

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky se specifickými
poruchami učení v základních školách na Jablonecku**
**Special education interventions aimed at pupils with specific learning
disabilities in primary schools in the Jablonec region**

Bc. Bohumila Sladká

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky se specifickými poruchami učení v základních školách na Jablonecku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 4. 2024

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především své vedoucí práce, paní PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za její cenné rady, nasměrování, trpělivost a čas, který mi věnovala. Mé poděkování patří také všem školním speciálním pedagožkám, které se mnou sdílely své pracovní radosti i starosti a věnovaly mi čas. Velmi si toho vážím. V neposlední řadě děkuji také své rodině za její pomoc a trpělivost, kterou se mnou měla po celou dobu mého studia. Byla mi oporou, kterou jsem potřebovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce prozkoumává, jakým způsobem jsou vedeny speciálně pedagogické intervence u žáků se specifickými poruchami učení na základních školách v okrese Jablonec nad Nisou. Skládá se z teoretické a empirické části. Teoretická část ve svých čtyřech kapitolách představuje poradenské služby ve školství, zejména školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště. Dále se věnuje pozici školního speciálního pedagoga, jeho kvalifikačním standardům i odborným činnostem, které vykonává. Navazuje část o specifických poruchách učení a poslední teoretická kapitola je zaměřena na výuku předmětu speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení. V empirické části byly použity metody kvalitativního výzkumu, design případové studie. Průzkum se týkal osmi školních speciálních pedagogů, kteří působí na základních školách v daném okrese. Byl uskutečněn pomocí rozhovorů, doplněn o pozorování a analýzu dokumentů škol. Veškerá data byla analyzována metodou otevřeného kódování, následné kategorie byly interpretovány pomocí axiálního kódování. Bylo zacíleno na výuku předmětu speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení, kterou vedou školní speciální pedagogové. Tento jev byl sledován z pozice žáků a jejich projevů, zkoumal se přístup školních speciálních pedagogů k těmto žákům, cílilo se také na spolupráci s dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, organizaci výuky včetně používaných pomůcek i obsahovou náplň předmětu speciálně pedagogické péče. Sledoval se vliv speciálních pedagogů na regulaci stresu u žáků. Průzkum ukázal, že školní speciální pedagogové mají pozitivní vliv na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní speciální pedagog, předmět speciálně pedagogické péče, žák, specifické poruchy učení, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis examines how special education interventions are conducted for pupils with specific learning disabilities in primary schools in the Jablonec nad Nisou district. It consists of theoretical and empirical parts. The theoretical part presents, in its four chapters, counseling services in education, especially school counseling centers and school counseling workplaces. It also discusses the position of the school special education teacher, his/her qualification standards and the professional activities he/she performs. This is followed by a section on specific learning disabilities and the last theoretical chapter focuses on the teaching of the subject of special educational care to pupils with specific learning disabilities. The empirical part used qualitative research methods, case study design. The research involved eight school special education teachers working in primary schools in the district. It was conducted through interviews, supplemented by observations and analysis of school documents. All data were analyzed using the open coding method, and subsequent categories were interpreted using axial coding. The focus was on the teaching of the subject of special educational care to pupils with specific learning disabilities by school special education teachers. This phenomenon was observed from the position of the pupils and their responses, the approach of the school special education teachers to these pupils was examined, the cooperation with other participants in the educational process, the organization of the teaching including the aids used and the content of the subject of special educational pedagogical care were also targeted. The influence of special education teachers on the regulation of stress in pupils was monitored. The research showed that school special education teachers have a positive influence on the education of pupils with specific learning disabilities.

KEYWORDS

school special education teacher, subject of special educational care, pupil, specific learning disabilities, qualitative research

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Poradenské služby ve školství.....	11
1.1 Poradenská pracoviště.....	11
1.1.1 Školská poradenská zařízení.....	12
1.1.2 Školní poradenská pracoviště.....	12
1.1.3 Střediska výchovné péče.....	13
1.2 Rozvoj školního poradenského pracoviště.....	13
1.3 Školní poradenská praxe ve vybraných státech v zahraničí.....	14
2 Školní speciální pedagog.....	17
2.1 Kvalifikační standardy.....	17
2.2 Odborné činnosti.....	17
2.2.1 Odborné činnosti na půdě školy.....	18
2.2.2 Spolupráce s vnějšími subjekty.....	20
3 Specifické poruchy učení.....	22
3.1 Pojem „specifické (vývojové) poruchy učení“.....	22
3.2 Deficity dílčích funkcí jako podklad SPU.....	24
3.3 Typy SPU.....	27
4 Speciálně pedagogické intervence u žáků se SPU.....	30
4.1 Diagnostika SPU.....	30
4.1.1 Dynamická diagnostika.....	33
4.2 Zásady speciálně pedagogické intervence.....	34
4.3 Rozvoj dílčích funkcí a čtenářských dovedností.....	36
4.3.1 Rozvoj percepčních funkcí.....	36

4.3.2 Rozvoj kognitivních funkcí.....	42
4.3.3 Rozvoj motorických funkcí.....	44
4.3.4 Rozvoj čtenářských dovedností.....	45
4.4 Pomůcky pro žáky se SPU.....	46
4.5 Podpora žáka s poruchou učení.....	48
EMPIRICKÁ ČÁST.....	52
5 Průzkum speciálně pedagogických intervencí u žáků se SPU v ZŠ na Jablonecku.....	52
5.1 Cíl průzkumu a výzkumné otázky.....	52
5.2 Metodologie výzkumu.....	53
5.3 Etická dimenze průzkumu.....	62
5.4 Přednosti a limity průzkumu.....	64
6 Analýza a interpretace dat.....	67
6.1 Žák se SPU.....	69
6.2 Přístup k žákům.....	72
6.3 Spolupráce.....	76
6.4 Organizace výuky PSPP.....	86
6.5 Náplň aktivit v PSPP.....	96
6.6 Regulace stresu u žáků.....	102
7 Závěry z průzkumu.....	109
7.1 Zodpovězení výzkumných otázek.....	109
7.2 Cíle diplomové práce.....	114
7.3 Přínos práce pro praxi.....	116
7.4 Doporučení pro praxi.....	116
Diskuze.....	118
Závěr.....	124

Seznam použitých informačních zdrojů.....	125
Seznam zkratek.....	130
Seznam příloh.....	132
Přílohy.....	133

Úvod

V současném školství je stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno v hlavním proudu, ve společném vzdělávání. Ve školách má školní poradenské pracoviště stále častěji obsazenou pozici školního speciálního pedagoga, který se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodičům, ale je podporou také učitelům, kteří s těmito žáky pracují. Diplomová práce chce ukázat práci školních speciálních pedagogů a jejich působení na školách.

Škála speciálních vzdělávacích potřeb je velmi široká. Proto se diplomová práce zaměřuje jen na jejich část, na specifické poruchy učení. Žáci se specifickými poruchami učení mohou mít jako podpůrné opatření doporučenou výuku předmětu speciálně pedagogické péče, která u nich bývá zaměřená na rozvoj percepce, motoriky, paměti nebo pozornosti, prostorové orientace a podobně. Tento předmět vedou převážně speciální pedagogové, kteří na školách působí. Jedná se o speciálně pedagogickou intervenci.

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat, jakým způsobem jsou tyto intervence ve školách v okrese Jablonec nad Nisou realizovány a jaké další formy podpory žáci se specifickými poruchami učení dostávají. Bylo cíleno na to, jak lze zjištěné výsledky dále prakticky využít při intervencích s žáky se specifickými poruchami učení. Motivací bylo navštívit na pracovištích školní speciální pedagogy, inspirovat se příkladem dobré praxe, do hloubky pochopit některé souvislosti a obohatit tak vlastní práci s žáky.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části jsou představeny poradenské služby ve školství, cíleno je zejména na školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště. Druhá kapitola popisuje práci školního speciálního pedagoga, jeho kvalifikační předpoklady, činnosti na půdě školy, spolupráci s dalšími subjekty. Třetí kapitola se zaměřuje na specifické poruchy učení, dělí je do jednotlivých typů, vysvětluje, na jakém podkladě vznikají. Poslední kapitola teoretické části se věnuje speciálně pedagogickým intervencím u žáků se specifickými poruchami učení, diagnostice, zásadám a způsobům, jakým je možné rozvíjet oslabené dílčí funkce. Věnuje se také možné podpoře žáka, který často zažívá školní neúspěch.

V empirické části práce byl použit kvalitativní přístup, designem se stala případová studie. Případem byli školní speciální pedagogové působící na základních školách v jabloneckém okrese. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl doplněný o zúčastněné pozorování a analýzu dokumentů škol, bylo zjišťováno, jakým způsobem vedou školní speciální pedagogové předmět speciálně pedagogické péče u žáků s poruchami učení. Tento jev byl sledován z pozice žáka a jeho projevů, hodnotil se přístup odborníka k žákům, zajímala nás spolupráce s dalšími účastníky edukačního procesu, organizace výuky včetně používaných pomůcek i obsahová náplň poskytované péče. Zjišťovali jsme, zda při výuce dochází k regulaci stresu u těchto žáků. Data získaná z rozhovorů, pozorování i dokumentů škol byla analyzována metodou otevřeného kódování, následně kategorie byly interpretovány prostřednictvím axiálního kódování.

Téma práce školního speciálního pedagoga s žáky se specifickými poruchami učení je pro nás velmi zajímavé, protože na této pozici již pracujeme a je v nás velká touha dělat tuto práci co nejlépe. Chtěli jsme se inspirovat u starších a zkušenějších kolegů. Bylo proto velmi zajímavé vstupovat do terénu a nechat se pozvat do učeben a tříd, kde výuka předmětu speciálně pedagogické péče probíhala. Sledování výuky bylo obohacující, uskutečněné rozhovory přinášely nové informace. Každá hodina byla úplně jiná, protože reagovala na konkrétní žáky, kteří byli na výuce přítomni. Všechny školní speciální pedagožky vytvářely vhodné podmínky pro učení a pro maximální rozvoj osobnosti svěřených žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poradenské služby ve školství

Při vzdělávání žáků při výukových, výchovných nebo vývojových obtížích je nutná odborná speciálně pedagogická a psychologická péče, kterou zajišťuje systém poradenských služeb. Na našem území byly tyto služby nejprve poskytovány na středních školách, kde byla v 60. letech 20. století ustanovena nová pozice výchovného poradce, který se věnoval profesní orientaci studentů (Kucharská a kol., 2013). Postupně se také rozšiřovala síť poradenských pracovišť mimo půdu školy, pedagogicko-psychologické poradny se začaly zřizovat také v krajských a okresních městech (Kohoutek, 1998).

V 90. letech 20. století se v českém školství změnila koncepce i kurikulum. Začaly se zřizovat poradenské služby přímo ve školách, kde začali kromě již zmíněných výchovných poradců odborně působit také školní psychologové (nejprve bez legislativní opory) a později i školní speciální pedagogové. Aby se pomohlo předcházet sociálně patologickým jevům, byla ustanovena pozice školního metodika prevence. Poradenství mimo školu se také rozšířilo, od roku 1990 začala služby poskytovat také speciálně pedagogické centra a střediska výchovné péče (srov. Knotová a kol., 2014; Kohoutek, 1998; Kucharská a kol., 2013).

Poradenské služby ve školství jsou ukotveny v legislativě. Základním legislativním dokumentem je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, s jeho vyhláškami: Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2024).

1.1 Poradenská pracoviště

V současnosti rozlišujeme tři rozdílná poradenská pracoviště: školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště a střediska výchovné péče (Kucharská a kol., 2013).

1.1.1 Školská poradenská zařízení

Poradenské služby podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. napomáhají k vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj žáků a pro jejich vzdělávání. Metodicky podporují pedagogy, výchovné poradce, školní metodiky prevence a asistenty pedagoga, kteří se podílejí na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Rozlišujeme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se podle výše uvedené vyhlášky podílí na pedagogicko-psychologickém a speciálně-pedagogickém poradenství při výchově a vzdělávání žáků. Pracovníci poradny (speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci, metodici prevence) zjišťují školní připravenost dětí na povinnou školní docházku, SVP žáků, vydávají zprávu a doporučení k poskytování podpůrných opatření nebo k zařazení žáka do odpovídajícího vzdělávacího programu. Zaměřují se také na žáky se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, na žáky z odlišného kulturního prostředí aj. Služby jsou poskytovány ambulantně na pracovišti poradny a ve školách. Speciálně pedagogická centra (SPC) cílí na žáky s různým druhem postižení: tělesným, mentálním, sluchovým nebo zrakovým, na žáky s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami a na žáky s autismem. Pracovníci centra (speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci) poskytují poradenské služby ambulantně na pracovišti, ve školách a také v rodinách. Přihlíží k lékařské zprávě, vydávají zprávu a doporučení, metodicky podporují školu i zákonné zástupce, kterým poskytují konzultace a podávají informace.

1.1.2 Školní poradenská pracoviště

Ve školách jsou poradenské služby poskytovány školními poradenskými pracovišti (ŠPP), která zřizují ředitelé škol. Z hlediska odborníků, kteří ve školách působí, rozlišujeme základní a rozšířený model ŠPP. Podle legislativy musí být ve ŠPP zastoupen výchovný poradce a školní metodik prevence (základní varianta). Jedná se o učitele, kteří absolvovali specializační studium v akreditovaném studijním programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR pro danou funkci. V základním modelu může být také třídní učitel, učitel výchov či učitel-metodik pro přípravu školních vzdělávacích programů. Pokud je ve ŠPP zapojen také školní psycholog nebo školní speciální pedagog, jedná se o rozšířenou variantu (srov. Kucharská a kol., 2013; MŠMT, 2005).

Poradenské služby ve škole se zaměřují na žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi, na prevenci školní neúspěšnosti i kariérové poradenství. Podporují nadané žáky, žákům z odlišného kulturního prostředí poskytují podporu při sociálním začlenění i ve vzdělávání, žákům se SVP poskytují podpůrná opatření. Vyhodnocují preventivní programy, metodicky podporují učitele, spolupracují s pedagogy, zákonnými zástupci i školskými poradenskými zařízeními (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

1.1.3 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče vymezuje Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů jako školská zařízení pro preventivně výchovnou péči. Jejich účelem je předcházet rozvoji negativních projevů chování a zmírňovat důsledky vzniklých poruch chování. Nenahrazují jiná poradenská zařízení, ale spolupracují s nimi a jejich služby doplňují, kooperují také s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a orgány podílejícími se na prevenci sociálně patologických jevů. Klienty středisek výchovné péče jsou žáci s poruchami chování nebo s rizikem jejich vzniku, jejich zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci. Psychologové, speciální pedagogové a vychovatelé jim poskytují vedle speciálně pedagogických a psychologických služeb také služby terapeutické, informační, vzdělávací a preventivně výchovné (zákon č. 109/2002 Sb.).

1.2 Rozvoj školního poradenského pracoviště

Na rozvoji ŠPP se z velké části podílel Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) založený v roce 1994. Tato instituce v současnosti nese název Národní pedagogický institut České republiky – NPI ČR. Pod záštitou IPPP se řešily aktuální koncepční, koordinační a metodické otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťovalo se další vzdělávání poradenských pracovníků, byly vydávány publikace, realizovány výzkumy i projekty, které zvyšovaly kvalitu poskytování poradenských služeb ve školství (srov. Knotová a kol., 2014; Kohoutek, 1998).

Záměr rozšířit ŠPP o školní psychology a školní speciální pedagogy vyšel z Národního programu rozvoje vzdělávání v roce 2001. Novou podobu poskytování poradenských

služeb ve škole určovala vyhláška č. 72/2005 Sb. Její realizaci podpořily různé projekty, např. VIP-Kariéra – „Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání“ z let 2005–2008. IPPP se u vybraných škol zabýval vytvářením školních poradenských pracovišť, jejich činností, vzděláváním výchovných poradců a finančně zabezpečil činnost školních speciálních pedagogů a školních psychologů (Knotová a kol., 2014).

Dalším projektem z let 2009–2011 byl RŠPP-VIP II – „Rozvoj školních poradenských pracovišť (vzdělávání – informace – poradenství)“, který navrhoval změny ve stávajícím systému poradenských služeb. Jednalo se například o doplnění ŠPP o školního psychologa a školního speciálního pedagoga u škol s více než 350 žáky. Tato vize ale nebyla zcela naplněna (Knotová a kol., 2014).

V letech 2012–2014 byl realizován další projekt, RAMPS-VIP III – „Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (vzdělávání – informace – poradenství)“, který se zaměřoval mimo jiné na zvyšování kvality poskytování poradenských služeb ve školách školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Ve vybraných školách byla těmto pracovníkům poskytována metodická podpora a pomoc. Také bylo cíleno na rozšíření poradenské péče pro žáky s poruchami chování (Knotová a kol., 2014).

Výstupem z projektů jsou například koncepce a metodiky. Pro profesi školního speciálního pedagoga lze čerpat například z dokumentu „Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve ŠPP“ (Kucharská a kol., 2014).

Dříve, než se budeme zabývat podrobnou činností školního speciálního pedagoga, podívejme se, jaká je v oblasti poradenství praxe ve vybraných zemích v zahraničí.

1.3 Školní poradenská praxe ve vybraných státech v zahraničí

Dobson a Douglas (2020) s odkazy na další autory a platnou legislativu ve svém příspěvku vysvětlují roli speciálních pedagogů **v Anglii**. Podle tamější platné legislativy musí mít každá škola tzv. „koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby“ (Special Educational Needs Coordinator – SENCo). SENCo musí být kvalifikovaný učitel, zaměstnanec dané školy, který absolvoval úvodní školení a do tří let od svého prvního jmenování do této funkce získal doplňující odborné vzdělání na univerzitě – National Standards SENCo.

Protože jednotlivé školy mají autonomii, není úloha SENCo jednoznačná, ať se jedná o pracovní úvazek, administrativní zátěž nebo pozici ve škole. Tento odborník zastává funkci prostředníka, který pomáhá učitelům i rodičům, kontrolora (auditora), jež zajišťuje dodržování zákonných postupů, spolupracovníka, který kooperuje s ostatními a sdílí s nimi školní praxi, i záchranáře pracujícího s jednotlivými učiteli. Vstupuje do profese s různými předchozími zkušenostmi, které se také na realizaci speciálně pedagogické profese odrážejí.

Ve Švédsku mají školy tým pro péči o žáky, který tvoří zástupce místní školní rady a pracovníci sociální péče: školní lékař, zdravotní sestra, psycholog, speciální pedagog a učitel pro SVP. Škola, střediska mládeže a školní družiny jsou součástí jedné organizace, která má společnou školskou radu. Zaměstnanci organizací vzájemně spolupracují, což umožňuje komplexní pohled na jednotlivého žáka. Také je zcela běžné, že jsou potřeby žáků zajišťovány při spolupráci s rodiči, kteří participují na plánování vzdělávání dětí. V 50. letech se objevily studijní programy pro školní psychology, později byla také ve školách zavedena profese speciálního pedagoga. Ve Švédsku jsou rozlišovány dva typy speciálních pedagogů: speciální pedagog, který pracuje přímo s žáky, a speciální „učitel“, který vede ostatní učitele. Existuje studijní program Speciální pedagogika, který absolventy odborně připraví na schopnost analyzovat školní obtíže na individuální úrovni v různém edukačním prostředí. Současně také všichni studenti pedagogických fakult v rámci tzv. všeobecného oboru vzdělání studují základy speciální pedagogiky (Berhanu, 2014).

Vzdělávání žáků se SVP v **arabských státech Perského zálivu** je mnohem komplikovanější. Teoreticky je v legislativě zavedeno vzdělávání všech žáků ve školách hlavního proudu, protože i jedinci s postižením mají stejná práva na vzdělání jako intaktní populace, prakticky ale chybí vzájemná propojenost služeb, které by byly poskytovány žákům se SVP. Chybí speciální pedagogové-učitelé všeobecného vzdělání, kteří by měli dovednosti a dispozice pracovat i s žáky s různým druhem postižení, je také málo speciálních pedagogů a dalších specialistů. Učební osnovy a vybavení pro žáky se SVP nejsou dostatečné. Studium programu Speciální pedagogiky je zaměřené pouze na oblast poruch učení, autismu, mentálního a sluchového postižení. Pro uchazeče je mnohdy těžko dostupné, protože přednost studia mají příslušníci dané země, kteří jsou také finančně

podporováni. Je-li vyučovacím jazykem arabština, mají ke studijním programům přístup státní příslušníci a lidé mluvící arabsky. Příslušníci ostatních států možnost studia mít nemusí, protože některé programy v jiných jazycích nabízeny nejsou. Většina odborné literatury je v angličtině nebo v arabštině, což může být také komplikace. Ve veřejném školství (základní a střední vzdělávání) se vzdělávají chlapci a dívky zvlášť a tento trend se objevuje i na některých univerzitách, kdy určené obory jsou přístupné jen pro jedince daného pohlaví, a také programy škol mohou vyžadovat učitele konkrétního pohlaví. Univerzitám trvá mnohem déle, než vytvoří, zavedou nebo změní programy podle aktuálních legislativních požadavků. V důsledku toho chybí odborníci se znalostmi a dovednostmi pro edukaci žáků se SVP (Al-Hendawi a kol., 2023).

Na Ukrajině je péče o žáky se SVP poskytována v tzv. inkluzivních „resursních“ centrech, která vznikají teprve od roku 2018. Poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou podporu dětem od 2 do 18 let. Jedná se o podobný systém, jako je u nás PPP nebo SPC. ŠPP na ukrajinských školách nejsou, ale školy mají školního psychologa, pokud na něj jsou finance. Realita je taková, že psychologa má jen málo škol. Pokud na škole působí, dělá psychodiagnostiku, podporuje inkluzivní vzdělávání, zaměřuje se na kariérní a výchovné poradenství, školí, přednáší, vede semináře, účastní se zápisu do 1. tříd i třídních schůzek, má osobní konzultace a je facilitátorem při řešení konfliktů mezi žákem a učitelem nebo pedagogickými pracovníky (Gončarenko, 2022).

Na škole dále působí zdravotnický pracovník a často také asistenti pedagoga, kteří musí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání a často také určitou specializaci (např. logoped). Ve škole můžeme najít také tutora (adaptačního koordinátora, asistenta pedagoga a doprovod v jedné osobě), který pracuje například s dětmi s poruchou autistického spektra (PAS) nebo s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD). Ve škole se také můžeme setkat s logopedem. Pokud se ve škole, kde není asistent pedagoga ani tutor, vzdělává žák se SVP, na hodiny s ním obvykle dochází jeho matka. Speciální pedagog se v běžné škole vyskytuje jen velmi zřídka, pracuje zejména na speciálních školách, kde se zaměřuje na žáky se smyslovým nebo mentálním postižením, s PAS, ADHD, mozkovou obrnou a podobně (Gončarenko, 2022).

2 Školní speciální pedagog

V minulosti působili speciální pedagogové ve speciálních školách či specializovaných třídách v roli učitelů žáků se SVP. Od 90. letech 20. století začali působit také v běžných školách na pozici odborníků-neučitelů. Zajišťují rozmanitými aktivitami vzdělávání žáků se SVP a podporují rozvoj inkluzivního vzdělávání (Kucharská a kol., 2014).

2.1 Kvalifikační standardy

Školní speciální pedagog (ŠSP) je podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů řazen mezi pedagogické pracovníky. Z tohoto hlediska musí být plně způsobilý k právním úkonům, je vyžadována bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Odbornou kvalifikaci získá vysokoškolským magisterským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku. Pokud je obor zaměřený na pedagogiku, pedagogiku předškolního věku, učitelství či vychovatelství, odbornou kvalifikaci získá doplňujícím studiem na vysoké škole zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů.

Podle Zapletalové a kol. (2014) by bylo vhodné, aby kromě kvalifikace dané legislativou absolvoval také studium celoživotního vzdělávání zaměřené na školní speciální pedagogiku a účastnil se programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které rozšiřují odborné kompetence v oblasti poradenství, zvláště intervence a diagnostiky. Autorka také doporučuje, aby dostával metodickou podporu a svou práci zahájil až po minimálně dvouleté nebo tříleté praxi.

Požadavek dalšího vzdělávání koresponduje také se zákonem č. 563/2004 Sb., kde je uvedeno, že pedagogičtí pracovníci mají povinnost dalšího vzdělávání, kterým si svoji kvalifikaci doplňují či udržují.

2.2 Odborné činnosti

Odbornými činnostmi ŠSP je diagnostika a depistáž. Vyhledává žáky, u kterých lze předpokládat vznik SVP, a žáky se SVP a zařazuje je do intervenčních programů. Provádí speciálně pedagogickou diagnostiku předpokladů pro psaní, čtení a počítání. Kooperuje při zápisu do 1. ročníku základní školy (ZŠ). Tvoří dotazníky a ankety zaměřené na rizika

vzniku SVP, na žáky se SVP a screening. Při výchovných problémech stanovuje intervence v rámci školy i mimo ni (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Další oblastí jeho práce jsou poradenské, konzultační a intervenční činnosti. Účastní se kariérového poradenství. Nabízí konzultace zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům, kooperuje se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) a dalšími institucemi. Participuje spolu s třídním učitelem, učitelem výchov, vedením školy, rodiči a žáky na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP), podílí se na realizaci plánu pedagogické podpory (PLPP), vyhodnocuje jejich účinnost a navrhuje úpravy. Realizuje speciálně pedagogickou péči, provádí kompenzační, reedukační a stimulační činnosti. Zajišťuje speciální pomůcky a didaktické materiály pro žáky se SVP. Jeho další náplní práce jsou koordinační, metodické a vzdělávací činnosti, například koordinace činností ŠPP, spolupráce s pracovníky ŠPZ a dalšími odborníky a institucemi, metodické vedení učitelů a asistentů pedagoga při vzdělávání žáků se SVP, pořádání seminářů a besed pro učitele i rodiče a další (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.2.1 Odborné činnosti na půdě školy

Poskytování kvalitních poradenských služeb ve škole závisí na více aspektech. Důležitá je vzájemná spolupráce odborníků ŠPP a rozdělení rolí tak, aby každý věděl, za jakou oblast zodpovídá. Pro poskytování služeb je nutné také vytvoření prostoru a časového rámce. Prostředí pracoviště má být důstojné a vybavené potřebnými diagnostickými a reedukačními nástroji. Při vedení dokumentace o žácích je nutné dbát na ochranu citlivých dat podle Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2018/1725 ze dne 23. října 2018 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů orgány, institucemi a jinými subjekty Unie a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení nařízení (ES) č. 45/2001 a rozhodnutí č. 1247/2002/ES, ve znění pozdějších předpisů (2018). Poradenský pracovník ve škole má stanovené konzultační hodiny pro učitele, rodiče i žáky, v té době je dostupný v prostorách ŠPP. Informace o poradenských službách zpracovává škola a jsou veřejně přístupné například na webu školy či na nástěnce v budově školy (MŠMT, 2005).

ŠSP poskytuje služby pedagogům, rodičům i žákům školy. Pro pedagogy může být kolegou, ale i odborníkem s odlišnou specializací. Někdy s nimi spolupracuje, jindy jim

poskytuje podporu, například tím, že nabízí pohled zvnějšku a posiluje jejich tvůrčí aktivitu. Na pedagogických radách či ve svých konzultačních hodinách učitele informuje o odborné podpoře pro žáky se SVP. Předává jim nejnovější informace z oblasti speciální pedagogiky, individuálně s nimi konzultuje výchovné a výukové obtíže žáků a doporučuje jim vhodnou strategii, metody a formu reedukace. Podílí se na tvorbě IVP i PLPP a tato opatření průběžně vyhodnocuje (Kucharská a kol., 2014).

Rodiče jsou přes své děti přímými účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Pomocí webových stránek či letáků jsou informováni o existenci i službách ŠPP. Pro školního speciálního pedagoga jsou rodiče partneři, což vyžaduje zodpovědnost, ochotu i spolupráci na obou stranách (Kucharská a kol., 2013). V konzultačních hodinách s nimi hovoří o jejich dítěti a doporučuje jim vhodný další postup, od pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky na půdě školy, až po návštěvu dalších poradenských zařízení. Také je informuje o přiměřených technikách a metodách práce s dítětem doma, o podporujícím přístupu, adekvátních nárocích na něj nebo o dopomoci při domácí přípravě. Pokud poskytuje intervenční a diagnostickou činnost celým třídám, informuje rodiče na třídních schůzkách o zjištěných výsledcích a navrhovaných dalších opatřeních. Při spolupráci s rodiči je důležitá vzájemná zpětná vazba o potřebách a pokrocích dítěte, protože ukazuje, jak jej dále podporovat. ŠSP může pro rodiče také pořádat besedy nebo přednášky podle jejich potřeb a nabízet tréninkové programy a stimulační kurzy (Kucharská a kol., 2014).

Žákům mohou být poradenské služby poskytovány pouze se souhlasem jejich zákonných zástupců, kteří jsou dopředu informováni o rozsahu, postupech, očekávaném prospěchu i o všech rizicích, které ze služby mohou vyplynout. Žáci jsou o činnosti ŠSP informováni pomocí nástěnek či webových stránek a nebo přímo při třídnických hodinách či intervenci. ŠSP u žáků provádí diagnostiku a intervenci (viz kapitola 4), která směřuje k předcházení jejich výukových problémů, dostávají se jim informace o učebních stylech a strategiích i o domácí přípravě. Odborník také kooperuje s dalšími pracovníky ŠPP v oblasti profesní orientace žáků a mezilidských vztahů. Zaměřuje se na cvičení komunikativních a asertivních dovedností, posilování empatie či nácviku vhodného chování v zátěžových situacích. Vyhledává žáky se SVP. První depistáž probíhá u zápisu do prvního ročníku.

Realizuje screening hodnotící úroveň dílčích funkcí potřebných k osvojení čtení a psaní u žáků prvních a druhých tříd. Při edukaci žáka je nutná spolupráce všech zúčastněných, protože učitel je často první, který na výukové problémy žáka upozorňuje. A také zná rodiče a ví, jak nejlépe s nimi komunikovat (Kucharská a kol., 2014).

2.2.2 Spolupráce s vnějšími subjekty

Při spolupráci s vnějšími subjekty je nutné mít dostatek potřebných informací, aby se předešlo chybným postupům a možným nedorozuměním. Proto je žádoucí, aby s konkrétní institucí komunikoval předem stanovený odborník ŠPP (Kucharská a kol., 2013).

Spolupráce ŠSP a školského poradenského zařízení je žádoucí a podmiňuje oboustrannou komunikaci, výměnu odborných zkušeností a ochotu nechat si vzájemně nahlédnout do svých pracovišť. Cílem je obě pracoviště propojit, například tím, že poradny organizují pravidelná setkávání ŠSP. Řeší se zde otázka organizace a legislativy, diskutují se jednotlivé případy žáků. Dochází k výměně a předávání cenných zkušeností, které jsou zdrojem podpory pro poradenské pracovníky (Kucharská a kol., 2013). ŠSP předává školskému poradenskému zařízení informace, které jsou podstatné pro diferenciální diagnostiku žákových potíží. Edukační proces u jednotlivých žáků je upravován podle doporučení ze ŠPZ. Účinnost opatření je průběžně sledována a vyhodnocována (Kucharská a kol., 2014).

Spolupráce se střediskem výchovné péče je také velmi důležitá, protože problematika nežádoucího chování žáků je časté téma, které škola řeší. Zde je nutné zajistit spolupráci všech subjektů (školy, rodiny, žáka, učitele, poradenského zařízení), protože problémy zasahují a utvářejí celou osobnost žáka. ŠSP spolupracuje se školním psychologem, metodikem prevence a výchovným poradcem, pracuje s třídním kolektivem i s žákem s nežádoucím chováním, kdy mu pomáhá internalizovat vhodné postupy. Pracovníci střediska výchovné péče získávají od odborníků ze ŠPP hlubší informace o konkrétní problematice, což je důležité pro objasnění procesu vzniku problému (Kucharská a kol., 2013).

ŠSP také komunikuje se zdravotnickými institucemi u žáků se SVP. V případě, že má žák priznanou diagnózu, se obrací na konkrétního odborníka. Výukové obtíže řeší komplexně a zohledňuje zdravotní stav žáka. Vytváří funkční tým, kde jsou odborníci ze zdravotnictví

i školství, v případě potřeby zajišťuje podporu SPC. Pokud se zdravotní problém u žáka projevil až v průběhu edukačního procesu, komunikuje s neurology, pediatry, foniatry, logopedy, psychiatry a dalšími specialisty. Zdravotnická zařízení ovšem se školou obvykle příliš nespolupracují a nepodávají informace, které by mohly pozitivně ovlivnit žákův školní výkon, a tak se ŠSP často k informacím vůbec nedostane. Proto je nutné zajistit síť odborníků, se kterými je v kontaktu průběžně a které může žádat o konzultaci. Základem je kontakt s pediatrem, který působí ve spádové oblasti školy (Kucharská a kol., 2013).

Další oblast působení ŠSP je ve tvorbě image školy ve vztahu k obyvatelům regionu. Také může jednat se zřizovatelem v otázkách týkajících se žáků se SVP, například zdůvodňovat finanční náročnost péče o tyto žáky nebo žádat o granty. Může komunikovat s médii, spolupracovat se sociálním odborem městské části, s odborem sociálně právní ochrany dítěte, policií a další (Kucharská a kol., 2013).

ŠSP také spolupracuje s nestátními neziskovými organizacemi, které jsou ve spádové oblasti školy a které se zaměřují například na děti s určitým druhem postižení. S pracovníky a nabízenými službami se seznamuje, nabízí spolupráci a kontakty předává rodičům (Kucharská a kol., 2013).

3 Specifické poruchy učení

Žáky se specifickými poruchami učení (SPU) řadíme mezi osoby se SVP, o jejichž vzdělávání hovoří zákon č. 561/2004 Sb. V tomto kontextu se jedná o žáky se závažnými vývojovými poruchami učení, kteří potřebují poskytování podpůrných opatření (PO). Těmi se rozumí takové úpravy ve vzdělávání, které vedou k naplnění edukačních možností žáků. Jedním z takových opatření je poradenská pomoc školy a školského zařízení, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a možnost využívat speciální učební pomůcky a učebnice. PO se dělí do 5 stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti a poskytují se bezplatně. PO 1. stupně jsou v režii školy, PO 2.–5. stupně jsou poskytována na základě doporučení ze ŠPZ.

3.1 Pojem „specifické (vývojové) poruchy učení“

„Specifická porucha učení je neurovývojová porucha biologického původu, která způsobuje abnormality na úrovni poznávání. Biologický původ zahrnuje spolupůsobení genetických a environmentálních faktorů, které ovlivňují schopnost mozku efektivně a přesně vnímat nebo zpracovávat verbální nebo neverbální informace“ (American Psychiatric Association, 2013, s. 68).

SPU patří podle výše uvedeného kritéria mezi zdravotní postižení vyskytující se v rozsáhlé míře, podle statistik je v populaci 8–9 % žáků se SPU (Kucharská a kol., 2014). Podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10) (2023) jsou řazeny mezi poruchy psychického vývoje, konkrétněji mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností. Rozlišuje:

- Specifickou poruchu čtení (F81,0), kdy dochází k poruše pochopit čtený text, umět číst hlasitě a dokázat odpovídat na písemné otázky. Mohou ji předcházet také poruchy řeči a jazyka, současně mohou být přidruženy potíže se psaním, poruchy chování a emocí.
- Dále rozlišuje specifickou poruchu psaní a výslovnosti (F81,1), projevující se neschopností správně vypisovat slova a špatnou orální výslovností. Čtení zde narušeno není.

- Třetí skupinou je specifická porucha počítání (F81,2), která zahrnuje defekt ve schopnosti běžného počítání (sčítání, odčítání, násobení i dělení).

Doplňkem k MKN-10, který vyvinula Světová zdravotnická organizace, je Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (World Health Organization, 2001). Ukazuje následky poruch nebo nemocí, které se projevují omezením funkčních schopností ve vztahu k určitému prostředí či osobám. Popis omezených funkcí u jednotlivých poruch vede k možnosti lépe přizpůsobit prostředí a podmínky výuky podle konkrétních potřeb a pomáhá ke konstruktivnějším přístupům ke SPU (Bartoňová, 2012).

Dalším diagnostickým nástrojem je Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5, který klasifikuje diagnózy poruch učení velmi podobně jako MKN-10, například pod číslem 315.0 je klasifikována porucha čtení; hodnotí se přesnost, rychlost a plynulost čtení a čtení s porozuměním (American Psychiatric Association, 2013).

Pojem „specifické“ vyjadřuje, že se problémy týkají jen některých oblastí, nejčastěji čtení, psaní či matematických schopností, ve kterých žák dosahuje výrazně nižších výkonů, než by odpovídaly jeho rozumovému potenciálu. Potíže s učením nesouvisí s onemocněním nebo poraněním mozku, s mentálním postižením, zrakovou či sluchovou vadou, jinými duševními nebo neurologickými poruchami ani s neznalostí jazyka nebo s tím, že by jedinec neměl příležitost k učení nebo jeho výuka byla nedostatečná (American Psychiatric Association, 2013; Kucharská a kol., 2014; Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize [MKN-10], 2023). Pro diagnostické kritérium je nutné určit intelektový potenciál žáka a prokázat deficity v percepčních a poznávacích oblastech, které souvisí s psaním a čtením (Kucharská a kol., 2014).

Označení „vývojové“ znamená, že je možné diagnózu SPU stanovit až v určité fázi vývoje, který koresponduje s výukou čtení a psaní. Nejčastěji se stanovuje ve 2. nebo 3. ročníku ZŠ, kdy je ukončena počáteční etapa čtení a psaní. Obraz poruchy se během vývoje může měnit, ale přetrvává celý život a zasahuje nejen do výuky jazyků a matematiky, ale i do dalších naučných předmětů (Kucharská a kol., 2014).

Pojem „porucha učení“ vysvětluje obtíže, které má jedinec s alespoň průměrným intelektem při osvojování základních dovedností, které jsou nezbytné pro školní úspěšnost, práci i zvládnání života. Jedná se například o používání psaného a mluveného jazyka, koordinaci pohybů, provádění matematických operací nebo zaměření pozornosti (Kauffman & Hallahan, 2011).

3.2 Deficity dílčích funkcí jako podklad SPU

Dílčí funkce definuje Sindelarová (2013, s. 8) jako „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“ Deficity těchto funkcí mohou být podkladem pro rozvoj SPU. Problémy žáka je třeba hledat zde. Základ kognitivních funkcí tvoří diferenciacie figury a pozadí a zaměření pozornosti, dále percepční funkce – zraková a sluchová diferenciacie a analýza. Důležité jsou také funkce paměti (sluchové, zrakové, dlouhodobé a krátkodobé). Dalším předpokladem pro učení je funkce seriality, tedy uvědomění si časové posloupnosti, která podporuje schopnost anticipace. Rozlišujeme také funkci intermodálního kódování, což značí schopnost spojovat dohromady obsahy z více smyslových oblastí. Důležité jsou také motorické (pohybové) funkce, mezi které řadíme vnímání tělesného schématu, orientaci v prostoru a vnímání prostorových vztahů mezi věcmi, aby mohlo docházet k úchopu a manipulaci. Schematicky to znázorňuje tabulka 1.

Tabulka 1: Dílčí funkce potřebné pro osvojení čtení, psaní a počítání (Sindelarová, 2013)

	Intermodální kódování: spojení zrak + sluch	Intermodální kódování: spojení sluch+ zrak	Prostorové vztahy: vlevo & vpravo	
	Serialita – vnímání časového sledu zrakově	Serialita – vnímání časového sledu sluchově	Prostorové vztahy: vpředu & vzadu	
	Zraková paměť; dlouhodobá & krátkodobá	Sluchová paměť; dlouhodobá & krátkodobá	Prostorové vztahy: nahoře & dole	
	Zraková diferenciacce a členění	Sluchová diferenciacce a členění	Vnímání tělesného schématu	
	Diferenciacce figury a pozadí, zaměření zrakové pozornosti	Diferenciacce figury a pozadí, zaměření sluchové pozornosti	Hmatové vnímání, vnímání polohy těla	
	VIZUÁLNÍ PERCEPCE	AUDITIVNÍ PERCEPCE	MOTORICKÉ FUNKCE	

Při poruše zrakové percepce vnímá žák zkresleně tvary, například je hůře rozlišuje a nevnímá jemné rozdíly. Na členitějším pozadí špatně vyhledává prvky. Zaměňuje písmena i číslice, typicky b-d-p; l-k-h; a-o-e; m-n; 6-9. Problém v pravolevé orientaci také ovlivňuje psaní (záměny reverzních písmen), ale má vliv i na orientaci v textu, žák hůře odhaduje směr, vzdálenost. Dále může mít obtíže i se správnými očními pohyby, objevují se u něj zpětné nebo chaotické oční pohyby. Má problém s orientací v textu, na řádku, ve sloupci. Deficit ve zrakové paměti podmiňuje špatnou výbavnost jednotlivých písmen a častý je i problém s reprodukcí čteného textu (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Podle Zelinkové (2015) se deficity zrakového vnímání kromě výše uvedeného promítají i do geometrie, žák obtížně rozlišuje obrazce od pomocných čar. Také má potíže

v hodinách tělesné výchovy i v běžném životě, protože má problém s orientací v čase a prostoru.

Deficit ve sluchové percepci způsobuje problémy se spojením písmeno–hláska, s přiřazením odpovídajícího grafému k fonému. Žák má problém spojovat hlásky do slabik, slabiky do slov. Neslyší jednotlivé hlásky v souhláskovém shluku, problémy se sluchovým vnímáním se mohou promítat i do mluveného projevu, protože žák sluchově nerozlišuje některé hlásky. Chyby se potom projektují i do písemného projevu, mluvíme o specifických chybách: záměny zvukově podobných hlásek, zaměňování, vynechávání či přesmykování písmen i slabik nebo slov, špatné umístování diakritických znamének, nerozlišování délky slabiky, problém se stanovením hranic slova, věty. Žák má potíže aplikovat gramatická pravidla. Je-li deficit ve sluchové orientaci, špatně určuje směr zvuku a jeho zdroj. Při porušené sluchové paměti má problém si zapamatovat ústní pokyny a adekvátně na ně reagovat (Žáčková & Jucovičová, 2018). Při výuce cizího jazyka má žák problémy se čtením, psaním, opakováním slyšeného slova i napodobením intonace. Nejzávažnější specifické chyby v písemném projevu jsou zapříčiněny deficitem sluchové syntézy, analýzy a diferenciací (Zelinková, 2015).

Při deficitu krátkodobé paměti žák potřebuje instrukce vícekrát zopakovat, aby se podle nich dokázal zařídit. Při pamětném počítání nezvládá provádět mezisoučty a ukládat je v paměti, musí si je zapisovat. Oslabená pracovní paměť způsobuje obtíže udržet v paměti a aplikovat více poznatků současně. Deficit dlouhodobé paměti vede k nevybavování osvojených poznatků, pokud nejsou neustále opakovány. Musí se je učit stále znovu a to může vést k frustraci jeho i okolí. Má-li žák sníženou úroveň pozornosti, soustředí se jen krátkodobě a úkoly nedokončuje (Zelinková, 2015).

Při poruše intermodality žák nechápe, proč se tomu, co vidí, nějak říká, nechápe propojení viděného symbolu (grafému) a slyšeného zvuku (fonému). Názvy písmen si nepamatuje. Co vidí, zůstává u něj jen v rovině zrakové, co slyší, je pouze v rovině zvuků. Při psaní má potíže chápat, že různé znaky mohou označovat stejnou hlásku (pro jeden foném máme čtyři grafémy). Má potíže chápat souvislosti mezi symbolem a označením jevu, když je pro určitou operaci použito synonymního vyjádření, například odčítání a mínus (Valenta a kol., 2020).

Deficit v motorice se může týkat jemné i hrubé motoriky, automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Drobné svalstvo ruky bývá nezpevněné, často vidíme také zvýšené svalové napětí. Pohyby jsou křečovité, nastává rychlá únava. Bývá narušeno psaní jako vlastní akt. Žák si obtížně osvojuje, zapamatovává i vybavuje písmena i číslice, neudrží je na lince, nezachovává jejich správný poměr a tvar. Písemný projev je neúhledný, plný přepisů a škrtnutí. Tempo psaní je výrazně pomalé, narušena bývá také rytmicitá psaní, písmo je trhané, neplynulé. Žák často drží chybně psací náčiní. Vzhledem k tomu, že je pro něj samotné psaní velkým výkonem, nezvládá se již soustředit na aplikování pravopisných pravidel. Často tedy podávané výsledky neodpovídají jeho vědomostem (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Poruchy v procesu automatizace se manifestují při osvojování všech znalostí a dovedností. Žák má obtíže při spojování písmene a hlásky, při spojování písmen do slov, při automatizaci matematických operací. Pokud určitou látku často neopakuje, rychle ji zapomíná. I když zná gramatická pravidla, musí nad jejich použitím neustále přemýšlet. Obdobné potíže má při automatizaci číslovek, naučení dnů v týdnu, ale také například u pohybových dovedností, které mohou způsobovat žákovu neobratnost (Zelinková, 2015).

3.3 Typy SPU

Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a v českém prostředí také dyspraxii, dyspinxii a dysmúzií (Zelinková, 2015). Mezi další poruchy učení ještě řadí Jucovičová & Žáčková (2020a) dyspiktogramii a dyscomputerii.

Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy se žák není schopen naučit číst běžnými výukovými metodami (Bartoňová, 2012). Jedná se o poruchu postihující rychlost, techniku a správnost čtenářského výkonu a také porozumění čtenému textu (Zelinková, 2015). Žák má problémy se zapamatováním si písmen, zvláště těch, které jsou si tvarově nebo zvukově podobné (Bartoňová, 2012). Podstatou je narušení percepčních a kognitivních funkcí. Jako hlavní příčina je uváděn fonologický deficit, kdy žák má problém dekódovat slova, rozlišit jednotlivé hlásky, má narušenou schopnost hláskové analýzy a syntézy, fonologické manipulace i automatizace. Další příčinou je problém s vizuálním rozlišováním, narušená je také schopnost zrkové syntézy a analýzy, rozlišení pravolevé orientace a orientace v prostoru. Deficity mohou být také v oblasti motoriky, paměti,

jazyka a řeči, časové posloupnosti, rychlosti prováděných úkonů a další (Jucovičová & Žáčková, 2020a).

Dysgrafií rozumíme specifickou poruchu psaní a grafomotoriky, která se týká grafické stránky písemného projevu, zejména úpravy a čitelnosti. Žák si obtížně osvojuje tvary písmen, zaměňuje je, píše pomalu a s velkým úsilím. Narušená je motorika, motorická koordinace, senzorio-motorická koordinace i automatizace pohybů (Bartoňová, 2012; Zelinková, 2015).

Dysortografie je porucha pravopisu, která se projevuje potížemi při osvojování a aplikaci gramatických pravidel a zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb. Mezi ně řadíme nerozlišování délky samohlásek, záměny sykavek, problémy v měkčení, vynechávání, přidávání nebo přesmykování písmen či slabik, problémy s určením hranic jednotlivých slov. Porucha pramení z nedostatečně rozvinutých kognitivních funkcí jako je pracovní paměť, proces automatizace nebo rychlého vybavování. Další příčinou bývá deficit ve sluchové percepci, nedostatečně rozvinuté fonemické uvědomění, logopedická vada a poruchy grafomotoriky (Zelinková, 2015).

Dyskalkulii popisuje Zelinková (2015) jako poruchu matematických schopností, která postihuje matematické představy, číselné operace, manipulace s čísly i geometrii. Rozlišujeme dyskalkulii proktognostickou (porucha manipulace s konkrétními předměty nebo symboly, např. při porovnávání počtu), verbální (obtíže při jmenování řady číslovek podle určených kritérií, obtíže při označení množství a počtu předmětů aj.), lexickou (zde se jedná o poruchu číst matematické symboly, žák zaměňuje tvarově podobné číslice; vzniká na podkladě poruchy ve zrakovém vnímání nebo orientaci v prostoru). Dalším typem je dyskalkulie grafická (neschopnost psát číslice, vícemístná čísla aj.), operační (zde je porušena schopnost provádět matematické operace, které jsou často zaměňovány) a ideognostická (týká se chápání matematických pojmů a vzájemných vztahů mezi nimi).

Dyspraxie je podle Swierkoszové (2005) porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Pohybová koordinace při provádění motorických úkonů neodpovídá věku ani inteligenci žáka. Porucha se projevuje jako nešikovnost při míčových hrách, neschopnost bruslit, jezdit na kole, držet přístroj, zavázat si tkaničky nebo psát.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Projevuje se primitivní kresbou, která je prováděna křečovitými, tvrdými a nejistými tahy. Žák se neorientuje na ploše, nedokáže zachytit trojrozměrnost předmětu (Swierkoszová, 2005).

Dysmúzie je narušení vnímání hudby a rytmu (Swierkoszová, 2005). Při expresivní formě nedokáže žák hrát na hudební nástroj či zazpívat známou melodii. Impresivní forma dysmúzie se projevuje neschopností hudbu vnímat, rozpoznat od sebe jednotlivé melodie nebo hudební žánry (Jucovičová & Žáčková, 2020a).

Dyspiktogramie je porucha porozumění symbolům. Může se ale také jednat o deficit ve zrakovém vnímání související s dyslexií. **Dyscomputerí** označujeme neschopnost pracovat s výpočetní technikou a adekvátně ji používat. Zde se může ale také jednat o dyspraxii (Jucovičová & Žáčková, 2020a).

V současnosti se ustupuje od definic, které se snaží popsat konkrétní poruchu učení, a cílí se na problematiku optikou konkrétního žáka a jeho potřeb (Bartoňová, 2012).

4 Speciálně pedagogické intervence u žáků se SPU

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2023, s. 146) je speciálně pedagogická intervence „zajištění předmětů speciálně pedagogické péče pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními“, které jsou u žáků se SPU zaměřeny zejména na rozvoj percepčně-motorických funkcí, paměti, pozornosti, jazykových a komunikačních dovedností a další. Mohou být realizovány již od 2. stupně PO, kdy je předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) poskytován 1 hodinu týdně. Ve 3. stupni PO je časová dotace PSPP 2 hodiny za týden, ve 4. stupni PO je 3 hodiny týdně, v 5. stupni PO již 4 hodiny týdně (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pokud je PSPP realizován jako vyučovací předmět, využívají se k jeho výuce disponibilní hodiny a na vysvědčení je hodnocen slovně. Ředitel může výukou pověřit pedagoga s kompetencí v oblasti speciální pedagogiky. Je-li PSPP další formou péče o žáka ve škole (např. u žáka se SPU), nejedná se o povinnou vyučovací hodinu a nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných hodin, které jsou stanoveny pro jednotlivé ročníky. PSPP je možné poskytovat jak v rámci výuky, kdy se využívají disponibilní hodiny, tak mimo vyučování. Intervence přispívají ke zlepšení potíží žáka. Výuku zde zajišťuje pedagog s rozšířenou kvalifikací speciální pedagogiky, psycholog nebo speciální pedagog. Organizace výuky PSPP je v kompetenci ředitele školy (MŠMT, n.d.).

PSPP se u jednotlivých žáků poskytuje na základě doporučení ze ŠPZ, kde je možné nalézt počet hodin i zaměření výuky PSPP a kód normované finanční náročnosti, který se uvádí do školské matriky pro přiznání finančních prostředků na výuku PSPP (MŠMT, n.d.).

Speciálně pedagogická intervence má odpovídat potřebám žáka a má být zahájena včas za použití správných technik, které povedou ke stanovenému cíli. Intervenční činnosti mohou mít různou podobu: mohou být poskytovány individuálně i skupinově, krátkodobě i dlouhodobě. Závisí to na výsledku diagnostiky, stanovení cíle interakce a také na kompetencích školního speciálního pedagoga (Kucharská a kol., 2014).

4.1 Diagnostika SPU

Speciálně pedagogická intervence se odvíjí od diagnostiky, což je nástroj, který umožňuje žáka a jeho potřeby lépe poznat, identifikovat jeho silné i slabé stránky i oslabené funkce.

Posuzují se zejména žákovy schopnosti a dovednosti ovlivňující jeho školní úspěšnost, zjišťují se nerovnoměrnosti ve vývoji. Cílem není jen stanovit diagnózu, ale hlavně určit oblasti, které jsou potřeba systematicky trénovat a posilovat, aby se projevy deficitů eliminovaly nebo alespoň zmírnily. Impulz dávají zpravidla učitelé nebo rodina. Na podkladě diagnostiky je navrhován PLPP, vyhodnocuje se účinnost opatření, v případě potřeby jsou navrhována jiná řešení, hodnotí se žákovy pokroky za určitý časový úsek (srov. Kucharská a kol., 2014; Valenta a kol., 2020).

K základním diagnostickým nástrojům patří pozorování, rozhovor, rozbor anamnézy, analýza produktů činnosti písemného i ústního projevu. K diagnostice žáka jsou potřebné informace od učitele: jaké podává žák výkony ve srovnání s celou třídou, jak postupuje při plnění úkolů, jaká je jeho práce schopnost, jak se dokáže soustředit a pracovat, jakou má pozici ve třídě, v čem je dobrý, co se mu nedaří a proč, jaký je jeho písemný projev. Zdrojem informací jsou také náslechy v hodinách, kdy školní speciální pedagog sleduje vliv pedagoga na žáka, metody a formy výuky, např. kolik času je pedagog schopen žáku věnovat či jaké vytváří podmínky k tomu, aby žákovy potíže byly překonávány. Na výkony žáka má vliv i to, jak ho pedagog vnímá, jak posuzuje jeho individuální pokroky, jakou mu dává podporu i ocenění a jaký má k němu vztah. Je potřeba přihlídnout také ke klimatu a velikosti školy i třídního kolektivu, ke zdravotnímu stavu žáka, k jeho sociální zdatnosti, začlenění do třídního i zájmového kolektivu. Při diagnostice se rozhovorem s rodiči zjišťuje vliv rodiny na žáka, její hodnotový systém, výchovné styly i časové možnosti, sleduje se osobnost rodičů, jejich vzájemný vztah, postoj ke škole a spolupráce se školou (Kucharská a kol., 2014).

Při depistážích a na počátku spolupráce s žákem školní speciální pedagog používá nejčastěji standardizované testy a diagnostické metody posuzující úroveň čtení, psaní a počítání (Kucharská a kol., 2014). Je vhodné, aby uplatňoval dynamický přístup, který umožňuje efektivní zásah do intervencí. Samotná práce s žákem má také diagnostický potenciál (Kucharská a kol., 2013; Valenta a kol., 2020).

Začínající školní speciální pedagog má vyhledat odbornou pomoc při realizaci vlastní diagnostiky, například formou dalšího vzdělávání v oblasti užívání diagnostických nástrojů. Při jejich užívání je nutné zaškolení a zácvik, v počátcích také dohled, reflexe

a interpretace (Kucharská a kol., 2013). Nejčastější diagnostické nástroje jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Diagnostické nástroje (srov. Kucharská a kol., 2013; Kucharská a kol., 2014; Valenta a kol., 2020)

Diagnostika školní zralosti	
Orientační test školní zralosti	Jirásek, 1992, Psychodiagnostika
Test rizika poruch učení pro rané školáky	Švancarová, Kucharská, 2012
Diagnostika školní připravenosti	Bednářová a kol., 2017, PPP Brno
Diagnostika dílčích funkcí	
Deficity dílčích funkcí	Sindelarová, 2007, Brno: Psychodiagnostika
Edfeldtův reverzní test	1968, Brno: Psychodiagnostika
Test rizika poruch čtení a psaní	Švancarová, Kucharská, 2001, Scientia
Předcházíme poruchám učení	Lazarová, Sindelarová, 2013, Praha: Portál
Prediktivní baterie čtení A. Inizana	Lazarová, 1999, IPPP ČR
Test laterality	Žlab, Matějček, 1992, Brno: Psychodiagnostika
Test obkreslování	Matějček, Vágnerová, 1974, Brno: Psychodiagnostika
Orientační test dynamické praxe	Míka, 1982, Brno: Psychodiagnostika
Vývojový test zrakového vnímání	Frostigová, 1972, Brno: Psychodiagnostika
Rey-Osterriethova komplexní figura	Košč, Novák, 1997, Brno: Psychodiagnostika
Test kresby lidské postavy	Šturma, Vágnerová, 1982, Brno: Psychodiagnostika
Test zrakového vnímání	Felcmanová, 2013, Praha: Dyscentrum
Diagnostika jazykového vývoje	Seidlová Málková, Smolík, 201, Praha: Grada
Zkouška jazykového citu	Žlab, 1986, Praha: PPP
Baterie testů fonologických schopností	Seidlová Málková, Caravolas, 2017, NÚV
Barevný test cesty pro děti	Šnoblová, Krejčová, 2017, Propsyco
Zkouška sluchového rozlišování	Wepman, Matějček, 1993, H + H

Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Matějček, 1993, H + H
Číselný čtverec	Jirásek, 1975, Brno: Psychodiagnostika
Didaktické testy	
Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáka 2.–5. ročníku	Caravolas, Volín, 2005, IPPP
Zkouška čtení	Matějček a kol., 1987, Brno: Psychodiagnostika
Diagnostika SPU – I., II. vydání	Novák, 1994, 1997, Brno: Psychodiagnostika
Vyšetření matematických schopností u dětí	Novák, 1997, Brno: Psychodiagnostika
Kalkulie III, Barevná kalkulie	Novák, 1998 a 2001, Brno: Psychodiagnostika
Skupinová diagnostika	
SO-RA-D sociometricko-ratingový test vztahů ve třídě a dotazník specifických sociálních rolí	Hrabal, 2011, Praha: Hogrefe – Testcentrum
Dotazník sociálního klimatu školní třídy	Mareš, 1998, IPPP

4.1.1 Dynamická diagnostika

Kromě výše uvedených diagnostických metod je možné při interakci s žákem se SPU využívat také metody dynamické diagnostiky, které zjišťují proces učení a hledají odpověď na otázku, z čeho pramení žákovy obtíže a jaké jsou jeho silné stránky. Diagnostika má stanovit možnosti kognitivního rozvoje konkrétního žáka, neporovnává výsledky žáka s jeho referenční skupinou, ale sleduje, co žák zvládá samostatně a jaký je potenciál jeho dalšího růstu při adekvátní intervenci. Zaměřuje se na podporu žáka a poskytuje mu takové podněty, skrze které se může učit (Mertin a kol., 2012).

Dynamická diagnostika vychází ze zóny nejbližšího vývoje, jejímž autorem je sovětský psycholog L. S. Vygotskij. Vychází z přesvědčení, že ve vývoji kognitivních schopností jsou vždy úlohy, které žák dokáže úspěšně řešit – jedná se o tzv. zónu aktuálního vývoje. Vedle toho jsou cvičení, která jsou nad jeho schopnosti, ale některá z nich může pod vedením dospělého zvládnout (hovoří se o zóně nejbližšího vývoje). Pokud se podaří tuto oblast u žáka zjistit a na této úrovni s ním pracovat, je jeho rozvoj optimálně stimulován: žák není frustrován těžkými úkoly, ani demotivován příliš snadnými úlohami (Mertin a kol., 2012).

Dalším konceptem, ze kterého vychází dynamická diagnostika, je předpoklad kognitivní modifikovatelnosti izraelského autora R. Feuersteina. Podle něj nejsou limity učení předem dané ani známé, všichni se mohou měnit. Je tedy nutné zjistit, do jaké míry a za jakých podmínek je u konkrétního žáka možnost rozvoje. Nejdříve jsou zjišťovány oblasti, které žák zvládne sám, potom se sleduje, co zvládne s dopomocí a je veden k tomu, aby to dokázal sám. Díky této intervenci se žák učí a je třeba sledovat, kam se posunul, protože rozdíl mezi tím, jak se mu dařilo v prvním úkole a v dalším po intervenci dospělého, ukazuje na jeho schopnost se učit. Dynamická diagnostika poskytuje informace o tom, co se žák dokáže naučit a jak mu lze pomoci (Mertin a kol., 2012). Diagnostické nástroje najdeme v tabulce 3.

Tabulka 3: Diagnostické nástroje využívající dynamickou diagnostiku (srov. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016; Valenta a kol., 2020)

Dynamická diagnostika	
Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí (ACFS)	Lidz, C. S., 2014, Propsyco
Baterie LPAD (určeno starším žákům a dospělým)	Feuerstein, R.
The cognitive modifiability battery (CMB). Assessment & intervention (Tzurielova dynamická diagnostika)	Tzuriel, D., Haywood, 1992

4.2 Zásady speciálně pedagogické intervence

Aby působení školního speciálního pedagoga bylo účelné, je potřeba dodržovat určité zásady (srov. Jucovičová & Žáčková, 2014; Pokorná, 2010):

1. SPU jsou velmi pestré a tomuto faktu se musí přizpůsobit i intervence. Je nutné se zaměřit na specifika jednotlivého žáka a zohlednit nejen jeho obtíže, ale i další podmínky (intelekt, schopnost koncentrace, motivaci, volní vlastnosti, důležitost vzdělání v rodině, podpora učitelem). Průběh intervence je také individuální, souvisí s příčinami, množstvím obtíží i s osobnostními rysy konkrétního žáka. Při intervencích neexistuje jednotný postup práce.
2. Začíná se nácvikem percepčně-motorických funkcí, od kterých se odvíjí poruchy učení. Cvičení mají být prováděna hravou formou, která žáky motivuje. Používá se multisenzoriální přístup, který je vhodně kombinován s pohybem, rytmiizací

- a slovem. To vede ke snadnějšímu vštípení a uchování nacvičovaného jevu do paměti a jeho pohotovějšímu vybavení.
3. Intervence se začíná na té úrovni, jakou dítě ještě zvládá, obtížnost je postupně zvyšována. Proto je důležitá přesná diagnostika žakových obtíží, která stanoví postup a metody práce s žákem. Úroveň, na které se žák aktuálně nachází, by měla být respektována i při výuce a hodnocení.
 4. Žák má zažít úspěch v činnosti, ve které selhává, již na první hodině PSPP. To je nejsilnější motivace, kterou vnímá jako svou vnitřní zkušenost a se kterou se identifikuje. Může tak překonat bezmoc, stává se aktivním. Pokud jsou přítomni také jeho rodiče, mohou i oni zažít pocit úspěchu a jsou více motivováni ke spolupráci.
 5. V PSPP je potřeba postupovat po malých krocích, náročnost úkolů je zvyšována až po dostatečném nacvičení předcházejících (snazších) úkolů.
 6. Vše, co školní speciální pedagog žáku předkládá, má mít strukturu, žák si to má umět představit a má předkládaným cvičením rozumět. Není účelné, aby jen pasivně, bezmyšlenkovitě opakoval úkol, ale má vědět, co dělá a proč to dělá. Jen tehdy dochází k znovuvybavování nacvičovaného jevu a upevňování žádoucích nervových spojů.
 7. Žák se také musí dobře na daný úkol soustředit. Proto je nutné vytvořit potřebné podmínky a klidnou atmosféru. Speciální pedagog má žáku věnovat plnou pozornost, udržovat s ním oční kontakt, přistupovat k němu citlivě a osobně, naslouchat mu, pochopit jeho situaci a potíže, se kterými se potýká. I z tohoto důvodu by ve skupině neměli být více než 4 žáci. Někdy je efektivnější individuální reedukační činnost.
 8. Každá oslabená funkce musí být u žáka rozvinuta, musí se cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována. S žákem je třeba pracovat pravidelně, ideálně denně a systematicky, aby byly nervové spoje upevňovány. Proto je důležitá spolupráce s rodiči.

9. Odborník používá co nejpřirozenější techniky a metody. Při komunikaci hovoří jasně, zřetelně a přirozeně. Používá takový řečový model, který se co nejvíce blíží běžné řeči, aby žákovi pomohl naučit korigovat sám sebe.
10. Také je nutné zhodnotit efekt reedukační činnosti. Pokud není efektivní, je třeba hledat nové metody.

U žáka se SPU jsou rozvíjeny ty funkce, které jsou základem poruchy. V dalším textu se podrobněji zaměříme na rozvoj oslabených funkcí a také na podporu dovednosti číst a psát. Dále se zaměříme na oblast podpory žáka.

4.3 Rozvoj dílčích funkcí a čtenářských dovedností

Při reedukaci vždy postupujeme od vnímání konkrétních předmětů a manipulace s nimi k jejich znázornění, nejprve znázornění konkrétních věcí, později radíme dějové obrázky. Dále se zaměřujeme na abstraktní symboly a tvary. Končíme složitějšími schémata – geometrickými tvary, tvary připomínající písmena a písmeny (Žáčková & Jucovičová, 2018).

4.3.1 Rozvoj percepčních funkcí

Orientace v prostoru ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Je důležitá pro orientaci na stránce, na číselné ose, pro odhad vzdálenosti i času. Problémy s orientací se propisují i do naučných předmětů (orientace na mapě) a také do hodin tělesné výchovy, kdy je problém se orientovat při míčových hrách (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Při intervenci s žákem, který má deficit v orientaci v prostoru, postupuje školní speciální pedagog podle ontogenetického vývoje: nejprve vede žáka k osvojení pojmů nahoře & dole, potom vpředu & vzadu a nakonec vlevo & vpravo (Zelinková, 2015). Dále žák rozlišuje nad & pod, hned za & hned před, uprostřed, mezi. Potom se učí pojmy první, poslední, předposlední. To má souvislost s orientací na číselné ose a vnímáním posloupnosti. Starší žáci jsou vedeni ke zpřesňování odhadu vzdálenosti (Žáčková & Jucovičová, 2018). Návčik se začíná orientací v makroprostoru, protože je snazší. Žák jmenuje, co je nahoře, dole, pod, hned za atd. Pak se přechází k orientaci v mikroprostoru, na malé ploše, na obrázku. Nejprve manipuluje s konkrétními předměty na malé ploše,

potom s obrázky jednotlivých předmětů, potom se orientuje na obrázku. Učí se procházet bludištěm, je možné s ním hrát lodě nebo piškvorky (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Při rozvíjení pravolevé orientace musí žák nejdříve zvládnout orientaci na sobě a v prostoru. Učí se vnímat vlastní tělo. Má zavřené oči, ŠSP se ho lehce dotkne, ruku odtáhne a žák se musí dotknout stejného místa. Učí se hmatem poznávat předměty. Může dokreslovat v lidské siluetě jednotlivé prvky (vlasy, oči atd.). Napodobuje stejnou pozici těla, jako zaujme vyučující, stejně i před zrcadlem (Sindelarová, 2013). Nácvik pravolevé orientace se začíná na vlastním těle, speciální pedagog vede žáka k uvědomění, že na levé straně má srdce (žák může vnímat jeho tlukot). Začíná se uvědoměním levé strany, protože v našich podmínkách čteme i píšeme zleva doprava. Po zacvičení je žák veden k vnímání dalších částí těla, má ukázat levé ucho, levou nohu atd. Potom cvičí úlohy typu: „Sáhni si levou rukou na levé koleno; levou rukou na pravou paži“ atd. Dále se přechází k určování předmětů, které jsou po levé a pravé ruce, v levé straně místnosti. Ze začátku se klade důraz na možnost manipulace s předměty, žák pokládá obrázky na levou stranu lavice. Později vyhledává slovo vpravo nahoře. Vyučující vede žáka k dokreslování obrázku podle slovních pokynů. Po zácviku se přechází k určování levé a pravé strany na druhé osobě (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Pro čtení a psaní je důležitý levo-pravý pohyb očí. Žák se SPU může mít regresivní nebo chaotické oční pohyby. Vrací se zrakem zpět, upřesňuje svůj pohled, má tendenci číst zprava doleva, psát zezdola nahoru. Nebo vynechává slova, řádky, přeskakuje je při čtení nebo psaní. Při práci s žákem je třeba ho naučit udržovat směr pohybu očí zleva doprava a shora dolů. Žák sleduje výrazné čáry od jednoho bodu ke druhému, orientuje se v bludišti (jede prstem, tužkou, později jen zrakem zleva doprava), vyjmenovává řadu obrázků zleva doprava, popisuje dějové obrázky, které může později sám řadit, řadí obrázky podle vzoru, čte spolu s dospělým. Je možné využívat u žáků s těmito deficity různé záložky, dyslektická okénka, při čtení používat ukazovátko, při psaní sešity s pomocnými linkami (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Rozvíjení zrakového vnímání je součástí intervence u žáků se SPU. Začíná se rozlišováním vnějších znaků (barvy, velikosti, tvaru). Nejdříve se používají trojrozměrné předměty, se kterými může žák manipulovat. Barvy se vybírají jen základní, postupně je

jejich paletu rozšiřována. Žák vyhledává předměty podle barvy, třídí je, řadí podle barevné předlohy. Postupně se přechází k obrázkům, žák rozlišuje obrázek podle barvy, vybarvuje ho podle barevné předlohy, řadí kartičky od nejsvětějších barev po nejtmaší zleva doprava, vybarvuje obrázek podle slovního pokynu. Podobné to je při třídění objektů podle velikosti. Žák cvičí pojmy dlouhý & krátký, delší & kratší, nejdelší & nejkratší. Stejně se postupuje při třídění objektů podle tvaru (Žáčková & Jucovičová, 2018). Deficity ve zrakové diferenciaci se trénují vyhledáváním rozdílů na obrázcích, rozlišováním obrázků, které se liší detailem, polohou (Felcmanová a kol., 2015). Spojuje se vnímání zrakem s pojmenováním. Je třeba zapojit více smyslů, například hledat shodné obrázky a slovně komentovat viděné, podtrhávat nebo vybarvovat určená písmena v textu (Zelinková, 2015).

Rozlišování podstatných prvků od aktuálně nepodstatných se jmenuje rozlišování figury a pozadí. Cvičení je postavené na principu diferenciaci několika navzájem se překrývajících prvků. Nejprve žák rozlišuje konkrétní předměty, potom obrázky, geometrické tvary, písmena. Lze to trénovat například nakreslením jednoduchého tvaru, který se přemaluje tužkou. Žák hledá a kreslí původní tvar. Pokud je tvar přemalován ne rovnými čarami, ale klikatými, je to těžší varianta. Další možností je rozlišování navzájem se překrývajících předmětů, obrázků, slov či písmen (Felcmanová a kol., 2015; Sindelarová, 2013; Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Schopnost analyzovat a skládat zrakem se promítá do schopnosti čtení, přepisu a opisu textu, psaní diktátu. Při nácviku se nejprve skládají předměty rozdělené na dvě stejné části, později na více částí pravidelných i nepravidelných. Zrakovou syntézu a analýzu podporuje skládání stavebnic, puzzle či rozstříhaných obrázků z dílů, dokreslování obrázků. Schopnost skládat slovo z písmen je základ čtení. K tréninku je možno použít například hru Kris Kros (Felcmanová a kol., 2015; Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Zrakovou paměť školní speciální pedagog u žáka rozvíjí tím, že ho vede k zapamatování předmětů (dvou, tří a více), obkreslování sestav korálek, kostek, domina. Principem nácviku zrakové paměti je to, že se mu krátkodobě ukáže písmeno, slabika nebo slovo a žák má zopakovat nebo nakreslit, co viděl, vyhledává písmeno v textu. Učí se zapamatovat si exponovaný předmět a následně si ho vybavit z paměti. Necílí se jen na zapamatování objektů, ale například také pohybů, kdy žák poznává a napodobuje

předvedenou činnost. Také mu lze exponovat předmět, který musí porovnat s předchozí zkušeností a říci, v čem se liší od reality. Zrakovou paměť je možné trénovat Kimovou hrou, pexesem aj. (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Pokud má žák deficit v zaměření vizuální pozornosti, používá se metoda „postřehování“. Musí postřehnout a rychle jmenovat obrázky, osvětlené předměty, prvky na hrací kostce, písmeno, předměty, slova či slabiky, které vidí jen malou chvíli. Nejde jen o zapamatování viděného, ale o rychlé vnímání, přesné postřehnutí, zapamatování a vybavení z paměti. Těžší cvičení je postřehování dvou slov lišících se hláskou (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů je nejnáročnější forma zrakového vnímání, která dělá žákům se SPU často problém. Při nácviku žák nejprve vyhledává předměty stejného tvaru, potom obrázky stejné barvy, spojuje stejné obrázky, vyhledává obrázek v řadě podle vzoru, vyznačuje barevně reverzní písmena, podtrhává identický tvar, jako vidí v předloze. Učí se rozlišovat detaily nejprve nápadné, později i jemné detaily, potom obrázky stranově obrácené podle horizontální nebo vertikální osy. Také může dokreslovat obrázky, které se liší nebo jsou stranově obrácené, zakreslovat obrazce do čtvercové sítě aj. Je vhodné propojit činnost s mluvením (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

K rozvíjení vizuomotorické koordinace pomáhá obkreslování podle vzoru (Felcmanová a kol., 2015).

Poruchy sluchového vnímání jsou podkladem pro vznik dysortografie. Žák může mít problém se spojením fonému ke grafému, se spojením hlásek do slabik a slov, hůře rozlišuje například jednotlivé hlásky ve slovech se shlukem souhlásek (POLŠTÁŘ). Deficit ve sluchovém vnímání se může promítat i do špatné výslovnosti a písemného projevu. Při práci s žákem se využívá vždy nejprve nepohybující se zdroj zvuku, později se zdroj zvuku může pohybovat. Nejprve se žák učí vnímat neřečové zvuky (přirozené, umělé, reprodukované), potom zvuky řečové, které jsou z počátku výrazné, později méně zřetelné. Začíná se nácvikem v tichém prostředí, později se pracuje i ve zvukově zhoršených podmínkách (hudba, hluk) (Žáčková & Jucovičová, 2018).

Při nácviu naslouchání se rozvíjí sluchová citlivost, pozornost se zaměřuje na sluchové vjemy: poznávání předmětů podle zvuku, napodobování zvuků, určování délky, intenzity a kvality zvuku. Při nácviu sluchové orientace žáci lokalizují zdroj zvuku, určují jeho vzdálenost a směr pohybu. Je třeba se také zaměřit na naslouchání a porozumění mluvené řeči, protože schopnost vnímat současně mluvenou řeč a zároveň jí rozumět může být u žáka se SPU snižena. Nemusí řeč vnímat, protože se nedokáže na sluchové vjemy soustředit, nebo slyší správně, ale obsah slov si nevybavuje, nechápe jejich smysl. Při intervenci mají být pokyny jasné, krátké, srozumitelné a podpořené názornými pomůckami, například obrázky nebo manipulací (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Někteří žáci nemají dostatečně rozvinutou sluchovou paměť. Pokud nemají zrakovou oporu při konkrétní činnosti, selhávají. Odborník dává žákům cvičení na zapamatování hlásek, slabik, číslic, slov nebo melodie. Deficit ve sluchové paměti podmiňuje i problémy ve sluchové diferenciaci, analýze a syntéze (Zelinková, 2015).

Sluchová diferenciac se začíná nácvikem neřečových zvuků, kdy žák poslepu určuje, co učitel udělal. Variantou procvičování je tzv. sluchové pexeso nebo poznávání hudebních nástrojů, rozlišování tónů či zvuků dopravních prostředků. Přechází se na rozlišování prvků mluvené řeči: porovnávání dvojic slabik nebo slov majících smysl i nesmyslných. Nejprve se začíná slovy, která se liší v první hlásce, potom je změna v poslední hlásce a nakonec v prostřední. Žáci jsou vedeni k tomu, aby řekli, v čem se slova liší. Speciální pedagog může cvičení podpořit také vizuálně, pokud žák není úspěšný (Sindelarová, 2013; Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Obtíže ve sluchové diferenciaci podmiňují specifické dysortografické chyby: záměnu zvukově podobných hlásek, nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek a slabik dy/di, ty/ti, ny/ni. Při práci s žáky se využívají měkké a tvrdé kostky, bzučák nebo jiné hudební nástroje, přehnaně se artikuluje, žáci se vedou k uvědomění si polohy mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek. Při nerozlišování znělých a neznělých hlásek se speciální pedagog zaměřuje na rozlišování pouhých zvuků (ssssss, bzzzzz), žák přiřazuje obrázek podle toho, co slyší. Poté se rozlišují slabiky (sa & ša) a nakonec slova (sem & zem): žáci zvedají karty s příslušnými slabikami, slovy, přiřazují hlásky

k písmenům, rozlišují slova, kde sykavka mění jejich význam, nakonec rozlišují více sykavek v jednom slově (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Příčinou chyb při rozlišování slabik dy/di, ty/ti, ny/ni může být kromě deficitu ve sluchové percepci také problém aplikovat toto učivo do praxe. Speciální pedagog vede žáka k tomu, aby si diktoval a kontroloval to, co píše. Při intervenci používá tvrdé a měkké kostky s tvrdými a měkkými slabikami, vede žáka k uvědomění si rozdílného postavení artikulačních orgánů. Říká slabiky a slova, žák je opakuje a mačká příslušnou kostku. Nejprve se začíná slabikami, kde je rozdíl v měkčení na začátku, potom na konci a nakonec uprostřed slova. Žák slova rozlišuje a doplňuje je do vět. Nakonec se procvičují slova, která obsahují více těchto kritických slabik (Zelinková, 2015).

Deficit ve vnímání rytmu a neschopnost jeho reprodukce vzniká na podkladě deficitu v auditivní a kinestetické percepci a v motorice. Ovlivňuje písemný projev, zvláště nerozlišování délky samohlásky. Žák nemusí rytmus slyšet, nebo ho slyší, ale nedokáže jej pohybově vyjádřit, nebo rytmus neudrží. Žáci jsou vedeni ke správné reprodukci slyšeného rytmu. Napodobují výrazně rytmickou hudbu, později méně výraznou. Rytmem vlastního těla napodobují zvuk zvonu na věži, mohou se dorozumívat tzv. samohláskovou řečí, je možno využít i rapování, tedy odříkávání básničky ve stejném rytmu. Napodobují rytmické struktury na „bzučáku“, rytmus reprodukuje tleskáním, hrou na tělo, hudebními nástroji a v daném rytmu provádí různé cviky. Při nácvičení délky samohlásky jsou žáci při psaní vedeni k tomu, aby si vše diktovali nahlas (polohlasně) a délku zdůrazňovali artikulačně. Délku samohlásky žáci graficky znázorňují nebo ji mohou vykrokovat, což podmiňuje multisenzoriální přístup. Doplňují do textu krátké a dlouhé samohlásky, podtrhávají je, tvoří věty se slovy, které se délkou samohlásky významově liší (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Deficit ve sluchové syntéze a analýze vede k vynechávání, přidávání a přesmykování písmen, slabik i slov. Při nácvičení školní speciální pedagog vede žáka nejprve k rozkladu vět na slova, potom slov na slabiky a nakonec k rozkladu slov na hlásky. Žák určuje počet slov ve větě, pořadí slov ve větě a z daných slov tvoří věty nové. Dělí slova na slabiky pomocí říkadel, poznává slabiky, určuje první a poslední slabiku, tvoří slova na danou slabiku, skládá ze slabik slova a jejich záměnou tvoří slova nová. Dělení slov na hlásky

vyžaduje citlivost ve sluchovém vnímání. Žáci nejprve poznávají hlásku ve slově, vyhledávají slova s určenou hláskou a rozkládají slova na hlásky. Z hlásek skládají slova, jejich přesmyknutím tvoří nová slova. Důležitá je žákova zřetelná artikulace. K rozvoji sluchové syntézy a analýzy je možné zařadit cvičení využívající rýmy, například hledání slov, která se vzájemně rýmují, doplnění chybějících rýmů v básni. Do výuky je možné zařadit i hry: slovní fotbal, vymyšlení co nejvíce slov od určené hlásky, skládání nových slov z písmen určeného slova, hra na mimozemšťana (slova se hláskují: m-r-a-v-e-n-e-c), tvoření věže, kdy žák skládá pod sebe slova tak, aby měla smysl, ale přidává k nim vždy jen jedno písmeno (k → ko → kos → kosa) a další (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

Narušená sluchová paměť přináší řadu obtíží. Pro žáka je těžké si zapamatovat pokyn, má problém u matematických pětiminutovek, kdy zapisuje výsledky podle ústního sdělení, obtížně si osvojuje básničky, ze slovního výkladu si toho mnoho nepamatuje. Při práci s žákem jsou cvičení nejprve zaměřena na neřečové zvuky, žák určuje, kolikrát vyučující ťukl tužkou do lavice. Při velkých potížích se použije zrková opora, žák slyší 3 zvuky zvířat, jejichž vyobrazení potom seřadí tak, jak to slyšel. Sluchová paměť se trénuje osvojováním básní, které je snazší, je-li báseň ilustrovaná nebo se zapojí dramatizace. Také je možné využít příběhy. Žák poslouchá příběh a odpovídá na otázky, kreslí ke slyšenému textu ilustraci, příběh dokončuje nebo rozlišuje, co se změnilo. Sluchová paměť se trénuje také například hrou „tetička jede do Číny“, kdy žák si musí zapamatovat, co všechno si tetička bere s sebou. Další hrou je „štafeta“: první hráč se naučí text z paměti, jde to naučit druhého, ten to naučí třetího... Poslední hráč text napíše (Zelinková, 2015; Žáčková & Jucovičová, 2018).

4.3.2 Rozvoj kognitivních funkcí

Při učení je nutné si informace nejen zapamatovat, ale také jim porozumět a pochopit vzájemné souvislosti. Oslabená paměť se projeví při čtení a psaní, ale také v naučných předmětech a každodenních činnostech. Deficit ve sluchové paměti přináší potíže zapamatovat si slyšené informace. Aktivizovat paměť lze reprodukcí viděného nebo slyšeného, žák vypráví, co prožil, vyjmenovává jména, názvy, opakuje básničky. Pro lepší

zapamatování lze využít různé strategie, například vytvářet asociace, kdy jsou informace mezi sebou propojovány, informace řadit do logických celků a dávat do širších souvislostí, kategorizovat je a vizualizovat (Krejčová a kol., 2018).

Schopnost soustředění je dispozice, která se posiluje s přibývajícím věkem dítěte. Při posuzování koncentrace pozornosti stačí žáka sledovat, zda se dokáže na úkol soustředit a po jak dlouhou dobu, zda je schopen vnímat mluvenou řeč, zda dokáže eliminovat rušivé vlivy (Mertin a kol., 2012). Je vhodné zařazovat hry zaměřené na cvičení zrakové a sluchové paměti (Zelinková, 2015).

Žák může mít také deficit v řečových schopnostech. Pokud má potíže se slovním vyjadřováním, může pojmy nejprve jen přiřazovat. Při výuce je vhodné doplňovat výklad názornými pomůckami. U expresivní řeči (mluvení, slovní vyjadřování) školní speciální pedagog sleduje artikulaci, mluvní pohotovost, vybavování slov, prozodické faktory řeči, správné používání gramatiky. Artikulaci může procvičovat s žákem pomocí jazykolamů, slovní zásobu lze rozvíjet například pomocí her, kdy žák vyjmenovává co nejvíce předmětů, které jsou v učebně, které začínají určenou hláskou, hledá protiklady a tvoří zdobněliny. Správné používání gramatických pravidel, aniž by je žák teoreticky znal, je označováno jako jazykový cit. Ten ovlivňuje rychlost čtení i úspěšnost v českém jazyce, protože žák mnohdy gramatiku odvozuje logicky, a ne jazykově („slymák napíše Y, protože je příbuzný ke slovu hlemýžď“). Verbální fluenci, tedy pohotové vybavení odpovídajících slov, je možné rozvíjet cvičeními, kdy žák rychle jmenuje slova, která ho napadnou, vyjmenovává vlastnosti určitého předmětu, dotváří holé věty či hovoří na dané téma určený čas. Prozodické faktory řeči doplňují a ovlivňují obsah sdělení. Pokud žák používá z hlediska modulačních faktorů chudou řeč, zlepšení lze dosáhnout společným čtením nebo recitováním básniček (Zelinková, 2015).

Deficit v rozumových schopnostech je nutné podpořit využíváním názorných pomůcek k manipulaci, protože ve vývoji rozumových schopností žák přechází od konkrétních operací k formálnímu logickému myšlení až ve věku 11–15 let (Zelinková, 2015).

Deficit v oblasti předčíselných a číselných představ je podstatou dyskalkulie. Předčíselné představy tvoří základ matematických představ. Lze je procvičovat tím, že žák třídí předměty, tvoří skupiny, přiřazuje k sobě páry, používá pojmy více–méně–stejně–nejvíce,

rozlišuje části od celku. Číselné představy spojují operaci počítání s určováním množství. Nejprve se utvářejí číselné představy do 5, později do 10, 20, 100 atd. Při interakci žák přiřazuje číslo k danému množství prvků, doplňuje číselnou řadu, orientuje se na číselné ose. Jmenuje číslovky v řadě vzestupně i sestupně, čísla porovnává, rozkládá, zaokrouhluje, graficky znázorňuje, zapisuje. Učí se rozumět matematickým operacím a provádět je. Má-li problém s prostorovým uspořádáním při zápisu čísel, je možno používat papír s velkými čtverci a psát každou číslici do jednoho čtverce. Při chybování speciální pedagog používá verbalizaci a manipulaci (Zelinková, 2015).

S deficitem v oblasti matematických představ souvisí i problém s orientací v čase. Serialita (posloupnost) je schopnost vykonávat činnosti po dílčích krocích v logickém sledu podle časové posloupnosti. Postup práce je nutný znát nejen u matematických výpočtů, ale také při běžných denních činnostech, jako je vaření. Deficit v serialitě s sebou přináší potíže v zapamatování si informací jdoucích za sebou, v dodržování přesných postupů i v problémech s orientací v čase. Serialita je procvičována pomocí posloupného řazení obrázků a logických úloh, které mají opakující se vzorec. Speciální pedagog s žákem o postupech hovoří, ptá se ho, co bude dělat jako první a co potom bude následovat. Pokud se nedaří, postup vizualizuje, aby žák přesně věděl, jak má postupovat. Po ukončení práce vede žáka k tomu, aby hovořil o svých pracovních postupech. Pokud speciální pedagog provádí nějakou činnost s žákem, nahlas komentuje, co udělá nejdřív, jak bude dál pokračovat a proč takový postup volil (Krejčová a kol., 2018).

4.3.3 Rozvoj motorických funkcí

Deficit v hrubé a jemné motorice a v pohybové koordinaci je základem dysgrafie. Pokud má žák problémy s psaním, drží křečovitě psací náčiní, svalstvo ruky má napjaté, písmo je neplynulé a ruka ho brzy bolí, je potřeba oblast motoriky procvičovat. Je vhodné začít rozvojem hrubé motoriky, protože je předpokladem pro rozvoj jemné motoriky rukou a grafomotoriky. Hrubá motorika je rozvíjena například krouživými a uvolňovacími cviky v ramenním a loketním kloubu a v zápěstí. Jemnou motoriku rukou lze podpořit navlékáním a tříděním korálků, modelováním, poznáváním předmětů podle hmatu, kreslením do písku. Grafomotoriku lze rozvíjet dalšími vhodnými cviky, například mávat prsty, dotýkat se špičkami prstů o sebe, udělat z dlaní hnízdo. Při psaní a kreslení se školní

speciální pedagog zaměřuje také na správný posed a koriguje úchop psacího náčiní. Je vhodné využívat rozličné psací potřeby. Plocha na kreslení je postupně zmenšována. Žák provádí uvolňovací cviky, procvičuje grafomotorické prvky: nejprve vodorovnou, potom svislou čáru, kruh, vlnovku, spodní a horní oblouk až po základy písmen, která nejprve obtahuje, potom je píše samostatně. Při činnosti se dbá na plynulost a rytmus pohybu. Je vhodné, aby žák využíval sešity s pomocnými linkami a tvary psacích písmen psal do písku, do vzduchu, na svislé i vodorovné plochy a vystřihoval je z papíru (Krejčová a kol., 2018).

4.3.4 Rozvoj čtenářských dovedností

Předpokladem pro čtení je dosažení určité úrovně percepčních, kognitivních a motorických funkcí (Jucovičová & Žáčková, 2014), protože čtení předpokládá součinnost sluchových, zrakových a motorických mechanismů spolu s žákovou inteligencí a zkušeností. Nejde jen o rozpoznávání písmen, ale také o pochopení významu slov. Pro čtení je nutné: pochopit, že hláska má grafický znak, dále je třeba umět písmena zrakově rozlišit, sluchově diferencovat hlásky, které mají podobu písmen, orientovat se v prostoru a čase při určování posloupnosti písmen a rychle pomocí přečteného vyvolat realistickou zkušenost (Bartoňová, 2012).

Na čtení nahlížíme z hlediska techniky čtení a porozumění čtenému textu. Technika čtení se skládá ze tří období: předslabikářového, kdy školní speciální pedagog pracuje s obrázky, rozvíjí slovní zásobu a fonemický sluch (rozlišení první hlásky ve slově, rozklad slova na hlásky, analýza a syntéza slabik, pochopení spojení foném–grafém). Využívá multisenzoriální přístup, písmena vyvozuje za pomoci říkadel. Slabikářové období přináší čtení po slabikách. Žák čte nejprve otevřené slabiky, potom zavřené slabiky, dále otevřené slabiky trojpísmenné a slova se shlukem souhlásek, nakonec slova se slabikotvorným R, L a se slabikami dy/di, ty/ti, ny/ni. Při čtení je nutné využívat názornost, sledovat soustředění žáka i správné držení těla. Čtení je nutné ihned spojovat s významem, například spojovat slovo s obrázkem. Období plynulého čtení znamená automatizaci, kdy žák čte rychle, plynule, se správnou intonací a přečtenému rozumí (Bartoňová, 2012). Čtení s porozuměním se prolíná s dekódováním. Čím více je dekódování zautomatizováno, tím snadněji dochází k porozumění obsahu čteného. Pokud má žák problém

s porozuměním textu, může ho speciální pedagog vyzvat k nácvičku čtení obtížných slov, může ho s textem napřed seznámit, vést ho ke čtení po menších částech s objasněním hlavní myšlenky nebo text graficky upravit. Další možností je předvídání, kdy žák přečte větu nebo část textu a odhaduje, co bude následovat (Zelinková, 2015).

Pokud se žákovi čtení nedaří, ztrácí motivaci číst. Je vhodné ho podpořit: pravidelně mu předčítat, doporučit návštěvu knihovny. Čtení lze trénovat také tím, že žák vyhledává v textu nové písmeno, přečte slovo po písmenech, speciální pedagog přečte celé slovo. Další možností je společné čtení, kdy dospělý čte pomalu spolu s žákem, přizpůsobuje se jeho možnostem. Ve čtení je také možné se střídat, po slovech, větách i odstavcích. Pokud odborník používá při čtení s žákem záložku nebo čtecí okénko, je potřeba, aby s pomůckou manipuloval dospělý. Starší žák se může před čtením s textem seznámit: očima najde těžší slova, která si nejprve přečte, což mu čtení celého textu výrazně usnadní (Krejčová a kol., 2018). Doporučuje se, aby žák četl pravidelně a aby se ověřovalo porozumění čtenému. Pokud se podaří u žáka vzbudit radost ze čtení, je to cesta k úspěchu (Bartoňová, 2012).

4.4 Pomůcky pro žáky se SPU

Pro žáky se SPU bylo vytvořeno mnoho pomůcek, pracovních sešitů, PC programů a dalších materiálů, které mohou být při intervenci velkou pomocí. V tabulce 4 jsou některé z nich uvedené.

Tabulka 4: Pomůcky pro žáky se SPU (srov. Krejčová a kol., 2018)

Fonematické povědomí

- Zelinková, O., 2013. Cvičení pro dyslektiky I. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Praha: DYS.
- Zelinková, O., 2014. Cvičení pro dyslektiky III. Cvičení sluchové analýzy a syntézy. Praha: DYS.
- Bzučák – pomůcka na rozlišování délky samohlásky.
- Deska na nácvičku dy/di, ty/ti, ny/ni (např. z molitanu a ze dřeva).

Zraková percepce

- Bednářová, J., 2010. Zrakové vnímání: optická diferenciacie. Praha: DYS-centrum.
- Bednářová, J., 2003. Zrakové rozlišování. Brno: PPP.
- Zelinková, O., 2012. Cvičení pro dyslektiky IV. Rozlišování b – d – p. Praha: DYS.
- Pomůcka Logico Piccolo, řada Oko a ruka.

<p>Grafomotorika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bednářová, J., Šmarda, R., 2009. Jedním tahem. Uvolňovací grafomotorické cviky. Praha: DYS-centrum. • Michalová, Z., 2009. Čáry máry I: pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
<p>Prostorová orientace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bednářová, J., 2004. Prostorová orientace. Brno: PPP. • Zelinková, O., 2007. Cvičení pro dyslektiky VI. Cvičení pravo-levé orientace. Praha: DYS.
<p>Paměť</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rezková, V., Tumpachová, L., 2010. Cvičíme paměť. Praha: pražská PPP. • Suchá, J., 2010. Trénujte si paměť. Praha: Portál.
<p>Čtení</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balharová, K., 2015. Fíovo čtení. Praha: Wolters Kluwer. • Bednářová, J., 2002. Postřehovací slabiky. Brno: PPP. • Emmerlingová, S., 2011. Když dětem nejde čtení. Čtení slov s otevřenou slabikou. Praha: Portál. • Martínek, Z., 2009. Cvičné texty pro pomalejší čtenáře. Praha: Blug. • Michalová, Z., 2005. Základy čtení I. Havlíčkův Brod: Tobiáš. • Michalová, Z., 1997. Čítanka pro dyslektiky II. Havlíčkův Brod: Tobiáš. • Balharová, K., Prokš, Z., 2011. Život rytíře. Computer Media. • Balharová, K., Prokš, Z., 2013. Astronomie bez dalekohledu. Praha: DYS-centrum • Záložka na čtení, okénko na čtení.
<p>Psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bednářová, J., 1999. Psaní s hraním. Brno: PPP. • Zelinková, O., 2007. Psaní mě baví: diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií. Praha: DYS. • Sešity s pomocnými linkami – Herlitz 0, 1, 2. • Tužky, pastelky a další psací náčiní s trojhranným úchopem a silnější stopou (firma Stabilo, Pilot, Faber Castell).
<p>Matematika, český jazyk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bednářová, J., 2013. Číselná řada do 100. Praha: DYS. • Novák, J., 2010. Dyskalkulie – specifické poruchy počítání. Tobiáš. • Jucovičová, D., Randáková, K. Interaktivní učebnice ČJ I.–IV. díl. D + H. • Krčmářová, M., Hrazděrová, E., 2017. Myšlenkové mapy v českém jazyce. Praha: DYS-centrum. • Opakujeme češtinu. Nakladatelství Nová škola. • http://www.matematika.cz/matematika-polopate • http://www.khanovaskola.cz • http://www.mojecestina.cz/chybami-se-clovek-uci

PC programy, webové stránky

- Chytré dítě: Naslouchej a hrej si – Trénink sluchové paměti, rozlišování zvuků a tónů.
- Program DysCom (prostorová orientace, čtení, pravopis, zrakové vnímání).
- Program Objevitel (početní představy, seznámení s čísly, početní operace).
- HAPPYNEURON – Brain Jogging 6 (paměť, pozornost a koncentrace, rychlost zpracování informací, exekutivní funkce – plánování, organizování, řešení problémů, emocionální seberegulace, vyjadřovací schopnosti a porozumění řeči, prostorová orientace a vnímání).
- www.jazyky-bez-barier.cz
- <http://www.caldys2.eu>
- <http://www.testy.nanic.cz>
- <http://www.slepemapy.cz>
- www.kamernet.cz
- www.vcelka.cz

Programy vedené odborníky

- Já na to mám.
- Feuersteinovo instrumentální obohacování.

4.5 Podpora žáka s poruchou učení

Mnozí žáci se s dopadem SPU těžce vyrovnávají. Poruchy učení zasahují oblast výuky, psychiky i sociálních interakcí. U žáků se mohou objevit emocionální problémy – úzkost, emoční labilita, neurotizace, neklid, nesoustředěnost. Žáci bývají velmi citliví na jakoukoli kritiku, mají problém zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance, což se projeví například rezignací na zadaný úkol. Sociální problémy pramení z toho, že žáci s poruchami učení často nedokáží předpokládat sociální důsledky svého jednání (Bartoňová, 2012; Jucovičová & Žáčková, 2020b; Kucharská a kol., 2014).

SPU také ovlivňují samotný pracovní a studijní výkon. Objevují se problémy s organizací pracovních činností i volného času. Žáci těžko dodržují studijní režim. Při výuce si nejsou schopni dělat současně výpisky a poslouchat. Jsou rychleji unavitelní, obtížně se soustředí. Podávají nerovnoměrné výkony. Získávají negativní vztah k učení, zvláště k předmětům, ve kterých selhávají. Dlouhodobý a opakovaný školní neúspěch, problém při čtení, psaní a počítání je pro žáky natolik náročná situace, že může vést až k různým psychosomatickým obtížím, které se manifestují například bolestí hlavy, břicha,

zadrháváním v řeči, nespavostí či přecitlivělostí (Bartoňová, 2012; Jucovičová & Žáčková, 2020b).

Poruchy učení ovlivňují také sebepojetí žáků. Do jejich pohledu na sebe sama se promítá hodnocení druhých, ve škole jsou vnímáni jako celkově neschopní a neochotní pracovat. Jejich obraz o sobě samých je také ovlivněn vlastními úspěchy a neúspěchy a srovnáváním se s druhými. V důsledku opakovaných neúspěchů, které přichází i přes velkou snahu a píli, si vytvoří negativní sebeobraz. Ten přináší pocity nepřátelství, žáci mají sklon být pesimističtí, cítí se ohrožení a mohou se u nich projevit poruchy chování, například záškoláctví, nevhodné poutání pozornosti, kdy se žák předvádí, agrese vůči učitelům či spolužákům nebo autoagrese. Poruchy učení tedy ovlivňují praktický, osobní i společenský život žáků, limitují je při volbě povolání a ovlivňují jejich sebepojetí i mezilidské vztahy. S tímto fenoménem je potřeba při interakci s nimi počítat a také s tím pracovat a vědomě se snažit žákům pomoci (Bartoňová, 2012; Jucovičová & Žáčková, 2020b; Kucharská a kol., 2014).

Jednou z cest, jak jim pomoci, je přístup učitele, který vychází z tzv. neurosekvenčního modelu. Ten čerpá z neurobiologie, sociologie, vývojové psychologie a poznatků v oblastech stresu a traumatu. Felcmanová (2023) vychází ze zahraničních zdrojů a odkazuje se na autora modelu, kterým je Bruce Perry, psychiatr, zaměřující se na podporu traumatizovaných dětí. V edukaci je možné využít Neurosekvenční model ve vzdělávání (NME), který pomáhá pedagogům porozumět chování žáků a poskytnout jim adekvátní podporu a pomoc nezbytnou ke zhojení traumatu a následnému úspěšnému začlenění do společnosti.

Mozek se vyvíjí sekvenčně, svrchnější struktury jsou ovlivňovány vývojově staršími strukturami. To znamená, že když má žák nenaplněné základní fyziologické potřeby, nemůže se soustředit na učení. Dále NME vychází z teorie plasticity mozku a jeho odlišné struktury, pokud je dítě v raném věku vystaveno nadměrnému traumatu. Dochází u něj ke zcitlivění reakce na stres a dostává se do nepohody a stresu i při malé zátěži. Reaguje potom zvýšenou podrážděností a impulzivitou, má problémy se seberegulací a ke zklidnění potřebuje podporu druhého člověka.

Aktivace systému, který reaguje na stres, může mít různou intenzitu a žák potřebuje takovou pomoc, která bude v té chvíli adekvátní a účinná. Perry (2006, in Felcmanová, 2023) dělí stav aktivace na klid, bdělost, znepokojení, strach a zděšení. Ve stavu klidu a bdělosti je žák schopen se učit, neprožívá silné emoce. Ve stavu znepokojení se může dostávat do silných emocí, může se objevit pocit ohrožení, není schopen konstruktivního řešení a může reagovat nepřiměřeně. Pokud se dostane do stavu strachu, prožívá silné emoce, chce utéct, zaútočit nebo se odpojí, jedná bez přemýšlení a schopnost učení se snižuje. Ve stavu zděšení není žák schopen se učit, musí zajistit, aby přežil.

Podle toho, do jaké míry je aktivována reakce na stres, je možné použít regulaci rozumem, vztahem nebo senzomotorickou regulaci. Při nízké stresové zátěži je možné použít regulaci rozumem, žáka lze zklidnit slovy, odvedením pozornosti, použitím melodického hlasu. Regulace vztahem znamená použít takovou neverbální komunikaci, která žáka zklidní. Vcítit se do jeho situace a navázat s ním kontakt. Na úsměv a přátelský výraz reaguje tělo druhého člověka vyplavením hormonů, které stres snižují. Naopak, je-li učitel rozčilený, může u žáka způsobit ještě vyšší aktivaci systému reakce na stres, tělo žáka zareaguje vyplavením stresových hormonů a v té chvíli dospělý není schopen žáka zklidnit. Ten potřebuje, aby ho pedagog ovlivnil svým klidem. Stav učitele má rozhodující vliv na žáky, se kterými pracuje. Při senzomotorické regulaci se uplatňují smysly, taktilní cití a propriocepce. Žáku ke zklidnění je možné nabídnout senzomotorické pomůcky, například relaxační pomůcky, nebo různé aktivity. Následně se snažíme s ním navázat kontakt a až po zklidnění s ním můžeme diskutovat o jeho chování (Felcmanová, 2023).

Žáci, kteří se projevují náročným chováním, vyvolávají negativní reakce ve svém okolí. Učitelé je často napomínají, ale žáci na slovní pokyny nejsou schopni reagovat, protože slovní pokyny vyžadují schopnost regulace rozumem, kterou nemají tak dobře vyvinutou. Ze strany učitele je nutné žákům cíleně zajišťovat pozitivní interakce tím, že jim vyjádří zájem a podporu. Pokud žák nezažívá dost pozitivních interakcí, těžko se něco naučí. Je-li hodnocen negativně, vyvolává to vyplavení stresových hormonů, což mu v jeho situaci nepomůže. Opakované napomínání a nedostatek pochval ovlivní sebepojetí dítěte. Začne se vnímat negativně – a podle toho se také začne chovat. Chybí-li žáku pozitivní kontakt, aktivuje se u něj reakce na stres, která se projeví náročným chováním. Chce-li učitel

takovému žákovi pomoci, musí vědomě překonat negativní pocity, které vůči němu má, navázat s ním pozitivní kontakt a dát mu, co potřebuje. Učitel musí zapojit regulaci rozumem, překonávat impulzy, kterými reaguje na agresi žáka a jeho odmítání, což nutně vyžaduje seberegulaci. Ale je to jediná cesta, jak žákovi ke změně chování pomoci (Felcmanová, 2023).

Účinnost senzomotorické stimulace se zvyšuje zapojením více smyslů. Mozek potřebuje k optimálnímu fungování pohyb. Ve škole žák zapojuje pracovní paměť, ovládá impulzy, zaměřuje pozornost. Dlouhodobé zapojování těchto funkcí je pro něj velmi náročné, schopnost plnit pokyny učitele se rychle vyčerpá. K regulaci potřebuje pohyb. Začne se tedy houpat na židli nebo procházet po třídě, což vede k napomínání učitele. Žák ale pro učení pohyb potřebuje. Proto není dobré mu ho zakazovat, ale najít formu, která nebude ostatní žáky rušit. Je například vhodné umožnit pohyb celé třídě formou krátkého cvičení (Felcmanová, 2023).

Další regulací stresu je taktilní cití. Letmý dotyk aktivizuje, hluboký nebo bolestivý naopak zklidňuje. Chce-li učitel například získat pozornost žáka, může být účelnější se ho při sdělování pokynů lehce dotknout, než ho usměrňovat slovně. Při dotyku dochází k regulaci vztahem i senzomotorické regulaci (Perry & Szalavitz, 2017, in Felcmanová, 2023).

Každý žák je originální a jedinečný. Žádná vlastnost a osobnostní charakteristika není dobrá nebo špatná. Žáci se SPU mívají větší potíže ve škole, ale nejsou hloupí, jen se učí jinak a potřebují jiný způsob výuky (Krejčová a kol., 2018).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Průzkum speciálně pedagogických intervencí u žáků se SPU v ZŠ na Jablonecku

Empirická část diplomové práce s názvem *Speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky se specifickými poruchami učení v základních školách na Jablonecku* se zaměřuje na prozkoumání stavu, jakým způsobem pracují školní speciální pedagogové ve školách v okrese Jablonec nad Nisou s žáky se SPU.

5.1 Cíl průzkumu a výzkumné otázky

Podle Maxwella (2005, in Švaříček a kol., 2007) rozeznáváme trojí typ cíle výzkumu: cíl intelektuální, praktický a personální.

Intelektuálním cílem průzkumu je zjistit, jakým způsobem jsou realizovány speciálně pedagogické intervence a další formy podpory vzdělávání u žáků se SPU na základních školách na Jablonecku.

Praktickým cílem je ukázat, jak lze zjištěné výsledky prakticky využít při intervencích se žáky se SPU, pro které se tak průzkum také stane přínosem, protože se jim dostane lepší a odbornější péče.

Personálním cílem práce je seznámit se s činností ostatních speciálních pedagogů na Jablonecku a nechat se jimi obohatit, získat nové zkušenosti a inspirovat se příkladem dobré praxe.

Výzkumné otázky

Aby mohl být naplněn intelektuální cíl práce, byly nejprve zvoleny 3 výzkumné otázky, posléze byla poslední otázka škrtnuta, protože badatel modifikoval předcházející stádia výzkumného procesu. V kvalitativních výzkumech běžně dochází k tomu, že se badatel vrací zpět a provádí změnu plánu (Švaříček a kol., 2007). Aby nebyl průzkum příliš obsáhlý a obecný, pracovalo se následně již jen se dvěma výzkumnými otázkami:

1. Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v základních školách na Jablonecku?

2. Jakou formou školní speciální pedagog participuje při vzdělávání žáků se SPU s dalšími subjekty podílejícími se na jejich edukaci?
3. ~~S jakými problémy se speciální pedagogové setkávají při realizaci intervencí a podpoře vzdělávání žáků se SPU?~~

5.2 Metodologie výzkumu

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní přístup, protože badatel chtěl prezentovat realitu práce školních speciálních pedagogů tak, jak ji oni vidí, chápou, prožívají a utvářejí. Podle Švaříčka a kol. (2007) jsou jevy při kvalitativním přístupu zkoumány v autentickém prostředí tak, aby byl o nich získán komplexní obraz. Tento přístup je založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a badatelem, kdy badatel rozkrývá a prezentuje sociální realitu tak, jak ji účastníci výzkumu chápou, vytvářejí a prožívají.

Případová studie

Je více možností, jak lze kvalitativní výzkum rámcově uspořádat. Hovoříme o tzv. designech kvalitativního výzkumu (Švaříček a kol., 2007). Jedním z nich je design případové studie, který je nejvýhodnější výzkumnou strategií v situacích, kdy se ptáme, *jak se dějí určité jevy*, nad kterými ale nemáme žádnou kontrolu (nebo jen omezenou) a jejichž existenci můžeme ovlivnit jen minimálně. Předností této strategie je možnost maximálně informačně vytěžit a zpracovat škálu různých zdrojů dat – rozhovory, dokumenty, záznamy z pozorování, artefakty aj. (Yin, 2003, in Švaříček a kol., 2007). Z výše uvedených důvodů byl design případové studie zvolen jako výzkumná strategie v této práci.

Případové studie je možné rozfázovat do několika dílčích kroků, které se ale mezi sebou vzájemně prolínají. Nejprve je nutné definovat výzkumné téma a otázky, které vytyčují oblasti zájmu, je potřeba vysvětlit, proč je průzkum potřebný, jaký má účel. Vše se orientuje podle výzkumných otázek, které jsou programem výzkumu, vymezují jeho hranice, prostor i limity, ukazují metody sběru dat i způsob jejich vyhodnocení. Dalším krokem je výběr zkoumaného případu, jehož součástí je i vymezení metody sběru dat a jejich uchování pro analýzu. V další fázi jsou definována etická kritéria. Následuje

analýza a interpretace dat, která se propojuje se sběrem dat. Smyslem analýzy dat je vysvětlit souvislosti, interpretovat a dokládat zjištění o okolnostech a příčinách zkoumaného jevu. Poslední etapou je vytvoření výzkumné závěrečné zprávy, která přibližuje zkoumaný problém a postup, zdůvodňuje výběr případu a popisuje a objasňuje souvislosti s teoretickým základem výzkumného problému (Bassey, 1999, in Švaříček a kol., 2007).

Požadavkem pro realizaci případové studie je správná volba případu na základě formulovaného výzkumného problému. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní design, není možné využít náhodný výběr, ale vždy se jedná o výběr záměrný. Případ musí mít parametry, které chce výzkumník sledovat, a také musí mít zájem a ochotu se na výzkumu podílet (Merriam, 1988, in Švaříček a kol., 2007).

Z výše uvedeného vyplývá, že volba případů byla záměrná. Vzhledem k tématu práce týkající se interakce školního speciálního pedagoga s žáky se SPU, byl jako případ zvolen právě školní speciální pedagog. Dalším kritériem byla práce tohoto odborníka v běžné základní škole, která ale musí ležet v okrese Jablonec nad Nisou.

Aby byla nasycena zjišťovaná data, bylo nutné oslovit osm informantů, kteří by splňovali výše uvedené požadavky a s průzkumem souhlasili. Badatel se nejprve domníval, že nebude problém je sehnat, protože se s některými z nich osobně znal. Realita však ukázala, že ne všichni byli ochotni se průzkumu účastnit, souhlasilo pouze 5 účastníků. Jeden informant průzkum odmítl kvůli nedostatku času a další z důvodu nesplněné profesní kvalifikace.

Badatel tedy zjišťoval na webových stránkách škol nacházejících se v žádaném okrese, kde ve ŠPP působí školní speciální pedagog. Zjistil, že se jedná o dalších 5 takových škol (kromě těch, kde působí školní speciální pedagogové, kteří již o průzkumu věděli a buď souhlasili, nebo odmítli), z nichž postupně napsal čtyřem školním speciálním pedagogům dané školy. Dva informanti s průzkumem souhlasili, jeden ho odmítl z důvodu nesplněné kvalifikace pro vykonávání práce školního speciálního pedagoga, další oslovený na e-mail nereagoval. Ve chvíli, kdy dva informanti souhlasili, se badatel na poslední školu již neobrátil, protože se mu mezi tím podařilo metodou sněhové koule sehnat posledního účastníka průzkumu.

Pro získání dat do diplomové práce byli tedy osloveni z daného okresu téměř všichni školní speciální pedagogové. Vzhledem k tomu, že dva z nich průzkum odmítli z důvodu nesplněné kvalifikace pro tuto pozici, jeden z časových důvodů a jeden nereagoval, nemůže být podán úplný obraz o tom, jak speciálně pedagogické intervence na Jablonecku probíhají. Přesto došlo k teoretickému nasycení dat, protože se do průzkumu zapojilo 8 účastníků, což je k tomuto účelu dostačující.

Ke sběru dat byly využity dostupné metody případové studie kvalitativní techniky, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a analýza dokumentů.

Polostrukturovaný rozhovor

Nejčastější používaná metoda v kvalitativním výzkumu je rozhovor, který je označen za hloubkový, když jeden badatel komunikuje s jedním účastníkem výzkumu za pomoci několika otevřených otázek. Badatel neomezuje pohled informanta, ale snaží se porozumět jeho pohledu a získat stejné pochopení událostí, jaké má on. Výpovědi jsou zachyceny v přirozené podobě (Patton, 2002, in Švaříček a kol., 2007). Polostrukturovaný rozhovor se tak stává zdrojem informací o určité skutečnosti, která zajímá tazatele (Gubrium & Holstein, 2001, in Švaříček a kol., 2007). Jsou používány hlavně otázky *Jak? Co?* Rozhovor trvá zpravidla 60–90 minut. Otázky vychází z hlavních a specifických výzkumných otázek. K vytvoření struktury rozhovoru se může použít například pyramidový model podle Wengrafa (2001, in Švaříček a kol., 2007): základní výzkumná otázka (ZVO) je rozložena na specifické (SVO) a ty potom na tazatelské výzkumné otázky (TO).

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor byl veden pomocí předem připravených otevřených výzkumných otázek, byl použit pyramidový model podle Wengrafa.

Ukázka viz tabulka 5, seznam všech otázek je v příloze 1.

Tabulka 5: Pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru podle Wengrafa

	ZVO: Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v ZŠ na Jablonecku?	
	SVO 1: Jaké jsou základní informace o dané ZŠ a ŠSP?	
TO 1: O jakou školu se jedná?		
TO 2: Kolik má žáků a učitelů?		
TO 3: Jaké máte zastoupení ŠPP?		
TO 4: Máte školního psychologa?		
TO 5: Jakou máte odbornou kvalifikaci?		
TO 6: Jaká je délka Vaší praxe školního speciálního pedagoga?		
	SVO 2: Jaká je organizace PSPP?	
TO 7: Poskytujete intervence pouze žákům s doporučením ze ŠPZ?		
TO 8: Pokud ne, jakým způsobem se dozvídáte o žácích se SPU a podle jakého „klíče“ je řadíte do intervenčních skupin?		
TO 9: Využíváte k předmětu speciálně pedagogické péče disponibilní hodiny, nebo předmět vyučujete po vyučování?		
TO 10: Kolik máte ve skupině žáků?		
TO 11: Můžete to přizpůsobit a měnit podle potřeb žáků?		
	SVO 3: Jaká je náplň PSPP?	
TO 12: Čím výuku předmětu speciálně pedagogické péče začínáte?		
TO 13: Jak žáky motivujete?		
TO 14: Co děláte v případě, že se žák nesoustředí, je na něm znát únava?		
TO 15: Jakým způsobem ho upozorňujete na chyby?		
TO 16: Jakým způsobem si vedete záznamy o reedukační hodině?		

Cílem bylo porozumět pohledu druhých, zachytit pro ně přirozené výpovědi. Rozhovory s informanty byly nahrávány na záznamník mobilního telefonu a následně transkripčně přepsány, aby byly vizualizovány a bylo možné získaná data dále analyzovat, barevně zvýrazňovat, kódovat, přeskupovat a podobně. Doslovný přepis rozhovorů zabral mnoho času, jeden rozhovor se přepisoval zhruba pět hodin. Rozhovory trvaly v rozmezí 20 až 55 minut, podle času účastníků výzkumu.

Pozorování

Další možností sběru dat u kvalitativního výzkumu je pozorování. Účelem pozorování je popsat, jak vypadá konkrétní situace a pochopit celý kontext případu. Tato metoda dovoluje, aby byl badatel otevřený tomu, co vidí a slyší, a nespoléhal se jen na teorii. Pozorování umožňuje zachytit situace, o kterých účastník výzkumu nemluví, protože si je například nemusí uvědomovat (Švaříček a kol., 2007). Autoři dále rozlišují několik typů pozorování. V našem případě se jednalo o pozorování zúčastněné, přímé, otevřené a strukturované, protože badatel byl účasten speciálně pedagogické intervenci v prostředí, kde se výuka běžně odehrává, sledoval její průběh, vystupoval jako průzkumník a měl předem vymezené jevy, na které hledal odpověď. Před vstupem do terénu byl upraven pozorovací arch tak, aby témata, která chtěl pozorovat, korespondovala s výzkumnými otázkami (viz příloha 2).

První výzkumná otázka: *Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v ZŠ na Jablonecku?* přiměla badatele sledovat verbální a neverbální projevy speciálního pedagoga, způsob interakce a komunikace s žákem, práci s chybou, druhy motivace. Zaměřil se také na projevy žáků, jak se dlouho vydrželi soustředit, jak na výuku reagovali, jak vzájemně spolupracovali a jaká byla na výuce atmosféra. Dále se výzkumník zaměřil na metody a formy výuky, jak probíhala reedukace dílčích funkcí i čtenářských a jiných dovedností. Zaznamenával také čas výuky, místní podmínky a další materiální zabezpečení, například jaké byly používány pomůcky. Zjišťoval, zda měl speciální pedagog výuku dopředu připravenou, jakým způsobem si o ní vedl záznamy nebo jak pracoval s časem.

Vzhledem k druhé výzkumné otázce: *Jakou formou školní speciální pedagog participuje při vzdělávání žáků se SPU s dalšími subjekty podílejícími se na jejich edukaci?* sledoval

spolupráci speciálního pedagoga s dalšími subjekty v edukačním procesu, například spolupráci s rodiči žáka skrze to, zda žák dostával domácí úkoly, nebo sledoval, jak jsou rodiče o výuce informováni. Díval se, zda neuvidí také spolupráci s učiteli těchto žáků. Následovalo shrnutí a celkový dojem z výuky.

Pozorování bylo vhodným doplněním rozhovorů, protože bylo možné prakticky vidět prostředí, kde výuka probíhala, a interakci speciálního pedagoga a žáka. Badatel si tak mohl udělat komplexní obrázek o zkoumaném jevu.

Terénní poznámky z pozorování vznikaly reálně při výuce předmětu speciálně pedagogické péče a po skončení byly ještě doplněny. Později byly přepsány do elektronické podoby a přiřazeny k textům z přepsaných rozhovorů. Informant zůstal pod stejným kódem, jak byl nazván v rozhovoru.

Analýza dokumentů

Další dostupnou metodou případové studie je analýza dokumentů. Badatel pečlivě prostudoval veškeré na webových stránkách dostupné dokumenty škol, na kterých působí účastníci výzkumu. Zvláště se zaměřil na školní vzdělávací program, kde hledal informace o tom, jakým způsobem je na dané škole ošetřena péče o žáky s poruchami učení. Většina škol vycházela ze školského zákona a z Rámcového vzdělávacího programu. Badatel se dále zaměřil na výroční zprávy daných škol. Většina škol měla výroční zprávy aktuální, tedy za školní rok 2022/2023. Ale nebylo to ve všech případech. Tehdy byla použita poslední zveřejněná výroční zpráva. Na některých školách proběhla kontrola z České školní inspekce a bylo možné nahlédnout do inspekční zprávy vyhotovené ze šetření. Tyto údaje poskytovala kontrolní instituce, byl tak přinášén vnější pohled na konkrétní školu. Na webových stránkách byly i další dokumenty školy, informace o ŠPP, informace z tohoto pracoviště pohledem jednotlivých aktérů a podobně. V dokumentech byly vyhledávány informace o tom, jakým způsobem se přistupuje k žákům se SPU. Zjištěné údaje byly přepsány nebo zkopírovány do počítače, označeny stejným kódem, jako informanti rozhovorů, a byly přiřazeny k jednotlivým rozhovorům.

K zajištění objektivit dat byla použita triangulace metod, která přináší rozmanitost pohledů na zkoumaný jev a přidává mu hloubku a konzistenci. Ukazuje vliv situace na

výpovědi (Švaříček a kol., 2007). Badatel k triangulaci použil rozhovor s účastníky výzkumu, dále je pozoroval při práci s žáky a zjištěná data doplnil o informace z veřejně přístupných dokumentů daných škol. Získal tak ucelenější pohled na zkoumaný jev a interpretace dat bude objektivnější.

Analýza a interpretace kvalitativních dat

Posbíraná data jsou rozsáhlá a chybí jim struktura. Proto musí být zpracována. Nejprve je nutné získané informace redukovat, potom je rozkrýt a interpretovat, což data rozšiřuje. Oboje se děje zároveň (Flick, 2009 in Švaříček a kol., 2007). Účelem kvalitativní analýzy je objasnit existenci a strukturu určitého jevu, kterou popisuje. Jednotlivé fáze se vzájemně prolínají (Hendl, 2005).

Základním analytickým postupem je otevřené kódování, tedy rozebrání, pojmenování a složení dat novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, jednotkou může být slovo, věta či odstavec. Jednotce, která vznikne, je přiděleno jméno – kód, podle toho, jaké téma reprezentuje. Kód je vepsán přímo do textu. Postupně se jevy opakují, text označujeme již vzniklými kódy, ke kódům se vracíme a přejmenováváme je podle potřeby. Kódy slučujeme pod nadřazené pojmy. Abychom text s určitým kódem našli, můžeme si například očíslovat řádky a vypíšeme si, na kterém řádku se daný kód vyskytuje. Při kódování je nutné dobře vystihnout to, co je v datech, a ne to, co bychom tam chtěli mít. Ke kódům se vracíme a revidujeme je. Po vytvoření seznamu kódů je můžeme začít systematicky kategorizovat – kódy seskupujeme podle vnitřní souvislosti a jednotlivým uskupením přiřazujeme nové jméno – kategorii. V této fázi dochází k popisu dat a ke zjišťování, co nám data přinesla, odkryla (Švaříček a kol., 2007).

Z rozhovorů, pozorování a výpisu z dokumentů vzešlo 120 stran textu. Takto získaná data byla analyzována technikou otevřeného kódování. Ukázka kódování je k dispozici v příloze 3. Z důvodu anonymizace je uvedena jen jedna strana rozhovoru. Jednotlivým částem textu byly přiřazeny kódy, celkem se jednalo o 149 kódů (viz příloha 4). Některé byly jednoslovné (například „bezpečí“, „motivace“, „problémy“, „učitelé“, „rodiče“), jiné víceslovné („spolupráce s PPP“, „práce s žáky“, „naplňování potřeb žáků“). První kódování bylo složitější z nedostatku zkušeností. Kódy byly z počátku dlouhé, sestávaly ze složitých vět. Jako příklad je možné uvést „spolupráce s dalšími subjekty: odborné

konzultace a vedení ŠSP poradenskými zařízeními“; nebo „spolupráce ve ŠPP: výchovný poradce (VP) a preventista 1x/týden, spolupráce se ŠPP dle potřeby, porada všech 1x/měsíc, je-li nový případ, konzultace okamžitě.“ Postupně docházelo k revizi kódů, další rozhovory dostávaly kódy kratší a výstižnější. Kódy byly dále slučovány podle významu. Po opakovaném slučování a revizi vzniklo 7 kategorií. Kódy byly také pro lepší orientaci vyznačeny barevně, stejné barevné označení se potom také vyskytovalo v kódovaném textu. Kategorie a subkategorie je možné vidět v tabulce 6.

Tabulka 6: Kategorie

Základní informace	Škola
	ŠPP
	ŠSP
Přístup k žákům	Naplnění potřeb
	Práce s žáky
Žák se SPU	Specifičnost žáků
	Oslabené oblasti
Regulace stresu u žáků	Volání žáka o pomoc
	Regulace stresu podle míry aktivace reakce na stres
	Podmínky pro učení
Náplň aktivit v PSPP	Reedukace dílčích funkcí
	Rozvoj čtení, psaní, počítání
	Pomoc s aktuálním učivem
Organizace výuky PSPP	Místní a časová organizace
	Počet žáků ve skupině
	Pomůcky
	Kontinuita

Spolupráce	Spolupráce v rámci ŠPP, s učiteli, asistenty pedagoga
	Spolupráce s rodiči žáků se SPU
	Spolupráce se ŠPZ a dalšími subjekty a odborníky
	Metodická pomoc pro ŠSP

Dalším krokem bylo vypsání, kde se jednotlivé kódy v textu vyskytují. Veškerá textová data byla vložena do jednoho souboru, byly očíslovány řádky a jednotlivé kódy byly vypsány ke svým kategoriím. Takto byla zpracována asi polovina dat a následně bylo od tohoto systému zpracování dat upuštěno pro velké množství nepřehledného materiálu (viz příloha 5). Snáze a zřetelněji se jednotlivé kódy hledaly podle barevného označení, které provázelo kódování textu od začátku. V příloze 6 je ukázka zpracování jedné kategorie, do které byly sloučeny všechny kódy, které k ní náležely. Stejným způsobem byly zpracovány také ostatní kategorie.

Aby mohlo dojít k vytvoření analytického příběhu a mohla být o zjištěných údajích podána zpráva, je nutné data dále analyzovat. Jednou z možností zpracování dat je technika axiálního kódování. Podle Strausse a Corbinové (1999, in Švaříček a kol., 2007) se jedná o techniku, jejímž cílem je vytvořit spojení mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi. O datech můžeme systematicky přemýšlet, vzájemně je propojovat, zohlednit v nich dynamiku. Kategorie vzniklé z otevřeného kódování přiřazujeme k paradigmatickému modelu, rozhodujeme, která kategorie odpovídá příčinné podmínce, základnímu jevu a podobně. Paradigmatický model:

**(A) Příčinné podmínky → (B) Jev → (C) Kontext → (D) Intervenující podmínky
→ (E) Strategie jednání a interakce → (F) Následky**

Podle tohoto modelu byly kategorie uskupeny následovně (viz tabulka 7):

Tabulka 7: Uskupení kategorií podle paradigmatického modelu

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
žák se SPU	přístup k žákům	spolupráce	organizace výuky PSPP	náplň aktivit v PSPP	regulace stresu u žáků

Příčinou, kvůli které dochází ke speciálně pedagogickým intervencím, je žák, který má nějaké potřeby. Hlavním sledovaným jevem je školní speciální pedagog poskytující žáku intervenci. Celé se to děje v kontextu spolupráce s rodinou, školou i dalšími odborníky. Aby mohlo k interakcím docházet, je třeba, aby byly naplněné určité podmínky, například časové a místní. Strategickým jednáním školního speciálního pedagoga je potom vedení výuky takovým způsobem, aby byl žák rozvíjen v oslabených oblastech a zároveň k němu přistupoval tak, aby reguloval jeho reakci na stres.

Aby bylo možné zjistit, zda vytyčený směr je správný, byl model vyzkoušen nejprve na datech týkajících se prvního informanta (I1). Jakým způsobem práce probíhala, je prezentováno v příloze 7. Protože model byl funkční, následovalo zpracování prostřednictvím axiálního kódování všech nashromážděných dat, celkem se jednalo o 85 stran textu. Řazení do kategorií bylo dynamické, v některých případech se zjištěné informace „propisovaly“ do více kategorií, ve kterých se také potom objevily, aby byla data pojata v celé jejich šíři. Například při popisu práce s žáky bylo možné zaznamenat pomůcky, které při výuce byly používány, a současně také zmírnění stresu u žáka jako důsledek přístupu speciálního pedagoga. Všechno souviselo se vším.

5.3 Etická dimenze průzkumu

Etický výzkum „znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny“ (Babie, 2007, in Švaříček a kol., 2007, s. 44). Při výzkumu je nutné se řídit základními principy. Jedním z nich je princip důvěrnosti. Žádná data, která by umožnila čtenáři identifikovat účastníka výzkumu, nesmí být zveřejněna. Badatel o tom ubezpečuje informanty a důsledně to dodržuje. Také není přípustné sdělovat jiným účastníkům nebo kolegům informace z výzkumu. Data z výzkumu nejsou skladována na volně přístupném

místě. Dalším principem je poučený souhlas. Badatel získává od informantů souhlas, který bude mít zdokumentovaný, vše jim vysvětlí a zdůvodní. Dodržuje všechna pravidla anonymity (Švaříček a kol., 2007).

Nejprve byl vytvořen formulář „Souhlas s výzkumem“, který je k nahlédnutí v příloze 8. Při vstupu do terénu, sběru dat a jejich následné analýze bylo postupováno podle etických principů, které jsou uvedeny výše. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s účelem průzkumu a byli požádáni o rozhovor a možnost účasti na výuce jedné hodiny PSPP. Pokud informanti odmítli, byl na jejich názor brán zřetel. Následně byli seznámeni se „Souhlasem s výzkumem“, který všichni podepsali. Byl jim dán k dispozici dvakrát, aby si ho mohli ponechat. Dále se dozvěděli, jak dlouho bude rozhovor trvat, že bude nahráván, zpracován a po přepsání vymazán a nebude poskytnut třetí straně. Dozvěděli se, že transkripce rozhovorů a podepsané Souhlasy budou přístupné pouze komisi u obhajoby diplomové práce a po její obhajobě budou skartovány. Citované úryvky z rozhovorů budou anonymizovány pod kódem I1–I8 podle toho, v jakém pořadí byl rozhovor uskutečněn. Byli ujištěni o tom, že jejich jméno nebude nikde uvedeno a že nemusí odpovídat na všechny otázky, nebudou-li chtít. Také byli seznámeni s tím, že budou pozorováni při výuce předmětu speciálně pedagogické péče, s čímž všichni souhlasili.

Anonymizace dále probíhala tak, že při transkripci rozhovorů dostaly všechny dívky, o kterých byla v rozhovoru řeč, jméno *Žofie*, všichni chlapci jsou pojmenováni *Bonifácové*. Pokud je v rozhovoru uvedeno jméno dospělé osoby ze školy nebo třeba z poradenského zařízení, dostala jméno paní *Nováková*, použil-li účastník výzkumu pouze její křestní jméno, je označena jako *Leontina*. Vždy se totiž jednalo o osoby ženského pohlaví.

Dále bylo cíleno na anonymizaci obcí, aby nebylo možné zjistit, o jakou školu se jedná. Pokud někdo vyjmenovává, že spolupracuje s PPP Jablonec, PPP Liberec, PPP Semily a PPP Česká Lípa, nebylo třeba tento údaj anonymizovat. Ale v případě, že se jednalo o konkrétní obec, ve které škola leží, nebylo její jméno uvedeno. Je to z toho důvodu, že v dané obci je základní škola například jen jedna a bylo by možné ji identifikovat. Vzhledem k tomu, že na škole obvykle působí jen jeden školní speciální pedagog, snadno by bylo možné odhalit totožnost informanta.

Kvůli anonymizaci škol nejsou při interpretaci výsledků uváděny konkrétní webové stránky, v textu je pouze označení „webové stránky školy“.

V jedné škole, do které badatel po předchozí domluvě přišel, účastník výzkumu zpočátku nesouhlasil s nahráváním rozhovoru, protože podle něj „má ošklivý hlas“ a chtěl dát badateli jen písemně zodpovězené otázky. Po vysvětlení etiky výzkumu nakonec s rozhovorem souhlasil, ale s tím, že mu bude následně poskytnut přepis jeho rozhovoru s výzkumníkem, což se stalo.

Před vstupem do jiné školy musel badatel kontaktovat ředitele školy a poprosit o možnost rozhovoru se speciálním pedagogem. Ten souhlasil s podmínkou, že badatel doloží potvrzení o studiu na vysoké škole. Po předložení potvrzení, které si ředitel školy následně ponechal, mu byl vstup do školy umožněn.

5.4 Přednosti a limity průzkumu

Přednosti průzkumu spatřuje badatel v tom, že všechny školy, které byly součástí průzkumu, mají funkční školní poradenské pracoviště a zavedenou pozici školního speciálního pedagoga. Z toho vyplývá, že školy tuto pozici vnímají jako důležitou. Tím jsou podporováni žáci se SPU i ostatní žáci se SVP.

Dalším významným pozitivem průzkumu byla skutečnost, že si na badatele všechny speciální pedagožky udělaly čas – navzdory jejich velké pracovní vytíženosti. Bez jejich ochoty by nebylo možné průzkum uskutečnit. Nedostatek času, nejen badatele, ale hlavně účastníků průzkumu, byl navzdory tomu zažíván také jako jeden z limitů průzkumu. Jeden rozhovor se uskutečňoval ve sborovně školy, kde současně speciální pedagožka pomáhala své kolegyni s nějakou prací na počítači. Další rozhovor probíhal během velké přestávky, v čase mezi dvěma výukami, speciální pedagožka neměla čas se ani nasvačit a mezi výukami si odpočinout. Jiný rozhovor probíhal po odpolední výuce PSPP a účastník průzkumu již předem informoval o tom, že potřebuje být včas doma. Další informant měl domluvenou schůzku, na rozhovor měl omezený čas, jiný účastník průzkumu měl omezené časové možnosti kvůli své rodině. Tyto momenty byly pro badatele stresující, protože se obával, že se nedozví všechny informace, které ho zajímaly. A také nechtěl v žádném případě nikoho zdržovat a obtěžovat. Časová náročnost také přinášela to, že se nebylo

možné do terénu znovu vrátit a na některé věci se doptat, nechat si je více vysvětlit, oslovit více informantů a podobně.

Další pozitivum průzkumu je spatřováno v tom, že badatel mohl navštívit tyto školy, inspirovat se příkladem dobré praxe a své zkušenosti bude moci předávat dál. Osobní předávání zkušeností je velice cenné a obohacující. Skrze osobní setkání s účastníky průzkumu vznikly nové vztahy a vazby, které bude moci dále rozvíjet. Bylo velmi pozitivní slyšet na konci rozhovoru: „*Kdybyste cokoli potřebovala, dejte vědět*“ (I7). „*Jestli si chceš něco ofotit...*“ (I2). „*Snad ti to pomůže. Doufám, že se pak dozvím, jak jsi dopadla*“ (I1).

Předností průzkumu byla také rozmanitost informantů, jejich délka pracovního zařazení na pozici školního speciálního pedagoga a jejich pohled na práci z hlediska časového kontextu. Rozmanitost byla také ve velikosti škol, počtu žáků i obsazení školního poradenského pracoviště, což také obnáší různé pohledy a přístupy k práci školního speciálního pedagoga. Jinak se pracuje na škole, kde je 45 žáků, a jinak na sídlištní škole v okresním městě s téměř 550 žáky.

Badatel si je vědom také limitů průzkumu. Při rozhovorech bylo na problematiku nahlíženo z jednoho úhlu pohledu. Speciální pedagožka může mít na některé věci zcela subjektivní náhled a názory, které se nemusí úplně shodovat s realitou. Proto byla provedena triangulace dat.

Pozorování může být zkresleno subjektivním pohledem pozorovatele, jeho předsudky, vidí to, co vidět chce, protože se na to dívá optikou svých zkušeností. Může mít zkreslené vnímání reality, nemusí si všeho všimnout, zaznamená si to, co je pro něj nejdůležitější, ale třeba pro průzkum by mohlo být důležité i to, co nebylo vyřčeno, co nebylo vidět. Také by musel v terénu strávit mnohem více času, aby se dobral objektivnějšího pohledu. Za jednu hodinu speciálně pedagogické péče se příliš nepozná, jak taková výuka může probíhat „běžně“. Je přirozené, že když má někdo na hodině náslech, že se snaží ze sebe vydat to nejlepší, ukázat, jak vede výuku v nejideálnějším případě. Aby zjištěné údaje více odpovídaly skutečné realitě, musel by výzkumník v terénu strávit mnohem více času.

Také žáci byli ovlivněni přítomností pro ně cizího člověka a někteří na sebe nevhodně upozorňovali. Před jednou výukou nastala emočně vyhocená situace, která byla řešena při speciálně pedagogické intervenci před badatelem, tedy cizím člověkem, což nemuselo být žákům zcela příjemné. Přesto si i s touto situací speciální pedagožka poradila, s žáky nejprve dlouho hovořila o tom, co prožívají, aby je stabilizovala a aby se mohli začít společně učit.

Dalším limitem pozorování je také to, že speciální pedagogové dostali možnost si vybrat, u jakého žáka nebo skupiny žáků může být badatel přítomen. Badatel nemohl výběr žáků ovlivnit a pedagog si vybral takového žáka, u kterého předpokládal spolupráci i za přítomnosti pro žáka cizí osoby. Tedy nebylo možné pozorovat práci s nespolupracujícím žákem a podobně. Podobným limitem bylo nepochopení některých speciálních pedagogů, že se badatel zaměřuje na žáky s poruchami učení, i když to bylo dopředu požadováno. Badatel pak, aniž by to mohl ovlivnit, pozoroval práci s žáky s mentálním postižením, a ne práci s žáky s poruchami učení.

Dokumenty, například Výroční zprávy, nebyly vždycky zcela aktuální. Také na webu jedné školy chyběla zmínka, že škola má speciálního pedagoga, protože nastoupil teprve před několika měsíci a webové stránky ještě nebyly aktualizovány.

6 Analýza a interpretace dat

Nejprve bychom rádi představili jednotlivé informanty. Dostali označení I1–I8 podle pořadí, v jakém byly rozhovory uskutečňovány. Údaje o škole a ŠPP vidíme v tabulce 8, údaje o školních speciálních pedagožkách (všechno jsou ženy) jsou v tabulce 9.

Tabulka 8: Škola a ŠPP (informace k 11/2023)

Infor- mant	Charakteristika školy	Počet žáků	Obsazení ŠPP
I1	městská škola; 2 pracoviště vzdálené od sebe přibližně 1300 m - hlavní budova školy - detaš. pracoviště (pouze 1. st.)	téměř 280 žáků; a přibližně 200 žáků na individuálním vzdělávání	- výchovný poradce, - metodik prevence, - školní speciální pedagog v hlavní budově, - školní speciální pedagog na detašovaném pracovišti, - sociální pedagog
I2	malotřídní škola	45 žáků	- výchovný poradce a školní speciální pedagog v jedné osobě, - metodik prevence
I3	městská škola; 2 pracoviště vzdálené od sebe přibližně 2 km; - hlavní pracoviště s 5 pavilony - detašované pracoviště malotřídní školy pro 1.–3. ročník	přibližně 290 žáků;	- výchovný a kariérový poradce, - školní metodik prevence, - školní psycholog, - školní speciální pedagog, - pedagog – specialista na rozvoj českého jazyka
I4	městská škola; 2 oddělené budovy vzdálené od sebe přibližně 150 m, budova pro 1. stupeň a budova pro 2. stupeň	přibližně 320 žáků	- výchovný a kariérový poradce a školní speciální pedagog (v jedné osobě) - metodik prevence (tč. na mateřské dovolené)
I5	městská (sídlištní) škola	přibližně 530 žáků	- výchovný poradce pro 1. st. - výchovný poradce pro 2. st. - metodik prevence - školní speciální pedagog - koordinátor pro nadané žáky

I6	městská škola (pavilonový typ) – 8 (propojených) pavilonů	přibližně 550 žáků	<ul style="list-style-type: none"> - metodik prevence, - výchovný poradce, - školní psycholog, - speciální pedagog, - speciální pedagog pro žáky s mentálním postižením
I7	městská škola (pavilonový typ) – 3 (propojené) pavilony; 2 „speciální třídy“ pro žáky s mentálním postižením	přibližně 240 žáků	<ul style="list-style-type: none"> - metodik prevence, - výchovný poradce, - školní speciální pedagog, - školní speciální pedagog – logoped
I8	městská škola; 3 budovy v odloučených pracovištích vzdálených přibližně 600 m a 1100 m; - budova pro 2. stupeň, - detaš. pracoviště pro 1. st., - detaš. pracoviště pro 1. st.	přibližně 400 žáků	<ul style="list-style-type: none"> - výchovný poradce, - metodik prevence, - kariérový poradce - školní speciální pedagog

Tabulka 9: Školní speciální pedagog (informace k 11/2023)

Infor- mant	Vzdělání ŠSP	Délka praxe ŠSP a další pracovní úvazky
I1 žena	magisterské, obor speciální pedagogika – logopedie	na pozici ŠSP 3. rok; před tím logopedka v mateřské škole
I2 žena	magisterské, obor speciální pedagogika – psychopedie, etopedie	na pozici ŠSP 1 rok; před tím AP; nyní současně ŠSP, učitelka 1. st. a výchovný poradce
I3 žena	magisterské, obor speciální pedagogika – logopedie, surdopedie	na pozici ŠSP 11 let; před tím 3 roky na pozici školního logopeda v základní škole speciální a přípravné třídě
I4 žena	magisterské, obor speciální pedagogika; výchovné a kariérní poradenství	na pozici ŠSP 5 let;
I5 žena	magisterské, učitelství základních i speciálních škol	na pozici ŠSP 2 měsíce; před tím AP, učitelka
I6 žena	magisterské, obor pedagogika (1. stupeň), speciální pedagogika – logopedie, surdopedie	na pozici ŠSP 14 let; před tím učitelka na 1. stupni; současně také speciální pedagog v PPP
I7	magisterské, učitelství (český jazyk, tělesná výchova, zeměpis), speciální pedagogika	na pozici ŠSP 2 roky; 36 let ředitelka speciální školy, potom učitelství v „S třídách“
I8 žena	magisterské, obor speciální pedagogika – logopedie, učitelství a vychovatelství	přes 20 let na dané škole; současně také učitelka 1. stupně

6.1 Žák se SPU

Do této kategorie byla zařazena specifičnost žáka a jeho projevy, které byly představeny v celé šíři tak, jak je vnímají jednotliví účastníci výzkumu. Na webových stránkách školy (I7) je zmínka o žácích se SPU. „*Studují u nás i žáci s vývojovou poruchou učení, kterým je věnována individuální péče.*“ Stejně hovoří i informant 6: „*Každý to dítě specifickou péči potřebuje, nějakou jakoby fakt zacílenou na to konkrétní dítě.*“

Jak vidí žáky se SPU samotné speciální pedagožky? Jaké oblasti je u potřeba u těchto žáků rozvíjet? „Spousta těch dětí má opravdu takový balík problémů, že u něho je potřeba dělat na vícero věcech, téměř u každého. U některých je ten seznam opravdu dlouhý“ (I3). „Děti sem přijdou [...] a vždycky si sem přinesou nějaký problém, kterej potřebujou vyřešit“ (I6).

Žáci se SPU mají některé specifické projevy, se kterými je nutné počítat. Mají běžný intelekt, ale práci ve škole jim ztěžují poruchy učení. „Má IQ normální, jenom zanedbaná“ (I2).

Chování: „Bonifác právě zrovna to je dítě, který před tebou, jo ten se zasekne a nedostaneš z něj slovo. Když nemá svůj den, tak prostě nespolupracuje“ (I1). Na jiné hodině badatel pozoroval žáky, kteří měli problém s disciplínou. Během výuky pracovali, ale také se spolu hádali. V rozhovoru to potom účastník výzkumu vysvětloval následovně: „On nebyl unavený. Takhle se chová standardně dobře, jinak když mu něco vyčteš, tak hodně se s tebou hádá. [...] Oni se tak rozjeli s tou Žofií, ona [...] byla tady poprvé, trochu se jako předváděli“ (I2). Mohlo to být ale také způsobeno přítomností cizí osoby v místnosti (osobou badatele).

„Máme tady chlapečka třeba, kterej pokaždý scénu, když paní učitelka to [datum] chce doprava, protože on to píše vlevo“ (I4).

Samostatnost: „Jedná se o děti, které buď nejsou ještě úplně samostatný, nebo potřebujou ten zácvik do toho úkolu“ (I3). Proč je důležité, aby se žáci učili samostatnosti? „Je to hlavně o nějakým logickým myšlení a samostatným myšlení, protože ‚íčka‘ se naučím nebo nenaučím, ale jestli jako si umím poradit, je důležitější, protože oni často poslouchaj instrukce, ale neuměj sami říct, co chtěj“ (I4). Tato speciální pedagožka vidí jako hlavní úkol připravit děti na praktický život. To je podle ní důležitější, než gramatika.

Nesoustředěnost, únava: „V tu chvíli [únavy] to utnout, zeptat se ho třeba i, jestli chce pauzu, protože já jsem přesvědčená, že ty děti by měly o těchhle věcech si rozhodovat i samy, protože tady můžou. Ve třídě nemůžou...“ (I5). Informant vědomě vytváří dobré podmínky pro učení. Dává žákovi možnost výběru a podporuje tak jeho motivaci k práci. To s sebou přináší zažívání úspěchu a výsledkem je regulace stresu.

„On z té třídy většinou přijde hodně roztěkaný, nepozorný, [...] nebo je po vyučování a už je unavený... A nebo bys, jako Bonifác, ten zas jako přijde a je úplně jako naspeedované. V průběhu zase [...] ty děti jsou unavený. Buď je to zase z důvodu toho, že ta pozornost jim ubírá energii, takže ten útlum přijde hodně brzo, a nebo ty děti tady chodí pozdě spát, že mají nekvalitní spánek, takže pak zívají“ (I6). Jiný pohled na únavu má další informant. „Únava, to tady já vůbec neřeším. Samozřejmě, když zívají, někdy to je taková póza u těch starších, ale víceméně to tady vůbec neřeším“ (I3).

Řeč: „Děláme i slovní zásobu. Jsem zjistila, že třeba děti neznají zvířata, mláďata. Některý děti nevědí, že beruška a sluníčko, že to je jedno a to samý. Nejsou schopný říct: ‚Tady spí, tady se probouzí...‘ Takže se učej na tom mluvit ve větách. Některý děti mi neříkají předložky, mají problém ‚mezi‘ a ‚pod‘“ (I1).

Motorika: „Mám pátáky, takže tam už je jako grafomotorický, já už mu nebudu říkat, jak má držet tužku, protože on ji prostě drží tak, jak ji drží – většinou už to má zafixovaný“ (I4). Podobné zkušenosti má i další informant, ač pracuje s výrazně mladší žákem: „Ten Bonifác [...] držení tužky, to jako, on nevydrží chvíli. Když mu řeknu: ‚Drž tužku‘, tak vlastně ze začátku první dva tahy udělal dobře a už zase, jo...“ (I1).

„U některých dětí to je hodně znát, že mají málo pohybu, takže se tady snažíme i trošičku rozpohybovat“ (I5).

Paměť: „Začínali jsme od začátku, protože přes prázdniny se dostal do nějaký regrese, že vůbec nevěděl, jak se mnou komunikovat. [...] On má takovou tu krátkodobou paměť“ (I1).

Potíže dětí se SPU se propisují do výuky. Mají potíže v hodinách českého jazyka i matematiky. Co se naučí, musí často opakovat, protože to snadno zapomenou.

Český jazyk: „Zjistíme, že jo, že něco nejde, třeba v pátý třídě už zase neumíme hy-chy-ky-ry-dy-ty-ny, protože prostě je to na ně rychlý, nemají to zafixovaný...“ (I4).

Psaní: „Tenhle kluk úplně hodně dělá chybu, on všechny čísla píše odzdola. Psaní je špatný“ (I2). „Píše si do pracovního sešitu a má tam samý chyby“ (I4).

„Dnes mě úplně šokoval, jak napsal čárky, protože ten zásadně čárky – nikde nic“ (I1).

„Diktát... no nám to vůbec nejde“ (I4).

Přepis textu: „Když koukáš, co máš před sebou, on to má fakt jenom přepsat, tak jako pro ten mozek je to docela náročná jako kdyby práce a plno dětí to prostě ani nepřepíše správně“ (I3).

Čtení: „Mají sklon říkat ty slova po písmenech, což u těch jednoduchých to daj, děti, co maj problém v tom sluchu a v prostoru a všechny tyhlety oslabení, takže trošku delší slovo nebo dvě souhlásky vedle sebe, tak oni už to po těch písmenech nedají“ (I3).

„On nechce číst“ (I4).

„Se chudinka nenaučila číst ještě...“ (I7).

Matematika: „[Počítají] do těch dvaceti – on byl rychlý, měl všechno špatně. Ona je strašně slabá v maticе, že neumí do těch dvaceti, a je ve čtvrtý třídě“ (I2).

6.2 Přístup k žákům

Na přístup k žákům bylo nahlíženo z pohledu práce s žáky a naplňování jejich základních potřeb ve vztahu k edukaci. Přístup k žákům se prolíná také s dalšími kategoriemi, například organizací výuky, náplní aktivit v PSPP i regulací stresu... Kategorie byla představena v celé své šíři, byly vystiženy různé názory a praktiky speciálních pedagožek.

Z webových stránek škol je možné vyčíst přístupy škol k žákům s poruchami učení: cílem školy je „rozvíjet osobnost každého žáka – respektování osobnosti dítěte a jeho specifických vzdělávacích potřeb“ (web školy I8). „U žáka s [...] prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování se pro hodnocení a klasifikaci přihlédne k charakteru postižení“ (web školy I4). „Žák je zohledňován a je posuzován jeho individuální pokrok“ (web školy I7). Škola nabízí „účastníkům edukačního procesu odbornou podporu a pomoc prostřednictvím školního poradenského pracoviště“ (web školy I1, I3, I4, I6, I7). „Školní speciální pedagog nabízí odborné konzultace, individuální poradenství a odkazuje na další odbornou péči. Poskytuje speciálně pedagogickou péči pro děti se SPU“, „zařazuje žáky do reedukační péče“ (web školy I1, I3, I4, I6, I7, I8).

Školy zohledňují specifika jednotlivých žáků s potřebou podpory a ve svém školním vzdělávacím programu a v dalších dokumentech zveřejňují přístupy k nim a také další odbornou pomoc, která se jim dostává.

Naplnění potřeb

Aby se žák mohl učit, musí mít naplněny základní potřeby. Na webových stránkách školy I6 je text, který se čtenáře hluboce dotýká. *„Nepříznivá ekonomická i společenská situace má špatný vliv i na žáky. Pro spoustu rodin není prioritou vzdělávání, ale zajištění základních potřeb – strava, jídlo. Vnímáme to a pomáháme.“*

Na jiných webových stránkách školy (I7) čteme: *„Učitelé si v rámci DVPP doplňují vzdělání v oblasti péče o děti se specifickými poruchami učení a seznamují se s novými postupy a pomůckami.“*

Při pozorování žáků si výzkumník všiml, jakým způsobem se speciální pedagožky chovaly k žákům, jak vystupovaly. Bylo zacíleno na verbální i neverbální chování. Ve většině případů mluvily klidným hlasem, který příjemně modulovaly, nezvyšovaly ho, jen když potřebovaly něco zdůraznit. Na žáky to působilo uklidňujícím dojmem a pozitivně. Byly zaznamenány dva silné kontrasty: v jednom případě byl používán velmi tichý hlas, který žáka zklidňoval, pomáhal mu například při vybavování slov (I6). Ve druhém případě speciální pedagožka zvyšovala netrpělivě hlas ve chvíli, kdy žáci nechápali, co jim vysvětlovala (I7).

Také polohy speciálních pedagožek byly různorodé, pracovaly s žáky na zemi na koberci, seděly bokem k nim vedle jejich lavice, seděly spolu s nimi v lavici, seděly na židli naproti žákům a také na lavici. Reagovaly na žáky, které měly před sebou. Když byla žákyně smutná, vybrala speciální pedagožka vhodné aktivity k rozmluvení, odvedení pozornosti jiným směrem (I4). Když byl jiný chlapec unavený, zahrála s ním odlehčovací krátkou hru na rozvoj audiomotoriky (I5).

Aby byly vytvořeny podmínky pro učení, všechny speciální pedagožky střídaly při výuce činnosti a pracovaly s názornými pomůckami a přehledy. Některé dávaly žákům na výběr z více činností (I1, I4, I5, I6), jinde bylo dbáno na střídání polohy těla žáků (I1, I2, I6, I8).

„Maj třeba zase pět minut přestávku, kdy se můžou protáhnout“ (I1).

„Únava, to tady já vůbec neřeším. Samozřejmě, když zívají, někdy to je taková póza u těch starších, ale víceméně to tady vůbec neřeším“ (I3).

Další podmínkou pro učení je uzpůsobení skupin žáků tak, aby se s žáky dalo dobře pracovat. Někdy trvalo delší dobu, než speciální pedagožka „zjistila, kdo co potřebuje, jestli si i osobnostně ty děti třeba nějakým způsobem nevadí“ (I5).

„Uzpůsobení skupin – to vlastně je ten základ, takže doopravdy je to podle potřeb dětí. A to i ty skupinky ... musím dobře zkombinovat“ (I6).

Žáky je třeba motivovat, nadchnout, aby chtěli dělat aktivity, které si speciální pedagog pro ně připraví. Motivace také podporuje chuť do práce. Pokud práce probíhá hravou formou, bývá pro žáky atraktivní. Na webu školy (I7) je zmínka o tom, že se provádí „*trénink oslabených oblastí u žáků formou her a nápravných cvičení*“. Informanti se s námi podělili o to, jakým způsobem to dělají. „*Různý nápady, náměty na práci a tak – to většinou studuju z internetu, z knížek*“ (I1).

„Hledáme možnost, jak by to pro to dítě bylo atraktivní“ (I4).

„Řekla jsem [rodičům] i návody přesně, jak to můžou dělat, že aby to bylo příjemný jak pro tu maminku, tak pro to dítě ...“ (I5).

„Tak nejhorší je, když se pořád opakuje s jedním [s jedněmi pomůckami]. Ony ty děti pak to maj okoukaný, tak je to nebaví“ (I7).

V otázce orientace na žáky a jejich potřeby byl výzkumník překvapen realizovanou praxí. Například na webových stránkách školy I7 našel informaci: „*Škola organizuje rozvrh hodin tak, aby vyhovoval žákům, kteří jsou závislí na dopravním spojení.*“

Práce s žáky

Výzkumník v terénu zažíval a někdy také zcela konkrétně viděl, že speciální pedagožky se opravdu snaží dětem vycházet maximálně vstříc. Nejprve několik řádek o poskytování péče:

„Vybírám si děti, koukám, jak se učí. [...] Takže já už od té první třídy je podchytím. A vlastně se jim věnujeme podle toho“ (I8). „Ještě mi nepřišly ty papíry, ale už jsem řekla, ať začne chodit“ (I2).

„Já jsem vždycky podporovala žáky, kteří prostě, když mě na ně upozornil učitel, že by tam bylo potřeba něco, tak jsem většinou tyhle ty děti od druhé třídy dál vlastně si přiřadila k někomu, kdo už tu hodinu napsanou má“ (I3).

Jak se staví speciální pedagožky k dětem, které chodit nemusí, ale chtějí?

„To, že mi přišly tadyty dvě a ještě mi chtěly přivést toho brácha a další sestru, tak to už jsem říkala: ‚Ne, tak to si jděte do parku, neprší‘“ (I2).

„Přijde tadyta: ‚Doučte mi zlomky.‘ Přijde najednou, protože vede tadytu, tak ji jako nevyhodíš“ (I2).

„Přijde ráno, třeba čtvrt hodinky takhle čtete. Ale to já vůbec nikde nevedu, to dávám těm dětem“ (I7). „Tak prostě přišly dřív, měly tu být od půl třetí, tak tu byly dřív... Jo“ (I2).

Vnímají svou práci pro žáky jako důležitou: „Nebo třeba je nemocný ve středu, tak přijde ve čtvrtek. Snažím se jim to nahradit“ (I2). „Když Bonifác třeba jede na fotbal, tak si to s ním vyměním: ne že přijde v pátek, ale že přijde třeba ve čtvrtek...“ (I7).

Orientace na žáka se také projevuje tím, že dostává možnost výběru a že se zohledňuje jeho situace jako celek. „Třeba se domlouváme, jestli mu vyhovuje psát tiskacím, že může psát tiskacím. Někdo řekne: ‚Já bych chtěl tu tužku.‘ Mně to je jedno, že píše tužkou. Jako já na tom netrvám, jako ty učitelé. Mně je jedno, jestli to dítě napíše datum doleva nebo doprava. Pro mě je důležitý, abychom si vysvětlili, proč ho píše, proč to takhle chce“ (I4).

„Nenašel by se asi důvod, proč bych se měla já chtít nějak jako na tom dítěti ‚podepisovat‘“ (I5).

„Já bych zase potřebovala vždycky zjistit, jako proč se nedokáže soustředit“ (I6).

„Třeba u těch prvňáků, druháků jako individuální přístup, pomoc v prvním kroku – to je něco, co se dělá běžně, což jako nemusí být ani nikde upravený, protože těch dětí je málo a je potřeba jim to všechno postupně nastavovat...“ (I4).

„My máme teda screeningy posunutý až na třetí ročník, protože se nám to posunulo tím covidem. A kdyby nám přišly ve druhé třídě, tak ty děti by vycházely strašně špatně...“ (I4).

Při přístupu k dětem z rozhovorů vyvstala ještě jedna otázka: Jakým způsobem podporovat samostatnost dětí, aby byla současně zohledněna jejich oslabení, například v paměti?

„[Žáci se] aktivně nevedou k té samostatnosti, že my jim na to pořád skáčeme, včetně mě. Je to i pro mě taková práce, že to dítě se na něco zeptá, a ty hned skočíš a jdeš mu jako vykládat, ale ono pak zjistíš, že se tě na to třikrát zeptalo už. A my bysme neměli bejt jako roboti a pořád...“ (I3).

Při práci s žáky s SPU si jedna speciální pedagožka povzdechla: „Pořád dokolečka, pořád dokolečka. Pořád dokolečka vlastně tím drilem jedem“ (I1).

Vyskytly se také nezávisle na sobě dva různé pohledy na používání bzučáku při hodinách běžné výuky. „S tím bzučákem, to by se jako ostatní zbláznili. V té třídě to nejde samozřejmě, že jo“ (I4). Aniž by to tušila, oponovala a vysvětlovala svůj pohled další účastnice výzkumu (I5): „No, chvíli by rušil, ale oni si na to děti zvyknou. Moje třídní učitelka, tak ona tam zavedla ty bzučáky, a my jsme si na to velice rychle zvykli. Ano, ze začátku budou ty děti namítat: ‚Mě to ruší.‘ Ale dá se s tím pracovat, všechno se dá nějakým způsobem řešit, podle mě.“

Aktivita v PSPP je nutné uzpůsobit konkrétnímu dítěti „na míru“: „To je doopravdy, zase říkám, zacílený na kdejaký konkrétní dítě“ (I6). Při práci s žákem se SPU je nutné do práce zapojit „co nejvíc smyslů“ (I6).

6.3 Spolupráce

Do této kategorie je zařazena spolupráce školních speciálních pedagogů v rámci ŠPP, s učiteli, asistenty pedagoga (AP), rodiči, se ŠPZ a dalšími subjekty.

Na všech webových stránkách daných škol je zmíněna důležitost vzájemné spolupráce a komunikace mezi všemi aktéry edukačního procesu. „Základem úspěchu je komunikace mezi učiteli, žáky a zákonnými zástupci“ (webové stránky školy I1). Záměrem školy v edukační oblasti je „dbát na součinnost rodiny a školy – usilovat o soulad ve výchovném působení – zaměřit se na účinnou komunikaci (spolupráci) se zákonnými zástupci“ (webové stránky školy I8). V podobném duchu také vypovídají účastníci výzkumu: „Máme zavedený – nazýváme to osobní jednání se zákonným zástupcem žáka a říkáme tomu takový ‚raničky‘, sepisujeme o tom takový papír a vlastně když se vyskytne nějaký problém, tak žák, rodič, metodik prevence, třídní učitelka si sedneme, napíšeme, jaký je problém a pak vlastně jaký řešení“ (I2). „A i todlencto vlastně zahrnuje ta spec-ped-péče,

že to není úplně o přímý práci s dítětem, ale je to o práci s tím pedagogickým sborem a s tou třídou kolikrát a s tím dítětem a rodinou, co můžeme nastavit jinak, co můžeme udělat...“ (I4).

Spolupráce v rámci ŠPP

Podívejme se, jakým způsobem spolupracují speciální pedagožky v rámci ŠPP. Webové stránky školy (I6) tuto oblast prezentují následovně: „*Pracovníci [ŠPP] vytvořili skvělý a plně funkční tým odborníků, který spolupracoval a všechny krizové situace řešil kooperativně.*“ Na stránkách školy (I4) se můžeme dočíst: „*Máme fungující poradenský tým (výchovný poradce a metodik prevence), který je k dispozici jak dětem, tak rodičům.*“ Nebo jinde (I8): „*Schůze ŠPP probíhají dle potřeby. Poskytujeme rady učitelům, rodičům a žákům v oblastech vymezených naší odborností.*“ Četnost setkávání ŠPP je různá. Jeho členové se setkávají „*v podstatě dennodenně. Kontaktem si předáváme ty informace, když je potřeba. Máme svoji WhatsApp-ovou skupinu. My jinak máme v pondělí 3. hodinu právě schůzku ŠPP ve sborovně*“ (I6). „*Jednou za 14 dní máme porady, kde se vlastně setkáme jak první tak i druhý stupeň [...]. A vlastně komunikujeme tam všechny ty problémy, ale i ty pozitivní věci, které se udály*“ (I5). „*A jinak jednou do měsíce máme radu: co se změnilo, co je potřeba líp nastavit a tak. A jinak na poradách samozřejmě a konzultujeme okamžitě, když je nějaký nový případ, tak okamžitě se scházíme a konzultujeme, jak dál*“ (I8).

Co může být náplní schůzek ŠPP, vysvětluje další účastník průzkumu: „*Jsem výchovný poradce na škole, ale nejsem metodička prevence. To je jiná učitelka. Takže my spolu píšeme zprávy*“ (I2). Také jiný speciální pedagog je také zároveň výchovným radcem. V jeho případě to je ale složitější: „*Školské poradenské pracoviště jsem já, protože metodik prevence je na mateřský dovolený. A ona se nám bude vracet příští rok v září, takže jako pro mě to bude fajn, protože prostě ta zodpovědnost a ty povinnosti se jako rozložeji mezi dva lidi*“ (I4).

Spolupráce s učiteli

Na webových stránkách školy (I3) čteme: „*Budujeme tým intenzivně spolupracujících kolegů. Naši učitelé dokáží naslouchat individuálním potřebám žáků a citlivě na ně*

reagovat. Silnou stránkou našeho týmu je vysoká míra sdílení zkušeností a inovativnosti.“ Ale při rozhovoru s informantem výše uvedené školy byl vnímán nesoulad mezi tím, co říkal on, a co se píše na stránkách školy. „Samozřejmě, kdyby byla super spolupráce s učiteli, jo, kdyby ten učitel to vnímal, co všechno jako můžu já tady udělat, tak se můžeme domlouvat. Ale to fakt podmiňuje to, [...] že prostě na sebe slyšíme a že takhle reagujeme. Já pořád ... téhle spolupráce fakt nejsem schopna docílit“ (I3).

Četnost vzájemné spolupráce s učiteli záleží na konkrétní škole: „Máme v úterý porady, každý úterý, s učitelkami, od půl osmé do osmi“ (I2). „Máme speciální poradou čtvrtletní předsazenou ještě před tu běžnou pedagogickou radu, kde se vlastně bavíme jenom o těchhle dětech. Je to jednou za čtvrt roku, kdy vlastně každý musí tam o tom dítěti napsat, jak funguje. Společnými silami jsme k tomu vytvořili formulář“ (I3). „Mám také konzultační hodiny, který [učitelé] můžou využívat – nevyužívají. Je pro ně lepší, když něco potřebují, prostě za mnou přijdou a já jim pomůžu. Nebo to probereme“ (I3).

Spolupráce s učiteli je různorodá. Jedním z témat je vytváření IVP nebo PLPP. „Spolupracujeme s učiteli. My vytváříme IVP-čka dohromady. Oni to nepišou sami, ale píšeme to společně. Když posíláme dítě do poradny, tak já prostě vyplňuju dotazník“ (I4). „Takže my když třeba dáváme podepisovat doporučení, tak já originál si nechávám a učitelům dávám kopii [...] a vyznačuji jim tam ty důležité věci...“ (I4). „Jsem v úzké spolupráci se všemi třídními učiteli vzhledem k těm plánům, že konzultujeme stále, jestli to je správně nastavený, ty IVP-čka“ (I8).

Z rozhovorů vyplynulo, že dalším tématem učitele a speciálního pedagoga je péče o žáky. „Takže to jako učitelka přiběhne: ‚Jo, on píše trojku obráceně!‘ Říkám: ‚Je čas.‘“ (I4). „Když se [něco] týká konkrétně jednotlivých dětí, se kterými pracuji, tak jsem v úzkém kontaktu s jejich třídními učiteli a s jejich vyučujícími toho konkrétního předmětu. [...] Oni přijdou sem, řekneme si, co si potřebujeme sdělit, a nebo docházím já k nim. A jak už jsem říkala, tam vlastně ta informace probíhá jenom hlavně skrz e-mail, že máme vlastně Teams sdílený“ (I5). „Informaci, co nešlo a na čem je potřeba zamakat, předávám učitelům. Protože někdy narazíme na nějaký problém a já se ptám učitele, jestli o tom ví, jestli s tím nějak pracuje. A on třeba řekne: ‚Hele, já jsem to vůbec nevěděl.‘ Říkám: ‚Hele, to písmo se strašně zhoršilo...‘“ (I4). „Když ten učitel něco objeví nebo se mu nezdá, tak většinou si

sednem, jak by to šlo. A když se to neshledá, tak doporučujeme nebo nakontaktujeme školský poradenský zařízení“ (I7). „Mně by se spíš líbilo, že bysme si neformálně sedli a prostě si jenom o těch dětech povídali. A že by třeba přinesli nějaký jejich práce“ (I3). „Samozřejmě probíhá komunikace, když se potkáme na chodbě. To je taková asi nejběžnější záležitost, kdy člověk na toho druhého kolegu nenarazí v kabinetu, ale dost často třeba při obědě. Snažím se tomu vyhýbat – komunikovat věci ve školní jídelně, ale stává se to, bohužel“ (I5). „Vždycky jak se domluvíme s těma učitelkama, co je potřeba, no“ (I1).

Badatel byl svědkem toho, že speciální pedagog šel s žákem za učitelem a společně řešili, jakým způsobem by si žák mohl opravit špatnou známku (I4). Speciální pedagog také nastavuje náročnost písemné práce a vysvětluje učitelům, jak s žáky pracovat. „Je to často o práci s učitelem, že připraví písemku a já říkám: ‚Tak mi to ukaž. Tak mu to rozpůl, to je toho hodně‘“ (I4). Ale ne každý to takto zažívá: „Já vlastně ani nevím, jestli dávaj správnou náročnost těch písemných prací, tudíž jestli je dobře odvozený to hodnocení“ (I3).

Také při výchovných problémech může být speciální pedagog učiteli nápomocen: „Hele, já jsem si všimla, že on tam pořád jako poskakuje. A nevíš, proč to dělá?‘ Takže si poslechnu nejdřív tu verzi toho učitele. Pak řeknu: ‚A mně přišlo, že... A já mám zkušenost takovou a takovou.‘ Takže většinou dávám ty informace prostřednictvím jakoby skrze sebe a jaká je moje zkušenost, co mně fungovalo tenkrát, když jsem učila, co mně fungovalo jako asistentce pedagoga“ (I5).

Spolupráce s asistenty pedagoga

Pokud má žák asistenta pedagoga (AP), je dobré nastavit spolupráci také s ním. On s dítětem tráví mnohem více času než speciální pedagog a je možné mu dávat instrukce, jak s žákem pracovat. „Ukazuju tomu asistentovi, jak má dělat s tím dítětem“ (I2). „Tak oni zas vědí jako na čem zamakat, protože já tu s nima za hodinu nic nedocvičím, že jo. To musí dělat někdo pravidelně, nenásilně, minutu, dvě za den, jako: ‚Hele, tohle je černá.‘ Jdeme na oběd, kouknem se, zopakujem barvy, ale ne vyloženě: ‚Sedni si do lavice a pracuj,‘ protože už nechtěj, že jo. A ten asistent na to prostor má“ (I4). „Snažím se do toho zapojit asistenty, takže asistent mi vytiskne, zalaminuje, připraví. [...] S tím, že my to

zacvičíme, ale pak si to dělá asistent. Má možnost s dítětem odejít na deset minut... Dohodnem se: ‚Hele, teď zkusíme tohlencto, teď roztleskáváme, teď děláte todlencto‘“ (I4).

Bavíme se „s asistentkama, protože většinou ty děti mají i svý asistentky, tak vlastně si vyměňujem názory, zkušenosti, co se nám povedlo, co nám nešlo“ (I1).

Asistent může také pomoci rodině, pokud s žákem pracuje v rámci odpolední družiny: „Někdy máme děti s asistentem v družině. [...] Jestli si tam dítě něco přečte s asistentkou na deset minut, tak ulevíme tý rodině, protože máma řekne: ‚Hele, on doma nejde a nejde, tak to prostě neděláme. Já se nebudu dohadovat.‘ Tak to můžeme udělat tady, že jo“ (I4). Také další informant by rád rodině ulevil. „Ale vlastně mně přijde, že se trošičku jakoby vytratilo tokový to, jak to ty rodiče maj jako udělat. Protože nám to přijde, jako pedagogům, někdy samozřejmý, že vycítíme: to dítě jakoby je naladěný, není naladěný. Některý rodiče to samozřejmě dělaj přirozeně taky. Ale pak jsou takový ty rodiče, který jsou udřeny z tý práce a ještě maj vlastně plnit nějaký úkoly doma?“ (I5).

Spolupráce s rodiči žáků se SPU

Spolupráce s rodiči může mít různorodou podobu i četnost: „Když má někdo stupeň podpůrných opatření 3, [...] takže konzultujeme, jak probíhá výuka, jestli stačí podpůrná opatření, co mají dělat, metodicky je vedu, doma, co mají dělat doma, úkoly, nebo tu přípravu, ne domácí úkoly, ale tu přípravu, [...] takže to je pravidelně“ (I8). „U těchhle těch těžkejch dětí musíš [rodiče] zapojit. Jinak já nedávám domácí úkoly. Dávám jenom Elkonina a dávám jenom to postřehování, jinak ode mě žádný úkoly jako nedostávají“ (I3). „U těch dětí, co maj podpůrná opatření jedničku, tak tam stačí na třídních schůzkách nebo v případě potřeby. A co mají dvojku, většinou jsme domluvení, že se třeba přijdou i podívat [...]. Někdy mají sešity pracovní pro speciální pedagogiku, kde to třeba i doma dělají, takže se přijdou podívat, jak to mají doma dělat“ (I8).

„S rodičema, jak říkám, s některejma telefonicky, s některejma se scházím, když tady si přijdou pro dítě, no, a některý rodiče, když se neozvu já, tak se neozvou vůbec. [...] Jsou rodiče, který teda nemaj zájem, těm je to jedno“ (I1).

„Rodiče o mně vědí, já jim tu pomoc nabízím. Rodiče jsou rádi, že někdo s tím žákem individuálně pracuje“ (I3).

Je také více možností, jak vzájemně komunikovat: „Při převzetí, mailem, WhatsApp-em. Máme školu v pyžamu, kde vlastně, když jsou nemocný děti, tak hned po hodině mají úkol, co jsme dělali“ (I2).

„Máme tu v obci komunitní centrum. [...] Buď ty rodiče si zvu, když potřebuju, do školy, ale víc se mi osvědčilo, když potřebuju nějaký třeba nový doporučení probrat, nemám problém do té rodiny zajet a udělám to u nich. [...] A nebo se potkáme v tom komunitním centru“ (I3).

„My vlastně se všema rodičema, tím, že jsme jakoby spádová škola a všichni se se všema znaj, takže tady se konzultuje prostě průběžně, oni jsou schopní kdykoliv zavolat a vědí, že můžou volat, přicházej, určitě se fyzicky vidáme v září, potom na třídních schůzkách, kde já se účastním třídních schůzek na prvním i na druhým stupni. Takže určitě čtyřikrát do roka se setkáváme“ (I4).

S rodiči komunikuji „dle potřeby, protože [...] hodně často rodiče volají. Jo, to je takový ten prvozáchyt, že rodiče volají, chtějí schůzky, chtějí se informovat“ (I6). „Když se objeví nějaký problém, já jako chodím do cvičení a tam se ženskejma se vidíme, tak třeba babička řekne, že má problém s tím vnukem, tak sem přijdou třeba se poradit, ale to jim říkám jako ze své zkušenosti“ (I7).

Jiný pohled má speciální pedagožka, která pracuje na této pozici teprve několik měsíců: „Spolupráce zatím byla velice nepatrná. Zatím se to týkalo dvou rodičů, co jsme měli štěstí nějakým způsobem se setkat a komunikovat o jejich dítěti. Tak to bylo spíš o tom, že paní učitelka třeba podává tu informaci nějak a ten rodič z nějakýho důvodu se staví třeba do ofenzivy a nebo přímo i do útoku, a tak jsem tam spíš jakoby takový hromosvod, kterej do toho vnáší trošku jiný světlo. [...] Vnímám svoji roli jako takovej ten stmelovač, mediátor té schůzky“ (I5).

Speciální pedagog rodičům často vysvětluje, co se píše v doporučení nebo jaké jsou výsledky screeningů. „Musím individuálně všechny rodiče si pozvat a projet ten screening. Oni nevědí: lateralita, analýza, syntéza, oni prostě těm slovům nerozumí, takže jim ten

papír nic neříká. Takže pak to s nimi musíš všechno projet“ (I2). „Žákům a jejich zákonným zástupcům byla poskytována individuální poradenská pomoc, kdy jim byl vysvětlen závěr ze screeningového vyšetření čtení a psaní, který prováděla PPP“ (webové stránky školy I2). „Já si potom pozvu rodiče a vlastně ty doporučení s nimi projdu, aby tomu rozuměli“ (I3). „Pokud přijedou [z PPP] projednávat ty písemný podklady k nám do školy, tak samozřejmě dopředu obesílám rodiče, že tady někdo z té poradny bude a kdo by chtěl něco konzultovat z rodičů, tak vlastně může ten den jako kdyby na ty konzultace přijít do školy, což zatím nikdo nevyužil, teda musím říct, že to nikdo jakože nevyužil“ (I3).

Školní speciální pedagog také často rodiče metodicky vede: *„Rodič nám kolikrát řekne: ‚No, mě to taky nebavilo. Já ho vlastně neposlouchám...‘ Říkám: ‚Nemůžete s ním číst osm hodin, protože prostě je utahaný [...]. Když dítě čte, tak čtěte taky, ať můžete pokládat otázky, ať víte, že ví, co čte, o čem to bylo...“ (I4).*

Když se dítěti ve škole nedaří, *„informujeme ty rodiče o těch možnostech, co by mohlo následovat, a hlavně, že to je ku prospěchu jejich dítěte. Jsou rodiče, kteří s tím nesouhlasí, protože oni jsou ty největší odborníci na své dítě, ale tak to umožňuje zákon, tak to respektujeme“ (I7). „Někdo jde do poradny, protože chce papír na to, že má úlevy. A to je často: ‚Vždyť on má ty úlevy.‘ Včera jsem mluvila s jednou maminkou, paní psychologka: ‚No my půjdeme kvůli těm úlevám.‘ Říkám: ‚To není úleva. To jako tomu dítěti neulevíte...“ (I4). „Jedna maminka si myslí, že když bude chodit hodinu týdně ke mně, že všechno zachráním“ (I1).*

Spolupráce s rodiči může být také velkým přínosem: *„To přišli tenkrát rodiče a vlastně laminovali. To nám udělal jeden tatínek“ (I2). Co se týče pomůcek pro děti, tak „chodí ty rodiče s těmi nápady, co oni maj vyzkoušený na svých dětech, což je zase úplně ta nejlepší reference“ (I6).*

Spolupráce se ŠPZ a dalšími subjekty a odborníky

Na webových stránkách škol se můžeme dočíst, s jakými všemi organizacemi školní speciální pedagog spolupracuje. *„ŠPP spolupracuje s PPP v péči o žáky se SPU“ (webové stránky školy I2). Dále je to „SPC-čko pro mentálně postižený, SPC-čko pro vady řeči a SPC-čko pro tělesně postižený a PAS“ (I4). „Škola úzce spolupracuje s externími*

specialisty – etopedy, supervizory, mentory“ (webové stránky školy I3). „Spolupracující organizace v rámci Libereckého kraje [jsou]: OSPOD, Městská policie, Policie ČR, SVP Čáp, Maják o.p.s., PPP Jablonec n. N., SPC Turnov, SPC Liberec, Maják, ACET“ (webové stránky školy I4). Školy také mohou spolupracovat s odbornými lékaři, „což znamená pediatři, dětskej neurolog, psycholog, psychiatr a klinický logopedi. Plus teda i soukromý logopedi, kteří s náma spolupracujou i se školou“ (I6).

„V odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv“ (webové stránky školy I7). Někteří speciální pedagogové spolupracují s širokou škálou odborníků a institucí. „Při naplňování podpůrných opatření ŠPP konzultoval s PPP Jbc, Lbc, Semily, SPC Jbc, Lbc, Litoměřice, Praha, s dětskou neurologií či psychiatrií, klinickými logopedy, Ortoptickou společností Brno, s Poradnou pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy; dále spolupráce s Karlovou Univerzitou Praha – Pedagogickou fakultou – byla vydána nová testovací baterie Portex, na jejímž vzniku se podílel ŠSP a také žáci této školy“ (webové stránky školy I6).

Jakým způsobem vlastně spolupráce se ŠPZ probíhá? „Asi tak po prvním měsíci jsem si říkala, že oslovím jednotlivá školská zařízení pro to, abych se dozvěděla vlastně něco více o dětech. [...] Nicméně se to zatím nepodařilo z časových důvodů. Mám to v plánu“ (I5).

„Konzultuji [...] veškerou dokumentaci, posílám děti na vyšetření, takže po tom vyšetření vždycky se spojím s tím, kdo vyšetřoval to dítě, a řekneme si základní věci. Někdy tam i jdu, když se jedná o nějaké těžké postižení, a konzultujeme postupy výuky a vlastně tvoříme tak nějak společně individuální plán nebo ten plán podpory“ (I8).

„Jsme tam jako navázaný osobně, takže prostě my telefonujem, oni k nám vyjížděj. A zase je to na tý přátelský spolupráci, protože ona nás má na starosti, ale zároveň to je moje spolužačka, takže ta komunikace tam je jako vstřícná. Kdykoliv já volám, tak ona mi vezme telefon a konzultujem. Jo, je to takový, že prostě vyřešíme a jedem dál“ (I4).

Spolupráce s PPP se „nastavovala trošku déle a pořád to není úplně dokonalý, protože léta letoucí byli zvyklí komunikovat a konzultovat děti po vyšetření s výchovnou poradkyní. A když jsem sem před devíti lety nastoupila, tak se to rozdělilo, vzdělávání přešlo celé na

mě jako speciálního pedagoga, ale trvalo minimálně dva roky, než to vzali na vědomí. A teď to běží docela dobře“ (I3).

„Daleko lepší spolupráci mám se speciálně-pedagogickými centry [...]. Ta nám i dávají jako maximální možnou podporu, protože vidí, že se tady s těmi dětmi pracuje. Někdy se podaří, že to speciálně pedagogické centrum nám vyjde vstříc a přijede šetřit ty děti do školy, [...] opravdu se jako dívají na ty děti, zajímá je, jak fungují v těch třídách“ (I3). Další účastník průzkumu stejnou situaci komentuje následovně: „Teď je teda problém s centry v Liberci, protože do letošního roku jezdili dvakrát až třikrát do školy sem a pomáhaly nám nastavit ta podpůrná opatření a sledovaly výuku, vlastně i nám pomáhaly s pomůckami a tak. A teď bohužel je... Nemusí už kontrolovat individuální vzdělávací plán ani schvalovat a bohužel už nebudou dojíždět do školy, protože nejsou finance. [...] Můžu tam přijet já tam k nim to konzultovat, ale už jako nebudou výjezdy mimo Liberec“ (I8).

„S těmi SPC-čky jsme spolupracovali úžasně, jako že jsem mohla přijet i tam. [...] Jsem si jezdila na náslechy do Prahy [...], takže na kohokoliv jsem se obrátila, takže s námi jako spolupracovali. I když jsem potřebovala, tak telefonicky nebo teď mailem. Takže ta spolupráce je úžasná, když člověk potřebuje a hledá“ (I7).

ŠPZ vydávají doporučení, na jehož základě speciální pedagog pracuje s žákem. Někomu vyhovuje více, když je závěr z vyšetření detailnější, někdo jiný je zase raději za stručný a jasný závěr. „Z té logopedický v tom doporučení píšou hodně náměty, jak s tím klukem. Že to není jenom nějaký opsaný, ale vyložene i příklady“ (I2). „Takže za mě poradna, která píše závěr vyšetření dvěma větama tučnejma, je pro ně [učitele] asi jednodušší a přijatelnější a čitelnější, než to, že tam SPC-čko popíše detailně – já vím, co to znamená, oni ne“ (I4).

Metodická pomoc pro ŠSP

Aby mohl školní speciální pedagog dávat žákům adekvátní podporu, sám také podporu potřebuje. Může ji dostávat například ve ŠPZ. „Nejčastěji je to, když potřebujeme buď poradit nebo nějak metodicky vést. Takže buď telefonicky nebo osobně. Tím, že tam vlastně já pracuju, takže jsme dost v intenzivním kontaktu. Nebo se i stýkáme vlastně na nějakých

konferencích. *Teď zrovna jsem byla na UJEPu v rámci právě spolupráce... Jako maj to být školní logopedi, maj být vlastně posilou ŠPP ve školách*“ (I6).

„ŠSP spolupracuje s PPP, kde se pravidelně účastní seminářů pro speciální pedagogy“ (webové stránky školy I2). „Je výborné to sdílení těch speciálů, když jsme v tý poradně, tak vždycky někdo přijde s něčím novým, [nějakou novou pomůckou] co je úžasný, takže tady vím, že reference je dobrá“ (I6). „Poradna, tam vlastně máme teď nově ty setkání speciálních pedagogů, tak to mám ráda, protože to sdílení je úplně nejlepší, tak to. Potom samozřejmě podporu mám od těch speciálně-pedagogických center. To je jako opravdu nadstandardní, že tam, když se na cokoliv obrátím, tak vždycky fungují úplně báječně“ (I3). „Koukala jsem a poslouchala jsem, co jako kde dělají, protože, říkám, já zkušenosti nemám. Tam ty ženský všechny dělají X let a na velikejch školách, tak jako já tam nasávám jak houba“ (I1).

„Záměr samozřejmě byl, že školy, co jsou v KIPRU, a ty poradny, že by tam měla být nějaká nadstandardní podpora, ale jako v praxi to vůbec nic takovýho nebylo. Já jsem z toho hrozně vytěžila – ty kontakty a obrovská možnost jako školení a seminářů s lidmi, kteří byli prvotřídní. Takže to na tom bylo úplně, úplně to nejvíc“ (I3).

„V okolí nebyl žádný speciální pedagog, který by mi řekl: ‚Já to dělám takhle‘ nebo ‚Pojď se podívat ke mně‘. Já jsem ani neměla kam jít, já jsem tady začínala jako jedna z prvních. Ale je důležitý mít se koho zeptat, mít ty lidi, kteří, když nevíš, tak se jich zeptáš“ (I3).

Jaké jsou další možnosti metodického vedení a podpory? *„Poradna, webináře, semináře, takže třeba jsem měla strašně ráda tu Wolfovou, jak jsem na ní byla, na tý matice. Většinou to všechno беру jako zdarma, ty webináře“ (I2).*

„Mně to dala hodně ta škola, když nás třeba učila Michalová, která jakoby byla dobrá, takže myslím, že mně hodně dalo to studium. Asi to studium“ (I2).

„Já si tu podporu musím prostě hledat mimo školu a hledám u zkušenějších kolegů. A když je nějaký problém, tak si i zajišťuju nebo zjišťuju nějakou zpětnou vazbu, jak se to třeba řeší jinde nebo jestli jsem to měla já řešit jinak“ (I3).

Já *„se obracím na paní ředitelku a na paní zástupkyni, [...] takže tam vlastně si dodáváme nějaké informace. A metodickou podporu já čerpám samozřejmě i jako sdílenou dobrou*

praxi. Copak z internetu, kde si jako prostě vyhledávám, kde už ten školní speciální pedagog funguje a načítám si vlastně různé zprávy, načítám si, jak to tam funguje a vyhodnocuju si sama prostě kritickým myšlením, co by mohlo prospět nám tady, co by mohlo prospět mně v té práci s dětmi. [...] Ale nejvíc těžím vlastně z té své dosavadní praxe učitelky“ (I5).

Metodické vedení mám „i v rámci PPP, i v rámci SPC plus jsou to nějaký kurzy, který člověk absolvuje. No a – vlastně jo, ty návazný kurzy DVPP, protože se pořád vlastně musíme dovzdělávat, protože pořád něco ... Informovanost... Takže to dovzdělávání je asi alfa a omega naší práce“ (I6).

6.4 Organizace výuky PSPP

Tato kategorie v sobě skrývá místní a časovou organizaci předmětu speciálně pedagogické péče, pomůcky, které jsou využívány a kontinuitu péče o žáka. Opět se to prolíná s dalšími kategoriemi, protože například z toho, že si speciální pedagožky samy vyrábí pomůcky a nebo jsou ochotny investovat do pomůcek své vlastní peníze, je možné vyvodit jejich přístup k práci a tedy k žákům, jejich zainteresovanost.

Místní a časová organizace

Jednou z metod kvalitativního výzkumu je i pozorování. Badatel navštívil speciální pedagožky v prostředí, ve kterém péči poskytují. Dvě účastnice výzkumu vyučují předmět speciálně pedagogické péče v běžné třídě, pět speciálních pedagožek má k výuce vyhrazenou menší učebnu. Na poslední škole byly dočasně z důvodu rekonstrukce velké problémy s místem, kde by žákům mohla být péče poskytována. „Vzhledem k tomu, že teď prostě nemáme místnost, kam chodíme, takže já většinou pátrám, kde je volná třída. Protože mně nahoře vyčlenili místnost, která je prostorná, na druhou stranu, je to místnost, do který se jde přes třídu, takže nekomfortní. A na mě tam je málo světla. A je tam chladno, tak je to nekomfortní pro mě. A hlavně ještě ty věci tam nejsou uspořádaný, [...] takže jsou pomůcky tady, tam, různě. [...] A je to teď od listopadu, od října vlastně. [Bude to trvat] minimálně rok“ (I4). Potvrzují to také webové stránky dané školy. „Handicapem školy jsou v tuto chvíli nedostatečné prostory způsobené významným nárůstem žáků. Za posledních 15 let se jejich počet zdvojnásobil. Nevyhovující – nedostatek učeben.“

Učebny speciálních pedagogů byly vždy vybaveny učitelským stolem a stolkem nebo lavicí pro žáky. Všude také byly skříňky nebo poličky či zavírací skříň s pomůckami, nástěnky a květiny. Často byl v učebně také vyhrazený prostor pro konzultace – křeslo a menší stolec. Někde bylo logopedické zrcadlo, jinde tabule.

Pokud škola nemá prostory na samostatnou učebnu, probíhala výuka přímo ve třídě. V jedné třídě byl v její pravé části vyhrazený prostor s kobercem, děti měly možnost si sednout na podsedačky s obrázky lesních zvířat. Byl tam také druhý učitelský stůl s počítačem hned vedle velké skříně s pomůckami (I8). V jiné třídě seděli žáci v lavici, stejně jako při běžné výuce (I2).

Dále se zaměříme na časovou organizaci. Délka výuky PSPP se liší. Z pozorování vyplynulo, že někde výuka trvá 60 minut (I2), jinde půl hodiny (I1), většinou ale jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut (I3–I8). Badatel viděl, že začátek i konec výuky byl striktně dodržován. Dále se badatel zaměřil na to, zda jsou k výuce PSPP využívány disponibilní hodiny, nebo zda je výuka poskytována po vyučování. Na různých školách to je různé.

„Ano, disponibilní, vždycky. Je to vlastně z nějaký domluvy s vedením nebo návrh vedení a musím říct, že zatím se jako nepotýkáme s žádnými problémy, že by ty děti to učivo nějak nestíhaly“ (I5).

„Ředitel školy použije disponibilní časovou dotaci také k realizaci předmětů speciálně pedagogické péče“ (webové stránky školy I7).

„Protože já jsem třídní učitelka, tak já prostě to mám až po práci. A musím to dělat po obědě“ (I2).

„V průběhu těch 20 let [...] tak vlastně jsem to měla jako disponibilní, jenomže pak nastal nějaký, nevím, jestli to byl přímo předpis, ale všechny ty disponibilní hodiny se musely věnovat na nějaký rozvoj matematiky [...], takže tenkrát mi sebrali všechny tyhle disponibilní hodiny [...], takže teď to dělám jedině mimo výuku, takže mám jenom odpolední“ (I8).

„My se řídíme tím, co je v RVP, a to, že v tom ročníku, kde my máme vyčerpaný všechny hodiny, který doporučuje maximální počet hodin, [...] tak tam to jedem v disponibilních hodinách, a tam, kde ne, tak tam po vyučování nebo někdy i před vyučováním“ (I4).

„No to mám nakombinovaný. To je vlastně jako v kombinaci“ (I6).

Při využívání disponibilních hodin naráží speciální pedagožky na některé těžkosti. Pokud si berou žáka z výuky, může pro něj nastat nekomfortní situace: „Musí si kontaktovat člověka, který vlastně ty děti po vyučování tady dozoruje, a s ním si nebo pod jeho dozorem si dopisují ty zameškaný písemky. Ty děti potom mohou mít problém, že si musejí dopisovat látku“ (I3). „První hodinu jsem třeba měla tady tu Žofii a brala jsem ji na češtinu. Jenomže jí... oni berou něco a ona to vlastně neprobere. Takže ty stejně musíš probírat to učivo. [...] Mně to moc nevyhovovalo jako, když jsem je brala z toho vyučování. A nebo si učitelky přehodí hodiny různě a teď ty chceš češtinu a matiku a ona chce toto [...]. Musí to být pevně daný ten rozvrh“ (I2).

„Teď vznikl docela jako takový jakože problém s vedením, že mají pocit, [...] že bych měla pracovat co nejvíce po vyučování. Já s tím jako nesouhlasím [...]. Bylo tady u nás opravdu to s tímto neshoda. Zažádala jsem si o právní posudek právníčku, která se školstvím zabývá. Takže to budu teď řešit, protože takhle to rozhodně myšlený jako kdyby nebylo“ (I3). Tato speciální pedagožka má oporu ve webových stránkách její školy (I3): „Speciálně pedagogická péče je poskytována žákům v rámci učebního plánu v hodinách, které jsou v učebním plánu a rozvrhu žáka označené jako disponibilní.“

Na druhou stranu, pokud je péče poskytována po výuce nebo před výukou, může to mít také své nedostatky. „Po vyučování už ty děti... Jednak se tomu vyhýbaj, to úplně na rovinu, jako zůstat tady i na doučování, to prostě... Nahánět tady děti, aby vůbec tady byly, je to docela problém. Asi to záleží taky jak ta hodina je vedená, jestli je ten člověk, který s nimi pracuje nad rámec vyučování, vlastně jako zaujme. A jak oni sami, třeba ti starší, to mají nastavené v tom, jestli vlastně tu pomoc potřebují nebo nepotřebují. Ale já si myslím, že ty odpolední hodiny že mají být věnovány tý volnočasový činnosti“ (I3).

Počet žáků ve skupině

Podle několika kritérií jsou žáci řazeni do reedukačních skupin. Vše se odvíjí od prostorových možností, diagnózy, věku a potřeb konkrétních žáků. Skupinky jsou také limitovány možnostmi speciálních pedagogů.

„Jednak je to dané tou velikostí té reedukační místnosti. Já hodně s těmi dětmi využívám výukové aplikace, [...] takže mohou být u třech počítačů. Zkoušela jsem to, mít čtyři děti, s tím, že ten čtvrtý používal můj notebook, když bylo potřeba být na počítači. Uhlídat takhle čtyři děti a běhat mezi nima [...]. Moje zkušenost je, že čtyři děti už je moc. A taky v těch doporučeních se píše, že maximálně čtyři“ (I3).

„Když se koukneš tadyhle na ten prostor, tak tady jako nemůžu moc dětí si vybírat. Takže v ideálním případě jsou tady 3 u stolu, 4, když můžeme bejt na koberci. Samozřejmě že tu máme i možnost jít i do malý tělocvičny nebo něco takovýho, ale to zas jako pro mě potřebuju, aby ty děti spíš víc jako pracovaly u toho stolu nebo tady s těma pomůckama, než jít do tý tělocvičny“ (I6).

„Na intervenci speciálně-pedagogickou mám maximálně 4. A musí to být jako z jedné třídy, aby to učivo, abych mohla třeba probírat učivo zrovna, co potřebuj tu podporu [...]. A když někdo prostě nestačí tam a že v té skupině se veze a že nic nedělá, tak si ho vyndám z té skupiny, mám ho pak individuálně. To už se mi taky stalo“ (I8).

„Já žádnou skupinu trvalou, která je ve čtyřech, nemám, protože si myslím, že už ve třech je to tak na hraně, aby tomu dítěti byla poskytnuta nějaká adekvátní péče šitá na míru. [...] Pak prostě opravdu některý děti máme v individuálu, jeden na jednoho, ale někdy je to skupinka dvou, maximálně třech dětí“ (I4).

„Samozřejmě podle věku a podle diagnóz, protože většinou [...] ty diagnózy jsou trochu komplikovanější, těžší, tak ty děti se nějakým způsobem snažím nakombinovat, ale fakt je, že spíš potom jedu individuál, protože každý to dítě specifickou péčí potřebuje, nějakou jakoby fakt zacílenou na to konkrétní dítě“ (I6).

„Teď je třeba listopad a já už vím, že žádný dítě v individuálu mít nejspíš nebudu, protože prostě můj počet hodin už má jako strop, který já můžu jakoby využít“ (I4).

„To takhle bylo výjimečně, jinak mám tady ty tři. Nemůžu si dovolit jako jednoho“ (I2).

„Můžu to uzpůsobit. [...] A když to vyhovuje tomu žákovi, tak spíš individuálně“ (I7).

„Musím to přizpůsobit, to vlastně je ten základ, takže doopravdy je to podle potřeb dětí. A to i ty skupinky ... musím dobře zkombinovat“ (I6).

Mám „dvoučlenné skupinky, což je maximum tady, jsem zjistila. Maximum ve smyslu, že ta podpora u těch dětí, jak je někdy různorodá, tak se stejně jakoby nesešly víc než ty dvě děti“ (I5).

Pomůcky

Při speciálně pedagogické intervenci se při práci s žáky používají různé didaktické pomůcky. „Škola je vybavena pomůckami, mnohé z nich byly pořízeny z různých projektů“ (webové stránky školy I2).

„Některé pomůcky jsou vlastně z těch projektových peněz, z těch projektů na společné vzdělávání, který proběhly“ (I3). Potvrzují to i webové stránky školy této informantky: „Škola má dobré materiální podmínky díky podpoře města, různým projektům a vysoké míře angažovanosti zaměstnanců školy.“

Někteří speciální pedagogové jsou v této oblasti velmi iniciativní: „Několikrát nás zařadili do krajského projektu Podpora pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, takže tam jsem měla možnost nakoupit skoro za 100 tisíc pomůcky, podpora je velká. Ale je potřeba se tam přihlásit a udělat pro to strašně moc. Ale šlo to. Takže pokud jako se ví, kde ty zdroje jsou, tak je to průchozí“ (I8). Potvrzují to také webové stránky školy I8: „Škola zlepšuje ekonomické podmínky pro svou činnost a práci pedagogů zapojením do datačních programů podporující vzdělávání i zdravý životní styl žáků. Využívá finanční podpory...“

Získávání pomůcek probíhá více možnými způsoby.

„Třeba rodiče dostali od logopedky, jezdili někam, dostali nějaký hry a pak už je nepoužívali, tak mi je dali, takže já jsem měla spoustu pomůcek svých. Spoustu pomůcek jsme nakoupili z těch podpůrných opatření“ (I1).

„Částečně jsou pomůcky z peněz, které získáváme jako podpůrná opatření na žáky“ (I3).

„My tady nemáme zas tolik pomůcek. Protože vlastně když si vezmeš doporučení, [...] že vlastně většinou dají speciálně pedagogickou péči, ale nedají jako peníze na ty pomůcky.“

Takže já nemám žádnou velkou částku, z který bych jako dělala ty pomůcky, jako pořizovala. [...] Jako poradna mi vlastně nezajišťuje žádný pomůcky“ (I2).

„Myslím si, že není problém sehnat pomůcky, takže dneska na tom trhu je nabídka obrovská... Jo, i finance se dají na to sehnat, ať je to buď ze ŠPZ a nebo i škola na to věnuje peníze. Takže i pomůcky, i knížky, i publikace můžeme si nakoupit, kdo jak potřebuje“ (I6).

„Už asi to je měsíc, možná dva, mi vedení samo řeklo: ‚Hele, pokud potřebuješ si něco objednat, si to samozřejmě objednej, není problém‘“ (I5).

„Když potřebuju od paní ředitelky, tak jako prostě není problém, abych nějaký pomůcky nakoupila. Někaký pomůcky si taky dělám. [...] To jsem si stáhla z internetu. Děti, co přišly na doučko, tak mi to vybarvily, aby to měly děti barevný. Něco jsem si přinesla i z domova“ (I1).

„Nosím si spoustu věcí z domova“ (I5).

„Vyrábím si, laminuju. Tisk tady dělám, no, ale většinou si je jako kupuju sama, většinou pořád. Ono to je dvacka, třicet, ono se to nasčítá, že jo“ (I2).

„Ale já vůbec nemám problém, když to není nějaká strašně velká suma, prostě investovat do toho sama ze svých peněz. Jako nedělám to pravidelně, ale když vidím, že třeba něco nového vyšlo a že teď momentálně nevím, na koho bych tu pomůcku koupila, tak já si ji prostě koupím“ (I3).

„Vyrábím si svoje pomůcky, protože mám oblíbené už autory, s kterými pracuji, jako Martina Kolmanová, logopedie, úplně úžasná, takže ona vždycky pošle nějaký námět a tam většinou vím, že už to je vyzkoušený, že to je úplně skvělá věc, takže si vyrábím pomůcky podle jejího návrhu. To samý Logošík, ideální... Tak říkám, i ty pomůcky si vyrábím, protože některé pomůcky se dají velmi dobře nahradit a nemusí se ani kupovat“ (I6).

„Já si vůbec nic nevyrábím. Je pravda, že spoustu těch pomůcek, když přijdou do školy, je potřeba jakoby dodělat. To je třeba příklad těch interaktivních učebnic, který ti sice přijdou – všechny ty věci jako krásně v šanonu seřazený, ale ty to musíš rozstříhat“ (I3).

„Tady máme spoustu věcí, ale nevytvářím je já, snažím se do toho zapojit asistenty, takže asistent mi vytiskne, zalaminuje, připraví“ (I4).

„Nejtěžší to je, když vlastně jsou to nové pomůcky a musíš se s tím naučit pracovat a zjistit, jaký jsou vlastně možnosti. Přiznávám, že tu mám některý pomůcky, který úplně ochytaný ještě nemám nebo je nepoužívám tak často, ale jako ten výběr je obrovský. Na tom trhu je spousta on-line materiálů“ (I3).

„Občas se podaří, že koupím hru, na obrázku se mi líbí a pak zjistím, že mi tak moc nevyhovuje na tu práci“ (I1).

Jaké jsou tedy oblíbené pomůcky, které speciálním pedagožkám pro práci s žáky vyhovují?

„Za ta léta už jsem si to jako vyselektovala, že mám oblíbených 20–30 pomůcek, a ty vlastně střídám. [...] Mám ráda ty pomůcky, které jsou rychlé, svižné, jo“ (I6).

„Máme za první pracovní listy. Za druhý máme teda iPady [...]. Teď začínáme pracovat s Včelkou, kdy jsme ji teda objednali na rok. Je to něco, co opravdu jakoby využiju. Používáme hodně Logica. Máme tady pískovnu pro malé děti. Jsou tady nejenom na pozornost, ale i na logický myšlení, je tady spousta písmen, hmatová písmena. Pak jsou tady magnetický písmena. Máme tady na paměť, máme tady domino na sčítání, máme tady domino na násobení. Máme tady pomůcky, ty karty, Logica... My hodně využíváme tu logopedii, jak to z toho tisknem [...] Logošika“ (I4).

„Logošik, tam jsou pomůcky“ (I1).

„Zábavné čtení nejenom pro dyslektiky. Tady mám ‚Čtení jako hra‘. ‚Mluv se mnou‘ – to mám na ty rozvoje. [...] To jsem si koupila nově (Jirušková – cvičné texty). Takhle mám ty Lincovy tabulky – hodně používám“ (I7).

„Tady miluju strašně moc všechny materiály od nakladatelství Tobiáš. Jednak mají perfektní učebnice a pracovní sešity. To celé mají podpořené ještě těmi sešitkami, kde jsou vlastně vyjmenovaný přídavná jména, podstatná jména. A co je bezva, je tam hodně střihání, lepení, přiřazování“ (I3).

„A máme tady vybavený knížky, jako od toho Tobiáše a na ty specifický poruchy učení tady máme jako hodně knížek. Potom se mi líbí toto, to je ta Zelinková – Pavučinka, to mám

ráda. [...] Ale jinak prostě mám spoustu jako laminovaných věcí v šanonech. A to, že to používám, prostě jako do výuky... Hodně používají to Logico Piccolo“ (I2).

„Pak mám hodně toho Logica, to jsme koupili. A tohle zvukový pexeso“ (I1).

„Hodně využívám ve všech těch oblastech výukový systém Logico Piccolo. Ten má na každou tu oblast, jak na zrak, tak na sluch, tak na paměť, na prostor má úplně i úžasné pracovní listy. Není potřeba vůbec nic vymýšlet“ (I3).

„A co se potom týče té čtenářské gramotnosti, úplně nejvíc využívám knížky pro děti s SPU, kde vlastně ta reedukace probíhá formou vlastně příběhu. [...] Nejvíc využívám knížky od paní Balharové, od které hodně čerpám [...]. Ona ty knížky má rozdělené podle věku“ (I3).

„Beru si i texty z dyslektických čítanek, ale ještě předtím bych tam zařadila Kafomet, což jsou interaktivní reedukační materiály na počítači na podporu čtenářské gramotnosti... Kafomet má přednost v tom, že vlastně kromě toho textu na porozumění tam jsou zase cvičení jako kdyby k práci s textem: vyhledávají slabiky, který mají třeba takovej tvar, slova tříslabičná [...]. Nebo vyhledají v textu slova, která mají první slabiku dlouhou, druhou krátkou, nebo třeba ty slova jsou tam přeházená [...]. Oni je musí jako kdyby rovnat a dávat dohromady smysluplné věty a ty věty ještě přepsat“ (I3).

„Mám takovou knížku ‚Najde Edu neposedu‘. Pak hodně používám bzučák na rytmizaci. Nebo tady máme gumu, tak si brnkáme takhle taky, aby si odpočinuly. A na délku samohlásek – takhle s tím pracujeme“ (I7).

„Jsou to bzučáky, jsou to čtecí okýnka, záložky, támhle vlastně mám mačkáací tabulku ... teda na tvrdé-měkké slabiky... Pak to jsou pracovní listy, které jsou přímo teda pro děti s SPU. Protože co prostě projde rukama, tak zapíše ten mozek“ (I5).

„No, měkký kostky, ale ona stačí houbička. Mám normálně houbičku – ta drsná je tvrdý, a má to každej, a tamto je měkký. A zmáčknou si. [...] Todle je docela dobrý, třeba tuto hvězdu máme na grafomotoriku. [...] Pak Lilly a Willy. No to jsou ty Lincovy tabulky [...]. Super gumičky, to nám udělal jeden tatínek dvě. To je fakt dobrý. GeoQuadro. Minilük“ (I2).

„Mám na tu Albi tužku tady [...] vyjmenovaný slova, hodně používáme... Tady hravý písmenka. Tohle jsou už takový moje pexesa různý. Tohleto mám z domova, normální kostky, jak se skládá ten obrázek dohromady. A tady jsem si nakoupila ty tučňáky. Jsou úžasný, to používáme pořád“ (I1).

„Tohle je Rubínka [...]. Pak tady mám takové stolní hry, to je na logopedii: Mluvím správně, Slabiky v dominu, Psaní a mazání. Celou knihovnu mám na Logico Piccolo. Pro každého mám destičku. Pak mám todlecto [Minilük]. Pak tady mám kartičky měkké – tvrdé slabiky, že si to jako mačkají. Pak tady mám samozřejmě všechny tyhlecky sešity: Speciální pedagogika, všechny tadyty čítanky dyslektický. Tadyty vzdělávací a kartičkové hry. Každá ty kapsy [Klokanovy kapsy] jsou zaměřené na něco jiného (I8).

„Zjistila jsem, že třeba pro ty děti i třeba takový i obyčejný Mikádo na trpělivost a na tu motoriku...“ (I1).

„Mám tady třeba na zrakový vnímání nádherný, ale to, než se ten přístroj vlastně postaví, tak je 5 minut pryč, [...] tak to třeba dávám těm starším dětem, ale už je to nechám sestavit. A tím pádem jako vím, že zaprvé s tím procvičí práci s návodem, nějakou motoriku, nějakou dovednost, zručnost a já tím získám třeba 5 minut na to, abych mohla udělat něco jiného. [Ušitá písmenka]: to jsou ty komplikovaný hlásky. Já má samohlásky, ale mám i sykavky. S, C, Z, Š, Č, Ž. To je na logopedii“ (I6).

„Je potřeba prostě měnit ty pomůcky. To je absolutní základ. A vlastně projít několik těch oblastí. Ono je to potom baví“ (I3).

Badatel se v rámci rozhovoru seznámil se všemi pomůckami, které účastníci průzkumu sdíleli. Při představení pomůcek zmizelo napětí, které bylo cítit v rámci rozhovorů, a objevilo se uvolnění a spokojenost, že se informanti mohou „pochlubit“ tím, co mají, co používají. Bylo vidět, že k pomůckám mají vztah. Například: ukážu ti „ještě Karkulku, protože to stojí za to. ... je to hmatová [pohádka], je to jako 3D“ (I8). Kvůli této pomůcce šel badatel s účastníkem průzkumu znovu do patra do třídy, protože „to musel vidět“. Při pozorování byl pro badatele silný moment tehdy, kdy speciální pedagožka pracovala s žákem, který plakal (I4). Měla s sebou emoční karty, skrze které mohli žáci hovořit

o svých pocitech. Vedla je k reflexi toho, co proběhlo. I toto jsou pomůcky, které speciální pedagog ve své praxi využívá.

Kontinuita

Kontinuita speciálně pedagogické péče je u všech speciálních pedagožek dodržována tím, že si píší záznamy z výuky. Někdo píše poznámky stručně, jiný více podrobně. Ale u všech se s tím badatel setkal.

„Ale já to píšu tak echt ve stručnosti“ (I7).

„To je, jak jsem ti ukazovala, jenom tohle, co dělají. To je jenom, kdo byl a vlastně co dělali“ (I2).

„Každou hodinu si zapisuju. Já jsem si založila karty žáků [...]. Založila jsem si je na úložišti. Je tam samozřejmě ta osnova, co s dětmi na té hodině ten který rok dělám. To samozřejmě ještě jako kdyby rozšiřuju. Je to pracné, samozřejmě, ale mně to slouží k takovému tomu ukotvení, abych držela ten systém tý práce s tím dítětem. [...] A každý to dítě má i záznamovej arch, kde vlastně si zapisuji, jakou pomůcku jsem v té hodině použila“ (I3).

„Já si to píšu do počítače a píšu si spíš, co jsme dělali, a někdy si to píšu do diáře, co nám nešlo“ (I4).

„Já mám na každého [...] vlastně takovejhle košilku, do které si dělám přípravy a vlastně já tam mám, vždycky vidím, co se povedlo. Tím, že si tam udělám záznam toho...“ (I5). Při pozorování bylo u tohoto účastníka výzkumu zaznamenáno, že on si píše do svých poznámek také to, že chlapce bolela hlava a že byl u babičky, aby se ho na to příště mohl zeptat. Tedy kontinuita nejen v tom, čemu se společně věnovali, ale i návaznost na to, o čem si vyprávěli, co konkrétní žák prožívá ve svém osobním životě...

„Každý dítě má u mě portfolio, [...] kdy si tam píšu ty poznámky svoje, co je potřeba do příště udělat nebo nějaký postřeh můj, co by bylo dobrý, abych nezapomněla. Takže to má dítě každý svoji krabici a v tom má veškeré záznamy plus tam má ty portfolia připravený, pracovní listy třeba, když vím, že potom potřebuju něco, tak abych věděla, kam mám sáhnout“ (I6).

„Teď už jsem si napsala právě takový nějaký přípravy vždycky na ten měsíc, aby to šlo trošku systematicky“ (I1).

„Mám takové sešit. Na každý rok mám teda to, a takhle mám prostě po těch skupinách, takže tohleto mám skupinu 3 dětí, speciální pedagogiku. A tady píšu, co jsme dělali. Jenom si tady napíšu, co jsme použili třeba za pomůcky a tak. A pak mám ke každému dítěti takhle vlastně tabulku, a tam si píšu, když je nějaký problém, kde jsme skončili nebo co dostal třeba domů“ (I8).

Někdy se může stát, že administrativa zabírá příliš mnoho času. „Já nemám přestávky, protože o těch přestávkách si o těch dětech zapisuju. A taky to není úplně dobře, já ty přestávky vlastně taky potřebuju. Takže z velké části to dělám opravdu o těch přestávkách, protože nechci těm dětem nějak tu hodinu jako krátit“ (I3).

6.5 Náplň aktivit v PSPP

Náplň aktivit se částečně prolíná s pomůckami, které se při výuce PSPP používají, s přístupem k žákům i regulací jejich stresu. V této kategorii najdeme reedukaci percepčně- motorických a kognitivních funkcí, rozvoj čtení, psaní a počítání a pomoc žákům s aktuálním učivem. Na webových stránkách školy (I3) je shrnuta náplň speciálně pedagogické péče: „rozvoj grafomotorických dovedností, logopedická péče, řečová výchova, rozvíjení sluchového vnímání, nácvik sociální komunikace“. Také na dalším místě můžeme číst: „Trénink oslabených oblastí [probíhá] u žáků formou her a nápravných cvičení“ (webové stránky školy I7).

Náplň hodiny se přizpůsobuje potřebám žáků. „Tady vlastně my můžeme opravdu projet a můžem se na to zaměřit a můžem si to osahat, můžem si to znázornit, můžem si to prostě udělat jinak, tak jak to ty děti potřebují“ (I5).

„Podle těch potřeb těch dětí... Tady to je právě, kdo víc potřebuje číst, psát, ten potřebuje soustředění, ten potřebuje nějaký sociální dovednosti“ (I1).

„Je to podle toho, co to dítě konkrétně potřebuje, takže u Bonifáce jsou to percepce, rozvoj grafomotoriky, vizuomotoriky, pozornost, paměť, takže podle toho“ (I6).

„Samozřejmě, že nelpím, aby seděli úplně, aby psali nějaký listy pracovní; ale aby dělali i na tý tabuli“ (I2).

„Aby ty děti vydržely, je potřeba jednak ty pomůcky střídat a jednak prostrídat několik těch oblastí, na kterých je potřeba pracovat“ (I3). A také střídat polohy (pozorování I6).

„Tím, že se známe a ty děti jsou v té péči dlouho, tak je to takový: ‚Jé, budu dělat dneska tohle.‘ Takže samozřejmě je tam nějaká složka toho, že děláme, co je baví, aby to pro ně bylo atraktivní“ (I4).

„Já mám na základě toho doporučení připravenou osnovu, co z toho plyne pro ty naše hodiny, co s nima budu dělat“ (I3).

„Při té intervenci poznám, co je ještě potřeba doladit, co nám ještě nejde, nebo se třeba zase zpátky vrátit, tak to koordinuju zároveň s těmi podklady, které mám ze speciálně- pedagogického centra nebo z PPP“ (I5).

„A nebo mu dám na výběr z cvičení, který ale jsou o tom, co já potřebuju procvičit. Ale je tam ta možnost tý volby“ (I5).

Reedukace dílčích funkcí

Základem výuky PSPP je rozvoj percepčně-motorických a kognitivních funkcí. „Když ti [žák] otevře sešit češtiny a vidíš ty chyby, tak řekneš: aha, sluch, aha, tohle. Že ti to tam pomalinku naskakuje. A hned si dělám poznámky a já vím, že to tam musím zařadit do těch hodin. A třeba, když je to hodně velké průšvih, takže každou hodinu se toho musíme dotknout“ (I3).

„Já vždycky sleduju svůj záznam, v čem nám to šlo, už od toho jdu, co ještě bylo v oslabení, tak si zase znovu vymyslím na to nějaký další cvičení. A postupně nabalujeme“ (I5).

„Jsme koupili tohle zvukový pexeso. To je perfektní. To vlastně oni poznávají, s tou Albi tužkou jedou a ono, když se dotknou, tak to je zvuk toho nástroje a oni se učeť poznávat. Ale jsou tam i normálně zvuky kolem nás“ (I1).

„Takže jsme se učili právě s tím bzučákem“ (I1).

„Pak hodně používám bzučák na rytimizaci. Nebo tady máme gumu, tak si brnkáme takhle taky, aby si odpočinuly. A na délku samohlásek – takhle s tím pracujeme“ (I7).

„Tady hele Pavučinku. [...] To je právě na ty dlouhý, krátký samohlásky. Třeba já jim to pustím a oni zapisují ne slova, ale píšou LÉ, TĚ“ (I1).

„Takže jim se zrakovka líbí. Ono je pro ně vlastně hraní, když máme nějakou výbavnost a sluchovou paměť trénujem, takže vždycky je to nějakou formou hry“ (I4).

„Mám tady [...] čínský hůlky a nabíraj s tím korálky. Já se snažím vždycky s těma dětma chvíličku pracovat a chvíličku vlastně rozvíjet tu motoriku, tím, že oni to berou jako: budeme si chvílku hrát“ (I1).

„Ty menší děti víc na tu grafomotoriku, že třeba kreslíme čáry, kolečka. Takže u těch malých je to víc jako o hře“ (I2).

„Na motoriku mám [...] různé klíče, [...] pro někoho je problém ten klíč: kouknu – vidím – dám, ale někdo to tam zkouší na všechny, než mu tam ten klíč vlez“ (I1).

„Pak tady mám takový ‚Zajíc v pytlíku‘ [...]. Do pytlíku dám obrázky a oni z toho pytlíku po hmatu si hledají tyhlety svoje obrázky“ (I1).

„Co nejvíc smyslů. První, co sahám, sahám na písmenko. [...] Jedem zase po paměti a musím poznat, co to je za písmenko“ (I6).

„Jdem psát třeba na tabuli. [...] Právě se to dneska nevyužívá, jak jsou všechny ty moderní... Ale aspoň nás učili: oko–ruka–mozek. Tak já si to takhle propojuju pořád, co si můžou ošahat i v tý maticce... jinak nejde. Maj-li se to naučit a s porozuměním, tak to musí být s nějakou pomůckou, co jde“ (I7).

Z pozorování vyplynulo, že motorika je trénována psaním na papír, do mouky nebo používáním magnetické tabulky (I1, I5, I6), audiomotorika formou hry (I5). Pro rozvoj percepce je používán bzučák (I1, I5), mluvicí tužka (I6), pracovní listy a obrázky (I1, I2, I4, I6, I8) nebo červený filtr na překreslování obrazce (I6). Dlouhé slabiky jsou zvýrazňovány modulací hlasu a důrazem (I2), slabiky se žáci učí roztleskáváním (I6) a žáci jsou vedeni ke komunikaci a pojmenovávání viděného (I6). Ve výuce PSPP se také využívají různé výukové programy (I3, I8). Při výuce se dbá na správný postoj těla při psaní (I6) a pracuje se tak, aby se žák dostával přes svou středovou osu (I6). Paměť byla trénována cíleným vybavováním přečtených slov z paměti (I2, I6).

Rozvoj čtení, psaní, počítání

„Třeba s holkama ze druhýho stupně, ty mají čtení, takže si přečtem, pak si řeknem, o čem to je. Pak jsme měli další hodinu, že měli článek jako jednu větu, já jsem jim to přečetla a oni to rozdělovali po slovech. Vypravovat o tom, co dělali“ (I1).

„Mám písmenka a normálně z nich skládáme slova“ (I1).

„Když jim nejde čtení, tak udělám takovej jako kdyby jednoduchej screening tím, že mám vlastně metodiku z jedné poradny, že mám vlastně ty slova ve sloupečcích, něco jako čtenářské tabulky, a já vezmu záložku a vlastně jedeme systém postřehování. Ty slova jsou seřazený podle obtížnosti“ (I3).

„Jako jdem psát třeba na tabuli. [...] Co si můžou ošahat i v tý maticce... jinak nejde. Maj-li se to naučit a s porozuměním, tak to musí bejt s nějakou pomůckou, co jde“ (I6).

Badatel pozoroval, jak probíhala reedukace čtení, psaní a počítání. Na nápravu čtení, počítání a upevňování gramatických jevů byly využívány již vydané publikace nebo větné proužky a obrázky (I3, I6). Čtení probíhalo různou formou: při čtení byl současně používán také bzučák (I5), žák si četl text potichu (I2), také probíhalo společné čtení, kdy jednu větu četla speciální pedagožka, druhou žák (I1). Porozumění textu bylo zjišťováno otázkami (I1, I4), žák musel napsat jednu větu o tom, co četl (I1), a o přečteném se společně diskutovalo (I4, I8). Početní příklady byly psány do mouky, ukazovány na prstech, byl používán názor a hravá forma (I2, I5, I7) a také byly využívány výukové aplikace (I3, I8).

Pomoc s aktuálním učivem

Speciální pedagožka vysvětlovala, proč se při výuce PSPP věnuje také aktuálnímu učivu.
„Vlastně všechny ty SPU-čka, to není tak, že je doučuješ, ale stejně se té gramatiky a toho učiva dotkneš, protože prostě když je to dyslektik, tak je to... většinou to bývá i dysortografik, dysgrafik často, že vlastně musíš i do toho učiva jít“ (I3).

„Já říkám [žákům]: ‚Proč vy si nepřijdete ke mně? Proč nedáte zakázku: tohle mi nejde, pojďme se na to podívat? Tomu můžeme věnovat třeba jenom část hodiny, ale pomůže vám to‘“ (I3).

Ve výuce PSPP se pracuje také na aktuální učivu z organizačních důvodů, které vyplývají z nějaké vzájemné dohody či spolupráce s učitelem. „Oni často odcházej z té hodiny od toho učitele vybavený nějakou prací, protože chceme zvládnout aspoň něco z toho, co dělá zbytek třídy, aby to dítě to nemuselo dohánět někdy. Protože ono to samo nedožene. Buď tam něco namlátí, vyplní, a neví co, takže my kolikrát třeba čtvrt hodiny, dvacet minut věnujeme tomu, že doděláme to, co dělají v hodině, si to vysvětlíme. A hlavně zjistíme, já zjistím, že to dítě má problém, proč mu to nejde. Takže někdy nám vyučující řekne: ‚Hele, mohli byste napsat písemku. Budem psát písemku.‘ Tak ji píšeme v klidu...“ (I4).

„Když děti budou z té hodiny tady u mě, takže si tu práci [z hodiny] můžeme částečně udělat tady“ (I5).

„A pak je to koordinace zase i s třídním nebo vyučujícím, kterej mi: ‚Hele, prosím tebe, minulej diktát dopad hrozně, vyjmenovaný slova... Můžete se na to podívat?‘ Já řeknu: ‚Jo, můžeme.‘ A zase, my to tady děláme jinou formou, než jakou to dělá paní učitelka ve třídě. Je to víc názorný, víc si o těch slovech povídáme“ (I5).

„Berou znova ve čtyřce vyjmenovaný slova, ale já se třeba vrátím. Interaktivku, vyjmenovaný slova ve třetí a kouknu, jestli tam navázali. Takže jedu jako do toho nižšího a zjišťuju, odkud se mám odpíchnout“ (I2).

„Já tím, že teď dělám diagnostiku i matematických schopností, tak vlastně mohu i ty děti, co vlastně ke mně jdou z té hodiny matematiky, tak rozhodně vždycky část hodin jsou ty matematický základy“ (I3).

Badatel pozoroval, jakým způsobem informanti vysvětlovali žákům aktuální učivo. Když se od vyučujících dozvěděli, že žáci neumí nějaký gramatický jev, tak ho procvičovali formou hravých cvičení (I2) nebo výběrem z více možností (I5). Při vysvětlování matematiky byly využívány názorné pomůcky (I7).

Pravidelný sled činností na výuce PSPP

Badatele také zajímalo, zda mají speciální pedagožky nějaké obvyklé uspořádání výuky, zda je něco, čím výuku začínají nebo ukončují.

„Často začínám třeba logikem, protože tam každý dostane pracovní list z oblasti a v náročnosti, kterou eviduju a kterou potřebuje. To se mi hodně osvědčilo a mohu ten čas

já využít. Jednak musí být zácvik do úkolů, ale můžu to využít k tomu, že si třeba ještě dodělávám nějaký záznamy na počítači (I3).

„Vždycky vlastně začínáme takovou rozcvičkou, která pomáhá na křížení hemisfér, jako fyzicky rozcvička jako na tělocviku, akorát že mám takovou speciální sestavu, kterou ty děti učím“ (I8).

„Začínáme vlastně tím dýcháním, křížovými pohyby, protože potřebuju vlastně tu spolupráci těch hemisfér, potřebuju ty centra, ať jsou to ty zrakový nebo sluchový, tak aktivovat. No tak tím asi vždycky začínám, ale fakt je, že třeba mi sem chodí starší děti, a to zase naopak ty děti si potřebujou popovídat, takže začínám třeba rozhovorem“ (I6).

„Je po vyučování a už je unavenej, tak tomuhle dítěti nebudu ho nějak trénovat v bystrosti a soustředění, ale dám mu spíš oddech. Takže máme tu... jógu dělám s dětma, mindfulness a tohleto. Tak doopravdy prvních dvacet minut věnujeme na nějakou relaxaci. A nebo bys jako Bonifác, ten zas jako přijde a je úplně jako naspeedovanej, ten jako, ten zas je pod tlakem, potřebuje tu páru, takže s ním třeba skáčeme po chodbě, děláme nějaký cviky, děláme nějaký to uvolnění. A pak vlastně jdeme na to dýchání, na ty křížový..., aby si vůbec pak on mohl sednout k tomu stolu a pracovat“ (I6).

Po úvodních aktivitách výuka pokračuje. „A potom máme takové hry jako rozehrívací, ať jsou to třeba ty kostky s písmenky nebo s těmi slovy, hádací kartičky a tak, nebo máme pro malé děti Klokanovy kapsy. Pak mám různé ty logopedické hry, stolní hry [...]. Pak máme Rubínky [...]. Takže tam vlastně potom máme tu zrakovou nějakou reedukaci a sluchovou samozřejmě současně“ (I8).

Jiný účastník průzkumu v hodině pokračuje následovně: „Posadím je k výukové aplikaci, kde maj ty úkoly, jsou na to zvyklí, vědí, mají otevřenou, najdou si v ní svůj účet, najdou si tam ode mě zprávu, na kterých úkolech mají pracovat. A když si vědí rady, mohou být chvíli samostatní. A nebo můžu jako víc si pak k jednomu, co si neví rady, sednout a pomoci mu“ (I3).

„A pak jdeme na to učivo, který já konzultuju s jejich paní učitelkou, to, co zrovna potřebují. Oni mají většinou upravené diktáty, nebo mají upravená cvičení. A tady u mě si to vyndají a tam si to znova jako říkáme, jako odůvodňujeme, řadíme do tabulky – takové

mají, vyhledáváme. Pořád opakujeme třeba vyjmenovaná slova v té čtvrté třídě, pořád odůvodňujeme a tak. Takže to je zaměřené potom na to učivo, ale je tam samozřejmě i ta zraková, sluchová“ (I8).

Na závěr hodiny mohou být zařazeny motivační úkoly. *„Mám tu různé didaktické hry, to oni milují, tak spíš je zařazuju až na konec, abych je namotivovala: ‚Když budete pracovat a všechno poběží, tak jsem ochotná i třeba něco z toho plánu vynechat, aby nám na tu hru vyšel čas‘“ (I3).*

„A potom máme Včelku. Každý tam má svůj účet a takže tam mám udělanou tu diagnostiku. A Včelka sama to vlastně mi nastavila pro ně, pro každého to cvičení. [...] A oni se na to strašně těší, mají to vlastně i jako motivaci, celou tu hodinu, vlastně pracujeme k tomu, že když budou hezky pracovat a vydrží a budou se soustředit, takže jdeme na tu Včelku. A pak je to taková tečka za tou hodinou“ (I8).

Pro badatele bylo velmi zajímavé sledovat fyzické cvičení s žáky: nejprve vleže na zádech, potom ve stoje. Speciální pedagožky učily žáky správně dýchat, provádět křížové pohyby i uvolňovací cviky (I6, I8).

6.6 Regulace stresu u žáků

V této kategorii najdeme projevy žáka „volajícího o pomoc“, reakce na žáka podle míry aktivace reakce na stres a je zde uvedeno, co všechno k regulaci stresu napomáhá. Prolínají se zde projevy žáků, přístup k nim, organizace výuky, spolupráce, náplň aktivit i pomůcky. Je zde vidět dynamika.

Jakým způsobem je přistupováno k žákům se SPU, aby docházelo ke snižování jejich stresu? Na webových stránkách školy (I3) se můžeme dočíst: *„Cílem školy je posílit bezpečné prostředí školy učním a upevňováním bezpečných vzorců chování, v této oblasti spolupracujeme s organizací SOFA.“*

„Bezpečné a přátelské prostředí a pozitivní sociální klima, které jsou podmínkou kvalitního učení,“ chce zajistit také další škola, která si dále klade za cíl *„vytvářet prostředí vzájemné důvěry a wellbeingu“* (webové stránky školy I8). Příjemné a pohodové prostředí vidí jako nejdůležitější také jedna z informantek: *„Dala jsem si za cíl tady v té škole dělat tu*

pohodu. *To znamená, aby děti sem ke mně chodily třeba i v nepohodě, ale odcházely hlavně v pohodě, aby se sem zase těšily*“ (I5).

Volání žáka o pomoc

Pokud žák v hodině vyrušuje, nemusí to vždy znamenat, že by zlobit chtěl, ale že v té chvíli nedokáže dát jinak najevo, že má nějaké potřeby.

„Prostě ten učitel jakoby to nevnímá, co se třeba tam ještě děje dál. Řada učitelů řekne: ‚Ale on mě zlobí, on mě furt vyrušuje, dostane poznámku.‘ Jenže dost často to je o tom, že ten žák volá jako: ‚Já jsem tady a potřebuju nějakým způsobem něco předat a nevím, jak na to.‘ Žák, kterej zlobí a vyrušuje, jenom vlastně žádá o to, aby na něj paní učitelka najednou se zaměřila, že on to třeba nějakým způsobem to nedokáže říct jinak“ (I5).

Žák k tomu, aby se mohl něco naučit, potřebuje pozitivní interakce, potřebuje, aby mu vyučující vyjadřoval zájem a podporu. Nedostává-li se mu to, aktivují se reakce na stres a může se objevit náročné chování. Učitel mu může být nápomocen navázáním kontaktu. Regulace stresu může probíhat prostřednictvím rozumu, vztahu nebo senzomotoriky.

Regulace stresu podle míry aktivace reakce na stres

K **regulaci** stresu **rozumem** je používán melodický, příjemný hlas. Žáka lze zklidnit slovy nebo odvedením pozornosti. K verbální regulaci jistě také patří podpora žáka, pochvala a motivace. *„Dnes ho musím pochválit, dnes pracoval hezky*“ (I1).

„Chválíme nejen výkony, ale i snahu. Snažíme se najít něco, v čem je dítě úspěšné“ (webové stránky školy I5).

Při pozorování (I5) byla vidět krásná interakce speciální pedagožky a žáka. Když udělal chybu, byl vyzván: *„Zkus to ještě jednou, protáhni, protože tam je čárka.*“ Nebo: *„Tys to vyťukal krátce, ale já tu vidím čárku. Poslouchej!*“ A ukázala mu to, v klidu, tiše, přívětivě. Při jiné hodině se speciální pedagožka ptala žáka, když chyboval: *„Proč to tak bylo? Byl jsi příliš rychlý*“ (I2).

K předcházení stresu je jistě také možné s žákem hovořit a ve spolupráci s dalšími účastníky edukačního procesu hledat a najít nějaké řešení. *„Některý děti jsme zavedli, že maj dvoje učebnice, protože ráno se vypravujou samy, protože ta rodina nemá jako*

možnost. Jestli maminka je sama a chodí na tři směny, takže chlapec si moc pěkně připraví, akorát že na jinej den, že jo. Takže to jsme ale za tři dny, jako, za tři dny už jsme na nějaký třídní důtce za zapomínání. Takže pak volíme, zase hledáme, kde je ten problém. Bude to mít dvakrát, bude to mít tady. ADHD-d'ák mi nosí tři penály, protože je vystresovanej, že to nebude mít, no tak má jeden tady, jeden si nosí. Sice ten, co má v tašce, je prázdněj, tak ten, co je ve škole, je vždycky plnej. Takže pak říkáme: „Dohlídne asistent, učitel, spolužák, aby to tam vrátil“ (I4).

K regulaci stresu patří odvedení pozornosti, které může probíhat například formou činnosti, která žáka baví. „Podle nálady toho dítěte, protože z toho vždycky vycházím. Když Bonifác přijde smutnej, že zas píšou 3 písemky, tak nějak tak se rozpovídáme nebo hledám, mám takovou knížku ‚Najde Edu neposedu‘ a to ty děti uvítaj. Takže to takhle se rozkukáme“ (I7).

Další speciální pedagožka dávala mnoho pozitivních emocí do hlasu, používala melodický a velmi příjemný hlas. Někdy mluvila velmi tiše, jindy důrazně. Žáka řečí motivovala: „Ty jó! Tys to vymyslel dřív než já! To koukám!“ Aby získala jeho spolupráci, často střídala činnosti a oceňovala jeho práci, když se mu podařilo. Také mu dávala na výběr z činností. Pokud udělal chybu, řekla mu: „Myslíš, že ti to takto vyjde? To už není D. Jen malinko to uprav.“ Aby zažil úspěch v činnosti, se kterou si nevěděl rady, šeptem mu napovídala první slabiku... Na konci hodiny se měl žák pochválit, co se mu dařilo. Potom dostal sladkou odměnu (pozorování I6).

Jiná speciální pedagožka regulovala stres žáků tím, že jim dopředu řekla, co je čeká, co je náplní hodiny, na začátku si s nimi vyprávěla, mluvila klidným, milým hlasem. Když žák udělal chybu, řekla mu: „Podívej, toto máš dobře, zkus někde mezi těmito dvěma slovy najít další slovo. Pojď, uděláme to spolu.“ Vysvětlila mu, že procvičují to, co se mu nedaří, a proto mu to třeba hned nejde (pozorování I3).

Na jedné hodině ale průzkumník vnímal strach žáků, kteří se báli odpovědět, když si nebyli jisti správností odpovědi, protože při špatných odpovědích byla v hlase speciální pedagožky cítit netrpělivost až bezmoc. I přesto, že se žáci snažili a pracovali, jak nejlépe dokázali. Zde zřejmě ke snižování stresu nedocházelo (pozorování I7).

Kontrast našel badatel u další speciální pedagožky (I5): „*Můžu se jim [žákům] věnovat vlastně intenzivněji a s tou laskavostí, kdy prostě v té třídě na to takový prostor není při kapacitě nějakých 25 dětí ve třídě, kdy tam vlastně ty rozdíly jsou hodně velké.*“ Badatele při pozorování zaujala právě laskavost této informantky. Mluvila tišším, příjemným hlasem, vše komentovala a vysvětlovala, měnila aktivity. Když viděla, že je chlapec unavený, vložila aktivitu na odreagování a současně na procvičení audiomotoriky (čáp – nos). Věnovala mu stoprocentní pozornost. Na začátku výuky ho seznámila s tím, co ho čeká, na konci po něm chtěla, aby jí řekl: „*Co se ti dělalo dobře? Matematika, čeština, čtení, práce se bzučákem? Co bychom měli potrénovat příště?*“ Motivovala žáka tím, že mu dávala na výběr z (připravených) činností.

Další speciální pedagožka mluvila klidným hlasem, tišeji, seděla s žákem na koberci nebo vedle něj u lavice. Atmosféra v učebně byla příjemná, což se odráželo také na spolupráci žáka. Byly využívány názorné pomůcky, vše bylo vysvětleno, byly používány přiměřené úkoly (pozorování I1).

Regulace vztahem znamená vcítit se do situace žáka, navázat s ním kontakt, použít takovou neverbální komunikaci, která ho zklidní. Ovlivnit ho vlastním klidem, přátelstvím, úsměvem. Tělo žáka na takovou interakci bude reagovat vyplavením hormonů, které stres snižují. Velmi silně to bylo vnímáno při pozorování výuky PSPP u informanta 4. Speciální pedagožka pracovala s žákyní, která na začátku výuky plakala. K regulaci stresu používala gesta, zrakový kontakt i postoj těla – seděla vedle ní i naproti ní. Mluvila tiše, naslouchala, pokládala otevřené zjišťovací otázky, které doplňovala o ujištění, že je ze situace východisko. Vedla dívku k sebereflexi. Bylo pro ni důležité, aby žákyně byla naladěna na výuku, aby pojmenovala problém. Společně hledaly cestu, jak se příště vyvarovat impulzivního jednání vedoucího ke kárnému opatření. Vytvořila bezpečné prostředí, kromě rozhovoru a hlubokého zájmu o žákyni, také prostřednictvím emočních karet, se kterými pracovala. Na obrázku byly ryby vyjadřující různé emoce. Žákyně si vybírala kartu, speciální pedagožka ukazovala na postavy na obrázcích a ptala se: „*Jak se dnes cítí tadyten?*“ Věnovala část hodiny zpracování emocí, aby se žák vůbec mohl učit. Na konci hodiny probíhala zpětná vazba: „*Bylo to pro tebe těžké? Jak se ti pracovalo? Už je ti lépe?*“ Po výuce šla spolu s žákyní za vyučujícím, aby se společně domluvili, jakým

způsobem je možné si opravit špatnou známku. Chtěla jí pomoci, aby se jí ve škole lépe dařilo. Nejdříve vytvořila vhodné podmínky pro učení, pomohla dívce regulovat její stres, aby se byla schopná soustředit na něco jiného, než jen sama na sebe a své emoce (pozorování I4).

Zvládnout emoce pomáhá žákům také další informant (I6): „*Ty děti sem přijdou, [...] tu důvěru ke mně maj a vždycky si sem přinesou nějaký problém, kterej potřebujou vyřešit, a v tu chvíli je pro něj důležitější, než třeba to, abychom tu četli s porozuměním [...]. Takže s takovejma dětma začínáme nějakým rozhovorem nebo tím vůbec jako popsáním. Děti neumí dneska ty emoce popisovat nebo to, takže třeba i tomuhle se věnujeme, kdy to dítě třeba přijde smutný, má nějaký problém nebo co to, nebo ty děvčata často skousávají termíny jako „mám deprese“ a tak. Tak si to tady musíme nějak pojmenovat a musíme se k tomu... nějak si to rozebrat...vyjádřit.“*

Při **senzomotorické regulaci stresu** je důležitá pohybová složka. „*[Fyzické cvičení] dětem nesmírně pomáhá i doma, že když se to naučí, tak vlastně si to zacvičí doma, než třeba dělají domácí úkol nebo než se jdou učit. A vlastně to pomáhá...“* (I8).

„*Takže třeba tady zrovna ten Bonifác, to je, že ten přijde ke mně a v první řadě já ho musím trošku zklidnit. On z té třídy většinou přijde hodně roztěkaný, nepozorný, a to tak začínáme vlastně tím dýcháním, křížovými pohyby. Tím se trošku zkoncentruje, trochu se zklidní“* (I6).

Také badatel viděl velmi neklidného chlapce, který pracoval před logopedickým zrcadlem a měl vedle sebe na stole přesýpací hodiny. Jeho úkolem bylo po dobu, než se písek přesype, soustředěně pracovat. Učil se soustředěnosti, ale nedařilo se mu to. Mačkal manipulační pomůcky, střídal je a sledoval přesýpací hodiny. Přesto, že měl k dispozici pomůcky na regulaci stresu, nepodařilo se mu se zklidnit (I1).

„*A nebo bys jako Bonifác, ten zas jako přijde a je úplně jako naspeedovanej, ten jako, ten zas je pod tlakem, potřebuje tu páru, takže s ním třeba skáčeme po chodbě, děláme nějaký cviky, děláme nějaký to uvolnění, a pak vlastně jdeme na to dýchání, na ty křížový..., aby si vůbec pak on mohl sednout k tomu stolu a pracovat“* (I6).

„Ale když už tam ta únava je, tak to zarazím, řeknu: ‚Hele, dobrý. Tak vyhovovalo by ti teď si tamhle zaházet a nebo trošku se protáhnout?‘“ (I5).

„Může to bejt na uklidnění pro všechny děti, hrajou fotbal. Normálně foukaj míčky po stole“ (I1).

„Je po vyučování a už je unavenej, tak tomuhle dítěti nebudu ho nějak trénovat v bystrosti a soustředění, ale dám mu spíš oddech. Takže máme tu... jógu dělám s dětma, mindfulness a tohleto, tak doopravdy prvních dvacet minut věnujeme na nějakou relaxaci (I6).

Relaxace a možnost odpočinku je také velmi důležitá, zmiňují se o ní webové stránky školy I5: „Dbáme na pravidelnou relaxaci.“

„Při únavě [žáka] samozřejmě že nejlepší je to netlačit dál, protože to stejně nemá význam. Lepší je to v tu chvíli utnout, zeptat se ho třeba i, jestli chce pauzu, protože já jsem přesvědčená, že ty děti by měly o těchhle věcech si rozhodovat i samy, protože tady můžou. Ve třídě nemůžou... tolik“ (I5).

Je potřeba, „abysme to respektovali, že ty děti mají možnost si říct: ‚Hele, já už prostě nemůžu,‘ nebo ‚Já teďka nemám ale náladu a chut' dělat to, co ty zrovna chceš, abych dělal‘“ (I5).

Podmínky pro učení

Pro učení je také důležitá obměna aktivit, střídání činností. Badatel to pozoroval u všech informantů. Podložené to je také výpovědí (I8): „Já musím strašně střídat činnosti, protože oni nevydrží u jedné činnosti. To znamená, že ta jedna činnost třeba je 10 minut, 15 minut.“

Dále je potřeba vytvořit čas a prostor na učení: „Aby měla tak jako klid ta jedna, tak je vždycky za tím [tabulí], aby měla klid na to napsání, i kdybychom dělali matiku, ať si tam ty prsty může dělat, ať se jí třeba ten druhý nesměje. Ta Žofie je vždycky za tou tabulí. A když mám jen tadyty dva, tak je on taky za tabulí. To už prostě ho rušilo, jak to opisoval od tý Žofie, a prostě se capil...“ (I2).

Dále je potřeba vytvořit bezpečné prostředí. Badatel měl možnost pozorovat žáky se SPU a všimnout si jejich projevů. Většina z nich bez problémů komunikovala a spolupracovala,

bylo vnímáno, že na PSPP chodí rádi. Pokud potřebovali pomoci, požádali o ni. Někteří byli zvyklí soustředěně pracovat na svém úkole, který měli připravený na počítači.

Na jedné škole (I3) také přišli žáci se svými kamarády o velké přestávce do učebny speciální pedagožky, aby si tam popovídali a zahráli nějakou hru. Na druhé škole (I2) byli na výuce i žáci, kteří tam být neměli. *„Přijde tadyta: ‚Doučte mi zlomky‘. Přijde najednou, protože vede tadytu, tak ji jako nevyhodíš.“*

Vytvoření bezpečného prostředí také znamená uzpůsobit výuku tak, aby co nejvíce vyhovovala danému žáku, jeho potřebám. *„Ta práce mě o to víc baví, že si můžu já sama vymyslet, připravit pomůcku, vymyslet si, jak to uchopit, protože už to dítě trošku znám, vím, co ho baví, protože to jsem si zjistila na začátku, vím, co ho zaujme, můžu se na to zaměřit“* (I5).

7 Závěry z průzkumu

Závěry z průzkumu nelze paušalizovat, týkají se pouze vedení PSPP školními speciálními pedagogy na Jablonecku.

7.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Při průzkumu byly hledány odpovědi na otázku: ***Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v základních školách na Jablonecku?***

K tomu byly použity čtyři specifické výzkumné otázky, které si postupně představíme.

Jaké jsou základní informace o dané škole a školním speciálním pedagogovi?

Školy, ve kterých v okrese Jablonec nad Nisou působí školní speciální pedagožky, jsou rozdílné velikostí i obsazením ŠPP. Na jedné škole bylo v průběhu průzkumu (říjen 2023) 45 žáků, jednalo se o malotřídní školu. Oproti tomu působí ŠSP také na škole se zhruba 550 žáky. Některé školy mají jednu budovu a nebo více budov vzájemně propojených, jinde jsou i odloučená pracoviště vzdálené od sebe více než 1 km. Na každé škole je metodik prevence a výchovný poradce, i když na jedné ze škol je metodik prevence v současné době na mateřské dovolené a působí jen minimálně. Na této škole je také výchovný poradce současně také školním speciálním pedagogem, takže školní poradenské pracoviště se skládá z jednoho člověka, což jistě není výhodné ani pro něj, ani pro školu. Ve školách na Jablonecku, které byly představeny, jsou také tři školy, které mají ve ŠPP dva speciální pedagogy. Školní psycholog je ale jen na dvou z nich a pozice sociálního pedagoga je obsazená na jedné z těchto škol.

Školní speciální pedagožky jsou všechno ženy. Délka jejich působení na školách na pozici ŠSP je velmi rozdílná, od 3 měsíců po dobu 20 let. Některé před tím pracovaly jako asistentky pedagoga, učitelky, vyskytla se mezi nimi také bývalá ředitelka základní školy speciální. Dvě z nich současně také působí na školách jako učitelé na 1. stupni, další pracuje současně také v PPP. Všechny mají odpovídající kvalifikační předpoklady pro výkon práce školního speciálního pedagoga.

Jaká je organizace předmětu speciálně pedagogické péče?

Prostory, kde probíhá výuka PSPP, jsou rozdílné na každé škole. V 5 případech mají speciální pedagožky vlastní menší učebnu, ve které je výuka realizována. Zde mají pracovní prostor pro sebe i pro žáky, často také koberec, prostor na konzultace, poličky a skříň nebo police s pomůckami. Někde je i tabule, jinde logopedické zrcadlo. Ve 2 případech byla výuka PSPP realizována v běžné třídě. Z toho jedna speciální pedagožka měla ve třídě vyhrazený prostor s kobercem, stolem a lavicí pro žáka. Druhá pracovala s žáky v běžných prostorech třídy, žáci seděli v lavici. Poslední speciální pedagožka měla aktuální problém s místní organizací PSPP, protože ve škole je nedostatek učeben, škola se rekonstruuje a učebna, která pro tyto účely byla vyhrazena, jí z více důvodů nevyhovuje. Ta pokaždé hledá na výuku volnou třídu.

Organizace speciálně pedagogických intervencí, které se realizují prostřednictvím PSPP, má v podstatě všechny podoby, které umožňuje legislativa (MŠMT, 2023). PSPP probíhá v rámci vyučování, tedy místo nějaké disponibilní hodiny, po vyučování nebo před ním. Některé speciální pedagožky využívají model mimo vyučování, jiné v rámci vyučování a některé to kombinují, podle potřeb jednotlivých žáků a svých možností. Každý model má své klady i zápory.

Také délka vyučování PSPP je různá. Někde trvá výuka 60 minut, jinde 30 minut, ale většinou má délku běžné vyučovací hodiny, tedy 45 minut.

Počet žáků na PSPP je dodržován, jsou tam tedy vždy maximálně čtyři žáci. Ale většina informantek se shodla, že počet čtyř žáků je nevyhovující pro to, aby jim mohly poskytnout potřebnou péči. Někdo udává, že je schopen utvářet skupinky maximálně dvou dětí, jiný pracuje nejčastěji s žákem individuálně, někdo má skupinky po třech nebo čtyřech žácích. Vždy se to ale uzpůsobuje konkrétním žákům a jejich potřebám, nejde to paušalizovat. Skupiny také bývají měněny, pokud se zjistí, že uskupení žákům nevyhovuje.

Jaké jsou při práci s žáky se SPU používány pomůcky?

V rámci PSPP školní speciální pedagožky využívají mnoho pomůcek, každá z nich si některé pomůcky sama vyrábí. Týká se to buď toho, že dotváří a „pytlíčkuje“ pomůcky, které zakoupily, ale které musí k používání uzpůsobit, nebo stahují pracovní listy

z internetu a laminují je. Někdo do výroby pomůcek zapojuje asistenty pedagoga, někdo také rodiče. Některé speciální pedagožky do pomůcek investují své vlastní peníze, ale většinou jsou peníze získávány z grantů nebo jsou pomůcky napsané na žáka v doporučení ze ŠPZ v rámci podpůrných opatření. Většinou není problém získat pomůcky, které speciální pedagožky pro práci s žáky potřebují.

Je mnoho rozmanitých pomůcek, které jsou v rámci PSPP využívány. Často jedna pomůcka rozvíjí více oblastí. Speciální pedagožky používají iPady a různé webové aplikace, například Včelku, Kafomet, nebo také webové stránky, například Logošíka.

Úplně všechny speciální pedagožky využívají vzdělávací systém Logico Piccolo, který je zaměřený například na zrakové a sluchové vnímání, na porozumění čtenému textu, na procvičování počítání atd. Podobný je i systém MiniLük.

Pro žáky se SPU je využíváno také mnoho různých pracovních sešitů a publikací: od různých nakladatelství, např. Tobiáš, od různých autorů, např. paní Balharové (knížky na čtení s porozuměním), paní Jiruškové (Zábavné čtení nejen pro dyslektiky, Cvičné texty), paní Zelinkové (Pavučinka). Z dalších publikací je možno uvést např. Čtení jako hra, Lilly a Willy, Rubínka, Dyslektické čítanky, Lincovy tabulky na čtení.

Dalšími pomůckami jsou Klokanovy kapsy, Albi tužka, Tučňáci, emoční karty, pískovna, látková, dřevěná nebo magnetická písmena, zvukové pexeso, bzučák, guma, čtecí okénka, záložky, mačkácí tabulka (na měkké a tvrdé slabiky), kterou lze nahradit houbičkou na nádobí. Nebo také různé didaktické hry: Domino, Mikádo, GeoQuadro, pexesa, dřevěné kostky s obrázky, hmatová pohádka a podobně. Každá speciální pedagožka má své oblíbené pomůcky, které používá nejčastěji.

Jaká je náplň předmětu speciálně pedagogické péče?

Náplň PSPP je zacílená na konkrétního žáka. Zohledňuje jeho rozpoložení, je přihlíženo k celému kontextu. Podle toho je zařazena pohybová aktivita, rozhovor nebo třeba práce s emočními kartami. Někdo má také pevnější pořadí činností: začíná pohybovou aktivitou (fyzickým cvičením), pokračuje rozvojem percepce, dále následuje pomoc s aktuálním učivem a končí se motivační činností na počítači, která je individuálně přizpůsobena.

Každá speciální pedagožka nastoluje vhodné podmínky pro učení. Začíná se pečlivým uspořádáním skupin žáků, pokračuje to laskavým přístupem s využíváním mnoha názorných pomůcek, používáním multisenzoriálního přístupu, častým střídáním polohy těla a možností změny činností při únavě, a končí se pozitivním hodnocením, motivací. Motivací může být sladká odměna, výběr z činností nebo třeba procvičování na webové výukové aplikaci Včelka. Pokud žák dělá chyby, je na ně upozorňován takovým způsobem, aby nedocházelo ke zvyšování stresu. Někdo upozorňuje potichu, jiný napovídá správnou odpověď, někdo vede žáka k opravě, aby se podíval a ještě jednou o tom přemýšlel.

Aby byla zachována kontinuita výuky PSPP, všechny speciální pedagožky si vedou o hodině záznamy. Někdo je píše jen velmi stručně, další si do záznamů píše, že žáka bolela hlava a že byl u babičky, aby se ho na to mohl příště zeptat. Záznamy z výuky jsou psány do počítače, na papír, do speciálního sešitu nebo do výkazů pedagogických činností. Všechno vede k zachování návaznosti jednotlivých hodin.

Také byly hledány odpovědi na druhou otázku: ***Jakou formou školní speciální pedagog participuje při vzdělávání žáků se SPU s dalšími subjekty podílejícími se na jejich edukaci?***

Jak probíhá spolupráce s vnějšími subjekty edukačního procesu?

Speciální pedagožky nejčastěji spolupracují se ŠPZ, tedy s PPP (Jablonec nad Nisou, Liberec, Semily) a SPC (Turnov, Liberec, Jablonec nad Nisou, Litoměřice i Praha). Spolupráce probíhá telefonicky, e-mailem, osobně. Nastavují se podpůrná opatření u žáků se SPU, konzultují se výsledky z vyšetření, osobně je také možnost konzultovat situaci žáků například s nějakým dalším postižením. Spolupráce se ŠPZ je vnímána rozdílně. Některé speciální pedagožky jsou se spoluprací s konkrétní PPP spokojené, jiné mají vůči ní výhrady. Zazněla také nejistota ohledně budoucí spolupráce se speciálně pedagogickými centry, protože jejich zaměstnanci již nebudou mít z finančních důvodů tolik možností jezdit do škol a nastavovat podporu pro konkrétní žáky. ŠSP se obávají, že budou mít více práce.

Závěry z vyšetření odborníci z PPP píší tučně a většinou velmi stručně, naproti tomu pracovníci SPC píší závěry rozsáhlejší a jejich součástí je i doporučení, jak s daným žákem pracovat. Někomu více vyhovuje, když jsou závěry z vyšetření stručné, jinému, když jsou detailnější.

Speciální pedagožky spolupracují také s dalšími organizacemi a institucemi. Jedná se o střediska výchovné péče, neziskové nestátní organizace, OSPOD, Městskou policii, Policii ČR, Maják, ACET, Poradnu pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy či veřejného ochránce práv. Dále spolupracují s etopedy, mentory, supervizory, Ortoptickou společností Brno a s odbornými lékaři: neurology, pediatry, psychology, psychiatry i klinickými logopedy.

Vnější subjekty ve většině případů ŠSP metodicky vedou. V PPP například probíhá jejich pravidelné setkávání. Na jedné škole byl také realizován projekt KIPR, díky kterému získala daná speciální pedagožka mnoho nových kontaktů pro spolupráci.

Jak probíhá spolupráce uvnitř školy?

V rámci školy je nastaveno setkávání ŠPP v různé intenzitě a četnosti. Na některé škole se setkávají každý týden, pravidelně, jednu vyučovací hodinu. Jinde setkání probíhá jedenkrát za 14 dní, jinde jedenkrát za měsíc. A ve všech školách se jednotliví aktéři působící ve ŠPP setkávají i mimo rámec pravidelných schůzek, je-li potřeba něco konzultovat. Jsou v kontaktu skrze e-mail, Teamsy, někde mají WhatsAppovou skupinu. Mají rozdělené kompetence, každý zodpovídá za nějakou konkrétní oblast.

ŠSP také spolupracují s učiteli žáků se SPU. Pomáhají jim vyplňovat a vyhodnocovat IVP nebo PLPP, konzultují s nimi postupy práce s žáky, metodicky je vedou, chodí na náslechy do hodin, s učiteli nastavují úroveň testů, aby to odpovídalo potřebám daného žáka. Komunikují spolu osobně na poradách, na chodbě i v jídelně, podle potřeby. Dále komunikace probíhá přes školní e-mail nebo Teamsy. Většina ŠSP je spokojená se spoluprací s učiteli žáků se SPU, z úst jedné speciální pedagožky ale také zaznělo, že není schopná s učiteli dobré spolupráce docílit.

ŠSP také spolupracují s asistenty pedagoga, některé je metodicky vedou, někdy je zaškolují, jak mají používat konkrétní pomůcku, jindy je úkolují s vyráběním pomůcek.

Společně si také vyměňují zkušenosti, jak pracovat s konkrétním žákem, co funguje, co ne. AP někdy na pobídnutí speciálního pedagoga pomáhá rodině žáka, když s ním například v družině společně čte.

Jak probíhá spolupráce s rodiči žáků se SPU?

Rodiče jsou o činnosti ŠSP informováni prostřednictvím webových stránek školy, formou letáků, při zápise dětí do školy a podobně. Spolupráce s nimi je rozmanitá. Vždycky probíhá v rámci třídních schůzek. Někdo má četnost spolupráce rozdělenou podle stupně podpůrných opatření, jiný zase spolupracuje s rodiči pravidelně v určitých (měsíčních) intervalech. Někteří rodiče využívají konzultační hodiny, ale většinou to funguje tak, že rodič v případě potřeby kontaktuje speciálního pedagoga a domluví se na další spolupráci. Kontakt probíhá prostřednictvím školního e-mailu, telefonu, přes WhatsApp či osobně. Jedna speciální pedagožka komunikuje s rodiči také v místním komunitním centru a jezdí osobně přímo do rodiny žáka.

Školní speciální pedagožky s rodiči prochází a vysvětlují jim doporučení nebo screening ze ŠPZ, metodicky je vedou, zvou je do výuky, aby jim ukázaly, jak mají doma s dítětem pracovat. Také předávají informace na kontakty na ŠPZ. Někde je také zvykem se setkat s rodiči na konci školního roku a vyhodnotit, co se podařilo, co ne, a nastavit další spolupráci na nový školní rok. Někde jsou s rodiči nebo prarodiči žáků navázány osobní vztahy, pak se konzultuje i třeba na cvičení a speciální pedagog doporučuje, co se jemu osvědčilo, jak s dítětem pracovat. Školním speciálním pedagožkám se s některými rodiči spolupracuje dobře, s jinými hůře, pokud nejsou spolupráci nakloněni. Někteří rodiče také pomáhají s výrobou pomůcek pro děti nebo doporučují konkrétní pomůcku, se kterou se jim s jejich dítětem dobře pracuje.

Speciální pedagog může také plnit funkci mentora při schůzce učitele a rodiče, přináší jiný úhel pohledu. Pro dobrý rozvoj žáka se SPU je velmi důležité cílit na spolupráci všech aktérů edukačního procesu.

7.2 Cíle diplomové práce

Práce měla tři cíle. Intelektuálním cílem bylo zjistit, jakým způsobem jsou realizovány speciálně pedagogické intervence a jaké jsou další formy podpory vzdělávání u žáků se

SPU na ZŠ na Jablonecku. Tohoto cíle bylo dosaženo tím, že byly zvoleny dvě výzkumné otázky, které otázku zodpověděly. Speciálně pedagogické intervence jsou poskytovány v prostorech k tomu určených s ohledem na konkrétní potřeby žáků, podle kterých jsou uzpůsobeny i skupinky, ve kterých výuka probíhá. Často je žák na PSPP sám, protože mu to takto nejvíc vyhovuje. Je také více možností, jak může výuka probíhat, někdo využívá disponibilních hodin, jiný vede výuku PSPP před nebo po vyučování. Ideální je, pokud je péče o žáka podporována také ze strany rodiny, učitelů a dalších odborníků, v jejichž péči se žák nachází. Může se tak u žáka plně rozvíjet jeho potenciál.

Praktickým cílem diplomové práce bylo ukázat, jak je možné zjištěné výsledky využít při intervencích se žáky se SPU, pro které se tak průzkum také stane přínosem, protože se jim dostane lepší a odbornější péče. Zde jsme se nechali inspirovat velkým množstvím pomůcek, které nám speciální pedagožky představily. Zaujala nás například magnetická kreslicí tabulka Magpad, která může nenásilným a hravým způsobem žákům pomoci při rozvoji grafomotoriky. Také emoční karty se mohou stát velkou pomocí ve chvíli, kdy přijde žák na výuku v negativním emočním rozpoložení. Máme v plánu si pomůcky objednat a pracovat s nimi. Dalším praktickým přínosem diplomové práce pro tyto žáky bude hlubší orientace v problematice a zařazení nových prvků do výuky. Po rozhovoru se zkušenou ŠSP jsme si totiž ujasnili, že se chceme přihlásit na kurz Mgr. Bubeníčkové: *Percepční a motorické oslabení ve školní praxi*. Věříme, že po proškolení budeme moci žáky lépe stimulovat a rozvíjet.

Personálním cílem práce bylo seznámit se s činností ostatních speciálních pedagogů na Jablonecku a nechat se jimi obohatit, získat nové zkušenosti a inspirovat se příkladem dobré praxe, vzhledem k tomu, že naše profesní dráha teprve začíná. Domníváme se, že tohoto cíle bylo také dosaženo, protože jsme měli možnost se podívat do terénu, strávit tam s kolegy nějaký čas, navázat osobní vztahy, zeptat se na vše, co nás zajímalo, a osobně vidět různé metody výuky. Domníváme se, že kdybychom neměli tak vážný důvod, jako je zpracování diplomové práce, že bychom těžko hledali motivaci a čas vstoupit do terénu, navštívit školní speciální pedagožky a zjistit, jak se speciálně pedagogická péče poskytuje jinde. Byla to silná motivace a nyní jsme vděční, že to takto mohlo proběhnout.

7.3 Přínos práce pro praxi

Pozitivním dopadem diplomové práce do praktického života je jistě navázání osobních vztahů se speciálními pedagožkami. Tím, že se badatel vydal do terénu, navštívil je a zajímal se o jejich práci, vznikly hlubší vztahy. Je důležité o sobě vědět, vzájemně chodit na náslechy, dívat se, jak práci dělá kolega, inspirovat se, nechat si poradit. Příklad badatele může být pobídkou pro ostatní speciální pedagogy, aby se i oni vydali za svými kolegy a nechali se inspirovat.

Dalším přínosem této práce je nabídnutí podpory ŠSP skrze vzájemné sdílení zkušeností a spolupráci. Z jednoho rozhovoru vyplynulo, že ŠSP, když začala pracovat na této pozici, neměla nikoho, kdo by jí řekl, jak to dělá on, kdo by ji pozval do výuky. Je důležité mít se koho zeptat, mít lidi, na které se obrátíme, když nevíme. I z tohoto důvodu byla podpora nabídnuta školní speciální pedagožce, která v době průzkumu pracovala na této pozici teprve 3 měsíce. Z rozhovoru s ní vyplynulo, že nemá kontakty v PPP, že nikoho osobně nezná, že bude muset pracně vyhledávat pomůcky na internetu, protože nemá dostatek zkušeností. Následně byla pozvána do PPP na setkání školních speciálních pedagogů, na které opravdu přišla. Mohla tak získat nové kontakty, seznámit se s dalšími kolegy, prohlédnout si pomůcky, vidět tvorbu individuálního vzdělávacího plánu u žáků se sníženými výstupy a podobně.

Dalším pozitivním dopadem diplomové práce do praxe je zkvalitnění výuky PSPP u žáků se SPU. Byl získán nový pohled na to, jak je také možné s žáky pracovat. Výsledkem bylo zařazení prvků fyzického cvičení do výuky, dojde k zakoupení některých didaktických pomůcek a badatel absolvuje kurz Mgr. Bubeníčkové *Percepční a motorické oslabení ve školní praxi*.

7.4 Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že pozice školního speciálního pedagoga není ještě na všech českých školách úplnou samozřejmostí, nejsou zcela podchyceny všechny okolnosti související s touto profesí včetně potřeb těchto pracovníků. Dovolujeme si vznést nějaká doporučení, která by práci ŠSP usnadnila.

Absolvent speciální pedagogiky v magisterském studijním programu by měl dostat nabídku dalšího vzdělávání, kterou bude pro svou profesi potřebovat. Pokud bude chtít pracovat na pozici školního speciálního pedagoga, měl by se dozvědět, jaká konkrétní školení a kurzy bude pro tuto práci muset absolvovat nejdříve, jaká později. Měl by být seznámen s tím, jakou konkrétní diagnostickou baterii by měl používat, a měl by v ní být proškolen. Také by měl být nasměrován na instituce, které další vzdělávání školních speciálních pedagogů nabízí.

Vychází to z požadavků dalšího vzdělávání. Pro profesi školního speciálního pedagoga by měla být v legislativě ukotvena povinnost doplnění vzdělání v oblasti diagnostiky a intervence v rozsahu minimálně 150 hodin v kurzu akreditovaném MŠMT.

System vzdělávání školních speciálních pedagogů nabízí například Národní pedagogický institut České republiky (2023). Programy jsou odstupňované podle délky praxe a zkušeností, pro začínajícího školního speciálního pedagoga je nabízen čtyřicetihodinový kurz. Doporučujeme, aby vzdělávací programy pro školní speciální pedagogy nabízely také další vzdělávací instituce, například vysoké školy v rámci institutu celoživotního vzdělávání.

Dále doporučujeme, aby školní speciální pedagog na začátku své profesní dráhy pracoval minimálně dva roky pod metodickým vedením zkušeného odborníka v této oblasti. Svou samostatnou činnost by měl začít vykonávat až po uplynutí této doby.

Vzájemné náslechy na jiných školách ve výuce PSPP by se měly stát příkladem dobré praxe. Doporučujeme je zařadit do běžného rozvrhu každého školního speciálního pedagoga. Stejně jako pravidelné supervize vedené externím odborníkem.

Další doporučení míří ke školám, které tvoří své školní vzdělávací programy. Doporučujeme zařadit do běžné školní výuky takové disponibilní hodiny, ze kterých by žáci v případě potřeby mohli odcházet na výuku PSPP a neměli by potíže s absencí.

Diskuze

Diplomová práce se zaměřila na prozkoumání stavu, jakým způsobem jsou realizovány speciálně pedagogické intervence u žáků se SPU. Tyto intervence probíhají v rámci výuky PSPP. Výuka musí být organizačně zaštitěna: ŠSP musí mít prostor, kde by výuka mohla probíhat, a musí být přesně dáno, v jakém čase má speciálně pedagogická intervence probíhat.

Diskutovaným tématem bylo, zda k výuce PSPP využívat disponibilní hodiny, nebo mít s žáky intervence mimo vyučování. Hanslová (2020) říká, že pokud žáci na PSPP chodí před výukou nebo po ní, nejsou dostatečně koncentrovaní. Nocarová (2018) zase upozorňuje na to, že se žáci snaží výuce PSPP vyhnout, když je realizována mimo vyučování. Toto koresponduje s výpověďmi také v našem průzkumu. Speciální pedagožky se snaží to uzpůsobit tak, aby to co nejlépe vyhovovalo potřebám žáků. Oboje má své klady i zápory. Když jsou žáci na PSPP bráni z výuky, zameškávají učivo, které si musí doplňovat. Nocarová (2018) vidí riziko také v tom, že někteří učitelé odmítají uvolňovat žáky na výuku PSPP například při uzavírání klasifikace. Řešení vidí Hanslová (2020) v tom, aby byli žáci bráni z takových hodin, kde nebudou nic zameškávat, a takových hodin aby bylo v rozvrhu více, například hodiny čtení, matematiky, hudební nebo výtvarné výchovy.

V průzkumu praxe na Jablonecku jsme se mohli setkat se všemi variantami i s podobnými argumenty pro i proti jednomu nebo druhému modelu.

Frekvence výuky je dána legislativou (vyhláška č. 27/2016 Sb.), která určuje přesný počet hodin PSPP podle stupně PO. Benešová (2017) oproti tomu uvádí, že na jedné škole je praxe taková, že ŠSP realizuje frekvenci výuky individuálně, ne každý týden, protože ji, podle ní, žáci nepotřebují tak často. Vzhledem k tomu, že výzkum je z roku 2017, věříme, že tyto názory jsou již překonané. Dále autorka uvádí, že ŠSP zásadně neposkytuje podporu žákům na 2. stupni ZŠ. Další speciální pedagožky v tomto výzkumu podporu žáků na 2. stupni nevyklučují, ale ani nepodporují. Lépe se ŠSP pracuje s žáky do 9 let, protože jsou pilní a více se snaží. Naproti tomu Adámková (2021) uvádí, že při interakci ŠSP s žákem je nutné s ním komunikovat, spolupracovat, motivovat ho a povzbuzovat, aby se nebál, aby mohl překonat pocety selhávání, aby při neúspěchu nerezignoval. Je potřeba

nastolit vzájemnou důvěru a vysvětlit mu, že když potřebuje podporu, že to neznamena, že je hloupý nebo méněcenný.

V našem výzkumu jsme se tomuto tématu také věnovali. Zjistili jsme, že je důležité vytvořit takové podmínky, ve kterých se žák bude moci učit. Je potřeba žáka podporovat, povzbuzovat, přistupovat k němu laskavě, používat vhodné pomůcky i multisenzoriální přístup, střídát činnosti a polohu těla, dát žáku prostor k pohybu. Je důležité ho vhodně motivovat a jeho snahu ocenit.

Počet žáků ve skupině se podle našeho výzkumu musí uzpůsobit potřebám žáků, někdy ale také možnostem ŠSP. Ideální je pracovat s žáky individuálně nebo mít maximálně dva žáky, což potvrzují také další výzkumníci (Hanslová, 2020; Sejkorová, 2023; Šťastná, 2020), kteří uvádí, že žáci chodí individuálně nebo maximálně ve skupině po dvou, protože při vyšším počtu žáků není výuka efektivní. Ale ne vždycky to je takto reálné. Hanslová (2020) popisuje, že ve skupině jsou standardně 3 žáci, někde ale i 5, protože žáka nebylo kam zařadit. Problém českých škol je nedostatek speciálních pedagogů. To má za důsledek přeplnění skupin a takové složení žáků ve skupině, které neodpovídá jejich potřebám.

Utváření skupin by tedy mělo být uzpůsobeno potřebám žáků, ať se jedná o počet žáků, nebo o zaměření PSPP. Podle Sejkorové (2023) by bylo možné do výuku PSPP pro žáky se SPU zahrnout také žáky s dalším postižením, například sluchovým nebo zrakovým, pokud by ŠSP používal stimulační programy nejen pro žáky se SPU. Podle ní o toto usiluje společné vzdělávání. S tímto názorem se neshodují výsledky z průzkumu, kde bylo zdůrazňováno, že je potřeba do podpůrných skupin řadit žáky se stejnou diagnózou, stejným oslabením, podobnými potřebami a předpoklady, aby mělo působení na žáka odpovídající účinek.

Sejkorová (2023) dále ve svém výzkumu například navrhuje, aby žák s dyslexií používal ke čtení textu pomůcku vhodnou pro osoby se slabozrakostí – tedy zvětšovací lupu. Domníváme se, že toto není vhodná metoda, protože čtení s lupou je mnohem náročnější na koordinaci pohybů a soustředění, což bývá u žáků se SPU častým problémem, a potíže se čtením nejsou způsobeny tím, že by žák písmena neviděl.

Existují rozdílné intervenční přístupy k žákům s SPU. Ovlivňují to rozdílné přístupy škol i dostupná nabídka služeb, programů a pomůcek pro žáky. Nejpoužívanější jsou podle výzkumu Šťastné (2020) percepčně-motorická cvičení, zaměřené zejména na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, dále rozvoj grafomotoriky, soustředění a řečových dovedností. Je preferován interaktivní program Včelka. Speciální pedagogové využívají také další stimulační programy, například Metodu dobrého startu či Maxíka.

ŠSP na Jablonecku využívají rozmanité pomůcky, například program Včelka. Mnohé z nich absolvovaly různé stimulační programy (např. Percepční a motorické oslabení ve školní praxi).

Šťastná (2020) dále uvádí, že na škole, kde výzkum probíhal, mají žáci jako volitelný předmět základy Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, který podporuje kognitivní funkce a jistě je vhodný nejen u žáků se SPU. S tímto jsme se na školách na Jablonecku nesetkali a jistě by to mohlo být inspirací a příkladem dobré praxe podpory žáků i v tomto regionu.

Náplní hodin PSPP je rozvoj sluchového a zrakového vnímání, matematických představ, nácvik relaxačních technik, vnímání prostoru, tělesného schématu, rozvoj pravolevé orientace, uvolňovací cviky, rozvoj hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky, procvičování učiva (Hanslová, 2020; Nocarová, 2018). Schejbalová (2020) doplňuje: při výuce se pracuje s rytmiizací, dbá se na komunikaci s žáky. Toto potvrzuje také Benešová (2017): náplní PSPP je i společná debata nad osobními zážitky. Na výuku chtějí chodit také další žáci. Nebojí se, jsou oceňováni i za malé úspěchy, což je pro ně motivací.

Z průzkumu vyplynulo, že výše uvedené činnosti jsou také náplní PSPP na Jablonecku. Touha intaktních dětí navštěvovat hodiny, které vedou speciální pedagožky, není ojedinělá ani v našem výzkumu, protože výuka probíhá takovou formou, která je přitažlivá, hravá, zajímavá a přínosná.

Další oblastí, na kterou byl zaměřen průzkum, je otázka spolupráce. Základními externími spolupracovníky speciálních pedagogů jsou odborníci ze ŠPZ. Na tom se shodují i další výzkumníci (Adámková, 2021; Fialová, 2019; Nocarová, 2018; Sejkorová, 2023). Komunikace probíhá skrze e-mail, telefonicky nebo osobně. Pokud je spolupráce založena

na osobních vztazích, bývá řešení dané situace rychlejší (Nocarová, 2018). Dále ŠSP spolupracují s OSPOD, logopedy, odbornými lékaři, Dys-centrem, střediskem výchovné péče, kurátory, terapeuty i s ostatními ŠSP (Adámková, 2021). Nocarová (2018) uvádí, že ŠSP, kteří měli možnost být součástí projektu VIP kariéra, tuto spolupráci vnímali velmi pozitivně a čerpají z této zkušenosti stále, nejen informace, které skrze ni mohli získat. Podobně se vyjádřila i speciální pedagožka z našeho průzkumu, která se měla možnost zapojit do projektu KIPR a pro kterou tato skutečnost byla velmi obohacující, protože z ní vytěžila mnoho kontaktů.

Speciální pedagog také potřebuje metodické vedení. Oceňuje setkávání v PPP s ostatními školními speciálními pedagogy (Benešová, 2017). Někde taková setkání neprobíhají a ŠSP to chybí (Nocarová, 2018). Pokud je v ŠPP současně druhý speciální pedagog nebo školní psycholog, nemusí být touha po vzájemném sdílení a vedení tak silná, protože si tito odborníci mohou být vzájemně oporou. Zároveň ale byl malý zájem o supervize nebo setkávání ŠSP (Fialová, 2019). Z našeho průzkumu vyplývá, že speciální pedagožky, které měly možnost chodit do PPP na pravidelné setkávání školních speciálních pedagogů, vnímaly v nich povzbuzení pro svou práci, podporu a oceňovaly vzájemné sdílení.

Spolupráce školních speciálních pedagogů v rámci ŠPP bývá pravidelná, někde se setkávají každý týden, jinde jednou měsíčně (Schejbalová, 2020). Rozdílná intenzita setkávání ŠPP byla zaznamenána i v našem průzkumu.

Aby byla spolupráce v rámci ŠPP funkční, musí dojít k přesnému rozdělení rolí a společnému budování chodu školy, aby mohly být naplňovány edukační procesy všech žáků (Schejbalová, 2020). I s tímto speciální pedagožky v našem průzkumu souhlasí.

Spolupráci s učiteli vidí někteří ŠSP v dalších výzkumech jako pozitivní, i když na začátku si musili svou pozici ve škole vybudovat. Z pohledu pedagogů je vnímáno, že spolupráce se ŠSP není vždycky ideální, komunikace je problematická, dostávají malou podporu a vidí i neochotu ze strany poradenského pracovníka (Fialová, 2019). Další výzkumník ukazuje dva pohledy. Jeden, kdy ŠSP hodnotí spolupráci s některými učiteli, kteří rezignovali a nechtějí řešit výukové a výchovné problémy žáků a vše přenechávají ŠSP, jako nedostatečnou. Druhý, kdy většina učitelů je ráda za metodické vedení při jejich práci s žáky se SVP, tedy i se SPU. Pozitivně hodnotí možnost konzultace jednotlivých případů

žáků a komunikaci ohledně jejich chování i učení. Komunikace probíhá na chodbách a ve volných chvílích, v konzultačních hodinách minimálně (Hanslová, 2020). V našem průzkumu také zaznělo, že jedna ŠSP není schopná odpovídající spolupráce s učiteli docílit. Ale většina z nich byla s fungováním směrem k učitelům spokojená. Komunikace také často neprobíhá v konzultačních hodinách, ale tehdy, když se aktéři potkají.

Školní speciální pedagog spolupracuje s učiteli na tvorbě a vyhodnocení IVP i PLPP, pomáhá s výběrem kompenzačních pomůcek a materiálů (Nocarová, 2018). Dále chodí do výuky a sleduje podmínky pro žáka při výuce. Nekontruluje, jde mu o naplnění potřeb žáka (Adámková, 2021). Na tvorbě a vyhodnocení IVP i PLPP se podílí také všechny speciální pedagožky na Jablonecku.

Sejkorová (2023) uvádí, že asistenti pedagoga jsou metodicky vedeni PPP. V našem výzkumu asistenty pedagoga vedou školní speciální pedagožky.

Spolupráce s rodiči je velmi důležitá pro rozvoj dítěte. Je nutné rodičům vysvětlit situaci, objasnit potřeby jejich dítěte, zapojit je do péče, ukázat, jak s ním mají doma pracovat. Základem je vzájemná důvěra (Adámková, 2021).

Nocarová (2018) uvádí, že ŠSP nastavuje podporu pro žáka v domácím prostředí v průběhu prázdnin, s touto skutečností jsme se v rámci výzkumu nesetkali.

S rodiči se komunikuje e-mailem, telefonicky nebo osobně (Nocarová, 2018). Podle Hanslové (2020) někteří žáci na výuku nedochází, speciální pedagog pouze metodicky vede jejich rodiče, kteří s dětmi pracují doma. Tento model nebyl v průzkumu patrný. Dále autorka uvádí, že je důležitá komunikace s rodiči hlavně kvůli režimovému opatření pro zlepšení výkonů žáka ve výuce. Rodiče by také měli vědět, jakým způsobem ŠSP pracuje s jejich dětmi. V našem výzkumu dostávají rodiče informace o PSPP a je více komunikačních kanálů, které je možné ke spolupráci s rodiči využít.

Speciální pedagogové také uvádí problémy při komunikaci s rodiči. Rodiče dostatečně nespolupracují, málo se zapojují, přesouvají práci na asistenty nebo učitele, mají na dítě nepřiměřené nároky. ŠSP hodnotí spolupráci jako nedostačující (Adámková, 2021; Fialová, 2019; Nocarová, 2018). Podobné názory zazněly také v našem průzkumu.

Nabízená spolupráce s rodiči ze strany školních speciálních pedagogů nebyla podle Benešové (2017) vždycky optimální. Byla málo cílená, někteří se rodičům na začátku školního roku nepředstavili a nenabídli jim své služby. Očekávali, že iniciativa přijde od nich. Spolupráci s rodiči se nevyhýbají, ale vnímají ji spíše jako dobrovolnou, okrajovou činnost.

Vzhledem k tomu, že tento výzkum je z roku 2017, doufáme, že podobné názory jsou také již překonány.

Důležitá je spolupráce všech aktérů edukačního procesu: žáků, rodičů, učitelů, speciálních pedagogů i dalších externích pracovníků (Adámková, 2021; Nocarová, 2018). Toto potvrzují výpovědi všech informantů z našeho výzkumu. Domníváme se, že jedině tímto způsobem je možné žáky se SPU adekvátně rozvíjet a stimulovat tak, aby se mohli plně zapojit do společnosti a byli pro ni přínosem.

Závěr

Diplomová práce se věnovala prozkoumání speciálně pedagogických intervencí u žáků se SPU na ZŠ v okrese Jablonec nad Nisou. V teoretické části byly představeny poradenské služby ve školství, zejména školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště. Čtenáři byli seznámeni také s poradenskými službami ve vybraných státech v zahraničí. Druhá kapitola se věnovala školnímu speciálnímu pedagogovi, jeho kvalifikačním standardům i odborným činnostem, které vykonává. Vzhledem k zaměření diplomové práce na intervence speciálního pedagoga směrem k žákům se specifickými poruchami učení, byly další dvě kapitoly věnovány specifickým poruchám učení a speciálně pedagogickým intervencím u těchto žáků. Tím byla připravena půda pro průzkum, jak takové intervence v praxi probíhají na jabloneckých základních školách.

Bylo zacíleno na působení školních speciálních pedagogů v rámci výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Tento jev byl sledován z pozice žáků se SPU a jejich projevů, přístupu školních speciálních pedagogů k těmto žákům, zajímala nás spolupráce s dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, organizace výuky včetně používaných pomůcek i obsahová náplň péče, kterou školní speciální pedagogové poskytují. Sledovali jsme, zda při výuce dochází k regulaci stresu u těchto žáků, které se musí potýkat s častým školním neúspěchem.

Byly použity metody kvalitativního výzkumu, jednalo se o rozhovor, pozorování a analýzu dokumentů škol, na kterých školní speciální pedagožky působí. Veškerá data byla analyzována metodou otevřeného kódování, následné kategorie byly interpretovány pomocí axiálního kódování.

Téma práce školních speciálních pedagogů s žáky se SPU je pro nás velmi zajímavé, protože na této pozici již pracujeme a chtěli jsme se inspirovat u zkušenějších kolegů. Bylo proto velmi přínosné vstoupit do terénu a nechat se pozvat do učeben a tříd, kde výuka PSPP probíhala. Sledování výuky bylo obohacující, uskutečněné rozhovory přinášely nové informace. Každá hodina byla úplně jiná, protože reagovala na konkrétní žáky, kteří byli na výuce přítomni. Všechny školní speciální pedagožky vytvářely takové edukační podmínky, aby se žáci mohli učit a aby byla respektována a rozvíjena jejich osobnost ve všech složkách.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Brodská, L., Cakirpaloglu, I., Dubec, M., Glogarová, B., Kasíková, H., Korábová, J., Koutská, M., Krahulová, K., Krbcová, P., Lábusová, A., Lauermann, M., Michalík, J., Mončeková, L., Munzarová, A., Spieglová, P., ... Vávrová, P. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Felcmanová, L. (2023). *Neurosekvenci model ve vzdělávání*. Duševní zdraví pro děti.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020a). *Dyslexie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. 2. rozšířené vyd. D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020b). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kauffman, J., M., & Hallahan, D., P (Eds.). (2011). *Handbook of special education*. First published. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Šafrová, A., Vacková, M., & Vašáková, A. (2014). *Školní poradenství*. 1. vyd. Grada Publishing.
- Krejčová, L., Bodnárová, Z. (Eds.), Šemberová, K., & Balharová, K. (2018). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktualizované vyd. Edika.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Portál.
- Mertin, V., Krejčová, L. (Eds.), Čáp, D., Gillernová, I., Hoskovcová, S., Housarová, B., Krejčová, K., Lidická, J., Mertin, T., Šírová, E., & Štorch, J. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Wolters Kluwer ČR.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Portál.
- Sindelarová, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 5. vyd. Portál.
- Swierkoszová, J. (2005). *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení). Distanční text*. Ostravská Univerzita. Pedagogická fakulta.

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Portál.

Valenta, M., Morávková Krejčová, L., Hlebová, B., Hutýrová, J., Baptie, J., Baptie, P., Maštaliř, J., Finková, D., & Ludíková, L. (2020). *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vyd. Grada Publishing.

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 12. Portál.

Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2018). *Smyslové vnímání. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. vydání. D + H.

Seznam internetových zdrojů

Adámková, M. (2021). *Začínající speciální pedagog ve školním poradenském pracovišti* [diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=13451136078>

Al-Hendawi, M., Keller, C., & Khair, M., S. (2023). Special Education in the Arab Gulf Countries: An Analysis of Ideals and Realities. *International Journal of Education Research Open*, 4, 100217. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100217>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Fifth Edition. American Psychiatric Association. [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)

Benešová, D. (2017). *Role školního speciálního pedagoga na běžných základních školách* [diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/94418/120288229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berhanu, G. (2014). Special Education Today in Sweden. *Advances in Special Education*, 28, 209–241. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028014>

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. (2016, 16. listopadu). *Celosvětově uznávaný expert na dynamickou diagnostiku David Tzuriel opět v ČR*. ČOSIV. <https://cosiv.cz/cs/2016/11/16/celosvetove-uznavany-expert-na-dynamickou-diagnostiku-david-tzuriel-opet-v-cr/>

Dobson, G., J., & Douglas, G. (2020). Who would do that role? Understanding why teachers become SENCos through an ecological systems theory. *Educational Review*, 72,

298–318. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556206>

Fialová, K. (2019). *Role školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v Olomouckém kraji* [diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=82015907457>

Gončarenko, A. (2022). *Psychologická a speciálně-pedagogická podpora dětí*. META: Inkluzivní škola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/ukrajina/psychologicka-specialne-pedagogicka-podpora-deti>

Hanslová, K. (2020). *Náplň práce školního speciálního pedagoga* [diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117692>

Kohoutek, R. (1998). Historie pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogická orientace*. Vědecký časopis České pedagogické společnosti. (8)3, 30–45. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10567>

Kucharská, A., Mrázková, J. (Eds.), L., Bednaříková, J., Bednářová, I., Burešová, Fialová, M., Hadačová, D., Hanák, P., Havlíková, J., Hronová, J., Koreň, P., Malá, Z., Mýtinová, I., Osvaldová, D., Pokorná, D., Smékalová, E., Šťastná, J., Štefek, F., Štětinová, J., ... & Zárubová, L. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://www.msmt.cz/file/52528/>

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize. (2023, 1. ledna). *F80-F89 – Poruchy psychického vývoje*. MKN-10 2023. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24). In *Věstník*, s. 2–9. MŠMT. <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/vestniky/komplet/05-07.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, 1. září). *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. září 2023*. MŠMT. <https://sdv.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvpzv-cestina-jako-cizi-jazyk>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Vyhlášky ke školskému zákonu*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). *Předměty speciálně pedagogické péče*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece>

Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Vzdělávání školních speciálních pedagogů*. NPI ČR. <https://poradenstvi.npi.cz/system-vzdelavani-spp#vzdelavani-skolnich-specialnich>

Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2018/1725 ze dne 23. října 2018 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů orgány, institucemi a jinými subjekty Unie a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení nařízení (ES) č. 45/2001 a rozhodnutí č. 1247/2002/ES (Text s významem pro EHP.) (2018). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2018/1725/oj?locale=cs>

Nocarová, M. (2018). *Role školního speciálního pedagoga na vybraných ZŠ v Plzeňském kraji* [diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. <https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/32323/1/Role%20skolního%20specialního%20pedagoga%20na%20vybranych%20ZS.pdf>

Sejkorová, S. (2023). *Činnost školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivní podpory žáků se specifickými poruchami učení na základní škole* [diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/180372>

Schejbalová, E. (2020). *Role školního speciálního pedagoga na základní škole* [bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. DSpace TUL. <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/9cabf616-2fff-41cd-bb76-576c235b2593/content>

Šťastná, K. (2020). *Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku* [diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117917>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#f5742507>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

World Health Organization. (2001). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. WHO. https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/mkf_cz.pdf

Zákon č. 109/2002 Sb., zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (2002). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zapletalová, J., a kol. (2014). *Inovace koncepčních dokumentů (vymezujících školní poradenské služby). Koncepce poskytování poradenských služeb ve školách v ČR.* Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://docplayer.cz/24854177-Inovace-koncepcnich-dokumentu-vymezujicich-skolni-poradenske-sluzby.html>

Seznam zkratek

ADHD	porucha pozornosti a aktivity
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NME	neurosekvenci model ve vzdělávání
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
OSPOD	orgán sociálně právní ochrany dětí
PAS	porucha autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PSPP	předmět speciálně pedagogické péče
SENCo	Special Education Needs Coordinator
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠSP	školní speciální pedagog
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
VP	výchovný poradce
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dílčí funkce potřebné pro osvojení čtení, psaní a počítání (Sindelarová, 2013)	25
Tabulka 2: Diagnostické nástroje (srov. Kucharská a kol., 2013; Kucharská a kol., 2014; Valenta a kol., 2020).....	32
Tabulka 3: Diagnostické nástroje využívající dynamickou diagnostiku (srov. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016; Valenta a kol., 2020).....	34
Tabulka 4: Pomůcky pro žáky se SPU (srov. Krejčová a kol., 2018).....	46
Tabulka 5: Pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru podle Wengrafa.....	56
Tabulka 6: Kategorie.....	60
Tabulka 7: Uskupení kategorií podle paradigmatického modelu.....	62
Tabulka 8: Škola a ŠPP (informace k 11/2023).....	67
Tabulka 9: Školní speciální pedagog (informace k 11/2023).....	69
Tabulka 10: Kódy.....	138
Tabulka 11: Nefunkční zpracování dat.....	141

Seznam příloh

Příloha 1 – Pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru pro ŠSP v okrese Jbc

Příloha 2 – Pozorovací arch

Příloha 3 – Ukázka kódování části rozhovoru

Příloha 4 – Kódy

Příloha 5 – Zpracování dat podle řádků (nefunkční)

Příloha 6 – Ukázka zpracování jedné kategorie

Příloha 7 – Zpracování dat 1. informanta pomocí paradigmatického modelu

Příloha 8 – Souhlas s výzkumem

Přílohy

Příloha 1 – Pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru pro ŠSP v okrese Jbc

ZVO 1: Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v základních školách na Jablonecku?

SVO 1: Jaké jsou základní informace o dané škole a školním speciálním pedagogovi?

TO 1: O jakou školu se jedná?

TO 2: Kolik má žáků a učitelů?

TO 3: Jaké máte zastoupení ŠPP?

TO 4: Máte školního psychologa?

TO 5: Jakou máte odbornou kvalifikaci?

TO 6: Jaká je délka Vaší praxe školního speciálního pedagoga?

SVO 2: Jaká je organizace předmětu speciálně pedagogické péče?

TO 7: Poskytujete intervence pouze žákům s doporučením ze ŠPZ?

TO 8: Pokud ne, jakým způsobem se dozvídáte o žácích se SPU a podle jakého „klíče“ je řadíte do intervenčních skupin?

TO 9: Využíváte k předmětu speciálně pedagogické péče disponibilní hodiny, nebo předmět vyučujete po vyučování?

TO 10: Kolik máte ve skupině žáků?

TO 11: Můžete to přizpůsobit a měnit podle potřeb žáků?

SVO 3: Jaké jsou při práci s žáky se SPU používány pomůcky?

TO 12: Jaké používáte pomůcky na rozvoj percepcí?

TO 13: Jaké používáte pomůcky na rozvoj kognitivních a motorických schopností?

TO 14: Jaké používáte pomůcky na rozvoj čtenářských a komunikačních dovedností?

TO 15: Vyrábíte si pomůcky sama?

TO 16: Máte problém získat pomůcky, které byste pro svou práci s žáky se SPU potřebovala?

SVO 4: Jaká je náplň předmětu speciálně pedagogické péče?

TO 17: Čím výuku předmětu speciálně pedagogické péče začínáte?

TO 18: Jak žáky motivujete?

TO 19: Co děláte v případě, že se žák nesoustředí, je na něm znát únava?

TO 20: Jakým způsobem ho upozorňujete na chyby, které dělá?

TO 21: Jakým způsobem si vedete záznamy o reedukační hodině?

ZVO 2: Jakou formou školní speciální pedagog participuje při vzdělávání žáků se SPU s dalšími subjekty podílejícími se na jejich edukaci?

SVO 5: Jak probíhá spolupráce s vnějšími subjekty edukačního procesu?

TO 22: S jakými institucemi ve své profesi spolupracujete?

TO 23: Jakým způsobem spolupracujete se ŠPZ?

TO 24: Jakým způsobem máte nastavenou komunikaci se ŠPZ?

TO 25: Jaké máte zkušenosti s metodickou podporou, vedením a pomocí?

TO 26: Od koho metodickou pomoc dostáváte?

SVO 6: Jak probíhá spolupráce uvnitř školy?

TO 27: Jak spolupracujete v rámci ŠPP?

TO 28: Jak často se v rámci ŠPP setkáváte?

TO 29: Jak často spolupracujete s učiteli žáků se SPU?

TO 30: Jakým způsobem k této spolupráci dochází?

SVO 7: Jak probíhá spolupráce s rodiči žáků se SPU?

TO 31: Jakým způsobem spolupracujete s rodiči žáků se SPU?

TO 32: Jaký používáte komunikační kanál?

TO 33: Jak často s nimi spolupracujete?

TO 34: Jakým způsobem je informujete o své činnosti?

Příloha 2 – Pozorovací arch

Údaje o předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP)

Zaměření PSPP:	
Počet žáků na PSPP:	
Čas / doba výuky:	

VO č. 1: Jakou obsahovou náplň a organizaci mají speciálně pedagogické intervence v ZŠ na Jablonecku?

Vytváření bezpečného prostředí, přijetí, motivace

Přístup školního speciálního pedagoga (ŠSP) k žákům (bezpečí, přijetí, ocenění)

1. Jaký zaujímal ŠSP postoj? (chodil, seděl, stál, střídal polohy?)
2. Jaké typy neverbální komunikace používal?
3. Jaký měl hlas? (silný, výrazný, nevýrazný, slabý, moduloval hlas?)
4. Jakým způsobem ŠSP komunikoval se žáky? Mohli žáci vyjádřit svůj názor, nesouhlas? Jaké kladl otázky? (zjišťovací, připravené, nepřípravené, nahodilé...)
5. Jakým způsobem udržoval aktivitu žáků? (zapojoval relaxační chvílky, střídal činnosti?)
6. Jakým způsobem žáky motivoval? (používal funkční, verbální, situační, neúčelovou motivaci?)
7. Jak se pracovalo s chybou?
8. Jak se žáci na výuce projevovali?
9. Jak dlouho během výuky žáci udrželi pozornost?
10. Jak žáci reagovali na způsob výuky?
11. Jakým způsobem byli žáci vedeni ke vzájemné spolupráci?
12. Jak probíhala zpětná vazba na výuku?
13. Jaká byla na výuce atmosféra?

Náplň aktivit

14. Jaké byly voleny vyučovací metody?
15. Jakým způsobem probíhala reedukace dílčích funkcí? (zrakové a sluchové percepce, motoriky?)
16. Jakým způsobem probíhala reedukace čtení, psaní, počítání?

Organizace výuky: časová, místní, používané pomůcky pro intervenci

17. Jakým způsobem si speciální pedagog dělal přípravu na výuku? (dodržoval ji, nedodržoval, improvizoval?)
18. Jak pracoval speciální pedagog s časem? (zbýval mu, dodržoval ho, překračoval ho?)
19. Jaké pomůcky školní speciální pedagog používal? Měl je připravené?
20. Kde výuka probíhala?
21. Jakým způsobem si vedl záznamy o uplynulé výuce?

VO č. 2: Jakou formou školní speciální pedagog participuje při vzdělávání žáků se SPU s dalšími subjekty podílejícími se na jejich edukaci?

Spolupráce

Spolupráce s dalšími subjekty v edukačním procesu

22. Dostával žák domácí úkoly?
23. Jakým způsobem byl rodič informován o výuce PSPP?
24. Jakým způsobem probíhala spolupráce s učitelem žáků?

Hodnocení výuky PSPP z pohledu výzkumníka:

Příloha 3 – Ukázka kódování části rozhovoru

<p>V: Zajímalo by mě, o jakou školu se jedná a jestli jste velké nebo malá škola? Jestli nevíte přesně počty, tak to asi nevádí. ¶</p>	<p>spolupráce se ŠPZ</p>
<p>R5: Já jsem nastoupila v září tohoto roku a zjistila jsem, že je to velké škola, vlastně největší, ve které jsem kdy pracovala. Ona má kapacitu, tuším, 900 žáků, jestli si to dobře pamatuju, nebo 500? Abych nemluvila nesmysly, zkrátka nevím, ale je to hodně velké škola, protože jsou tady vlastně paralelní třídy průřezově celou tou... vlastně prvním i druhým stupněm. Takže je tu spousta pedagogů. A škola je to jako dynamická. Se mnou vlastně přišla i nová paní ředitelka, nové vedení, takže se událo hodně změn, a já jsem jednou z těch změn, že vlastně přišel do školy školní speciální pedagog. Jinak tu měli asi do minulého roku tu měli psychologa školního. ¶</p>	<p>Neznámý autor 02.02.2024 12:28</p> <p>těžkosti</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:28</p>
<p>V: Takže školní psycholog už tu není? ¶</p>	<p>rodiče</p>
<p>R5: Není. ¶</p>	<p>Neznámý autor 02.02.2024 12:29</p>
<p>V: Děkuji. Můžu se zeptat, jakou vy máte odbornou kvalifikaci a jak dlouho vlastně pracujete na pozici školního speciálního pedagoga? ¶</p> <p>R5: Já jsem vystudovala učitelství pro první stupeň základních, ale i speciálních škol, takže moje studium bylo pětileté s tím, že mám státní zkoušku z psychologie, ale i ze speciální pedagogiky. Takže to je vlastně kvalifikace, která dosahuje na toho školního speciálního pedagoga. A v této pozici, jak už jsem zmínila, jsem od září nově. Do té doby jsem byla řadový učitel, ale i asistentka pedagoga. ¶</p>	<p>spolupráce s učiteli</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:29</p> <p>těžkosti</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:29</p>
<p>V: Děkuji. S jakými institucemi ve své profesi spolupracujete? Jakým způsobem vlastně spolupracujete v rámci školního poradenského zařízení? Nebo jak spolupracujete a komunikujete se školským poradenským zařízením? ¶</p>	<p>spolupráce s odborníky</p>
<p>R5: Vzhledem k tomu, že tadyta pozice vlastně vznikla nově, tak jsem měla... Asi tak po prvním měsíci jsem si říkala, že oslovím jednotlivá školská pedagogická zařízení pro to, abych se dozvěděla vlastně něco více o dětech. Samozřejmě mám podklady z pedagogicko-psychologických poraden, ze speciálně-pedagogických center a z dalších specializovaných center, které jsou tady v Libereckém kraji, takže nejenom v Jablonci, ale i v Liberci, kam děti docházejí. Nicméně se to zatím nepodařilo z časových důvodů. Já pracuju na poloviční úvazek. A to, jakým způsobem vlastně narůstá teďka potřeba konzultací a komunikací s rodiči, ale hlavně i s kolegy, kdy docházím k nim do tříd na náslechy, tak se to prostě z časových důvodů zatím nepodařilo – kontaktovat jednotlivá školská pedagogická zařízení. Mám to v plánu. Jsem v kontaktu, a to čistě z praktického důvodu, protože mám dvě pětileté děti, takže jsem navštívila svoji známou logopedku – klinickou logopedku v Turnově při vlastně stacionáři, tam je při tom speciálním taky pracovišti, takže to s tou jsem v kontaktu a konzultuju s ní třeba některé kroky, protože vzhledem k tomu, že mám kurz certifikovaný logopedický asistent, tak vlastně bych se mohla pustit i do nějaké intervence na této stránce, na této bázi. A potřebovala jsem ještě, protože mám děti tedy s dysárií, tak jsem si potřebovala s ní něco zkonzultovat, takže ta vlastně komunikace se specialisty je zatím jenom v plenkách. Ale mám to v plánu... ¶</p>	<p>Neznámý autor 02.02.2024 12:31</p> <p>náplň práce ŠPZ</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:32</p> <p>spolupráce s odborníky</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:33</p> <p>problémy</p> <p>Neznámý autor 09.02.2024 18:02</p>
<p>V: Děkuji. A v rámci vlastně školy, jak spolupracujete v rámci školního poradenského pracoviště? Třeba jak často se setkáváte? ¶</p>	<p>komunikace</p>
<p>R5: Jednou za 14 dní máme porady, kde se vlastně setkáme jak první tak i druhý stupeň, protože například výchovný poradce, máme jednoho pro první stupeň, jednoho pro druhý stupeň, metodik prevence, teď si nejsem jistá, jestli jsou taky dva, ale každopádně s tím se tam taky setkáváme, vedení školy. A vlastně komunikujeme tam všechny ty problémy, ale i ty pozitivní věci, které se udály, takže jednou za 14 dní máme pravidelné porady. A pak samozřejmě probíhá komunikace, když se potkáme na chodbě. To je taková asi nejběžnější záležitost, kdy člověk na toho druhého kolegu nenarazí v kabinetu, ale dost často třeba při obědě. Snažím se tomu vyhýbat – komunikovat věci ve školní jídelně, ale stává se to, bohužel. ¶</p>	<p>Neznámý autor 09.02.2024 18:01</p> <p>ŠPZ</p> <p>Neznámý autor 02.02.2024 12:36</p> <p>ŠPZ</p> <p>Neznámý autor 09.02.2024 18:02</p>

Příloha 4 – Kódy

Tabulka 10: Kódy

<p>školní integrace škola – organizace; počet žáků ve škole ŠPP obsazení ŠSP – délka praxe ŠSP – délka pobytu na škole škola škola, ŠPP kvalifikace ŠSP počet žáků ŠPP ŠSP – vzdělání, délka praxe ŠSP výhody malotřídky nevýhody malotřídky těžkosti v práci</p>	<p>těžkosti problémy problémy v práci problém s diferenciací financování práce ŠSP informační činnosti emoce, rozladění ŠSP pracovní vytížení činnosti ŠSP náplň práce ŠSP depistáž, diagnostika screening zkušenosti těžkosti ŠSP ŠSP – zkušenosti ŠSP – problémy</p>	<p>Informace o škole, ŠPP a ŠSP</p>
<p>ŠSP – spolupráce s TU metodické vedení ŠSP metodické vedení metodické vedení školou podpora školy školení spolupráce se ŠPZ spolupráce s AP práce AP potřeba AP ve třídách učitelé spolupráce s učiteli</p>	<p>mediátor sdílení v PPP četnost spolupráce v rámci ŠPP metodické vedení dalšími institucemi podpora od státu spolupráce s rodiči - DÚ nespolupracující rodiče práce učitele podpora pro žáky ze strany dalšího učitele spolupráce s dalšími</p>	<p>Spolupráce</p>

<p>nespolupracující učitel problémy ve škole – nespolupracující učitel rodiče spolupráce s rodiči spolupráce s dalšími subjekty: odborné konzultace a vedení ŠSP poradenskými zařízeními spolupráce ve ŠPP: VP a preventista 1x/týden, spolupráce se ŠPP dle potřeby, porada všech 1x/měsíc, je-li nový případ, konzultace okamžitě spolupráce s odborníky vzájemná spolupráce všech další instituce – komunitní centrum komunikace</p>	<p>odborníky spolupráce ŠSP s dalšími institucemi spolupráce v rámci ŠPP PPP SPC ŠPZ vedení z PPP spolupráce se ŠPZ a SVP spolupráce se SPC spolupráce (ŠPZ, rodiče, ŠSP) spolupráce s PPP spolupráce s dalšími subjekty spolupráci s dalšími subjekty dělá VP, MP spolupráce s externisty učitelé a rodiče</p>	
<p>zaměření na děti práce s žákem vytváření podmínek pro učení podmínky pro učení přístup k žákům</p>	<p>naplňování potřeb žáků zaměření na žáka, motivace zaměření na potřeby dětí zaměření na žáka práce s dětmi nadstavbová práce s dětmi</p>	<p>Přístup k žákům</p>
<p>žák podpora pro žáky spolupráce žáků mezi sebou problémové chování informace o dětech</p>	<p>volání žáka o pomoc projevy potíže žáci bez podpory</p>	<p>Žák se SPU</p>
<p>potřeby žáka, individuální</p>	<p>regulace stresu</p>	<p>Regulace stresu u žáků</p>

<p>zaměření na žáka</p> <p>zaměření na žáky a jejich potřeby</p> <p>zaměření na žáka a jeho potřeby</p> <p>zaměření na děti a jejich potřeby</p> <p>zaměření na žáka a jeho možnosti</p> <p>zaměření na možnosti žáka</p> <p>projevy žáků ve stresu</p>	<p>respekt</p> <p>podporující aktivita</p> <p>bezpečí</p> <p>bezpečí pro děti</p> <p>motivace žáka</p> <p>motivace</p> <p>práce s chybou</p> <p>zažití úspěchu</p>	
<p>propojení PSPP s výukou</p> <p>reedukace motorických funkcí</p> <p>reedukace percepce</p> <p>rozvoj kognitivních funkcí</p> <p>docvičování</p> <p>pomoc žákům s aktuálním učivem</p>	<p>potřeby</p> <p>čtení</p> <p>fyzické cvičení</p> <p>náplň aktivit PSPP</p> <p>práce s žáky</p> <p>rozpory PSPP a výuka</p>	Náplň aktivit v PSPP
<p>organizace</p> <p>organizace PSPP – prostory</p> <p>organizace PSPP – časová</p> <p>organizace PSPP</p> <p>organizace PSPP – podle potřeb dětí</p> <p>práce s žáky bez doporučení</p> <p>práce s žáky bez doporučení ze ŠPZ</p> <p>místní podmínky výuky</p> <p>výkazy práce</p> <p>kontinuita</p> <p>kontinuita péče</p> <p>způsob výuky</p>	<p>vedení výuky – způsob</p> <p>vedení výuky</p> <p>potíže – pomůcky</p> <p>pomůcky</p> <p>evidence pomůcek</p> <p>pomůcky – platba</p> <p>získávání pomůcek</p> <p>pomůcky, motivace</p> <p>potíže při organizaci</p> <p>dokumentace</p> <p>zápisy z PSPP</p> <p>sešity z PSPP pro žáky</p>	Organizace výuky PSPP

Příloha 5 – Zpracování dat podle řádků (nefunkční)

Tabulka 11: Nefunkční zpracování dat

ŠKOLA	rozhovor 7, 15, 2294, web 2313, 2332, 2487, 2496, 2629, 2721, 2795, 2845, 2904, pozorování
Osobnost ŠSP	Náplň práce ŠSP, (PI, PSPP, metodické vedení, školení, následchy, preventivní činnosti – diagnostika, depistáž, screening, informační činnost) rozhovor 21, 93, 96, 101 web 2307, 2314, 2316, 2317, 2339, 2344, 2403, 2406, 2416, 2463, 2471, 2525, 2568, 2570, 2573, 2581, 2583, 2588, 2604, 2612, 2663, 2737, 2775, 2779, 2786, 2844, 2875, 2904, 2944, 2994, 2998, 3001, 3007, 3021, pozorování 3035, 3132, 3134, 3136, 3139, 3227, 3231
	Organizace (plat ŠSP, výkazy práce) web 2346, 2456, 2461, 2630, 2980, pozorování
	Zkušenosti ŠSP (pozitivní, negativní), postoje ŠSP rozhovor 35, 72, 241, pozorování 3121
Přístup k žákům	Naplnění základních potřeb (žákovy potřeby a možnosti, komunikace) rozhovor 39, 150, 154, 217, web 2388, 2403, 2429, 2438, 2502, 2616, 2648, 2676, 2723, 2726, 2743, 2757, 2780, 2758, 2794, 2803, 2848, 2856, 2876, pozorování 3141, 3146, 3150, 3161, 3222, 3229, 3233
	Vytváření podmínek pro učení rozhovor 41, 50, 113, 128,177, 178, 186, 199, web 2506, 2516, 2833, 2841, 2889, 2991, pozorování 3031, 3044, 3057, 3061, 3072, 3140, 3152, 3158, 3168, 3179, 3181, 3226, 3235,
	Motivace rozhovor 54, 62, 164,180, pozorování 3050, 3059, 3146, 3200,
	Regulace stresu (projevy žáků, práce s chybou, bezpečí, umožnění žákům zažít úspěch) rozhovor 178

	pozorování 3054, 3070, 3075, 3086, 3126, 3156, 3162, 3175, 3181,
Náplň aktivit v PSPP	<p>Reedukace percepčně-motorických funkcí, rozvoj kognitivních funkcí rozhovor 161, 162, 163, 187, 190, 202, 220, 226, 234, 235, 239, pozorování 3040, 3081, 3188, 3196.</p> <p>Rozvoj čtení a psaní, počítání rozhovor 133, 145, 195, 207, 213, 216, 232, 244, pozorování 3038, 3045, 3084, 3088, 3093, 3191,</p> <p>Pomoc s učivem (propojení a rozpory PSPP & výuka) rozhovory: 136, 205, 210, pozorování 3195,</p>
Organizace výuky PSPP	<p>Časová a místní rozhovor 119, 212, web 2324, 2388, 2391, 2419, 2434, 2587, 2621, 2828, pozorování 3028, 3091, 3097, 3108, 3120, 3130, 3164, 3199, 3201, 3209,</p> <p>Utváření skupin žáků (spolupráce žáků mezi sebou, problémy při organizaci) rozhovor 128, pozorování 3164, 3169, 3172, 3225, 3235,</p> <p>Pomůcky (získávání pomůcek – podpora, problémy, evidence) rozhovor 62, 71, 161, 168, 172, 176, 202 web 2338, 2361, 2375, 2575, 2978, 3000, 3015, pozorování 3076, 3104, 3182, 3194, 3206,</p> <p>Kontinuita péče (zápisy z PSPP, sešity z PSPP pro žáky) rozhovor 142 pozorování 3111, 3211,</p>
Spolupráce ve škole	<p>Spolupráce v rámci ŠPP (kompetence, četnost, problémové chování žáků) rozhovor 17, 19, 66, 72, web 2300, 2305, 2354, 2450, 2498, 2524, 2599, 2680, 2699, 2712, 2715, 2754, 2758, 2762, 2843, 2845, 2854, 2948, 2983, 3019, pozorování</p> <p>Vedení školy (podpora) rozhovor 95, 167, 170, 172, pozorování</p> <p>Rozdíly spolupráce podle velikosti školy (výhody & nevýhody malotřídky, větší</p>

	<p>školy)</p> <p>rozhovor</p> <p>Spolupráce s žáky školy, učiteli, asistenty pedagoga, externími doučovateli</p> <p>rozhovor 27, 48, 68, 71, 81, 109, 151, 155, 183,</p> <p>web 2301, 2317, 2335, 2376, 2377, 2388, 2406, 2469, 2494, 2520, 2540, 2572, 2576, 2593, 2597, 2665, 2814, 2855, 2879, 2960, 2997,</p> <p>pozorování 3096, 3118, 3220,</p>
Rodiče	<p>Intenzita spolupráce (způsob, četnost, podle stupně PO)</p> <p>rozhovor 27, 30, 82</p> <p>web 2316, 2348, 2362, 2386, 2475, 2504, 2541, 2566, 2586, 2648, 2666, 2728, 2732, 2744, 2755, 2834, 2851, 2866, 2880, 2893, 2935, 2973.</p> <p>pozorování 3114, 3213, 3216,</p> <p>spolupracující & nespolupracující rodiče</p> <p>rozhovor 32, 38, 42, 43, 53, 54, 55, 83 – 89, 107, 111, 168,</p> <p>pozorování</p> <p>Mediátor schůzky (rodiče & učitel)</p> <p>web 2598</p>
ŠPZ	<p>Spolupráce, metodické vedení z PPP, ze SPC</p> <p>rozhovor 75, 92, 162,</p> <p>web 2318, 2340, 2343, 2346, 2363, 2410, 2542, 2590, 2867, 2909, 2943, 2999,</p> <p>pozorování</p> <p>Kontrola ze ŠPZ</p>
Další subjekty	<p>Odborníci</p> <p>web 2394</p> <p>Instituce</p> <p>web 2306, 2340, 2414, 2442, 2446, 2484, 2499, 2564, 2601, 2619, 2636, 2651, 2702, 2791, 2869, 2886, 2910, 2949, 3008, 3023</p>

Příloha 6 – Ukázka zpracování jedné kategorie

PŘÍSTUP K ŽÁKŮM

rozhovor – I1

Pak skončí čas a maj třeba zase pět minut přestávku, kdy se můžou protáhnout. A takhle postupně se jim ten čas dost prodlužuje, že se budou soustředit víc.

Jinak různé nápady, náměty na práci a tak – to většinou studuju z internetu, z knížek, no.

Ten Bonifác [...] držení tužky, to jako, on nevydrží chvíli. Když mu řeknu: „Drž tužku“, tak vlastně ze začátku první dva tahy udělal dobře a už zase, jo... pořád dokolečka, pořád dokolečka.

Pořád dokolečka vlastně tím drilem jedem.

rozhovor – I2

Protože neřekneš, hele jako to, tak prostě přišly dřív, měly tu být od půl třetí, tak tu byly dřív... Jo.

[PSPP] – pokud bych to nedělala já, že by museli do poradny třeba jet za nějakým pedagogem, že jako proto to takhle zařídili.

Snažím se poskytnout ... vlastně jako, tady vlastně byli navíc další tři a ještě ty druháci. Takže toho z první třídy беру s tím z druhý na jednu hodinu, aby aspoň byli kamarádi, aby dělali nějakou grafomotoriku.

Ted' jsem tomu druhákovi zase sháněla, ted' mně přijde další knížka, nebo mě v tý poradně pomohli tu Balharovou, tak jsem objednala Fíovo čtení, je to čtení s porozuměním.

Já si vezmu toho kluka sem na doučování a on má asistenta i v družině. Takže třeba já vezmu interaktivku, podívám se, kde je v češtině, a teda dám mu to interaktivní cvičení, už jsem ho naučila i myší, a on prostě trénuje i tu zručnost, a on přejede, nevím, na co začíná.

Přijde tadyta: „Doučte mi zlomky“. Přijde najednou, protože vede tadytu, tak ji jako nevyhodíš.

Nebo třeba je nemocný ve středu, tak přijde ve čtvrtek. Snažím se jim to nahradit. Ale jako když je celý týden nemocný, tak jako mu pak nedám dvě hodiny. To už prostě pak nejde.

Ale nechci jim tak jako úplně dávat ty listy.

To, že mi přišly tadyty dvě a ještě mi chtěly přivést toho bráchu a další sestru, tak to už jsem jako říkala ne, takže jako... takže takhle to tady fakt jakoby je. To jsem říkala: „Ne, tak to si jděte do parku, neprší“.

U mě bude mít tu hodinu. Ale ještě mi nepřišly ty papíry, ale už jsem řekla, ať začne chodit. Byla 18. října na vyšetření, takže jsme si dali zpětnou vazbu, co potřebuje.

Já jsem říkala, ale ta holka nechodí na sporták, bydlí tady, přijde na půl třetí. V půl čtvrtý jde domů. Ale přivede ještě kamarádku...

rozhovor – I3

Já jsem vždycky podporovala žáky, kteří prostě, když mě na ně upozornil učitel, že by tam bylo potřeba něco, tak jsem většinou tyhle děti od druhý třídy dál vlastně si přiřadila k někomu, kdo už tu hodinu napsanou má.

Takže tyhle žáky, co vůbec ještě neprošli poradnou, tak s těmi já teď pracovat momentálně nemohu, jediné po vyučování, což z části dělám, třeba i proto, že z té hodiny mám víc těch skupin.

Pokud to dítě je v poradně a poradna nám dá doporučení a zařadí toho žáka do prvního stupně podpory, tak je zcela možné to dítě v jedničce přiřadit do hodiny k někomu, kdo je třeba ve dvojce, a vlastně jako nikoho tím neokrádáš. Hodina už je dávno finančně pokrytá.

[Využívání disponibilních hodin]: děti mají s tím problém, protože musí si kontaktovat člověka, který vlastně ty děti po vyučování tady dozoruje a s ním, nebo pod jeho dozorem, si dopisují ty zameškaný písemky. Ty děti potom mohou mít problém, že si musejí dopisovat látku. To by jako nastat nemělo, takhle to myšlený nebylo a bylo to jasně řečený, ale ne všichni to prostě dodržují.

Když tu druhou hodinu má [Žofie] jako sólo se mnou jako jediná, tak zase děláme jiný věci nebo se bavíme i o jiných věcech, který bysme před těma spolužákama třeba spolu probrat nemohly. Takže to zas má takovej ten bonus, i trošku jako psychologický, že když to dítě je tady samo, tak zase se dá probrat s ním věci, který v tý skupině třeba by neřekly.

Únava: únava, to tady já vůbec neřeším. Samozřejmě, když zívají, někdy to je taková póza u těch starších, ale víceméně to tady vůbec neřeším.

PS od Tobiáše: To hrozně pomáhá té diferenciaci v tom vyučování, že buď to můžeš dát někomu, kdo je pomalej a potřebuješ ho u toho nechat, aby si ještě tady ty vystřižený... aby to vystříhl, nalepil, procvičil. A nebo zase někoho, kdo je hodně rychlý, tak mu tam vybereš cvičení, který si dá navíc oproti ostatním.

[Žáci potřebují stále větší pomoc od učitelů a AP]: Možná je to i proto, že se jako moc nevedou, aktivně nevedou k té samostatnosti, že my jim na to pořád skáče, včetně mě. Je to i pro mě taková práce, že to dítě se na něco zeptá, a ty hned skočíš a jdeš mu jako vykládat, ale ono pak zjistíš, že se tě na to třikrát zeptalo už. A my bysme neměli bejt jako roboti a pořád... Tak někdy, když si vzpomenu na tohle poučení, tak řeknu třeba: víš, co? Já už jsem ti to řekla dvakrát. Tam máš spolužáka, tak ať ti to dovysvětlí.

Slabé děti: jsou v prvním stupni, ale jsou vlastně téměř na úrovni toho lehkýho mentálního postižení. Ten podprůměr je tak hluboký, že vlastně... A ty děti nemaj vlastně žádnou podporu, na žádnou si nešáhnou. Je to takový jako hluchý, jako kdyby místo... Taková šedá zóna. A to se ví jako dlouhodobě. Ale ono někdy člověk má pocit, že by jako kdyby do tý poradny měly jít celý třídy. To taky samozřejmě nejde...

rozhovor – I4

Třeba u těch prvňáků, druháků jako individuální přístup, pomoc v prvním kroku to je něco, co se dělá běžně, což jako nemusí být ani nikde upravený, protože to je to, co nám poradna doporučuje, to je vlastně to, co se dělá úplně normálně, protože těch dětí je málo a je

potřeba jim to všechno postupně nastavovat, takže je úplně jedno, jestli SPU má, nebo ne, ty prvňáci, druháci, protože ten individuální přístup je tam vždycky.

A často když se to na ně nahrne, tak oni začnou mít nějaký projevy, přehazovat písmena, čísla, a není to SPU, je to jenom o tom, že najednou je toho na ně hodně, třeba v té první třídě, jo. Může se to stát, že najednou je na to dítě toho hodně nebo se strašně snaží, že to otočí, ale není to něco, co by dělalo pravidelně a co by nutně ukazovalo jako, že bude problém.

My máme teda screeniny posunutý až na třetí ročník, protože se nám to posunulo tím covidem, a kdyby nám přišly ve druhé třídě, tak ty děti by vycházely strašně špatně, takže necháváme podzim ve třetí třídě na screening čtenářských dovedností, protože ještě se pořád jakoby vyrovnáme s covidem.

My si pak vezmeme sešit, projíždíme to, opravdu koukáme, kde je chyba, a pak se třeba vracíme k tomu, že jako má někde z prvního stupně problém, kdy jako násobilku osmi a pořád se to tam táhne a vážne to. Pak se samozřejmě u nějakých dětí, který jako nemaj vyloženě SPU-čka nebo tam jsou nějaký jako lehký obtíže, tak hledáme nějaký mechanismus třeba, jak si vyznačovat v maticích znamínka plus, mínus, jenom jak si to barevně odlišit – a je to ujistí a stačí jim to. A to dítě pak jede dál. A nebylo to jako nutně o tom, že ho musím poslat do poradny, protože se to prostě upraví. Někdy říkám: „Vem si přehled učiva a pracuj s přehledem učiva, dokud potřebuješ“, a to dítě se ujistí a za čas ho tam má, ani ho nepoužívá.

Nemůžu mít ADHD a k tomu mentálně postiženýho, protože to nedám dohromady.

Třeba se domlouváme, jestli mu vyhovuje psát tiskacím, že může psát tiskacím. Někdo řekne: „Já bych chtěl tu tužku.“ Mně to je jedno, že píše tužkou. Jako já na tom netrvám, jako ty učitelé. Mně je jedno, jestli to dítě napíše datum doleva nebo doprava. Pro mě je důležitý, abychom si vysvětlili, proč ho píše, proč to takhle chce.

Jako není to o tom, že já potřebuju zabavit dítě.

Protože ta třída je zrovna daleko od všech a neruší to, protože v té třídě to nejde samozřejmě, že jo. S tím bzučákem, to by se jako ostatní zbláznili.

Hledáme možnost, jak by to pro to dítě bylo atraktivní.

rozhovor – 15

Dokážu navnímat [díky mé praxi], jaká ta potřeba v té konkrétní třídě je.

Nenašel by se asi důvod, proč bych se měla já chtít nějak jako na tom dítěti „podepisovat“.

Jsem vlastně jim [rodičům] řekla i návody přesně, jak to můžou dělat, že aby to bylo příjemný jak pro tu maminku, tak pro to dítě, ...

[Trvalo, než jsem] zjistila, kdo co potřebuje, jestli si i osobnostně ty děti třeba nějakým způsobem nevdají, což už se mi tady taky jednou jakoby stalo a museli jsme tu skupinku vlastně přeorganizovat. Ano, mohu si to [skupinky žáků] namodelovat podle těch potřeb, které máme, a aby to vyhovovalo, aby ta skupinka, byť je dvoučlenná, fungovala dobře, aby se nám tady pracovalo dobře.

No, chvílku by rušil [se bzučákem], ale oni si na to děti zvyknou... Moje třídní učitelka, tak ona tam zavedla ty bzučáky a my jsme si na to velice rychle zvykli. Dva bzučáky ve třídě a nebyl to problém. My jsme si na to úplně v pohodě zvykli. A ty děti s tím pracovaly... Ano, ze začátku budou ty děti namítat: „Mě to ruší.“ Ale dá se s tím pracovat, všechno se dá nějakým způsobem řešit, podle mě.

rozhovor – I6

Každý to dítě specifickou péči potřebuje, nějakou jakoby fakt zacílenou na to konkrétní dítě.

Mám v péči 12 žáků, který maj doporučení ze ŠPZ. Plus mám další žáky, který vlastně jsou tady na PLPP a nebo jsou to krátkodobý intervence. Ty děti [...] sem dochází, říkám, třeba na nějaký docvičení nebo nějaký jenom, nějakou přechodnou dobu, kdy potřebujou něco rozvíjet, a ono se to nastartuje.

Uzpůsobení skupin: to vlastně je ten základ, takže doopravdy je to podle potřeb dětí. A to i ty skupinky ... musím dobře zkombinovat.

Aktivita v PSPP: To je doopravdy, zase říkám, zacílený na kdejaký konkrétní dítě.

Já bych zase potřebovala vždycky zjistit, jako proč se nedokáže soustředit, jo.

Co nejvíc smyslů.

rozhovor – I7

[Když přijde učitel, že se něco nedaří] jdu i já na náslech třeba, abych viděla, jak to dítě reaguje v té třídě. Zkusíme navrhnout nějaká opatření.

Přijde ráno, třeba čtvrt hodinky takhle čteme. Ale to já vůbec nikde nevedu, to dávám těm dětem. Ale zlepšila se. Právě mi ráno říkala, že ji pochválila její paní učitelka na hudebce. Jsem jí říkala: „No vidíš. A kdybys přišla loni, tak už's to měla lepší.“

[Pomůcky]: tak nejhorší je, když se pořád opakuje s jedním. Ony ty děti pak to maj okoukaný, tak je to nebaví.

Když Bonifác třeba jede na fotbal, tak si to s ním vyměním: ne že přijde v pátek, ale že přijde třeba ve čtvrtek... [aby o hodinu nepřišel].

rozhovor – I8

Škola si sama určí děti s podpurným opatřením 1, a já vlastně v každé první třídě, když k nám nastoupí prvňáčci, tak chodím do těch tříd i na druhém prvním stupni, u těch béček, a vlastně tam s nimi jsem a dělám si depistáž. Vybírám si děti, koukám, jak se učí.[...] Takže já už od té první třídy je podchytím. A vlastně se jim věnujeme podle toho.

dokumenty – I1

Nabízí škola účastníkům edukačního procesu odbornou podporu a pomoc prostřednictvím ŠPP.

Část rodin využila také péči speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog nabízí odborné konzultace, individuální poradenství a odkazuje na další odbornou péči. Poskytuje speciálně pedagogickou péči pro děti se SPU. Odborně podporuje integrované žáky se SVP

a ostatní žáky, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu. Ta spočívá v krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

dokumenty – I3

Pro podporu vzdělávacího a výchovného procesu škola zřizuje školní poradenské pracoviště.

Pokud žáci potřebují zvýšenou podporu, využívá škola nejprve vlastní kapacitu svého poradenského pracoviště. Žákům je poskytována podpora speciálního pedagoga, psychologa, sociálního pedagoga, metodika prevence a výchovného poradce, pokud jsou místa aktuálně obsazena.

K dispozici pro podporu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je speciální pedagožka.

U žáků se specifickými potřebami vypracovat a reálně využívat IVP, na jehož tvorbě se bude podílet speciální pedagog školy a bude reflektovat doporučení školských poradenských zařízení.

dokumenty – I4

Právo žáka na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle školního vzdělávacího programu.

U žáka se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování se pro hodnocení a klasifikaci přihlédne k charakteru postižení.

[Činnosti speciálního pedagoga směrem k žákům]:

- aktivní vyhledávání žáků vyžadující zvláštní pozornost, příprava na péči o ně;
- zařazení žáků do reedukační péče;
- zprostředkování či zajištění diagnostiky SPU;
- vytvoření podmínek pro vzdělávání žáků se SVP – prostředí, pomůcky.

dokumenty – I6

Žáci se SVP mají nárok na speciální péči v rámci možností školy.

Žáci se SVP mají nárok na informace a poradenskou pomoc školy při vzdělávání.

Speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se SVP a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

Škola umožňuje žákům se SVP reedukaci.

Výroční zpráva: Nepříznivá ekonomická i společenská situace má špatný vliv i na žáky. Pro spoustu rodin není prioritou vzdělávání, ale zajištění základních potřeb – strava, jídlo. Vnímáme to a pomáháme.

ŠPP převzalo řešení krizových situací vyžadujících okamžitou intervenci a následnou péči o žáka.

Pro žáky se SVP a PO doporučenými z ŠPZ se začala využívat nová učebna vybavená speciálními pomůckami.

[ŠSP] ve spolupráci s celým ŠPP řešila na ose škola – rodina – odborník nesnáze s neúspěchy žáků při výuce, úzkosti, demotivaci, adaptační obtíže, rodinné problémy.

V péči ŠSP bylo 12 žáků s PO 2.–4. st., docházeli na individuální intervence, reedukace.

dokumenty – I7

Studují u nás i žáci s vývojovou poruchou učení, kterým je věnována individuální péče. Škola organizuje rozvrh hodin tak, aby vyhovoval žákům, kteří jsou závislí na dopravním spojení.

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a žáků se SPU se uskutečňuje formou individuální integrace do běžných tříd.

Učitelé si v rámci DVPP doplňují vzdělání v oblasti péče o děti se specifickými poruchami učení a seznamují se s novými postupy a pomůckami.

Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními [...] může být v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařazována [...] speciálně pedagogická intervence.

Ve škole mohou být žáci integrovaní s postižením smyslovým, tělesným, mentálním nebo s vývojovými poruchami učení a chování. Hodnocení je zcela individuální. Žák je zohledňován a je posuzován jeho individuální pokrok.

Pro práci s žáky se SVP jsou stanovena tato pravidla:

- individuální péče;
- tolerance a porozumění;
- pozitivní motivace;
- konzultace s odborníky (výchovný poradce);
- úzká spolupráce s rodiči;
- možnost doučování.

Potřebným žákům je poskytována promyšlená a poradenská péče ať už formou individuálních konzultací nebo skupinových činností.

ŠPP: podílí se na vytváření strategií a programů zaměřených na podporu rozvoje osobnosti žáků.

Trénink oslabených oblastí u žáků probíhá formou her a nápravných cvičení.

Probíhá individuální a skupinová práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žák má právo na vzdělávání a školské služby, na informace a poradenskou pomoc školy v záležitostech týkajících se vzdělávání.

Dětem se SVP se věnují i 2 speciální pedagogové (logopedická péče, speciálně pedagogická péče).

dokumenty – I8

Cíle školy mimo jiné jsou:

- rozvíjet osobnost každého žáka – respektování osobnosti dítěte a jeho specifických vzdělávacích potřeb.

Činnost ŠSP:

- vytváření optimálních podmínek pro žáky se SVP;
- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků;
- speciálně pedagogická péče (krátkodobá i dlouhodobá) za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky.

pozorování – I1

Používala silný hlas, měla ho zastřený, nosový, modulovala hlas.

Motivace

- hračky na stole (mačkátko), se kterými si mohl žák hrát;
- přesýpací hodiny: pracuje po dobu, než se hodiny přesypou;
- střídání činností;
- verbální motivace – vtahování do činností: pomocí otázek (otázky o přečteném), „seřad“, „popiš“, „pojmenuj“;
- dávala na výběr: „Budeme číst po větvách?“ Ano/Ne

Vyučovací metody:

- práce s názorem (obrázky);
- vysvětlování slov, kterým chlapec nerozuměl;
- práce s pomůckami.

pozorování – I2

- Typy neverbální komunikace – gesta, mimika, ukazovala;
- hlas – příjemný, občas hlas zvýšila, modulovala hlas;
- komunikace – otázky měla připravené u „svých“ žáků; hned nevysvětlovala, ale vedla žáky k tomu, aby si zkusili odpověď najít sami;
- motivace žáků: střídala činnosti; děti psaly na tabuli, mohly se pohybovat po třídě; žáci měli úkol na lavicích po celé třídě → pohyb byl nutný; motivace i slovní: „Ještě chvíli vydržte, už bude poslední úkol“; situační motivace: hravé počítání pomocí strašáků (Halloween);
- psaní na tabuli (přesné rozdělení, kdo kam bude psát; někdo byl schovaný za křídlem tabule – to bylo zcela úmyslně).

pozorování – I3

Jak se žák projevoval a reagoval na výuku?

- „Nechápu otázku“;
- žáci se dokázali na 1 aktivitu soustředit celou dobu, potom dostali jinou aktivitu;
- hlásili se, když nevěděli, když nerozuměli zadání;
- spolupracovali se ŠSP, pracovali na svých úlohách předem připravených;
- když ŠSP pracovala s 1 žákem, další čekal, další pracoval sám;
- měli stále co dělat, na čem pracovat;
- nebáli se ptát, ozvat;
- seděli na svém místě, ale mohli se i pohybovat po učebně;
- pozitivně;
- nebáli se;
- bylo znát, že jsou na takovouto práci zvyklí a že jim vyhovuje.

poloha těla ŠSP

- seděla, chodila, seděla u žáka, se kterým pracovala, stála nad žákem, se kterým pracovala;
- střídala polohy dle potřeby.

komunikace:

- zjišťovací otázky (týkalo se to textu přečteného), vycházely z textu;
- kladla otázky, aby žák přemýšlel nad tím, co bude dělat; aby zjistila, zda úkolu rozumí.

udržování aktivity, motivace

- střídáním aktivit;
- vyprávěním o čtení → dávání otázek na souvislosti;
- používání zábavných a zajímavých PC programů (Včelka, Tablexie).

pozorování – I4

Postoj SP: seděla na lavici; seděla vedle žáků v lavici.

vzájemná spolupráce žáků:

- seděli kolem 1 lavice, ale každý pracoval na svém PL;
- vzájemné odůvodňování.

atmosféra na výuce:

- nejdříve smutná, pak uvolněná, pozitivní, radostná;

- ŠSP naplňovala žákům jejich základní potřeby – naslouchala jim, společně hledali řešení, jak to příště udělat jinak.

pozorování – I5

postoj těla ŠSP

- seděla u žáka z boku;
- vstala, když potřebovala podat pomůcku, jinak seděla.

komunikace s žákem

- ukazování, gestikulace;
- když s ním hrála hru – předváděla také (dotknout se nosu, dát prsty na lavici);
- žák měl individuální hodinu.

pozorování – I6

postoj ŠSP

- chodila, stála, seděla proti němu, seděla s ním na zemi.
- žák byl sám na výuce.

pozorování – I7

- ŠSP seděla u stolu spolu s žáky;
- u jedné lavice byly 4 židle, na dvou seděli žáci, na třetí ŠSP;
- zvedla se, když podávala pomůcky.

pozorování – I8

- ŠSP seděla v lavici spolu s žáky;
- práce na koberci;
- práce v kruhu.

Příloha 7 – Zpracování dat 1. informanta pomocí paradigmatického modelu

I1

ŠKOLA

Škola umožňuje vzdělávání žáků v režimu individuálního i zahraničního vzdělávání. Jedná se o přibližně 200 žáků. Žáci jsou vzděláváni buď doma rodiči nebo v komunitních vzdělávacích skupinách. Pedagogové školy navštěvují všechny tyto skupiny a pozorují žáky v tomto prostředí. Zaměřují se také na obsah, formu a kvalitu jejich vzdělávání.

ŽÁK SE SPU

rozhovor – I1

Bonifác právě zrovna to je dítě, který před tebou, jo ten se zasekne a nedostaneš z něj slovo. Když nemá svůj den, tak prostě nespolupracuje. A ten má taky, právě se učíme, ten má hlavně, ten je ve třetí třídě, což jsou zase ty covidový děti ještě, a tam děláme i slovní zásobu.

Tady vlastně motoriku, soustředění, pečlivost, todlecto všechno potřebuju mít [na to pomůcky].

Mám kluka. Na začátku roku jsme začínali od začátku, protože přes prázdniny se dostal do nějaký regrese, že vůbec nevěděl, jak se mnou komunikovat. Když jsem se ho na něco zeptala, vůbec nevěděl, jak odpovědět... On má takovou tu krátkodobou paměť.

Potřebujou se soustředit, potřebujou si rozvíjet motoriku.

Tady jsem si dělala zvířata a jejich mláďata, protože jsem zjistila, že třeba děti neznaj zvířata, mláďata.

To jsme právě dělali s tím *Bonifácem*, ten zásadně nepíše. Dnes mě úplně šokoval, jak napsal čárky, protože ten zásadně čárky – nikde nic.

Děti nejsou schopný říct: „Tady spí, tady se probouzí, tady...“ [...] Takže se učeť na tom mluvit ve větách.

I třetáci maj problém „mezi“ a „pod“, takže se učíme. A některý děti mi neříkaj předložky, takže vlastně „na stole“, „ve stole“ – aby se učily.

Některý děti nevědí, že beruška a sluníčko, že to je jedno a to samý.

pozorování – I1

žák:

- mluvil, komunikoval bez problémů, spolupracoval;
- hrál si, rušily ho hračky v košíku, návštěva (výzkumnice) ho rušila, byl neklidný;
- pozornost udržel chvilinku, 2 minuty;
- hrál si;
- na způsob výuky reagoval spoluprací, pílí.

PŘÍSTUP K ŽÁKŮM

rozhovor – I1

Pak skončí čas a maj třeba zase pět minut přestávku, kdy se můžou protáhnout. A takhle postupně se jim ten čas dost prodlužuje, že se budou soustředit víc.

Já tam nasávám jak houba [v PPP].

Jinak různé nápady, náměty na práci a tak – to většinou studuju z internetu, z knížek, no.

Ten Bonifác [...] držení tužky, to jako, on nevydrží chvíli. Když mu řeknu: „Drž tužku“, tak vlastně ze začátku první dva tahy udělal dobře a už zase, jo... pořád dokolečka, pořád dokolečka.

Pořád dokolečka vlastně tím drilem jedem.

dokumenty školy – I1

Škola nabízí účastníkům edukačního procesu odbornou podporu a pomoc prostřednictvím ŠPP.

Část rodin využila také péči speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog nabízí odborné konzultace, individuální poradenství a odkazuje na další odbornou péči. Poskytuje speciálně pedagogickou péči pro děti se SPU. Odborně podporuje integrované žáky se SVP a ostatní žáky, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu. Ta spočívá v krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

pozorování – I1

Používala silný hlas, měla ho zastřený, nosový, modulovala hlas.

Motivace

- hračky na stole (mačkátko), se kterými si mohl žák hrát;
- přesýpací hodiny: pracuje po dobu, než se hodiny přesypou;
- střídání činností;
- verbální motivace – vtahování do činností: pomocí otázek (otázky o přečteném), „seřad“, „popiš“, „pojmenuj“;
- dávala na výběr: „Budeme číst po větách?“ Ano/Ne

Vyučovací metody:

- práce s názorem (obrázky);
- vysvětlování slov, kterým chlapec nerozuměl;
- práce s pomůckami.

SPOLUPRÁCE

rozhovor – I1

Já nejvíc spolupracuju s třídníma a potom s rodičema.

Co se týká těch poruch učení, mně to připadá, jako že ty rodiče zas tak, jako třeba maminka jedna měla velkej zájem, aby kluk, ten Bonifác, aby ke mně chodil, no a tak jako občas jí volám, jak nám to funguje.

Oni choděj i třeba jezděj na jiný vyšetření, takže maminky mi pak nosej zprávu, co tam dělali a já to s nima tady procvičuju a navazujem na to, abysme teda jeli tak nějak, abysme nejeli každej něco jinýho. Mně to připadá, jako že by se mělo spolupracovat a když teda ten nastaví todlecto, tak jako já tady dělám s nima i svoje věci, ale to co mají z tý poradny, tak děláme taky.

S rodičema nějak tak jako konzultujem, co oni dělaj doma a tak. To si myslím, že tady v tom dletom, s těmadle spolupráce je dobrá.

Pak jsou rodiče, který teda nemaj zájem, těm je to jedno.

Měli jsme právě hošíka, učitelé měli sjednanou schůzku s rodičema, tak jsem tam prostě přišla, abych slyšela, co jako rodiče, jakej maj názor na to, a abych k tomu mohla říct, co je potřeba s tím dítětem dělat. Aby i oni, když tady jsou nastavený nějak ty pravidla, aby se snažili to nastavit doma nějakým podobným způsobem.

Když se dítě třeba nesoustředí a doma ho nechají, že jako... aby se snažili i oni, že to není vlastně jenom práce tím, že oni dostanou speciálního pedagoga, aby si nemysleli, že jako já to zachráním, že to dítě mám hodinu, maximálně dvě hodiny týdně...

Já tady dělám, co se mi osvědčí, tak to rodičům říkám, a vím, že třeba některý rodiče to doma zkoušejí potom.

Výchovný poradce spolupracuje s těma poradnama. Já jsem si teď domluvila s učitelkama, že když píšou doporučení pro dítě, tak tam já už píšu do toho, v který oblasti má nějaký mezery a kde bysme potřebovali...

Poradna, když potom dává na ty podpůrný opatření peníze, tak třeba paní učitelka tam nic nenapsala a oni mi napsali knížky, učebnice, který použije to dítě, ale já bych potřebovala i nějaký pomůcky...

Koukala jsem [v PPP] a poslouchala jsem, co jako kde dělají, protože, říkám, já zkušenosti nemám. Tam ty ženský všechny dělají X let a na velikejch školách, tak jako já tam nasávám jak houba.

S učitelkama – bavíme se, pořád se bavíme s třídníma, s asistentkama, protože většinou ty děti mají i svý asistentky, tak vlastně si vyměňujem názory, zkušenosti, co se nám povedlo, co nám nešlo.

A s rodičema, jak říkám, s některejma telefonicky, s některejma se scházím, když tady si přijdou pro dítě, no a některý rodiče, když se neozvu já, tak se neozvou vůbec. Když jako jim pak řeknu, že teda nám to funguje dobře, tak tím to je pro ně prostě daný: funguje to a hotovo. Ono možná, si myslím, že ty rodiče třeba tak nějak nemaj povědomí o tom speciální pedagogovi pořádně, co dělá, protože, jak říkám, ta jedna maminka si myslí, že když bude chodit hodinu týdně ke mně, že všechno zachráním. Tak jsem jí vysvětlovala, že prostě my tady děláme, že já mu pomáhám, třeba když udělaj něco s paní učitelkou, už není tolik času na procvičování v tý třídě, já to tady s ním můžu procvičit, ale musej i doma.

[Metodická pomoc pro ŠSP] – tady to funguje perfektně, já jsem tady hrozně spokojená.

Co potřebuju, já si hledám hlavně na internetu.

Od vedení mám maximální podporu, jo, to jako jo.

Vždycky jak se domluvíme s těma učitelkama, co je potřeba, no.

dokumenty školy – I1

Základem úspěchu je komunikace mezi učiteli, žáky a zákonnými zástupci.

ŠPP spolupracuje se ŠPZ, SVP, orgány sociálně-právní ochrany dětí, policií a dalšími institucemi.

Školní speciální pedagog zabezpečuje komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Metodicky vede pedagogy, pracuje s celými třídními kolektivy, vyhodnocuje rizikové chování, provádí depistáž a diagnostiku. Spolupracuje s vedením školy, s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť.

pozorování – I1

Speciální pedagožka šla za učitelkou a prosila, aby jí žáka poslala v 9 hodin. Pedagožka ale žáka včas neposlala.

ORGANIZACE VÝUKY PSPP

rozhovor – I1

Dám sem třeba tady ty hodiny, vždycky nastavím čas na určitou dobu, po kterou se musejí soustředit na práci.

[Časově omezený prostor na práci dítěte] – s tím jedním hošíčkem, tam mi to funguje, ale právě jsem, teď jsem si přinesla tady budíka a měla jsem tydlety přesýpací hodiny. Oni zase rádi viděj, že teda ten čas se jim přesypává. A docela na tydlety dvě minuty to funguje Děti maj nastavenej čas a dělaj, nesměj dělat nic jinýho.

Třeba nějaký dítě je nemocný, tak já si místo toho beru nějaký to dítě bez toho doporučení. Když to nejde, tak po vyučování. Teď jsem se domlouvala, že bych i ze družiny si ty děti brala, aby mohly pracovat.

Mám skupinky, jsou to tři. Druhej stupeň, tam mám, snažím se, abych měla ty děti prostě se stejnejma potřebama, aby byly spolu, abych nemusela, aby nemusel každej dělat něco jinýho.

Dělám si i takovou nějakou přípravu. ... Já jsem první rok se v tom hodně tady plácala, druhej rok to bylo takový, už jsem trošku věděla, ale vždycky před tou hodinou jsem si připravovala. A teď už jsem si napsala právě takový nějaký přípravy vždycky na ten měsíc, aby to šlo trošku systematicky.

Pomůček tady mám dost, něco jsme nakoupili, něco jsem si přinesla i z domova a zjistila jsem, že třeba pro ty děti je dobrý i třeba takový i obyčejný Mikádo na trpělivost a na tu motoriku...

Třeba rodiče dostali od logopedky, jezdili někam, dostali nějaký hry a pak už je nepoužívali, tak mi je dali, takže já jsem měla spoustu pomůček svých. Spoustu pomůček

jsme nakoupili z těch podpůrných opatření.

Když potřebuju od paní ředitelky, tak jako prostě není problém, abych nějaký pomůcky nakoupila.

Nějaký pomůcky si taky dělám.

Logošík, tam jsou pomůcky.

To jsem si stáhla z internetu. Děti, co přišly na doučko, tak mi to vybarvily, aby to měly děti barevný.

Pak mám hodně toho Logika. To jsme koupili tohle zvukový pexeso.

Tady jsou dopravní prostředky. Pak mám na tu Albi tužku tady [...] vyjmenovaný slova, hodně používáme... Tady hravý písmenka. Tohle jsou už takový moje pexesa různý. Tohleto mám z domova, normální kostky, jak se skládá ten obrázek dohromady. Tady mám takový různý knížky. A tady jsem si nakoupila ty tučňáky. Jsou úžasný, to používáme pořád.

Jsem si nakoupila desky, protože oni jako třeba někdy seděj i na koberci a chtěj psát.

Občas se podaří, že koupím hru, na obrázku se mi líbí, a pak zjistím, že mi tak moc nevyhovuje na tu práci.

Tohleto je docela, děti, baví, házejí kostkou a vylosujou si pár těchhle obrázků a když mají modrou bravu, modrý obrázek přiloží. A kdo se tý hromádky zbaví nejdřív.

dokumenty školy – I1

Speciálně pedagogická péče a reedukace je poskytována žákům individuálně nebo ve skupinkách po dvou až třech žácích.

pozorování – I1

- na PSPP byl 1 žák;
- výuka probíhala pouze 30 minut (9–9:30 hod) – v době běžné výuky;
- speciální pedagožka seděla u stolu, seděla s žákem na koberci, pracovala s ním u jednoho stolu před logopedickým zrcadlem.

Příprava na výuku:

- ŠSP dokázala ihned reagovat na změnu, že jí přišlo jiné dítě, protože měla přípravy nachystané, dlouhodobější; improvizace, protože i děti se různě dostavovaly.

Práce s časem:

- problém, když učitel nespolupracoval a neposlal žáka včas;
- čas dodržela (½ hodiny intervence);

Pomůcky:

- V PSPP speciální pedagožka používala pomůcky, které měla připravené, hned po ruce:
 - obrázky na stupňování;

- bzučák, mazací tabulka;
- knížka, sešit;
- pomůcky na zklidnění (mačkácí míčky);
- pomůcky na měření času – přesýpací hodiny.

Prostory:

- Výuka probíhala v menší místnosti, kde byly pomůcky ve skříní a v regálech; 2 stoly, 4 křesla, 2 židle, koberec, pojízdná židle na kolečkách ke stolu; v podlouhlé přívětivé menší místnosti, s květinami na okně, nástěnkou.

Kontinuita:

- Kontinuita je zajištěna tak, že si speciální pedagožka z každé hodiny píše záznam, co probírali (rukou) a také má měsíční plán, kterého se drží.

NÁPLŇ AKTIVIT PSPP

rozhovor – I1

Třeba s holkama ze druhého stupně, ty mají čtení, takže si přečtem, pak si řeknem, o čem to je. Pak jsme měly další hodinu, že měly článek jako jednu větu, oni to rozdělávaly po slovech, já jsem jim to přečetla a oni to rozdělávaly po slovech. Vypravovat o tom, co dělaly...

Podle těch potřeb těch dětí... Tady to je právě, někdo víc potřebuje číst, psát, ten potřebuje soustředění, ten potřebuje nějaký sociální dovednosti...

Mám tady [...] čínský hůlky a nabíraj s tím korálky. Já se snažím vždycky s těma dětma chvíličku pracovat a chvíličku vlastně rozvíjet tu motoriku, tím, že oni to berou jako: „Budeme si chvíliku hrát.“

Tady si daj ruku, a ty jim tam pak dáš takhle kolečko a oni zvednou prst. Začínáme od jedné ruky jenom, pak levou ruku a pak obě ruce na jedno kolečko, a nebo můžu dát prostě na každou ruku jinou barvu, že vlastně si uvědomujou pravou, levou ruku.

Takže jsme se učili právě s tím bzučákem.

Mám tady i pexesa na různý jednotlivý hlásky. Tohle [...] zase na motoriku i si opakují geometrický tvary. Tohleto jsou [...] takový puzzle, z toho se složí takový obraz. A tohleto mám obrázky ještě... rozstříhaný a podle toho skládaj.

Tady jsem dělali [...] písmenka z tohodle drátku.

Jsme koupili tohle zvukový pexeso. To je perfektní. To vlastně oni poznávají, s tou Albi tužkou jedou a ono když se dotknou, tak to je zvuk toho nástroje a oni se učej poznávat. Ale jsou tam i normálně zvuky kolem nás. Je tam stříhání nůžkama, odemykání klíčů a tak.

Hledaj a oni u toho mi i říkaj: je to pod stolem, mezi stolem, protože to i třetáci maj problém „mezi“ a „pod“, takže se učíme. A některý děti mi neříkaj předložky, takže vlastně „na stole“, „ve stole“ – aby se učily.

Může to bejt na uklidnění pro všechny děti, hrajou fotbal. Normálně foukaj míčky po stole.

Tady hele Pavučinku. [...] To je právě na ty dlouhý, krátký samohlásky. Třeba já jim to pustím a oni zapisují ne slova, ale píšou „lé“ „tě“.

Mám písmenka, to jsem si taky psala, a normálně z nich skládáme slova. [...] Obrázek, písmenko k písmenku to je, myslím. Oni si vyberou obrázek, normálně si to dají na koberec a dají k tomu slovo dohromady. Vyberou si souhlásku, samohlásku a pak děláme: „Jakou máš samohlásku?“

Na motoriku mám [...] různé klíče, pak k tomu jsou karty, oni si musejí zapamatovat a pak: tenhle klíč tady není. Takže dají tyhle tři jenom. Tohleto je zase na motoriku, protože jsem zjistila, že pro někoho je problém ten klíč – kouknu vidím, dám – ale někdo tam zkouší všechny, než mu tam ten klíč vleze.

A nebo tam jsou karty podle barev [...] a musejí dát klíče podle barev za sebou. Takže to je na paměť.

Pak tady mám takový zajíc v pytlíku. [...] Do pytlíku dám obrázky a oni z toho pytlíku po hmatu si hledají tyhle svoje obrázky.

pozorování – I1

- Zaměření na čtení a psaní – po přečtení textu kladla otázky zjišťovací (na kontrolu čtení s porozuměním): „Co kousala Dášeňka?“ Vycházela ze situace. U obrázku (řazení) vedla k rozmluvení. Otázky vedoucí k autokorekci: „Jak držíš tužku?“
- Zpětná vazba na čtení: musil napsat, o čem četl.
- Zpětná vazba na práci: musil odůvodnit, proč má měkké „I“.

Reedukace dílčích funkcí:

- motorika → psaní dolního oblouku; chybělo procvičení / uvolňovací cviky;
- sluchové vnímání → trénink rytmizace (bzučák, psaní ../ na mazačku);
- rozdělování slov na slabiky; rozlišování délků.

Reedukace čtení, psaní, počítání:

- knížka „Dášeňka, čili život štěněte“;
- žák hodně slovům nerozuměl;
- vysvětlování významu;
- 1 věta učitel, 1 věta žák;
- otázky na přečtený text;
- reedukace psaní: psaní dolního oblouku; nácvik psacího písma; nácvik správného úchopu tužky;
- práce s obrázky na kartičkách (stupňování); pokračování ve čtení (před tím zopakováno, co četli minule) a psaní → dolní oblouk.

REGULACE STRESU U ŽÁKŮ

rozhovor – I1

dokumenty školy – I1

Žák se učí z vlastních chyb a může zažít úspěch. Škola nabízí žákům doučování a zohledňuje individuální pracovní tempo každého žáka.

Škola nabízí účastníkům edukačního procesu odbornou podporu a pomoc prostřednictvím ŠPP. Poradenské služby jsou nabízeny bezplatně.

pozorování – I1

- Speciální pedagožka seděla vedla žáka u stolu, seděla s žákem na koberci.

Práce s chybou:

- „Zkus to ještě jednou“; chyba nebyla vždy okomentovaná;
- „Ještě jednou to přečti“;
- nezvyšovala hlas, nerozčilovala se, klidným hlasem (tišeji) ho opravovala.

Zpětná vazba probíhala:

- slovně: „Dnes ho musím pochválit, dnes pracoval hezky.“

Atmosféra na výuce byla příjemná, chlapec se nebál, komunikoval, spolupracoval.

- Čtení: chyby byly opravovány potichu paní učitelkou.
- Používání názoru: názorné ukázání, co je boltec; vysvětlení, co je sluj.

Co vedlo k regulaci stresu u žáka:

- výuka probíhala v příjemném prostředí;
- ŠSP pracovala s žákem trpělivě;
- používala přiměřené úkoly;
- vysvětlovala, čemu žák nerozuměl;
- střídala polohy;
- střídala činnosti;
- vedla žáka k uvědomění si chyb a opravě.

Příloha 8 – Souhlas s výzkumem

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a umožněním pozorování a následným využitím těchto dat pro účely diplomové práce Bc. Bohumily Sladké

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- 1 Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru a pozorování, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Bc. Bohumily Sladké s názvem **Speciálně pedagogické intervence zaměřené na žáky se specifickými poruchami učení v základních školách na Jablonecku**. Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem jsou realizovány speciálně pedagogické intervence a další formy podpory vzdělávání u žáků se SPU na základních školách na Jablonecku.
- 2 Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a pozorování trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- 3 Souhlasím s pozorováním výuky předmětu speciálně pedagogické péče.
- 4 Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním.
- 5 Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na anonymní části citované v textu práce, která bude volně dostupná online.
- 6 Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- 7 Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor a pozorování pro potřeby své diplomové práce a aby některé části z rozhovoru mohla v práci citovat, pokud bude splněna podmínka, že zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru budou po ukončení výzkumu smazány.

Datum:

Podpis informanta:

Podpis výzkumníka: