

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Speciálně pedagogická intervence na 2. stupni základní školy v předmětu  
český jazyk

Special educational methods at the 2nd level of elementary school in the  
subject Czech language

Bc. Kateřina Pelešková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Speciálně pedagogická intervence na 2. stupni základní školy v předmětu český jazyk potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 25. března 2024

Děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za odborné vedení při zpracování diplomové práce, její cenné rady a připomínky. Chtěla bych také poděkovat základním školám, které mi umožnily provést výzkumné šetření. Další poděkování patří mé rodině za veškerou podporu během studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy. Zaměřena je především na to, jaká je žákům poskytována podpora ze strany školy, školního poradenského pracoviště a pedagogů, kteří vyučují český jazyk. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Autorka vysvětluje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, popisuje systém péče a podpory těchto žáků. Vzhledem k druhému oboru, který autorka práce studuje, se práce zaměřuje na speciální potřeby žáků v předmětu český jazyk a literatura. Zvláštní pozornost je věnována žákům se specifickými poruchami učení, především dyslexií, dysgrafií a dysortografií. V práci je uvedena i reedukace zmíněných specifických poruch učení. Předpokládaným výstupem by mělo být zmapování intervence a podpory, která se žákům dostává na běžné základní škole ve výuce českého jazyka i v rámci předmětu speciálně pedagogické intervence. Pro naplnění cíle byla použita kvalitativní metoda, konkrétně polostrukturovaný rozhovor se žáky vybrané základní školy chodícími na druhý stupeň. Z proběhlých rozhovorů vyplývá, že žáci daných škol jsou s mírou podpory, kterou ve škole dostávají, spokojeni. Kromě rozhovorů se žáky proběhly rozhovory i s pedagogy českého jazyka a literatury. Z výpovědí učitelů je patrná shoda s odpověďmi, které uvedli žáci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

speciálně pedagogická intervence, druhý stupeň základní školy, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, český jazyk, školní poradenské pracoviště

## **ABSTRACT**

The diploma thesis reviews the educational support provided to students with special needs at the second level of elementary school, particularly focusing on the Czech language subject. It examines the assistance offered by the school, the school counseling center, and Czech language teachers. The thesis is structured into theoretical and practical chapters. Initially, the author explains the concept of students with special educational needs and outlines the system of care and support available to them. Furthermore, the work concentrates on the linguistic and literary challenges faced by these students, with a specific emphasis on learning disabilities such as dyslexia, dysgraphia, and dysorthography. The thesis also explores strategies aimed at addressing these learning difficulties. The intended outcome of this research is to document the interventions and support mechanisms provided to students within elementary schools, both in the context of Czech language teaching and through specialized pedagogical interventions. To achieve this, a qualitative approach was employed, specifically utilizing semi-structured interviews with a sample of second-grade students. The findings from these interviews indicate a high level of satisfaction among students regarding the support they receive at the school. Additionally, interviews were conducted with Czech language and literature teachers, whose perspectives align closely with those expressed by the students.

## **KEYWORDS**

special educational methods, second level of elementary school, student with special educational needs, subject Czech language, school counselling

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vymezení pojmu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	8
1.1 Historie péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami .....	9
1.2 Legislativní úprava vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami .....	10
2 Systém péče a podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami .....	12
2.1 Školská poradenská zařízení .....	12
2.2 Školní poradenské pracoviště .....	14
2.2.1 Školní metodik prevence .....	16
2.2.2 Výchovný poradce .....	17
2.2.3 Školní psycholog .....	17
2.2.4 Školní speciální pedagog .....	18
2.2.5 Podpůrná opatření .....	21
3 Specifické poruchy učení .....	24
3.1 Definice specifických poruch učení .....	26
3.2 Klasifikace specifických poruch učení podle World Health Organization, jejich příčiny a projevy .....	28
3.3 Reedukace specifických poruch učení .....	30
3.3.1 Reedukace dyslexie .....	32
3.3.2 Reedukace dysgrafie .....	32
3.3.3 Reedukace dysortografie .....	33
4 Speciálně pedagogická intervence .....	34
4.1 Pedagogická intervence .....	35
5 Osobnost žáka se speciálně vzdělávacími potřebami .....	36
5.1 Charakteristika osobnosti žáka ve starším školním věku .....	36

5.2	Specifika osobnosti žáka se speciálně vzdělávacími potřebami .....	36
6	Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy v předmětu český jazyk a literatura.....	39
6.1	Možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v předmětu český jazyk a literatura .....	41
7	Praktická část.....	44
7.1	Cíl diplomové práce a metodologie .....	44
7.2	Charakteristika výzkumu .....	45
7.3	Etika výzkumu .....	47
7.4	Charakteristiky škol zapojených do výzkumného šetření.....	48
7.5	Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	56
7.6	Závěry z výzkumného šetření .....	74
	Závěr.....	77
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	78
	Seznam příloh.....	82
	Seznam tabulek.....	83
	Seznam zkratk.....	84

## Úvod

Pro diplomovou práci bylo zvoleno téma Speciálně pedagogické intervence na druhém stupni základní školy v předmětu český jazyk a literatura. Toto téma si autorka zvolila z toho důvodu, že jejím druhým zaměřením je učitelství pro základní a střední školy – český jazyk. Autorka se domnívá, že téma je aktuální vzhledem k zvyšujícímu se počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách.

V teoretické části se práce zabývá vymezením pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, historií péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní úpravou vzdělávání těchto žáků. Rovněž se práce věnuje systému péče a podpory žáků. Osvětluje činnost školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště, představuje členy školního poradenského pracoviště, vysvětluje pojem podpůrná opatření.

Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena na český jazyk a literaturu, tak se autorka bude zabývat specifickými poruchami učení, jejich definicí, klasifikací a reedukací. Následující kapitola je věnována speciálně pedagogické intervence a pedagogické intervenci. Důležitou součástí práce bude charakteristika osobnosti žáka ve starším školním věku a specifika osobnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se rovněž zabývá postavením předmětu český jazyk a literatura v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a možnostmi vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v daném předmětu.

V praktické části se práce zaměří na to, jakou podporu dostávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce českého jazyka ve dvou běžných základních školách na druhém stupni. K naplnění cíle práce bude využita kvalitativní strategie, metodou k získávání informací je polostrukturovaný rozhovor. Součástí praktické části je i charakteristika škol, které se zapojily do výzkumného šetření.



## 1 Vymezení pojmu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Již od pradávna řešili lidé pojem „normálnosti.“ S tímto vymezením má lidstvo špatné historické zkušenosti. Ekvivalentem pro toto slovo by mohlo být i „průměrný“ a jak je dosud ještě zvykem, vše, co se odchyluje od průměru, je lidmi bráno s nedůvěrou a opatrností. Tento pohled se s liberalizací společnosti zlepšuje, ale přesto se ještě setkáváme s předsudky a negativními názory, a to v různých oblastech odlišnosti člověka. A je i na nás, pedagogích, abychom budoucí generaci vedli ke zdravému pohledu na jedince, kteří se nějakým způsobem „vymykají normálu.“

K tomu nám napomáhá i tzv. inkluzivní vzdělávání, jehož cílem je zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do třídních kolektivů běžných škol. Je samozřejmé, že některé SVP si vyžadují natolik speciální péči, kterou může poskytnout jen vysoce specializované zařízení. Ale v dnešní době se můžeme v běžné třídě setkávat se vzděláváním žáků s tělesným postižením, s těžkými zrakovými, sluchovými i řečovými vadami, poruchami chování, psychiatrickými diagnostikami i mentálním postižením.

Lechta uvádí, že postižení je chápáno jako relativně trvalý stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emociálně-volní oblasti, který se projevuje obtížemi při učení a sociálním chování.<sup>1</sup>

Mnoho autorů se shoduje na tom, že mezi nejohroženější žáky v běžném vzdělávacím proudu náleží žáci nadaní. I ti podléhají speciálně vzdělávacím potřebám a považuje se za velice důležité naplnit jejich vzdělávací potenciál.

*„Nejrůznorodější a nejkomplikovanější je definice ohrožených dětí, které specialisté nejrůznějších oborů (lékaři, pedagogové, speciální a léčební pedagogové, psychologové, logopedi atd.) nediodnostikují jednoznačně jako postižené či narušené, ale „pouze“ jako ohrožené, se vyskytují v třídách našich ZŠ častěji než děti evidentně „postižené“ či evidentně „narušené“.“<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 21. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>2</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 21-22. ISBN 978-80-7367-679-7.

Můžeme tedy definovat kategorii ohroženého dítěte jako dítě, u něhož existuje zjevné či skryté riziko vzniku postižení nebo narušení.

Vymezení konkrétních znevýhodnění:

- mentální, senzorické nebo somatické postižení;
- narušení komunikační schopnosti, psychosociální narušení (poruchy chování);
- jiné specifické danosti, poruchy učení, chování, včetně jedinců výjimečně nadaných či s jinými specifickými potřebami;
- děti s relativně ireparabilními (ale ne neměnnými), zejména smyslovými, tělesnými nebo kognitivními postiženími;
- děti s potenciálně reparablemi narušeními, zejména narušeními komunikační schopnosti a poruchami chování;
- děti se zjevnými nebo skrytými ohroženími – tj. s rizikem, že dříve nebo později se u nich může vyvinout narušení nebo postižení, případně chronické onemocnění.

## **1.1 Historie péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Pod pojmem žák se speciálně vzdělávacími potřebami označujeme žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám v životě jedince.

*„V 19. století s rozvojem techniky a hospodářského rozmachu vzniká i množství nových vědních oborů: psychologie, sociologie, pedagogika. Ve vyspělých průmyslových zemích se zvýšil tlak na rozvoj obecného a pomocného školství, jelikož poznatky bylo třeba předávat širokému okruhu zájemců. Tím vznikl prostor pro institucionální charakter vzdělávání a výchovy v Evropě.“<sup>3</sup>*

Hlavním cílem bylo samozřejmě to, aby byl člověk užitečným pro společnost a mohl se co nejvíce zapojit a být prospěšný pracovnímu trhu. Proto v druhé polovině 19. století vznikla spousta škol a zařízení pro děti s postižením, narušením a děti v ohrožení. Do této péče se

---

<sup>3</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 63. ISBN 978-80-7367-679-7.

také zapojilo velké množství charitativních organizací a spolků, které se věnovaly dětem s jednotlivými typy postižení.

S tím souvisí také další rozvoj pedagogiky, kdy se vymezila speciální pedagogika jako vědní obor. Zpočátku se rozvíjela v rámci speciálně pedagogické praxe, a to izolovaně od obecné pedagogiky. Hodně ji ovlivňovaly poznatky z medicíny, biologie, psychologie a filosofie. Ve 20. století již začala vznikat vědecká pracoviště, která se zabývala speciálně pedagogickými problémy. S tím souviselo i vzdělávání speciálních pedagogů na univerzitách. V této době se ve vyspělých zemích objevil nový trend ve vzdělávání, a to integrace. Šlo o nové přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a běžných základních škol. Integrace měla různé stupně - od oddělených speciálních tříd v běžné škole po individuální zařazení žáka do běžné školní třídy, vyžadovala větší přizpůsobení žáka škole. Integrace byla charakteristická zejména pro 80. léta 20. století v USA a skandinávských zemích. V 90. letech 20. století integrace přechází do trendu inkluze. Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání začleňující všechny žáky do běžných základních škol, snaží se co nejvíce přizpůsobit edukační prostředí žákům.

## **1.2 Legislativní úprava vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami**

Legislativně je právo na vzdělávání pro všechny zakotveno samozřejmě ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), kde v třetí části hlava I. je zakotvena povinnost školní docházky. Tento zákon přinesl mimo jiné pojem „speciální vzdělávací potřeby“ a částečně je vymezil. Úplné vymezení a klasifikaci přináší vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která byla doplněna vyhláškou č. 248/2019 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Tato legislativa definuje nejenom žáka se SVP, ale stanovuje i podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán pro žáka se SVP, vymezuje pojmy pedagogické intervence, asistenta pedagoga i působení dalších osob poskytujících podporu (přepisovatel pro neslyšící, tlumočnick českého znakového jazyka, osobní asistent atd.).

Podpůrná opatření (PO) 1. stupně jsou vymezena jako opatření, jejichž poskytování včetně rozsahu, personálního zajištění, potřebných pomůcek i dalších nezbytností je plně v kompetenci školy, kterou žák navštěvuje. Do podpůrných opatření prvního stupně od 1. září 2021 spadá také poskytování PO pedagogická intervence. Stanovení podpůrných opatření 2. – 5. stupně je v plné kompetenci školských poradenských zařízení. Po vyšetření ve školském poradenském zařízení je základní škole zasláno doporučení, na jehož základě má škola povinnost žáka vzdělávat.

## **2 Systém péče a podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami**

Žákům se v první řadě věnují pedagogové a školní poradenská pracoviště. Pokud tato péče není dostačující, aby žáci mohli naplno využít svůj studijní potenciál, doporučí škola návštěvu ve školském poradenském zařízení. Nadále pak tyto instituce úzce spolupracují společně se žákem, zákonnými zástupci (ZZ), vyhodnocují svůj postup ve vzdělávání a konzultují následující kroky, aby žákům co nejvíce pomohli.

### **2.1 Školská poradenská zařízení**

Činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ) je legislativně zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Nejčastěji školy využívají spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickými centry. Mezi další školská poradenská zařízení patří střediska výchovné péče.

Služeb pedagogicko-psychologických poraden (PPP) využíváme u žáků se specifickými poruchami učení, lehčími formami poruch chování (většinou na základě psychiatrické diagnostiky) a žáků nadaných a mimořádně nadaných. PPP se účastní vzdělávacího procesu, zvláště v případech, kdy je proces nějakým způsobem znesnadněn.

Hlavním úkolem poraden je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, nebo vyššího odborného vzdělávání, a jejich zákonnými zástupci. Práce probíhá zejména formou individuální péče. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků. Při vedení dětí a žáků poradny aktivně ovlivňují proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace (volba vhodného učebního stylu, rodinná terapie apod.). Poskytují kariérové poradenství, participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů.

Pedagogickými pracovníky jsou psychologové a speciální pedagogové, kteří spolupracují i se sociálními pracovníky. Činnosti se uskutečňují nejvíce ambulantně a návštěvami pracovníků ve školách.

Legislativně jsou PPP zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění

pozdějších předpisů. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden stanovuje příloha č. 1 k této vyhlášce. Jedná se o činnosti, které jsou pro podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů nezbytné. Služba, která vyžaduje výkon jedné nebo více standardních činností, je proto na žádost dětí, žáků, studentů, jejich zákonných zástupců, škol a školských zařízení poskytována bezplatně.

Služeb speciálně pedagogických center (SPC) využíváme především pro žáky s mentálním postižením, poruchami chování, psychiatrickými diagnózami (nejčastěji poruchy autistického spektra a Tourettův syndrom), diagnózami souvisejícími s vadami zraku, sluchu a řeči a kombinovanými poruchami. Základem odborného týmu SPC je speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Tým může být doplněn o další odborné pracovníky dle druhu a stupně zdravotního znevýhodnění klientů.

Mezi nejdůležitější funkci SPC patří zabezpečení speciálně pedagogické, psychologické a další potřebné podpůrné péče klientům se zdravotním postižením. Poskytují jim podpůrnou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školou, dalšími ŠPZ a odborníky.

Činnosti jsou zaměřeny zejména na podporu klientů v předškolním věku, na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, na podporu klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy, zpravidla ve věku od 3 do 19 let.

*„V rámci komplexní odborné poradenské péče tým SPC zabezpečuje zejména:*

- depistáž klientů se zdravotním postižením (dle specializace SPC) ve spádové oblasti stanovené zřizovatelem;*
- speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku klientů se zdravotním postižením;*
- poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu a pro pedagogické pracovníky;*
- speciálně pedagogické stimulační a vzdělávací činnosti u integrovaných klientů se zdravotním postižením a u klientů s těžkým a kombinovaným postižením;*

- *participaci při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně – vzdělávacích a stimulačních programů pro děti a žáky integrované do běžných škol;*
- *zpracovávání odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení do systému vzdělávání a pro potřeby dalších správních řízení;*
- *poradenství k volbě vzdělávací cesty (kariérové poradenství) pro klienty se zdravotním postižením;*
- *odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících klienty se zdravotním postižením;*
- *informační činnosti a propagaci služeb SPC v širší veřejnosti.*<sup>4</sup>

Žáků v péči středisek výchovné péče je daleko méně, ale jsou velkým přínosem pro řešení problémů dětí se závažnými poruchami chování a potíží vyplývajících z jejich socioekonomického statusu. Cílem středisek je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny, nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů.

Střediska jsou tedy jednou z forem pomoci dětem, žákům a studentům, jejich rodinám, školám a školským zařízením. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují.

## 2.2 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) spadá do oblasti poradenských služeb, které jsou poskytovány přímo ve školách. Současná legislativa ŠPP je charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. A zejména ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. ŠPP může být realizováno ve dvou variantách: základní a rozšířené. Tým základní varianty školního poradenského pracoviště má tyto dva odborníky – výchovný poradce a školní metodik

---

<sup>4</sup> *Školská poradenská zařízení* [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-08-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>.

prevence. Rozšířená varianta je tvořena navíc i školním psychologem a školním speciálním pedagogem.<sup>5</sup>

Rozšířená varianta týmu ŠPP vznikla z potřeby rostoucího počtu žáků se SVP v běžných školách. ŠPP je zřízeno k zajištění a realizaci výchovně vzdělávací koncepce školy. Poradenský tým se vedle poskytování poradenských služeb podílí na tvorbě a rozvoji výchovně vzdělávacího systému. Jde především o to, aby škola byla otevřená, připravená na novou kvalitu komunikace se zákonnými zástupci žáků i mimoškolními institucemi, schopna inspirovat pedagogické pracovníky k samostatnému a tvořivému jednání s vysokými nároky na kvalitu vzdělání.

Ředitel školy je odpovědný za poskytování poradenských služeb. Na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště se podílí nejen vedení školy, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci. Obsahem programu jsou cíle poradenských služeb ve škole, model péče ŠPP, služby, které poskytují jednotliví pracovníci, a personální zajištění včetně kontaktů.

Poradenské služby škola zajišťuje v rozsahu, který odpovídá počtu žáků školy a jejich vzdělávacím potřebám. Služby jsou zaměřené zejména na:

- „a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- c) prevenci školní neúspěšnosti,*
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*

---

<sup>5</sup> KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.



- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.*<sup>6</sup>

### **2.2.1 Školní metodik prevence**

Školní metodik prevence (ŠMP) je součástí základního týmu ŠPZ, jenž ve škole zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů. Náplní práce je především metodická, koordinační a poradenská činnost v problematice prevence rizikového chování – šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu atd. Mimo jiné mezi jeho úkoly náleží také zajištění pozitivního klimatu ve třídě, bezpečné prostředí celé školy a úzce spolupracuje s třídními učiteli. V některých školách má na starosti i adaptační pobyty.

Pro výkon činnosti musí ŠMP absolvovat specializační studium k výkonu specializačních činností. Legislativně je to upraveno dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, část první, § 8. Studium v rozsahu nejméně 250 hodin je zakončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Vedení školy nemá pravomoc ŠMP snížit přímou pedagogickou činnost. Standardní činnosti upravuje příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

Mezi metodické a koordinační činnosti ŠMP patří např. koordinace tvorby, kontrola, evaluace a participace při realizaci minimálního preventivního programu školy. Koordinuje

---

<sup>6</sup> Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, §7, odst. 2. In: Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

a participuje na realizaci aktivit školy proti sociálně patologickým jevům. Metodicky vede činnosti pedagogických pracovníků školy k prevenci rizikového chování, vyhledává a nastavuje vhodnou podporu směřující k odstranění tohoto chování. Součástí jeho práce je individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.<sup>7</sup>

### 2.2.2 Výchovní poradce

Výchovní poradce (VP) je taktéž součástí základního týmu ŠPP. Jeho hlavní náplní práce je koordinace spolupráce školy a ŠPZ a dalších institucí, které se podílejí na realizaci výchovy a vzdělávání žáka. Koordinuje mezi vyučujícími různých předmětů tvorbu a konečnou podobu dokumentů, např. individuální vzdělávací plán (IVP). Kontroluje, zda vyučující zohledňují ve své zpracované části IVP všechna doporučení ŠPZ.

Pro vykonávání této funkce musí absolvovat pedagog dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, část první, §8, postgraduální studium, jež se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacími hodinami. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou.

### 2.2.3 Školní psycholog

Školní psycholog (dále jen ŠP) je členem rozšířené varianty ŠPP. Vykonává činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Přijde do kontaktu jak s žáky, tak se zákonnými zástupci a pedagogy. Spolupracuje se specializovanými zařízeními, např. ŠPZ, PPP, ale i zdravotnickými, sociálními institucemi a organizacemi péče o děti a mládež.

Odbornou kvalifikaci získává školní psycholog vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie. Náplň práce ŠP je uvedena v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Zabývá se především včasnou identifikací

---

<sup>7</sup> Školní metodik prevence [online]. [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>.

žáků s potřebou podpůrných opatření, vytvářením strategií a postupů vedoucích ke zmírnění či odstranění problémů. Zároveň poskytuje krizovou intervenci.

Na rozdíl od psychologa ŠPZ nemůže školní psycholog uskutečňovat psychologickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka vedoucí k finanční částce se vzděláváním žáka normativně svázané. Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem však může sehrát významnou roli nejen v podpoře vzdělávání samotných žáků, ale může přispět k celkově pozitivnímu klimatu školy.

Školní psycholog pomáhá:

- „vytvoření zdravého třídního klimatu při vzdělávání heterogenních skupin žáků v jednom třídním kolektivu,
- vzdělávání žáka se závažným stupněm potřeby podpůrných opatření (neschopného plně se zapojit do spolupráce se třídou) v kolektivu intaktních žáků,
- vytvoření podmínek pro týmovou spolupráci,
- více příležitostí k individuální práci se žákem (i s ostatními žáky ve třídě),
- možnost lépe poznat osobnost žáka (žáků).“<sup>8</sup>

Školní psycholog má velmi důležitou roli v nastavení a udržování dobrého klimatu nejenom celé školy, ale i jednotlivých tříd. Preventivně působí i při vylučování žáků se zdravotním či sociálním problémem ze skupiny.

#### 2.2.4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog (ŠSP) je rovněž členem rozšířené varianty školního poradenského pracoviště. V dnešní době bohužel stále není tato pozice obsazena ve všech školách, i když je jeho práce ve škole nesmírně důležitá. ŠSP se zejména věnuje identifikaci žáků s potřebou podpůrných opatření, vymýšlí strategie a postupy, které pomáhají žákům zlepšit jejich vzdělávací potenciál.

Školní speciální pedagog získává odbornou způsobilost následujícími způsoby: studiem v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na

---

<sup>8</sup> MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

speciální pedagogiku, nebo na pedagogiku předškolního věku, na přípravu učitelů základní školy nebo učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace, které uskutečňuje vysoká škola. Mimo to může vystudovat studijní obor pedagogika a doplnit ho studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Školní speciální pedagog je odborník, jenž poskytuje poradenské služby týkající se žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. ŠSP je důležitým článkem ve školním poradenském pracovišti, který realizuje největší podporu žákům se SVP. Uskutečňuje konkrétní podporu těmto žákům a pomáhá naplnit jejich podpůrná opatření.<sup>9</sup>

Školní speciální pedagog pomáhá:

- „vzdělávání heterogenních skupin žáků v jednom třídním kolektivu,
- vzdělávání žáka se závažným stupněm potřeby podpůrných opatření (neschopného plně se zapojit do spolupráce se třídou) v kolektivu intaktních žáků,
- vytvoření podmínek pro týmovou spolupráci,
- vytvořit více příležitostí k individuální práci se žákem (i s ostatními žáky ve třídě),
- lépe poznat osobnost žáka (žáků).“<sup>10</sup>

V současné době je trendem, kromě zřizování funkce školního speciálního pedagoga, rovněž rozšíření přípravy všech pedagogických pracovníků (zvláště učitelů) o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Za samozřejmé se požaduje neustálé doplňování vzdělávání učitelů v rámci celoživotního vzdělávání. Jednou z nejdůležitějších funkcí ŠSP je nápomoc všem pedagogickým pracovníkům školy pro maximální naplnění potenciálu žáků ve vzdělávacím procesu.

Právě ŠSP je důležitým článkem pracoviště, jelikož zajišťuje podporu pro žáky se SVP. Kovářová, Janků a Hampl<sup>11</sup> uvádějí, že mezi základní činnosti školního speciálního

---

<sup>9</sup> PELEŠKOVÁ, Kateřina. *Význam péče školního speciálního pedagoga při podpůrných opatření 1. stupně*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

<sup>10</sup> MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

pedagoga náleží poskytnutí podpory žákům, rodičům a pedagogům, proto je nezbytné sledovat a vyhodnotit potřeby konkrétní školy. Speciální pedagog by měl být vybaven výbornými pozorovacími a analytickými schopnostmi a měl by brát v potaz i vnější kontext dané školy.

Kvalitu práce ŠSP odráží kromě odbornosti a kvalifikačních kvalit i osobnostní kvality. Jedinec jeví zájem o toto povolání by měl brát na zřetel, že jde o jednu z pomáhajících profesí.

*„Pomáhající profese jsou souhrnným názvem pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější.“<sup>12</sup>*

Jak uvádí Kopřiva<sup>13</sup>, jedním z rizik tohoto povolání může být neschopnost určit si hranice – hranice mohou být příliš malé či příliš velké, hrozí také syndrom vyhoření. Všechna rizika vyplývají z úzkých vztahů, do kterých se pracovník s klienty dostává. Důležitou součástí práce by měla být chuť na sobě pracovat a nezanedbat pravidelnou supervizorskou péči, či psychoterapie. Psychoterapie je uváděna především v souvislosti se zpracováváním traumat pracovníka pomáhající profese a o potřebě „být lidem potřebný“.

Podle Kucharské a kol.<sup>14</sup> by zájemci o profesi školního speciálního pedagoga měli mít zejména tyto vlastnosti – empatii, schopnost naslouchat, týmovost, kreativitu a organizační schopnosti. Další odborníci zmiňují např. pozitivní a funkční vztah ke klientům, schopnost pracovat s chybou, flexibilitu, psychickou odolnost a racionalitu.

---

<sup>11</sup> KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2015, s. 170. ISBN 978-80-7464-792-5.

<sup>12</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 185. ISBN 807178303x.

<sup>13</sup> KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

<sup>14</sup> KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

### 2.2.5 Podpůrná opatření

Pod pojmem podpůrná opatření (PO) rozumíme postupy, jež mají pomoci klientům, v tomto případě žákům se SVP, naplnit co nejvíce jejich vzdělávací potenciál. To, jak budou jednotlivá podpůrná opatření aplikována, je zcela v kompetenci pedagogických pracovníků. Jedinečnost PO shledáváme v jejich adresnosti, doporučení k podpoře vzdělávání by v ideálním případě měla mít podobu konkrétních opatření, jež budou ovlivňovat žákův proces vzdělávání. Pedagog by měl dostat do rukou výstižný návod, který by mu měl usnadnit přípravu na vyučování žákovi na míru, a nabídku konkrétních způsobů, jak s žákem pracovat.

Podle Bartoňové a Vítkové<sup>15</sup> se podpůrnými opatřeními rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Do těchto postupů zahrnujeme i kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Nesmíme opomenout zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce.

Podpůrná opatření jsou žákům poskytována bezplatně a spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,

---

<sup>15</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob, které poskytují žákovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů dle podpory pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Základní pravidla pro uplatňování podpůrných opatření stanovuje příloha č. 1 k vyhlášce č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Podpůrná opatření pak škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro vzdělávání podle doporučení musí nejprve zákonný zástupce žáka udělit škole písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním. V pojetí PO se zrcadlí stav, druh a míra žákova znevýhodnění, zároveň bereme v potaz kompletní vzdělávací situaci školy i žáka.

PO prvního stupně může škola uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. PO druhého až pátého stupně škola uplatňuje pouze na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Stupně PO lze podle potřeb žáka nastavit v různé míře i kombinaci různých stupňů opatření, zároveň vyšší stupeň podpory obsahuje stupně nižší. Za jeden z nejdůležitějších aspektů při poskytování PO se považuje jejich včasná realizace.

Za cíl podpůrných opatření 1. stupně považujeme aplikaci běžně dostupných forem a metod práce, jež mohou působit preventivně proti zhoršování školní neúspěšnosti. Podpora spočívá např. v respektování osobního tempa žáka, stanovení odlišných časových limitů pro činnosti, užití aktivních metod učení, respektování a upravení činností vzhledem k preferovanému učebnímu stylu žáka. V tomto případě se výstupy vzdělávání učiva neupravují. V rámci hodnocení využíváme různé formy hodnocení, aplikujeme metody formativního hodnocení, podporujeme sebehodnocení. Škola poskytuje přímou podporu – individualizovaná podpora ze strany učitele. V případech, kdy přímá podpora nedostačuje, lze vypracovat plán pedagogické podpory.

V podpůrných opatřeních 2. stupně se pedagog snaží o zařazení takových speciálně-pedagogických forem a metod práce, ve kterých ideálně zapojuje žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup. Opatření tohoto stupně se realizují na základě doporučení ze ŠPZ. Speciálně vzdělávací potřeby žáků jsou mírnějšího charakteru a kompenzovatelné využitím speciálních pomůcek, zařazením předmětu speciálně-pedagogické péče a samozřejmostí je úprava práce pedagoga. Mezi další možnosti patří i rozložení 1. ročníku do dvou let, později lze prodloužit vzdělávání na střední škole či vyšší odborné škole o jeden rok.

Podpůrná opatření 3. stupně jsou spojena se závažnými specifickými poruchami učení (dále SPU), odlišným kulturním prostředím, těžkými poruchami dorozumívacích schopností, řečovými vadami těžšího stupně. Tato znevýhodnění tudíž mají významný dopad na kvalitu vzdělávání a průběh vzdělávání žáka. Pedagog má tedy za úkol modifikovat obsah vzdělávání v dílčích oblastech, úpravy očekávaných výstupů se dělají pouze u žáků s lehkým mentálním postižením. V tomto případě lze využít personální podpory, např. asistent pedagoga, asistent pedagoga v družině, další pedagogický pracovník, školní speciální pedagog, školní psycholog. Běžně se zařazuje předmět speciálně pedagogické péče, pedagogická intervence, metodická intervence ŠPZ.

V případě, že jsou žákovi přiznána podpůrná opatření 4. stupně, je žák znevýhodněn závažnou poruchou chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými poruchami řeči, či poruchami autistického spektra. Zařazujeme sem i žáky mimořádně nadané, kteří vyžadují výraznou individualizaci výuky nad rámec vzdělávání daného stupně a vyžadují úpravy i ve formách vzdělávacího procesu. Charakter SVP žáka ve vzdělávání vyžaduje výrazné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání. Žák vzdělávající se v běžné třídě má zpracovaný individuální vzdělávací plán. Žáci tohoto stupně PO se vzdělávají podle upraveného vzdělávacího programu, měli by být podpořeni personálně – asistent pedagoga, tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící. V rámci intervence je zařazen předmět speciálně pedagogické péče, pedagogická intervence a častější metodická podpora ŠPZ. Délka základního vzdělávání může být prodloužena až na deset let, vzdělávání ve střední škole a vyšší odborné škole lze prodloužit až o dva roky.



Podpůrná opatření 5. stupně jsou poskytována výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, která vyžadují vysokou úroveň podpory. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti žáka. Žáci jsou většinou vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka. Výuka je zpravidla realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou. Metody výuky respektují limity žáků a jejich možnosti, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem podpory motivace ke vzdělávání. Výuka probíhá individuálně, nebo ve skupině. Obsah učiva je zpravidla modifikován a výrazně redukován vzhledem k možnostem žáků.

### 3 Specifické poruchy učení

V této kapitole se budeme věnovat specifickým poruchám učení, jejich definici, klasifikaci podle World Health Organization a možnostem jejich reedukace. Specifické poruchy učení (SPU) lze najít v odborné literatuře pod termíny, jako jsou např. specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy chování, specifické poruchy učení a vývojové poruchy učení. Pod pojmem SPU označujeme heterogenní skupinu obtíží projevující se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání, matematiky. Obtíže mají individuální charakter. Ke každému dítěti s SPU musíme přistupovat individuálně.

*„Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepřiliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.“<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 9. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

Důležité je zmínit, že specifické poruchy učení nijak neovlivňují intelekt dítěte. Žáci se SVP mají intelektové schopnosti průměrné, v některých případech dokonce nadprůměrné. Jejich potřeby nevychází z intelektových příčin, ale z příčin jiných. Někdy se příčiny určují velice těžko.

Podle současných statistik se ve školních třídách vzdělává téměř pět procent žáků se specifickými poruchami učení. Toto číslo je však pouze orientační a zahrnuje pouze žáky, kteří jsou oficiálně integrováni a diagnostikováni. Žáci mají obtíže výraznějšího charakteru a jsou vzděláváni podle doporučení ŠPZ. Nesmíme však opomenout ani skupinu žáků, kteří mají obtíže mírnější, vzdělávání jsou tedy bez IVP či jen s plánem pedagogické podpory, jejich obtíže jsou charakterizovány jako kompenzované. Lze se domnívat, že počet takových žáků je totožný s počtem žáků, kteří mají doporučení ke vzdělávání ze ŠPZ. V našich základních školách je tedy přibližně deset procent žáků se specifickými poruchami učení, což z nich dělá nejpočetnější skupinu žáků se SVP.

Kategorii specifických poruch učení lze zařadit k civilizačním chorobám. Nejspíše tu byly odjakživa, ale nikdy v historii nebylo nutné denně přečíst tolik údajů jako v dnešní době, např. v pracovním prostředí různé dokumenty, e-maily, SMS zprávy, interní pracovní komunikace. Nehledě na náš volný čas, kdy konzumujeme a tvoříme také velké množství textů – internetové články, osobní komunikace na různých platformách. Dnes a denně potřebujeme číst a psát s porozuměním, proto by se všichni pedagogové měli snažit naplnit maximální potenciál všech svých žáků. SPU přináší žákům kromě „znevýhodnění“ také pozitivní charakteristiky. Nejčastěji se odborná literatura zmiňuje o třech charakteristických rysech, které jsou brány za přínos SPU – vyšší kreativita, tendence k vizualizaci informací, celostní způsob myšlení. Vyšší kreativita umožňuje jedincům s SPU uplatnění v umělecké oblasti. Pod pojmem vizualizace informací se skrývá intenzivnější přemýšlení o informacích v obrazové, grafické nebo figurální podobě. Žáci s SPU si umí informace představit jako obraz, graf, myšlenkovou mapu. Celostní myšlení představuje přemýšlení v širším kontextu. Může se projevit tím, že jedinci s SPU prezentujeme problém a on ho dokáže vyřešit, neví ovšem, jak k řešení dospěl.

### 3.1 Definice specifických poruch učení

Jak uvádí Zelinková,<sup>17</sup> specifické poruchy učení se již tradičně označují předponou „dys“ připojenou ke slovnímu základu. Předpona dys – znamená rozpor, deformaci. V uvedených pojmech znamená předpona dys – nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

Do kategorie specifických poruch učení řadíme:

- 1) dyslexii – jde o poruchu čtenářských dovedností, jedinec s dyslexií má velké obtíže naučit se číst, mnohdy až do dospělosti čte s obtížemi, nebo výrazně pomaleji než jeho okolí, někdy si nepamatuje, co četl;
- 2) dysgrafii - poruchu písemných dovedností, písmo jedince je obtížně čitelné, nácvik psaní na počátku školní docházky je velmi problematický, jen zapamatovat si podobu všech písmen jedinci značně trvá;
- 3) dysortografii - poruchu písemného projevu ve smyslu obtíží s aplikací gramatických pravidel a správného zápisu slov, texty jedince jsou plné chyb, vynechává písmena ve slovech, chybí diakritika, zaměňuje znělé a neznělé souhlásky, měkké a tvrdé slabiky, slova jsou zkomolená;
- 4) dyskalkulii - poruchu matematických dovedností, jedinec nedokáže porozumět číslům, množství, číselné řadě;
- 5) dyspraxii - poruchu schopnosti vykonávat manuální, složité úkoly;
- 6) dysmúzii - poruchu hudebních schopností;
- 7) dyspinxii - poruchu výtvarných schopností.

Tyto typy poruch se mohou u žáků projevovat samostatně, ale v některých případech se u žáků objevuje komplex poruch. Nejčastějším případem kombinovaných poruch je dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Často se pojí i se syndromem poruchy pozornosti (ADD) či syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). Jelikož se práce zabývá hlavně speciálními vzdělávacími potřebami žáků v českém jazyce, větší pozornost bude kladena na první tři zmíněné poruchy.

---

<sup>17</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

V průběhu let se vyvíjela a stále vyvíjí jednotná definice SPU. Definice užívaná profesorem Matějčkem z r. 1995 vycházející z definice Národního ústavu zdraví ve Washingtonu zněla takto: „*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 (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“<sup>18</sup>

Mnoho autorů se pak přiklání k definici Mezinárodní dyslektické společnosti Annals of Dyslexia z r. 2003: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným anebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tytéž 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.*“<sup>19</sup>

Autoři se shodují v tom, že není jednoduché jednoznačně definovat SPU. Každá osobnost je jedinečná a problematika zasahuje do více oblastí života, lze ji označit jako interdisciplinární. Jelikož může mít každý jedinec různé projevy, které se mohou různě prolínat, snažíme se v dnešní době vyhnout přesným definicím specifických poruch učení. Základem našich snah je individualizovat každému žákovi vzdělávání na míru, jež se bude opírat o konkrétní potřeby daného žáka.

---

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 24. ISBN 80-85787-27-X.

<sup>19</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 159. ISBN 978-80-7315-198-0.

### **3.2 Klasifikace specifických poruch učení podle World Health Organization, jejich příčiny a projevy**

Terminologie SPU je značně nejednotná, a proto je důležité jejich zařazení a klasifikace dle World Health Organization (dále jen WHO). V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí nalezneme diagnózy SPU zařazené do skupin poruch psychického vývoje. SPU najdeme v kategorii s označením F 80 – F 90:

**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** Smíšená porucha školních dovedností,

**F 81.8** Jiné vývojové poruchy školních dovedností

**F 81.9** Vývojová porucha školních dovedností nspecifikovaná

**F 82** Specifická vývojová porucha motorické funkce

**F 83** Smíšené specifické vývojové poruchy

Dyslexie, řadí se mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností, je specifická porucha čtení. Za jeden z důvodů vzniku dyslexie považujeme fonologický deficit. Převažují obtíže s dekodováním slov, diskriminace jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace a automatizace fonologických dovedností. Je uznáván především v anglicky mluvících zemích, česká odborná veřejnost jej spíše nepřijímá. Mezi další příčiny řadíme vizuální deficit vizuální deficit, tedy obtíže se zřetelným rozlišováním, problémy v oblasti vnímání barev, neschopnost pohotové zřetelné identifikace písmen. Dále může jít o poruchu pravolevé orientace, prostorové orientace či nedostatečnou zřetelnou paměť. Kromě výše zmíněných se může deficit projevit i v oblasti motorické a sensoricko-motorické.

Mezi nejčastější projevy dyslexie – specifické poruchy čtení řadíme:

- problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen,

- potíže s rychlostí ve správnosti čtení a porozumění textu,
- narušená schopnost analýzy a syntézy,
- nedostatečné vytváření asociací grafických znaků s řečovými ekvivalenty,
- vázne chápání časových a prostorových vztahů (posloupnost, rytmus),
- statická inverze – zaměňování tvarově nebo zvukově podobných písmen (r/z, k/h/l, d/t, m/n, a/e/o, d/t, n/ň, z/s),
- špatné odlišování zrcadlových tvarů (b/d, t/j, s/z),
- směšování a přehazování samohlásek,
- kinetická inverze – přesmykování, přehazování pořadí písmen nebo slabik (svatba – stavba, spát – psát, kal – lak, nese – sene),
- vynechávání, popř. přidávání písmen, změna koncovek (strom – srom, krk – krok),
- vynechávky diakritických znamének,
- hádání, domýšlení slov podle počátečního písmena (přečíst – přečtou),
- domýšlení/komolení slov (klece – klacek),
- překotné čtení s chybami nebo pomalé, těžkopádné čtení,
- potíže se schopností sluchové analýzy (fonematický sluch),
- dvojitě čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením).

Specifická porucha psaní, grafického projevu neboli dysgrafie. Za její nejčastější příčinu se uvádí porucha motoriky (zvláště jemné, někdy v kombinaci s hrubou). K dalším příčinám patří porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Žáci mohou mít problémy ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci, představivosti, pozornosti.

Mezi nejčastější projevy dysgrafie – specifické poruchy psaní řadíme:

- nečitelný a neuspořádaný písemný projev,
- problémy se zapamatováním tvaru písmena,
- potíže s rozlišováním měkkých/tvrdých slabik,
- potíže s délkou samohlásky,
- potíže s napodobováním tvarů písmen, jejich záměna, obrácení (b/d/p),
- špatné spojování písmen, popř. oddělování,
- písmo neohrabané, neuspořádané, špatně čitelné,

- psaní velmi namáhavé, zdlouhavé,
- nesprávný sklon psacího náčiní (hodně kolmý úchop), nesprávná poloha lokte při psaní.

Dysortografie neboli specifická porucha pravopisu vzniká z důvodu narušené sluchové percepce, schopnosti sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace i paměti. Problematické je též vnímání rytmu, schopnost jeho reprodukce. Žáci mají také zhoršený jazykový cit. Mezi nejčastější projevy dysortografie – specifické poruchy pravopisu řadíme:

- specifické chyby v pravopisu,
- obtíže ve sluchové analýze slova,
- problémy v rozlišování hlásek artikulačně blízkých,
- potíže s rozlišováním měkkých/tvrdých a krátkých/dlouhých slabik, sykavek,
- vynechávky i přidávání písmen, slabik, slov, háčeků a čárek,
- zkomoleniny koncovek,
- přesmykování slabik – kinetická inverze (např. loko – kolo),
- nedodržování hranic slov (spojování předložek se slovem),
- zdlouhavé psaní a uvědomování si správných gramatických tvarů,
- vysoká chybovost při psaní diktátů,
- snížená úroveň jazykového citu.

### 3.3 Reedukace specifických poruch učení

Pojem reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, obnovenou výchovu. Pod pojmem se skrývají soubory speciálně pedagogických postupů zaměřených na rozvoj nevyvinutých funkcí.

*„Reedukace je edukační proces, ve kterém se s použitím pedagogických, psychologických, popřípadě terapeutických metod usiluje o takové změny v projevech (v chování) jedince, které mohou přispět k jeho sociální integraci. Původní význam byl převýchova nebo znovuoobnovená výchova. Ve speciálněpedagogickém kontextu hovoříme o zdokonalování*

*činností postižené funkce, výsledkem je nejenom rozvoj jednotlivých funkcí, nýbrž také plná či částečná kompenzace postižené oblasti.*“<sup>20</sup>

Nesmíme zapomenout na důležitou část reedukačního procesu a to, že reedukace je vždy individuální záležitost. Nelze použít jednotný postup pro všechny žáky. Vycházíme nejenom z individuality každého žáka, ale i z jeho aktuálního stavu a konkrétních projevů SPU u daného jedince.

Podle Jucovičové a Žáčkové<sup>21</sup> se zásadní pro správnou reedukaci stává kvalitní, komplexní zpráva od specialistů ze školského poradenského zařízení. Tato zpráva by měla obsahovat diagnostiku typu poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí tvořící podklad poruchy a samotné projevy poruchy u daného žáka. Stejně tak upozorňují autorky na fakt, že reedukace rozhodně není pouhé doučování. Reedukace je souborem metod snažících se o odstranění specifických obtíží, rozvoj percepčně-motorických funkcí. Svým způsobem podporují výuku, ale nejsou její náhradou. V rámci reedukace se snažíme u žáků vytvořit a podporovat schopnost učit se, což napomáhá kompenzaci jejich obtíží. S žáky vždy začínáme pracovat na úrovni, kterou budou zvládat, obtížnost navyšujeme postupně, abychom je neodradili od práce. Užíváme pozitivní motivaci, např. pochvalu za skvěle splněný úkol, ujištění, že se žákovi bude dařit i nadále, čímž ho podněcujeme k následující práci.

Bartoňová<sup>22</sup> zmiňuje tyto klíčové zásady reedukace: vytvoření příznivé léčebné atmosféry, komplexní ráz nápravné péče, účelný výběr správných metod, postup po malých krocích, pravidelnost – denní cvičení, zohledňování životní dráhy dítěte.

Zelinková<sup>23</sup> pak rozlišuje následující oblasti reedukace:

- redukovat funkce, které podmiňují poruchu,
- utvářet dovednosti správně číst, psát a počítat,

---

<sup>20</sup> VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, s. 168 ISBN 978-80-262-0937-9.

<sup>21</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 27. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

<sup>22</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno, MU, 2005. ISBN 80-210-3613-3.

<sup>23</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.



- působit na psychiku žáka s cílem naučit se žít s poruchou, utvářet adekvátní koncept sebe samého.

### 3.3.1 Reeducace dyslexie

K základním postupům při reeducaci dyslexie podle Jucovičové a Žáčkové<sup>24</sup> patří:

- osvojování písmen – používáme obrázkovou abecedu, karty, kostky, pexeso s písmeny, kreslíme tvary písmen a obtahujeme je, modelujeme písmena, dokreslujeme, skládáme obrázky z písmen, používáme rytmizaci a říkanky,
- rozlišení a fixace tvarově podobných písmen – hledáme písmeno v obrázku, modely písmen, skládáme a dokreslujeme písmena, porovnáváme dvojice písmen,
- spojování hlásek a písmen do slabik – používáme kostky s korálky a písmeny, modely písmen, protahujeme hlásky,
- spojování slabik do slov, čtení slov – využíváme domino, pexeso, kostky se slabikami, čtenářské tabulky, vyznačujeme obloučky,
- čtení textu – zaměřujeme se na krátké texty, ilustrace, čtení v duetu, střídavé čtení, čtení s předčítáním,
- porozumění čtenému – řadíme obrázky ke slovům, vynecháváme či přidáváme slova do věty, domýšlení textu,
- tempo čtení – používáme čtecí okénko, rozčlenění textu na úseky.

### 3.3.2 Reeducace dysgrafie

Mezi základní postupy při reeducaci dysgrafie řadí Jucovičová a Žáčková:<sup>25</sup>

- cvičení rozvíjející jemnou motoriku a senzorio-motorickou koordinaci – ruční práce, navlékání materiálu, práce s papírem, stavebnice, stříhání,
- grafomotorický nácvik – pohybové imaginace, volné čmárání, vlnovky, kličky, čáry, jednoduchá kresba, uvolňování zápěstí, prstů,

<sup>24</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 82-98. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

<sup>25</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 100-124. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

- osvojování a zmapování písmen – obrázková abeceda, karty a pexeso s písmeny, modelování písmen, obrázky z písmen, obtahování tvarů písmen,
- písemný projev – opis, přepis, diktát.

### 3.3.3 Reeducace dysortografie

Podle autorek Jucovičové a Žáčkové<sup>26</sup> základními technikami reeducace dysortografie jsou:

- vynechávání písmen, slabik, slov, vět – skládání rozstříhaných písmen, psaní pozpátku, hledání „neposlušných“ písmen, vymyšlení slov na první písmeno,
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének – bzučák, karty s tečkou a čárkou, specificky zaměřené diktáty, přehnaná výslovnost,
- rozlišování měkkých a tvrdých slabik – barevné karty s i/y, barevné označování, dřevěná a textilní písmena,
- rozlišování hranic slov v písmu – „popletené“ věty, papírové proužky, kartičky se slovy, počítačové programy,
- rozlišování slabik bě, pě, vě, mě – karty se slabikami k určení pravopisu, zjednodušený přehled pravidel s obrázkem.

V kapitole jsme nastínili nejenom klasifikaci SPU, ale také jejich příčiny a projevy. Zároveň jsme nastínili možnosti reeducace, které bychom zařadili spíše na počátek školní docházky.

---

<sup>26</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 128-139. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

## 4 Speciálně pedagogická intervence

V následující kapitole se budeme zabývat speciálně pedagogickou intervencí a pedagogickou intervencí. Vysvětlíme si rozdíly v pojetí koncepcí a legislativní změny, které se objevily v těchto oblastech v posledních letech.

Pod pojmem speciálně pedagogická intervence jsou zaštiťovány předměty speciálně pedagogické péče pro žáky s přiznanými PO. Dle stupně podpůrného opatření žáka je mu pak přiřazena následná péče v rámci předmětu speciálně pedagogické intervence. Tuto intervenci může zajišťovat např. pedagog s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciální pedagog působící ve škole, nebo speciální pedagog školského poradenského zařízení.

Počet hodin speciálně pedagogické intervence je stanoven v doporučení ze ŠPZ. Výuka probíhá individuálně, nebo v případě skupinové práce zahrnuje reedukační skupina maximálně čtyři žáky. Organizaci výuky má v kompetenci ředitel školy. Často se režim výuky odvíjí od toho, kolika žákům bude toto podpůrné opatření poskytováno. Možností, jak předmět zajistit, existuje více, např. v rámci samotné výuky z disponibilních hodin nebo nad rámec povinné časové dotace, ale nesmí být překročena maximální hodinová dotace stanovená pro jednotlivé ročníky.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí tyto oblasti předmětu speciálně pedagogická péče:<sup>27</sup> řečová výchova, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesná výchova, nácvik sociální komunikace, zrková stimulace, bazální stimulace u žáků s mentálním postižením, práce s optickými pomůckami, logopedická péče, rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, prostorová orientace, český znakový jazyk, prostředky alternativní a augmentativní komunikace, samostatný pohyb zrkově postižených, práce s optickými pomůckami, Braillovo písmo, bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami, rozvoj zbytkového sluchového a zrkového vnímání, porozumění mluvené i psané řeči a její produkci. Další oblasti případně vycházejí z konkrétních obtíží žáka.

---

<sup>27</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *ÚZ školství, Česká republika. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.*

## 4.1 Pedagogická intervence

Pod pojmem „pedagogická intervence“ se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku.

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., která je platná od 1. 1. 2021, přesunula pedagogickou intervenci mezi podpůrná opatření prvního stupně. Poskytování pedagogické intervence je nově samostatně upraveno v § 4a vyhlášky.

*„(1) Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka.*

*(2) Pedagogickou intervenci poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola.*

*(3) Pedagogická intervence se poskytuje jako podpůrné opatření prvního stupně.*

*(4) Pedagogickou intervenci souběžně využívá více žáků, je-li to možné a vhodné.“<sup>28</sup>*

Jak již bylo uvedeno výše, škola poskytuje žákům se SVP podpůrná opatření prvního stupně. Pedagogická intervence tedy spadá do kompetence školy. Opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.<sup>29</sup>

Cílem této úpravy vyhlášky je zefektivnit poskytování pedagogické intervence. V tomto případě může škola pohotověji reagovat na aktuální vzdělávací potřeby žáků. Zároveň se sníží administrativní zatížení škol, zákonných zástupců i ŠPZ. Podpora se dostane i žákům, kteří aktuálně nejsou klienty ŠPZ, nebyly jim zatím diagnostikovány SVP, ale potřebují podporu od školy.

Pedagogům, kteří poskytují pedagogickou intervenci jako podpůrné opatření, se pak zvyšuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti o jednu hodinu.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *ÚZ školství, Česká republika. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017. § 4a.*

<sup>29</sup> NPI, *Pedagogická a speciálně pedagogická intervence*, 2017, aktualizováno 2021.

<sup>30</sup> TRUNDA, Michal. *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. 3. vydání. Trinec: RESK, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-11-3.

## 5 Osobnost žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

V této kapitole se seznámíme s charakteristikou osobnosti žáka ve starším školním věku a specifiky osobnosti žáka se SVP, konkrétně se SPU. Nastíníme problémy, které mohou potkat žáky s SPU během výuky na druhém stupni a možnosti práce ŠSP se žákem v tomto období.

### 5.1 Charakteristika osobnosti žáka ve starším školním věku

Žák ve starším školním věku z hlediska vývoje patří do období dospívání, tedy do přechodného období mezi dětstvím a dospělostí. V tomto období dochází k mnoha změnám biologickým, psychickým i sociálním. Langmeier a Krejčířová<sup>31</sup> rozdělují období tzv. puberty do dvou fází – fáze prepuberty od jedenácti do třinácti let věku a fáze vlastní puberty, kterou ohraničují věkem třináct až patnáct let. Žáci hledají svou vlastní identitu, mění se jejich osobnost. Postupně ztrácejí svou roli dítěte a hledají svou novou roli ve společnosti. Představy o tom, jací by chtěli být, se rychle mění a formují se nápodobou a identifikací s různými vzory. Stále přetrvává závislost na hodnocení od rodičů i pedagogů, nově získávají velké slovo názory, postoje a hodnocení od vrstevníků. Tuto změnu doprovází i přechod žáků na 2. stupeň základního vzdělávání. Mění se prostředí vzdělávání, u žáků se střídá více pedagogů, zvyšuje se náročnost učiva.

### 5.2 Specifika osobnosti žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

*„Přestup na druhý stupeň základní školy může být náročný pro jakéhokoliv žáka. Mnohdy to znamená významnou změnu režimu docházky do školy – na různé vyučovací předměty jsou různí vyučující, různé vyučovací hodiny se vyučují v odlišných učebnách, prodlouží se čas strávený ve škole. Zpravidla přibývá množství učiva, jež je nutné zvládnout, některé se stává složitějším. Když se k tomu přidají ještě specifické poruchy učení, může být pro žáka práce ve škole zase o něco náročnější.“<sup>32</sup>*

---

<sup>31</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

<sup>32</sup> KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018, s. 178. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

U žáků se SVP se v období dospívání mohou objevit sekundární projevy SPU např. neurotické příznaky: bolesti hlavy, nechutenství, agresivní chování. V ideálním případě jsou při příchodu na druhý stupeň všichni žáci již diagnostikováni. Stává se, že na druhý stupeň přicházejí i žáci s nekompenzovanými SPU a přetrvávají u nich percepčně motorické obtíže.

Podle Zelinkové<sup>33</sup> se práce se žáky staršího školního věku odlišuje především ztrátou motivace k učení, negativní zkušenostmi v procesu učení a nesprávnými návyky při osvojování nového učiva. Klíčovou roli hraje rozdílná rozumová úroveň žáků, osobnostní charakteristiky, odlišné domácí prostředí s různou mírou podpory. Všechny tyto faktory mohou v žácích vyvolávat nesoulad, neklid, nejistotu, jelikož žáci s SPU musí stále vynaložit větší úsilí ke splnění svých studijních povinností. Žákovo okolí by mělo být včas seznámeno s jeho aktuální situací, pedagogové by měli nastavit dosažitelné cíle. Pokud jsou žáci schopni dosáhnout nastavených cílů, přináší jim to vnitřní radost, uspokojení, pocit úspěchu a kompetence.

*„Občas se objevují tendence rezignovat na poskytování podpurných opatření, případně tvorbu individuálního vzdělávacího plánu na druhém stupni základní školy. Výsledky vyšetření mohou v některých případech naznačit, že obtíže nejsou už takového rozsahu jako na prvním stupni, což vede ke zmírnění forem podpory poskytovaných žákovi. Bohužel výstupy z vyšetření mohou být někdy zkreslené, protože jsou použity postupy, které už žák zná, nebo diagnostické metody, které nejsou pro dítě tak náročné a v klidném a bezpečném prostředí poradny si s nimi poradí vcelku dobře. Je proto vždy důležité brát v úvahu širší kontext a uvědomit si, že učení na druhém stupni může klást nároky na postupy, jež jsou pro žáka nové, které intenzivně využívají čtenářské a písemné dovednosti. Přestože se může v páté třídě zdát vše relativně v pořádku, nová a náročnější výuková situace na druhém stupni může vyprovokovat nečekané obtíže.“<sup>34</sup>*

Práce s žáky se specifickou poruchou učení by na druhém stupni měla mít již jinou podobu než na stupni prvním. Měli bychom žákům hlavně zprostředkovat pracovní strategie a

---

<sup>33</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

<sup>34</sup> KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018, s. 180. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

postupy, jež mohou využít při získávání, zpracování, prezentaci poznatků a informací. Prakticky by se měl školní speciální pedagog zaměřit na:

- styly učení,
- způsob pořizování poznámek z výuky,
- porozumění učivu – schopnost interpretovat jednotlivé tematické celky, vzájemně je propojovat a aktivně znalosti využívat,
- přípravu na různé formy prověřování znalostí – ústní a písemné zkoušení, referáty, prezentace,
- pracovní strategie a postupy vedoucí k úspěšnému řešení úkolů,
- práci s texty – porozumění čtenému, strukturování textu, vyhledávání klíčových slov, zvýrazňování důležitých pasáží v textu, shrnutí textu, tvorba výpisků a dalších forem zpracování písemných materiálů např. myšlenkové mapy, tabulky, grafy.

V rámci vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace je na druhém stupni zařazována i výuka dalšího cizího jazyka. Pro žáky se SVP existuje možnost výuku dalšího cizího jazyka nahradit předmětem jiného obsahu. Žáci tak mohou upevňovat své znalosti v českém jazyce, prvním cizím jazyce, nebo jim může být zařazen předmět speciálně pedagogické péče. Se změnou musí vždy souhlasit zákonný zástupce žáka. Možnost náhrady dalšího cizího jazyka zařazením předmětů speciálně pedagogické péče se zejména týká těchto skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: žáci se závažným sluchovým postižením, žáci hluchoslepí, žáci se závažným onemocněním včetně poúrazových stavů a žáci se zjištěnou poruchou řečových funkcí projevující se zejména v oblasti mluvené, čtené a psané podoby řeči – obzvláště v případech, že žáci mají obtíže osvojit si zvukovou a grafickou podobu slov, jejich významy, gramatické struktury jazyka (žáci s vývojovou dysfázií nebo žáci s SPU těžšího stupně).

## 6 Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy v předmětu český jazyk a literatura

Následující kapitola poskytne pohled do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se zaměřením na druhý stupeň ZŠ a předmět český jazyk a literatura. Poté uvedeme konkrétní příklady, jak lze s žáky se SVP pracovat.

Český jazyk a literatura se řadí do vzdělávací oblasti 5. 1 Jazyk a jazyková komunikace. Druhý stupeň ZŠ je členěn do tří oblastí: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace má klíčové postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům vyspělosti absolventa základního vzdělání. Jazyková výchova se snaží především o rozvoj komunikačních kompetencí, znalosti a dovednosti např. správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat, účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

*„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní lidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“<sup>35</sup>*

Jak se uvádí v charakteristice vzdělávací oblasti, vzdělávací obsah oboru český jazyk a literatura má velmi komplexní charakter, všechny tři složky se při výuce vzájemně prolínají. Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím,

---

<sup>35</sup> Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – úvod. NPI Metodický portál RVP.CZ [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>.



analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. V rámci jazykové výchovy žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka, učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Vede žáky k přesnému a logickému myšlení, což je základ pro jasné, srozumitelné a přehledné vyjadřování. Literární výchova prostřednictvím četby zprostředkovává žákům základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory na přečtená díla. Postupem času žáci získávají základní čtenářské návyky, schopnost tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.<sup>36</sup>

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *„pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání,*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti,*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů,*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace,*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama,*

---

<sup>36</sup> Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – úvod. *NPI Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>.

- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*<sup>37</sup>

Na vyučující českého jazyka a literatury jsou tedy kladeny vysoké požadavky, se kterými učitelé musí umět pracovat. Požadavky jsou ještě vyšší při práci se žáky se SVP, proto by učitelé měli být na tuto práci náležitě připraveni.

## **6.1 Možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v předmětu český jazyk a literatura**

V dnešní době mají pedagogové k dispozici nepřeberné množství výukových materiálů, technologií, dalších vzdělávání (prezenčně i on-line), sdílení s kolegy. Zvláště u žáků se SPU by se učitelé měli snažit vytvořit žákům takové prostředí a možnosti, aby žáci zažili úspěch, a to je motivovalo k další práci ve vyučovacím procesu. Žáci se SVP mohou mít upravené očekávané výstupy na minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, všechny úpravy vzdělávání žáka jsou obsaženy ve zprávě z ŠPZ.

Jednou z možností vzdělávání žáků s SPU by mohly být aktivizační metody učení. Formy výuky je nutné přizpůsobit výukovému prostředí, časovému fondu a zejména osobnosti žáka. Některým žákům nemusí vyhovovat ani aktivizační metody, to je ovšem na posouzení učitele. Mezi některé aktivizující metody řadíme např. metody diskusní, řešení problému, situační, inscenační a didaktické hry. Aktivizační metody se snaží o dosažení vzdělávacích cílů na základě vlastní aktivity žáků. Cílem je nejenom oživení výuky, ale zlepšení procesu učení, zvýšení efektivity a změna přístupu žáka k vyučování. Žákům v aktivním vyučování není cizí se aktivně zapojit, tvořit, řešit problémy, argumentovat, spolupracovat, vzájemně se respektovat.

Pro žáky s SPU zůstává i na druhém stupni důležité čtení s porozuměním. I když se na reedukaci čtení častěji zapomíná, musíme vždy brát ohled na aktuální úroveň žáka a na

---

<sup>37</sup> Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – úvod. *NPI Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>.

jejím základě pokračovat s reedukací. Když žákům dělá čtení problémy i ve starším školním věku, nejspíše není dostatečně vyvinutá schopnost sluchové syntézy, analýzy, akustické diferenciaci a koordinace.

Pro zdokonalování techniky čtení i pro starší žáky uvádí Michalová<sup>38</sup> následující metody práce:

- přípravné čtení – pedagog (rodič) nejprve nacvičuje s žákem tzv. nácvičná slova (kvalitativně náročná), následuje rozhovor o textu, domýšlíme obsahovou stránku textu, další fází je čtení textu pedagogem, žák při tom sleduje text v knize, až v poslední fázi čte žák sám,
- párové čtení – v první fázi začínáme simultánním čtením, pedagog i žák čtou společně nahlas, ve druhé fázi čte žák sám, pokud sám číst nechce, může opět probíhat simultánní čtení,
- stínové čtení – pedagog čte tak, aby byl jedno slovo před žákem, žák částečně čte a částečně opakuje po dospělém,
- čtení v duetu – spočívá v současném čtení pedagoga s žákem, pedagog přizpůsobuje tempo aktuálními schopnostem žáka.

Dále pak Michalová<sup>39</sup> zmiňuje i osvědčené tipy do výuky mluvnice. Za zásadní považuje to, aby žák pravidlům opravdu rozuměl, žáci by měli mít poučky vždy k dispozici v té formě, ve které jim vyhovují. Za osvědčený tip označuje práci s tzv. barevnými pravidly (M+M Beroun), každé základní gramatické pravidlo má svou určitou barvu.

Na jednotlivých kartách jsou v barvách zpracovány přehledy mluvnického učiva následujícím způsobem:

- tvrdé a měkké souhlásky – červeně,
- vyjmenovaná slova – modře,
- koncovky podstatných jmen – zeleně,
- shoda přísudku s podmětem – fialově,

---

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> 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.

- koncovky přídavných jmen – hnědě.<sup>40</sup>

Krejčová<sup>41</sup> pak upozorňuje na důležitost zpracování výukového materiálu tak, aby byl pro žáka přehledný a vyhovoval jeho potřebám. V českém jazyce i literatuře lze snadno využít pojmové mapy, přehledové tabulky, jestliže jedinci vyhovuje vizuální styl. Samozřejmostí by mělo být pro žáky s auditivním stylem svolení učitele k tomu, aby si výklad žák nahrál.

---

<sup>40</sup>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.

<sup>41</sup>KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

## 7 Praktická část

### 7.1 Cíl diplomové práce a metodologie

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je v rámci kvalitativního šetření zjistit, jakou podporu dostávají žáci se speciálně vzdělávacími potřebami ve dvou běžných základních školách na druhém stupni základního vzdělávání v Karlovarském kraji.

Díličími cíli práce je:

1. Popsat problémy při přechodu žáka na 2. stupeň ZŠ.
2. Zjistit úroveň domácí přípravy žáka.
3. Zjistit podmínky žáka se SVP v hodinách českého jazyka a literatury.
4. Vymezit kooperaci mezi učitelem českého jazyka a literatury a školním speciálním pedagogem.

K naplnění daných cílů byla využita kvalitativní strategie, metodou k získávání informací byl polostrukturovaný rozhovor, na jehož základě byly kladeny další doplňující otázky. Dotazovaní měli díky otevřeným odpovědím úplnou volnost v odpovídání. Kvalitativní data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a analýzy prostudovaných dokumentů školy – Program školních poradenských služeb, Prevence školní neúspěšnosti a Doporučení ke vzdělávání ze ŠPZ. Polostrukturovaný rozhovor se skládal z osmi pevných otázek pro žáky a čtyř pevných otázek pro učitele. Pevné otázky byly rozšířeny o doplňující otázky. Z důvodu zvolené výzkumné strategie byl výběr výzkumného souboru záměrný. Získaná data byla analyzována v souladu s postupy kvalitativní strategie. V souvislosti se stanoveným cílem byly definovány tři výzkumné otázky.

**Výzkumná otázka VO1:** Jaký byl pro žáky se specifickými poruchami učení přechod z prvního na druhý stupeň vzdělávání?

**Výzkumná otázka VO2:** Jaká je žákům se specifickými poruchami učení poskytována podpora v rámci jejich vzdělávacího procesu v předmětu český jazyk?

**Výzkumná otázka VO3:** Jakou reedukační péči využívají žáci se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ?

Hlavními rysy kvalitativního výzkumu jsou dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Cílem kvalitativního výzkumu je přinést maximální množství informací o široce definovaném jevu. Zpracovávají se data získaná při rozhovoru, z pozorování a data z dokumentů. Jedná se o práci se slovem, nikoliv s čísly. Výzkum by měl být provedený v přirozeném prostředí. Výběr osob je v tomto případě vždy záměrný. Je nutné, aby vybraní respondenti vhodně reprezentovali dané prostředí.<sup>42</sup>

## 7.2 Charakteristika výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem oslovila ředitele běžných základních škol v Karlovarském kraji. Některé školy se nemohly zapojit z toho důvodu, že u nich na škole nerealizují předmět speciálně pedagogické péče, nemají totiž úplné školní poradenské pracoviště. Jiné školy sice předmět speciálně pedagogické péče realizují, avšak jen na prvním stupni základního vzdělávání. Oslovené školy navštěvuje přibližně stejný počet žáků – jde o školy do pěti set žáků. Ředitelé tří běžných základních škol mi dovolili, abych jejich školy mohla navštívit. S jednou z těchto tří škol jsme se nedomluvili z důvodu jejího aktuálního vytížení.

V jedné z oslovených ZŠ (ZŠ 1) mi ředitelka školy domluvila rozhovory s učiteli českého jazyka a literatury a ti mi následně pomohli vytipovat žáky, se kterými bych mohla realizovat rozhovor. Kritériem pro mě bylo, aby to byli žáci druhého stupně běžné ZŠ se specifickými poruchami učení. Někteří respondenti mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, někteří se vzdělávají bez něj.

Ve druhé z oslovených škol (ZŠ 2) mi ředitel školy také nejprve zprostředkoval setkání s vyučujícími českého jazyka a literatury. Během setkání jsme s pedagogy vytypovali žáky, kteří by byli vhodnými respondenty. I v této škole se někteří respondenti vzdělávají s IVP, jiní bez něj.

Abych mohla rozhovory s žáky zrealizovat, vytvořila jsem informovaný souhlas s rozhovorem pro zákonné zástupce žáků. Všichni respondenti byli ujištěni, že rozhovor bude naprosto anonymní. Z tohoto důvodu nebudu blíže specifikovat lokalitu škol zapojených v mém šetření.

---

<sup>42</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Aby bylo žákům při rozhovoru příjemně, jako místo k realizaci byla zvolena v ZŠ 1 školní knihovna. V případě ZŠ 2 byla zvolena kancelář školního speciálního pedagoga, kterou všichni z dotazovaných dobře znají. Každý z rozhovorů byl nahráván na audio zařízení, doba trvání rozhovoru byla od dvaceti do čtyřiceti minut. Rozhovory byly realizovány během školního roku 2022/2023 a 2023/2024. Zároveň se díky ochotě pedagogů na ZŠ 1 podařilo zrealizovat rozhovory s učiteli českého jazyka a literatury. Nejsou sice hlavním cílem výzkumu, ale myslím si, že mohou být pro danou problematiku také přínosné.

Zvolený výzkumný soubor nakonec vytvořilo celkem dvanáct žáků ze dvou různých škol a šest učitelů českého jazyka a literatury ze ZŠ 1. Žáci mají různé formy SPU a přiznané různé stupně PO. Všichni z dotazovaných žáků se vzdělávají v souladu s doporučením ze ŠPZ. Z anamnéz žáků vyplývá, že pocházejí z různých prostředí, s různou mírou podpory ze strany rodičů. Všem participantům byla SPU diagnostikována již na první stupni základního vzdělávání. Pro zachování anonymity budu participanty označovat písmenem P a číslem od jedné do šesti.

žák	pohlaví	ročník	stupeň podpůrných opatření
P1	M	6.	3.
P2	Ž	6.	2.
P3	M	7.	2.
P4	Ž	7.	3.
P5	Ž	8.	3.
P6	M	8.	2.

*Tabulka 1 – Výzkumný soubor žáci ZŠ 1; zdroj: vlastní*

učitel	aprobace	studium k rozšíření odborné kvalifikace	vyučuje ročník
P1	ČJ - OV	ano	8.
P2	ČJ - OV	ano	7., 9.
P3	ČJ - OV	ne	8., 9.
P4	ČJ - NJ	ne	7.
P5	ČJ - D	ne	6., 9.
P6	ČJ -SPG	ne	6., 8.

*Tabulka 2 – Výzkumný soubor pedagogové ZŠ 1; zdroj: vlastní*

žák	pohlaví	ročník	stupeň podpůrných opatření
P1	Ž	6.	3.
P2	Ž	6.	2.
P3	M	7.	3.
P4	Ž	7.	2.
P5	M	8.	2.
P6	Ž	9.	2.

*Tabulka 3 – Výzkumný soubor žáci ZŠ 2; zdroj: vlastní*

### **7.3 Etika výzkumu**

Výzkumné šetření je ošetřeno anonymitou informantů, jejich žáků a zákonných zástupců, pedagogů. Dotazovaní jsou v diplomové práci označeni písmenem P a číslicí (viz tabulka 1, tabulka 2, tabulka 3). Participant i zákonní zástupci byli informováni o daném výzkumu a vyjádřili souhlas s účastí v informovaném souhlasu (viz příloha 1 a 2). Informovaný souhlas byl vyhotovený ve dvou originálech. Dotazovaní měli možnost nahlédnout do přepsaného rozhovoru.



## **7.4 Charakteristiky škol zapojených do výzkumného šetření**

### **Charakteristika ZŠ 1**

Základní škola je příspěvkovou organizací, jejím zřizovatelem je město. Je školou plně organizovanou, součástí je školní družina, dům dětí a mládeže a školní jídelna. Škola se dlouhodobě specializuje rovněž na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výuka probíhá ve dvou, někdy i třech ročnících, záleží na počtu žáků v jednotlivém ročníku. V běžných třídách se vzdělává 109 žáků se SVP a 12 žáků se vzdělává ve třídě zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Podporu při vzdělávání těmto žákům poskytuje sedmnáct asistentů pedagoga. Ve škole pracuje úplné školní poradenské pracoviště od roku 2012. Škola má zpracovaný program poradenských služeb a strategii prevence školní neúspěšnosti.

### **Charakteristika ZŠ 2**

Druhá základní škola, která se do výzkumu zapojila, je také příspěvkovou organizací, zřizovatelem je město. Škola též disponuje školní družinou a školní jídelnou, dům dětí a mládeže v této škole není. Výuka probíhá ve dvou paralelních třídách v ročníku. Žákům je umožněno rozvíjet jejich matematické nadání ve skupinách s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. Na II. stupni probíhá výuka matematiky a fyziky formou volitelných předmětů. Třídy nebo skupiny s rozšířenou výukou mají navýšený počet hodin matematiky a od 8. ročníku navíc volitelný předmět – seminář z chemie. V běžných třídách se vzdělává 120 žáků se SVP, třída podle paragrafu §16 odst. 9 školského zákona zde zřízena není. Podporu pro žáky se SVP zajišťuje 12 asistentů pedagoga. Škola má zřízené úplné školní poradenské pracoviště od roku 2016. Tato škola má také zpracovaný program poradenských služeb.

### **Program školních poradenských služeb ZŠ 1**

V ZŠ 1 mi byl poskytnut program školních poradenských služeb, který jsem si detailně procházela společně s ŠSP, proto jsem se rozhodla ho do této práce zařadit.

Školní poradenské pracoviště poskytuje speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně výchovné, diagnostické, informační, poradenské, metodické a konzultační služby žákům, zákonným zástupcům a pedagogům.

Rozvíjí spolupráci žák – odborník – pedagog – zákonný zástupce.

K hlavním cílům poradenských služeb náleží zkvalitnění péče o žáky a děti se speciálními vzdělávacími potřebami, prohlubování spolupráce se všemi subjekty školy a vytvoření široké základny primární prevence školní neúspěšnosti a rizikového chování, sledování účinnosti preventivních programů realizovaných ve škole a vytvoření metodického zázemí pro jejich vytváření a realizaci, pokračování v koncepci kariérového poradenství.

Poradenské služby usilují o příznivé sociální klima pro integraci žáků z jiného kulturního prostředí a k přijímání sociálních odlišností ve škole, posilují průběžnou a dlouhodobou péči o žáky ohrožené školním neúspěchem a vytvoření předpokladů pro jeho snižování. Tým školního poradenského pracoviště usiluje o včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů, průběžně pracuje s třídními kolektivy a poskytuje metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů ve vzdělávání do školního vzdělávacího programu. K dalším cílům patří prohloubení a zlepšení spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci a koordinace poradenských služeb poskytovaných školou se službami školských poradenských zařízení a dalších odborníků (logoped, psychiatr, klinický psycholog).

V případě řešení výukových a výchovných obtíží pracuje škola v rámci tzv. třístupňového modelu péče. Jeho cílem je předcházet selhávání žáka a těžiště péče se přesouvá z oblasti specializované diagnostiky a intervence v pedagogicko-psychologické poradně směrem k pedagogické diagnostice a podpoře.

První stupeň péče spočívá v individualizované pomoci učitele v rámci běžných vyučovacích hodin. Koordinátorem je třídní učitel. Není nezbytné vyžadovat souhlas rodičů, jde o pedagogický postup, který je plně v kompetenci školy, nastavuje se plán pedagogické podpory. V této oblasti se jedná o děti, které selhávají ve výuce z důvodů méně závažných. Jde např. o percepční nezralosti, pomalejší tempo, úzkostnost, sociální obtíže, nepozornost. Učitel nebo třídní učitel eviduje počáteční obtíže žáků, provádí pedagogickou diagnostiku pro zjištění žakových vzdělávacích specifíků, realizuje dopomoc v hodinách a případně i občasnou pomoc mimo vyučování, vytváří podnětné materiály „na míru“ individuálních vzdělávacích potřeb žáka, spolupracuje s rodiči pro překonávání obtíží. V rámci prvního stupně jde o kompenzaci mírných obtíží formou drobných úprav v

režimu výuky, domácí přípravy, ve struktuře vyučovacích hodin. Na úpravách se podílejí především pedagogové, školní psycholog, školní speciální pedagog. Monitorování pokroků dítěte probíhá obvykle po dobu tří měsíců.

Druhý stupeň péče představuje plán pedagogické podpory. Pokud u žáka nedošlo k úpravě obtíží, je problematika konzultována s pracovníkem školního poradenského pracoviště – školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Produkují strukturovaný plán pedagogické podpory, který cílí na jednotlivé předměty a přístupy k žákovi, definuje silné a slabé stránky žáka. Plán pedagogické podpory se vyhodnocuje po třech měsících. Problémy žáka jsou již většího rozsahu, nelze je kompenzovat pouze podpůrnými opatřeními z 1. stupně. Obtíže vyžadují dílčí úpravy v organizaci a metodách výuky, stanovení postupu a forem nápravy. V této etapě je možné pracovat s žákem v rámci vyučování i mimo něj, s případným využitím skupinových forem péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Individualizovanou podporu, tedy opakovanou individuální práci s žákem, může po dohodě s rodiči vykonávat také školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Jestliže ani tento přístup nepomáhá vyřešit vzdělávací obtíže žáka, je po analýze realizovaných přístupů rodičům doporučeno komplexní pedagogicko-psychologické vyšetření ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologické poradně). Koordinátorem je třídní učitel, školní psycholog, školní speciální pedagog.

Třetí stupeň péče představuje individuální vzdělávací plán. Přetrvávají-li obtíže žáka, je zapotřebí specializované intervence ve školském poradenském zařízení k potvrzení či vyvrácení diagnóz. Teprve ve třetím stupni předpokládáme využití specializované diagnostiky a intervence na odborném pracovišti či v koordinaci s ním. V rámci tohoto stupně škola v případě doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zákonného zástupce žáka vytváří individuální vzdělávací plán, v němž jsou definovány vzdělávací cíle. Škola spolupracuje se školským poradenským zařízením na pravidelném vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu, iniciuje kontrolní vyšetření dle závěrů doporučených postupů ze školského poradenského zařízení.

### **Pracovníci školního poradenského pracoviště**

Výchovný poradce úzce spolupracuje se školním psychologem, školním speciálním pedagogem, školním metodikem prevence, pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Provádí vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání nebo psychický a sociální vývoj vyžadují speciální péči, připravuje podmínky pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolupráci s dalšími odborníky, vytváří a koordinuje vznik individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků. Dále pomáhá v kariérovém poradenství a spolupracuje s učiteli odborných předmětů, kteří se orientují na volbu profese, koordinuje kariérové poradenství školy ve spolupráci s úřady práce. Třídním učitelům metodicky pomáhá při řešení aktuálních problémů třídních kolektivů. Podílí se na realizaci preventivního programu školy a pomáhá při jeho vytváření. V neposlední řadě poskytuje poradenskou a konzultační pomoc rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům.

Školní metodik prevence spolupracuje se školním psychologem, školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem a třídními učiteli. Vytváří a realizuje ve spolupráci s ostatními program prevence rizikových projevů chování, sleduje aktuální situaci ve škole a inovuje strategie přístupu k prevenci. Poskytuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu školy a při provádění jednotlivých preventivních aktivit. Rovněž spolupracuje s institucemi, které zajišťují odbornou pomoc v problematice prevence rizikových projevů chování. Zajišťuje informovanost žáků, nebo jejich zákonných zástupců o činnosti institucí, které poskytují pomoc dětem, které mají problémy se závislostmi nebo jinými negativními jevy v jejich sociálním vývoji, spolupracuje se středisky výchovné péče, s krizovými centry a dalšími institucemi, které poskytují primární, sekundární i terciární péči. Ve spolupráci s dalšími odborníky poskytuje konzultační a poradenskou pomoc žákům a jejich zákonným zástupcům.

Školní psycholog poskytuje poradenské konzultace pro zákonné zástupce žáků při výukových obtížích, výchovných, rodinných problémech, poradenské konzultace pro žáky při výukových, osobních, rodinných, vztahových problémech. K jeho činnostem patří

diagnostika intelektových schopností a školní zralosti, krizová intervence, kariérové poradenství u žáků 8. ročníků, práce s třídami – diagnostika vztahů, tematické programy, intervenční práce ve spolupráci se školním metodikem prevence, spolupráce s pedagogy – metodická pomoc a doporučení. Úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, klinickým psychologem, klinickým logopedem, dětským psychiatrem.

Školní speciální pedagog poskytuje depistážní činnosti – vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostické činnosti – diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáků, intervenční činnosti – krátkodobá i dlouhodobá individuální práce se žákem, provádění nebo zajištění reedukačních, kompenzačních nebo stimulačních činností, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka, metodické a koordinační činnosti. Dále nabízí poradenské konzultace pro zákonné zástupce žáků při výukových obtížích, výchovných problémech, poradenské konzultace pro žáky při výukových, nebo osobních problémech. Spolupracuje s pedagogy, s pedagogickou psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, orgánem sociálně-právní ochrany dětí, nestátními neziskovými organizacemi a dalšími participujícími organizacemi.

### **Prevence školní neúspěšnosti**

Školní neúspěšnost je chápána jako selhávání žáka v podmínkách školního vzdělávacího programu špatným prospěchem, nebo vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, k učitelům a obecně ke škole (např. závadové chování a s ním související porušování školního řádu, záškoláctví, problematické postavení v třídním kolektivu).

Bývá důsledkem nevyváženosti ve vývoji osobnosti žáků, v jejich výkonnosti, motivaci, volných vlastnostech a v neposlední řadě také v rodinném prostředí. Neprospěch je téměř vždy způsoben souborem mnoha příčin, které je třeba včas rozkrýt a přijmout účinná opatření směřující k nápravě.

Podpora školního úspěchu vychází zejména z atmosféry školy, v níž je podporováno učení každého žáka, tedy dobrými mezilidskými vztahy jak mezi žáky, tak mezi žáky a pedagogy.

Cílem strategie předcházení školní neúspěšnosti je vyhledávání potenciálně neúspěšných žáků a vytváření podmínek ke zlepšení jejich školní úspěšnosti.

### **Faktory školní neúspěšnosti**

Školní neúspěšnost je vymezena řadou faktorů, především osobností a zdravotním stavem žáka, dále rodinným a mimoškolním prostředím a výchovně vzdělávacím procesem ve škole. Při řešení školní neúspěšnosti je nezbytná spolupráce školy, dalších odborníků, rodiny a samotného žáka. Podpora rodiny je v tomto procesu nenahraditelná i s ohledem na volbu budoucího povolání a budoucí život.

Jedná se o tyto faktory:

- osobnost dítěte – snížená inteligence, poruchy učení, nedostatečná paměť, emoční labilita, nízká odolnost vůči zátěži,
- poruchy chování, PAS,
- zdravotní problémy žáka – dlouhodobá absence,
- vysoká absence,
- změna ŠVP v důsledku přestěhování, přechodu na jinou školu,
- nepodnětné rodinné prostředí, střídavá péče,
- rodinné prostředí s nezájmem o školu a školní dění, nezájem rodičů o spolupráci se školou,
- nadměrně ochranné rodinné prostředí,
- dítě ohrožené sociálně nežádoucími jevy (zhoršená rodinná situace, šikana, domácí násilí, problémy ve vztazích v rodině nebo ve škole, ve třídě, ve vztahu s učitelem), ohrožení sociálně patologickými jevy,
- dítě – cizinec.

Žák je ohrožen školní neúspěšností, když selhává v učení (jeden nebo i více předmětů), ve čtvrtletí z některých předmětů neprospěl, nebo je nehodnocen, na konci pololetí z některých předmětů neprospěl, nebo je z některých předmětů nehodnocen, dlouhodobě neplní zadané úkoly, svým chováním soustavně porušuje školní řád a jsou vůči němu uplatňována výchovná opatření, jeho příprava na výuku není systematická.

K doprovodným projevům při školní neúspěšnosti patří:

- neurotické příznaky – bolesti hlavy, břicha, nechutenství, zvracení, tiky, školní fobie,
- poruchy chování – zvýšená absence v některém předmětu, nebo celková absence, záškoláctví,
- obranné mechanismy – ztráta motivace, pocit méněcennosti, fantazie, regrese.

### **Předcházení školní neúspěšnosti**

- klademe na žáka přiměřené nároky – stanovujeme cíle výuky s ohledem na vzdělávací možnosti žáka,
- dbáme na jeho pravidelnou docházku do školy, důsledně kontrolujeme splnění zadaných úkolů,
- zdůrazňujeme jeho pozitivní stránky,
- oceňujeme jeho jedinečnost,
- umožňujeme žákům vyslovovat vlastní názory,
- podporujeme aktivitu žáků, dáváme jim příležitost zažít úspěch,
- motivujeme žáky – využíváme diferencované úkoly, aktivizující metody, sledujeme pokrok žáka,
- rozebíráme s nimi jejich úspěchy,
- vyhýbáme se negativnímu srovnávání

### **Pravidla pro řešení školní neúspěšnosti**

- ✓ Včasné podchycení žakových potíží jednotlivými vyučujícími. Ti vyhodnotí, zda jde o ojedinělý výpadek, nebo trvalejší problém (o neúspěšnosti informují rodiče žáka a třídního učitele).
- ✓ Třídní učitel ověří, zda jde o problém spojený jen s jedním vyučovacím předmětem, nebo zda se týká více vyučovacích předmětů, případně i ve spojení s výchovnými problémy.
- ✓ Podle závažnosti problému třídní učitel kontaktuje rodiče, nabídne osobní jednání s jednotlivými vyučujícími, případně s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem, školním speciálním pedagogem. O jednáních se

vedou písemné záznamy, které vždy obsahují doporučení školy a postoj rodičů k nim (individuální doučování, vyšetření v PPP apod.).

Je uplatňován třístupňový model péče:

1. Individuální pomoc vyučujícího v rámci běžné výuky.
2. Zapojení školního poradenského pracoviště.
3. Zapojení školského poradenského zařízení (PPP/SPC).

Základem účinného řešení školní neúspěšnosti je správné rozpoznání příčin, viz výše uvedené faktory. Vedení školy vyhodnocuje, zda ke zvýšené neúspěšnosti nedochází jen u některých vyučovacích předmětů, nebo jen u některých vyučujících. Na toto téma případně zaměřuje svoji kontrolní a hospitační činnost, zajišťuje zpětnou vazbu od rodičů žáků (evaluační dotazníky).

Na základě této diagnostiky se stanoví možná opatření:

- zvýšená motivace žáka k učení – důraz na pozitivní hodnocení, stanovení přiměřeného rozsahu učiva, podpurné pomůcky (přehledy), využití pomoci spolužáků, podpurné aktivity – oznamování termínů písemných prací a zkoušení, slovní hodnocení,
- zajišťování vhodných pomůcek vzhledem k odlišným stylům učení (preference vizuálního, nebo audio vnímání),
- žáci jsou seznamováni s možnými styly učení a učí se vědomě používat styl pro něj nejvýhodnější,
- individuální konzultace, doučování, kompenzace nedostatků pomocí speciálně pedagogických postupů (PLPP, spolupráce s PPP, SPC),
- pomoc při začleňování žáka do třídního kolektivu,
- stanovení přiměřeného rozsahu učiva,
- práce zadaná pro domácí přípravu odpovídá žakovým vzdělávacím možnostem,
- sestavení plánu pedagogické podpory,
- zvýšená práce pedagogů s kolektivem třídy, náprava narušeného klimatu třídy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,



- včasné informování rodičů o mimořádném zhoršení prospěchu žáka, tak, aby se zvýšenou péčí mohlo zabránit zhoršení souhrnné klasifikace žáka na konci každého pololetí,
- u žáků, jejichž neúspěšnost souvisí spíše se sociálním znevýhodněním, konzultovat situaci s OSPOD.

Škola průběžně vyhodnocuje úspěšnost těchto opatření, dlouhodobě sleduje žáky s riziky neúspěšnosti, poskytuje jim pomoc k jejímu překonání, zohledňuje vnější prostředí ovlivňující výsledky žáků, přijímá případná opatření k zamezení rizikového chování. Na jednání pedagogických rad, předmětových komisí a metodických sdružení je vyhodnocována situace vzdělávání žáků ohrožených školní neúspěšností.

Škola si v prevenci stanovuje dlouhodobé cíle:

- vytváření kvalitního prostředí ve třídách a škole,
- trvalé sledování a vyhodnocování této problematiky, poskytování informací o úspěšných i neúspěšných řešeních,
- v rámci DVPP rozvíjet klíčové dovednosti pedagogů pro tuto oblast,
- je poskytována nabídka pomoci pro žáky, kteří potřebují řešit subjektivně náročné životní situace,
- školní poradenské pracoviště vytváří a aktualizuje strategii prevence školní neúspěšnosti, seznamuje s ní pedagogy školy a vyhodnocuje její účinnost.<sup>43</sup>

## 7.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

V následující části diplomové práce jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, závěry vyplývající z odpovědí žáků na zadané otázky během rozhovoru. Data byla získána při rozhovorech a budou i dále interpretována.

### Přechod na druhý stupeň základního vzdělávání z pohledu žáků ZŠ 1

Jak jsme již zmínili v teoretické části práce, přechod na druhý stupeň je náročný pro všechny žáky, výjimkou nejsou ani žáci s SPU. Podle Michalové<sup>44</sup> narážejí děti s SPU na

<sup>43</sup> ZŠ 1. Prevence školní neúspěšnosti pro školní rok 2023/2024

<sup>44</sup> 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.

problém zvládnutí většího množství naukových předmětů. Hlavně v případech, kdy žáci nezvládají čtení s porozuměním, nedokážou se pomocí čtení učit. Na základní škole, v níž šetření probíhalo, jsou oddělené budovy pro první a druhý stupeň. Žáci do šestého ročníku tedy opravdu „přecházejí“ do jiné budovy.

**Otázka: Jaký byl pro tebe přestup na 2. stupeň? S jakými problémy ses potýkal/a?**

Z odpovědí jednotlivých respondentů vyplývá, že ve většině případů dělal jedincům přechod na 2. stupeň problém. Někteří respondenti, nacházející se nyní ve vyšších ročnících, označili 6. ročník za nejtěžší za dobu jejich školní docházky.

P 5: *„Šestka byla nejhorší... hodně novejších učitelů a každý po nás chtěl něco trochu jiného a špatně se v tom pak vyznám. Někdy nevím, co dělat dřív... tak se stane, že nedělám radši nic.“*

P 3: *„Letos je to lepší... loni byl začátek roku hroznej.“*

P 2: *„Na druhým stupni je všechno těžší.“*

Mezi problémy, se kterými se potýkali, zmiňovali žáci hlavně náročnost učitelů, složité instrukce, náročnost látky a učiva, častější testování.

P 1: *„No, často se třeba stane, že píšeme za ten den i čtyři testy za sebou. To je pak těžký se prostě na to všechno připravovat...“*

P 6: *„Učitelé po nás chtějí hodně věcí... píšeme testy mnohem častěji, musíme mít hodně pomůcek na ten předmět připravený.“*

Na tento problém jsem navázala otázkou, zda se promítl přechod na další stupeň vzdělávání do známek žáků. Ně kterým dotazovaným se známky zhoršily.

P 1: *„Během těch prvních měsíců jsem často dostával horší známky.“*

P 3: *„No docela se zhoršily, hlavně v češtině.“*

U jiných naopak nedošlo ke zhoršení ani k vylepšení hodnocení.

P 2: *„Myslím, že je to tak nastejno.“*

Z pohledu žáků je přístup učitelů na druhém stupni většinou stejný jako na stupni prvním. Někteří z dotazovaných jsou rádi, že v nich pedagogové budují větší samostatnost.

P4: „*Docela se mi líbí, že se oni často snaží, ať pracujeme víc sami.*“

P5: „*Víc mi to vyhovovalo předtím, víc mi pomáhali.*“

Během rozhovorů jsme narazili i na téma domácích úkolů a přípravy na vyučování. V rámci školní praxe jsou domácí úkoly tradičně součástí vyučovacího procesu. Jak uvádí Kořínek,<sup>45</sup> v tomto procesu je zahrnuta samotná interakce mezi žákem a vyučujícím. Cílem této interakce je podle odborníků osvojení vědomostí, dovedností a návyku žáků, jejich všestranný rozvoj. Pedagog by měl vzbuzovat zájem o problematiku na straně žáků prostřednictvím řízení jejich učení – např. zadání domácího úkolu a jeho kontrola.

Z praxe je zřejmé, že počet domácích úkolů s přestupem na druhý stupeň klesá. Zejména žáci s SPU by však i nadále neměli podceňovat přípravu na vyučování doma. Michalová<sup>46</sup> upozorňuje na to, že domácí příprava pro žáky s SPU je únosná maximálně hodinu, z důvodu nízké koncentrace pozornosti je vhodné vkládat do přípravy přestávky.

Zároveň se na druhém stupni stává, že jsou žáci „přetíženi“ pedagogy. Tím, že se učitelé ve třídě střídají, nemají přehled o tom, zda žáci již nějaký úkol mají, nebo je čeká další den velký počet testů.

### **Liší se tvoje domácí příprava na vyučování od té na prvním stupni?**

Tři žáci uvádějí, že jim příprava zabere přibližně stejný čas jako na prvním stupni, tzn. maximálně hodinu denně. P 5 uvedla, že jí domácí příprava trvá až dvě hodiny. P 3 a P 4 se shodli v tom, že nyní jim trvá příprava méně – do třiceti minut.

V návaznosti na domácí přípravu jsem se respondentů zeptala, zda jim někdo s přípravou doma pomáhá. Čtyřem respondentům s přípravou pomáhají rodiče nebo starší sourozenec, dva respondenti se připravují na vyučování od přechodu na druhý stupeň sami.

P 6: „*No, někdy něco zapomenou doma, ale učitelé to moc neřeší... to bylo horší na prvním stupni, když nám třeba dávali minusový body za zapomínání. Takže úkoly moc vypracovaný nemám, jenom někdy.*“

---

<sup>45</sup> KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-356-84.

<sup>46</sup> MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

P 4: „Spíš se připravuju míň, záleží i na tom, jestli toho mám na druhý den hodně... ale do půl hodiny to bude určitě. Nikdo se se mnou už neučí, tak si někdy jen přečtu něco málo a zavřu to.“

P 3: „Víc na to kašlu... dřív se se mnou učili rodiče nebo ségra, teď na to nemají tolik času... ale ne, že by se mi zhoršily známky, asi se tolik učit už nepotřebuju.“

P 5: „Učím se doma mnohem dýl než na prvním stupni. Vypracovávám si úkoly a mamka mi to rovnou kontroluje, ať tam nemám chyby... ale jak píšem víc testů, musím si toho víc zapamatovat a to mi moc nejde.“

P 1: „...učím se tak hodinu, na prvním stupni to bylo stejný. Teď mi spíš pomáhá brácha, než přijdou rodiče z práce. Hodně věcí se ale musím učit nazpaměť...“

### **Přechod na druhý stupeň základního vzdělávání z pohledu žáků ZŠ 2**

Ve druhé ze zapojených škol je školní budova pouze jedna, druhostupňové ročníky mají třídy ve vyšších patrech budovy. V odpovědích se žáci ZŠ opět shodují v tom, že pro ně byl přechod náročný.

P 2: „Začátek roku byl těžký i pro mě i pro rodiče...“

P 6: „Každým rokem je to lepší, ale bojím se, co bude pak na střední.“

P 5: „Už to tolik neprožívám, ale šestka byla hrozná. To jsem byl ještě malej a hodně se to řešilo.“

P 4: „Jo určitě to bylo těžký, ale nemyslím si, že jen pro mě. I ostatním ve třídě se zhoršily známky. Musím si častěji číst učení na další den.“

Za nejtěžší faktor přestupu žáci označovali především časté testování, zkoušení u tabule a náročnost naukových předmětů.

P 1: „Nebyla jsem zvyklá na zkoušení u tabule a docela se toho furt bojím.“

P 3: „Je to horší, testy jsou častý a někdy o nich vůbec nevím dopředu.“

P 4: „Přírodák, děják, zeměpis jsou těžký na učení, je tam toho hodně.“

Na zkoušení u tabule jsem se dotazovala ředitele školy, ten mi objasnil, že se tím snaží pedagogové připravit žáky na střední školu. U většiny z nich předpokládají, že nastoupí na obor s maturitou.

V této škole jsem se pokusila navázat otázkou na to, zda jsou někteří z dotazovaných ve třídách s navýšeným počtem hodin matematiky, či si někdo zvolil navíc seminář z chemie.

P 4: „*Jo, tak já mám problémy spíš v češtině, matika mi jde, takže mě zařadili do té matematické třídy.*“

P 6: „*Vůbec ne, ani chemii jsem si nedala.*“

P 1: „*Jsem níž, takže chemii ještě nevím, ale jsem v normální třídě.*“

P 5: „*Jsem v matematické, protože v matice jsem v pohodě.*“

Celkově je situace ohledně matematiky dost individuální, každý z dotazovaných žáků odpovídal jinak, nelze to nijak generalizovat. Škola žákům umožňuje v tomto případě opravdu osobitý přístup. Z rozhovoru s ředitelem vyplývá, že individuálně jedná se všemi žáky, nejen těmi se SVP. Nabízí dokonce, že si žáci mohou rozšířenou výuku matematiky vyzkoušet, a v případě, že to nebude nic pro ně, lze přestoupit do třídy, která má běžnou výuku.

Další můj dotaz směřoval na to, zda se žákům známky přechodem zhoršily, či nikoliv. I zde byla situace různá.

P 2: „*Teprve jsme začali, nějaký špatný známky jsem dostala...*“

P 3: „*To si pamatuju, že to bylo v šestý horší než v pátý.*“

P 6: „*Už je to dlouho, ale myslím, že ze začátku se to zhoršilo.*“

Ostatní z dotazovaných respondentů změnu v hodnocení nepocítili.

P 1: „*Zatím dobrý, nastejno jak na prvním.*“

P 5: „*Myslím, že s tím jsem problém vůbec neměl.*“

Když jsem se žáků zeptala na to, kolik času jim zabere domácí příprava, téměř všichni se shodli na tom, že jim zabere méně času než na prvním stupni.

P 3: „*Určitě míň času se doma učím, možná je to tím, že můj hlavní problém je psaní. To už z prvního stupně umím a fakt jsem to trénoval furt.*“

Výjimku tvořila P 4: „*Musím se učit dýl, snažím se, přečíst si poznámky ke každému předmětu. Nikdy nevím, kdy mě učitel vyzkouší.*“

Opět jsem navázala tím, zda s přípravou žákům někdo pomáhá. V případě této školy se většina žáků připravuje na vyučování sama.

P 1: „*Když něčemu nerozumím, zeptám se rodičů, ale jinak sama.*“

P 5: „*Sám, to je málo, že bych musel za rodičema.*“

Pouze jedné respondentce pomáhají rodiče. P 2: „*S mamkou se pořád učím. Čekám na ní, než přijde z práce, pak si k tomu sedneme. Ale je to na míň času než dřív.*“

### **Podpora ze strany učitelů v hodinách českého jazyka a literatury ZŠ 1**

Všichni dotazovaní vnímají, že v hodinách českého jazyka a literatury mají úlevy proti ostatním žákům. Jedná se hlavně o zkrácené verze diktátů, diktáty, do kterých doplňují jen procvičované jevy, v některých případech doplňují do cvičení pouze i/i, y/ý. Nutno podotknout, že všem dotazovaným to nevyhovuje. Některým to přijde jako ostudné, že jsou v hodinách takto vyčleňováni. V tomto případě by bylo určitě vhodné žákovi vysvětlit, že se nemá za co stydět a měl by to spíše brát jako svou výhodu, která mu může pomoci např. k lepší známce nebo mu umožní větší prostor k soustředění. Někteří respondenti dostávají úlevu v podobě kratších cvičení nebo dostanou pracovní list, do něhož jen doplňují místo psaní celého textu.

### **Jak probíhají v hodinách češtiny např. diktáty? Máš jiné podmínky na rozdíl od spolužáků?**

P 3: „*Jo, tak v diktátech nepíšu celý věty. Oni píšou celou větu, já píšu jenom třeba to, kam se doplňuje. Mohu používat gramatické přehledy a tabulky.*“

P 4: „*Oni píšou celou větu a mně řekne, tady doplň tohle slovo a já napíšu jen to. Jo a můžu použít chytráček. Mám dost času na vypracování zadaných úkolů.*“

P 2: „*Někdy si tím, že nepíšu všechno, přijdu blbě, že musím mít furt nějaký věci jinak než ostatní.*“

S participanty jsem probrala i jejich výuku při hodinách literatury. Většina z nich je s výukou literatury spokojená, pedagogové využívají metody čtení s porozuměním, čtenářské dílny. Dle odpovědí žáků lze usoudit, že se pedagogové snaží poskytnout dětem takové knihy, které je budou zajímat. Knihovnu dané základní školy považují za skvěle vybavenou, mají k dispozici velké množství knih a v dostatečném množství, takže může celá třída číst a každý žák má svůj výtisk.

Před pedagogy je v současné době postaven nelehký úkol, tedy přivést děti ke čtení knih. V žácích by měla být postupně vybudována dovednost čtení s porozuměním, kritický náhled na texty. Žáci nemají číst jen pro čtení, ale proto, že se z knihy něco dozví a pochopí její začlenění do dobového kontextu i do kontextu autorova díla.

*„Primárním cílem by mělo být vzbudit chuť číst, zájem o literaturu, o příběhy.“<sup>47</sup>*

P 5: *„Líbí se mi, když si můžem číst knížku, jakou chceme a nemusim číst nahlas.“*

P 6: *„No, třeba když čteme společně a je to pro mě těžký, poprosim jí, ať nemusim číst nahlas. Vždycky to pochopí.“*

P 1: *„Máme lepší školní knihovnu...na prvním stupni tam byly takový nic moc knížky, ale tady jsou i úplný novinky. Knížky si můžem půjčit i domů, to je fajn.“*

P 4: *„Vim o tom, že je ve škole ten...čtenářský kroužek, ale mám v tý době něco jinýho, tak tam nechodím...“*

Z dalších částí rozhovoru jsem zjistila, že respondentům, kteří mají vyšší stupeň PO, škola umožňuje psát slohové práce na počítači. Plně s tímto postupem souhlasím, nemyslím si, že by v dnešní době bylo důležité, aby žáci delší souvislý text psali ručně.

P 4: *„To mi hodně zlehčili... je to těžký psát dlouhej text, hned mě z toho bolí ruka.“*

P 2: *„Slohovky no... nejsou zrovna moje oblíbený. Je to hodně náročný na přemýšlení, musím splnit podmínky danýho stylu... aby jako třeba vyprávění bylo fakt vyprávění.“*

Jako doplňující otázku k tématu jsem zvolila, zda mají participanti vyučovací předmět český jazyk a literaturu rádi. Překvapilo mě, že žáci se k češtině vyjadřovali vcelku

---

<sup>47</sup> KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018, s. 198. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

pozitivně. Čtyři z šesti žáků ho dokonce zařadili mezi své oblíbené předměty. Domnívám se, že je to zásluha pedagogů, díky kterým žáci zažívají běžně úspěch. Vyplývá to z většiny rozhovorů, které jsem s žáky vedla.

P 2: „*Je to s tou češtinou sice náročný, ale učitelka je hodná, snaží se všechno vysvětlit, abych to pochopila i já...takže se celkem na hodiny češtiny těším.*“

P 3: „*Na češtinu se jako musím někdy podívat, je tam toho moc prostě... ale učitelka je v pohodě, takže i když nemám moc dobrý známky, nevadí mi ty hodiny...*“

P 1: „*Mám teda radši matiku, kdybych si musel vybrat... asi je to tím, že se tam toho musíme hodně učit a často se na to připravovat.*“

Někteří z dotazovaných prosí po hodině pedagogy o dovysvětlení. Z rozhovoru je jasné, že pedagogové jsou vždy ochotni látku dovysvětlit, případně nabízí možnost individuálního doučování. Pedagogičtí pracovníci jsou na škole vstřícní a vytvářejí pro žáky příjemnou atmosféru.

P3: „*Nikdy jsem se nebál poprosit o pomoc, učitelé se mi to vždycky snaží vysvětlit znova nebo trochu jinak.*“

V tomto bodě jsem navázala na možnost doučování. Všichni participanti o doučování vědí, termíny mají zapsané v žákovských knížkách. Jde hlavně o předměty jako je český jazyk, matematika, anglický jazyk, starší žáci využívají i možnosti doučování z fyziky a chemie.

### **Podpora ze strany učitelů v hodinách českého jazyka a literatury ZŠ 2**

Rovněž v ZŠ 2 mají žáci se SVP individualizovaný přístup ze strany pedagogů. Pouze v případě P 6, jelikož se jedná o žákyni 9. ročníku, přistupuje k ní vyučující češtiny z hlediska brzkých přijímacích zkoušek stejně jako k ostatním žákům. Sama žákyně, společně se svými zákonnými zástupci, o tento přístup ze strany pedagoga zažádala. Celá situace byla řádně projednána se školním poradenským pracovištěm, které neshledalo důvody, proč žákyni v tomto případě nevyhovět. V ostatních případech se také jedná o zkrácené verze diktátů, pravopisných cvičení, doplňovací cvičení, kam doplňují i/í, y/ý, či celá slova s doplňovaným jevem, na rozdíl od spolužáků, kteří píšou celá cvičení sami. Většina dotazovaných má veškerá cvičení na známky zkrácena. Zároveň dostávají



pracovní listy, do kterých doplňují slova, aby nebyli žáci tolik zatíženi psaním během výuky.

### **Jak probíhají v hodinách češtiny např. diktáty? Máš jiné podmínky na rozdíl od spolužáků?**

P 5: „*Mám, nepíšu nikdy celý diktát, učitel mi vždycky dá kratší. Navíc to nepíšu celý, ale jen doplňuju slova. Vždycky kontroluju dýl než ostatní.*“

P 4: „*Jo, ale jsem ráda, že nejsem ve třídě jediná, je nás tam víc. Je to lepší, protože si pak nepřijdu divně, že mám něco jinak než spolužáci.*“

P 3: „*Většinou jo, můžu mít před sebou přehledy, kde ty gramatické věci jsou. Hodně toho máme i rozvěšeného po třídě. Pokaždý mám víc času na kontrolování.*“

P 6: „*Já sama poprosila, aby letos už nic takového nebylo. Chci zkusit, jak mi to půjde bez těch výjimek. Jediný, co mi zůstalo, je delší čas na kontrolu. Jinak bych to nestihla a měla bych tam zbytečné chyby asi.*“

Participant mi odpověděli i na otázku, jak vypadají jejich hodiny literatury. Dozvěděla jsem se, že škola od letošního roku přešla k novým učebnicím a pracovním sešitům nejen gramatických, ale i literárních. Žáci hodnotili nové sešity pozitivně, líbí se jim, že nemusí oni sami tolik psát. Ovlivňuje to i běžnou výuku češtiny. V literárních učebnicích, do nichž jsem měla možnost nahlédnout, mají vždy zkrácenou ukázkou z knihy, pod textem jsou vždy úkoly k úryvku a v pracovním sešitě mají další úkoly. Některé texty žáci nečtou, ale k ukázkám je od vydavatele nahraný poslech. Vyučující též využívají metody řízeného čtení a mnoho dalších metod čtení s porozuměním. Participant oceňují novou učebnici literatury především z toho důvodu, že jsou texty kratší a lépe se v nich orientují.

P 5: „*Pro mě je to velká změna, jsem rád, že ty texty jsou krátké a zvládnou je v klidu přečíst i sám. Myslím, že to je dobrý i pro spolužáky, jsou rádi, že nemusí tolik toho psát.*“

P 4: „*Je skvělý, že máme možnost poznat hodně knížek takhle. Většina z nich se mi i líbí, jednu si budu přát od rodičů, chtěla bych si jí celou přečíst.*“

P 6: „*Sešit se mi líbí, jsou tam někdy zajímavé úkoly. Taky se často máme nad něčím sami zamyslet a pak o tom společně diskutujeme. Často tam jsou úkoly, kde máme zakroužkovat*

*ano – ne na základě toho textu. To je fajn, protože takový úkoly jsou v přijímačkách, takže to aspoň natrénujeme.“*

Musím opravdu ocenit výběr těchto učebnic a pracovních sešitů, protože z toho, co jsem viděla, jsou sestaveny podle nejnovějších vzdělávacích trendů. Koncipované jsou tak, aby žáky dovedly ke splnění klíčových kompetencí.

Kromě hodin s učebnicemi a pracovním sešitem jsou na ZŠ 2 též realizovány dílny čtení. Škola ovšem nemá tolik vybavenou školní knihovnu, takže jsou žáci většinou odkázáni na knihy, které si přinesou z domova.

P 3: *„Většinou si nosím svojí knížku, ta mě aspoň baví. I když obecně to čtení je na mě dlouhý.“*

P 4: *„Skoro celá třída si nosí vlastní knížky. V knihovně jsou některý i dobrý, ale ty už jsem četla.“*

V jedné ze šestých tříd se paní učitelka rozhodla zřídit třídní knihovničku. Žáci donesli do školy knihy, které už doma mají navíc, nebo je tolik nebavily. Paní učitelka knihovničku založila, aby měli žáci možnost číst si třeba i o přestávkách.

P 2: *„Paní učitelka s tím přišla hned na začátku roku a líbí se mi to. Takhle si čtem i něco, co nám doporučí kamarádi. A některý ty knížky mi stejně doma ležely už dlouho a znovu jsem je nečetla.“*

Po výuce literatury mě zajímal i způsob, jakým žáci píšou slohové práce. Všichni participanti mi potvrdili, že píšou slohové práce na počítači, což velmi oceňovali. Nemusí se pak tolik soustředit na psaní jako takové a zaměřují se hlavně na obsah jejich zadané práce.

P 4: *„Psaní na počítači je pro mě fakt jednodušší, jsem ráda, že to tak můžu psát.“*

P 3: *„Určitě jsem rád. V tom počítači někdy i líp vidím chyby.“*

Na ZŠ 2 jsem jako doplňující otázku zvolila taktéž to, jak je český jazyk s literaturou u žáků oblíben. Na rozdíl od ZŠ 1 byli participanti rozděleni přesně na půl. Tři z dotazovaných mají hodiny češtiny opravdu rádi a těší se na ně. Ostatní tři si tyto hodiny tolik neoblíbili.

P 6: „*Já sama se na češtinu fakt těším skoro pokaždý. Přijde mi, že se učitelka fakt snaží a i když to letos mám náročnější, jsem spokojená.*“

P 1: „*Jo, učitelka je sice přísná, ale snaží se nás to naučit fakt všechny. Takže mi to ani nevadí a na hodiny se vcelku těším.*“

P 5: „*To upřímně moc nemusím. Ale nemyslím si, že by to byla něčí chyba. Prostě mám blíž k matice a líp jí rozumím.*“

P 4: „*No nejsem moc fanoušek češtiny. Ale fakt chápu, že bych to měla umět. Kdybych měla mluvit jen za literaturu, tak ta je fakt dobrá.*“

Poslední z mých dotazů směrem k výuce českého jazyka směřoval opět k tomu, zda žáci využívají pomoc vyučujících. Zda se učitelů ptají o přestávkách, nebo využívají hodiny doučování. Většina z participantů dochází na doučování pravidelně, uvědomují si, že je pak učitelé oceňují i za to.

P 5: „*Už od šestky chodím, když můžu. Pomáhá mi to, když slyším výklad znovu a aspoň si to víc procvičím, doma se tolik nedokopu.*“

P 1: „*Chodím každý týden, myslím, že je to pro mě důležitý se snažit.*“

P 6: „*Určitě přijdu vždycky, když to jde. Teď v devítce nám ještě přidali seminář pro žáky, co půjdou k přijímačkám, tak tam samozřejmě chodím taky.*“

### **Reedukační péče na druhém stupni základního vzdělávání ZŠ 1**

Další výzkumnou otázku jsem směřovala na způsob reedukace a zajištění předmětu speciálně pedagogické intervence. Informantům jsem nejprve musela vysvětlit, co to znamená předmět speciálně pedagogické péče. Svoji připravenou otázku: Jak dlouho chodíš na nápravu? (předmět speciálně pedagogická péče) bych tedy do budoucna upravila a rozvedla tak, aby byla všem respondentům srozumitelná.

P 6: „*Jo tam (ŠPP) chodím během některých hodin, třeba místo němčiny, takže vlastně dvakrát týdně. Myslím, že tam chodím už od prvního stupně...ale to už nevím, kdy jsem tam chodil.*“

P 3: „*Se omlouvám, si nepamatuju, kdy jsem tam začal chodit, ale chodím tam pořád.*“

P 4: „*Asi někdy od třetí...čtvrtý třídy? Úplně přesně nevím, ale chodím tam, když se ostatní normálně učí.*“

P 2: „*No, to si mě začala brát (ŠSP) někdy na prvním stupni.*“

Dále jsem se dotazovala, zda se žáci vzdělávají v rámci individuální nebo skupinové speciálně pedagogické intervence. Většina z dotazovaných se vzdělává individuálně, jednou za čas se stane, že je žáků víc. Maximální počet čtyř žáků je dle informantů vždy dodržen.

P 5: „*Většinou jsem tam sama, někdy je nás víc, ale ze stejného ročníku a není nás tam moc.*“

P 2: „*Si myslím, že je to lepší, když jsem tam sama... má na mě víc času, je to takový víc osobnější...*“

S respondenty P1 a P6 jsem se dostala k otázce, co se školním speciálním pedagogem při předmětu speciálně pedagogické péče dělají. Oba respondenti se shodli, že se jim školní speciální pedagog snaží dovysvětlit, co jim není jasné z hodin. ŠSP si vždy zjišťuje aktuální potřeby žáka a zaměřuje se na problematické jevy.

P 1: „*Jde jí o to mi vždycky pomoc, někdy se ke stejné věci vracíme stále dokola, ale má na to trpělivost. Hodně mi pomohlo, když jsme se společně dostali k tomu, co mi při učení vyhovuje nejvíc.*“

P 6: „*Na prvním stupni mi pomohla se čtením, to pro mě bylo asi nejtěžší. Ted' jsme se učili dělat výpisky a výtah informací z textu třeba. To mi pomůže hlavně v dějáku, zemědělnictví a tak.*“

Jelikož jsou všichni participanti v období dospívání, napadla mě otázka, zda si žáci nepřijdou kvůli odcházení z hodin vyčlenění z kolektivu, jak se cítí, když z hodin musí odcházet pryč.

P 5: „*Jsem zvyklá. Nepřijde mi to divný, dělám to tak už dlouho.*“

P 2: „*Jsou dny, kdy bych radši zůstávala ve třídě, někdy je mi to nepříjemný, ale vím, že to dělám pro sebe.*“

P 1: „*Nemám s tím problém...vím, že je to pro mě prostě důležitý a pomůže mi to.*“

P 4: „*Je to v pohodě, dřív mi to asi přišlo horší, ale teď už o tom všichni ve třídě ví a nikdo se tomu nediví.*“

Všichni dotazovaní pokračují na druhém stupni z prvního stupně, nikdo nepřišel do třídního kolektivu nový. Respondenti mají vytvořené sociální vazby s vrstevníky ve třídě. S kamarády dle odpovědi tráví čas i mimo školní výuku, chodí spolu ven, nebo se navštěvují doma. Někteří dotazovaní přesto přiznávají, že se někdy setkali s posměchem.

P 2: „*Jo tak to už jsem říkala... prostě se stane, že má někdo poznámku na to, že nemusím psát všechno. Ale to jsou zrovna ti, co se smějou i ostatním... za něco jinýho jako.*“

P 6: „*Jak jsme starší, tak to už tolik nikdo neřeší... občas má někdo poznámku, ale takovou tu jako... kamarádskou, spíš jako vtip nebo tak.*“

Žáci se ve většině případů cítí ve třídě dobře, vědí, na koho se mají obrátit, když potřebují s něčím pomoci. Klima školy je podle toho, co jsem vyzozorovala, na dobré úrovni. To mi potvrdila ředitelka školy, se kterou jsem téma probírala. Škola má za sebou v letošním školním roce dotazník Mapa školy od společnosti Scio. Mapa školy je sada on-line dotazníků poskytujících vedení školy komplexní zprávu o fungování školy z hlediska žáků, zákonných zástupců, pedagogů i nepedagogických pracovníků školy. V dotaznících se objevují otázky na tyto oblasti:

- výuka a hodnocení,
- spolupráce,
- bezpečí,
- materiální zázemí,
- spokojenost se školou,
- vztahy.

## **Reedukační péče na druhém stupni základního vzdělávání ZŠ 2**

### **Jak dlouho chodíš na nápravu? (předmět speciálně pedagogická péče)**

I v tomto případě jsem musela participantům výzkumnou otázku dovysvětlit, že se jedná o setkávání se ŠSP. Všem dotazovaným byla SPU diagnostikována již na prvním stupni, takže k ŠSP dochází již několik let. V této ZŠ jsou ovšem ŠSP dvě – jedna pro první

stupeň a druhá pro druhý stupeň. ŠSP tedy mají dostatečný prostor pro to, aby mohly s žáky pracovat častěji.

P 2: „*Myslím, že od třetí.*“

P 3: „*To už bude od prvního stupně, ale přesnou třídu to už nevím.*“

P 4: „*Chodím dlouho, myslím, že od druhý.*“

Následně jsem se žáků ptala, kolikrát týdně za ŠSP chodí a zda je intervence individuální nebo skupinová. Stejně jako v ZŠ 1 je ve většině případů intervence individuální. Když je žáků na intervenci více, dodržuje se počet do čtyř žáků.

P 6: „*To mám vždycky, když spolužáci mají další cizí jazyk, takže dvakrát týdně. Pokaždý tam jsem sama.*“

P 2: „*Sama s ŠSP. Zatím chodím jednou místo výtvarky. Dřív jsem chodila víckrát. Ale říkala mi, že když bude čas, tak bychom to zvýšili.*“

P 3: „*Tak většinou sám, ale někdy se stalo, že jsme tam byli tři ze stejného ročníku. Ted' to mám domluvený dvakrát týdně.*“

P 5: „*Chodím většinou dvakrát týdně, mám to místo dalšího cizího jazyka. Málo se stává, že bych tam nebyl sám.*“

Jelikož žáci docházeli nejprve k jedné ŠSP a při přechodu na druhý stupeň přecházeli k jiné, zeptala jsem se na to, jak vnímali tuhle změnu. Zda jim to vadilo, či nikoliv. Většinou to žáci viděli jako bezproblémové. Byla to pro ně jedna z dalších změn, co je čekala při přechodu na druhý stupeň.

P 1: „*Ani mi to nevadilo, obě jsou moc hodné a jde vidět, že mi hlavně chtějí pomoc.*“

P 4: „*Tak každá má trochu jiné styl, ale to je i tím, že na druhém stupni se k nám chovají jinak. Ale ne hůř, nevadí mi to vůbec. Jako na tom druhém se snaží nás víc osamostatnit, ať nespolehneme na asistentku moc.*“

P 2: „*Já nemám moc změny ráda, tak pro mě bylo všechno těžší. Ale už jsem si od září docela zvykla.*“

P 5: „Někdo mi to nevadilo, ani si to nepamatuju už.“

P 3: „Neměl jsem s tím problém. Jsem rád, že se ni někdo snaží znovu vysvětlit, čemu nerozumím, nebo jsem to nestihl pobrat v hodině.“

S respondenty jsem probírala i to, jakým způsobem speciálně pedagogická péče probíhá a jak je nastavena jejich práce se školním speciálním pedagogem.

P 6: „Vždycky přijdu a zajímá se o to, jaké byly známky, co jsme probírali nového. Jestli potřebuju něco dovysvětlit, něco procvičit. Pak se zaměřujeme přímo na to, co chci v tu chvíli vysvětlit znova a procvičovat. Fajn je to v tom, že jsem tam sama a má na mě více času než učitel ve třídě.“

P 4: „Řekneme si, co bych ráda zopakovala a pak se věnujeme tomu. Jsem ráda, myslím, že mi to dost pomáhá některý věci slyšet ještě jednou.“

P 2: „Na začátku řešíme, jak mi to šlo ve škole, co mi nešlo a pak se spolu znova některý ty věci učíme. Hlavně pro to, abych si to líp zapamatovala a pak mi to v hodinách šlo.“

P 3: „Povídáme si o tom, co jsme nového měli za látku a tu pak znova procházíme, většinou chci hlavně tu češtinu a to vždycky stihneme.“

Stejně jako v ZŠ 1 jsem se i v druhé základní škole ptala participantů, zda jim nevadí z hodin odcházet, když mají péči u ŠSP. Zajímalo mě, jak se cítí, když musí kmenovou třídu „opustit“ a následně se tam vrací. Ve většině případů s tím žáci problém nemají. U dvou participantů nižšího věku se občas stávalo, že cítili stud při odchodu ze třídy, ale momentálně se to už nestává.

P 2: „Musím přiznat, že to bylo pro mě napřed těžké. Ale to hlavně zezáčátku. Fakt je to i tím, že nemám ráda změny. Takže když jsem musela začít docházet k někomu jinému, trochu jsem se styděla.“

P 1: „Dřív se mi to stávalo, nechtěla jsem být jiná a mít jiný podmínky než ostatní... na prvním stupni se občas stalo, že se mi za to někdo smál. Ale teď když už jsme větší, tak se to nestává.“

P 3: „*Ne vůbec, jsem s tím v pohodě. Ani kámoši nic neříkají a nepamatuju si, že by někdy říkali.*“

P 6: „*Možná když jsme byli mladší, tak měli nějaký poznámky. Ale nic konkrétního si nevybavuju, takže to asi nebylo nic vážnýho. Myslím, že je to i tím, že jsme dobrý kolektiv ve třídě a snažíme se držet spolu.*“

Všichni participanti docházejí do dané základní školy již od prvního stupně, dle jejich vlastních slov se v kolektivu cítí dobře, mají vytvořené sociální vazby s vrstevníky a schází se s nimi i mimo školu. S nějakými spolužáky je spojují společné zájmy, takže se potkávají například na zájmových kroužcích. I přes to jsme s dotazovanými narazili na to, že se někdy během školní docházky s posměchem setkali. Většina případů se odehrála během prvního stupně a žádný z dotazovaných nemá problém na reedukační péči docházet a chtějí v péči pokračovat.

P 6: „*Jak jsem říkala, někdy se to asi stalo, ale myslím, že mám ve třídě dost kamarádů, co by se mě zastali, kdyby mě někdo kvůli tomu třeba šikanoval.*“

P 5: „*Možná se to stalo dřív, ale necítím se ve třídě špatně.*“

P 1: „*Občas na to někdo narazil, že mám výhody třeba v těch diktátech. Vždycky se mě zastali kamarádi.*“

### **Rozhovor s pedagogy vyučujícími český jazyk a literaturu na ZŠ 1**

Jelikož byli všichni na ZŠ 1 velice vstřícní, podařilo se mi zrealizovat rozhovory s pedagogy. Zvolila jsem opět formu polostrukturovaného rozhovoru, učitelé mi podepsali informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru. Počet pedagogů, kteří vyučují na dané základní škole český jazyk a literaturu, je šest. Každý z nich vyučuje dvě třídy, jediná paní ředitelka má jen jednu třídu.

Ve škole je zřízeno úplné školní poradenské pracoviště, pracuje zde výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Školní psycholog je ve škole na zkrácený úvazek a je k dispozici žákům dvakrát týdně. Koordinátorem pro práci se žáky se SVP je paní ředitelka, která má své studium rozšířené o dvouleté studium speciální pedagogiky, toto studium absolvovala i jedna z pedagožek. Kromě toho má jedna



paní učitelka vystudovaný obor český jazyk a speciální pedagogika. Rovněž se pedagogové často účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to absolvují i nad rámec své pracovní doby. Aby byla zachována anonymita, označím pedagogy opět písmeny P jedna až P šest.

V první řadě mě zajímalo, jak probíhá spolupráce se ŠPP konkrétně se školním speciálním pedagogem. Většina z dotazovaných má se ŠSP skvělé zkušenosti, ví, že se na ŠSP mohou kdykoliv obrátit. Školní speciální pedagožka s pedagogy konzultuje nová doporučení, která přijdou žákům po kontrolním vyšetření z ŠPZ.

P 1: *„Spolupráce funguje, dá se říct, perfektně. Na začátku každého školního roku konzultujeme společně žáky se SVP, jež ve svých třídách máme, snažíme se poskytnout jim maximální množství podpory, co je možné.“*

P 4: *„Školní speciální pedagožka mi pomohla zejména v případech, když k nám přišli žáci s odlišným mateřským jazykem, to jsme spolupracovali hodně často.“*

P 6: *„Možnost obrátit se na školní speciální pedagožku mi přišla vhod hlavně, když jsem začínala. Poskytla mi cenné rady a tipy, jak se žáky s SVP pracovat. Myslím si, že by tomu měla být věnována větší pozornost na vysokých školách, aby se začínající učitelé necítili tolik ztraceni.“*

P 5: *„Určitě využívám možnosti dojit si pro radu, když něco potřebuji. Je to fajn, že máme pomoc hned v „domě“ a nemusíme čekat na rady z poradny, které jsou často vytížené.“*

Dále jsem se učitelů ptala na to, jak funguje spolupráce mezi nimi v kolektivu. Mezi češtináři je kolektiv nastaven pozitivně, kolegové mezi sebou sdílí materiály, vyučují v tandemu, doporučují si další vzdělávání. Škola se snaží o obnovu učebnic, pedagogové přiznávají, že jim učebnice příliš nevyhovují, a zvláště pak pro žáky se SVP nejsou moc využitelné.

P 3: *„Dovolím si říct, že spolu všichni vzájemně spolupracujeme. Jeden vytvoří, najde materiál a hned se dělí s ostatními. Na jiných školách jsem to nezažila.“*

P 2: *„Snažíme se modernizovat výuku českého jazyka, a proto se stává, že už učebnice v hodinách tolik nevyužijeme. Přeci jen tam nejsou zrovna moderní texty a spouště slovům žáci nerozumí.“*

Moje další otázka směřovala k tomu, kolik žáků se SVP pedagogové vzdělávají v jednotlivých třídách. Učitelé se shodují na tom, že asistenti pedagoga (AP) pracují hlavně v nižších ročnících, v devátých ročnících žádný AP není.

P 6: „V jedné ze tříd, kde učím, jsou vzděláváni tři žáci se SVP, dva mají druhý stupeň PO a jeden první. V druhé třídě je žáků se SVP více, k dispozici je zde sdílený AP, žáků s různými stupni PO se v této třídě vzdělávají celkem čtyři.“

P 4: „V obou třídách, ve kterých učím, jsou tři žáci s různými stupni PO. V jedné ze tříd mám k dispozici AP.“

P 5: „V jedné třídě se vzdělávají tři žáci s vyšším stupněm PO, v této třídě je i AP. Ve druhé třídě jsou jen dva žáci s PO, v této asistent není.“

Dále mě zajímalo, jestli se pedagogové shodnou s žáky na tom, jakou míru podpory jim v hodinách českého jazyka a literatury poskytují. Všichni pedagogové potvrdili, že žáci se SVP mají zkrácený rozsah diktátů a dalších písemných prací, někdy žákům poskytují doplňovačku místo pravopisného cvičení. Během hodin českého jazyka a literatury vytvářejí pedagogové s žáky postupně tzv. chytráček – sešit, do kterého si dělají přehledy gramatiky, myšlenkové mapy.

P 4: „Já osobně doplňovačky na i/í, y/ý nemám ráda. Z mých zkušeností je žáci vyplňují, jak je napadne a nevěnují vůbec pozornost doplňovaným jevům. Když už tedy volím doplňovačku, tak takovou, kam žáci musí doplňovat celá slova. Myslím si, že se v tomto případě nad daným jevem více zamýšlí.“

P 1: „Žáci se SVP v mých hodinách mají zkrácený rozsah pravopisných cvičení, diktátů a testů. Poskytuji jim dostatek času na vypracování, využívají „chytráček,“ gramatické přehledy mohou mít při testu před sebou.“

P 3: „Jak už jsem říkala, my se opravdu snažíme výuku celkově modernizovat, proto hodně opouštíme do trendů z minulosti, kdy byla výuka češtiny zaměřena hlavně na písemná cvičení, diktáty. Nyní již píšeme jen dva diktáty za pololetí, do kterých žáci se SVP doplňují jen slova. Nechceme je zatěžovat ani ručním psaním slohových prací, proto využíváme notebooky.“

## **7.6 Závěry z výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou míru podpory ze strany vyučujících mají žáci druhého stupně se specifickými poruchami učení v rámci vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Zároveň bylo zjišťováno, jakou podporu získávají v předmětu speciálně pedagogické péče, kterou realizují školní speciální pedagogové. Pro svůj kvalitativní výzkum jsem si vybrala dvě konkrétní školy v Karlovarském kraji, které realizují předmět speciálně pedagogické péče pro žáky druhého stupně.

V rámci výzkumného šetření na ZŠ 1 byly zpracované rozhovory se šesti žáky druhého stupně – dva žáci z šestého ročníku, dva žáci z ročníku sedmého, dva žáci z osmého ročníku. Pro zjištění pohledu na problematiku z opačné strany jsem si po domluvě s ředitelkou školy domluvila rozhovory s pedagogy, kteří vyučují český jazyk na druhém stupni vybrané základní školy.

V rámci výzkumného šetření na ZŠ 2 byly zrealizovány rozhovory se šesti žáky druhého stupně – dva žáci ze šestého ročníku, dva žáci ze sedmého ročníku, jeden žák z ročníku osmého a jeden žák z ročníku devátého. V této základní škole jsem komunikovala především se školní speciální pedagožkou, která zaštiťuje péči pro druhý stupeň.

### **1. Výzkumná otázka: Jaký byl pro žáky přechod z prvního na druhý stupeň vzdělávání?**

Ve většině případů dělal dotazovaným přechod na druhý stupeň problém. Participantů uvedli, že pro ně bylo těžké zvyknout si na to, že mají na téměř každý předmět jiného učitele. Žáci si museli zvyknout na styl každého učitele a ti na ně měli rozdílné nároky. Mezi problémy zmiňovali hlavně složité instrukce, náročnost látky a učiva a častější testování či jinou formou ověřování výsledků vzdělávání. V případě ZŠ 2 žáci navíc uvedli zjišťování dovedností ze strany učitelů před tabulí jako velice náročné.

Na druhou stranu žáci ZŠ 1 uvedli, že v nich pedagogové druhého stupně budují větší samostatnost, a zároveň většina dotazovaných uvedla za nejhorší začátek šestého ročníku, nyní si již na druhostupňový styl většinou zvykli a nemají s tím takový problém.

Další z mých otázek na ZŠ 2 směřovala k tomu, jestli někteří její žáci navštěvují třídu s rozšířenou výukou matematiky, nebo si zvolili volitelný seminář z chemie. V tomto

případě je to dost individuální, ale někteří dotazovaní navštěvují třídu s rozšířenou výukou matematiky a někteří navštěvují volitelný seminář z chemie, nebo to mají v plánu do budoucna. To jen potvrzuje fakt, že žáci se specifickými poruchami učení nemají nijak ovlivněné své intelektové schopnosti. Žáci starších ročníků ZŠ 2 by rádi pokračovali ve studiu na střední škole s maturitou.

Dále jsem s participanty narazila na to, jak probíhá jejich domácí příprava. Většina žáků ZŠ 2 se připravuje sama, výjimečně jim s úkoly a domácí přípravou někdo pomáhá. Naopak žáci ZŠ 1 mají při přípravě na výuku větší míru podpory ze strany rodičů, či starších sourozenců.

## **2. Výzkumná otázka: Jaká je žákům poskytována podpora v rámci jejich vzdělávacího procesu v předmětu český jazyk?**

Participanti uvedli, že v hodinách českého jazyka a literatury mají ve všech případech úlevy oproti spolužákům. Jedna z dotazovaných na ZŠ 2 v tomto roce požádala o to, aby úlevy neměla vzhledem k blížícím se přijímacím zkouškám. Žákyni zůstal zachován pouze delší časový limit, který bude mít i v případě přijímacích zkoušek. Podpora ze strany učitelů je dle jejich vlastních slov dostačující, mohou používat různé gramatické přehledy a tabulky, mají dostatek času na zpracování zadaných úkolů. V případě slohových prací mohou využít psaní na počítači, takže se mohou více soustředit na obsah a nestresovat se tím, jak bude práce vypadat z estetické stránky. Pedagogové ze ZŠ 1, s nimiž jsem vedla rozhovory, navíc uvedli, že se snaží upustit od psaní zdlouhavých diktátů a pravopisných cvičení. Cílem jejich práce je hlavně naplnění klíčových kompetencí rámcového vzdělávacího programu a naplnění daných výstupů.

V případě ZŠ 1 si žáci v hodinách českého jazyka vytvářejí tzv. „chytráček“, který si postupně s novou látkou doplňují. Chytráček obsahuje hlavní shrnutí určité gramatické problematiky a tím, že si ho žáci tvoří společně s pedagogem sami, se v něm dobře orientují a napomáhá jim při dalším procvičování, či ověřování látky.

V hodinách literatury na ZŠ 1 žákům vyhovuje, že si mohou číst knihy dle svého výběru a nemusí vždy číst nahlas. Slohové práce mohou psát na počítači. Dotazovaní uvádějí, že učitelé českého jazyka jsou vstřícní a vytvářejí pro žáky příjemnou atmosféru.

V rámci hodin literatury ZŠ 2 žáci pracují s novými učebnicemi a pracovními sešity. Výuka jim vyhovuje v tom, že učebnice obsahuje kratší texty, k nimž mají přesně definované úkoly, žáci se v textech ve většině případů dobře orientují. K některým textům mají dokonce namluvený poslech, takže se žáci trénují ve sluchové percepci. Díky tomu, že žáci mají k učebnicím i pracovní sešity, nejsou zatěžováni přílišným psaním v hodinách.

Na ZŠ 1 žáci se specifickými poruchami učení dokonce radí český jazyk a literaturu ke svým oblíbeným předmětům ve většině případů. V případě ZŠ 2 jsou účastníci rozděleni na polovinu – polovina má tyto hodiny ráda, druhá polovina je tolik nemusí.

Všichni účastníci uvedli, že docházejí pravidelně na doučování z českého jazyka ke svým pedagogům, což jim také výrazně pomáhá následně při vyučováním jako takovém. Vyučující jsou navíc ochotni jim látku dovysvětlit během konzultačních hodin.

### **3. Výzkumná otázka: Jakou reedukační péči využívají žáci se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ?**

Dotazovaní uvedli, že i na druhém stupni navštěvují školního speciálního pedagoga (předmět speciálně pedagogické péče). Speciálně pedagogická péče je ve většině případů individuální. Někdy se stane, že je péče skupinová, vždy je však dodržen maximální počet čtyř přítomných žáků.

Péče se zaměřuje víceméně na aktuální potřeby žáka, k nimž školní speciální pedagogové přihlížejí. V případě ZŠ 2 účastníci s přechodem na druhý stupeň začínají docházet k jiné školní speciální pedagožce. Dotazovaní z této školy uvedli, že jim změna nevadila. Objevila se jedna výjimka v případě žákyně, která ovšem uvedla, že jí vadí veškeré změny, déle si zvyká, než se adaptuje.

Dále jsem se dotazovala, jak se žáci cítí, když musí odejít ze školního kolektivu, aby mohli pracovat se školním speciálním pedagogem. Většině účastníků nevadí odcházet ze třídy, již jsou na to zvyklí. Objevili se výjimky, kdy se účastníci setkali s posměchem, ale většinou se s těmito narážkami setkali v mladším školním věku.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve třídních kolektivech začlenění, se svými spolužáky tráví čas i mimo vyučování. Necítí ze strany spolužáků žádnou zášť v případech, že mají upravená zadání některých prací, prodloužený čas na vypracování.

## **Závěr**

Diplomová práce byla zaměřena na speciálně pedagogickou intervenci, kterou získávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základního vzdělávání v předmětu český jazyk a literatura.

Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol, které se zabývají vymezením pojmů týkajících se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště pak žáků se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

Praktická část práce je kapitolou sedmou. Obsahuje cíle práce a zvolenou metodologii. Charakterizuje výzkumné šetření, školy, které se do šetření zapojily. Ve výzkumu autorka pracovala technikou polostrukturovaného rozhoru, který vedla s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v konkrétních školách. Z rozhovorů s žáky vyplývá, že jsou vesměs spokojeni s mírou podpory, která je jim poskytována nejen v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, ale i během vyučovacích hodin českého jazyka.

V dalších výzkumných otázkách byli žáci dotazováni na pocity, které měli po přechodu na druhý stupeň, a jak se tento přechod promítl do jejich hodnocení a přípravy na vyučování. Protože se autorce naskytl příležitost vést rozhovory i s pedagogy českého jazyka na jedné ze škol, využila této možnosti, aby získala pohled na problematiku i z opačné strany.

Ze šetření a odpovědí participantů na dané otázky vyplývá, že ve školách jsou velmi funkční školní poradenská pracoviště a funguje spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami. Tato situace určitě výrazně napomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami naplno využít jejich vzdělávací potenciál. Strategie prevence školní neúspěšnosti je v jedné ze základních škol dobře nastavená, žáci jsou identifikováni včas a je jim poskytnuta podpora, kterou potřebují.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno, MU, 2005. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-807-315-2321.

ERIKSON, E.H. *Identity and the life cycle*. In Hall, C. S., Lindzey, G. Úvod do teorií osobnosti. Bratislava, SPN, 2002. ISBN 80-08-00994-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-71783-03-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha, Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-356-84.

KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2015. 170 s. ISBN 978-80-7464-792-5.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

- KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Výchovné poradenství*. 2.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4654-7.
- 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.
- PELEŠKOVÁ, Kateřina. *Význam péče školního speciálního pedagoga při podpůrných opatřeních 1. stupně*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka*. Vyd. 2. Spektrum (Portál). Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0865-5.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.



TRUNDA, Michal. Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy. 3. vydání. Třinec: RESK, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-11-3.

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

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

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

VZDĚLÁVACÍ OBLAST JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE – ÚVOD. NPI Metodický portál RVP.CZ [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>.

PEDAGOGICKÁ A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ INTERVENCE. Národní pedagogický institut: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. 2017, aktualizace 2021 [cit. 2023-05-18]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1158-pedagogicka-a-specialne-pedagogicka-intervence>.

PŘEDMĚTY SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pecce#zpet>.

Specifické poruchy učení. Wikisofia [online]. [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/wiki/Specifick%C3%A9\\_poruchy\\_u%C4%8Den%C3%AD](https://wikisofia.cz/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD).

ZMĚNY VE VYHLÁŠCE „O INKLUZI“: NOVÁ PRAVIDLA PRO PEDAGOGICKOU INTERVENCI. Národní pedagogický institut: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. 2021 [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/2097-zmeny-ve-vyhlasece-o-inkluzi-nova-pravidla-pro-pedagogickou-intervenci>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

Zákon č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ÚZ školství, Česká republika*. Ostrava-Hrabůvka: Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-243-2 2017.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Příloha 2 – Informovaný souhlas pro pedagogy

Příloha 3 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru – žáci

Příloha 4 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru – učitelé

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 – Výzkumný soubor žáci ZŠ 1

Tabulka 2 – Výzkumný soubor pedagogové ZŠ 1

Tabulka 3 – Výzkumný soubor žáci ZŠ 2

## **Seznam zkratek**

ADD – syndrom poruchy pozornosti

ADHD – syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou

IVP - individuální vzdělávací plán

PO - podpůrná opatření

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP - speciálně vzdělávací potřeby

ŠMP – školní metodik prevence

ŠP – školní psycholog

ŠPP - školní poradenské pracoviště

ŠPZ - školské poradenské zařízení

ŠSP - školní speciální pedagog

VP – výchovný poradce

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – základní škola

ZZ – zákonný zástupce

## **Příloha 1 – Informovaný souhlas pro zákonné zástupce**

Vážení zákonní zástupci,

dovoluji si vás požádat o poskytnutí krátkého rozhovoru s vaší dcerou/vaším synem, při němž bych získala potřebné informace k vypracování mé diplomové práce s názvem **Speciálně pedagogická intervence na 2. Stupni základní školy v předmětu český jazyk.**

Veškeré údaje jsou **zcela anonymní** (žáci budou označeni jako *participant 1*, *participant 2*,...). Škola, místo pobytu, jméno žáka ani jiné identifikační údaje se nikde neobjeví.

Získané informace od žáka zpracuji a vyhodnotím v diplomové práci.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Kateřina Pelešková

Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera.....  
Účastnil/a výzkumného šetření.

.....

## **Příloha 2 – Informovaný souhlas pro pedagogy**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
dovoluji si vás požádat o poskytnutí krátkého rozhovoru, při němž bych získala potřebné informace k vypracování mé diplomové práce s názvem **Speciálně pedagogická intervence na 2. Stupni základní školy v předmětu český jazyk.**

Veškeré údaje jsou **zcela anonymní** (učitelé budou označeni jako *participant 1*, *participant 2*,...). Škola, místo pobytu, jméno učitele ani jiné identifikační údaje se nikde neobjeví.

Získané informace od vás zpracuji a vyhodnotím v diplomové práci.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Kateřina Pelešková

Souhlasím s tím, abych se účastnil/a výzkumného šetření.

.....

### **Příloha 3 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro žáky**

Otázky k rozhovoru - žáci

1. Jaký byl pro tebe přestup na 2. stupeň ZŠ? S jakými problémy ses potýkal/a?
2. Zhoršily se tvé známky?
3. Liší se tvoje domácí příprava na vyučování od domácí přípravy na 1. stupni?
4. Pomáhá ti někdo s domácí přípravou?
5. Jak probíhají v hodinách češtiny např. diktáty? Máš jiné podmínky na rozdíl od spolužáků?
6. Jak probíhají hodiny literatury?
7. Jak dlouho chodíš na nápravu (předmět speciálně pedagogická péče)?

Jak se cítíš, když odcházíš z hodin na nápravu?



#### **Příloha 4 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru - učitelé**

Otázky k rozhovoru – učitelé českého jazyka a literatury

1. Jak probíhá spolupráce se ŠPP konkrétně se školním speciálním pedagogem?
2. Jak funguje spolupráce mezi pedagogy?
3. Kolik žáků se SVP vzděláváte v jednotlivých třídách?
4. Jakou míru podpory poskytujete žákům se SVP v hodinách českého jazyka a literatury?