jak v rychlosti, tak v šikovnosti. Tyto poruchy ve škole zasahují do jednotlivých výchov, ale také se projevují ve psaní či v řeči. (Bartoňová, 2004, s. 12)

2.6 DYSMÚZIE

Dysmúzie je poruch hudebních schopností. *„Jedná se o narušení schopnosti vnímání reprodukce hudby a rytmu. Relativně patří mezi nejčastější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysortografie nebo dyskalkulie. Novotná a Kremličková dělí dysmúzii na expresivní, jen neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv, který dokáže běžně identifikovat a totální, což je nedostatek hudebního smyslu vůbec. V tomto druhém případě jedinec hudbu nechápe, neidentifikuje ji, nepamatuje si ji.“* (Michalová, 2004, s. 24)

Dysmúzie je jedna ze SPU, která je vyskytuje velmi často, ale na rozdíl od ostatních specifických poruch učení nemá vliv na vzdělávání jedinců a netýká se důležitých oblastí jako je čtení, psaní nebo počítání. I proto bývá (stejně jako dyspraxie a dyspinxie) spíše opomíjena a velmi málo diagnostikována. (Michalová, 2004, s. 24)

2.7 DYSPINXIE

Specifická porucha kreslení, která se projevuje velmi nízkou kvalitou kresby v závislosti na věku. Jedinci mají velmi špatné držení tužky a problémy s jejím obratným zacházením, nejsou schopni vidět perspektivu ani přenášet trojrozměrné obrazy na papír. Proto se dyspinxie může z hlediska prostorového vnímání dotknout i matematiky. (Bartoňová, 2019, s. 23 – 24)

Dyspinxie bývá rozdělována na motorickou a vizuální. Při motorické dyspinxii děti často drží tužku velmi křečovitě, při vybarvování přetahují, nemají představu o tvarech a nejsou schopni vést stejně silnou čáru. Vizuální dyspinxie se projevuje tak, že děti nejsou schopny přenést vlastní představu na papír nebo napodobovat známé obrazce či tvary a také že nezvládnou zachytit trojrozměrnost. (Bartoňová, 2019, s. 24)

3 CHARAKTERISTIKA PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivování k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinné komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (§ 44, Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

Základní vzdělávání v základní škole má devět ročníků a je rozděleno na první a druhý stupeň. První stupeň se skládá z prvního až pátého ročníku a druhé stupeň z šestého až devátého ročníku. V určitých případech je možné, že je zřízena základní škola, která nemá všechny ročníky. Základní forma vzdělávání probíhá v denní formě a je rozdělena na třídy. V České republice je povinná školní docházka od šesti let věku a na devět let. Je možné ukončit základní školu v nižším ročníku než v devátém například v případě opakování některého ročníku. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Škola plní pět základních funkcí, vedle těch zřejmých, jako je výchovná a vzdělávací je to také funkce kvalifikační, selekční a integrační. Hlavní cíl výchovné funkce spočívá v kultivaci osobnosti jako takové. U dětí se již od mateřské školy formují city, charakter a vůle. Vzdělávací funkce je spojena s osvojováním si vědomostí a dovedností a s jejich následným používáním v běžném životě. Jejím cílem je udělat z lidí kultivované bytosti. Funkce kvalifikační vytváří podmínky pro profesní růst žáků a pro jejich uplatnění ve společnosti tak, že jim nabízí znalosti, dovednosti a schopnosti a různé přístupy a postupy k řešení různých situací. Selekční funkce je vlastně funkce hodnotící. Výsledky žáků a jejich znalosti jsou hodnoceny a následně tím vzniká selekce žáků. Funkce integrační se zabývá začleňováním žáků do společnosti. (Janiš, Kraus, Vacek, 2010, s. 101-102, Havlík, Koťa, 2011, s. 98 – 99)

3.2 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

První stupeň základní školy začíná prvním ročníkem a končí pátým ročníkem. Na prvním stupni jsou většinou všechny předměty vyučovány pouze jedním učitelem. Do prvního ročníku žáci nastupují v šesti letech, rodiče mohou zažádat o odklad povinné školní docházky například z důvodu školní nezralosti. V určitých případech mohou vzniknout školy, kde je jen první stupeň, například z provozních důvodů. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V dnešní době inkluzivního vzdělávání jsou podpůrná opatření jedním z nejdůležitějších pilířů vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle vyhlášky 27/2016 jsou žákům se specifickými poruchami učení připisována podpůrná opatření prvního, druhého nebo třetího stupně. Podpůrná opatření ve vzdělávání se podle práva poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta stanovuje, že se při vzdělávání žáků s SVP užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016)

„Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb (zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka).“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016)

Podpůrná opatření jsou využívána zejména k úpravě metod a forem vzdělávání žáka, k úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání, k organizaci vzdělávání (výuka, volnočasové aktivity, úprava délky vyučovací hodiny a přestávky, počet žáků ve třídě apod.), plánu pedagogické podpory individuálnímu vzdělávacímu plánu, k personální podpoře pro práci pedagoga (asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog), k podpoře žáka (tlumočník, přepisovatel, osobní asistent) a k metodické podpoře. (MŠMT, Podpůrná opatření, 2013 - 2023)

4.1 CHARAKTERISTIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Někteří žáci mohou mít se vzděláváním na běžné základní škole problémy, ať už v chování nebo ve vzdělávání. Těmto žákům je většinou školou či školským zařízením doporučena návštěva školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra). Na základě vyšetření v tomto zařízení je dále rozhodnuto o úrovni podpory ve vzdělávání, které je dále určeno podpůrnými opatřeními. Ta se dále rozdělují do pěti stupňů, a to z hlediska finanční, personální a organizační náročnosti. (§ 16, Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., 2015)

Podpůrná opatření popisují různá doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci s SVP potřebují k realizaci svých vzdělávacích cílů a k uplatňování a užívání svých práv potřebují jistou pomoc v podobě podpůrných opatření, která vyplývají z individuálních potřeb každého tohoto žáka na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. (Pipeková, 2010, s. 26 – 28) Tito žáci se dělí do skupin podle typu svého postižení.

V katalogu podpůrných opatření se uvádí oblasti podpory ve vzdělávání, které platí obecně pro všechny stupně podpůrných opatření. Každý stupeň a každé postižení je pak upravené tak, aby žákovi vyhovovalo co nejvíce. (Valenta, Potměšil, Katalog podpůrných opatření, 2015)

- **Organizace výuky** – režim výuky a žákovo pracovní místo musí být upravené tak, aby odpovídalo jeho potřebám, vhodný je také například snížený počet žáků ve třídě, úprava pracovního místa nebo zasedacího pořádku, klima ve třídě a pedagogické kompetence učitele
- **Modifikace vyučovacích metod** – individuální práce s žákem, úprava výstupů z předmětů, podpora motivace žáka, pravidelná kontrola pochopení učiva, strukturalizace výuky
- **Intervence** – úzká spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, intervence v podobě doučování nad rámec běžné výuky, zvládání sebe obslužnosti, podpora sociálního chování a omezování náročného chování
- **Pomůcky** – kompenzační, reedukační či didaktické, didaktické pomůcky jsou rozděleny na pomůcky pro výuky a pomůcky pro učení
- **Úpravy obsahu vzdělávání** – respektování specifik žáka, úprava rozsahu a obsahu učiva, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, rozložení učiva
- **Hodnocení** – úprava hodnocení, rozšířené formy, slovní hodnocení, posílení motivace k učení – motivační hodnocení pobízející k výkonu, diferenciace při zadávání práce (dle schopností a výkonu konkrétního žáka)
- **Příprava na výuku** – odlišné formy přípravy na vyučování, pravidelná a intenzivní domácí příprava

- **Podpora sociální a zdravotní** – reedukační, rehabilitační a socializační pobyty, podávání medikace, léčebná režimová opatření
- **Práce s třídním kolektivem** – důraz na klima ve třídě, častější spolupráce a začleňování žáků s SVP do kolektivu, postarat se o to, že spolužáci respektují a tolerují speciální vzdělávací potřeby žáků s SVP
- **Úprava prostředí** – úprava pracovního prostředí, dostatek světla, stavební úpravy, bezbariérovost (Katalog PO, 3.1. Stupně PO, 2015)

4.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRVNÍHO STUPNĚ

První stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a uplatňuje sama škola bez doporučení školského poradenského zařízení (na rozdíl od dalších stupňů podpůrných opatření). První stupeň je zpravidla přiřazován těm žákům, kteří mají pouze mírné obtíže ve vzdělávání jako je například pomalejší pracovní tempo nebo časté zapomínání. Škola může pro takové žáky vytvořit plán pedagogické podpory. (Zákon č. 26/2016 Sb., 2016)

„Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové školy, kterou žák navštěvuje. Slouží jim k tomu pozorování žáka v celé šíři jeho působení ve škole, rozbory žákovských prací, dlouhodobé hodnocení, znalost sociálního zázemí, znalost aktuálního zdravotního stavu či rodinné situace žáka. Opravdová, a ne jen povrchní znalost žáka je nutnou podmínkou pro možnost nalezení příčin selhávání, a tím i pro možnost včasného nastavení adekvátních opatření, která pomohou předejít větším vzdělávacím problémům.“ (Katalog PO, 2015)

Podpora pro žáky je zajištěna pedagogickými pracovníky, kteří ve třídě vyučují. Ti mají možnost konzultovat své postupy s pracovníky školního poradenského pracoviště nebo ve složitějších případech s pracovníky školského poradenského zařízení. Vybrané metody výuky pro podpůrná opatření prvního stupně:

- **Organizace výuky** - úprava zasedacího pořádku (žák je posazen do první lavice, blíže k asistentovi pedagoga, sedí samostatně nebo se spolužákem, který může žákovi při složitějších úkolech pomáhat), délka vyučovacích hodin (hodiny mohou být zkráceny nebo při hodině a jasné nesoustředěnosti žáka může být poskytnut prostor pro odpočinek, to by ale vyžadovalo přítomnost dalšího pedagoga či asistenta pedagoga, delší přestávky mezi

hodinami) nebo nastavení pravidel průběhu a struktury vyučování (obrázkový rozvrh hodin, jasná formulace, jak bude hodina vypadat a probíhat)

- **Hodnocení** – prodloužení časové dotace na testy, využití různých a variabilních forem hodnocení (pochvaly, nálepky, slovní hodnocení i mimoslovní hodnocení – pomocí gest a mimických výrazů, průběžné hodnocení – kontrola, zda žák zadané práci rozumí), častější zpětná vazba, podpora sebehodnocení
- **Pomůcky** – běžně dostupné pomůcky, které má škola k dispozici, další materiály na procvičování učiva, přehledy, tabulky vhodné k vizualizaci učiva, pomůcky, které si buď žák vyrobí sám nebo které pro žáky vyrobí učitel
- **Úprava výstupů a obsahu vzdělávání** – úprava vzdělávacího obsahu nezasahuje do školních výstupů, výstupy ze vzdělávání nejsou upraveny
- **Intervence školy –** podpora školní úspěšnosti, spolupráce se spolužáky, případně s rodinou, doučování, pokud na to má škola volné prostředky, přímá podpora ve výuce učitelem, asistentem pedagoga či jiným pedagogickým pracovníkem, je-li ve třídě přítomen (Katalog PO, 3.1. Stupně PO, 2015)

4.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ DRUHÉHO STUPNĚ

„Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je zařazovat takové pedagogické metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě.“ (Katalog PO, 2015) *„Jsou respektována doporučení ŠPZ týkající se organizace vzdělávání (úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací hodiny, přestávky mezi hodinami i doba přímé práce v závislosti na využití zraku, sluchu, doba určená k tichému či hlasitému čtení, psaní, plánování a organizace využití času stráveného ve škole mimo vyučování a stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka).“* (Katalog PO, 2015)

Metody výuky pro podpůrná opatření druhého stupně jsou podobná jako u prvního stupně podpůrných opatření, metody jsou pouze trochu rozšířené například co se týče pedagogické intervence nebo pomůcek.

- **Organizace výuky** – úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací hodiny, dostatek prostoru pro odpočinek, podpora sociokulturní adaptace a zapojení do třídního kolektivu (pomoc pedagogů, asistenta pedagoga nebo školního psychologa, má-li ho škola k dispozici)
- **Hodnocení** – nastavení kritérií tak, aby žák dosahoval úspěchů a osobního pokroku, různé formy hodnocení, úprava zkoušení podle schopností žáků (např. pro žáky s dysortografií zapojit více zkoušení ústní a doptávat se apod.), hodnocení založené na tom, zda žák dělá pokroky ve vzdělávání, ústní hodnocení, časté chválení i za maličkosti, neporovnávat žáka s ostatními spolužáky
- **Pomůcky** – běžně dostupné pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky, kompenzační pomůcky, obrázkové pomůcky, audiovizuální a jiná technika, sdílený asistent
- **Úprava výstupů a obsahu vzdělávání** – obsah vzdělávání se upravuje podle žákových specifických potřeb a podle doporučení školského poradenského zařízení, úprava výstupů vzdělávání je u druhého stupně velmi vzácná a většinou se nepředpokládá
- **Intervence školy** – zařazení předmětu speciálně pedagogické péče, který je zaměřen především na logopedickou péči, řečovou výchovu, specifické poruchy učení, rozvoj dovedností a nácvik sociální komunikace (pravidelně 1 hod. týdně), skupinová práce, bývají přítomni i další žáci, kteří mohou být ohroženi školní neúspěšností (Katalog PO, 3.1. Stupně PO, 2015)

4.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ TŘETÍHO STUPNĚ

„Charakter potíží žáka ve vzdělávání v tomto stupni podpory vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a v průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce s třídou, v níž je žák vzděláván. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy.“ (Katalog PO, 2015)

Každý další stupeň podpůrných opatření zahrnuje upravené a rozšířené metody výuky předchozího stupně. Ve třetím stupni podpůrných opatření jsou všichni žáci vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

- **Organizace výuky** – využívání úprav organizace výuky na podporu lepší koncentrace pozornosti, snížení počtu žáků ve třídě (na všechny nebo pouze na vybrané předměty)
- **Hodnocení** – upravený školský vzdělávací program
- **Pomůcky** – pomůcky vhodné k relaxaci (koberec, overball apod.), pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce, výukový software, asistent pedagoga
- **Úprava výstupů a obsahu vzdělávání** – vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- **Intervence školy** – nutná odborná speciálněpedagogikcá a psychologická intervence, poradenská péče školního psychologa a školního speciálního pedagoga nebo školského poradenského zařízení (Katalog PO, 3.1. Stupně PO, 2015)

4.5 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ ČTVRTÉHO STUPNĚ

Žáci, kterým jsou určena podpůrná opatření čtvrtého stupně, jsou vždy vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Pro jejich vzdělávání jsou nezbytně nutné úpravy v organizaci a v průběhu vzdělávání. Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je přisuzován žákům se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra a se závažným tělesným postižením. Podpůrná opatření čtvrtého stupně nejsou přiřazována žákům se specifickými poruchami učení. (Katalog PO, 2015)

4.6 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PÁTÉHO STUPNĚ

Pátý stupeň podpůrných opatření je určen pouze pro žáky s nejtěžším stupněm zdravotního postižení či pro žáky se souběžným postižením více vadami. PO ř. stupně zahrnují i podpůrná opatření z prvního až čtvrtého stupně. Je-li potřeba, žáci bývají vzdělávání individuálně v domácím prostředí. Velmi často musí také využívat alternativní a augmentativní komunikace. (Katalog PO, 2015)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMU

5.1 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Hlavní cíl: zjistit, jaké postupy jsou využívány pedagogy prvního stupně při práci s žáky se specifickými poruchami učení.

Dílčí cíle: analyzovat podpůrná opatření u žáků s SPU na první stupni základní školy, poukázat na dostupnost vhodných pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU, zjistit postup pedagogických pracovníků při podezření, když má žák potíže v učení, zjistit a uvést, jaké pomůcky pro práci s žáky s SPU si pedagogičtí pracovníci vyrábí sami.

5.2 POPIS METODOLOGIE

Výzkumná část je založena na kvalitativním sběru dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy prvního stupně na běžné základní škole v Pardubickém kraji a na analýze dokumentů.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 17)

Na samotném začátku kvalitativního výzkumu jsou určeny výzkumné otázky, které se v průběhu výzkumu mohou měnit. Výzkumník rozhovor vede a přizpůsobuje předchozím otázkám. Pokud je potřeba něco doplnit, vloží do rozhovoru další otázku. V případě potřeb některé otázky vynechá. (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 17 – 18)

5.2.1 POLOSTUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Polostrukturovaný rozhovor je řazen mezi jednu z nejčastějších forem rozhovoru. Předchází mnoha nevýhodám, které vznikají u nestrukturovaného nebo plně strukturovaného rozhovoru. Tazatel má připravený soubor otázek, podle kterého při

samotném rozhovoru postupuje. Otázky lze v závislosti na účastníky různě zaměňovat. Je také vhodné klást další doplňující otázky. (Miovský, 2006, s. 159-160)

Jednou z výhod rozhovoru je porozumění zkušenostem respondentů. (Hendl, 2005, s. 50). Rozhovory v této bakalářské práci jsou zaměřeny hlavně na zkušenosti pedagogů s praxí. Zjišťují postup při podezření na poruchy učení u žáků, doporučení platforem na získávání výukových materiálů pro práci s žáky s SPU nebo jaké pomůcky si pedagogové prvního stupně sami vytváří.

5.2.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ

„V širším pojetí analýzou dokumentů v oblasti kvalitativního přístupu chápeme analýzu jakéhokoli materiálu, který je zdrojem informací relevantních cílům studie. Do tohoto širšího pojetí se tak snadno vejde materiál prakticky jakékoli povahy, který fixuje data (text, přepis rozhovoru, videonahrávka, výkres, malba, soška atd.) použitelná pro jakýkoli druh kvalitativní analýzy. V užším pojetí pod termínem analýza dokumentů chápeme výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu, případně materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu.“ (Miovský, 2006, s. 98)

Bakalářská práce využívá pouze analýzu písemných dokumentů, kdy výzkumník práce pracoval s listinnými dokumenty, jejichž obsah je zachycen písmem. (Milovský, 2006, s. 100) V této bakalářské práci se jedná o doporučení školského poradenského zařízení pro metody a doporučené postupy práce s žákem s SPU. Analýza dokumentů je pouze dílčí, jelikož je analyzována pouze část podpůrná opatření.

5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a všechny respondenty autorka osobně vybrala. Na prvním stupni základní školy je celkem deset třídních učitelek a k tomu čtyři učitelky cizího jazyka. Rozhovorů se zúčastnilo celkem sedm třídních učitelek z prvního stupně základní školy a k tomu jedna učitelka cizího jazyka, která vyučuje anglický jazyk. Respondenti byli informováni o výzkumném šetření a seznámeni s podmětem šetření a záměrem bakalářské práce. Otázky byly všem respondentům poskytnuty dopředu, aby byli připraveni na průběh rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor dává relativní volnost v přidání nebo vynechání některých otázek. Všichni

respondenti se rozhovorů účastnili s chutí a dobrovolně. Někteří měli k problematice hodně doporučení a velmi zajímavé poznámky.

Rozhovor v této bakalářské práci je shodný pro všechny respondenty. Není nezbytně nutné momentálně pracovat s žáky s SPU. I tak vědí, jak s žáky s SPU vhodně pracovat. Proto nebyl výběr respondentů omezen aktuální situací.

Věk respondentů se pohybuje v rozmezí od 25 do 59 let. Nejčastěji jsou ve středním věku. Délka jejich praxe je od 3 let do 36 let, průměrně okolo 20 let. Jelikož jsou rozhovory anonymní, každý respondent má náhodně přiřazené písmeno z abecedy.

První tabulka se týká obecných informací o respondentech. Věk, vzdělání, délka praxe, zkušenosti s prací s žáky s SPU (při studiu a v současnosti).

Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek

Jméno (zkratka)	Věk	Praxe (roky)	Studium	SPU při studiu / v současnosti
E	44	20	VŠ – učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Ano / ne
J	42	20	VŠ	Ne / ano
K	59	36	VŠ – učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Ne / ne
M	42	20	VŠ – učitelství pro 1. stupeň ZŠ, zaměření VV	Ano / ne
N	26	4	Studium VŠ SPPG	Ano / občas
P	48	25	VŠ – učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Ne / ano
S	25	3	VŠ – učitelství pro 1. stupeň	Ano / ano
T	44	27	VŠ – učitelství pro 1. stupeň, zaměření na SPPG mladšího šk. věku	Ano / ano

Zdroj: Autor práce, vlastní šetření, 2023

Druhá tabulka se zabývá problematikou žáků s SPU. Obsahuje informace, s kolika žáky (přibližně) se respondenti za svou praxi setkali. S kolika žáky s SPU pracují aktuálně, jaký typ SPU mají tito žáci diagnostikován, podle jakého stupně podpůrných opatření jsou vzděláváni a pokud mají vypracovaný plán pedagogické podpory (PLPP) nebo IVP.

Tabulka č. 2 Žáci s SPU

Jméno (zkratka)	Žáci s SPU za celou praxi	Žáci s SPU nyní	Typ SPU	Stupeň PO	PLPP/IVP
E	8	2	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	2	-
J	12	2	Dysgrafie, dysortografie, dyslexie	2	1 žák PLPP
K	20	1	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	2	-
M	30 – 40	0	-	-	-
N	10	3	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	2	2 žáci PLPP
P	5	1	Dysgrafie, dyslexie	2	-
S	Hodně	1	Dysgrafie, dyspraxie	-	PLPP
T	12	1 (3 bez DG)	Dyslexie, dysgrafie	2	-

Zdroj: Autor práce, vlastní šetření, 2023

5.4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Pro analýzu je vybráno doporučení školského poradenského zařízení pro práci s žáky s SVP ve škole. Jsou vybrány celkem tři dokumenty a v nich konkrétní postupy

v kategoriích podpůrných opatření, které jsou aplikovány. Pod každým doporučením následuje názor třídní učitelky na tyto konkrétní postupy ve vzdělávání žáků s SPU.

První dokument

V prvním dokumentu se jedná o žáka, který má dyslexii, dysortografii a dysgrafii a k tomu také poruchu pozornosti. Žák má nastavená podpůrná opatření druhého stupně.

Metody výuky	- hodinu/práci v hodině více strukturovat – co, kdy a jak bude, jaké cvičení má vypracovat, zadání domácího úkolu, termín písemného testu apod., informace je vhodné vizualizovat, napsat - informace, pokyny dávejte spíše kratší, jednoduché, ověřujte porozumění, v případě potřeby poskytněte dovysvětlení, v písemném zadání zvýrazňujte podstatné informace pro lepší orientaci v textu, učte ji pracovat tak, aby se i přes své obtíže zvládala orientovat v textu - zajištění klidu pro práci, práce může být adekvátně krácena - tolerance kolísání pozornosti a drobný motorický či hlasový neklid, upoutávání pozornosti neverbálně, očním kontaktem, dotykem, ukázáním na místo, kde se má pokračovat v práci - s ohledem na kolísavé pracovní tempo navyšujte čas na práci, v některých situacích je nutné žačku „brzdit“, v jiných vracet k činnosti, citlivě upozornit na čas (je možné práci zkrátit, případně hodnotit to, co žákyně stihla vypracovat) - rozvoj slovní zásoby - využívání multisenzorických prvků výuky
Úpravy obsahu vzdělávání	- posílení oblasti, kde nedosahuje dobrých výsledků - zaměření se na základy učiva doplnění základů učiva, aby měla na co navazovat
Organizace výuky	- zvážit možnost doučování – v rámci doučování se věnovat rozvoji čtení - v individuálním kontaktu bude žákyně lépe pracovat - dostatek času na práci, případné adekvátní zkrácení práce

Hodnocení žáka	- formativní hodnocení - častější průběžná zpětná vazba, povzbuzení, ocenění nejen pokroku, ale i snahy - tolerantnější způsob hodnocení chyb z důvodu potíží s pozorností (záměna úkolu, splnění jen části zadání, zapomínání), pomalejšího pracovního tempa – hodnocení toho, co stihla vypracovat - nehodnoťte chyby specifického charakteru, v textu je jinak označte - tolerantněji hodnoťte nepřesnosti v provedení
Pomůcky	- využívání speciálních materiálů pro práci s žáky s SPU (tabulky pro dyslektiky), názorné pomůcky, bzučák - knihy od Bednářové, Zelinkové, Šimonovy pracovní listy aj.

Zdroj: Autor práce, Doporučení PPP, 2023

Názor třídní učitelky

„Musím říct, že strukturalizace hodiny dost pomáhá, žákyně před sebou vidí, kdy a jak se bude pracovat a lépe se orientuje. Jsme v úzkém kontaktu se zákonnými zástupci, hlavně kvůli testům a úkolům. Klid na práci je také důležitý, jen to není tak jednoduché. Se zkrácením práce moc nesouhlasím. Pokud se soustředíme pouze na jeden jev, je v pořádku dát ji jen 4 příklady v matematice, na tom se dá jednoduše poznat, jestli látku ovládá nebo ne.

Ze zkušenosti jsem pro delší dobu na vypracování práce, práci nerada krátím. Snažím se používat multisenzorické prvky, nejlépe ty, co máme k dispozici na škole. Některé vizuální pomůcky si i vytvářím sama.

Velmi se mi osvědčilo dávat žákyni kratší pokyny, ověřovat porozumění případně dovysvětlit zadání. Diktáty v českém jazyce píše buď ob větu a nebo jen doplňuje. Při doplňování Y/I pracuje s přehledy učiva. Na práci jí dávám dostatek času, ale ten nevyužívá, dost často má všechno hned hotové, i když třeba něco nevyplní a musím ji vracet, ať si práci znovu zkontroluje.

K základům učiva se vracíme dost často, ale to žákyně není sama. Zopakování malé násobilky, vyjmenovaných slov a dalších věcí je potřeba celkem často. S žákyní se často věnujeme čtení, různým řečovým hrám apod. Nezatěžuji žákyni zbytečně psaním

mimo vyučování v rámci doučování. Využíváme národní plán obnovy pro žáky, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností a mají problémy v učení. Na doučování dochází více žáků většinou tří až čtyři.

Většinou se snažím o formativní hodnocení, ale nejde to úplně vždy. Co se týče ocenění pokroku a snahy, to dost často praktikuji i u žáků, kteří nemají SVP. Ocenit snahu a každého žáka za něco pochválit, je jeden z pilířů, na kterých by mělo školství fungovat. Každý občas potřebuje zažít úspěch a pokud se někomu nedaří u pochopení některé látky, vrátíme se na začátek, kde každý rozuměl.

Pomalejší pracovní tempo u žákyně není problém, spíš naopak. Všechno má velmi rychle hotové, s chybami, občas něco nevyplní vůbec, případně přeskočí, musím se jí pak individuálně věnovat, vrátit ji zpět do práce, upozornit, na co si má dát pozor. Přijít na vhodný způsob, jak žákům naznačit, že mají něco špatně je docela těžké. Například při doplňování Y/I, řeknete jim a jsi si jistý, že tohle bude takhle? A odpověď bude hned ne a žáci to změní. Člověk se musí ptát na doplňující otázky, jako třeba: „Ano, tady máš měkké I, dokážeš mi říct, proč to tak je?“

Některé vizuální pomůcky si vytvářím sama. Bzučák nepoužíváme, ale různé názorné pomůcky ano. Šimonovy pracovní listy jsou dobré, i docela dostupné, jen zpoplatněné.“

Komentář autorky práce

Třídní učitelka se zaměřuje na rozvoj žákyně vhodnými podmínkami pro vzdělávání. Ve svém volném čase doučuje žáky, pro které není základní výuka dostačující pro porozumění učiva. Zajímá se o individuální potřeby žákyně. Ví, že když ji odevzdá rychle hotovou práci, bude pravděpodobně nedbale vypracovaná s velkým množstvím chyb. Důležité je udržení zájmu a pozornosti, a to jak jednotlivců, tak skupiny studentů. V souladu s doporučením z poradny si paní učitelka vede velmi dobře. Některá doporučení je nutné trochu poupravit, aby vyhovovala jak vyučujícím, tak žákům.

Druhý dokument

Dokumentem pro analýzu je doporučení pro žáka s dysortografií a integrativní dyslexií. Tyto potíže doprovází pomalé pracovní tempo, oční vada a porucha řeči. Žák má přiznaná podpůrná opatření druhého stupně.

Metody výuky	- tolerance pracovního pomalého tempa - trpělivý přístup, ocenění dílčích úspěchů a snahy - postup po jednotlivých základních krocích, s dostatečným zácvikem - instrukce stručné, krátké a jasné - aktivizace a motivace - tolerance zvýšené unavitelnosti, možnost relaxačních chvilek - individualizace výuky – respektování pracovních specifik, respektování pomalého pracovního tempa, kontrola porozumění zadání a poskytování zpětné vazby - dostatek času na veškerou práci či práci adekvátně zkracovat, diktáty nahrazovat doplňovacími cvičeními či psaním ob větu, pětiminutovky bez časového limitu - tolerance úpravy písemných prací, opravy neřešit přepisem celého cvičení - diakritická znaménka doplňovat v rámci slabičného rytmu - pomoc při práci s textem, snížená čtenářských dovedností může ovlivňovat práci s textem ve všech předmětech - navýšení času na práci s textem - prohlubování čtenářských dovedností se zaměřením se na zlepšení techniky, motivace možností výběru podle jeho dosažených schopností a zájmů - tolerance specifických chyb v písemném projevu
Organizace výuky	- Vhodné pracovní místo, kde je možné zajistit četnější kontrolu, pokud to situace vyžaduje, respektování oční vady - instrukce zadávejte krátké, postupně v jednotlivých krocích, ověřujte si jejich zachycení, v případě potřeby je individuálně zopakujte - veďte ho k větší samostatnosti při přípravě na vyučování a jeho organizaci, pokud bude nejistý, pomozte mu, aby neztrácel čas - navýšení času na práci s textem, na zpracování a kontrolu ve

	všech předmětech, eliminace psaní časově omezených prací
Hodnocení žáka	- tolerantní hodnocení chyb specifického charakteru, tempo čtení a psaní ve všech předmětech - preferujte ústní zkoušení - nevhodné jsou časově limitované úlohy typu pětiminutovky, zadání by měl mít chlapec předepsané - tolerance možných výkyvů ve výkonu, opravné zkoušení, počítejte lepší známku - tolerance zhoršené úpravy, nezadávat k opravě přepis celého cvičení
Pomůcky	- při práci využívejte názorných pomůcek, které máte ve škole k dispozici

Zdroj: Autor práce, Doporučení PPP, 2023

Názor třídní učitelky

„Doporučení z poradny si vždy dostatečně prostuduji. Před návštěvou poradny zašle škola snímek školy. Některá doporučená podpůrná opatření z poradny jsou jasná a logická, ale něčemu občas nerozumím nebo mi to přijde až moc absurdní jako to, že žáka, který má brýle a trpí oční vadou posadím dopředu a zajistím mu tak vhodné prostředí.

I přes SPU má žák nadprůměrný intelekt, jen je velmi líný. Pokud ho něco nebaví a nezajímá, tak nepracuje. Musí se vracet k činnosti a do práce. Je velmi bystrý a ukecaný, na všechno má odpověď.

Nejčastější pomůcky, které používám, jsou mé vlastní, například na rozlišování shody podmětu s přísudkem nebo na mluvnické kategorie. Ale musím dodat, že tyto pomůcky pomáhají všem žákům.

Hodnocení u žáka nijak zvlášť upravené nemám. Píšeme pětiminutovky, ale všichni žáci u mě ve třídě mají dostatek času na dokončení. Práce se stresem je sice dobrá, ale stresu si žáci ještě užijí dost na druhém stupni. Žákovu úpravu toleruji, když spěchá, úprava je mnohem horší, i proto moji žáci vědí, že na dokončení práce mají

dostatek času. Opravné zkoušení nebo opravné písemky u mě mají také všichni žáci, každý občas nemáme den, a proto mají možnost opravy všichni žáci. S bodem tolerování chyb úplně nesouhlasím, každý se ze svých chyb učí a pokud žák udělá chybu, opravíme si ji a věnujeme tomuto problému větší pozornost.

Jak jsem již psala, vhodné místo mají u mě ve třídě všichni žáci, žáci s SVP buď blízko ke mně kvůli častější kontrole, aktivizaci apod. nebo poblíž paní asistentky. Jelikož je v mé třídě celkem 6 žáků s SVP a z toho 2 vzděláváni podle IVP, tak mám vždycky několik variant písemných prací, buď jen doplňování nebo třeba některé věty nakopírované a jiné musí psát žáci sami. Snažím se soustředit vždy jen na jev, který momentálně probíráme, takže například při shodě podmětu s přísudkem doplňování pouze íček na konci přísudků apod.

U metod výuky jsou postupy celkem hezky vysvětleny, i když zase musím říct, že podle mě každý správný učitel by měl u všech žáků, nejen u žáků s SVP, tolerovat jeho pracovní tempo, oceňovat i dílčí kroky, žáky dostatečně motivovat a je-li třeba aktivizovat je. Stejně tak další doporučení jako poskytování zpětné vazby. Hodně věcí v odporučení mi přijde samozřejmých. Jestli chci po žácích samostatnou práci, musím si přeci zkontrolovat, že zadání porozumí všichni, a ne že budu zjišťovat porozumění pouze u žáků s SVP.“

Komentář autorky práce

Všechna doporučení z poradny jsou respektována, ale ne všechna se dají stoprocentně dodržovat. Občas jsou tam některá doporučení nebo některé pasáže, které by každému měly být jasné a doporučovat u žáka s oční vadou vhodné pracovní místo v předních lavicích není třeba. Dobře je nastaveno sebehodnocení žáků. Každý může úspěch nebo neúspěch vidět rozdílně. Se sebehodnocením je možné dále nastavovat individuální plán rozvoje žáků.

Třetí dokument

Žákyně má problémy v oblasti čtení a psaní a stejně jako první dva žáci stupeň podpůrných opatření 2.

Metody výuky	- individuální přístup k osvojování dovedností čtení a psaní, využití čítanky a pracovních sešitů pro dyslektiky - zvážení vhodnosti metody Hejného v matematice

	(problematické zapamatování si tvarů písmen natož obrázku představujícího číslo) - využívání metod vhodných pro děti se specifickými poruchami učení (ve spolupráci se speciálním pedagogem a rodiči) - výhledové nastavení IVP v oblasti čtení, psaní a počítání- - v anglickém jazyce zaměření na mluvenou formu jazyka
Organizace výuky	- pracovat dle zásad práce s dětmi s pomalým pracovním tempem a snadno odlomitelnou pozorností - zařadit do pedagogické péče, věnovat se osvojování si čtení, psaní, rozvoji zrakového vnímání - dle možností zařadit dívku do pedagogické intervence/pedagogické péče v rozsahu 1x týdně - doporučení pro zákonné zástupce – práce s textilními písmeny (po paměti rozeznávat tvar písmene), hry typu – poznej podle hmatu, co je ukryto pod přikrývkou, jaký to má tvar, co je to za předmět, co se změnilo v místnosti, skládání puzzle, technické hračky typu Merkur, tangramy, vystřihování z papíru různé tvary písmen a porovnávat je (b – d – p, k – h atd.), modelování tvarů písmen (tělesa, modurity), psát písmena do písku
Hodnocení žáka	- individuální hodnocení - slovní hodnocení, popsat pokroky, co má procvičovat
Pomůcky	- názorné pomůcky, zapojení více smyslů - čítanky a sešity pro dyslektiky - předlohy pro tvary písmen - software www.vcelka.cz pro rozvoj čtení

Zdroj: Autor práce, Doporučení PPP, 2023

Názor třídní učitelky

„Rodičům jsem na základě podezření, že má dívka velké problémy ve čtení a psaní doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny (PPP) téměř hned na začátku školního roku. Jelikož jsem dříve pracovala na základní škole speciální, těchto věcí si dost všímám. V současné době mám ve třídě minimálně 3 žáky, kterým jsem

doporučila návštěvu PPP, u kterých pozoruji převažující projevy dysortografie. Ovšem rodiče této žákyně jsou jediní, kteří mé doporučení brali vážně a do poradny se opravdu objednali.

Používám dost pracovních sešitů a čítanek pro dyslektiky a materiály Logico Piccolo (dobré na procvičování jemné motoriky, zrakového a prostorového vnímání a podporuje u žáků pozornost a trpělivost). Kvůli špatnému zapamatování tvarů a písmen se žákyní písmena tvarujeme například z modelíny nebo třeba píšeme do písku. Dost využíváme vizualizaci, i hodně pomůcek je založených na principu vizualizace.

Doporučením v organizaci výuky je pracovat dle zásad práce s dětmi s pomalým pracovním tempem a snadno odklonitelnou pozorností, ale stránku nebo dokument, který by popisoval tyto zásady, jsem nikde nenašla. Všichni žáci si zaslouží individuální přístup a u všech žáků toleruji jejich pracovní tempo. Další doporučení organizace výuky se týká doporučení pro rodiče. Setkala jsem se již s několika doporučeními, ale to, že by v podpůrných opatření bylo v doporučení pro rodiče vidím prvně.

Pro mě je individuální každý žák. Každý má jiné potřeby a pokud někomu něco nejde, necítím potřebu ho za to nikterak „kárat." Soustředím se u všech žáků na jejich individuální pokrok, takže pokud 90% třídy již umí násobilku čísel 2, 3, 4 a 5 a zbylých 10 % to stále úplně neovládá, ostatní budou mít více samostatné práce a s těmi, kteří tomu dostatečně neporozuměli tomu budeme věnovat pozornost. Tento postup přináší pozitivní výsledky."

Komentář autorky práce

Třídní učitelka se snaží nic nezanedbat, tak rodičům žákyně doporučila návštěvu PPP hned, jak si všimla, že má žákyně nějaké potíže v učení. Tam bylo zjištěno, že má žákyně problémy v oblasti čtení a psaní (dyslexie, dysgrafie a dysortografie). Paní učitelka využívá hodně názorných pomůcek. Doporučení pro zákonné zástupce se v podpůrných opatřeních velmi často nevyskytuje. Jedná o doporučení pro školy. Výborné ale je, aby se každý pedagog soustředil na individuální pokroky každého žáka a řádně je popsal a ocenil.

5.5 ANALÝZA STANOVENÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V této části práce jsou analyzována celkem tři doporučení podpůrných opatření ze školského poradenského zařízení, konkrétně PPP. Některá doporučení mohou být velmi obecná. Každý žák je jedinečný. Metody, postupy a pomůcky je třeba přizpůsobit každému žákovi individuálně. Pedagog k tomu, aby uměl správně pracovat s žáky nepotřebuje doporučení z poradny.

5.5.1 DOPORUČENÉ METODY VÝUKY

Jedny ze nejdůležitějších metod výuky pro práci s žáky s SPU jsou tzv. metody strukturovaného učení. Vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace. Všechny tyto metody jsou velice důležité při práci s těmito žáky. Tyto metody jsou již běžně ve školách využívány.

Strukturalizace výuky dává žákům jasnou představu o tom, co a jak bude probíhat. Jaké cvičení bude následovat, kolik času je vyčleněno na vypracování apod. Výborné a pedagogy osvědčené je napsat plán hodiny na začátku výuky na tabuli.

Vizualizace pomáhá žákům snadněji a rychleji pochopit informace ke zpracování a dokončení. Mezi formy vizualizace patří například režim dne, rozvrh hodin nebo diář, kde budou zapsány všechny důležité informace, domácí úkoly, termíny testů a z čeho testy budou. Tuto funkci alespoň na prvním stupni plní úkolníčky.

Individualizace znamená, že výchovně-vzdělávací proces je upraven podle jednotlivců, případně skupinek žáků. Individualizace souvisí s diferenciací, která je také velmi aktuální téma.

Motivace podporuje žáky k aktivitě. V případě negativních komentářů „tohle se ti nepovedlo“, „takhle to je špatně“, „zase pětka“, „nemůžeš takto pracovat“ je demotivující a žáci pak přestanou spolupracovat a snažit se úplně. Čím častěji budou chváleni a motivováni, tím více se jim práce a vyučování bude líbit. V doporučení se objevuje hodnocení dílčích úspěchů a snahy. I to je motivace, která by v dnešním školství neměla chybět. K pozitivnímu rozvoji společnosti má každý své místo a úloha pedagogů by měla být inspirovat a motivovat žáky k plnohodnotnému zapojení do společnosti.

5.5.2 DOPORUČENÁ ORGANIZACE VÝUKY

Doporučení vhodného pracovního místa si zaslouží každý žák. Někomu to více vyhovuje vepředu a někdo bude mnohem lépe pracovat vzadu. Někdo má oční vadu, další žák má vadu řeči. Každý učitel by měl zvážit vhodné místo, kde bude žák při výuce sedět. Žáci s SVP by měli být buď v blízkosti učitele nebo asistenta pedagoga, je-li ve třídě přítomen. V organizaci výuky je často zařazeno doučování. Doučování je něco, co bývá nad rámec výuky. ŠPZ může u žáků nastavit pedagogickou intervenci.

5.5.3 DOPORUČENÉ HODNOCENÍ ŽÁKA

V doporučení na hodnocení žáků je popsáno individuální a slovní hodnocení. Tento princip hodnocení dodržují všichni pedagogové při práci s žáky. Doporučení „tolerantní hodnocení chyb specifického charakteru“ vybízí k zamyšlení. Mají tedy pedagogové žákům hodnotit chyby? Jak se poznají chyby specifického charakteru? Pokud tedy žák nepozná slova příbuzná k vyjmenovaným slovům, tato cvičení mu nebudou ohodnocena? Záleží na každém pedagogovi, jak k tomuto doporučení přistoupí. Tohle je jedna z věcí, na kterou nikoho žádná práce ani škola nepřipraví.

ŠPZ doporučí, jak musí pedagogové při hodnocení žáků s SVP zohlednit specifika žákových potíží v jeho hodnocení a sebehodnocení. Hodnocení by měla být motivační, založena především na tom, co žáci umí, a ne soustředit se na to, že něco nezvládají.

5.5.4 DOPORUČENÉ POMŮCKY

Pro začínající učitele, kteří se s žáky s SPU setkávají při své praxi prvně, mohou být pomůcky z doporučení velmi obecné. Sama autorka se řadí mezi začínající pedagogy a při doporučení „bzučák“ si sama musela vyhledat, co se tím myslí.

Velmi zajímavý je doporučený software www.vcelka.cz. Jedná se o aplikaci pro získání pevných základů ve vzdělávání a odhalí, kde se děti ztrácejí ve čtení, psaní, počítání a cizích jazycích. Pro žáky s SPU jsou pomůcky užitečné a pomohou s procvičováním.

Pojmem názorné pomůcky je obecný. Pedagogové s praxí využívají již prověřené pomůcky. Pro začínající pedagogy jsou ale doporučení mnohdy

nedostačující. Zkušenější pedagogové jsou ale velmi často připraveni doporučit nebo pomoci začínajícím kolegům s pomůckami nebo metodami práce.

V doporučení ŠPZ by bylo vhodné pomůcky specifikovat - rozepsat nebo odkazovat na stránku na internetu, kde se mohou učitelé inspirovat. Na základě obecného doporučení začínající pedagogové stráví nad přípravou těchto pomůcek a hledáním vhodných materiálů neúměrně hodně času.

5.6 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ S UČITELI PRVNÍHO STUPNĚ BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V PARDUBICKÉM KRAJI A INTERPRETACE DAT

Vyhodnocení vycházelo z 8 rozhovorů s učiteli prvního stupně běžné základní školy v Pardubickém kraji. Otázky v rozhovorech byly rozděleny do 4 kategorií. V první kategorii byly obecné otázky týkající se věku, délky praxe, studia, a věnování se problematice žáků s SPU při studiu případně momentálně při zaměstnání. Tato kategorie je již analyzována ve výzkumném vzorku. Druhá kategorie otázek se zabývala žáky s SPU. Třetí část byla přidána v průběhu rozhovorů proto, že ne všechny respondentky mají v současné době ve své třídě žáka s SPU. Poslední část se věnovala podpůrným opatřením. Zvláštní důraz byl kladen na metody a postupy při práci s žáky s SPU, jejich dostupnost a na pomůcky.

Po ukončení všech rozhovorů je autorka vyhodnotila podle hlavních a dílčích cílů praktické části bakalářské práce rozdělala odpovědi do 4 hlavních kategorií. Cíl č. 1 je zjistit, jaké postupy jsou využívány pedagogy prvního stupně při práci s žáky s SPU. Cíl č. 2 je poukázat na dostupnost vhodných pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU + případné doporučení, kde čerpat. Cíl č. 3 je zjistit postup pedagogických pracovníků při podezření, když má žák potíže v učení a cíl č. 4 je zjistit, jaké pomůcky si pedagogičtí pracovníci vyrábí sami.

Cíl č. 1: Zjistit, jaké postupy a metody jsou využívány pedagogy 1. stupně při práci s žáky s SPU.

Odpovědi respondentek se na otázky týkající se této kategorie celkem shodovaly. Všechny hovořily o individualizaci, motivaci, strukturalizaci učiva, vizualizaci, toleranci pracovního tempa a poskytnutí dostatku času na práci.

P: „Individuální a trpělivý přístup, větší využití názorných pomůcek, strukturalizace, zadávání stručných a jasných instrukcí, střídání jednotlivých činností, relaxace v průběhu činností, úkoly s rozšiřujícím učivem navíc, více vizualizace, častější kontakt s dítětem, tolerance kolísavé pozornosti, snaha o předcházení konfliktních situací, více času na kontrolu práce.“ Tato respondentka v podstatě zmiňuje téměř vše, co se objevuje i u ostatních, například E: *„Individuální přístup, stručné a jasné zadání či dovysvětlení zadání, více času na práci, práce s přehledy učiva.“* Každá další respondentka trochu rozšiřuje metody a postupy práce využívané při práci s žáky s SPU. K: *„Dle doporučení poradny, názorné pomůcky, klidný, laskavý přístup, tolerance tempa, čas na práci i následnou kontrolu, práce s chybou.“*

J: „Toleruji pomalejší tempo při práci, žáci mají více času případně jim zkracuji zadání.“ Stejně tak i M: *„Individuální přístup, názorné pomůcky, rozklad učiva/postupu na jednotlivé kroky, zaměření na 1 činnost/1 pokyn (ne více naráz), interaktivní tabule, sešit s nalepenými přehledy učiva apod.“*

Každý postup práce je individuální, a přesto jsou tu body, ve kterých se shodují téměř všechny respondentky. S: *„Především názornost, přehlednost, ověřování si porozumění, individuální vysvětlení, kombinaci písemného a ústního zkoušení, pomoc při začleňování.“* T: *„Delší časová dotace při učení, opakování učiva, podpůrný materiál, kontrola pochopení instrukcí, multisenzorický přístup, vizualizace, častější zpětná vazba.“*

Respondentka P ještě dodává: *„Protože učím třídu již čtvrtý rok, vím, kteří žáci potřebují více motivovat k práci, kteří potřebují na práci více času ke splnění úkolů, někdo zase potřebuje více klidu na práci, někdo pracuje nejraději sám, jiný vyhledává spolupráci a rád pracuje ve skupinkách. Jsou u mě ve třídě i jiní žáci, které raději ústně vyzkouším, než jim dám vypracovat písemný text. Na takovéto věci nepotřebuji doporučení z poradny.“*

Shrnutí autorky

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit postupy a metody práce s žáky s SPU. Jak již bylo zmíněno dříve, jedna z nejdůležitějších metod pro práci s těmito žáky je tzv. strukturované učení. Tato metoda má čtyři části. Vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace.

Vizualizovat učivo je vhodné obrázky, grafy, pomocí prezentace. Při začátku hodiny napsat na tabuli plán hodiny. Použít naučná videa nebo pracovní listy. Strukturalizace se ve školství využívá běžně v rozvrhu hodin, pravidlech třídy, která si žáci tvoří sami a umístí je na viditelné místo.

Pro individualizaci se využívá diferenciace výuky. Jde o princip, kdy šikovnější, rychlejší, více nadaní žáci pracují navíc, samostatně. Jiní potřebují stále procvičovat společně s učitelem a potřebují pomalejší nebo dovysvětlení látky. Při diferenciaci výuky je vhodné využívat cvičení a aktivity navíc pro první skupinu žáků. Naproti tomu pomalejší žáci mají dostatek času na práci dle svých možností. Do individualizace se zahrnuje i tolerance vlastního pracovního tempa. Pomocí individualizace se žáci rozvíjí v závislosti na svých možnostech. Motivace silně ovlivňuje žáky. Jejich úspěšnost nebo neúspěšnosti při nedostatku motivace, výkony a další rozvoj jejich osobnosti.

Většina respondentek již měla cenné zkušenosti z praxe, ale i začínající učitelky se s touto metodou setkaly. Práce s žáky s SPU na prvním stupni je mnohem jednodušší, třídní učitelky jsou s žáky každý den několik hodin, jsou schopné brzy poznat rozdíl od standardu. Lépe volí způsoby a metody výuky. Velmi zajímavý je názor respondentky P, která zmiňuje, že za 4 roky práce se stejnými žáky sama moc dobře pozná, jaké postupy jsou vhodné a vyhovující k porozumění učiva žáky.

Zajímavým poznatkem je názor jedné respondentky, že není třeba doporučení z poradny, aby pedagog věděl, jak má s žáky pracovat. Každý žák je individuální, má jiné potřeby a jak je z rozhovorů patrné, každému vyhovuje něco jiného. Učitelé žáky vzdělávají, jak nejlépe dovedou a snaží se vyhovět individuálním potřebám každého žáka.

Cíl č. 2: Poukázat na dostupnost vhodných pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU.

Odpovědi na otázky k dostupnosti pomůcek se dost lišily. Některé respondentky jsou velmi spokojeny s nabídkou, která jim přijde dostačující a materiály jsou pro ně lehce dostupné. Jiné pro změnu spokojeny vůbec nejsou, pomůcky jsou velmi často zpoplatněné nebo se k nim nedá dostat. Proto si také volí variantu vlastních vyrobených pomůcek. Této kategorii se věnovaly 3 otázky: Kde materiály a pomůcky pro práci s žáky s SPU získávají, zde se ještě většinou všichni shodli, a to na tom, že na internetu, případně od kolegů. V otázce, zda jsou pomůcky dobře dostupné se již jejich odpovědi

rozchází. U otázky současné nabídky pomůcek pro práci s žáky s SPU nebyly odpovědi jednoznačné.

První skupina respondentek, kterým nabídka vyhovuje na otázku, kde materiály získávají odpovídala následovně. *P: „Spoustu kartiček a obrázkového materiálu si vyrábím sama, některé věci si půjčuji ze školního kabinetu.“ E: „Dost často z internetu nebo od kolegyň, u kterých vím, že měli případně momentálně mají ve třídě také žáky s dyslexií, dost si pomáháme a sdílíme spolu pomůcky a materiály, které se nám osvědčily.“ M: „Kolegové, internet, vlastní výroba.“ S: „Většinou na internetu.“*

Internet je skvělé místo pro získávání nápadů, inspirací, ale co se týče dostupnosti, je nutné zvážit, že je tam opravdu neskutečné množství pomůcek, ale velmi často zpoplatněných.

Druhá skupina respondentek na otázku odpovídala následovně. T: *„Většinou si pomůcky vyrábím sama, Dyscentrum.“ J: „Hlavně na internetu.“ N: „Buď využívám volně dostupné pomůcky na internetu nebo si žáci některé pomůcky mohou vytvořit sami případně některé vyrobím sama já.“*

Jedna respondentka dokonce uvedla, že v současnosti nikde žádné pomůcky nezískává. Další otázka se zabývala dostupností, začneme opět skupinou, které přijdou pomůcky dostupné. *S: „Prozatím jich moc nepotřebuji, a tak s dostupností nemám problém, uvidím, až příští rok budu s žáky od první třídy.“ M: „Jak kdy, většinou se dá k tématu něco najít.“ E: „Ty, co momentálně potřebuji, jsou dobře dostupné.“ P: „Ano.“*

Pomůcky jsou tedy vyhovující, ale část respondentek v současné době nepracuje s žáky s SPU. Druhá skupina již zmiňuje některé potíže: *J: „Vyhledávám si je a platím si je sama.“ T: „Nejsou dobře dostupné, často jsou zpoplatněné, případně je třeba materiál vytisknout, zalaminovat.“ K: „Nejsou zase tak dobře dostupné, jsem starší a hledání na internetu není nic pro mě a když už třeba něco hledám, narazím na to, že se po mně chce k přístupu na stránku nějaký poplatek.“ N: „Velké množství pomůcek na internetu je zpoplatněno.“*

Přijde-li na otázku dostupnosti, pomůcky sice dostupné jsou, ale většinou za poplatek, některé respondentky si za pomůcky platí, některým to přijde docela nemístné za pomůcky pro práci s žáky v době inkluze platit.

Na poslední otázku, jaká je současná nabídka pomůcek a materiálů pro žáky s SPU většina respondentek odpovídala kladně, že nabídka je dostačující. Přeci jen ale některé respondentky uvedly: J: *„Mohla by být lepší, ale možná neumím hledat.“ T: „S nabídkou začalo před 20 lety nakladatelství Tobiáš, v poslední době se nabídka rozšiřuje o nové a zajímavé pomůcky, knihy, pracovní sešity, ale stejně je podle mě nabídka o dost nižší než poptávka.“*

Zajímavý je názor respondentky *K: „Nabídka je asi dobrá, jen je to podle mě špatně podáváno, řekla bych, že když třeba poradna doporučí nějaké pomůcky, pracovní listy apod. měla by je také poskytnout, poslat, nasdílet škole a vyučujícím, přeci jen ne každý si kupujeme „Šimonovy pracovní listy“, ne všichni máme ve třídě několik bzučáků, kdyby se nám náhodou sešlo více žáků s dyslexií.“*

Shrnutí autorky

Autorka je toho názoru, že pomůcky se sehnat dají. Hodně pedagogů volí variantu vyrobit si své vlastní pomůcky. Z rozhovorů a následného dotazování navíc autorka udělala menší seznam míst, kde se pomůcky dají sehnat. V dnešní době internetu a všech možných sociálních sítích je inspirace opravdu hodně.

Několik vybraných stránek, pro pomoc při shánění a při inspiraci na výrobu vlastních pomůcek.

Většinou zpoplatněné:

- www.ucitelnice.cz
- www.dyscentrum.org
- https://eshop.dyscentrum.org/
- Logico Piccolo (mutabene.cz)
- Pomůcky pro praktické a speciální školy nebo žáky s SVP (ucebnicemapy.cz)
- Učební pomůcky do speciálních škol a pro inkluzi (multip.cz)
- Specifické poruchy učení – tobias-ucebnice.cz
- www.ateliervlese.cz

- Program pro rozvoj pracovního tempa: E-shop | Chytré hraní (chytré hračky a hry pro rozvoj dovedností dětí) (chytrehrani.com)
- Aktivity pro zvídavé děti (některé pomůcky i zdarma): UnoDuo.cz - Aktivity pro zvídavé děti
- Tvoření od Kačky - didaktické pomůcky pro děti (tvoreniodkacky.cz)

Nápady zdarma:

- **Facebookové skupiny:** Pomůcky pro učitele pro zpestření výuky, Učitelé učitelům, Učitelé +, Didaktické pomůcky pro asistenty pedagoga a mnoho dalších
- www.dumy.cz
- www.pinterest.cz
- Metodický portál / Materiály do výuky (rvp.cz)

I na zpoplatněných stránkách se samozřejmě dá načerpat dostatečná inspirace, najít si něco zajímavého a koupit případně vyrobit.

Cíl č. 3: Zjistit postup pedagogických pracovníků při podezření, když má žák potíže v učení.

Respondentky se v odpovědích na tuto otázku a v postupu celkem shodují. Některé ihned kontaktují rodiče a doporučí jim návštěvu SPC. Jiné se snaží svůj postup trochu rozšířit a než budou žáky ihned posílat do SPC, vloží se do toho trochu více sami, případně konzultují s kolegy, se školní psycholožkou nebo zavedou nějaký další krok či postup, jak se snaží problém eliminovat (pokud to jde, pokud ne, samozřejmě také doporučí rodičům návštěvu SPC).

E: „Kontaktuji rodiče a doporučím jim návštěvu PPP.“ Stejně tak postupuje i většina ostatních respondentek, jen každá má něco málo navíc. *M: „Kontakt s rodiči, doporučení domácího speciálního procvičování, školní psycholožka „zhodnotí“ dítě při běžné výuce, doporučení návštěvy SPC.“ S: „Jakékoli potíže konzultujeme s rodiči, dalšími vyučujícími a poté případně s poradnou.“ J: „Kontakt s rodiči, konzultace se školním psychologem, doporučení PPP.“* V první řadě se u většiny respondentek objevuje kontakt s rodiči. T: *„V první řadě kontaktuji rodiče – nastavení potřeb žáka, individuální práce s žákem, návštěva poradenského zařízení.“*

Dvě respondentky neuvedly jako první kontakt s rodiči, a to jmenovitě *N: „Nejdříve řeším tuto situaci s třídní učitelkou. Téměř pokaždé, když jsem ji informovala, jsme se dostali ke stejnému názoru a stanovisku, že je na řadě kontaktovat rodiče a řešit situaci dál.“* A respondentka, která se snaží nejprve situaci zkusit řešit interně, K: *„Intenzivnější spolupráce s asistentkou pedagoga, doučování, kontakt s rodiči, doporučení návštěvy poradny.“*

Poslední respondentka uvedla velmi podrobný postup podobný prvním respondentkám, jen více poukazuje na několik dalších nezbytností. *P: „Domluvím si schůzku s rodiči, na které se je snažím přesvědčit o nutnosti návštěvy SPC, vždy jsme se zatím společně domluvili. Rodiče se společně s žákem objednají na vyšetření, potom napíši zprávu o problémech v chování nebo prospěchu a odešlu do SPC. Pak už je vše v režii rodičů, po vyšetření následuje často ještě telefonická domluva a konzultace s SPC.“*

Shrnutí autorky

I když se všechny respondentky téměř jednoznačně shodly na postupu, který v první řadě zahrnuje rodiče a poté doporučení návštěvy školského poradenského zařízení, nikde není řečeno, že je to stoprocentně správný a doporučovaný postup při podezření, že mají žáci problémy v učení.

Autorka práce s tímto postupem souhlasí a sama by nepostupovala jinak. Samozřejmě v první řadě kontakt s rodiči. Pedagogové musí být v úzkém a častém kontaktu s rodiči žáků ať už kvůli omlouvání absence nebo jakýmkoli dalším problémům, zjišťování úkolů aj.

Ideální postup, který by volila sama autorka by byl v první řadě kontakt s rodiči, poskytnou žákovi pomůcky - při podezření na dyslexii čtecí okénko nebo bzučák. Kontakt se speciálním pedagogem nebo se školním psychologem a následně řešení problému přes školské poradenské zařízení. Rozhodně není názoru, že je třeba posílat do poradny každého žáka, ale na druhou stranu nikdo by neměl něco zanedbat.

Cíl č. 4: Zjistit, jaké pomůcky si pedagogičtí pracovníci vyrábí sami.

Odpovědi na tyto otázky nebyly už tak jednoznačné. Dvě respondentky si vlastní pomůcky nevyrábí vůbec. Jedna respondentka si pomůcky nevytváří, ale kupuje. *J: „Kupuji si pomůcky na webech pro učitele.“*

Většina respondentek, které si vyrábí pomůcky sami byly velmi laskavé a poskytly je pro vyfocení. Tyto fotky jsou přiloženy v příloze. *M: „Ano, ráda mám své vlastní pomůcky a již dost let, některé se mi hodně osvědčili, že i žáci, kteří mají SVP jsou schopni se látku moc hezky naučit.“* V příloze budou fotky o této respondentky. *M: „Kartičky, dřívka, tvrdé/měkké souhlásky, obrázky, procvičování vyjmenovaných slov a slov podobných apod.“* Stejně je na tom respondentka *T: „Ano – hry s písmeny a slabikami pro postřehování otevřených slabik, uzavírání otevřených slabik, rozvoj schopnosti analýzy a syntézy, záložky, pomůcky k vizualizaci.“* Ta dokonce ještě dodává *T: „Většinou si pomůcky vyrábím sama.“* Tyto dvě respondentky jsou plné nápadů a inspirace, většina jejich pomůcek je vlastní výroby.

Dále jsou tu tři další respondentky, které mají sice pomůcky své vlastní výroby, ale také používají další didaktické, kompenzační případně relaxační pomůcky. *S: „Ráda vyrábím a přeci jen s vlastními pomůckami se mi tak nějak… lépe pracuje.“ N: „Do angličtiny používám různé pomocné kartičky, obrázky k popisu, věty, které mohou žáci skládat aj. V matematice je to s pomůckami jednodušší, vytvářela jsem třeba obrázkové domino na kroužek doučování žáků s SPU, tam velmi často používáme i zalaminované peníze, případně práci s teploměrem. Na geometrii a práci s prostorovými útvary si vždycky každý žák místo domácího úkolu vytvoří svou vlastní krychli a kvádr, to je jen příklad, který mám živě v paměti, na něm si ukazujeme hrany, vrcholy, stěny, tvary stěn apod.“*

Poslední respondentka je něco mezi, pomůcek si sice nevytváří tolik, ale nejvíce spoléhá na své vlastní pomůcky. *P: „Ano, spoustu obrázků a kartiček si sama tvořím, vymýšlím a sháním nové hry k procvičování učiva, aby byla výuka pro všechny žáky zajímavější a pestřejší.“*

Shrnutí autorky

Jakékoli pomůcky hrají významnou roli ve vzdělávání žáků s SPU, ať už jsou didaktické, kompenzační nebo reedukační. Názornost a vlastní zkušenost jsou jedny z nejlepších způsobů, jak si něco zapamatovat. Je potřeba pouze trocha inspirace. Při práci s žáky ale každý učitel ví nejlépe, jaká pomůcka konkrétnímu žákovi pomůže. Autorce přijde také velmi zajímavý názor, vyrobit pomůcky přímo s žáky, i tím se to budou učit a budou pak lépe vědět, jak s pomůckou pracovat.

Vlastnoručně vyrobené pomůcky mají výhodu předem plánovaného použití k procvičování a předpoklad významu pomoci studentům ve výuce. Se zvyšující praxí přibývá i více pomůcek nebo pracovních listů, které se učitelům osvědčily a které by doporučily svým kolegům.

5.7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Začínající pedagogičtí pracovníci to nemívají lehké. Hodně lidí si bude myslet, že víte naprosto přesně, co máte v danou chvíli dělat. Například jak postupovat, když si všimnete, že má žák potíže v učení). V současné době je na vysokých školách zařazeno dost předmětů speciální pedagogiky a studenti mají celkem dobré povědomí o SPU či jiných speciálně vzdělávacích potřebách. V rámci vysokoškolského studia ale není možné připravit budoucí studenty na všechny možné situace, které mohou a pravděpodobně v průběhu jejich praxe nastanou.

Nejčastější postupy pro práci s žáky s SPU vychází z metod strukturovaného učení. Metody rozdělujeme na strukturalizaci, vizualizaci, individualizaci a motivaci. Vychází také z obecně platných podpůrných opatření při práci s žáky s SPU. Bylo by vhodné v doporučení tyto metody více specifikovat, protože obecně platná podpůrná opatření a metody strukturovaného učení jsou obecně známé. Občas to také vypadá, že v doporučení z poradny jsou pouze zkopírované tato obecná doporučení.

Nabídka materiálů a pomůcek pro práci s žáky s SPU je na základě rozhovorů s pedagogy nedostatečná, špatně dostupná a většinou zpoplatněná. Vhodné by bylo, aby při doporučení určitých pomůcek pro žáky poradna tyto pomůcky rovnou poskytla. Všechny pracovní listy jsou v elektronické podobě, a tak je poslat škole nebo učiteli, který je s žákem má používat. V současnosti neexistuje žádná stránka, na které by byl přehled všech pomůcek, které jsou pedagogům pro práci s žáky s SPU k dispozici. Je obtížné opatřit pomůcky a materiály. Doporučuji facebookové skupiny, materiály na dumy nebo pinterestu a metodický portál (viz strana 48 – 49).

S tím úzce souvisí i další cíl práce, a to vlastní vyrobené pomůcky. Hodně učitelek z prvního stupně si vyrábí své vlastní pomůcky, pokud si koupí něco z internetu, stejně to musí například zalaminovat, aby déle vydržely.

Doporučení, jak pokračovat při podezření, když má žák poruchu učení. Samozřejmě kontakt s rodiči a doporučení návštěvy ŠPZ je správná cesta a nelze proti tomu nic namítat. Ovšem, než budou učitelé posílat žáky do ŠPZ, měli by zkusit i nějaký kroky typu konzultace s kolegy, školní psycholožkou nebo speciální pedagožkou.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení u žáků na 1. stupni základní školy v Pardubickém kraji.“ Cílem práce je zjistit, jaká podpůrná opatření jsou doporučována a využívána pedagogy prvního stupně při práci s žáky se specifickými poruchami učení, uvést a shrnout podpůrná opatření a doporučení, která mohou pomoci zlepšit výchovně vzdělávací proces u žáků s SPU. Zabývá se také tématem pomůcek, a to hlavně tím, kde je pedagogové shání a jaké pomůcky si vyrábí sami (viz příloha).

V teoretické části jsou za pomoci odborné literatury, školského zákona a katalogu podpůrných opatření popsány a definovány všechny druhy specifických poruch učení, základní škola a první stupeň základní školy a podpůrná opatření. Uvedeny jsou zde všechny stupně podpůrných opatření, i když žákům se specifickými poruchami učení jsou přiřazována podpůrná opatření prvního, druhého a třetího stupně.

Praktická část je vychází z hlavního a z dílčích cílů a šetření bylo zajištěno kvalitativním výzkumem, přesněji analýzou dokumentů a polostrukturovanými rozhovory. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké postupy a metody využívají pedagogové prvního stupně při práci s žáky s SPU. Dalšími cíli bylo poukázat na dostupnost vhodných pomůcek a materiálů pro práci s těmito žáky a doporučit, kde lze tyto pomůcky a materiály čerpat, zjistit postup pedagogických pracovníků při podezření, když má žák potíže v učení a zjistit a uvést, jaké pomůcky pro práci s žáky s SPU si pedagogičtí pracovníci vyrábí sami.

Hlavní cíl i vedlejší cíle bakalářské práce byly splněny. Většina postupů a metod práce s žáky s SPU vychází z doporučení PPP, velká část těchto metod a postupů bývá pedagogickými pracovníky uplatňována i bez doporučení ze ŠPZ. Postup při podezření na poruchy učení mají téměř všechny respondentky stejný, jen s občasnými drobnými změnami. Některé učitelky z prvního stupně si pomůcky pro práci s žáky s SPU převážně pouze vyrábí (viz přílohy).

Práce poukazuje na špatnou dostupnost pomůcek pro práci s žáky s SPU a doporučuje některé vybrané stránky, kde získat inspiraci pro výrobu pomůcek, nebo kde se pomůcky dají zakoupit (založené na zkušenosti autorky a respondentek). Pomůcek na internetu je sice dostatek, ale stránky se nedají vyhledat jednoduše. Sama autorka při

psaní bakalářské práce objevila několik zajímavých stránek, kde čerpat materiály a pomůcky pro práci s žáky s SPU. Výborných stránek plných doporučení a nápadů je plný internet, jen tyto stránky nejsou velmi dobře dostupné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*. 1. vyd. Opava, 2019. 134 s. ISBN 978-80-7510-338-3.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

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

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 5. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-083-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 9788090386976.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

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

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání*. Vyd. 4., přeprac. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-107-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

Katalog podpůrných opatření ČR [online]. 2015-2016. [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - MKN-10 [online]. 2016. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Základní informace o specifických poruchách učení [online]. [cit. 2023-02-05]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13017.

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Zákon č. 82/2015 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online]. 2015 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82

Zákon č. 26/2016 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2016 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-26

SEZNAM ZKRATEK

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN-10 revize – mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: ……30

Tabulka 2: ……31

Tabulka 3: …….. 32 - 33

Tabulka 4: …….. 35 - 36

Tabulka 5: …….. 37 - 38

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Rozhovory.....I

Příloha B - Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem ……..…II

Příloha C - Nafocené pomůcky ……III

Příloha A - Rozhovory

Obecné

- Kolik je Vám let?
- Jak dlouho pracujete na 1. stupni ZŠ?
- Jaké je Vaše vzdělání?
- Věnovala jste se problematice žáků se specifickými poruchami učení v rámci svého studia?
- Účastníte se nějakých školení/dalšího vzdělávání pro práci s žáky s SPU?

Žáci s SPU

- S kolika žáky s SPU jste se za svou praxi setkala?
- S kolika žáky s SPU momentálně pracujete?
- Počet žáků s SPU ve třídě / SVP.
- Jakou specifickou poruchu učení mají žáci u vás ve třídě diagnostikovanou?
- Mají žáci vytvořený PLPP nebo IVP (na jaké předměty)?
- Má některý z žáků asistentku pedagoga?
- Jak vám práce asistenta pomáhá při vzdělávání žáků s SPU?
- Pokud si všimnete, že má některý z žáků ve vaší třídě potíže s učením, jak postupujete (kontakt s rodiči, doporučení návštěvy SPC)?

Otázky navíc

- Myslíte si, že některý z žáků u vás ve třídě má problémy s učením?
- Navrhla jste rodičům žáka, aby například navštívili poradnu nebo se na problém více zaměřili?
- Jaké potíže u žáka pozorujete?
- Pracujete s žákem jinak, i když nemá vyšetření z poradny?

Podpůrná opatření

- Jaké metody a postupy využíváte při práci s žáky s SPU?
- Využíváte nějaké speciální učenice nebo didaktické materiály?
- Jaké využíváte kompenzační/didaktické pomůcky u žáků s SPU?
- Kde pomůcky a materiály pro práci s žáky s SPU získáváte?
- Jsou pro vás pomůcky a materiály pro výuku dobře dostupné nebo jsou například zpoplatněné?

- Co si myslíte o současné nabídce pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU?
- Vytváříte si nějaké vlastní pomůcky?
- Jaké? (Foto v příloze)
- Měníte, případně inovujete své postupy. pomůcky a materiály?

Příloha B – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem

Obecné

O1: Kolik je Vám let?

P: *„48 let.“*

O2: Jak dlouho pracujete na 1. stupni ZŠ?

P: *„25 let.“*

O3: Jaké je Vaše vzdělání?

P: *„Učitelka 1. stupně ZŠ.“*

O4: Věnovala jste se problematice žáků se specifickými poruchami učení v rámci svého studia?

P: *„Ne.“*

O5: Účastníte se nějakých školení/dalšího vzdělávání pro práci s žáky s SPU?

P: *„Ano, nedávno jsem se zúčastnila školení Inkluze a práce s žáky s SPU.“*

Žáci s SPU

O1: S kolika žáky s SPU jste se za svou praxi setkala?

P: *„Přibližně s 5.“*

O2: S kolika žáky s SPU momentálně pracujete?

P: *„V tuto chvíli pracuji s 1 žákem s SPU.“*

O3: Počet žáků s SPU ve třídě / SVP / celkem.

P: *„Ve třídě mám 20 žáků, z toho jeden s SPU a s jinými vzdělávacími potřebami žádný další.“*

O4: Jakou specifickou poruchu učení mají žáci u vás ve třídě diagnostikovanou?

P: *„Porucha pozornosti a aktivity s dyslexií a dysgrafií.“*

O4: Mají žáci vytvořený PLPP nebo IVP (na jaké předměty)?

P: *„Ne, není to ani potřeba, žák je moc šikovný a v učení nemá téměř žádné potíže.“*

O5: Má některý z žáků asistentku pedagoga?

P: *„1. a 2.třídu ano, teď ve čtvrté třídě již ne.“*

O6: Jak vám práce asistenta pomáhá při vzdělávání žáků s SPU?

P: *„Moc ne, žák nechtěl s asistentkou moc komunikovat, více poslouchal mě a vše chtěl řešit pouze se mnou.“*

O7: Pokud si všimnete, že má některý z žáků ve vaší třídě potíže s učením, jak postupujete (kontakt s rodiči, doporučení návštěvy SPC)?

P: *„Domluvím si schůzku s rodiči, na které se je snaží přesvědčit o nutnosti návštěvy SPC, vždy jsme se zatím společně domluvili. Rodiče se s žákem objednají na vyšetření, potom*

napíši zprávu o problémech v chování nebo prospěchu a odešlu do SPC. Pak už je vše v režii rodičů, po vyšetření následuje často ještě telefonická domluva a konzultace s SPC.“

Otázky navíc

O1: Myslíte si, že některý z žáků u vás ve třídě má problémy s učením?

P: *„Ano.“*

O2: Navrhla jste rodičům žáka, aby například navštívili poradnu nebo se na problém více zaměřili?

P: *„Navrhla jsem spolupráci se školní psycholožkou, ale bylo mi řečeno, že po nedávné události již psycholožku navštěvuje celá rodina.“*

O3: Jaké potíže u žáka pozorujete?

P: *„Velký problém soustředit se na práci, nezájem o učení (úmrtí v rodině), problémy spíše psychického rázu, odmlouvání, odmítání práce.“*

O4: Pracujete s žákem jinak, i když nemá vyšetření z poradny?

P: *„Protože třídu učím již čtvrtý rok, vím, kteří žáci potřebují více motivovat k práci, kteří potřebují na práci více času ke splnění úkolů, někdo zase potřebuje více klidu na práci, někdo pracuje nejraději sám, jiný vyhledává spolupráci a rád pracuje ve skupinkách. Jsou u mě ve třídě žáci, které raději ústně vyzkouším, než jim dám vypracovat písemný text. Na takovéto věci nepotřebuji doporučení z poradny. Kolikrát je selský rozum lepší než nějaký papír z poradny.“*

Podpůrná opatření

O1: Jaký stupeň podpůrných opatření mají žáci u vás ve třídě?

P: *„Stupeň 2.“*

O2: Jaké metody a postupy využíváte při práci s žáky s SPU?

P: *„Individuální a trpělivý přístup, větší využití názorných pomůcek, strukturalizace, zadávání stručných a jasných instrukcí, střídání jednotlivých činností, relaxace v průběhu činností, úkoly s rozšiřujícím učivem navíc, více vizualizace, častější kontakt s dítětem, tolerance kolísavé pozornosti, snaha o přecházení konfliktních situací, více času na kontrolu práce.“*

O3: Využíváte nějaké speciální učenice nebo didaktické materiály?

P: *„Ne.“*

O4: Jaké využíváte kompenzační/didaktické pomůcky u žáků s SPU?

P: *„Relaxační míček k uvolnění napětí.“*

O5: Kde pomůcky a materiály pro práci s žáky s SPU získáváte?

P: *„Spoustu kartiček a obrazového materiálu si vyrábím sama, některé věci si půjčuji ze školního kabinetu.“*

O6: Jsou pro vás pomůcky a materiály pro výuku dobře dostupné nebo jsou například zpoplatněné?

P: *„Ano.“*

O7: Co si myslíte o současné nabídce pomůcek a materiálů pro práci s žáky s SPU?

P: *„Pro mě je dostatečná.“*

O8: Vytváříte si nějaké vlastní pomůcky?

P: *„Ano, spoustu obrázků a kartiček si sama tvořím, vymýšlím a sháním nové hry k procvičování učiva, aby byla výuka pro všechny žáky zajímavější a pestřejší.“*

O9: Měníte, případně inovujete své postupy. pomůcky a materiály?

P: *„Ano, stále se snažím inovovat své materiály a postupy.“*

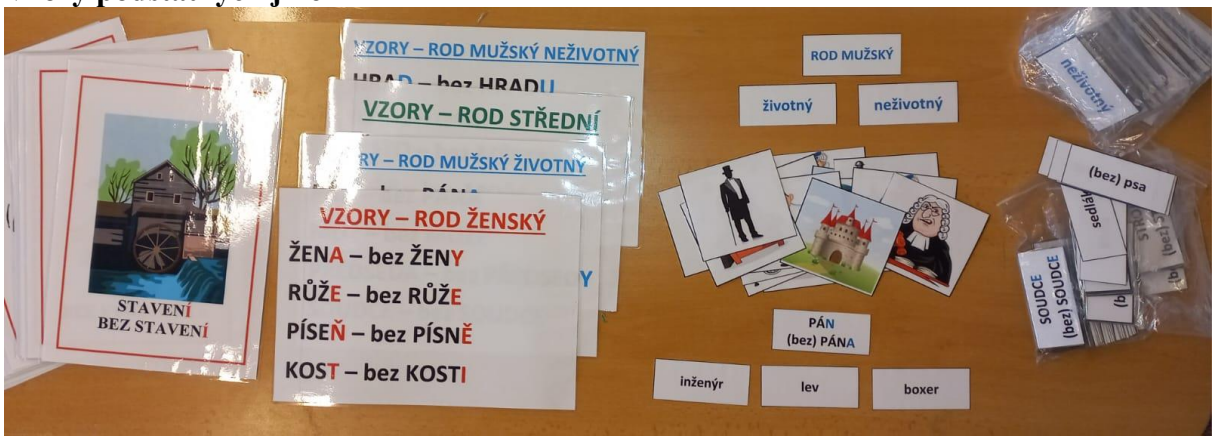
Příloha C – Nafocené pomůcky

Všechny pomůcky fotila autorka sama, jsou využívány pedagogy při práci s žáky s SPU, mohou být, ale zařazeny i do běžné výuky.

Obrázkové domino

Zdroj: Autor práce, 2023

Vzory podstatných jmen

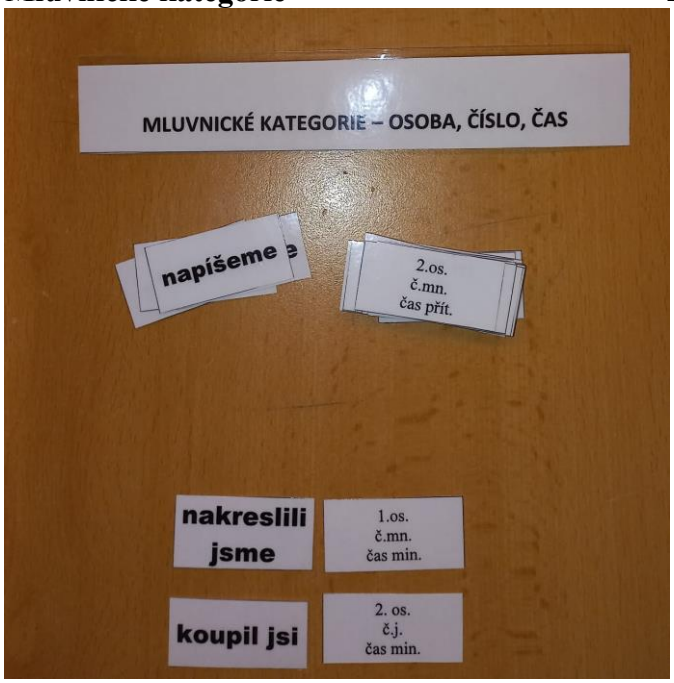


Zdroj: Autor práce, 2023

Zlomky

Zdroj: Autor práce, 2023

Mluvnické kategorie

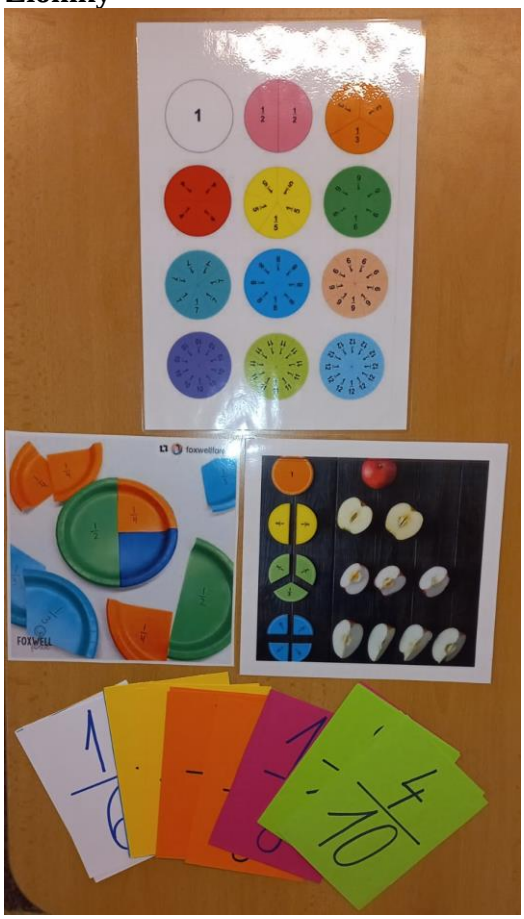


Zdroj: Autor práce, 2023

Domino – sčítání a odčítání do 20

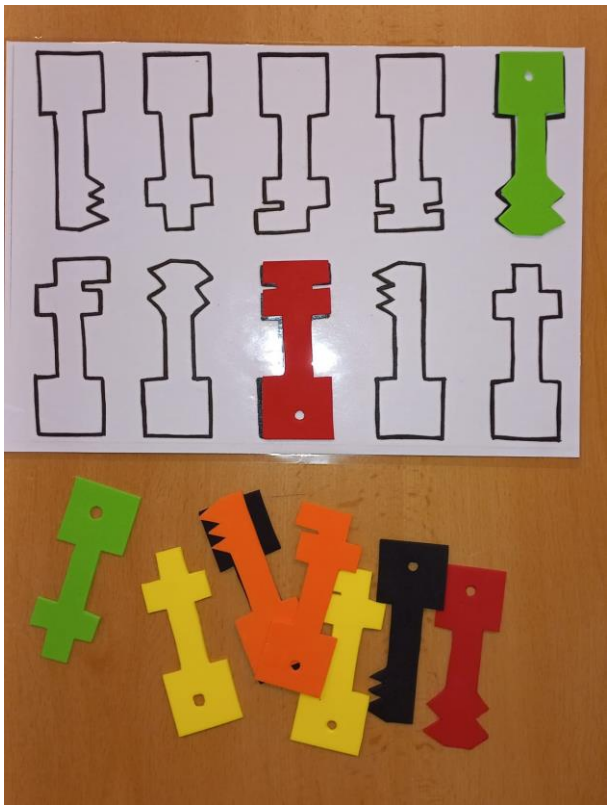
Zdroj: Autor práce, 2023

Zlomky



Zdroj: Autor práce, 2023

Přiřazování - tvary a barvy



Zdroj: Autor práce, 2023

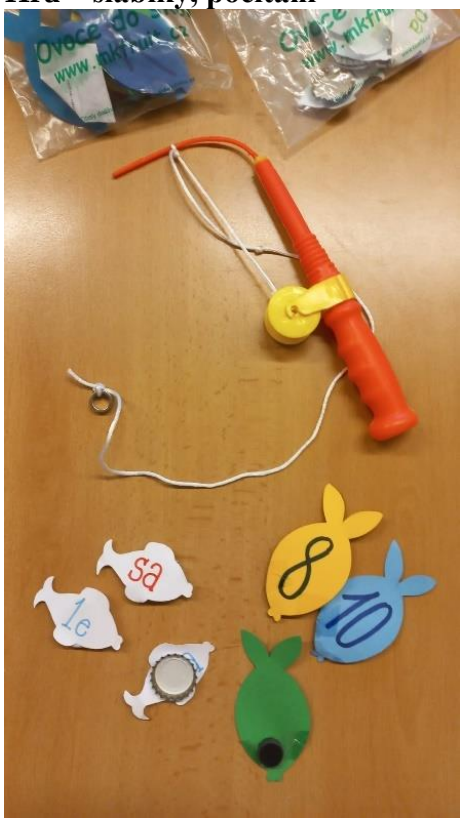
Tvrdé a měkké souhlásky

Zdroj: Autor práce, 2023

Kostky - matematika

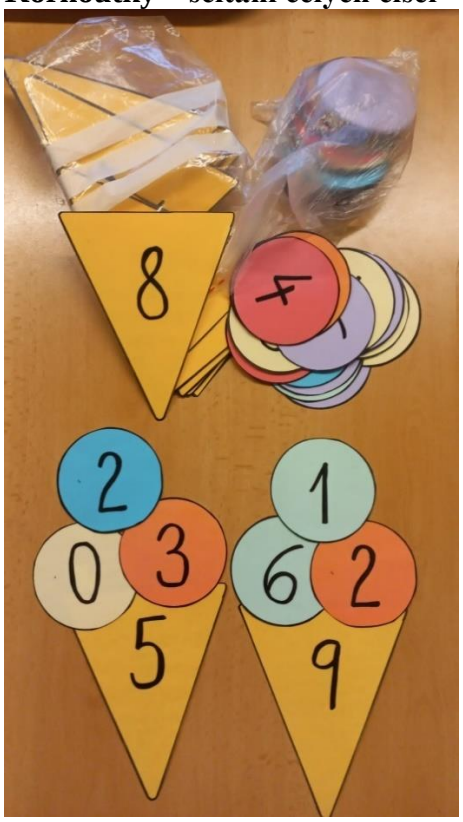
Zdroj: Autor práce, 2023

Hra – slabiky, počítání



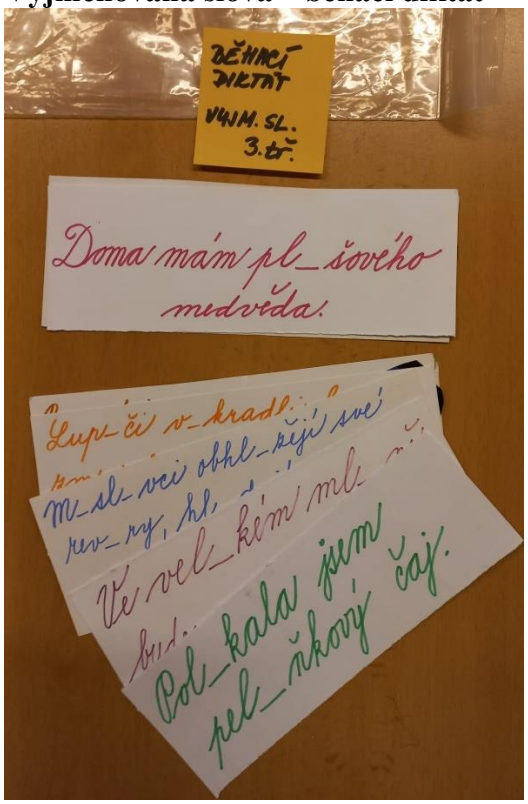
Zdroj: Autor práce, 2023

Kornoutky – sčítání celých čísel



Zdroj: Autor práce, 2023

Vyjmenovaná slova – běhací diktát



Zdroj: Autor práce, 2023

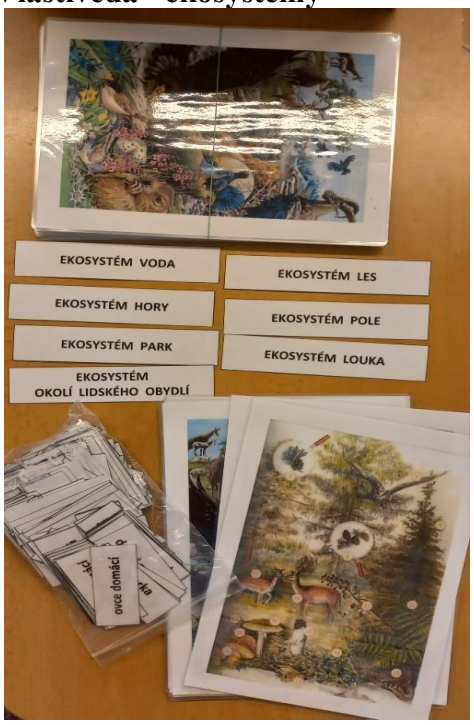
Slovní druhy

Zdroj: Autor práce, 2023

Slova nadřazená a podřazená

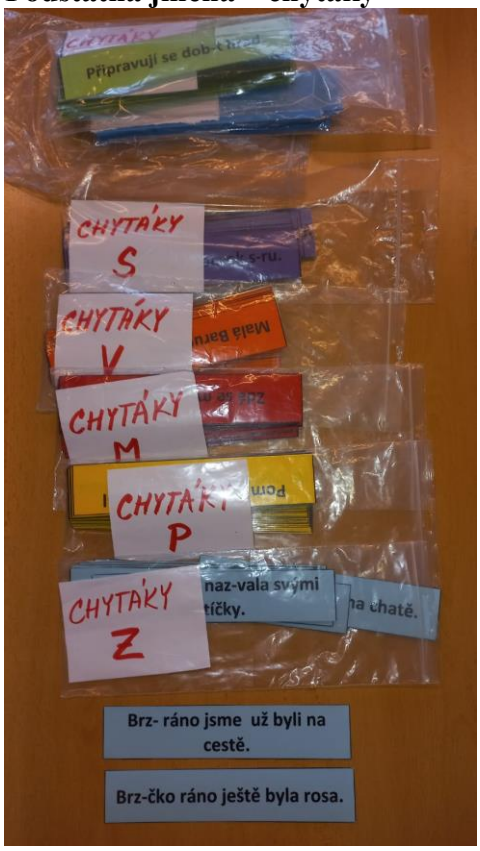
Zdroj: Autor práce, 2023

Vlastivěda - ekosystémy



Zdroj: Autor práce, 2023

Podstatná jména – chytáky



Zdroj: Autor práce, 2023

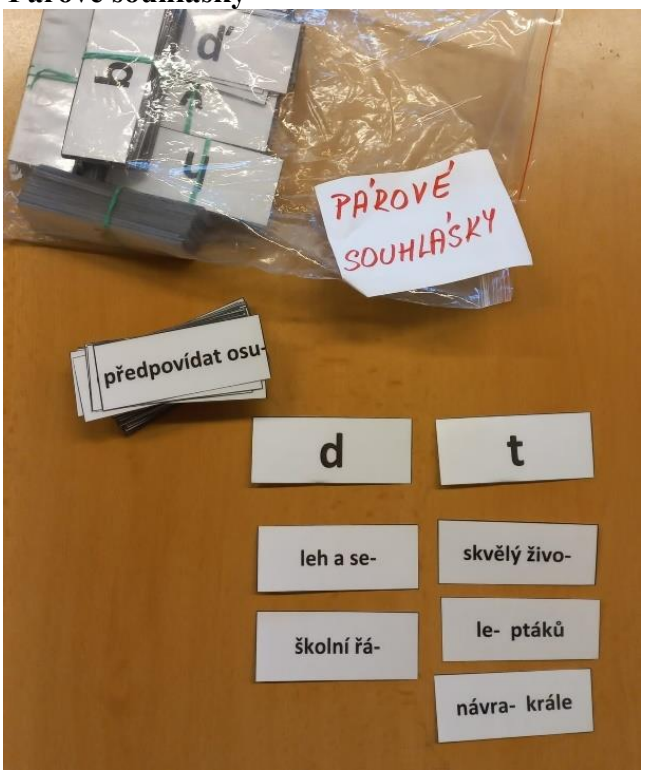
Roční období a měsíce

Zdroj: Autor práce, 2023

Povolání

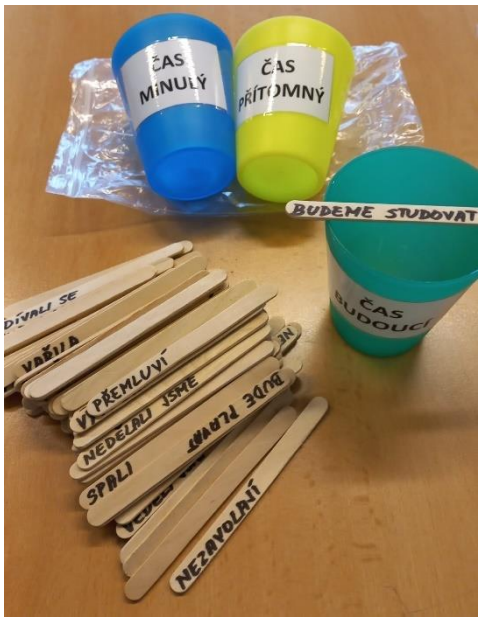
Zdroj: Autor práce, 2023

Párové souhlásky



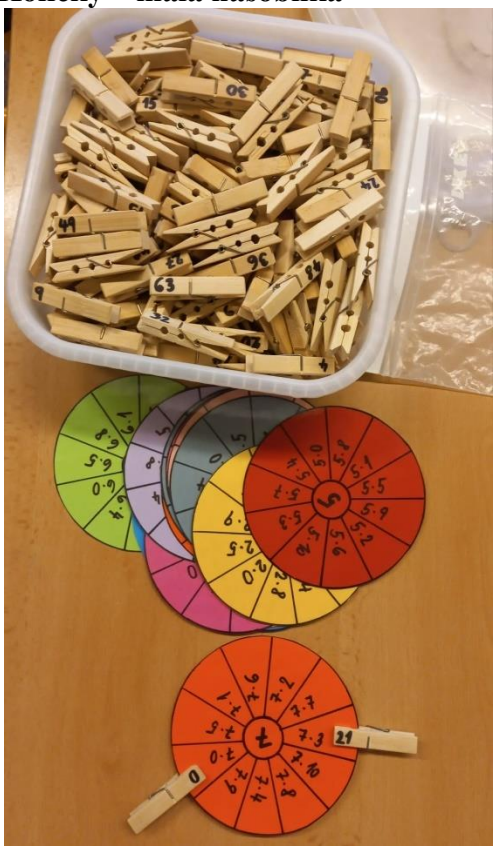
Zdroj: Autor práce, 2023

Procvičování – mluvnické časy



Zdroj: Autor práce, 2023

Kolíčky – malá násobilka

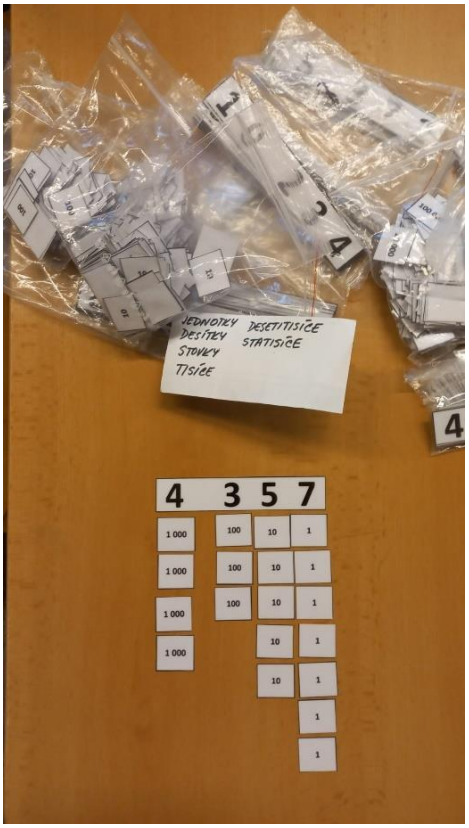


Zdroj: Autor práce, 2023

Tiskací a psací písmena – slova

Zdroj: Autor práce, 2023

Matematika – desítková soustava



Zdroj: Autor práce, 2023

Pojem čísla – vizualizace (tečky, čísla)

Zdroj: Autor práce, 2023

Pomůcky - čtení

Zdroj: Autor práce, 2023

Tvary – skládání

Zdroj: Autor práce, 2023

Tvary - skládání

Zdroj: Autor práce, 2023

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Nikola Zavřelová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy v Pardubickém kraji.

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 41

Celkový počet stran příloh:12

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.