

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Specifické poruchy učení jako pedagogický problém

Diplomová práce

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Dominika Tomášová**  
Osobní číslo: **H19307**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**  
Téma práce: **Specifické poruchy učení jako pedagogický problém**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

### Zásady pro vypracování

Diplomová práce bude zaměřena na aktuální téma, a to na specifické poruchy učení jako pedagogický problém. Práce bude klasicky členěna na teoretickou a praktickou, výzkumnou část. V teoretické části práce bude vycházet ze speciálně pedagogické teorie specifických poruch učení. Pozornost bude soustředěna na základní terminologii, tj. pojmy speciální pedagogika, specifické vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení (SPU) – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, pedagogicko-psychologická poradna (PPP), poradenský tým. Důležitou součástí teoretické části práce bude popis poradenského systému pro žáky se SPU. Cílovou skupinu budou tvořit poradenští pracovníci, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel, rodina. Hlavním cílem práce bude popsat funkci a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se SPU ve spolupráci s rodiči a se školou. V praktické části diplomové práce bude cíle dosaženo prostřednictvím kvalitativní metodologie s využitím techniky analýzy dokumentů, na základě polostrukturovaných rozhovorů s pracovníky PPP. Výzkumná část bude doplněna kazuistikami.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

#### Seznam doporučené literatury:

KREJČÍŘOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. Zvládáme specifické poruchy učení – Dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Brno: EDIKA, 2019. ISBN 9788026614005.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8151-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

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

WEARMOUTH, Janice. Special educational needs and disability: the basics. Second edition. New York: Routledge, 2016. Basics (Routledge (Firm)). ISBN 978-1138938779.

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2020**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2021**

---

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.**

děkan

---

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.**

vedoucí katedry

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 6. 2021

Bc. Dominika Tomášová

## **PODĚKOVÁNÍ:**

Ráda bych poděkovala PaedDr. Zdeně Šáňdorové, Ph.D. za odborné vedení práce, za její pomoc, podporu a cenné rady při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce a vedoucí pracoviště Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogického centra Královéhradeckého kraje, kde byl výzkum realizován, za jejich čas a ochotu podílet se na tomto výzkumu. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mne po celou dobu studia podporovali.

## **ANOTACE**

Tématem práce je poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení na základních školách pedagogicko-psychologickou poradnou. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje oboru speciální pedagogika, specifickým poruchám učení a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Dále se také zaměřujeme na pedagogicko-psychologické poradenské služby, jejich vymezení a rozsah podpory. Cílem našeho výzkumného šetření je popsat funkci a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči a školou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

speciální pedagogika, specifické poruchy učení, specifické vzdělávací potřeby, poradenský systém, pedagogicko-psychologická poradna, inkluze

## **TITLE**

Specific learning disorders as a pedagogical problem

## **ANNOTATION**

The work examines the support provided by educational/psychological counselors at elementary schools to students with specific learning disorders. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part is devoted to special education, specific learning disorders and the education of students with specific learning disorders. It also focuses on educational/psychological counseling services, the definition of these services and scope of support. The aim of our inquiry is to describe the function and intervention of the counseling system with respect to children with specific learning disorders in cooperation with the parents and school.

## **KEYWORDS**

special education, specific learning disorders, specific educational needs, counseling system, educational/psychological, counseling, inclusion

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>1</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>2</b>
1.1 Speciální pedagogika .....	2
1.1.1 Historie speciální pedagogiky .....	2
1.1.2 Současné pojetí speciální pedagogiky .....	4
1.1.3 Vymezení speciální pedagogiky .....	5
1.1.4 Předmět speciální pedagogiky .....	5
1.1.5 Speciálně pedagogické terminologie .....	6
1.1.6 Dělení speciálně pedagogických disciplín a jejich zaměření .....	7
1.1.7 Vztah speciální pedagogiky k jiným vědním disciplínám.....	8
1.2 Specifické poruchy učení.....	9
1.2.1 Vymezení specifických poruch učení.....	9
1.2.2 Etiologie specifických poruch učení.....	10
1.2.3 Specifické poruchy učení.....	11
1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	16
1.3.1 Podpůrná opatření.....	18
1.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby.....	24
1.4.1 Vymezení pedagogicko-psychologických služeb.....	24
1.4.2 Školní poradenská pracoviště .....	24
1.4.3 Školská poradenská zařízení.....	27
1.4.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	30
1.4.5 Intervence .....	34
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>

2.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	39
2.2	Výzkumný soubor .....	40
2.3	Výzkumný design a metoda sběru dat .....	40
2.4	Analýza a interpretace dat.....	42
2.4.1	Hlubkové rozhovory .....	42
2.4.2	Kazuistiky .....	69
<b>3</b>	<b>ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>81</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>87</b>

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení na základních školách pedagogicko-psychologickou poradnou. Problematikou specifických poruch učení a poskytováním podpory žákům se specifickými vzdělávacími potřebami se již nějaké bakalářské, diplomové a jiné závěrečné práce v posledních letech zabývaly.

Důvodem pro rozhodnutí zaměřit se na tuto problematiku je zejména její aktuálnost a vývoj v posledních letech. Zajímá nás především současná praxe pedagogicko-psychologických poraden. Dle analýzy diagnostických a intervenčních nástrojů využívaných ve školských poradenských zařízeních, která byla zpracována v roce 2010 PhDr. Slavíkovou, se v poradenském systému vyskytuje několik oblastí, které vykazují nedostatky. Poukazuje se zde např. na zastaralost některých diagnostických nástrojů či prakticky neexistenci diagnostických nástrojů vhodných pro specifické cílové skupiny, jakými jsou cizinci, minority aj. (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021) Cílem je tak vytvořit komplexní představu o tom, jak dnešní poradenský systém funguje a jak spolupracuje s dalšími odborníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena na obor speciální pedagogika, její vývoj, vymezení, předmět, speciálně pedagogickou terminologii, klasifikaci speciálně pedagogických disciplín a vztah speciální pedagogiky k jiným vědním disciplínám. V druhé kapitole se věnujeme specifickým poruchám učení, jejich vymezením, etiologií a vymezením jednotlivých specifických poruch učení. Další kapitola nám přibližuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho legislativní vymezení a podpůrná opatření, která mohou být poskytována. Poslední kapitola je zaměřena na pedagogicko-psychologické služby, kam řadíme školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Zabýváme se zde především jejich vymezením, cílem a rozsahem poskytované podpory.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření v pedagogicko-psychologické poradně, jehož cílem je popsat funkci a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči a školou. Naplnění cílů dosahujeme prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů doplněných o zprávy a doporučení odborníků pedagogicko-psychologické poradny.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je zaměřena na vymezení vědního oboru speciální pedagogika a na oblast specifických poruch učení. V první části je krátce vymezena speciální pedagogika, včetně její historie, definování, předmětu a cílů, speciálně pedagogické terminologie a klasifikace. V druhé a stěžejní části se zaměříme na specifické poruchy učení, jejich vymezení a klasifikaci a na poradenský systém podpory a pomoci žákům na základních školách.

## 1.1 Speciální pedagogika

Kapitola speciální pedagogiky je nejprve krátce zaměřena na pohled do historie tohoto vědního oboru v kontrastu se současným pojetím. Dále je tato část zaměřena na vymezení speciální pedagogiky, její předmět, terminologii, klasifikaci, ale také vztah této vědní disciplíny k jiným vědním oborům.

### 1.1.1 Historie speciální pedagogiky

I přesto, že pojem speciální pedagogika byl použit před více než padesáti lety a předmět zkoumání, tedy toho, čím se obor speciální pedagogika zabývá, je starý jako sám lidstvo, můžeme označit speciální pedagogiku jako vědu mladou díky tomu, že její odborné základy nejsou budovány zdaleka tak dlouho jako např. obory přírodních věd. Definice a oblast zájmu speciální pedagogiky není jednoduchá. Je to zejména proto, že v posledních letech dochází k zásadním změnám v pohledu majoritní společnosti na člověka s handicapem. (Slowík, 2016, s. 11) Pokud se podíváme do historie speciální pedagogiky, jak ji známe dnes, předchází jí dlouhé období formování praktické péče o jedince, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišovali od majoritní společnosti, ať již byla odlišnost způsobena tělesným, mentálním nebo smyslovým postižením, nepříznivou sociální situací, závažnou a dlouhodobě omezující nemocí, úrazem apod. V rámci historie byl zprvu zájem o tyto jedince zejména lékařský a až poté této problematice začínali věnovat pozornost i pedagogové a právníci. (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006, s. 9) Až do konce 18. století to byly pouze jednotlivé osoby s handicapem řazeny dle dobové terminologie mezi „*hluchoněmé, slepé, idiotické, zmrzačené, mravně narušené nebo nezhojitelně choré*“, které měly možnost alespoň základní výchovné a vzdělávací péče. Před vznikem prvních odborných ústavů a zařízení můžeme u nás hovořit o zájmu významných osobností o situaci znevýhodněných osob.

Jednou z nejvýznamnějších osobností byl bezesporu Jan Ámos Komenský, který se snažil uplatnit a aplikovat obecné pedagogické principy na specifické podmínky práce s osobami s handicapem. Ve svých dílech vyzýval ke změně postojů společnosti k těmto dětem, které byly až do té doby z výchovného a vzdělávacího procesu vylučovány. Až do poloviny 19. století nebyly příliš podporovány snahy humánně zaměřených jedinců, kteří se snažili podniknout kroky umožňující realizovat všestrannější a odbornější péči o osoby s postižením, a dokonce nebyly příliš podporovány ani snahy o vybudování odborných ústavů pro jednotlivé skupiny zdravotně postižených a sociálně ohrožených dětí a dospělých. Počátkem období speciálně pedagogického myšlení můžeme nazvat období vzniku prvních odborných ústavů specializovaných na různé typy poruch a vad. (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006, s. 9)

Mezi prvními, kteří se vyjádřili k periodizaci přístupu k handicapovaným jedincům, byli Jan Jesenský a Miloš Sovák. Sovák (1974, s. 38) definuje vývojová stádia péče o „defektní osoby“ takto:

- stádium represivní, které bylo charakteristické tím, že defektní osoby byly vyvrhovány ze společnosti vyloučením nebo zabitím
- stádium zotročování, jež je charakteristické otrokářským vykořisťováním defektních osob
- stádium charitativní, v němž byly uplatňovány zejména náboženské prvky postoje k defektním osobám
- stádium renesančního humanismu, které hledalo lidský poměr k defektním jedincům
- stádium rehabilitační, které kladlo důraz na péči o osoby defektní z důvodů ekonomických, defektní osoby byly zapojovány do pracovního procesu za účelem vykořisťování, výhodnější pro společnost bylo tedy zapojení těchto osob do pracovního procesu, nežli jim poskytovat zadarmo podporu
- stádium socializační se soustředí v duchu socialistického humanismu na rehabilitaci defektních osob za účelem jejich pracovního i společenského uplatnění
- stádium prevenční je charakterizované snahou defektivitě předcházet

Jako mnoho jiných autorů speciálně pedagogické literatury i Slowík (2016, s. 12-14) uvádí periodizaci přístupu k handicapovaným jedincům, která obsahuje represivní, charitativní, humanistický, rehabilitační, preventivně integrační a inkluzivní přístup. Oproti periodizaci, kterou nabídl Sovák, Slowík přidává inkluzivní přístup a zotročovací stádium zahrnul pod represivní přístup. I přesto, že periodizace dělí mnoho let, vymezení priorit společnosti a časových období je velmi podobná.

Speciálně pedagogické myšlení zde představují především humanistický a rehabilitační přístup. V rámci humanistického přístupu začíná být na osobu nahlíženo komplexně a vznikají instituce zaměřené na pomoc a péči o různě postižené osoby. V rámci rehabilitačního přístupu docházelo na přelomu 19. a 20. století k propojování léčby s výchovou a vzděláváním. Snaha o rehabilitaci handicapovaného člověka byla velice pokroková, avšak měla i své stinné stránky. Ten, kdo nebyl schopen se dostatečně rychle a v očekávané míře rehabilitovat, se stal objektem institucionální péče. V prostředí poloviny 20. století tak u nás většinová společnost cíleně skupiny postižených lidí výrazně segregovala. (Slowík, 2016, s. 12-14)

### **1.1.2 Současné pojetí speciální pedagogiky**

Trendem současné speciální pedagogiky je humanizace a integrace. Humanizační tendence se projevují zejména individuálním postojem společně s akceptací odlišností každé osoby a také chápáním odlišností v potřebách a způsobech fungování ve společnosti. Humanizační tendence se projevuje změnami v několika oblastech. Značné změny proběhly především ve speciálně pedagogické terminologii. Trend integrace je považován za jeden z ukazatelů vyspělé společnosti, s nímž souvisí především materiální, ekonomické a psychosociální podmínky a zvýšení nabídky počtu a kvality sociálních a poradenských služeb pro osoby handicapované. Dále je také nezbytné zmínit, že speciální pedagogika se neomezuje pouze na speciální vzdělávání, ale zabývá se specifickými problémy každého jednotlivce v průběhu celého jeho života. (Fischer, Škoda, 2008, s. 15) Rozšíření zájmu na vícero životních etap přišlo v 90. letech 20. století, kdy zejména prof. Jesenský zformoval a představil toto rozšíření jako tzv. komprehenzivní speciální pedagogiku. Komprehenzivní speciální pedagogiku chápal jako souhrnný pojem, označující obsáhlost, zahrnutí řady disciplín, ucelenost, komplexnost a generalizovanost. Tento model vyjadřuje souhrn všech oborů speciální pedagogiky, tzn. pedagogiky všech skupin handicapovaných podmiňované nejenom druhem a stupněm, ale i věkem handicapovaných. (Jesenský, 2000, s. 67)

### **1.1.3 Vymezení speciální pedagogiky**

Speciální pedagogiku je možné vymezit jako vědní disciplínu, která se zabývá zákonitostmi rozvoje, výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské uplatnění postižených jedinců a řešením výzkumných úkolů, vyplývajících z poslání oboru. (Michalík, Renotiérová, Valenta, 2006, s. 11) Je třeba však připomenout, že tato definice je z hlediska terminologie již zastaralá, a to především díky označení osob s handicapem postiženými jedinci. V tomto ohledu nabízí Slowík (2016, s. 15) modernější a výstižnější definici, kdy speciální pedagogiku definoval jako *„disciplínu orientovanou na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“* Oproti tomu Jesenský (2000, s. 125-127) v souladu se současným pojetím speciální pedagogiky rozšiřuje vymezení speciální pedagogiky o problematiku andragogiky a gerontagogiky handicapovaných, kdy komprehenzivní andragogiku rozpracovává jako vědní obor, vnitřně diferencovaný, logicky strukturovaný systém poznatků o jevech výchovy a vzdělávání dospělých handicapovaných osob, cílevědomého rozvoje jejich interakce a podmínkách jejich průběhu. Předmětem vzdělávání znevýhodněných dospělých je organizovaná a cílevědomá pomoc dospělému jedinci.

### **1.1.4 Předmět speciální pedagogiky**

Předmětem speciální pedagogiky je výchova a vzdělávání jedinců se speciálními potřebami z pohledu etiologie, symptomatologie a možnosti využití speciálně pedagogických metod, včetně podpory při přípravě na pracovní a společenské začlenění i jeho realizaci. Jak již bylo zmíněno, tak cíle speciální pedagogiky vychází především z myšlenky humanismu. Humanismus zde představuje myšlenku uznání hodnoty každého jednotlivce, tedy i těch, kteří se nějakým způsobem odlišují od většinové společnosti. (Michalík, Renotiérová, Valenta, 2006, s. 12) Základním cílem speciální pedagogiky je dosažení nejvyšší možné socializace jedince s postižením s přihlédnutím k charakteru, rozsahu a stupně jeho znevýhodnění. Dílčím cílem je pak myšleno např. dosažení určitého stupně vzdělání nebo postupný rozvoj některých jeho schopností a dovedností. Nezbytnou součástí k dosažení těchto cílů je vytvoření optimálních podmínek a předpokladů. (Fischer, Škoda, 2008, s. 14)

Vymazalová (2010, s. 9) uvádí rozdělení cílů speciální pedagogiky na:

- 1) **cíl humanitární** – zahrnuje právo osob s postižením na zajištění maximálního možného rozvoje a respektování jejich osobnosti
- 2) **cíl výchovný** – je chápán jako realizace práva osob s postižením na vzdělání, které zajistí jejich optimální rozvoj
- 3) **cíl ekonomický** – představuje uplatnění práva osob s postižením na odpovídající pracovní uplatnění, které jim umožní realizovat rozvoj jejich schopností a dovedností

### **1.1.5 Speciálně pedagogické terminologie**

Samotný pojem speciální pedagogika se u nás ustálil v 70. letech 20. století. Název speciální pedagogika procházel určitým vývojem, kdy se tento název měnil. Je možno se setkat např. s termíny léčebná pedagogika, pedopatologie, nápravná pedagogika, zvláštní péče, speciální pedagogika defektologická a mnohé další. (Bendová, 2015, s. 12) Hlavním problémem ve speciálně pedagogické terminologii je její nejednotnost. Dříve i v současnosti různé země rozdílně označovaly objekty zájmu speciální pedagogiky. Nejednotnost v terminologii je dána i různým chápáním a označením jedinců s postižením z hlediska jednotlivých rezortů. Osoby zdravotně nebo psychosociálně znevýhodněné jsou i v samotné speciální pedagogice označovány různě. Zahraniční literatura uvádí např. označení jako děti:

- výjimečné (exceptional children)
- znevýhodněné (handicapped children)
- omezené (behinderte Kindern)
- nepřizpůsobivé (enfants inadaptis)
- narušené (anomalnyje deti)

U nás je pro označení osoby s postižením používáno více termínů, a to např. člověk postižený, znevýhodněný, s postižením, handicapovaný, zdravotně postižený, se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, se specifickými potřebami, výjimečný atd. (Michalík, Renotierová, Valenta, 2006, s. 17)

### **1.1.6 Dělení speciálně pedagogických disciplín a jejich zaměření**

Speciální pedagogika jako obor je členěna dle konkrétních kritérií do několika subdisciplín. Prvním členěním je rozdělení dle poruchy a handicapu, a z něho vyplývajících znevýhodnění:

#### **Psychopedie**

Psychopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob s poruchou, handicapem a znevýhodněním v oblasti mentální, včetně rehabilitace a terapie.

#### **Somatopedie**

Somatopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob s tělesným handicapem. Jedná se o osoby, které jsou nemocné, zdravotně oslabené nebo s omezenou mobilitou. Somatopedie se rovněž zabývá také rehabilitací a terapií.

#### **Logopedie**

Logopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob, které mají handicap v oblasti komunikačních schopností. Zaměřuje se také na odstraňování a korekci potíží v uvedené oblasti.

#### **Surdopedie**

Surdopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob, které mají handicap z důvodu poruchy v oblasti vnímání sluchem.

#### **Oftalmopedie**

Oftalmopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob, které mají handicap z důvodu poruchy v oblasti zrakového vnímání. Oftalmopedie byla dříve známá pod pojmem tyflopédie (tyflos = slepý). Tento pojem však nahradil pojem oftalmopedie, a to z toho důvodu, že oftalmopedie je vymezením přesnější, protože předmětem zájmu nejsou pouze osoby nevidomé, ale i osoby s jinými poruchami a handicapem.

#### **Etopedie**

Etopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou, vzděláváním, terapií, ale také korekcí vzorců chování osob s poruchami chování a osob, které mají související problémy v oblasti jejich sociálních vztahů.

(Fischer, Škoda, 2008, s. 16-17)

V současnosti se také setkáváme s vymezením dvou dalších subdisciplín a těmi jsou:

### **Speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky**

Speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob se specifickými poruchami učení, s poruchami pozornosti a s poruchami pozornosti s hyperaktivitou.

### **Speciální pedagogika osob s kombinovanými vadami**

Speciální pedagogika osob s kombinovanými vadami je dílčí disciplínou speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním osob s vícenásobným postižením.

(Vymazalová, 2010, s. 11)

Dalším možným členěním je rozdělení dle věku osob s handicapem:

- speciální pedagogika raného věku
- speciální pedagogika předškolního věku
- speciální pedagogika školního věku
- speciální pedagogika dospělých (tzv. speciální andragogika)
- speciální pedagogika seniorů (tzv. speciální gerontagogika)

(Bendová, 2015, s. 10)

### **1.1.7 Vztah speciální pedagogiky k jiným vědním disciplínám**

Speciální pedagogika je vědou humanitní. Má však ale spojitost s mnoha jinými dalšími vědními obory. Jelikož je vědou zabývající se primárně osobou se znevýhodněním, vychází z poznatků biologie člověka a medicíny. Z pohledu historického speciální pedagogika ve své podstatě z medicíny vychází a mimo to také usilovala o léčbu a nápravu poruch. Nesmíme také opomenout obory jako psychologie, sociologie a filozofie. Speciální pedagogika má však i spojitost s oborem ekonomie, a to z toho důvodu, že výchova, vzdělávání i veškerá integrační opatření u osob handicapovaných v dané společnosti jsou realizována na základě určitého finančního zajištění a míra takto dostupných financí má vliv na množství a kvalitu těchto služeb a opatření. Nesporná je také souvislost mezi speciální pedagogikou a právem, protože bez legislativní podpory je optimální kvalita života osob s postižením těžko představitelná. (Slowík, 2016, s. 19)

Dalšími vědními disciplínami, které je také možno považovat za významné jsou technické disciplíny. Mezi takové disciplíny patří např. kybernetika a informatika nebo protetika. (Michalík, Renotírová, Valenta, 2006, s. 14) V neposlední řadě je důležité také zmínit obecnou pedagogiku. I přesto, že jsou speciální pedagogika a obecná pedagogika úzce historicky a obsahově spjaty, speciální pedagogika je samostatným vědním oborem, který má s obecnou pedagogikou mnoho společného, avšak v mnohém stojí na samostatných základech a je velkým přínosem všude tam, kde jde o osobu s handicapem. (Slowík, 2016, s. 19-20)

## **1.2 Specifické poruchy učení**

Kapitola je věnována problematice specifických poruch učení, jejím různorodým vymezením, projevy, příčinami vzniku a jednotlivými specifickými poruchami učení, včetně jejich charakteristik. Dále je zaměřena na vzdělávání těchto žáků na školách, na jejich podporu na základě platné legislativy a na poradenský systém, včetně jeho informační, konzultační, diagnostické, intervenční a metodické podpory.

### **1.2.1 Vymezení specifických poruch učení**

V odborné literatuře je dle Pokorné (2000, s. 53) problémem ne zcela sjednocená a jasně definovaná terminologie specifických poruch učení. Jsou užívány výrazy jako např. vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo také specifické vývojové poruchy. Problémy s jednotností terminologie specifických poruch učení se objevují dokonce i v zahraniční literatuře. Věnujme tedy pozornost některým známým autorům a jejich definicím.

Zelinková (2003, s. 10) definuje specifické poruchy učení jako soubor obtíží, jež se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Obtíže jsou individuálního charakteru a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Společně se specifickými poruchami učení se mohou objevovat i jiné handicap, jakými jsou např. sensorická postižení, mentální retardace či poruchy chování, nebo vnější faktory jako např. kulturní odlišnosti či nedostatečné vedení, avšak tyto handicap nejsou přímým důsledkem specifických poruch učení. Definice z roku 1976 vydána Úřadem pro výchovu v USA byla uvedena Matějčkem následujícím způsobem: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LMD, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“

Kocurová (2001, s. 159) definovala specifické poruchy učení jako označení různorodé skupiny poruch, jež se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jakými jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Definice Kocurové a Zelinkové jsou ve vymezení v mnohém modernější. Oproti definici z roku 1976 totiž specifické poruchy učení nevnímají jako poruchu určitého psychického procesu, nýbrž jako soubor obtíží, jež se projevují v určitých důležitých aspektech života. Definice jsou si však podobné ve specifikování a vymezení obtíží, které se kolem existence specifických poruch učení vyskytují.

Je však nutné říci, že jak Pokorná, tak i Matějček upozorňují na mnoho nejasností ohledně již zmiňované terminologické nejednotnosti. Matějček (1995, s. 17) uvádí příklady takové terminologické nejednotnosti. Jsou jimi např. manželé L. a M. Tarnopolovi, kteří uvádějí 40 názvů pro dyslexii nebo např. kniha *Vývojové poruchy čtení*, která obsahovala celou řadu termínů, jež se snažily vystihnout oblast specifických poruch učení.

Ani označení dítěte, žáka jako *žáka se speciálními vzdělávacími potřebami* nebo jako *žáka s postižením* nám však neřekne nic o tom, jak se dítě učí a jaký styl učení mu vyhovuje, protože tyto pojmy pokrývají celou škálu oblastí. Ať už se jedná o oblast sociální, emocionální či zdravotní. Zaměřit se na to, co je u žáka špatně tedy znamená klást důraz na to, jak je odlišný a samotnými žáky může být toto nálepkování vnímáno velmi negativně, a proto je nejednotnost terminologie zmiňována ve smyslu potřeby terminologického uchopení. (Wearmouth, 2016, s. 5)

### **1.2.2 Etiologie specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení mohou být vrozené či získané. Poruchy učení vznikají určitým poškozením před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte. Jistou roli zde hraje také dědičnost, popř. kombinace obojího. Uvádí se také souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Důležitým faktem je, že intelektové schopnosti žáků se specifickými poruchami učení bývají průměrné až nadprůměrné. Porucha u těchto žáků tedy není způsobená sníženými intelektovými schopnostmi, nýbrž je důsledkem jiných příčin. U těchto žáků jsou tedy oslabeny funkce potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání. Jsou oslabeny funkce kognitivní (např. proces automatizace, paměť, myšlení, řeč aj.), funkce percepční, tj. smyslové vnímání, a funkce motorické, které způsobují např. zhoršení jemné a hrubé motoriky, ale také očních pohybů a mluvidel. Podíl na vzniku poruch může mít též porucha motorické koordinace a rytmicity a porucha intersenzorických a senzo-motorických funkcí. (Jucovičová, 2014, s. 9-10)

Už v minulosti badatelé řešili otázku příčin vzniku specifických poruch učení. Jedni se přikláněli k názoru hledat příčiny vzniku v genetice, druzí se pak přikláněli k poškození mozku jako hlavní příčině vzniku.

Čeští autoři při vysvětlování vzniku příčin vychází z práce O. Kučery, který na základě rozboru svých dětských klientů z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích v Praze rozlišil čtyři hlavní skupiny dyslektiků dle etiologie na:

- 1. skupina značená E, encefalopatická, která byla zastoupena v polovině případů, kdy u dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané buď před porodem, při porodu či časně po porodu
- 2. skupina značená H, hereditární, kdy v 20 % případů dyslektiků byly objeveny důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízké rodině dítěte
- 3. skupina značená HE, hereditárně-encefalopatická, která znamenala, že u 15 % dyslektiků zapříčinily dyslexii oba výše zmíněné vlivy
- 4. skupina značená, nejasná, kdy se u 15 % dyslektiků ukázalo, že se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou

Obecně tedy Michalová (2003, s. 37-38) uvádí, že je poměrně málo pravděpodobné, aby za vznikem specifických poruch učení stál pouze jeden faktor. Dle jejích slov se tedy na vzniku specifických poruch učení podílí více faktorů najednou, což je možné označit za tzv. vícefaktorovou příčinnost.

### **1.2.3 Specifické poruchy učení**

Mezi specifické poruchy učení řadíme následující:

- dyslexie
- dyskalkulie
- dysgrafie
- dysortografie
- dyspinxie
- dysmuzie
- dyspraxie

## Dyslexie

Pro schopnost naučit se číst je třeba souhry řady jednotlivých základních funkcí, např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, smyslu pro rytmus, zrakové a sluchové paměti apod. U normálního dítěte jsou tyto schopnosti uspořádány do jakéhosi vzorce, což mu umožňuje naučit se číst. Pro odlišení různých obtíží, které dítě může potkat v rámci vzdělávání, je nutné diferenciovat dyslexii a nepravou dyslexii. V případech, kdy je vzorec vloh dítěte normálně uspořádán, ale jejich vývoj, zrání a přetváření ve schopnosti probíhá opožděně, zpomaleně a příčinou může být např. nižší inteligence dítěte, nedostatek vhodné kulturní stimulace, zanedbanost v rodině či dlouhá nepřítomnost dítěte ve škole, se tedy jedná pouze o opoždění ve výuce čtení. Školní neúspěch těchto dětí není omezen pouze na čtení a psaní, ale je zobecněn na celou školní výuku. (Matějček, 1995, s. 73) Dyslexie jako porucha postihuje základní atributy čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Nižší rychlost čtenářského výkonu je způsobena především tím, že dítě písmenka luští, neúměrně dlouho slabikuje či naopak zbrkle čte a domýšlí slova.

Avšak i dítě, které čte text přiměřeně rychle, může mít diagnostikovanou dyslexii, a to z toho důvodu, že pouze vyjadřuje tvar slova ve své zvukové podobě, ale již není schopno chápat obsah textu. Nejčastějšími chybami žáků jsou záměny písmen vizuálně podobných (b, d, p), zvukově podobných (t, d) nebo písmen zcela jiných. Zde je ale třeba neopomenout fakt, že samotné zaměňování některých písmen (např. b, d) nemusí vždy znamenat poruchu. Konkrétně tato písmena zaměňují všichni začínající čtenáři. Nejčastějším prohřeškem v technice čtení je tzv. dvojí čtení, které znamená, že dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté jej vysloví nahlas. Při učení metodou genetickou jde o běžný postup, avšak problém nastává tehdy, jestliže nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu. Všechny výše zmíněné znaky čtenářského výkonu, včetně porozumění, mohou být postiženy v různé intenzitě a v různých kombinacích. (Zelinková, 2003, s. 41-42)

## Dyskalkulie

Pojem dyskalkulie označuje specifickou poruchu matematických schopností, která spočívá v neschopnosti operovat s číselnými údaji. Michalová (2003, s. 35) uvádí, že dle Košče jde o „*strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí: nemá však za následek poruchu mentálních funkcí.*“ Oproti tomu Novák (2004, s. 16) definuje dyskalkulii jako „*specifickou poruchu počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše...*“ Toto vymezení přijímá sociální dopad poruchy na rozvoj základních početních dovedností a zároveň vylučuje jako primární příčinu smyslové nedostatky či nepodnětné, problematické zázemí dítěte. (Novák, 2004, s. 16)

## Dysgrafie

Dysgrafie jako další z častých poruch učení je specifickou poruchou grafického projevu. Problémy se objevují v oblasti psaní. Nejčastějším podkladem této poruchy je porucha jemné motoriky, avšak může se vyskytovat také v kombinaci s poruchou hrubé motoriky. Dále se objevuje také porucha automatizace prvků, motorické a senzorio-motorické koordinace. Důležitou roli zde hrají nedostatky v oblasti zrakového vnímání a prostorové orientace, popř. paměti, představivosti, pozornosti a smyslu pro rytmus. V některých případech je problematický také převod sluchových nebo zrakových vjemů (nebo obojího) do grafické podoby. Problémy lze též spatřovat v lateralizaci. Nejvíce problematickou je lateralita zkřížená, která se vyznačuje dominancí levé ruky a pravého oka. Tento druh laterality má dopad jak na percepční oblast, tak na oblast zpracování informace v centrální nervové soustavě i na oblast výkonovou. Žáci mají tedy pomalejší pracovní tempo a zhoršené písmo i jeho úpravu. Z uvedeného vyplývá, že zkřížená lateralita, která ovlivňuje výkon žáka i v jiných sférách, způsobuje obtíže podobné těm, které mají žáci s dyslexií nebo dysgrafií. (Jucovičová, 2014, s. 15-16) Obecně řečeno tedy bývá porušen samotný akt psaní. Svalstvo rukou u žáků bývá ochablé a nezpevněné. Vlivem toho, že žáci mají nezpevněné předloktí, zápěstí, prsty a někdy i celou paži, jsou pohyby křečovité a nepřesné. S rostoucí zátěží však stoupá unavitelnost a zhoršuje se kvalita psaného projevu dítěte. Příčiny těchto obtíží mohou být jak ve vnějších vlivech, tzn. např. nedostatečné vedení či příliš rychlé tempo výuky, tak i ve vnitřních vlivech. (Jucovičová, 2014, s. 15-16)

## Dysortografie

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu, která se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Projevuje se narušenou schopností osvojovat si pravopis i přes průměrnou inteligenci a běžně vedenou výuku. Typickými projevy jsou např. neschopnost dodržet pořadí písmen ve slovech, nedostatky v měkčení, v nesprávném dodržování délek samohlásek či neschopnost převést dobře naučená gramatická pravidla do písemného projevu. Žákovi s dysortografií chybí cit pro jazyk a v důsledku toho je snížena schopnost skloňovat a časovat druhy slov.

Porucha tedy neznamená postihnutí celé gramatické oblasti, ale pouze dysortografických projevů. Dysortografické obtíže mohou vyplývat z nedostatečně rozvinuté oblasti sluchové percepce, ale i z dysfunkce pravé mozkové hemisféry. Dysortografie se mimo jiné může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů. Na základě typicky se vyskytujících znaků, lze rozlišit dysortografii:

- auditivní, která je založena na primárním narušení procesu sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní paměti
- vizuální, při níž je snížena kvalita vizuální paměti
- motorická, která má spojitost s namáhavostí a pomalostí vlastního psaní

Před jmenováním konkrétních dysortografických projevů je důležité také připomenout, že s věkem dítěte se také mění obraz poruchy v jeho výkonnosti. Typickými chybami dysortografického charakteru jsou grafické záměny zvukově podobných hlásek (např. b-d, z-s), obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, chyby v měkčení na akustickém podkladě, chyby v důsledku sykavkových asimilací, neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slovech či neschopnost dodržování délek samohlásek aj. (Michalová, 2003, s. 32)

## Dyspraxie

Dyspraxie je skupinou obtíží, které se projevují v poruše obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkoly. Tito žáci jsou pomalí a nezruční. Potíže se projevují také při mluvení, neboť tato porucha způsobuje neobratnost v oblasti artikulace. V literatuře je popisována jako postižení nebo nezralost v uspořádání pohybů, která vede, k již zmíněným připojeným obtížím v jazyce, vnímání a myšlení.

Objevuje se postižení v porozumění informacím, které jsou přenášeny smysly. Dalšími z projevů jsou nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problém v prostorové orientaci a vnímání tělesného schématu.

### Dyspinxie

Dyspinxie je specifickou poruchou kreslení. Pro tuto poruchu je typický velmi jednoduchý kresebný projev a neschopnost výtvarně organizovat plochu. Žák je neobratný při zacházení s kreslicím prostředkem. Tahy žáka jsou křečovité, tvrdé a nejisté. Nedokáže např. napodobit určité sestavy čar a tvary. Celý kresebný projev se tak zdá primitivní, až bizarní. Na kresebném projevu je pak velmi dobře vidět míra této poruchy.

### Dysmuzie

Poslední ze specifických poruch učení je pak dysmuzie, která postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Dítě má problémy s rozlišováním tónů, se zapamatováním melodie, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Z dysmuzie se vyčleňuje tzv. amúzie, která znamená nehudebnost. A amúzie je rozlišována na dva typy, a to:

- senzorní amúzie spočívá ve vrozených poruchách sluchového orgánu nebo v patologických změnách, projevuje se především v defektním slyšení tónových výšek, intervalů či melodií
- motorická amúzie bývá definována jako porucha koordinace mezi funkcí hudebního sluchu a činností fonačního aparátu, častým projevem je nepřesná vokální intonace při reprodukci písní či melodií bez výrazného narušení výškově rozlišovací schopnosti sluchového analyzátoru, hudební paměti a představivosti, motorická amúzie se může objevit také v oblasti nástrojové hry, při níž dochází ke ztrátě schopnosti vykonávat dané pohyby při hře na hudební nástroj (Vašutová, 2008, s. 46-48)

### **1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení**

Kapitola je věnována vymezení dítěte, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, základním dokumentům v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejímu legislativnímu vymezení a podpůrným opatřením, včetně plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu.

Před vymezením přístupů ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je třeba připomenout některé základní zásady intervence, kterými jsou:

- identifikace poruchy má obsahovat komplexní a na žáka orientovanou diagnostiku
- rozhodnutí o stanovení péče by mělo vycházet z různých zdrojů na základě relevantních informací
- podpora je žákovi poskytována v různých etapách a úrovních na základě individuální diagnostiky a sledování jeho pokroků
- intervence musí být včasná, prováděna s dostatečnou intenzitou a propojena s psychologickými potřebami dítěte práce se žákem musí vycházet z vědecky podložených metod a školy a učitelé musejí mít k těmto informacím a metodám přístup
- kmenový učitel žáka musí přijmout ve spolupráci se speciálními pedagogy a dalšími odborníky aktivní odpovědnost za aktivní výuku

Jedním ze zásadních faktorů vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je potřeba pozitivní seberealizace. Pozitivní seberealizace může být chápána buď jako tendence vyniknout mezi ostatními, nebo rovněž jako snaha dítěte ukázat, že něco umí, že dosáhlo určité úrovně, standardu. Obtíže a problémy žáků ve školním výkonu se tak odrážejí v jejich sebepojetí. Dalším důležitým a neopomenutelným faktem je sociální klima školy a vstřícný dialog všech zúčastněných stran. Vstřícný dialog a sociální klima jsou nezbytnými podmínkami fungování a předávání informací, které směřují k podpoře a pomoci žákům. Spolupráci rodičů a školy ovlivňuje především uvědomění rodičů o silných a slabých stránkách jejich dětí a vnímavost k tomu, jak specifické poruchy učení ovlivňují školní prospěch jejich dětí. Klíčovou roli ve vzdělávání hraje u těchto žáků také osobnost učitele a jeho přístup vycházející z jeho praxe a zkušeností. (Bartoňová, 2012, s. 56-58) Základními dokumenty v této oblasti jsou školský zákon, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění.

Vymezení dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami nalezneme v § 16 aktuálního znění školského zákona účinného od 27. 2. 2021 takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004, § 16) Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, kombinované postižení, poruchy autistického spektra a specifické poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování vyžadující zohlednění při vzdělávání) nebo sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, v postavení azyllanta nebo s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou). (Brožová, 2010, s. 52) Školský zákon v aktuálním znění v části první definuje zásady a cíle, na nichž je vzdělávání založeno. Vymezuje především zásadu rovného přístupu ke vzdělání „*bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004, § 2) Základem je, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, dále právo na vytvoření nezbytných podmínek, které takové vzdělání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Tuto zásadu je možno nalézt v § 2 školského zákona, který stanovuje, že vzdělávání je založeno na zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. (Brožová, 2010, s. 52)

Školský zákon v aktuálním znění nejenom vymezuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami a zásadu rovného přístupu ke vzdělání, nýbrž uvádí i rámcové vzdělávací programy. Tyto programy tvoří závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy stanovují konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání, ale také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví v souladu s nejnovějšími poznatky pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání a vědních disciplín, jež mají vzdělávání zprostředkovat. (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021)

Nedílnou součástí vzdělávací politiky České republiky je inkluze. Pojem inkluze vysvětlil Jandourek (2001, s. 107) jako „*vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejich institucí.*“ Termín je definován požadavkem změny pohledu od „i odlišné lidi jsme povinni brát mezi sebe“ k novému postoji „každý z nás je nějak odlišný, každý potřebuje a má právo na individuální přístup“. Významnými kroky směrem k inkluzi byly především Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla Českou republikou ratifikována v září 2009. Úmluva navazuje na několik již existujících úmluv OSN, avšak nezakládá žádná nová práva. Jejím hlavním účelem je vyžadování důsledného plnění práv a svobod osob se zdravotním postižením. Ústředním tématem úmluvy je zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. V březnu 2010 byl vládou České republiky schválen druhý důležitý dokument, a to Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož hlavním cílem bylo zajistit rovný přístup a rovné příležitosti všech osob ke vzdělávání. Součástí plánu tak bylo zavedení takových opatření, která povedou k ukončení segregáční praxe v českém školství. (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 23)

Současnými strategickými a koncepčními dokumenty jsou především Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobý záměr ČR 2019-2023. ((Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013–2021) Hlavním cílem vzdělávací politiky v ČR je snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů a zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013–2021)

### **1.3.1 Podpůrná opatření**

Novela školského zákona účinná od 27. 2. 2021 vymezuje podpůrná opatření a dále specifikuje podmínky aplikace podpůrných opatření ve školské praxi. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004, § 16) Žákům se specifickými poruchami učení zákon garantuje právo na bezplatné poskytování podpory vzdělávání prostřednictvím podpůrných opatření.

Pod pojmem podpůrná opatření chápeme široký soubor pedagogicko-organizačních, personálních, materiálních i obsahových úprav vzdělávání a poskytování školských služeb, které odpovídají vzdělávacím potřebám, zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka.

Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc poskytovanou školou nebo školským poradenským zařízením, využívání kompenzačních pomůcek a technologií a asistenčních, informačních a komunikačních technologií. Hlavním cílem těchto opatření je vyrovnat znevýhodnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpořit jejich přístup ke kvalitnímu vzdělávání a zajistit optimální podmínky pro jejich osobnostní rozvoj. (Eurydice, 2021)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do 5 stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytovány školou i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně již neurčuje škola, nýbrž školské poradenské zařízení. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 8) V aktuálním znění vyhlášky účinném od 1. 1. 2021 (2016, § 2) je uvedeno, že *„Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, § 2)

Požadavek na stanovení speciálních vzdělávacích potřeb, a tím i přiznání podpůrných opatření, může samostatně i na doporučení školy vůči školskému poradenskému zařízení vznést zákonný zástupce žáka, zletilý žák a v nutných případech např. i orgán sociálně-právní ochrany dětí. Školské poradenské zařízení na základě tohoto požadavku provede vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb, jehož výsledkem jsou zejména tyto dva dokumenty:

- zpráva z vyšetření
- doporučení

Důležitou podmínkou pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je předchozí písemný informovaný souhlas zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Doporučení, které školské poradenské zařízení sepíše a zasílá škole, obsahuje především stručný popis příčin obtíží žáka a vhodná doporučení k úpravě vzdělávacích potřeb žáka, tj. doporučení optimálních podpůrných opatření. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 8)

První stupeň podpůrných opatření představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Opatření prvního stupně poskytuje sama škola prostřednictvím pedagogických pracovníků, která zavedená podpůrná opatření průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpory žákovi se specifickými poruchami učení škola vyhodnotí míru naplnění stanovených cílů. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, § 2-10) Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží žáka. Může se jednat např. o pomalejší tempo práce, menší obtíže ve čtení, psaní, počítání či mírné obtíže v koncentraci pozornosti apod. Mezi podpůrná opatření prvního stupně patří např. využití metod výuky rozvíjející a podporující preferovaný učební styl žáka, individualizace výuky, forma práce, která umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby, změna zasedacího pořádku, uspořádání třídy či přímá podpora žáka ve výuce učitelem nebo jiným pedagogickým pracovníkem. Hodnocení žáka musí směřovat nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova výkonu, ale také k posílení jeho motivace pro vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, příloha č. 1 odstavec 3 část A) Správné uplatnění podpůrných opatření prvního stupně může „stabilizovat“ výkon žáka, který se tak nedostane do spirály školních neúspěchů, nechuti ke vzdělávání nebo dokonce k propadu do vyšších stupňů podpory. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 40)

Cílem podpůrných opatření druhého stupně je zajišťovat speciálně pedagogické metody a formy práce, které je pedagog schopen realizovat bez vážnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Žák bývá plně zapojen do společné výuky s důrazem na individuální přístup. Tato opatření a opatření vyšších stupňů jsou již realizována na základě doporučení školského poradenského zařízení, kdy pracovník tohoto zařízení v závěru zprávy z vyšetření identifikuje potřebu podpůrných opatření druhého stupně. Při úpravách vzdělávání žáka jsou respektována doporučení školského poradenského zařízení týkající se organizace. Jedná se především o úpravu zasedacího pořádku, délku vyučovací hodiny, přestávky mezi hodinami, doby přímé práce, stanovení časových limitů pro práci žáka či zajištění předmětu speciálně pedagogické péče. Pedagog by měl být schopen reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáka a pružně reagovat a volit konkrétní aktivizující metody práce. Žák již v případě potřeby využívá didaktické a speciálně pedagogické pomůcky, které ovšem nejsou nijak zvlášť finančně náročné. Jedná se např. o zjednodušené či zvětšené výukové materiály, nástavce na psaní, upravené rýsovací soupravy či možnost využití kalkulačtoru apod.

Hodnocení žáka obsahuje takové formy hodnocení, které respektují individuální potřeby žáka a zároveň zachycují aspekty (např. snaha, pečlivost), které nelze hodnotit pouze známkou. Do vzdělávání žáka může ve druhém stupni opatření vstoupit další pedagogický pracovník, který je však limitován dobou jeho působení. Tímto pedagogickým pracovníkem je tzv. sdílený asistent, který ale vzhledem k omezené časové působnosti není určen k jednomu konkrétnímu žákovi, ale působí při větším počtu žáků v konkrétních situacích, jež jeho přítomnost vyžadují. Škole, která vzdělává žáka ve druhém stupni podpory, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které odpovídá individuálním potřebám žáka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 41-42)

Podpůrná opatření ve třetím stupni již vyžadují takové úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které více zasáhnou do organizace práce se třídou, v níž je žák vzděláván. Zahrnujeme sem úpravy podmínek vzdělávání a postupu režimu školní práce a domácí přípravy žáka. Je zde nutná odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence, která je prováděna dle potřeb ve škole, školském poradenském zařízení či v rodině žáka. Je nutno také využívat speciálních forem, metod a postupů. Kromě běžných učebnic je tak využíváno i speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. V konkrétních případech je využíváno i asistenta pedagoga dle individuálních projevů daných zdravotních obtíží. Může zde působit i tzv. sdílený asistent, jehož časová dotace je vyšší než ve stupni druhém. Opatření zahrnují i efektivní opatření předchozích stupňů a v určitých časových intervalech jsou ve spolupráci se školským poradenským zařízením průběžně vyhodnocována. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 42-43)

Podpůrná opatření čtvrtého stupně mohou být podmíněna stanovením opatření školským poradenským zařízením, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření. V tomto stupni jsou vyžadovány významné úpravy v metodách a organizaci, obsahu vzdělávání, výstupů ze vzdělávání s důrazem na rozvíjení schopností a dovedností žáka. Individuální vzdělávací plán žáka obsahuje také předměty speciálně pedagogické péče, jež jsou zaměřeny na dané potřeby žáka, a to s ohledem na typ jeho obtíží, druh postižení a jeho projevy. Opatření v tomto stupni jsou určena žákům se závažnými zdravotními obtížemi respektující individuální potřeby žáka a jeho věková specifika. Poskytování takových opatření v sobě nese jistou finanční náročnost. Mezi takové náklady patří např. zajištění speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, úprava prostředí a pracovního místa žáka, mzdové náklady na další pedagogické pracovníky apod.

Žákovi je umožněna podpora asistenta pedagoga a dalších odborných pracovníků, jakými jsou např. školní psycholog či školní speciální pedagog. Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je využívání speciálních učebních pomůcek, postupů a kompenzačních pomůcek, které žákovi umožní maximalizovat jeho vzdělávací pokroky, sociální rozvoj a umožní mu plně využít jeho potenciál. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, příloha č. 1 část A)

U podpůrných opatření pátého stupně charakter speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje nejvyšší míru adaptace organizace, průběhu a obsahu vzdělávání a podporu rozvoje schopností a dovedností žáka. Volba metod a organizace vzdělávání plně přijímá aktuální zdravotní stav žáka a z něho vyplývající omezení. Opatření jsou určena žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení vyžadujících nejvyšší úroveň podpory. Volba obsahu, metod a forem práce plně respektuje možnosti a omezení žáka. Vzdělávání žáka probíhá s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka. Samotná výuka je pak realizována speciálními pedagogy či s jejich intenzivní podporou a vždy zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče. Obsah učiva je s ohledem na možnosti žáka modifikován a výrazně redukován v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem.

Příkladem podpůrných opatření pátého stupně je uzpůsobení prostředí vzdělávání, vč. respektování nároků na prostorové uspořádání třídy a pracovního místa žáka, přizpůsobení práce se žákem režimovým opatřením, zkracování vyučovací hodiny či realizace části výuky individuálně, kompenzační a rehabilitační pomůcky, vč. využívání alternativní nebo augmentativní komunikace.

Hodnocení v tomto stupni stejně jako v předchozích stupních klade důraz na akceptaci specifických nároků na činnost žáka, motivaci a jeho zdravotní stav. Charakteristické je především to, že využívá různých forem hodnocení, včetně slovního, a zahrnuje širokou škálu pedagogické podpory v závislosti na druhu a míře postižení. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, příloha č. 1 část A)

Důležitými podpůrnými opatřeními jsou plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Plán pedagogické podpory je podpůrným opatřením prvního stupně podpory. Jedná se o závazný dokument, který napomáhá zajištění podpůrných opatření u žáka. Plán je zpracováván školou na základě zjištěných potřeb úprav ve vzdělávání.

Obsahuje stručný popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsoby vyhodnocení naplňování těchto cílů. Vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka, zpracovává škola pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření na základě doporučení školského poradenského pracoviště individuální vzdělávací plán. (Inkluze v praxi, 2017)

Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán obsahuje tyto údaje:

- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče
- cíl vzdělávání žáka
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka
- seznam užívaných kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek

Kromě výše zmíněných obecných údajů by měl dále individuální vzdělávací plán obsahovat způsob úpravy prostředí, formu denního režimu (fotografie, předměty, piktogramy aj.), individuální metody a postupy. Plán bývá vypracováván před nástupem žáka do školy, avšak není uzavřeným dokumentem. Je tedy možné jeho obsah během školního roku dle potřeb doplňovat a upravovat. S podobou individuálního vzdělávacího plánu jsou seznámeni také zákonní zástupci. Školské poradenské zařízení nejméně jednou ročně sleduje plnění a dodržování postupů stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a zároveň poskytuje všem zúčastněným stranám poradenskou podporu. Důraz je kladen na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště. (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 82-83) Podpůrným opatřením je také pedagogická intervence. Pedagogická intervence je podpůrným opatřením prvního stupně, jež slouží k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v konkrétních předmětech, kde je třeba posílit toto vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy a k rozvoji učebního stylu žáka. Tento druh podpůrného opatření je poskytován základní školou, školní družinou či školním klubem. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, § 4a)

## **1.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby**

Kapitola popisuje poradenský systém, jež pedagogicko-psychologické služby poskytuje. Zabývá se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením, jejich vymezením a rozsahem činností. Dále se věnujeme oblasti diagnostiky specifických poruch učení a oblasti intervencí, jež tato pracoviště poskytují.

### **1.4.1 Vymezení pedagogicko-psychologických služeb**

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat odbornou pomoc a podporu dětem, žákům a zjišťovat a řešit obtíže a problémy související s psychickým a sociálním vývojem žáků v průběhu jejich vzdělávání. Dále poskytují pomoc a podporu při prevenci sociálně patologických jevů, při volbě dalšího vzdělávání a profesní orientace. Tato pomoc probíhá prostřednictvím diagnostiky, intervencí, konzultací nebo zprostředkováním informací. Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 89)

### **1.4.2 Školní poradenská pracoviště**

Školní poradenská pracoviště jsou zřizována na školách za účelem poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb na škole je zodpovědný ředitel školy, případně jím zvolený zástupce. Poskytování poradenských služeb je spjato s tzv. programem školního poradenského pracoviště, na jehož vytvoření se podílí vedení společně s ostatními pracovníky dané školy. (Zapletalová, © 2011-2021)

Program zahrnuje popis, vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků a preventivní program školy, včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, § 7) Klade důraz především na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků.

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra poskytují odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům školy. Školním psychologům navíc poskytuje podporu také Asociace školních psychologů. (Zapletalová, © 2011-2021)

Poradenské služby jsou zaměřené zejména na:

- poskytování podpůrných opatření
- sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených opatření
- prevence školní neúspěšnosti
- kariérové poradenství zajišťující podporu při vhodné volbě dalšího vzdělávání a profesního uplatnění
- podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků
- péče o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností
- včasná intervence při aktuálních problémech u konkrétních žáků a třídních kolektivů
- prevence všech forem rizikového chování, včetně šikany a diskriminace
- průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů
- metodická podpora učitelům při užití speciálně pedagogických a psychologických postupů spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci
- spolupráce školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, § 7)

Pedagogicko-psychologické poradenské služby poskytují:

- výchovný poradce
- školní metodik prevence

V některých školách služby poskytují též:

- školní psycholog
- školní speciální pedagog

## Výchovný poradce

Tato pozice je zpravidla zřizována ve všech základních, středních a vyšších odborných školách. Výchovným poradcem bývá učitel pověřený do této funkce ředitelem školy. Výchovný poradce poskytuje kariérové poradenství a poradenství týkající se rozhodování o dalším vzdělávání a profesním uplatnění, včetně předávání informací z oblasti kariérového poradenství pedagogickým pracovníkům školy. Vyhledává a provádí šetření žáků, jež vyžadují zvláštní pozornost a připravuje návrhy na další péči o tyto žáky, vč. spolupráce na plánu pedagogické podpory. Dále také zprostředkovává diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a intervenční činnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, připravuje podmínky pro integraci žáků a koordinuje poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření těmto žákům školou a školským poradenským zařízením. (Eurydice, 2021)

## Školní metodik prevence

Stejně jako výchovný poradce, tak i školní metodik prevence působí na všech základních, středních a vyšších odborných školách. Obvykle se jedná o pedagogického pracovníka s min. dvouletou pedagogickou praxí. Školní metodik prevence koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy.

Dále také koordinuje a podílí se na aktivitách z oblasti prevence sociálně patologických jevů. Jedná se o aktivity zaměřené na záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sektářství, sebepoškozování aj. Školní metodik prevence také zajišťuje metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků v oblasti prevence, tj. vyhledávání projevů rizikového chování a preventivní práce s třídním kolektivem, a zároveň v této oblasti koordinuje jejich vzdělávání. (Eurydice, 2021)

## Školní psycholog a školní speciální pedagog

Některé školy mohou mít k dispozici školní psychology a školní speciální pedagogy. O tom, zda bude k dispozici škole školní psycholog nebo školní speciální pedagog, rozhoduje ředitel dané školy. Dle zákona o pedagogických pracovnících jsou školní psychologové a školní speciální pedagogové řazeni mezi pedagogické pracovníky. (Eurydice, 2021)

V obecné rovině se školní psycholog podílí na vytváření programu pedagogicko-psychologických poradenských služeb, včetně preventivního programu a komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci. Mezi významné činnosti, které školní psycholog vykonává, patří depistáž, diagnostika a konzultační, poradenské a intervenční činnosti. Školní psycholog provádí depistáž a diagnostiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje při zápisu dětí do 1. ročníku základní školy a zjišťuje sociální klima v třídních kolektivech prostřednictvím anket, dotazníků apod. Dále poskytuje individuální konzultace jak pro pedagogické pracovníky, tak i pro žáky a jejich zákonné zástupce. V neposlední řadě také zajišťuje metodickou podporu a pomoc třídním učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům školy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, příloha č. 3)

Školní speciální pedagog se stejně jako školní psycholog podílí na vytváření programu pedagogicko-psychologických poradenských služeb a komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci. Vyhledává žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, které zařazuje do vhodného preventivního, stimulačního programu, nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jež zařazuje do speciálně pedagogické péče. Vymezuje hlavní problémy těchto žáků, stanovuje plán pedagogické podpory a druh, rozsah, frekvenci a trvání intervenčních činností. Školní speciální pedagog zajišťuje speciálně pedagogickou diagnostiku, podporu při realizaci plánu pedagogické podpory a zejména komplexní individuální speciálně pedagogickou péči, včetně konzultací pro zákonné zástupce žáka, pedagogické pracovníky v oblasti speciálně vzdělávacích potřeb a konzultací s pracovníky školských a jiných poradenských zařízení. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, příloha č. 3)

### **1.4.3 Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby dětem, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby školského poradenského zařízení jsou bezplatné a poskytované na žádost žáků či jejich zákonných zástupců. Služby jsou poskytovány na základě písemného souhlasu žáka, popř. jeho zákonného zástupce. Žák nebo jeho zákonný zástupce je vždy před začátkem poskytování poradenských služeb informován o účelu, rozsahu, cílech, trvání, postupech daných služeb, ale i rizik a následků, které z poskytování služby mohou vyplynout. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 70-71)

Školskými poradenskými zařízeními jsou:

- speciálně pedagogická centra
- pedagogicko-psychologické poradny

Nyní si blíže popíšeme výše zmíněná školská poradenská zařízení.

#### Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra poskytují své služby dětem, žákům s jedním druhem postižení či s postižením kombinovaným. Pracovníci speciálně pedagogického centra pomáhají těmto žákům při integraci do běžných typů škol a zajišťují včasnou intervenci u dětí mladších 3 let, předškolního věku i žáků základních a středních škol. Péče je charakteristická svojí komplexností a multidisciplinarností. Tým odborníků je složen z psychologa, speciálního pedagoga a obvykle i sociálního pracovníka. Speciálně pedagogické centrum nabízí také komplexní odborné poradenství rodičům a pedagogům. Odborníci centra pomáhají řešit problémy spojené s výchovou a vzděláváním žáků s postižením a nabízí tak potřebnou podporu a pomoc v náročných situacích všem zainteresovaným osobám. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 70-71)

#### Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny jsou významnou součástí vzdělávacího procesu v případech, kdy je tento vzdělávací proces z nějakého důvodu znesnadněn. První zařízení tohoto typu vznikala v ČR v 70. letech 20. století. (Brožová, 2010, s. 38) Dle dokumentu zveřejněného ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se k 14. 4. 2020 vyskytovalo po celé ČR 47 pedagogicko-psychologických poraden, přičemž zastoupení našly ve všech krajích. (Olšáková, 2020) Poradny poskytují pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenské služby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně pomoci při výchově a vzdělávání těchto žáků. Poradny poskytují služby ambulantní a terénní formou. Činnosti, které poskytují, jsou vymezeny v aktuálním znění vyhlášky účinném od 1. 1. 2021 (2005, § 5) následovně:

- zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku, včetně vydání zprávy a doporučení
- prostřednictvím psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků

- vydávají zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření
- vydávají zprávy a doporučení k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny nebo k zařazení nebo převedení do vhodného vzdělávacího programu
- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření
- poskytují přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci
- poskytují poradenství žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v oblasti osobnostního a sociálního vývoje, jejich zákonným zástupcům a zároveň poradenství pedagogickým pracovníkům, kteří tyto žáky vzdělávají, zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků
- poskytují poradenství žákům z odlišného kulturního prostředí
- poskytují metodickou podporu školám a školským zařízením týkající se především poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření
- poskytují žákům kariérové poradenství
- poskytují informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků
- ve spolupráci se školním metodikem prevence zajišťují prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence

Hlavním cílem jejich činností je zejména zjištění příčin specifických poruch učení, poruch chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání žáků. Tým odborníků je složen ze speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Důležitou roli zde sehrává spolupráce s dalšími odbornými institucemi, a to např. se školskými, zdravotnickými či sociálně-právními. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 71)

O poskytování podpory a pomoci vede pedagogicko-psychologická poradna dokumentaci. Zakládají se žádosti o poskytnutí poradenské služby, o jejím odmítnutí nebo přerušení, vyšetření, jeho výsledky a poskytnutí péče, doporučení k poskytování podpůrných opatření, jejich druhu, skladbě a stupních, doporučení ke vzdělávání žáků ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, poskytnutí informace, součinnost se školami a školskými zařízeními, komunikace a spolupráce s orgány veřejné moci a revize zpráv a doporučení. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, § 4)

#### 1.4.4 Diagnostika specifických poruch učení

V pedagogicko-psychologických poradnách je využíváno speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. Cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co možná nejlepší poznání člověka s postižením, jeho osobnosti a možností jeho vychovatelnosti a vzdělanosti. Speciálně pedagogická diagnostika se snaží získat informace týkající se prostředí, v němž jedinec žije, a které zároveň svými osobnostními charakteristikami ovlivňuje.

Speciálně pedagogickou diagnostiku je možno chápat jako „*systém poznatků, zaměřených na možnosti a prostředky poznávání individuálních vlastností postiženého jedince, na odhalování podstatných souvislostí, které jsou příčinou těchto vlastností. Současně tvoří východisko při individualizovaném programu speciálně pedagogického působení na diagnostikovaného jedince, který má optimalizovat jeho vývoj a uplatnění v životě*“. (Přinosilová, 2004, s. 6-7) Speciálně pedagogická diagnostika je charakteristická tím, že na ní není možno nahlížet jako na statickou a to proto, že vývoj každého člověka i osoby s postižením je procesem dynamickým. Usiluje se tedy na základě získaných poznatků o odhadnutí možností výchovy a vzdělávání. Důležitou roli hraje také včasnost speciálně pedagogické diagnostiky a včasnost speciálně pedagogické péče. (Přinosilová, 2004, s. 11) Speciálně pedagogická diagnostika není seznamem neschopností jedince, ale je zjišťováním pozitivních stránek osobnosti, potenciálu a zaměřením na to, co daný jedinec umí a v čem je nebo může být úspěšný. (Švingalová, 2004, s. 13-15)

Poradenskou psychologickou diagnostiku pak lze vymezit jako psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjistit a změřit psychické vlastnosti jedince, jenž ovlivňují jeho fungování v určité oblasti. Cílem této diagnostiky je zjištění individuálních specifík jedince. Psychologická diagnostika slouží k posouzení aktuálního stavu (zjištění úrovně a kvality konkrétních vlastností), posouzení předpokládaných příčin odlišností v osobnostním vývoji, výkonu či chování a určení prognózy dalšího vývoje. (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 13-15)

V pedagogicko-psychologickém poradenství využíváme klinických a testových metod diagnostiky. Obě dvě skupiny jsou stejně užitečné. K získání validních informací je vhodné využití obou dvou typů metod v jejich optimální kombinaci. Testové metody jsou specifické tím, že mají přesně vymezený postup. Testy měří určité projevy, a výsledky pak srovnávají s normami získanými standardizací. Způsob a podmínky zadávání úloh, hodnocení a do určité míry i interpretace výsledků podléhá přesným pravidlům. (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 15-19)

Klinické metody jsou naopak nestandardními postupy, které nejsou psychometricky podloženy. Údaje získané klinickými metodami mají kvalitativní charakter a jsou orientovány na komplexní poznání konkrétního jedince v jeho celistvosti a jedinečnosti. Nejprve si popíšeme metody klinické, mezi něž řadíme anamnézu, rozhovory s rodiči, učitelem a dítětem.

Zásadním zdrojem informací je anamnéza, protože zachycuje vývoj již diagnostikovaných zdravotních obtíží a neopomíná také sociální prostředí dítěte. Anamnéza je souhrnem informací získaných od různých zdrojů týkající se historie daného případu. V anamnéze by měla být přiměřeně obsažena jak anamnéza dítěte, tak i rodinná anamnéza. V rámci rodinné anamnézy si všímáme základních charakteristik rodiny, všímáme si rodiny jako socializačního prostředí, výchovného stylu a vztahu k dítěti. Snažíme se také vnímat vzájemné působení rodiny a školy i případné problémy v komunikaci mezi rodinou a školou. U dítěte si kromě vývoje dítěte a jeho obtíží všímáme charakteristik osobnosti dítěte. Můžeme si všimnout např. toho, jak dítě reaguje na problémové situace, jaký má vztah ke škole a k jeho sociálnímu prostředí, vztah ke vzdělání, motivaci apod. (Hadj-Mousová, Duplinský a kol., 2002, s. 22) Stanovení diagnózy specifických poruch učení provází také získávání informací prostřednictvím rozhovoru s rodiči žáka, s učitelem a s dítětem. (Pokorná, 2000, s. 174-175)

Pro vedení rozhovoru s rodičem je nesmírně důležité, aby si druhá strana, ať už je to učitel, speciální pedagog či psycholog, uvědomila, jak obtížné je pro rodiče to, že mají neúspěšné dítě. Pro rodiče není příjemné, pokud jejich dítě někdo kritizuje. Dlouhodobý neúspěch jejich dítěte prohlubuje bezmoc rodičů, což často způsobuje hledání viny ve škole a přenášení odpovědnosti či trestání dítěte. Úkolem odborníka při práci s rodičem, který zažívá tyto pocity, je snaha budovat vztah založený na vzájemné důvěře. Důležitý je rovněž fakt, že pokud rodič své dítě hájí, je to dobré znamení. Znamená to totiž, že jim na dítěti záleží, a proto budou ochotni pro dítě mnohé udělat. Opakem toho je, pokud rodič za své dítě nebojuje či dokonce přestává věřit, že by se situace mohla zlepšit. Takové případy vyžadují zejména pomoc rodičům z beznaděje. Dobrým základem je tedy angažovaný a spolupracující rodič a naslouchání informacím, které získáváme od rodičů. Rozhovor s rodičem není možné podcenit, a to z toho důvodu, že získané informace jsou neocenitelné hodnoty. Významné jsou předchozí zkušenosti dítěte jako např. s čím mělo dítě v dětství obtíže, na co bylo dítě šikovné či jak se učilo básničky a říkanky apod. (Pokorná, 2000, s. 174-175)

Zdrojem informací je také rozhovor s učitelem. I zde, stejně jako u rozhovoru s rodiči, je důležité vytváření vzájemného vztahu důvěry mezi oběma stranami. Pro vytváření takové důvěry je nutno si uvědomit několik skutečností. Faktem je, že školní neúspěšnost dítěte závisí jak na možnostech a nadání žáka, tak i na pedagogických schopnostech a zkušenostech daného učitele. Učitel tedy řeší neustálé dilema, zda za neúspěchem dítěte stojí právě možnosti a schopnosti žáka či učitele. A proto, že učitelská profese s sebou nese takovou psychickou zátěž, je nutné, aby psycholog toto napětí vnímal a respektoval. Informace o práci dítěte získané od učitele jsou informacemi nedocenitelnými proto, že učitelé jsou schopni popsat reakce dítěte na neúspěch a také způsoby motivace. Společnému snažení také napomáhá fakt, že mnozí učitelé se na poradenské pracovníky obracejí až tehdy, kdy již vyčerpali veškeré své metodické postupy a formy práce. Právě informace o neúspěšných metodických postupech jsou pro psychology velmi cenné.

Posledním nepřímým zdrojem informací je rozhovor s dítětem. I tyto informace jsou pro nás cenné, a to z toho důvodu, že dítě samotné je schopno říct, jaké cesty zvolilo v situacích, kdy řešilo nějaký problém, nebo proč udělalo určitou chybu a tím může korigovat naši práci a objasnit tím své obtíže. (Pokorná, 2000, s. 175-177)

Přímým zdrojem diagnostických informací jsou testové metody. Testové metody je možno rozdělit na všeobecné testy, tzn. testy inteligence, percepce, laterality, koordinace a pozornosti, a testy specifické, jež jsou určeny pro konkrétní poruchy, na které se objevilo podezření. (Krajčíková, 2015) Testy inteligence jsou standardizované metody vyšetření rozumových schopností. Je možno je rozdělit na testy orientační, tedy ty, které jsou zaměřeny pouze na některou ze složek inteligence, a podrobné, kombinované, které se obvykle skládají z více subtestů, které zkoumají více složek inteligence najednou. (Hadj-Moussová, Duplinský a kol., 2002, s. 34)

Za hlavní psychologickou zkoušku sloužící k hodnocení stupně intelektu je považována Stanford-Binetova zkouška. Jejím hlavním cílem bylo zejména zachycení dětí s mentální retardací. Zkouška obsahuje více než 140 úkolů či subtestů. Při této zkoušce je užíváno věkových standardů výkonů. Test je určen pro děti od dvou let až do dospělosti. U nás je nejčastěji používán u dětí v předškolním či mladším školním věku. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 93-96) Dle výzkumného šetření (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021) provedeného Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2010, jehož cílem bylo zjistit, jaké diagnostické nástroje jsou v práci poraden nejčastěji zařazovány do baterií pro vyšetření dětí a žáků, je Wechslerův test, tj. WISC III nejméně používaným diagnostickým nástrojem v této oblasti. Dále poradny uváděly také zmiňované Ravenovy standardní progresivní matice, které se však spíše řadí do kategorie doplňujících diagnostických nástrojů užívaných pro orientační posouzení obecných schopností. V praxi jsou využívány také testy speciálních schopností a znalostí. Patří sem např. testy zrakové a sluchové percepce, testy koncentrace pozornosti, paměťové testy, testy prostorové představivosti apod. (Hadj-Mousová, Duplinský, 2002, s. 36)

Jednou z metod zaměřených na hodnocení zrakové percepce je např. Edfeldtův reverzní test, který v české úpravě vyšel v roce 1968. Test je založen na schopnosti diferencovat obrácené a otočené tvary, tzn. rozlišování poloh nahoře-dole a vpravo-vlevo. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 137-167) Dalšími testovými metodami zjišťujícími schopnosti a dovednosti dětí jsou např. zkouška sluchové diference, zkouška sluchové analýzy a syntézy, zkouška laterality, číselný čtverec či Rey-Osterriethova komplexní figura. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011)

Velkou oblastí jsou také diagnostické metody školní zralosti a školních dovedností, tj. specifické testy. Jednou ze specifických testů je zkouška čtení, jež je základní diagnostickou metodou, která odlišuje děti, které čtou dobře, a nejsou dyslektiky, od dětí, které čtou špatně a u nichž existuje pravděpodobnost dyslexie. Zkoušky čtení probíhají individuálně a to tak, že dítě čte a ti, kdo testují, vyplňují o tomto čtení záznamové listy, jež obsahují základní anamnestické údaje dítěte a podrobné údaje o rychlosti a způsobu čtení, počtu a kvalitě chyb, porozumění čtenému textu a o chování a reakcích dítěte při zkoušce. (Matějček, 1995, s. 152-161)

Zkouška psaní a pravopisu je metodou vhodnou pro diagnostiku dysgrafie a dysortografie, a to prostřednictvím hodnocení tvaru a velikosti písma, jistoty tahů, tlaku vyvíjeného na podložku, dodržování směru a sklonu písma, kvalitu čar a způsobu spojování písmen. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011) Chyby, které nalzáme při čtení a psaní, a jejich rozbor je první fází diagnostiky specifických poruch učení. Abychom mohli stanovit strategii nápravy, je třeba zjistit příčiny těchto problémů. K tomu slouží testování prostřednictvím sluchové analýzy a syntézy řeči, rozlišováním měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny* a rozlišováním délky samohlásek. (Pokorná, 2000, s. 193-197)

Metodou pracující s matematickými schopnostmi je Neuropsychologická baterie testů ke zpracování čísel a počítání u dětí ZAREKI, která umožňuje analyzovat podstatné aspekty zpracovávání čísel a počítání u žáků základních škol. Diagnostickými nástroji v oblasti matematických schopností jsou také percepčně numerické testy, barevná kalkulierka či matematické předpoklady dětí v mladším školním věku. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011)

#### **1.4.5 Intervence**

Intervence pedagogicko-psychologických poraden je zaměřena na nápravu specifických poruch učení, včetně rozšiřující se nabídky pracovních listů, didaktických pomůcek a jejich vhodné volbě a pomoci a podpoře učitele žáka, včetně jeho přípravy na tuto péči. (Kocurová, 2001, s. 180-189) Při práci s žáky se specifickými poruchami učení platí pravidlo, že intervenci vždy začínáme na úrovni, kterou žák zvládá a postupně mu pomáháme různé obtíže překonávat. Součástí intervence je i spolupráce s rodiči, protože rodiče s dětmi doma trénují vhodně zvolené materiály doporučené odborníky, ale zároveň jsou to ti, kteří dítě podporují a motivují. (Krejčová, Hladíková, 2019, s. 7-13)

Obtíže spojené se školním výkonem u dětí, které nemají specifické poruchy učení, lze odstranit tím, že si dítě více čte, procvičuje počty, popř. si nacvičuje psaní. Obtíže u dětí se specifickými poruchami učení jsou specifické právě tím, že pouhým opakováním nevymizí. Vznikají tak první nedorozumění mezi učitelem a rodičem dítěte. Rodič dítěte se snaží tyto problematické oblasti s dítětem doma procvičovat, avšak dítě se ve svých výkonech nelepší. Pokud učitel nemá se specifickými poruchami učení zkušenosti, tyto chyby mylně interpretuje jako nedostatečnou domácí přípravu dítěte či jako chyby žáka z nepozornosti a nedbalosti. (Pokorná, 2000, s. 211)

Nejlepší nápravou je vždy těmto poruchám předcházet. Rodiče a učitelé by si měli uvědomovat, že žák se specifickou poruchou učení je ve školní práci znevýhodněn i přesto, že úroveň jejich rozumových schopností je průměrná či dokonce nadprůměrná. V případě specifických poruch učení nelze čekat, že ke zlepšení dojde samo. Před nástupem do školy je diagnostikování specifických poruch učení velmi problematické a to proto, že dítě ještě neumí číst, psát, počítat. Lze ale zjistit, že dítě má před vstupem do školy problémy v rozlišování tvarů nebo v pravolevé orientaci. Případné budoucí obtíže ve školní práci lze eliminovat např. zařazením her a aktivit zaměřených na rozvoj řeči, rozvojem zrakového vnímání v oblasti rozlišování barev a tvarů, rozvojem sluchového a prostorového vnímání, cvičením paměti a pozornosti, rozvojem jemné motoriky prostřednictvím hry s drobnými předměty a mnoho dalšího. (Kropáčková, 2008, s. 88-92)

Při nápravě specifických poruch učení bereme v potaz specifika konkrétního případu. Nezabýváme se pouze vlastními obtížemi dítěte, nýbrž zabýváme se i vnitřními a vnějšími faktory sehrávající roli při nápravě těchto poruch. Vnitřními podmínkami se rozumí intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti a motivace. Vnějšími podmínkami je myšlen postoj rodiny ke vzdělání, podpora učitelem, rodiči nebo jinými osobami. Dále bychom měli umět vnímat a analyzovat celkovou situaci dítěte, tzn. pocity a postoje rodičů v souvislosti s jejich interakcí s dítětem, postoje rodičů a dítěte ke škole, školním povinnostem a vzdělání obecně apod. Důležitá je také co nejpřesnější diagnostika problémů dítěte, a to proto, abychom neztráceli čas procvičováním toho, co již dítě zvládá, a nezkomplikovali jev, který již dítě pochopilo. Nezbytné je také při nápravě nastavení obtížnosti jednotlivých úkolů, abychom tak předešli strachu a úzkosti při příliš těžkých úkolech a nudě při příliš lehkých úkolech. Dalšími nezbytnými strategiemi optimální nápravy jsou také např. zážitek úspěchu, postup po malých krocích, pravidelnost, soustředění při provádění úkolů, užití co nejpřirozenějších technik a metod či porozumění prováděným cvičením. (Pokorná, 2000, s. 213-218)

Reedukace jako pojem označující dle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 243) *speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce* je cílena dle Zelinkové (2003, s. 75) do tří oblastí, a to:

- reedukace funkcí, které podmiňují poruchu
- utváření dovedností správně číst, psát a počítat
- působení na psychiku jedince s cílem naučit ho s poruchou fungovat ve společnosti, utváření konceptu sebe samého

Nyní se zaměříme na oblast rozvoje poznávacích funkcí. Jednotlivé poznávací funkce ovlivňují veškeré intelektové výkony, včetně procesu výuky čtení, psaní a počítání. Zmíněné nápravné techniky nám tak pomáhají v rozvoji jednotlivých dovedností. Oblast rozvoje poznávacích funkcí dle Pokorné (2000, s. 219-) rozdělujeme do následujících oblastí:

- sluchová diferenciacie řeči
- zraková percepce tvarů
- prostorová orientace
- nácvik sekvencí, posloupnosti
- koncentrace pozornosti
- paměť
- rozvoj pohotovosti mluvidel
- rozvoj slovní zásoby

V závislosti na vymezení daných obtíží a přesné diagnóze specifických poruch učení dále využíváme specifické techniky intervence, jakými jsou techniky nácviku čtení, nácvik psaní a nácvik matematických dovedností. Mezi techniky sluchové diferenciacie řeči patří sluchová analýza a syntéza řeči, rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a hlásek tvrdých dy, ty, ny či sluchová diferenciacie délky samohlásky. Např. technika sluchové analýzy a syntézy řeči obsahuje několik cvičení, mezi něž patří rozlišování a určování počtu slov ve větě, rozkládání slov na slabiky, určování prvních hlásek u předříkávaných slov apod. U sluchové analýzy a syntézy je důležité poskytnout rodičům dítěte dostatečnou zásobu slov ke skládání a rozkládání. (Pokorná, 2000, s. 220-222)

Zraková percepce tvarů může obsahovat techniku rozlišování pozadí a figury, kdy dítě má za úkol buď nakreslené tvary obkreslit nebo identifikovat nakreslené tvary a nakreslit tyto tvary do řady vedle sebe, nebo techniku rozlišování inverzních obrazců, kdy s dítětem kreslíme různé obrázky a tvary a dítě má za úkol jmenovat směr a polohu nakreslených předmětů. Prostorovou orientaci je možno nacvičovat pomocí různých her. Techniky prostorové orientace jsou založeny na ukazování obrázků dětem, které mají za úkol určit polohu (nahore, dole, vpravo, vlevo, uprostřed) a vztahy mezi předměty na obrázku, tzn. vzájemné umístění předmětů apod. Nácvik sekvencí a posloupnosti může být prováděn např. opakováním řady čísel, zapamatováním si pořadí ukázaných předmětů, vyjádřením měsíců číslicí a nacvičováním pořadí ročních období, doplňováním číselné řady apod.

Při všech cvičeních, kdy rozvíjíme vnímání sekvencí, tak zároveň cvičíme i pozornost. Příkladem techniky z oblasti pozornosti je cvičný list k nácviku koncentrace a pozornosti, který obsahuje sadu obrázků, v nichž má dítě za úkol vyškrtnout předem určené obrázky. (Pokorná, 2000, s. 223-229) Paměť je možno s dětmi procvičovat prostřednictvím sledování dvou, tří či více předmětů, jež děti po zakrytí z paměti jmenují, obkreslování dříve sledovaných předmětů, krátkodobým exponováním písmen, slabik či slov, které dítě následně opakuje nebo kreslí apod. (Zelinková, 2003, s. 134) Kromě zrakové paměti je možno rozvíjet také paměť sluchovou, a to např. u mladších dětí prostřednictvím říkanek a krátkých básniček, u nichž rytmus podpoří zapamatování, starším dětem lze připravit zajímavé výroky, přísloví k zapamatování. S dětmi se specifickými poruchami učení je možné také rozvíjet slovní zásobu dítěte a rozvíjet pohotovost mluvidel. Abychom rozvinuli slovní zásobu dítěte je důležité tuto zásobu vědomě a systematicky rozvíjet např. tím, že s dítětem vyhledáváme a jmenujeme slova, která jsou určitému pojmu podřazená (rodina – maminka, tatínek, bratr, sestra, sourozenci apod.), ptáme se na podobnosti a rozdíly ve významech slov, společně s dítětem vymýšlíme k danému slovu synonyma či naopak a mnoho dalšího.

Existují i autoři, kteří upozorňují při nápravě specifických poruch učení také na zřetelné a pohotové vyjadřování, jež lze zlepšit přesným a správným předříkáváním výslovnosti slov, které má dítě opakovat. Nejprve se zaměřujeme na běžná a kratší slova, později se soustředíme na slova méně běžná či delší. (Pokorná, 2000, s. 229-231) U dětí s dyslexií lze využít technik nácviku čtení. Jednou z technik je tzv. postřehování. Jedná se o nácvik rychlého čtení slabik a slov. Technika je vhodná pro děti, které již zvládly jednotlivá písmena, ale dělá jim problémy spojení písmen ve slabiku a slabik ve slovo. Funguje tak, že dítěti na chvíli ukážeme slabiku a poté zakryjeme, přičemž dítě tuto slabiku postřehne a přečte nahlas. Dodržením určitého postupu přejdeme ze slabikování k plynulému čtení. Užitečnou metodou je také čtenářské okénko. Důležité je tuto metodu používat správně, pravidelně a dlouhodobě. Okénko text postupně odkrývá, nebo zakrývá, nebo vymezuje. Cílem této metody je ovládnout neuspořádané a neefektivní oční pohyby dyslektiků, naučit dítě sledovat text postupně a zamezit domýšlení slov i přehazování písmen. Nejprve s okénkem posunují dospělí spolu s dítětem a postupem času, kdy si dítě na okénko zvykne, si dítě posunuje okénkem samo. Doplnujícími metodami nácviku čtení je čtení v duetu, kdy čte dospělý buď o jednu, dvě slabiky dopředu či o jednu, dvě slabiky pozadu spolu s dítětem, čtení motivované či procvičování obtížných míst v textu. (Pedagogicko-psychologická poradna Ostrava, 2021)

K nácvičku psaní existuje dnes mnoho příruček, kdy některé z nich obsahují předlohy, které dítě nejprve obkresluje a poté napodobuje. Při nácvičku psaní bychom se měli soustředit především na uvolnění ruky dítěte při psaní a tomu přizpůsobené předlohy. Některé dysgrafické děti také mívají problém se svým rukopisem. S dítětem, které má tento problém nejprve nacvičujeme sklon písma. Postupně také nacvičujeme stejnoměrnou velikost písma, učíme dítě sledovat linku a později také dítě naučíme, jak si má rozvrhnout stránku. Důležité je, aby při nácvičku psaní dítě dodržovalo pouze jedno pravidlo. V neposlední řadě můžeme děti upozorňovat také i na velikost mezer mezi slovy. (Pokorná, 2000, s. 236-240)

V oblasti matematických schopností začínáme nejprve s rozvíjením psychických funkcí dítěte, pokračujeme předčíselnými představami, utvářením a automatizováním matematických pojmů. Úkoly dělíme na dílčí kroky a důkladně je s dítětem procvičujeme. Dítě se učí nejen klasické matematice, ale také si osvojuje řadu pro život důležitých dovedností. Základem pro nápravu matematických schopností dítěte je zjištění aktuální úrovně, od které postupujeme k náročnějším úkolům. K nácvičku řadíme již zmíněné předčíselné představy (párové přiřazování, doplňování částí do celku), číselné představy, utváření pojmu číslo (orientace na číselné ose, doplňování čísel v číselné řadě, porovnávání čísel), zápis čísel (rozklad čísel na jednotky, znázornění čísel na řádovém počítadle nebo tabulce), chápání základních matematických operací a jejich provádění, geometrie a mnoho dalšího. (Zelinková, 2003, s. 112-120)

Výhodou jsou také moderní technologie, díky nimž mají žáci s dyslexií či jinými podobnými obtížemi více příležitostí k osvojování si takového učebního stylu, který jim usnadní proces vzdělávání. Důležitou pomůckou mohou být zkratky TTS a STT označující slovní spojení „text to speech“ a „speech to text“. Jedná se pomůcky, jež umožňují převádět psaný text na mluvené slovo a naopak. Na trhu existují různé programy, které jsou upraveny pro potřeby dyslektiků a jsou schopny předčítat text napsaný v různých prostředí počítače. Druhý typ programu je ještě pohodlnější a to proto, že je schopen na základě diktovaných vět tyto věty přepsat do souvislého textu za předpokladu správné ovladatelnosti programu a výslovnosti. Tyto programy umí opravovat chyby nebo označit slova, která pravděpodobně obsahují chyby. Takových programů moc v České republice není, ale pokud dítě potřebuje do školy psát velké množství prací, a psaní ho skutečně trápí, jedná se o jednu z možností. Další možností může být sledování videí za účelem učení se a přijímání informací, upomínky a připomínky, software pro tvorby pojmových map, kontrola pravopisu, audioknihy a mnoho dalšího. (Krejčová, Hladíková, 2019, s. 210-221)

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části navazující na poznatky z části teoretické se zaměřujeme na výzkumné šetření. Cílem výzkumu je získat komplexní představu o dané problematice prostřednictvím námi zvolené metody sběru dat a určených a definovaných výzkumných otázek. Pro realizaci výzkumu bylo zvoleno kvalitativního přístupu prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru s doplněním o kazuistiku.

### 2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je popsat funkci a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči a školou. Dílčími cíli výzkumu je především zjistit současný stav poradenského systému a také zjistit názory pracovníků pedagogicko-psychologické poradny na spolupráci rodičů a škol s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Cíle je naplněno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se dvěma psychology a třemi speciálními pedagogy pedagogicko-psychologické poradny s doplněním o kazuistiku.

Velice důležitou součástí výzkumu jsou výzkumné otázky, které tvoří jádro každého výzkumu. A to proto, že pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu s vymezenými cíli a výzkumným problémem, a zároveň také ukazují cestu, jak výzkum vést. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 69)

Pro náš výzkum byla stanovena jedna hlavní a tři dílčí výzkumné otázky:

**Jaká je funkce a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči u a školou?**

Jaký je stav současného poradenského systému?

Jak vnímají pracovníci pedagogicko-psychologické poradny spolupráci s rodiči?

Jak vnímají pracovníci pedagogicko-psychologické poradny spolupráci se základními školami?

## **2.2 Výzkumný soubor**

Výzkumné šetření proběhlo v pedagogicko-psychologické poradně Královéhradeckého kraje. Pro účely zachování úplné anonymity respondentů a dětí, žáků navštěvujících a spolupracujících s touto pedagogicko-psychologickou poradnou není záměrně uváděna konkrétní poradna a jména pracovníků a dětí, žáků uvedených v kazuistikách jsou pro potřeby výzkumného šetření nahrazena čísly.

Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje je organizací, jejímž posláním je podporovat klienty na cestě vzdělávání, rozvíjet jejich samostatnost a zodpovědnost, aby měli život ve svých rukou, a zároveň podporovat všechny, kteří se na této cestě setkávají. Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje se skládá z 5 pracovišť pedagogicko-psychologické poradny a 2 pracovišť speciálně pedagogického centra. Výzkumný soubor zde tvoří odborní pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Jedná se o 2 psycholožky a 3 speciální pedagožky. Výzkumný soubor byl vybrán prostřednictvím metody záměrného výběru. Všechna pracoviště poraden Královéhradeckého kraje byla oslovena emailem společně s představením a uvedením tématu a cíle výzkumu. Na základě tohoto oslovení jsme dostávali reakce zpět. Poradna byla vybrána z důvodu toho, že byla ochotna se výzkumného šetření zúčastnit a věnovat nám svůj čas. K provedení hloubkového rozhovoru se přihlásili ti respondenti, jež téma zaujalo a chtěli se do výzkumného šetření zapojit.

## **2.3 Výzkumný design a metoda sběru dat**

Pro výzkumné šetření jsme se rozhodli zvolit kombinaci hloubkového rozhovoru s doplněním o kazuistiky.

Případová studie se věnuje podrobnému popisu a rozboru jednoho nebo několika málo případů. Metoda je zaměřena na zachycení složitosti konkrétního případu a na popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokladem je, že důkladným prozkoumáním jednoho případu porozumíme případům podobným. (Hendl, 2016, s. 101-102) Kazuistiky byly dále zpracovány excerpcí dokumentace ke každému jednotlivému případu a po analýze relevantních faktorů bylo usilováno o vyslovení vlastních výsledků.

Kazuistiky, které nám poskytla pedagogicko-psychologická poradna, jsme dostali k nahlédnutí v květnu 2021. Jednalo se vždy o zprávu a doporučení zpracované speciálními pedagožkami a psychologkami daného pracoviště. Těchto dokumentů mi pedagogicko-psychologická poradna poskytla 5. Jednalo se o 5 zpráv a doporučení klientů, 4 klienti byli žáci z prvního stupně a 1 žákem druhého stupně základních škol. Veškeré dokumenty, které mi byly poskytnuty a které obsahují citlivé osobní údaje, byly anonymizovány z důvodu ochrany osobních údajů a ochrany soukromí rodin a žáků.

Hlubkové rozhovory s psychologkami a speciálními pedagožkami probíhaly na začátku květnu 2021 v prostorách pracoviště jedné z pedagogicko-psychologických poraden Královéhradeckého kraje. Prostřednictvím hlubkového rozhovoru jsou zkoumány členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání, událostí, jakým disponují členové dané skupiny. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159) Hlavními typy hlubkového rozhovoru je polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. V případě tohoto výzkumného šetření byla data sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160)

Struktura rozhovoru je složena z úvodu, střední části a závěrečné fáze. Cílem úvodu rozhovoru je především představení a seznámení s respondentem, navázání kontaktu a příjemné atmosféry. (Jarošová, 2007, s. 46) Před začátkem rozhovoru byla každá z respondentek seznámena s tématem výzkumného šetření a jeho cílem. Všechny dotazované byly informovány o nahrávání rozhovoru prostřednictvím záznamového zařízení a také o zachování anonymity. Každá z respondentek mi poskytla ústní souhlas s provedením rozhovoru a s nahráváním rozhovoru prostřednictvím záznamového zařízení.

Pro zodpovězení výzkumných otázek byly stanoveny následující oblasti:

- struktura a současný stav poradenského systému
- diagnostika specifických poruch učení
- intervence pedagogicko-psychologické poradny
- spolupráce se základními školami
- spolupráce s rodiči dítěte

Respondentky odpovídaly celkem na 22 předem připravených otázek. Otázky byly zaměřeny na poskytování podpory ve vzdělávání žáků na základních školách se specifickými poruchami učení. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla převedena prostřednictvím doslovné transkripce do písemné podoby. Poté jsme využili techniky otevřeného kódování. Technika otevřeného kódování vede k seznamu témat, který pomáhá výzkumníkovi vidět témata v celku a stimuluje ho při hledání témat dalších. Důležité při tom je, že se nevytrácí cíl kódování, kterým je především tématické rozkrytí textu. (Hendl, 2016, s. 251) Na základě otevřeného kódování jsme pak získané informace roztřídili do kategorií.

Zvoleným designem tohoto výzkumného šetření je metoda zakotvené teorie, jejímž cílem je konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými. Metoda zakotvená teorie je tak založená na tom, že začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 86)

## **2.4 Analýza a interpretace dat**

V následující kapitole se již budeme podrobněji věnovat datům, která jsme získali prostřednictvím hloubkových rozhovorů a poskytnutých dokumentů. Tato data také popíšeme a rozebereme.

### **2.4.1 Hloubkové rozhovory**

Hloubkové rozhovory byly realizovány se 2 psychologkami a 3 speciálními pedagožkami na pracovišti poradny Královéhradeckého kraje. Respondentky tedy byly ženy s různě dlouhou praxí v pedagogicko-psychologické poradně.

Psycholožky:

- Psycholog 1 - žena, 1 rok praxe jako školní psycholog, 7 měsíců praxe v pedagogicko-psychologické poradně
- Psycholog 2 - žena, 7 let praxe v pedagogicko-psychologické poradně

Speciální pedagožky:

- Speciální pedagog 1 - žena, 2 roky praxe v pedagogicko-psychologické poradně
- Speciální pedagog 2 - žena, 6 měsíců praxe v pedagogicko-psychologické poradně
- Speciální pedagog 3 - žena, 6,5 roku praxe v pedagogicko-psychologické poradně

## Současné problémy poradenského systému

Současným problémem je velké množství vykonané nepřímé práce. Jak psychologky, tak i speciální pedagožky uváděly, že administrativy je v poradenském systému opravdu hodně, je časově náročná a na úkor přímé práce s klienty. Respondentky by tak místo trávením spousty času nad psaním zpráv a doporučení mohly tento čas věnovat reedukacím či intervencím.

*„Mě asi přijde, že je moc papírování. Že kdyby se to ...jako ta práce prostě...no. Tady v tom směru jako asi trošku jako upravila, tak věřím tomu, že nebudeme mít tolik práce s tím psaním těch zpráv a těch různých doporučení. Protože nad některějma opravdu strávíme jako dost času a pak by ta spolupráce třeba...bysme se mohli jakoby věnovat právě víc takovejším reedukacím, takovejším intervencím pro ty děti.“ (Speciální pedagog 1)*

*„Myslím si, že to tak máme nastavený jako všichni v poradně. Že bysme radši ten čas využívali přímou prací s tím klientem, s těma dětma než zpracovávat vlastně zprávy a doporučení. Což určitě je jako důležitá věc, ten výstup z toho vyšetření, a to musí být. Ale je to práce, která není vidět a strávíme tím vlastně hromadu hodin na úkor toho, že bysme mohli pracovat víc na přímo s dětma.“ (Speciální pedagog 2)*

*„Takže jako co já bych na práci změnila by bylo míň administrativy. To bych docela ocenila.“ (Psycholog 1)*

Jedna z respondentek dokonce uvedla, že jsou „hrozně zahlcení“. Zmínila také to, že zpracování administrativy je nejenom časově náročné, ale není ani dostatečně oceněno.

*„Že opravdu si myslím, že jsme hrozně zahlcení i tím, jak se ...tou nepřímou prací. Že ne jenom jako tou přímou, ale pak opravdu to psaní těch zpráv a doporučení to opravdu jako zabere. A pak...občas...nebo jako...dost často mám pocit, že to není oceněno nebo nepadá to tak na úrodnou půdu jako bychom chtěli.“ (Speciální pedagog 3)*

Jedna respondentka uvedla kromě již výše zmíněného problému s velkým množstvím administrativy také návrhy řešení podoby zpráv.

*„Že mě dává smysl třeba s tím rodičem hodinu si povídat, když chce a říct mu jako by co třeba by se dalo změnit, co by se dalo zlepšit, na čem můžou jakoby zapracovat než psát dvě hodiny prostě sáhodlouhý doporučení jako do školy. Takže to bych uvítala. Kdyby to bylo možný nějaký kratší. Třeba zprávy. Stejně ty metody ty učitelé by měli zvládnutý. Takže buď v rámci nějakých odrážek nebo to že spíš to vykomunikovat ústně.“ (Psycholog 2)*

Dle jedné z respondentek je také problémem to, že jiní odborníci většinou doporučují rodičům využití přímo pedagogicko-psychologické poradny, i přesto, že obtíže dítěte nesplňují požadavky pedagogicko-psychologické poradny na poskytování podpory, což posílá cílovou skupinu k nevhodnému poskytovateli služeb.

*„Ale oni ty rodiče, jak jsou nějak jako poučený, že i dětský doktor jim doporučí většinou jenom poradnu a už nepřemejšlí nad tím, když je tam problém s řečí, aby doporučil SPC nebo když mají výchovný věci, aby doporučil třeba návrat jako středisko výchovný péče.“* (Psycholog 2)

Respondentky také zmiňovaly rozdílný pohled na doporučení. Problém spočívá v tom, že doporučení je závazné, ale často se setkávají s tím, že ne vždy je jako závazné bráno i základními školami. Některé školy dle slov speciálních pedagožek ani doporučení nečtou či podpory nastavené v doporučení neposkytují. V souvislosti s časem věnovaným zpracování tohoto doporučení, pak vnímají tuto skutečnost tak, že jejich práce přišla „vniveč“.

*„A často se setkáváme, že to je defacto jako doporučení. Ale to, že to pro ně je závazný, to už taky jako berou kolikrát tak jako...No tak v tomhle směru.“* (Speciální pedagog 1)

*„Pak jako když do doporučení napíšete nějaký dodatek, kterej je vlastně až na tý třetí A4 a při konzultaci po dvou letech, kdy teda to doporučení je platný a výchovná poradkyně vám řekne aha, to tam je napsaný? Tak. Takže asi víte, kam jako teda došla v tom čtení no. Tak. Takže...tak.“* (Speciální pedagog 1)

*„A pak když vidíte, že ve škole to stejně neposkytují. Bylo to tak jako od nás...my jsme jim to teda poslali, oni to přijali, strčili do šuplíku a ani nečetli, tak je to takový, že vlastně ta vaše práce úplně přišla vniveč, a tak je to takový v tomhle směru trošku demotivující pro mě no.“* (Speciální pedagog 2)

Stejný problém zmiňovala i paní psycholožka, která uvádí stejnou zkušenost.

*„Někdy nám nedočtou doporučení do konce a ač tam ...co to je závazný co tam píšem, tak někdy to neuplatňují jo.“* (Psycholog 1)

Z rozhovoru se speciálními pedagožkami se také zjistilo, že ne na všech základních školách reedukace probíhají tak, jak by měly. Důležité bylo také zjištění, že se občas stává, že ne vždy náplň reedukace, která je nastavena v doporučení, odpovídá tomu, co se v rámci dané reedukace poskytuje.

*„Protože i ne na všech školách ty reedukace probíhají tak, jak by měly. Takže i to, abychom opravdu ujasnili, když píšeme do toho doporučení tu náplň té reedukace tak, aby to probíhalo tak, jak má. A ne, že dítě má doporučený reedukace na češtinu a oni tam s ním dělají matematiku. Což se taky občas stává.“* (Speciální pedagog 1)

Dle slov respondentky jsou výchovní poradci na většině jejích škol výchovnými poradci z druhého stupně, kteří však mají na starost veškeré děti s nastavenými podporami a nemají tolik přehled o dětech z prvního stupně, což vede speciální pedagožku často k tomu, že kontaktuje přímo učitele konkrétního žáka.

*„...protože na některých školách, třeba na mejch školách, jsou většinou ty výchovný poradci z druhého stupně, a ne vždycky mají přehled o těch prvostupňových. Jako nějakým způsobem je tam jako registrujou a to, ale když chceme takový ty bližší informace, tak ještě voláme pak třeba a komunikujeme to přímo s těmi třídními učiteli.“* (Speciální pedagog 1)

Některé respondentky uvedly, že problém vidí i v přístupu některých učitelů. Někteří učitelé totiž neuznávají specifické obtíže specifických poruch učení. Tyto obtíže mají tendenci přisuzovat jiným příčinám než výskytu samotných specifických poruch učení.

*„...někdy ne všichni učitelé s náma souhlasěj. Paní učitelka z matiky neuznává dyskalkulii. Tak to je prostě těžký jo.“* (Psycholog 1)

*„Ale učitelé prostě...někteří učitelé třeba, hlavně ti z té staré školy, prostě na poruchy úplně jako nevěří že jo. A mají pocit, že to je proto, že se jim nechce nebo já nevím co...že se s nima doma rodiče neučí.“* (Speciální pedagog 3)

Speciální pedagožky zmiňovaly fakt, že vizí do budoucna jsou především společná setkání speciálních pedagogů pedagogicko-psychologické poradny a školních speciálních pedagogů. Zmiňují však skutečnost, že povolání školního speciálního pedagoga se i nadále spíše rozvíjí, a ne každá základní škola má školního speciálního pedagoga k dispozici.

*„Ale vyloženě, že by to bylo jako setkání se speciálníma pedagogama, to nebylo. Vždycky si myslím...nebo že co sem zažila tak byla ta užší spolupráce a takhle ty setkání spíš s těma výchovnejma poradcema. Než takhle s tím speciálním pedagogem.“* (Speciální pedagog 1)

*„Ideálně určitě. Když ono ta funkce toho speciálního pedagoga. Za prvé to není ve všech školách. Ne ve všech školách přímo speciální pedagog figuruje a... a... no. A myslím si, že to je i jakoby profese, která se teprve tak jako rozjíždí. Takže věřím, že do budoucna, že prostě až těch speciálních pedagogů bude na těch školách bude více, tak věřím, že jako poradna s nima bude víc spolupracovat.“ (Speciální pedagog 2)*

Zajímavostí je ovšem také změna pohledu pracovníků základních škol na práci pracovníků pedagogicko-psychologické poradny. Základní školy často vnímaly před započítím dlouhodobější spolupráce terénní výjezdy pracovníků pedagogicko-psychologické poradny jako kontrolu zaměstnanců školy a poučování. Změnu vnímají směrem od negativního postoje škol k pochopení, lepší spolupráci a uskutečňování podpory.

*„Že...mě přijde za ty roky nebo i třeba, když jsem tady působila před tou mateřskou, tak že se určitě zlepšila komunikace poradna a škola. Že už nás, nebo aspoň z mého pohledu, ne někdy...dřív nás brali jako, že je tam chodíme kontrolovat a že jim chodíme radit a jak my můžem vědět, co potřebujou v té třídě, když my tady sedíme každá sama v kanceláři s jedním dítětem.“ (Psycholog 2)*

## **Multidisciplinarita**

Všechny respondentky se na dotaz ohledně role a postavení sociálního pracovníka jako člena multidisciplinárního týmu shodly v tom, že sociální pracovník je pro pedagogicko-psychologickou poradnu důležitý z mnoha důvodů. Respondentky zmiňovaly, že sociální pracovník přichází jako první do kontaktu s rodiči dítěte, přijímá žádosti, naslouchá, zjišťuje důležité informace o dítěti, zpracovává anamnézu a vybírá z přijatých žádostí klienty, kteří patří mezi cílovou skupinu pedagogicko-psychologické poradny. Klientům, kteří nejsou cílovou skupinou pedagogicko-psychologické poradny, zprostředkovávají pomoc s řešením jejich situace.

*„Ale převážně...holky přijímají žádosti, který tady jsou ... pro nás je to hrozně důležitý, protože oni se vyptaj na všechny podrobnosti, na který my tady jako čas nemáme. My jsme samozřejmě docela tady napresovaný. Žádostí je tady dost. Takže.... my nemáme čas se ptát že jo na lékaře a na spoustu takovejch těch věcí nebo samozřejmě máme ale oni s nima třeba sepisujou i anamnézu u prvovýšetření.“ (Psycholog 1)*

*Zejména třeba teďka děti ...když chce právě řešit třeba ty odklady, tak maj problémy s tou řečí, takže je pak odkazují na speciálně pedagogická centra. Nebo když řeší nějaký větší výchovný obtíže tak, že je tady i středisko výchovný péče a tak. Takže si myslím, že jakoby ty rodiče, že je hlavně jako vyslechnou na začátku a specifikují i tu zakázku, že třeba dost pak těch zakázek se zjistí, že sem k nám ani jakoby nepatří.“ (Psycholog 2)*

*„Tak potom když už přijdou právě rodiče s dětmi na to vyšetření, tak když jsou poprvé v poradně, tak jsou rodiče posíláni právě za sociální pracovníci, kde vedou takovej ten detailnější rozhovor. Od dob, co se dítě narodilo až po současnost.“ (Speciální pedagog 1)*

*„I co se týče porodu třeba nebo takovejch těch ...jakoby komplikací u těch novorozenců, na který my tady třeba pozapomeneme se zeptat nebo prostě v tom našem rozhovoru...to tak jako se úplně ztratí.“ (Speciální pedagog 2)*

*„...a oni nám tak jako všechno tak hezky připravují, aby my jsme potom mohli tady s nima pracovat že jo. Spoustu práce udělají. Určitě jsou velmi důležité.“ (Speciální pedagog 3)*

Je nutné také podotknout, že poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení se vyznačuje provázaností s jinými odborníky. O této skutečnosti svědčí fakt, že pracovníci nejenom, že úzce spolupracují v rámci pedagogicko-psychologické poradny, ale že také v případě potřeby spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí nebo organizacemi pracujícími s cizinci.

*„Tak v rámci poradny spolupracuju úzce se speciálníma pedagogama .... to je .... většina našich vyšetření je komplexních. Takže spolupracujeme se speciálním pedagogem a případně sociálníma pracovníci, protože to jsou ty první, který přijímaj žádost, což jsou naše jako ...což jsou naše tři.“ (Psycholog 1)*

*„...hodně spolupracuju s OSPODem. Je tam úžasná paní na OSPODě. Sociální pracovníce, která prostě mi ty rodiny sem přivede.“ (Psycholog 1)*

*„I tady je centrum pro cizince nějaký to integrovaný centrum nebo jak se to jmenuje. Přesně nevim. Tak i tam s paní jsem komunikovala. Právě jsme se snažily vykomunikovat jaká podpora by byla třeba pro tu holčičku ze čtvrtý třídy.“ (Speciální pedagog 1)*

## **Inkluze**

Inkluze, která je založená na principu rovných příležitostí ke vzdělávání, funguje dle respondentek velice dobře. Základem pro fungování inkluze je individuální přístup, ale také stejné nastavení všech zúčastněných stran poskytované podpory.

*„To si myslím, že tahle ta oblast jakoby těch ...těch specifických poruch učení, že to dobře funguje a že to fungovalo i před tím, než byla oficiálně jakoby ta inkluze spuštěna v tom roce 2016. Takže i před tím...ty doporučení byly, ty děti měly individuální plány...byly i třeba jako i třídy speciálně na to jakoby zaměřený.“ (Psycholog 2)*

*„Je to strašně moc článků, který prostě musej bejt nastavený jako na stejnou vlnu, aby to podle mě fungovalo dobře a aby to dítě z toho něco mělo.“ (Speciální pedagog 2)*

Paní psychologka uvádí také jiný vhled na problematiku inkluze. Označuje inkluzi za součást svého pracovního života.

*„Takže já si myslím, že inkluzí celkem žijeme, protože katalog podpurných opatření je něco, co vzniklo pro tu inkluzi, pro ty žáky všeobecně s jakýmkoliv potřebama. Pro žáky, který potřebujou ve vzdělávání, jakkoliv podpořit. Takže myslím si, že hrozně moc.“ (Psycholog 1)*

Speciální pedagožky vyjádřily názor, že vzdělávání, možnosti a potřeby dítěte jsou na individuálním posouzení s ohledem na přínos dítěti.

*„Tak zase jsou poruchy učení a poruchy učení no. Takhle. Jakoby celkově, když se řekne pojem inkluze, tak jsem toho zastávce v určitých případech. Ne prostě ve všech. Ale co se týče těch poruch učení...no je to prostě zase si myslím individuální. Prostě dítě s poruchou učení, který to jako normálně zvládá, pak jsou takový ty, který prostě v tý třídě selhávaj.“ (Speciální pedagog 1)*

*„Já třeba když jsou opravdu nějaké těžší poruchy učení nebo chování, tak si myslím, že jako určitě je dobré, když děti chodí na základní školu, ale třeba nějakého ...nějakou menší, kde prostě třeba je ve třídě míň dětí, kde opravdu je ten individuální přístup, kde se jim můžou jako více věnovat, kde třeba působí i asistenti pedagoga.“ (Speciální pedagog 3)*

Při uplatňování inkluze záleží, ale také na mnoha faktorech, které vzdělávací proces ovlivňují.

*„Taky záleží, kolik těch dětí je ve třídě.“ (Speciální pedagog 2)*

*„...jaký vztah k výuce těchto dětí má učitel, jak se k tomu staví škola.“ (Speciální pedagog 2)*

Nastavení výuky učitelem tak, aby byl schopen uspokojit potřeby všech dětí není jednoduché. Učitel by měl být schopen potřeby dětí uspokojit rovnoměrně a zajistit, aby škola byla pro tyto děti radostí.

*„Aby jako učitel dokázal nastavit výuku tak, aby i dítě se specifickými poruchami učení zažívalo úspěch a mělo radost z toho chodit do školy. Si myslím, že je hodně náročný a neříkám, že to není reálný, ale je to určitě náročný pro ty učitele. Těch dětí ve třídě je spousta. Každý má prostě vlastní potřeby a...takže tak no.“* (Speciální pedagog 2)

Jedna z respondentek také uvádí, že díky inkluzi je na běžných základních školách velké množství žáků, které se snaží pedagogicko-psychologická poradna v maximální možné míře podporovat.

*„A díky inkluzi tam je strašnejch žáků a hodně našich klientů v těch běžnejch školách a my se snažíme jim jako ...je podpořit maximálně jak jako my můžeme. Ať už je to podporama, nastavením jako buď úpravy obsahu, nastavením individuálního vzdělávacího plánu.“* (Psycholog 1)

## **Diagnostika**

Komplexní pohled na současný poradenský systém nám pomohly dotvořit také dotazy směřující na diagnostiku. Respondentky uváděly, že převážnou část jejich práce tvoří diagnostika a dále pak reedukace, terapeutická vedení, ale i výchovné obtíže.

*„Hlavně jakoby diagnostika ať už nějakých poruch učení nebo nějakých jiných obtíží, pak nějaký i třeba terapeutický vedení, reedukace určitě nabízej kolegyně speciální pedagožky. No nebo pomoc s řešením nějakých výchovných třeba obtíží nebo poradenství celkově jako ...ohledně jako výchovy.“* (Psycholog 2)

*„Byť tady máme velmi iniciativní vedení a snaží se to jako změnit, ale prozatím ta diagnostika teda převažuje. I když určitě se snažíme postupně, co nejvíc tu intervenci spíš jako...poskytovat.“* (Speciální pedagog 3)

*„Je to vlastně o tý diagnostice jo. Největší část tý práce je diagnostika těch poruch.“* (Speciální pedagog 2)

Charakteristické pro diagnostiku specifických poruch učení je i to, že pro posouzení aktuálního stavu výukových obtíží je důležitý komplexní přehled informací o dítěti. Ať už se jedná o informace z různých zdrojů nebo využívání různých diagnostických metod.

*„Když si ten rodič žádá jakoby sám, takže to je na jeho popud, tak stejně my prosíme ty rodiče, aby zařídili i ten dotazník ze školy, abysme měli úhel pohledu toho rodiče, a i té školy, plus naše výsledky a dohromady se pak dávají pak...ty doporučení.“ (Psycholog 2)*

*„Jak to dítě pracuje, jestli vydrží sedět, jak se dokáže soustředit, jak je v tý delší zátěži, jestli se snaží jako dosáhnout nějakýho výkonu nebo je mu to celkem jedno. Jaký je i to tempo, jestli je třeba pomalejší, jestli dokončuje až třeba po časovém limitu a tak. Takže si myslím, že i ty informace nejenom, že vyjdou nějaký čísla, ale i to pozorování.“ (Psycholog 2)*

Cílem odborníků v rámci diagnostiky je zjistit reálný stav a výkon dítěte. Jedna z respondentek také zdůraznila, že cílem poradny není škatulkovat děti dle diagnóz nebo nastavovat podpory, nýbrž zaměřit se na potřeby daného dítěte.

*„...my se tady moc nekoukáme na diagnózy, ale všeobecně se spíš koukáme na to, co to dítě v tý škole potřebuje a podle toho to dáváme. Nemyslím si, že všeobecně tady nikdo nemá potřebu dítě škatulkovat podle diagnózy, ale všeobecně když je nějaký problém tak se ho snažíme v tý škole podpořit.“ (Psycholog 1)*

*„...my se nesnažíme nastavit podpory, ale my se snažíme zjistit, jak je na tom to dítě reálně je. Jo. Takže ve chvíli, kdy my zjistíme, jak na tom to dítě je, tak rodičům můžeme doporučit jako oslabená grafomotorika, dělejte tohle jo nebo něco takovýho.“ (Psycholog 1)*

Pedagogicko-psychologická poradna, kde výzkumné šetření probíhalo, je poměrně dobře vybavená testovými diagnostickými nástroji. Díky snaze a ochotě vedení poradny se dostupnost testových diagnostických nástrojů rozšiřuje.

*„Takže mu dávám jen na ty oslabené funkce, který jsem předtím zjistila, což je jako opravdu hrozná spousta testů, co tady máme. Kdyžtak máme na stránkách i seznam testů a je to asi šest A4 jenom testů, který tady máme.“ (Psycholog 1)*

*„...máme tady spoustu diagnostických...naše paní ředitelka je schopná sehnat jako fakt metody, který prostě nebudou mít jiné poradny ani za deset let ještě jo... takže to já strašně oceňuju v tomhle tom jako systému, že my jsme jako pracovníci maximálně podle mého názoru vybavený.“ (Psycholog 1)*

Jedna z respondentek přiznává, že dlouhou dobu byly k dispozici pouze testové diagnostické nástroje od Nováka a Matějčka.

*„Ono právě dlouhou dobu byl jenom ten Matějček a Novák, ale právě teďka...nebo máme tu paní Bednářovou a pak máme paní Caravolas. Tak to si myslím, že jsou tak jakoby nejaktuálnější baterie. Že si myslím, že máme...ano...dostatek.“*

Psycholožky shodně uvedly, že používají test Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5-10 let (IDS), test kognitivních schopností Woodcock-Johnson a Wechslerovu inteligenční škálu (WISC-III). Zmíněna byla také Diagnostická baterie kognitivních procesů CAS 2.

*„...když máme první stupeň tak je to IDS. Máme tady WISC trojku. Používáme CAS dvojku, Woodcocka.“* (Psycholog 1)

Jedna z psycholožek také podotkla, že Wechslerova inteligenční škála se již tak často nepoužívá z důvodu jejího stáří.

*„Tak nejčastěji ...no IDS ve zkratce ... A potom nejčastěji Woodcocka. To je pak...on je teda taky...tam jsou normy od těch šesti let, ale ten se používá až do dospělosti...A máme tady i klasickýho Wechslera, ale ten už se tak často nepoužívá, protože tam jsou hodně zastaralý ...ten podnětovej materiál a ty normy.“* (Psycholog 2)

Speciální pedagožky se všechny také shodly na používaných testových bateriích. Nejvíce používají testové diagnostické nástroje Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností od paní Caravolas, baterii Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní od paní Bednářové, Nováka a Matějčka.

*„...jakoby primárně prostě Novák, Matějček, Bednářová a Caravolas.“* (Speciální pedagog 1)

Kromě výše zmíněných používají pro diagnostiku dyskalkulie především baterii Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS).

*„Tak třeba hodně pracujeme tady s paní Bednářovou, což je taky poradenskej pracovník z Brna tuším. Pak u těch druhostupňových používáme hodně...tady Caravolas. Ta je vlastně i pro prvostupňový. A pak taková ...to stejný vlastně paní Bednářová má i tady na matematiku. Pak takovou...takovou jakoby pro nás, co se týče matematiky stěžejní baterií je tady ten DISMAS... A pak klasika Novák, Matějček, co se týče těch diktátů a čtení. Novák Poruchy učení a Matějček na čtení.“* (Speciální pedagog 2)

*„Ale určitě tady máme ...paní Bednářovou. Vlastně to máme jak na češtinu, tak na matematiku. To je vlastně diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní. To je teda na první stupeň nebo do čtvrté třídy. A pak máme od Matějčka...a pak Nováka. Jako od pana Matějčka jsou tady nějaké ...diagnostika SPU se to myslím jmenuje.“ (Speciální pedagog 3)*

*„Ale máme tady vlastně od Caravolas od paní Caravolas máme vlastně ...ono to má složitější název...BDTG dva. A jedna.“ (Speciální pedagog 3)*

Nejaktálnějšími bateriemi jsou právě již zmiňované baterie od paní Caravolas a od paní Bednářové. Naproti tomu jedna z respondentek uvádí, že zmiňovaný testový diagnostický materiál od pana Nováka se již tak často nepoužívá.

*„A ještě tady je taky pan Novák, ale to se přiznáme, že už moc jako nepoužíváme. Že právě hodně ten DISMAS se využívá.“ (Speciální pedagog 3)*

V oblasti zkoušek čtení se vyskytl problém v tom, že zkoušky čtení Matějčka obsahují texty, které nejsou pro děti až tolik lákavé a chtělo by to tedy tyto texty změnit.

*„Ale jsou tam třeba ty test...ty...to čtení, ty testy toho čtení si myslím, že nejsou pro děti úplně tak jako zajímavý nebo je to psaný takovým jazykem, který je pro ně třeba i složitý. Jo, že možná kdyby byly nějaký...já nevím...pro ně lákavější texty, tak by to třeba taky vypadalo jinak no.“ (Speciální pedagog 3)*

V poradně jsou také jako doplňkové diagnostické metody využívané metody kresebné.

*„Určitě používáme. Třeba kresbu postavy. Ale jde o to. Na tyhle ty testy je potřeba mít...kurzy. Protože nemůžu dělat jako psycholog test postavy bez toho, aniž bych...dobře můžu, ale ne jako projektivním způsobem jo. Můžu ho dělat jakože .... na kvantitu toho, jak to dítě je třeba na tom. Ale rozhodně to nemůžu použít jako projektivní metodu. Nebo kresbu třeba tři stromů. Všechny tyhle ty věci já je nepoužívám, protože já na to nemám kurzy. Ale jsou tady holky, který to používaj a maj na to kurzy.“ (Psycholog 1)*

Jedna z respondentek také navíc uvedla, že ne všechny baterie jsou v konkrétních případech využity celé. Dle výukových obtíží a zakázky tak lze nakombinovat různé úlohy z různých baterií.

*„Tak já ...to teďka už jako jak jsem tady delší dobu, tak i nějak kombinuju. Protože vím, že v některých bateriích třeba něco chybí, tak to doplním z té jiné baterie.“ (Speciální pedagog 3)*

V minulosti docházelo v rámci diagnostiky k tomu, že od určité hranice intelektu se speciálně pedagogické vyšetření vůbec nedělalo. Vedl k tomu názor, že pokud má dítě snížený intelekt, tak jsou jeho obtíže ve školní výuce způsobeny právě sníženým intelektem, a nikoliv případným výskytem specifických poruch učení.

*„No ono teďka jako by s těmi poruchami dřív to bylo tak, že fakt třeba od určitýho opravdu čísla toho intelektu se ani to speciálně pedagogický vyšetření ohledně poruch nedělalo. Že prostě že to bylo ...v souvislosti s tím, že teda když je jakoby sníženey intelekt, tak ty obtíže ve škole souvisí s tím, že je sníženey intelekt. Ale od toho se opravdu už jako ustupuje, i odborníci.“ (Psycholog 2)*

## **Intervence**

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje velké množství služeb. Jedná se o individuální intervence, které rozvíjí oslabené funkce dítěte, skupiny předškoláků, kurzy grafomotoriky, neurovývojová terapie, kurzy zaměřené na koncentraci pozornosti a kariérové poradenství.

*„Tak vlastně my můžeme poskytovat určité ty reedukace, které vycházejí, jak už jsem říkala, vlastně ze závěru toho vyšetření dítěte. Takže když my zjistíme, že má dítě oslabené zrakové vnímání, sluchové vnímání, tak se budeme věnovat převážně tomu. Ty reedukace probíhají třeba jednou týdně, jednou za čtrnáct dní podle možností rodičů.“ (Speciální pedagog 2)*

*„Asi jako intervenční služba plus třeba právě různý skupiny předškoláků.“ (Speciální pedagog 2)*

*„...nebo třeba tady se vedou kurzy grafomotoriky. Pak vlastně je neurovývodo...neurovývojová terapie. Tady i je nabízena, což je vlastně na hrubou, jemnou motoriku nebo vlastně koordinaci vůbec že jo. Pak kolegyně psycholožky mají i vlastně na koncentraci pozornosti tady vedou kurzy.“ (Speciální pedagog 3)*

*„Ještě jsem zapoměla z těch služeb, co tady nabízí, že ještě kariérové poradenství vlastně kolegyně psycholožky tady poskytují.“ (Speciální pedagog 3)*

Cílem intervencí, jež probíhají přímo v pedagogicko-psychologické poradně, je také obecně snaha orientace na dítě a jeho potřeby. Jedním ze způsobů je i snaha, aby probíhané intervence děti bavily a zároveň rozvíjely oslabené dílčí funkce.

*„Tak to tak i různě střídám, aby děti že jo se tady nenudily nebo nebyly otrávený. Protože většinou chodí po vyučování. Tak to...takže ty činnosti tak střídáme a vždycky je to půlka tady a půlka doma většinou.“ (Speciální pedagog 3)*

Intervence jsou také založeny na principu aktuálnosti. Sleduje se aktuální vývoj výkonu a stavu dítěte, jemuž se přizpůsobují i následná další setkání.

*„A máme výhodu, že vlastně můžeme průběžně...sledovat, jak se to vyvíjí a aktuálně řešit to, co je potřeba.“* (Speciální pedagog 2)

Jedna z respondentek vysvětluje, že investovat do dětí čas a energii na počátku je klíčové. Zároveň dodává také, že by ráda zintenzivnila přímou práci s klienty. Investice času, energie a intenzivnější práce s dětmi být prevencí proti propadu dětí do vyšších stupňů podpory či návratu dětí k poskytované podpoře.

*„Ale naše práce s těma klientama, který nás potřebujou by mohla být intenzivnější a tím bychom předcházeli tomu, aby se ty děti dostávaly do vyšších stupňů podpůrných opatření. Spíš jde o to jako si zbytečně negenerovat ty děti že jo a jako moc se jim víc věnovat, abychom my tady mohli dělat ty speciálně odborný věci jako jsou nějaký jiný intervence, kterýma jim pomůžeme.“* (Psycholog 1)

*„Prostě my víme, že pokud do nich teďkon investuju ten čas a energii, tak se pak nemusejí k nám vracet a můžou se prostě srovnat ty narušený, ty oslabený funkce a všechno.“* (Psycholog 1)

Jak již bylo výše zmíněno, intervence probíhají přímo v pedagogicko-psychologické poradně. Jedním z důvodů je i to, že je to pro děti „bezpečné“ prostředí. Tímto způsobem je především chráněno soukromí dětí.

*„To spíš přijdou oni sem ty rodiče jakoby s tím dítětem, že přijdou sem. Mě i přijde, že pro některý...je to i takový jako bezpečnější. Zvláště pro ty děti. Že jako neviděj ty spolužáci třeba, že to dítě někam jako odchází a někam jde a že není jako cvok a blázen, že pak někde něco řeší na tý škole.“* (Psycholog 2)

## Škola

Každá pracovnice pedagogicko-psychologické poradny má přiřazeny základní školy, které má na starosti. Pracovnice poradny se shodují na tom, že spolupráce pedagogicko-psychologické poradny se základními školami záleží na konkrétní škole.

*„Tak spolupráce. Jak se kterou školou. Některý školy jsou...protože každá jako speciální pedagožka i psychologové máme rozdělený ty školy, že prostě to není tak jako náhodně, ale přesně každá spolupracujeme s tou svojí školou...s některejma školama je spolupráce suprová a za odměnu a s některejma to je i trošku náročnější i co se týče těch nastavování těch podpor.“*  
(Speciální pedagog 1)

V rámci spolupráce se základními školami záleží také na výchovném poradci, učitelích a řediteli konkrétní školy.

*„Že záleží na škole. A záleží na výchovným poradci. A záleží taky na učitelích a hodně na řediteli. Když jsou školy, kde jsou ...kde je vynikající spolupráce (...) Jedna vůbec z nejlepších základek tady. Vynikající spolupráce, skvělí učitelé, skvělí výchovňáci. Úplně všichni. Ředitel supr. Skvělá spolupráce i s mateřinkou. Tam je to výborně navázaný.“* (Psycholog 1)

Jedna z psycholožek podotýká skutečnost, že spolupráce záleží na konkrétní škole, avšak zmiňuje také, že je se všemi základními školami, které má na starosti, spokojená.

*„Záleží samozřejmě ...jak která škola, když to takhle řeknu. Někde jako víc to tam prostě jako líp funguje. Ale přijde mě, že jako na všech školách, co já mám na starosti, tak se jakoby domluvíme.“* (Psycholog 2)

Speciální pedagožka je stejně jako psycholožka se všemi základními školami, které má na starosti, spokojená. Uvádí, že s těmito školami udržuje vřelé vztahy.

*„Já musím říct, že já mám...ano. Že nemám nikoho, kdo by...kdo by se mnou nekomunikoval, s kým by byl problém. Se všemi se dá domluvit a opravdu jako s řadou z nich máme vřelé vztahy.“* (Speciální pedagog 3)

Z výše zmiňovaného vyplývá, že pedagogicko-psychologické poradny komunikují v rámci základní školy jak s výchovnými poradci, učiteli, tak i řediteli škol. Dle tří z respondentek komunikují se základní školou především prostřednictvím výchovného poradce.

*„Přesně tak. Hlavně to jsou výchovní poradci.“ (Speciální pedagog 1)*

*„...ale když je to dítě, který má...jako těch obtíží víc a je třeba ve druhý třídě, tak je i lepší to právě i jak říkala kolegyně prokonzultovat přímo s paní učitelkou třídní, protože ta o něm ví mnohem víc informací a pracuje s ním vlastně.“ (Speciální pedagog 2)*

*„...nejčastěji s výchovným poradcem, který vlastně má na starosti i ty žáky, kteří mají nějaká podpůrná opatření. Jo. Vede si i takovou tu agendu, zařizuje i ty formální záležitosti. Takže když něco konzultuju, tak ve většině případů s tím výchovným poradcem a on pak třeba ty informace předává dál.“ (Psycholog 2)*

*„Ano. A když se jedná o personální obsazení nebo technický materiály tak s ředitelem, ale vždycky je to výchovný poradce.“ (Psycholog 1)*

*„...a komunikujeme buď teda s výchovným poradcem nebo s ředitelem školy nebo s učiteli. Podle toho, co se řeší a jak je to zapotřebí.“ (Speciální pedagog 3)*

Velice důležité je, že jsou pracovnice pedagogicko-psychologické poradny v osobním kontaktu s výchovnými poradci a učiteli. Minimálně jednou za rok probíhá vyhodnocení podpůrných opatření. V rámci tohoto vyhodnocení se pracovnice pedagogicko-psychologické poradny setkávají s učiteli a konzultují na základních školách nastavená podpůrná opatření.

*„Tak jezdíme jednou...minimálně jednou za rok na vyhodnocení podpůrných opatření, který teda vzhledem zase teďka v týchle současné době probíhaly spíš online. Ale za normální situace, přesně, jedeme do školy, scházíme se s těma učitelem a konzultujeme s nima právě ty žáky, který maj od nás podpůrný opatření druhého stupně a výše. A tak nějak prostě učitelé nám říkaj, jak to viděj, jestli je potřeba třeba nový vyšetření nebo jestli ta podpora, která je tak jako vyhovuje.“ (Speciální pedagog 1)*

*„A tam si myslim, že to je dobře takhle nastavený, že už třeba i se známe jakoby osobně s tím výchovným poradcem. Někteří nám na sebe dají často teda i jako by telefonní číslo na svůj třeba služební mobil nebo i soukromý, že se dovoláme než na nějakou linku do té školy.“ (Psycholog 2)*

*„Jezdíme do školy určitě na vyhodnocení podpůrných opatření každý rok. Jestli teda ty podpory, co jsme nastavili, jestli vyhovují nebo nevyhovují, případně co je potřeba změnit.“* (Speciální pedagog 3)

Kromě každoročního průběžného vyhodnocení podpůrných opatření pedagogicko-psychologická poradna poskytuje i metodickou podporu učitelům.

*„Na tech školách někdy když jsou zájem, tak děláme i školení pro pedagogy pak děláme tu poradenskou činnost přímo těm učitelům tam. (...) Že je prostě konzultujeme, ukazujeme, co by s tím dítětem mohli dělat a jako všeobecně jsme v hrozně úzkým kontaktu s téma školama jo.“* (Psycholog 1)

*„...ještě před covidem jsme třeba každý měsíc na ty školy jezdili a měli jsme tam i takový konzultační jako dny, kde se neřešilo...třeba dopředu jsme si naplánovali nějaké konkrétní třeba děti, co je potřeba řešit, ale když učitel potřeboval jiný se přijít poradit, tak jsme tam byli jakoby k dispozici.“* (Psycholog 2)

Psycholožky vyjíždí na základní školy na náslechy asistentů pedagoga či na pozorování dítěte.

*„...jednak my jezdíme teda na pozorování či dítě, u kterého máme pocit, že to nevyšlo dobře, tak se chceme jít podívat i do školy. Nebo u nás dítě vyjde dobře, ale ze sdělení školy, že dítě to vůbec nedává, tak se jedeme podívat. Chodíme pravidelně kon...no kontrolovat, spíš děláme náslechy na ...práci asistenta pedagoga. S tím dítětem, když my ho napíšem, tak vždycky se musíme jet podívat samozřejmě (...) Tak se snažíme třeba na dvě na tři hodiny, abych viděla, jak to dítě jako zvládá a zase když má problém v matematice, tak jedu na matiku, když má problémy v češtině, jedu na češtinu.“* (Psycholog 1)

*„Ale jakoby pozorování... v rámci třeba když chceme doporučit asistenta pedagoga nebo něco. Tak to jo. To často.“* (Psycholog 2)

Důležitým se může jevit i fakt, že učitelé snáze rozpoznávají obtíže specifických poruch učení než např. poruchy pozornosti. Poruchy pozornosti a jiné další obtíže ve výuce totiž mohou učitelé mylně považovat za nevychovanost či lenost dítěte.

*„A i spousta učitelů ...jako má představu větší, co je to specifická porucha učení jakoby dyslexie, dysgrafie, dysortografie než třeba problematika obtíží s pozorností a s nějakou hyperaktivitou. Že tam někdy je těžký pro ty učitele rozlišit, jestli je to porucha nebo jestli je to nevychovaný jako dítě no. (...) Ale tady u těch poruch...to...mě přijde, že jim je to takový zřejmější, že to dítě třeba čte hůř, pomalu, že má obtíže v tom písemném projevu a že s tím můžou jakoby líp pracovat no.“*  
(Psycholog 2)

## **Rodina**

Dítě s podezřením na výskyt specifických poruch učení se do péče poskytované pedagogicko-psychologickou poradnou většinou dostává tak, že do pedagogicko-psychologické poradny volají rodiče dítěte. Pokud základní škola spatřuje nějaké specifické obtíže, tak i ona může podat žádost o poskytnutí podpory. Někdy se jedná také o podání žádosti po vzájemné shodě rodičů dítěte a základní školy.

*„Tak buď to podá žádost přímo rodič. Že oni sami jakoby vidí teda nějaký potíže a chtěj to řešit anebo pak prostřednictvím těch učitelů. Ale tam to je zase...většinou nám přicházejí, že to je po shodě jakoby nebo po vzájemný domluvě s tím rodičem. Že prostě škola nám zasílá, že viděj prostě u něj obtíže.“* (Speciální pedagog 1)

*„U nás se dítě může dostat buď na žádost školy. Škola pošle sdělení, což je takovej průvodní...je to prostě popis, máme nějaký formulář normálně na stránkách. To vyplní škola a tam je podpis dole zákonnýho zástupce, kterej vlastně jakoby takhle přímo souhlasí s tím poskytnutím služby (...) Druhá cesta je ta, že zavolá rodič k nám do poradny nebo vyplní formulář k nám do poradny. To je druhá cesta.“* (Psycholog 1)

*„Tak buď je to teda škola, kdy ona spatřuje nějaké potíže ve škole a vidí, že by teda...nebo že to děti nezvládají ty nároky jako ostatní, anebo určitě to může být i na žádost rodičů. Ale většinou je to právě ve spolupráci s tou školou. Že škola něco začne a potom teda pokud to nepostačuje, tak jdou k nám děti.“* (Speciální pedagog 3)

Dítě se také do péče pedagogicko-psychologické poradny může dostat prostřednictvím orgánů veřejné moci, avšak sama paní psycholožka uvádí, že soudně v poradně ještě nikoho nikdy nevyšetřovala.

*„A třetí je, pokud by to dal třeba OSPOD, soud nebo cokoliv. To jsou tři cesty, ale v devadesáti procentech opravdu volá ten rodič jo. Soudně jsem tady snad nikoho asi ani ještě nevyšetřovala.“* (Psycholog 1)

Druhá z psycholožek nám také sdělila, že rodině může podporu doporučit také jiný odborník.

*„Občas může doporučit i třeba nějaký jiný jakoby odborník, třeba dětský psychiatr nebo třeba nějaký klinický logoped nebo klinický psycholog, ale nejčastěji buď rodič anebo škola.“* (Psycholog 2)

Rodiče dítěte hrají při poskytování podpory pedagogicko-psychologickou poradnou velkou roli. Jedna z respondentek rozděluje podíl úspěchu dítěte na třetiny. Jednu třetinu tvoří rodina, další poradna a zbylou třetinu škola, kam dítě dochází.

*„No velkou. To je paradoxně třetina jo. Když si to tak vezmem, tak třetina jsme my jako poradna, třetina je škola a třetina je pak ta rodina (...) Takže mě prostě přijde, že velikánskou, protože není to jenom o nás, co my tady diagnostikujeme a o škole, co tam s dítětem, ale je to hodně o domácí práci. Takže pro nás velikánskou no.“* (Psycholog 1)

*„Tak rodič hraje jako hlavní roli že jo. Protože my tady sice zjistíme, co je oslabené, ale rozvíjet to právě musí už ten rodič doma s tím dítětem. Takže rodič vlastně určitě jako zásadní roli v tom má.“* (Speciální pedagog 3)

Pedagogicko-psychologická poradna dává možnost rodičům vyjádřit se ke zpracované zprávě a doporučení, včetně návrhů řešení obtíží dítěte. Snaží se tak o to dát rodině možnost podrobně se seznámit s obsahem zprávy a doporučení a vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas k navrhovaným možnostem řešení.

*„...my to tak tady dáváme dohromady všechny ty výsledky, ale někdy jako...pokud bysme navrhli něco s čím nesouhlasí škola nebo rodina, tak to tam prostě nenapišem a nebude to tam jo. Nebo naopak.“* (Psycholog 1)

*„Ta zpráva je čistě jenom pro rodiče, doporučení je do školy. To jenom rodičům domů přijde zpráva i doporučení. Maj pět pracovních dní na to, aby si to přečetli. Pokud nemaj námitek, tak po pěti pracovních dnech jde samotný doporučení do školy jo. Takže ta rodina je vždycky plně seznámena s tím, co se tomu dítěti bude uplatňovat a do té zprávy my přesně popisujeme to vyšetření.“ (Psycholog 1)*

S rodiči dítěte se psychologky i speciální pedagožky setkávají méně. Většinou jsou s rodiči dítěte v kontaktu při vyšetřeních a popř. při konzultacích, pokud o ně jeví zájem.

*„A ta intenzita to je vlastně takový, že určitě rodiče vždycky jsou...nebo jsou v ...při tom vyšetření že jo, sdělíme jim výsledky, ale mají možnost kdykoliv se na nás obrátit (...) Prostě většinou se vidáme opravdu jenom při tom vyšetření anebo třeba nějaká telefonická konzultace je s nima ještě.“ (Speciální pedagog 3)*

Spolupráce s rodiči je velice individuální a záleží tak na postoji rodičů k výukovým obtížím dítěte.

*„Že jsou rodiče, který jsou rádi, že jim tak jako řekneme, co tomu dítěti nejde. Přesně uděláme takovou tu diagnostiku, popř. jim poradíme, jak s ním pracovat, na co se maj doma zaměřit. Dáme jim takový ty souvislosti (...) Ale pak jsou rodiče, který v tom tak jako úplně smysl asi neviděj no.“ (Speciální pedagog 1)*

*„No tak jako záleží na rodině. Když to je rodina, který na tom ...nechci říct nezáleží, ale který maj prostě třeba jiný starosti v životě než zrovna teď řešit poradnu a zrovna školu dítěte. Viz v covidu spousta lidí ztratila práci, takže prostě to není jednoduchý. Ještě do toho řešit distanční výuku atak.“ (Psycholog 1)*

Poradna poskytuje rodičům dítěte podporu a pomoc. Podpora je poskytována prostřednictvím konzultací, poradenství a terapeutického vedení.

*„Tak v tom jakoby třeba poradenství v té výchově anebo i nějaký terapeutický vedení toho dítěte, který má nějaký obtíže. Třeba... nevim...ve vztahu s vrstevníky nebo třeba huř zvládá emoce nebo v něčem potřebuje třeba pomoc nebo puberťáci třeba potřebujou si něco tak jako ujasnit, asi popovídat no“ (Psycholog 2)*

*„Já sem dycky ochotná, kam až ta rodina potřebuje jít, tak tam s ní samozřejmě jdu. Nemám s tím problém.“ (Psycholog 1)*

Součástí podpory a pomoci rodičům dítěte je i poskytování rad a doporučování vhodných materiálů k procvičování a rozvíjení dílčích oslabených funkcí. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny také názorně ukazují, jak s dílčími oslabenými funkcemi pracovat v domácím prostředí.

*„...když dítě vyšetříme a zjistím teda nějaké oslabení, tak určitě domů rodičům doporučuju nějaké materiály, odkazy na pracovní sešity nebo třeba i na internetové stránky, nějaké programy. A máme i sepsané prostě cvičení, jak rozvíjet jednotlivé oblasti doma a pokud ke mně chodí děti na tu intervenci, tak chodí právě s rodičem s tím, že já vždycky udělám zácvik nějakého cvičení. Uděláme třeba nějakou část, aby rodiče viděli, jakým způsobem mají pracovat a oni potom tu druhou část mají dodělat doma.“ (Speciální pedagog 3)*

*„Pokud je potřeba na něčem pracovat, něco trénovat, tak mu doporučíme třeba i nějaké materiály nebo nějaký programy na počítači, případně můžeme doporučit právě nějakou reedukaci nebo nějaký terapeutický vedení, pokud je potřeba. A záleží na tom rodiči, jestli to využije nebo nevyužije.“ (Psycholog 2)*

*„...a často je ještě dozadu ...to dávaj hlavně holky souhlas speciální pedagožky třeba stránky, kde si s dětma můžou trénovat nebo různý učebnice nebo takhle.“ (Psycholog 1)*

Domácí příprava dítěte je zásadní. Nelze totiž domácí přípravu úplně vynechat. Podpůrná opatření jsou založena na podpoře dětí v procesu vzdělávání, avšak nemělo by to být jedinou aktivitou vedoucí ke zlepšení školních výsledků dítěte. Celý systém podpory, který je postaven na třech hlavních pilířích (škola, rodina, poradna), by měl být v poskytování podpory dítěti rovnoměrně provázaný.

*„A my i říkáme většinou rodičům tak my, když jim nastavujem do školy ten předmět speciálně pedagogické péče, tak je to taková jakoby podpora, ale je to jenom jednou týdně. Takže je opravdu důležitý, aby oni s nima i doma pracovali, protože přesně pokavaď prostě pracovat nebudou a bude to tak jako házený na školu, tak to zlepšení nebude takový jako by bylo, kdyby pracovali opravdu intenzivně každý den po krátkym časovym úseku.“ (Speciální pedagog 1)*

*„Oni nám řeknou, že doma čtou. Ale nebude se to dít, tak my s tím stejně nic neuděláme. Jo. Nebo když si vyslechnou prostě závěry toho vyšetření a...a neříděj se prostě těma radama, tak my vlastně s tím neuděláme nic. Je to prostě pořád na zodpovědnosti rodiče, co se bude dít a měnit.“ (Speciální pedagog 2)*

Paní psycholožka zmínila také, že často doporučují rodičům, jejichž dítě přestupuje z prvního na druhý stupeň základní školy, aby obešli všechny učitele, kteří dítě budou učit, a seznámili je s výukovými obtížemi dítěte a aktuálně nastavenými podpůrnými opatřeními.

*„Takže my teda často tady doporučujem rodičům, že když to dítě přechází na druhý stupeň a když to normálně funguje, že jsou jakoby rodičáky, tak aby ta maminka, ten tatínek obešel všechny učitele a seznámil je s tím, že jejich dítě má nějaký speciální vzdělávací potřeby.“*  
(Psycholog 2)

Problém je totiž možno vidět v neuvědomování si důsledků specifických obtíží specifických poruch učení ve výuce ostatních předmětů.

*„Že ne vždy to na tom druhém stupni funguje, protože tam třeba berou, že má obtíže třeba dyslexii, že špatně čte, ale ty učitelé to berou, že je to jenom v té češtině. Ale ono se to zasahuje samozřejmě i třeba do fyziky, do chemie, kde si taky ten žák čte to zadání a ...nebo do matematiky že jo...slovní úlohy a tak.“* (Psycholog 2)

Paní psycholožka nám také říká, že rodičům dítěte vysvětluje, že návštěva poradny neznamená získání papíru a výhod, ze kterých by poté mohli „těžit“ rodiče ve škole.

*„My jim teda vysvětlujeme, že opravdu tady to není o tom, že od nás dostanou papír, kterým budou mávat ve škole, že jejich chlapeček tohle dělat jako nemůže, ale že když to dítě má zjištěný ty poruchy, tak maj o to víc práce a o to víc by měli doma jakoby procvičovat a pracovat. No. Ne každý rodič to tak jako vnímá. Že některý...si tady jdou pro ty úlevy no, v uvozovkách. A pak mávaj ve škole tím papírem, že jejich Pepíček nemůže psát takovejhle dlouhej diktát atd. no.“*  
(Psycholog 2)

Avšak dodává také, že rodiče jsou dnes již uvědomělejší, a myslí si, že už se to spíše nestává.

*„Mě přijde spíš, že ty rodiče jsou takový ...jakoby uvědomělejší (...) takže spíš se jakoby zajímaj jak mu můžou pomoci, co můžou udělat, když to budou trénovat. Takže spíš si myslím, že už to není, že by sem chodili pro ty úlevy, ale spíš se chtějí poradit, jak tomu dítěti pomoci a jak s ním jako můžou oni i pracovat. Třeba doma.“* (Psycholog 2)

## **Děti cizinci a děti z etnických menšin**

Problematiku této skupiny žáků pedagogicko-psychologická poradna řeší hodně, hlavně tedy obě psychologičky. Mezi klienty patří nejenom děti cizinců, ale také děti ze znevýhodněného prostředí. Avšak zkušenost s těmito dětmi byla zmiňována v souvislosti s odkladem povinné školní docházky.

*„Tak řešíme to hodně a myslím si, že za naši ... podle spádovosti, protože jsou ...jednak máme tady různé skupiny dětí třeba ze...jsou to samozřejmě ti ze znevýhodněného prostředí, když tady máme některý. Máme tady děti samozřejmě cizinců. Když třeba teď kon jsme měly děti hodně z vietnamské komunity třeba v rámci školních zralostí, tak jsme si sem zvali třeba překladatele jo.“ (Psycholog 1)*

*„Jo. Hodně...jako hodně sem chodí i třeba ohledně ...ted' nejvíc jako řešíme ty odklady školních docházek.“ (Psycholog 2)*

Speciální pedagožky přiznávaly, že počet dětí cizinců nebo dětí z etnických menšin, se kterými se setkaly, byl nízký. Přiznávaly také, že se nesetkaly ani s tím, že by děti vůbec nerozuměly českému jazyku.

*„Tak já se teda přiznám, že já osobně sem se moc jako prozatím nesetkala s dětmi cizinci nebo z etnických skupin. Měla jsem jenom pár, ale to je prostě jako...pár...do deseti třeba...dětí z Ukrajiny. Ale většinou to byly děti, které třeba jsou už tady od školkového věku nebo se tady i narodily a maj prostě rodiče z Ukrajiny. Ale tam...no anebo Slováci. Ty jsem občas měla. Ale jakože takhle, že bych měla přímo nějaké děti, které by přišly a neuměly česky, to jsem se teda nesetkala upřímně já.“ (Speciální pedagog 3)*

*„Tak upřímně já jsem ...za tu dobu, co jsem tady, tak jsem měla jenom jednu holčinu, která ale sice je jakoby vietnamského původu ta dívka. Je ve čtvrté třídě tuším, ale rozumí česky.“ (Speciální pedagog 1)*

*„Mě sem...když jsem vyšetřovala právě jednoho chlapečka, což je cizinec, tak (...) vlastně zjistila, že on je ...jakože rozumí dobře, ale měl projev ...měl problém s vlastním jako jazykovým projevem...“ (Speciální pedagog 2)*

Paní psychologka i speciální pedagožka se shodují, že u dětí cizinců se postupuje odlišně. Je důležitý především individuální přístup.

*„My při žádném případě si myslím, že nepostupujem stejně, protože to je furt vo tom individuálním přístupu, a hlavně o tý zakázce (...) Že...myslím si, že to je všeobecně podle zakázky. Nejdřív zakázka a pak se vůbec řeší, co se s tím bude dělat a jestli to vůbec patří nám.“*  
(Psycholog 1)

*„A vlastně pokud jsou děti jako cizinci, tak je určitě odlišný způsob jako ...diagnostiky.“*  
(Speciální pedagog 3)

Oponuje jim zejména druhá z psychologek, která zastává názor, že u dětí cizinců se vyšetřuje standardním způsobem jako u dítěte rodilého mluvčího.

*„Ale když přijde dítě, i když je jakoby cizinec a už tu češtinu nějak zvládá nebo žije už tady delší dobu s podezřením na poruchy učení, tak se dělá klasický vyšetření jako úplně stejně jako u rodilýho.“* (Psycholog 2)

Při diagnostice dětí cizinců jedna ze speciálních pedagožek také řekla, že u dětí cizinců je možno provést vyšetření zaměřené na samotné porozumění, aby tak mohla zhodnotit úroveň českého jazyka dítěte.

*„...tak jsem nejdřív...nejdřív provedla vlastně vyšetření, co se týkalo jenom porozumění řeči, abych věděla, na jaký úrovni jazykový je. Jestli rozumí, jestli mluví a až potom jsme prováděli speciálně pedagogickou část (...) Takže si myslím, že základ je zjistit právě tu úroveň ...českýho jazyka.“* (Speciální pedagog 2)

Při diagnostice této skupiny dětí je také velmi těžké zhodnotit míru vlivu mateřského jazyka na výskyt specifických obtíží, tj. do jaké míry jsou obtíže způsobeny pouze odlišností jejich mateřského jazyka a do jaké míry obtížemi specifických poruch učení. Zjednodušeně by se dalo říci, že je problém to, zda se i v jeho mateřském jazyce objevují obtíže specifických poruch učení.

*„Jenom je někdy prostě těžký odhadnout do jaký míry jsou ty obtíže školní spojený právě s tou (...) S tím jazykem prostě. No. I třeba právě to sluchový vnímání. Když mají cizinci vlastně...když je ten jazyk jako intonačně...prostě celkově odlišnej, tak je prostě těžký odhadnout, jestli ve svém jazyku by měli prostě stejný obtíže.“* (Speciální pedagog 2)

*„Takže my se snažíme ...zjistit, jestli to dítě i v jeho rodném jazyce má třeba vyvinutou pravolevou orientaci cokoliv.“ (Psycholog 1)*

U diagnostiky dětí cizinců tak i kvůli náročnějšímu rozlišení příčin obtíží spíše obtíže popisují, než že by nazývaly tyto obtíže přímo poruchou.

*„Takže třeba nám to tady vyjde oslabené, ale my musíme přihlížet k tomu, že to...vlastně čeština není mateřský jazyk. Takže to není tím, že by to měly oslabené tou funkcí, ale tím, že prostě jsou zvyklí na jinou výslovnost no. Takže určitě pak třeba mi to vyjde, že by to mohla být jakoby porucha nebo obtíže, ale spíš to jenom popíšu a nenazvu to tou poruchou.“ (Speciální pedagog 3)*

Diagnostika dětí cizinců je charakteristická výběrem vhodných testových diagnostických nástrojů.

*„Že pokud jsou na kontrole, tak třeba když jde o čtení, tak se snažím dávat nějaké jiné testy nebo zkoušky (...) Když prostě vidím, že je pro něj něco náročného, tak vyberu jenom ten základ a už ...už prostě ho tady netrápím nějakýma dílčima jako zkouškama.“ (Speciální pedagog 3)*

*„Tak my jako tady můžem použít i ...jako neverbální ty testy. Takže tam nemusí používat tu řeč.“ (Psycholog 2)*

*„Za mě jako za psychologa se určitě musí používat testy, který nejsou verbální jo. My třeba neverbální testy, který prostě nejsou závislý na znalosti toho jazyka. Nevím jsou to třeba Ravenovy progresivní matice nebo něco takovýho jo.“ (Psycholog 1)*

Pracovnice mohou k diagnostice specifických poruch učení u dětí cizinců využít Ravenovy progresivní matice. U tohoto testu je však problém s tím, že jeho normy jsou zastaralé. Vyskytuje se tak problém absence aktuálnějšího testu, který by tuto problematiku obsahoval a byl strukturován přímo na tuto skupinu klientů.

*„Kde abych já posoudila intelekt z toho dítěte a nepotřebovala jsem k tomu prostě ten jako jazyk, ale je to někdy těžký, protože některý testy ... prostě to jako ne vždycky uměj, jsou zastaralý normy a třeba zrovna ten Raven je opravdu má starý jo. A všechna všechny ostatní testy, který my tady máme, jsou komplexní, takže jsou tam i samozřejmě ... ty verbální úlohy a tam ty děti prostě selhávají no.“ (Psycholog 1)*

V případě setkání s dětmi a rodiči, které vůbec nerozumí českému jazyku, je možno také využít služeb tlumočnicka, který by pokyny sdělené pracovníci překládal. Jak již bylo zmíněno výše pracovníce se s dětmi, které by vůbec českému jazyku nerozuměly, běžně nesetkávají. Dle psychologů je zde občas potřeba překladu pokynů a výsledků vyšetření spíše pro rodiče dítěte.

*„Když třeba teď kon jsme měly děti hodně z vietnamský komunity třeba v rámci školních zralostí, tak jsme si sem zvali třeba překladatele jo. V rámci MPI nám prostě poskytlo překladatele, kterej tady byl a mohli jsme ho využít jakkoliv (...) Třeba ten překladatel je skvělej, protože ten nám opravdu pomáhá.“ (Psycholog 1)*

*„Možná spíš pro ty rodiče jako no. Že ty třeba neuměj. Ale ty děti...aspoň to porozumění. Jako že aktivně třeba nemluví, ale oni, jak se to dokážou prostě se to líp naučit, tak to porozumění tam jako je. Že těm mým pokynům jako rozumí.“ (Psycholog 2)*

*„Nicméně jsou vlastně možnosti jako tlumočnick.“ (Speciální pedagog 2)*

Pro zlepšení úrovně českého jazyka nastavují speciální pedagožky v rámci poskytování podpor pedagogicko-psychologickou poradnou více hodin českého jazyka.

*„Ale třeba právě my jsme nastavovali podporu českýho jazyka. Že jsme jako nastavili tři hodiny češtiny navíc týdně pro to zlepšení.“ (Speciální pedagog 2)*

*„...pokud máme děti (...) a potřebujou se tady prostě začlenit a potřebujou ty podpory, tak to řeší oni nebo ony, protože jim dávaj hodně češtiny navíc.“ (Psycholog 1)*

V případě potřeby může základní škola zažádat o poskytnutí adaptačního pracovníka, který dítěti pomáhá zorientovat se a provází ho začátkem školního roku na konkrétní škole.

*„Pracovník nebo celkově, když to dítě jakoby vůbec nerozumí třeba tý češtině tak, že mu tam je k ruce nějakou dobu ze začátku školního roku a že ho tak jako provede a snaží se ho začlenit do toho kolektivu (...) To si škola jako podá žádost, a to už pak nejde ani přes nás. To jde přes různý organizace.“ (Speciální pedagog 1)*

U dětí cizinců a dětí z etnických menšin bývá někdy spolupráce náročnější. Bývá to způsobeno jiným žebříčkem hodnot, jiným zvyklostmi apod.

*„Ale je to opravdu někdy problematický, protože ... ty děti se nezapojují, třeba nechodí do školky často takže prostě...pak při zralostech nám vycházej hrozně nízko. Ty rodiny s nima nedělaj to, co by s nima dělala třeba ta školka a pak se to pak prolíná prostě dál jo. Je vidět, že prostě je to třeba někdy komunita, která má úplně jinde hodnoty, než máme my a je to pro nás prostě jako někdy těžký to opravdu...takhle mít no.“ (Psycholog 1)*

Psycholožka sděluje, že v rámci práce s rodinami z jiných etnických menšin je někdy nezbytné s rodinou komunikovat jinak a vysvětlovat důvody poskytování takové podpory. Jiný způsob komunikace s rodinou jako snaha porozumění jiné kultuře a jinak nastaveným prioritám.

*„No tak je určitě důležitý brát ohled i...jako jednak je diagnostika a druhak je i třeba samotná ta kultura tý rodiny jo. Že prostě ... někdy je fajn i... třeba máme někdy problémy, že nám tady rodiče řeknou dyť je to holka, tak ta prostě bude rodit děti a nepotřebuje do školy, takže jako já ji na žádnou intervenci posílat nebudu nebo něco takovýho. A ...takže to je třeba specifikum toho, kdy opravdu musíme i jinak komunikovat s tou rodinou.“ (Psycholog 1)*

Namítá však, že vždy je potřeba individuální přístup založený na konkrétní zakázce.

*„Prostě a co je všeobecně si myslím, že je vždycky potřeba individuální přístup. Že jakoby to nejde vzít paušálně na všechny cizince...budem dávat tyhle metody. Vždycky se koukat hlavně na zakázku.“ (Psycholog 1)*

Pro pedagogicko-psychologickou poradnu je velice důležitý individuální přístup k dítěti a jeho rodině. Jak bylo již zmíněno pedagogicko-psychologická poradna hledí na potřeby dítěte a jeho rodiny a jejich práce se zaměřuje na každou jednotlivou zakázku bez toho, aniž by se soustředila na diagnózy nebo klienty škatulkovala. Rodina dítěte a její přístup k poskytovaným podporám je zde stěžejní, a to z toho důvodu, že pokud rodina neusiluje o pravidelnou a intenzivní domácí přípravu do školy, neplní takto poskytovaná podpora stejný účel, jaký by plnila, pokud by s dítětem doma pracovali na rozvoji oslabených dílčích funkcí, prožitku úspěchu a s tím související motivaci ke školní práci a pozitivní sebehodnocení. Pedagogicko-psychologická poradna může být vnímána jako služba žákům se specifickými poruchami učení zvládnout i se svými specifickými obtížemi celý vzdělávací proces. Speciální pedagogové i psychologové jsou ochotni nabídnout rodině své praktické zkušenosti a možnosti podpory. Poradenský systém charakterizuje především kooperace s mnoha články dnešního vzdělávání.

Záleží tak nejenom na rodině a konkrétnímu přístupu dané pedagogicko-psychologické poradny, nýbrž i na konkrétní škole. Pokud konkrétní základní škola nepřisuzuje dostatečnou pozornost doporučením pedagogicko-psychologické poradny a realizaci nastavených podpůrných opatření, přichází tím nazmar energie a čas, který byl realizaci podpor věnován. Důležitá je také samotná provázanost odborníků v rámci konkrétní pedagogicko-psychologické poradny. Intenzivní komunikace odborníků v rámci jednoho pracoviště je skutečnost, která ovlivňuje nejenom samotnou atmosféru na pracovišti, ale i spolupráci s rodiči a základními školami. Pracoviště, kde probíhalo výzkumné šetření je příkladem intenzivní spolupráce a komunikace. Sociální pracovník jako člen multidisciplinárního týmu je ten první, který vysvětluje, pomáhá, připravuje podklady dalším odborným pracovníkům, ale i nasměruje. Zprostředkovává podporu nejenom v rámci jednoho pracoviště, ale také v rámci celého poradenského systému tím, že nasměruje klienta a jeho rodinu k službě, kterou opravdu potřebují a již jsou cílovou skupinou. Pedagogicko-psychologická poradna tedy poskytuje rodině fakta týkající se specifických obtíží dítěte a způsob, jak tyto obtíže zvládnout a záleží na zodpovědnosti každého z rodičů, jak s těmito informacemi naloží. Jako ústřední kategorii tak vnímáme rodinu.

Kolem rodiny, a především dítěte, se točí veškerá podpora pedagogicko-psychologické poradny i základní školy, protože diagnostika dává informaci rodině o existenci specifických obtíží. Následné intervence v různých podobách pak zajišťují řešení těchto obtíží. Metodické vedení pedagogických pracovníků, konzultace a nastavená podpůrná opatření na základních školách pak napomáhají realizaci vhodné podpory žáka. Současné nedostatky, které pedagogicko-psychologická poradna stále ještě má, ovlivňují kvalitu poskytované podpory a také zapříčiňují usilování o další vývoj směrem k uspokojování potřeb dítěte, rodiny, ale i společnosti.

## 2.4.2 Kazuistiky

Jednotlivé kazuistiky jsme získaly nahlédnutím do dokumentace klientů. Dokumentace klientů se skládá ze zpráv a doporučení. Jedná se o 5 zpráv a doporučení speciálních pedagožek a psychologek.

Jednotlivé kazuistiky

- 1. klient – 2. ročník základní školy
- 2. klient – 4. ročník základní školy
- 3. klient – 6. ročník základní školy
- 4. klient – 4. ročník základní školy
- 5. klient – 2. ročník základní školy

Ve zprávách školské poradenské zařízení uvádí podstatné skutečnosti pro doporučení daných podpůrných opatření. V doporučení pak uvádí závěry vyšetření a nastavená podpůrná opatření, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem žáka, včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobů jejich použití při vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004, § 16a)

Zprávy a doporučení jsou zpracovávány buď speciální pedagožkou, psychologkou či oběma. Dokumenty byly vytvořeny pracovníci pedagogicko-psychologické poradny v období od června 2019 do dubna 2021. Jedná se tedy o dokumenty nové a zpracované v posledních dvou letech.

### Kazuistika č. 1

Klient č. 1 je žákem 2. ročníku základní školy, pochází z cizojazyčného prostředí a do poradny přichází z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka.

Klient č. 1 se do ČR přestěhoval v roce 2020 z Irska, kde se narodil a celou dobu žil. Od 5 let tam chodil do školy. Od začátku března 2020 je žákem první třídy na základní škole v ČR. Klientovi byl přidělen adaptační koordinátor, který ho měl provázet začátky českého vzdělávání a pomáhat mu s adaptací a výukou českého jazyka. Základní školy ovšem po pár dnech však byly školy uzavřeny a děti zůstaly na online výuce, která byla pro klienta i jeho rodinu náročná, protože klient nerozuměl dobře česky. Po opětovném otevření škol klientovi opět pomáhal adaptační koordinátor, který s klientem navázal vztah a podařilo se mu získat klientovu důvěru.

Při úvodní konzultaci matka uvádí, že čte genetickou metodou. Zvládá zatím pouze krátká a jednoduchá slova. Slabikář, který využívají spolužáci, je pro klienta zatím na čtení náročný. Při psaní využívá tiskacího písma, v matematice obtíže nemá. Angličtinu ovládá velmi dobře a z toho důvodu ve škole dochází pouze na 1 hodinu anglického jazyka, kdy je ve výuce přítomen rodilý mluvčí. Zbylé 2 hodiny anglického jazyka využívá pro výuku českého jazyka.

Klient navazuje s pracovníkem kontakt a reaguje pohotově. Je spontánní, snaží se komunikovat verbálně i neverbálně. Projevuje se pouze drobný motorický neklid.

Klient si dokázal velmi rychle osvojit základní slovní zásobu (barvy, názvy zvířat apod.), avšak některá slova ještě ne zcela správně vyslovuje. Dobře reaguje na jednoduché slovní instrukce. Složitější slova ještě nezná. Náročné je pro něho hlavně správné gramatické uspořádání vět – skloňování a časování. Klient čte genetickou metodou. Jednoslabičná slova zvládne přečíst dohromady, dvouslabičná slova načítá po písmenech a poté spojuje dohromady. Delší slova jsou pro něj k přečtení zatím obtížná. Klient píše tiskacím písmem, na který je zvyklý. Průběžně do slov doplňuje diakritiku. V diktátu píše správně většinu písmen a krátká a jednoduchá slova. Při psaní zaměňuje písmena e × i, b × d. Přepis krátké věty bez problému zvládá. Z důvodu jazykových obtíží byly klientovy zadány pouze některé zkoušky zaměřené na sluchové vnímání. Úkol zvládl dobře. Ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy zvládne spojit a rozložit pouze krátká slova. Ve zkoušce zrakové diferenciaci měl za úkol rozlišit stejné a odlišné obrazce. Klient pracuje systematicky, po řádcích, ale s chybovostí.

Paní učitelka uvádí, že velkou pomocí byl žákovi především adaptační koordinátor, se kterou udělal velký pokrok v jazykové oblasti, ale i v adaptaci na školní prostředí. Velice dobře reaguje na pochvalu a ocenění. Avšak kvůli jazykové bariéře se i nyní obtížně zapojuje do kolektivu spolužáků. Klient je ve škole hodnocen formativně, na vysvědčení slovně. Velmi dobře pracuje při individuálním vedení.

Speciálně pedagogickým vyšetřením nebyly prokázány žádné rozvíjející se poruchy učení. V některých oblastech je patrné oslabení některých specifických funkcí. Jedná se hlavně o oblasti zrakové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy a pravolevé orientace. Výsledky jsou ovlivněny cizojazyčným prostředím, ve kterém klient vyrůstal.

Rodičům bylo doporučeno rozvíjet slovní zásobu (povídáním, čtením knih, prostřednictvím her). Dále je pak důležité pravidelná domácí příprava, pravidelně se věnovat čtení (využití hlasitého čtení, vyhledávání a nácvik obtížných slov v textu apod.) a oceňovat dílčí pokroky a snahu, díky čemuž bude motivován do další práce.

## **Kazuistika č. 2**

Klient č. 2 je žákem 4. ročníku základní školy. Klient přichází z důvodu výskytu výukových obtíží a nepozornosti.

Klient je veden v poradně od roku 2016. Při posledním vyšetření v roce 2019 byly zjištěny obtíže na podkladu poruchy aktivity a pozornosti, výrazně pomalé tempo písemného i čtenářského projevu, slabé porozumění čtenému textu, ztížená grafomotorika. Zjištěna byla také nejistota v orientaci v číselných řadách a prozatím neautomatizovaná malá násobilka. Klient byl zařazen mezi žáky s 2. stupněm podpůrných opatření, byly mu doporučeny 2 hodiny Předmětu speciálně pedagogické péče. Klient nyní přichází do poradny na plánované kontrolní vyšetření. Maminka na setkání uvádí, že obtíže se soustředěním přetrvávají, častěji zapomíná úkoly i pomůcky. Při distanční výuce byl schopen spolupracovat, avšak musel na něj někdo dohlížet. Klient zaměňuje písmenka d × b, domýšlí si slova. Tempo psaní se prý mírně zrychlilo, přetrvávají však obtíže se soustředěním. Na práci potřebuje klid, snadno se nechá vyrušit okolními podněty.

Klient je v průběhu vyšetření bezprostřední, spontánní, aktivně se zapojuje do rozhovoru. Při plnění zadaných úkolů se zajímá o své výsledky a průběh vyšetření také komentuje. Ve zkouškách zaměřených na zjištění aktuální úrovně kognitivních schopností se mu dařilo. V této oblasti došlo ve srovnání s minulým vyšetřením k pozitivnímu rozvoji schopností. Velmi dobrou úroveň vykazuje jeho prostorová představivost a logické myšlení. Oslabená je u něj krátkodobá sluchová paměť. V rámci kontrolního vyšetření byly zjištěny přetrvávající obtíže na podkladu poruchy aktivity a pozornosti. U klienta se projevuje kolísání pozornosti, drobný motorický neklid a výkyvy pracovního tempa. Tyto obtíže tak výrazně ovlivňují domácí přípravu i školní výkon klienta.

Zjištěno bylo přetrvávající pomalé tempo čtení s nejistým porozuměním – symptomy dyslexie, oslabení specifických percepčních funkcí – zejména zrakové vnímání, fonologické manipulace a reprodukce rytmických sestav. Při psaní se vyskytují jak chyby gramatické, tak i specifické. Klient je méně pozorný a dopouští se zbytečných chyb, které většinou zvládá po upozornění opravit.

U klienta je i nadále patrná ztížená grafomotorika, nesprávný úchop psacích potřeb a bolest ruky. Neujasněná je také pravolevá orientace v protilehlé rovině. V oblasti matematických schopností byla zjištěna přetrvávající nejistota v číselných řadách, ztížené pamětné počítání. Pro klienta je zde důležitá vizuální opora. Řešení slovních úloh je problematické a potřebuje zde větší podporu a pomoc, plně nepochopená malá násobilka, neautomatizovanost rozkladů – dyskalkulie.

V rámci závěrečné konzultace bylo doporučeno procvičovat především zrakové vnímání a fonologickou manipulaci, ujasnit pravolevou orientaci v protilehlé rovině, zaměřit se načtení krátkých textů s důrazem na porozumění, odstraňovat techniku tzv. dvojího čtení, vést k vázanému slabikování. Dále bylo doporučeno využívat čtenářské tabulky a speciální publikace pro žáky s dyslexií, opakovat a procvičovat gramatická pravidla, nadále ústně odůvodňovat gramatická pravidla před samotným napsáním a vést k efektivní kontrole a hledání chyby. V oblasti matematiky bylo doporučováno procvičovat orientaci na vzestupných a zejména sestupných řadách do 100, znovu vyvodit podstatu malé násobilky, upevňovat pojmy a převádět je do matematické symboliky. Dále bylo navrhováno pokračovat v pravidelné domácí přípravě, trvat na dohodách a dodržovat je či odměňovat a oceňovat dílčí úspěchy.

### **Kazuistika č. 3**

Klient je žákem 6. ročníku základní školy. Klient přichází na kontrolní vyšetření.

Klient č. 3 je klientem pedagogicko-psychologické poradny od listopadu 2016 z důvodu výukových obtíží. Při posledním vyšetření všechny zadané úlohy ochotně plnil, instrukce mu bylo třeba občas zopakovat, ale nebylo třeba mu je dovysvětlovat. Pracovní tempo měl pomalé, občas potřeboval při řešení úloh nasměrovat. V pracovní zátěži pozornost klienta kolísala, projevoval motorický neklid, v druhé polovině vyšetření již u něj byla patrná zvýšená únava. Ve zkouškách intelektových schopností se mu dařilo kategorizovat pojmy, systematicky a přesně skládal obrazce ve zkouškách prostorové a plošné představivosti. Přetrvávala u něj snížená kapacita krátkodobé sluchové paměti, oslabení v oblasti vizuomotorické koordinace. Speciálně pedagogické vyšetření naposled zjistilo rozvíjející se SPU – dyslexie, dysortografie, dyskalkulie.

Klient je v rámci kontrolního vyšetření zpočátku velmi rezervovaný, později se uvolňuje a při plnění úkolů je jeho spolupráce již lepší. Většinu úkolů zpracovává v pomalém pracovním tempu, na otázky odpovídá s delší latencí. V individuálním kontaktu se dobře soustředí, v delší zátěži je pak patrná zvýšená únava. Během vyšetření se vyskytuje drobný motorický neklid.

Rozvoj jednotlivých schopností je u klienta nerovnoměrný. Speciálně pedagogické vyšetření potvrdilo přetrvávající oslabení některých specifických funkcí (sluchové diferenciacce, fonologické manipulace, akustického vyznačování délky slabik), což se promítá i nadále do písemného projevu, kde často chybí. Jedná se o chyby specifické (chybějící diakritika, hranice slov, měkké/tvrdé slabiky, spodoba) i gramatické. Nadále přetrvávají obtíže – dysortografie. Čtení je pro něj nadále náročné. Čte pomalu, neplynule a s chybami – přetrvávající specifické poruchy učení – dyslexie. V oblasti matematických dovedností přetrvává dyskalkulie. U klienta se vyskytuje ztížené pamětní počítání, využívání nevhodných matematických postupů (počítání na prstech, obtíže s operačními pojmy, neautomatizovaná násobilka). Klient potřebuje na práci více času a individuální vedení, vč. častější zpětné vazby, upozornění na chybu, dovysvětlení zadání apod.

Vzhledem k charakteru obtíží, které klientovi znemožňují úspěšně zvládat výukové a režimové nároky školní práce, je nezbytná individualizace metod vzdělávání. Pedagogicko-psychologická poradna zde doporučuje, aby ve třídě pracoval s podporou asistenta pedagoga. Dále je doporučováno rodičům v rámci domácí přípravy a dle možností stanovit stálou dobu, ve které se bude připravovat na výuku, dle jeho soustředění dělat krátké přestávky, využívat co nejvíce názorných pomůcek, které mu pomohou lépe upevnit učební látku, posilovat oslabené specifické funkce, jejichž správný rozvoj je důležitý pro čtenářské a pravopisné dovednosti. Doporučeno bylo také trénovat sluchové rozlišování, rozlišování délky slabik (pomocí bzučáku, hudebního nástroje nebo graficky), rozdělování slov na slabiky, počítání slabik ve slově, po zvládnutí pak přidat fonologickou manipulaci se slovy. Důležité je také motivovat klienta ke čtení, v rámci hlasitého čtení trénovat plynulost, rychlost i porozumění. V oblasti matematiky je doporučováno upevnit malou násobilku a trénovat písemné formy počítání. U náročnějších úkolů je vhodné používat pomůcky - např. tabulky, přehledy, kalkulačku apod.

#### **Kazuistika č. 4**

Klient je žákem 4. ročníku základní školy. Nyní přichází do pedagogicko-psychologické poradny na kontrolní vyšetření.

Klient je v evidenci pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra od 1. třídy, kdy byl konstatován nerovnoměrný rozvoj jednotlivých složek intelektu, oslabená kapacita krátkodobé sluchové paměti, snadno odklonitelná pozornost. Speciálně pedagogické vyšetření zjistilo ztížené utváření čtení a psaní a riziko rozvoje specifických poruch učení.

Poslední kontrolní vyšetření proběhlo ve 3. ročníku v roce 2017, jehož závěrem bylo nezvládnutá technika čtení, která ovlivňuje i psaní, v matematice nemá utvořenou představu čísel, početní operace s přechodem přes desítku řeší s oporou prstů (počítá po jedné), malou násobilku nepochopil, násobky si nepamatuje. Na výukových obtížích se u klienta projevuje i vysoká absence v průběhu docházky do 1. a 2. třídy. Přetrvává také oslabení v oblasti vizuomotorické koordinace.

Nyní klient ukončil 4. ročník (3. opakoval). Matka zabezpečila klientovi doučování z ČJ, které probíhá 2x týdně po 1,5 hodině. Dle výpovědi matky se čtení zlepšilo, lépe chápe zadání úkolů. Domácí úkoly si píše sám, pokud je třeba, matka mu potřebné dovysvětlí, před písemkami se učí někdy až 5 hodin. Diktáty ve škole někdy píše kratší, zaměňuje písmena  $b \times d$ , chybuje v  $y \times i$ . Pomoc s přípravou na AJ je obtížná, nepoužívají učebnice, matka nemá z čeho čerpat. V matematice si nepamatuje postupy písemného sčítání, odečítání a násobení ve sloupci, počítání do 100 mu jde, slovní úlohy se mu někdy daří, někdy ne. Na vysvědčení byl z ČJ, M a AJ klasifikován známkou dostatečnou.

Třída, do které klient chodí, je poměrně hlučná. Klient vy výuce opakovaně nerozumí instrukcím, neví, co dělat, ale o pomoc se nepřihlásí. Klient potřebuje také dopomoc s orientací v zadání, paní učitelka mu často ukazuje stránku, kde se pracuje. V průběhu hodiny žák spíše nepracuje, hraje si s pravítkem, pravděpodobně neví, co dělat nebo probírané látce nerozumí. Bez dohledu a dopomoci práci ve škole sám nezvládá. Paní učitelka považuje v ČJ, M a AJ přítomnost asistenta pedagoga za žádoucí. Do současné doby potřebnou podporu paní učitelka dokázala poskytnout podporu, avšak s obtížemi.

Klient se jevil v průběhu vyšetření jako tichý, ale milý, slušný a dobře naladěný, v práci je vytrvalý. V několika zkouškách kognitivních schopností opakovaně podává oslabený výkon. Obtíže má s porozuměním slovních úloh, s chápáním časových a dějových posloupností a s prostorovou představivostí a logickou úvahou. Kapacita jeho pracovní paměti je výrazně oslabená, což může způsobovat obtíže v zapamatování pokynů, instrukcí, při pamětním počítání apod. V individuálním kontaktu potřebuje větší míru individuálního vedení. Důležité je ujistění se o porozumění instrukcím.

Speciálně pedagogické vyšetření ukázalo přetrvávající oslabení specifických funkcí sluchové percepce (sluchové diferenciacce, fonologické manipulace), pravolevé orientace, která nadále negativně ovlivňuje čtení a psaní. Konstatována byla dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

V matematice nadále potřebuje počítat po jedné s oporou prstů, malou násobilku dosud nepochopil (nemá osvojené základy 1. a 2. ročníku základní školy, kdy byl často nemocen, docházka do školy byla velmi slabá). Zároveň byly s ohledem na aktuálně zjištěnou úroveň rozumových schopností konstatovány i obtíže dyskalkulického charakteru.

Rodičům bylo doporučeno kontaktovat sociální služby pro rodiny s dětmi, jehož pracovníci metodicky vedou rodiče při přípravě žáků na vyučování. Dále bylo doporučeno zaměřit se v rámci domácí přípravy na práci s textem (všimnout si nadpisů, podnadpisů, tučně vtištěných slov apod.), vyprávět přečtený text v celých větách, postupně se doptávat na detaily. Rodiče by měli s dítětem pracovat s myšlenkovou mapou pravopisu ČJ, ústně odůvodňovat gramatická pravidla před samotným napsáním. Pravopis může klient procvičovat i formou doplňovacích cvičení na PC. Zprostředkovat také doučování základů matematiky 1. a 2. ročníku základní školy a zprostředkovat smysl malé násobilky prostřednictvím běžných životních situací. Klientovi a rodičům byly poskytnuty také užitečné odkazy k procvičování oslabených funkcí.

### **Kazuistika č. 5**

Klient je žákem 2. ročníku základní školy. Důvodem pro vyšetření je nepozornost a výukové obtíže žáka.

Klient přichází do pedagogicko-psychologické poradny na žádost matky z důvodu obtíží se soustředěním a obtížím ve čtení a v písemném projevu. Matka klienta uvádí, že při školní a domácí práci pracuje rychle, až zbrkle, chce dokončit úkol mezi prvními a v důsledku toho chybuje.

Jeho pozornost kolísá. Často nemá pořádek ve věcech. Má hodně poznámek za nevhodné chování a nenošení domácích úkolů. Matka uvádí, že často úkol má, ale nenajde ho v tašce, a proto mu paní učitelka potom dá poznámku. Dle matky jsou často poznámky bezpředmětné, nechápe, proč je paní učitelka píše (např. že se vylilo v tašce pití). Při čtení často vynechává písmenka, domýšlí si slova. Čtení ho celkem baví, ale občas čte rychle, zbrkle, pak více chybuje. V písemném projevu si občas nedokáže vzpomenout na tvar písmene, vynechává písmena, diakritická znaménka. Obtížné jsou pro něj především diktáty, přepisy a opisy.

Klient je v průběhu vyšetření bezprostřední, spontánní. Aktivně se zapojuje do rozhovoru, pracuje s nadšením, průběh testů má tendenci komentovat. Většinu úkolů zpracovává v rychlém tempu, ale výrazně nechybuje, na otázky odpovídá pohotově.

Prostorová představivost a schopnost logicko-matematických operací se jeví v pořádku. Mírně oslabená je u klienta vizuomotorická koordinace. Psychologické vyšetření zjistilo mírně kolísající pozornost, zvýšenou spontaneitu a psychomotorický neklid. Dle sdělení školy jsou projevy chování (neklid, nesoustředěnost, zvýšená impulzivita) při práci ve školní třídě výrazné. Speciálně pedagogické vyšetření ukázalo na výrazné oslabení některých specifických funkcí (hlavně sluchové syntézy a analýzy), které se mohou negativně promítat do písemného projevu – riziko rozvoje specifické poruchy učení dysortografie. Doporučeno bylo pokračovat v pravidelných setkáních se školním psychologem, jasně stanovit pravidla ve výchově i v plnění školních povinností, dávat prostor pro krátké a jasně ohraničené přestávky. Je nezbytné opírat se o zrakovou paměť, trénovat vizuomotoriku, rozvíjet sluchovou syntézu a analýzu a po zvládnutí přidat fonologickou manipulaci. Klientovi a jeho rodičům byly doporučeny vhodná literatura a internetové odkazy k procvičování.

## **Rezultáty a analýzy relevantních faktorů případů**

### **Kazuistika č. 1**

**Rodina:** bilingvální rodinné prostředí, otec mluví pouze anglicky, matka v případě potřeby také

**Škola:** velká pomoc v podobě adaptačního koordinátora, dobře reaguje na pochvalu a ocenění, obtížně se zapojuje do kolektivu kvůli jazykové bariéře, dobře pracuje pod individuálním vedením

**Sociální oblast:** spontánní, snaha komunikovat, drobný motorický neklid

**Specifické obtíže:** zvládá pouze krátká a jednoduchá slova, některá slova špatně vyslovuje, problémy se skloňováním a časováním, záměna písmen e × i, b × d

**Doporučení:** rozvíjení slovní zásoby, pravidelnost domácí přípravy, věnování se čtení, oceňování dílčích úspěchů a snahy

## **Rezultát**

Klient pochází z bilingvní rodiny. Doposud žil v zahraničí. Po přestěhování rodiny do ČR začal docházet na základní školu. Velkou oporou mu je adaptační koordinátor, ke kterému si klient vybudoval důvěru. Ve škole má obtíže se zapojením do kolektivu kvůli jazykové bariéře. Klient je spontánní, snaží se komunikovat, avšak patrný je motorický neklid. Dobře reaguje na ocenění a pochvalu. Kvůli omezenější slovní zásobě a kratší době, které strávil v ČR, zvládá zatím kratší a jednoduchá slova. Klient má problém s výslovností některých obtížnějších slov. Problémy mu dělá skloňování, časování a některé tvary písmen. S klientem by měla matka rozvíjet slovní zásobu, pravidelně se připravovat do školy, věnovat se čtení a oceňovat dílčí úspěchy a snahy.

## **Kazuistika č. 2**

**Rodina:** při distanční výuce schopen spolupráce, potřeba dohledu, špatné soustředění při domácí přípravě, zapomíná úkoly a pomůcky, potřeba klidu při práci

**Škola:** 2. stupeň podpurných opatření, 2 hodiny předmětu speciálně pedagogické péče

**Sociální oblast:** bezprostřední, spontánní, aktivní zapojení do rozhovoru, zájem o výsledek, průběh komentuje, kolísání pozornosti, drobný motorický neklid

**Specifické obtíže:** pomalé tempo čtení, nejisté porozumění, oslabené zrakové vnímání, fonologická manipulace a reprodukce rytmických soustav, ztížená grafomotorika, nepochopená násobilka, číselné řady, ztížené pamětní počítání

**Doporučení:** větší podpora a pomoc, procvičování, čtení krátkých textů s důrazem na porozumění, pomůcky, publikace a čtenářské tabulky

## **Rezultát**

Výuka momentálně probíhá formou distanční výuky, kde spolupracuje, avšak potřebuje, aby nad ním někdo udržoval dohled. Občas není na výuku připraven, zapomíná úkoly a pomůcky. Klientovi je poskytována podpora ve 2. stupni podpurných opatření. Zatím má doporučeno 2 hodiny předmětu speciálně pedagogické péče. Klient je spontánní, bezprostřední a aktivně se zapojuje v průběhu vyšetření do rozhovoru. Klient jeví zájem o své výsledky a průběh vyšetření komentuje. Výsledky ukázaly na dyslektické, dyskalkulické a specifické obtíže. Klientovi by měla být poskytována větší podpora a pomoc. Zároveň byl také měl doma s rodiči procvičovat oslabené funkce, číst doma kratší texty a změřit se u nich také na porozumění. Doporučeny byly také pomůcky a publikace určené žákům se specifickými poruchami učení.

### **Kazuistika č. 3**

**Rodina:** potřeba času, upozornění na chybu, potřeba zpětné vazby

**Škola:** dovysvětlení zadání, individuální vedení

**Sociální oblast:** rezervovanost, pozdější uvolnění, soustředění při individuálním kontaktu, zvýšená únava, drobný motorický neklid

**Specifické obtíže:** oslabení funkcí, dysortografie, dyslexie, dyskalkulie

**Doporučení:** asistent pedagoga, režim domácí přípravy, názorné pomůcky, trénování oslabených funkcí, motivace ke čtení, upevnění

### **Rezultát**

Klient potřebuje na zpracovávání úkolů více času a také potřebuje zpětnou vazbu. Občas potřebuje nasměrovat a dovysvětlit zadání. Pro klienta by bylo vhodné individuální vedení, při kterém se celkem dobře soustředí. Klient byl zprvu rezervovaný, v průběhu vyšetření se již trochu uvolnil. Po delší zátěži je u něj patrná zvýšená únava, ale také motorický neklid.

Nadále přetrvávají oslabené funkce – sluchová diferenciacce, fonologické manipulace i akustické vyznačování délek slabik. U klienta se objevují dysortografické (chybí diakritika, obtíže s měkkými a tvrdými slabikami, spodoba), dyslektické (náročné čtení, pomalé a neplynulé čtení s chybami) i dyskalkulické obtíže (používání nevhodných matematických postupů, ztížené pamětní počítání apod.). Kvůli potřebě individuálního vedení a zjištěným obtížím je vhodné, aby klient měl ve třídě asistenta pedagoga. Dále potřebuje také doma nastavit určitý režim (pevně stanovená doba přestávky a doba na přípravu). S klientem je nutné trénovat oslabené funkce, využívat názorné pomůcky, motivovat ho ke čtení a upevnit písemnou formu počítání a malou násobilku.

#### **Kazuistika č. 4**

**Rodina:** samostatnost při plnění domácích úkolů, absence učebnic AJ a náročná příprava na AJ, dlouhá příprava na testy

**Škola:** vysoká absence, nemocnost, doučování z ČJ, špatné známky z ČJ, M a AJ, hlučné prostředí třídy, neporozumění instrukcím, nezeptá se, zmatenost (neví, co v hodině dělat), nepracuje

**Sociální oblast:** tichý, milý, slušný, dobře naladěný, vytrvalý

**Specifické obtíže:** oslabení specifických funkcí sluchové percepce, obtíže v pravolevé orientaci, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, obtíže dyskalkulického charakteru

**Doporučení:** kontaktování sociálních služeb pro rodiny s dětmi, zaměření se na práci s textem, myšlenkové mapy pravopisu ČJ, odůvodňování gramatických pravidel, cvičení na PC, odkazy

#### **Rezultát**

Klient v rámci domácí přípravy samostatně vypracovává domácí úkoly. Matka klienta postrádá však zdroj, ze kterého by se klient učil na AJ. V AJ nepoužívají ve škole učebnice, a proto je pro něj příprava na tyto hodiny náročnější. Klient chodí do velice hlučného kolektivu. Často nerozumí instrukcím paní učitelky a o pomoc se nepřihlásí. Neví tak, co jeho spolužáci zrovna dělají, na jaké úkolu pracují a co má dělat. Klient tedy v hodinách spíše nepracuje. Klient je na kontrolním vyšetření tichý, ale milý, slušný, dobře naladěný a při práci vytrvalý. Proběhlé vyšetření ukázalo na oslabené specifické funkce sluchového vnímání, obtíže v pravolevé orientaci. Objevují se u něj dyslektické, dysgrafické, dysortografické, ale i obtíže dyskalkulického charakteru (počítání s oporou prstů, nepochopení malé násobilky). Klient si také díky vyšší absenci z důvodu jeho nemocnosti neosvojil základy 1. a 2. ročníku základní školy a zaostává tak ve výuce za svými spolužáky. Pedagogicko-psychologická poradna doporučila rodině kontaktovat sociální služby pro rodiny s dětmi, mezi jejichž činnosti patří také metodické vedení a podpora rodiny při domácí přípravě.

Doporučeno bylo také zaměřit se u klienta na práci s textem, myšlenkové mapy pravopisu a odůvodňování gramatických pravidel před samotným doplňováním či psaním textu. Důležité také je, aby žák docházel na doučování základů 1. a 2. ročníku základní školy a dohnal tak své spolužáky. Je možné také využít doplňkových cvičení na PC, ke kterým byly poskytnuty odkazy.

### **Kazuistika č. 5**

**Rodina:** nepořádek ve věcech, rychlost a zbrkllost práce, chybovost

**Škola:** poznámky ve škole, nesoustředěnost, zvýšená impulzivita, neklid, obtížnost diktátů

**Sociální oblast:** bezprostřední, spontánní, kolísání pozornosti, aktivní zapojení do rozhovoru, práce s nadšením, pohotové odpovědi

**Specifické obtíže:** soustředění, čtení, písemný projev, oslabená vizuomotorická koordinace, oslabená sluchová syntéza a analýzy, riziko dysortografie

**Doporučení:** setkávání se školním psychologem, stanovení pravidel, krátké a jasně ohraničené přestávky, rozvíjení sluchové syntézy a analýzy, rozvoj vizuomotoriky, publikace, internetové odkazy

### **Rezultát**

Klient pracuje na úkolech rychle, ale zbrkle a následkem toho poté chybuje. Matka uvedla také, že ve věcech má nepořádek. Ve škole dostává hodně poznámek. Důvodem bývá, že úkoly má, ale nemůže je kvůli nepořádku ve svých věcech najít. Ve škole se projevuje jako neklidný, nesoustředěný a impulzivní. Obtížně zvládá diktáty. V průběhu vyšetření je bezprostřední, spontánní, aktivně se zapojuje do rozhovoru s pracovníkem. Na úkolech pracuje s nadšením a pohotově odpovídá na dotazy pracovníka poradny, avšak jeho pozornost občas kolísá. Klient má obtíže se soustředěním a písemným projevem. Oslabenou má především sluchovou syntézu a analýzu a vizuomotorickou koordinaci. Klient by tak dál měl navštěvovat školního psychologa. V rámci domácí přípravy i školní výuky by měly být jasně stanoveny pravidla. Klient má dostávat prostor pro krátké a jasně ohraničené přestávky. Cílem je zde rozvíjet u klienta především sluchovou syntézu a analýzu a oslabenou vizuomotorickou koordinaci. Pomoci by mu měly také doporučené publikace a internetové odkazy na procvičování jeho obtíží.

### 3 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlubkové rozhovory, které proběhly na pracovišti pedagogicko-psychologické poradny, nám poskytly velmi zajímavé a cenné informace, které bychom jinak těžko získávali. Prostřednictvím odpovědí odborných pracovníků a nahlédnutí do dokumentů tohoto pracoviště se nám dostalo komplexní představy o popisu jejich práce, o komunikaci v rámci multidisciplinárního týmu a o spolupráci s důležitými články podpory ve vzdělávání, a to s rodiči a se školou. Stěžejní je především také fakt, že jak psychologové, tak i speciální pedagogové byli ochotni mluvit otevřeně a poskytli nám všechny informace, které jsme potřebovali.

Jednou z dílčích otázek byla tato: **Jaký je současný stav poradenského systému?**

Odborníci poradenského systému jsou dnes zahlceni administrativou na úkor přímé práce s klienty. Zpracovávání zpráv a doporučení je časově náročné a ze strany základních škol je tato práce občas nedoceněna. S tím souvisí také problém v odlišném pohledu základních škol a pedagogicko-psychologické poradny na doporučení a jeho závaznost. Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny uváděly, že některé základní školy doporučení nečtou do konce, neposkytují nastavené podpory, a ne všude je také náplň reedukace dodržována tak, jak by měla, a úsilí pedagogicko-psychologické poradny tak přichází vniveč.

Dalším problémem, který se týká poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení, je přístup některých učitelů ke specifickým poruchám učení. Někteří učitelé, především ti starší, totiž neuznávají samotné specifické poruchy učení, a tak tyto výukové obtíže přisuzují jiným příčinám.

Často se také speciální pedagožky setkávají s tím, že výchovní poradci na základních školách jsou výchovnými poradci z 2. stupně a nemají tak velký přehled o žácích z 1. stupně. Z toho důvodu pak pracovnice pedagogicko-psychologické poradny v případě potřeby kontaktují přímo třídní učitele žáků, kteří o žácích mají přehled a více informací, které jsou pro pracovnice pedagogicko-psychologické poradny velmi cenné.

Speciální pedagožky rovněž uvedly, že probíhají setkání speciálních pedagogů s výchovnými poradci, která jsou založena především na konzultační a poradenské činnosti a na vzájemném předávání zkušeností. Speciální pedagožky se zmínily, že ale neprobíhají setkání se školními speciálními pedagogy a že by tato setkání do budoucna uvítaly.

Možná setkávání speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologické poradny a školních speciálních pedagogů mohou být problematická, a to z toho důvodu, že profese školního speciálního pedagoga se stále rozvíjí, a ne každá základní škola ho má k dispozici.

Dříve se také pracovnice setkávaly s tím, že k nim základní školy zaujímaly negativní postoj. Jedna z psychologek uvedla, že pracovníci základních škol brali pracovnice pedagogicko-psychologické poradny jako někoho, kdo je kontroluje, radí jim, co mají dělat apod. Z odpovědi psychologky jsme se dozvěděli, že tento postoj vůči pedagogicko-psychologické poradně se změnil především osobním setkáním s výchovnými poradci a komunikace se tak výrazně zlepšila.

Pedagogicko-psychologická poradna je v současné době poměrně dobře vybavena testovými diagnostickými nástroji. Dříve byl problém v tom, že k dispozici byly pouze testové diagnostické nástroje od Nováka a Matějčka. Avšak jako jedinou problematickou oblast v rámci vybavenosti testovými diagnostickými nástroji vnímáme dostupnost aktuálních testových nástrojů pro děti cizince s podezřením na specifické poruchy učení. I přes tento zmíněný fakt, je zde velice ochotné vedení, které je schopno zajistit všechny možné diagnostické nástroje a snaží se o co nejlepší vybavenost odborných pracovníků v poradenském systému.

Naším cílem bylo také zodpovědět otázku **Jak vnímají pracovníci pedagogicko-psychologické poradny spolupráci se základními školami?**

Pedagogicko-psychologická poradna komunikuje se základními školami především prostřednictvím výchovných poradců. Kromě výchovných poradců komunikují též dle potřeby s řediteli škol a učiteli konkrétních žáků. Pracovnice jsou s výchovnými poradci a učiteli jak v telefonickém, tak i osobním kontaktu. Minimálně jednou za rok probíhá vyhodnocení nastavených podpůrných opatření. Toto setkání probíhá s učiteli žáků, se kterými probírají vhodnost a aktuálnost nastavených podpůrných opatření, konzultují výukové obtíže žáka a poskytují metodické vedení a podporu.

Každá pracovnice pedagogicko-psychologické poradny má přiřazeny konkrétní základní školy, se kterými spolupracuje. Dvě z respondentek uvedly, že jsou se svými školami spokojené a vztahy jsou se všemi dobré. Zbytek respondentek uváděl, že veškerá spolupráce záleží na konkrétní škole a na konkrétních osobách, kde někde tato spolupráce funguje velmi dobře, někde je nastavování podpůrných opatření a komunikace náročnější.

Pozitivem je také nyní to, že dle pracovních pedagogicko-psychologické poradny učitelé snáze rozeznají projevy specifických poruch učení oproti projevům poruch aktivity a pozornosti, které mohou mylně považovat za pouhou nevychovanost, lenost či nepřípravenost žáka.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou byla otázka na to **Jak vnímají pracovníci pedagogicko-psychologické poradny spolupráci s rodiči?**

Žák se dostává do péče pedagogicko-psychologické poradny buď prostřednictvím telefonické žádosti rodičů nebo prostřednictvím žádosti ze strany základní školy, popř. prostřednictvím orgánu sociálně-právní ochrany dětí, soudů. Ve většině případů se ale jedná buď o žádost přímo od rodičů nebo po domluvě rodičů se základní školou. Rodiče hrají při poskytování podpory zásadní roli. Důležitý je postoj rodičů k řešení výukových obtíží jejich dítěte. Aby se obtíže zlepšily, je potřeba pracovat na rozvíjení oslabených funkcí nejenom ve škole a v poradně, ale také doma, a proto je domácí příprava tak zásadní.

I přes to, že se tato skutečnost již tak často nestává, psycholožka uvádí, že se někdy setkává s tím, že rodiče navštíví poradnu proto, aby získali papír a úlevy pro jejich dítě. Psycholožka tak rodičům často vysvětluje, že návštěva poradny neznamena získání papíru, kterým se mohou ve škole ohánět. Jak jsme však zmiňovali, není to dnes tak časté, a rodiče jsou již uvědomilejší a zajímají se o to, jak mohou svým dětem pomoci.

Často je také rodičům žáků, kteří přestupují z 1. na 2. stupeň základní školy, doporučováno, aby obešli všechny učitele, kteří budou jejich děti učit, a seznámili je s obtížemi svých dětí. Důvodem je především to, že učitelé ostatních předmětů (např. fyzika, zeměpis) si neuvědomují dosah obtíží i do ostatních předmětů.

Spolupráce s rodiči je velmi individuální. Respondentky uváděly, že s rodiči dětí se tak často osobně nevidí. Rodiče jsou přítomni pouze na vyšetřeních, popř. při nějaké konzultaci, pokud o ni projeví zájem. Zkušenost je ovšem taková, že o konzultace moc zájem není a pokud ano, tak rodiče kontaktují poradnu spíše telefonicky.

V rámci problematiky dětí cizinců a dětí z etnických menšin nám psycholožky sdělily, že takových dětí je hodně, avšak jedná se spíše o odklady školní docházky. S dětmi cizinci se specifickými poruchami učení se moc často nesetkávají a pokud ano, tak tyto děti rozumí alespoň jednoduchým instrukcím v českém jazyce a není tak problém s jazykovou bariérou.

Specifikem práce s dětmi cizinci a s dětmi z etnických menšin se specifickými poruchami učení a jejich rodiči je jazyková bariéra, výběr vhodných diagnostických nástrojů, jiná kultura či jiný žebříček hodnot a v důsledku toho v některých případech náročnější spolupráce, ale také míra vlivu mateřského jazyka na výskyt specifických obtíží. V rámci diagnostiky respondentky občas přistupují k vyšetření zaměřenému na zjištění úrovně porozumění českému jazyku a snaží se také např. o vynechání verbální úloh, které by mohly dětem způsobovat problémy. Vhodné k tomu jsou Ravenovy progresivní matice, jejichž normy jsou ale zastaralé. Problémem je tak i absence novějších norem či komplexního testu, který by se na tuto problematiku zaměřoval. V případě potřeby mohou pracovnice využít možnosti tlumočení, které je ale dle odpovědí respondentek potřeba spíše pro rodiče. Jedná se především o přeložení pokynů a výsledků vyšetření.

Respondentky se neshodly také na postupech práce s těmito dětmi. Psycholožka např. uvedla, že zde postupuje vždy individuálně jako u všech zakázek. Naopak druhá z psycholožek dělá klasické vyšetření jako u každého jiného dítěte, jež je rodilým mluvčím.

Hlavní výzkumnou otázkou byla otázka, **Jaká je funkce a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči a školou?**

Funkcí pedagogicko-psychologické poradny je funkce diagnostická, podpůrná a preventivní. Diagnostická činnost, která je komplexní a využívá jak testových, tak i netestových metod (pozorování chování dítěte během vyšetření, názor školy apod.) v poradně převažuje. Jak již bylo výše zmíněno poradna je poměrně dobře vybavena testovými diagnostickými nástroji. Psycholožky využívají testy IDS, Woodcock-Johnson, CAS 2, ale i Wechslerovu zkoušku, která je ovšem dnes již méně používanou z důvodu jejích zastaralých norem. Speciální pedagogové využívají nejvíce testové baterie od paní Caravolas a od paní Bednářové. Pro diagnostiku matematických schopností pak využívají DISMAS. Dále používají také zkoušky od Nováka a Matějčka. Problémem je, že testy od Nováka dnes již moc nepoužívají a texty ve zkoušce čtení od Matějčka jsou dle pracovnice pro děti nezajímavé a složité. Podpůrnou funkcí je myšleno především individuální přístup, orientace na potřeby klienta a obecně poskytování podpory v inkluzivním vzdělávání. Pro fungování poradenského systému a pro fungování inkluze je důležité stejné „nastavení“ všech zúčastněných stran.

Pedagogicko-psychologická poradna se snaží v dnešním vzdělávání v maximální možné míře tyto žáky podpořit. Díky inkluzi je totiž na běžných základních školách velké množství žáků, kteří takovou podporu potřebují, a ne vždy je pro učitele snadné uspokojit potřeby všech žáků rovnoměrně.

Podpůrnou funkci poradenského také z velké části reprezentuje samotný sociální pracovník, který je v rámci multidisciplinárního týmu velice důležitý. Všechny respondentky přikládaly roli sociálního pracovníka velkou váhu. Sociální pracovník je nejenom ten, s kým se rodiče dostávají do kontaktu jako první, ale i ten, kdo přijímá žádosti, vysvětluje, doptává se a zjišťuje důležité informace, které slouží jako podklad pro práci psychologů a speciálních pedagogů. Funguje jako podpora, poskytovatel krizové intervence, ale i jako zprostředkovatel kontaktů na vhodné služby.

Preventivní funkcí je pak myšleno to, že pokud pracovníci investují čas, energii a úsilí do dětí v začátcích, tak tato investice slouží jako prevence propadání dětí do vyšších stupňů podpory, a i jako prevence generování žáků.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje velké množství služeb. Poskytují individuální i skupinové intervence, vedou skupiny dětí předškolního věku, reedukace, kurzy grafomotoriky a kurzy na koncentraci pozornosti a neurovývojovou terapii. Psycholožky také jezdí přímo do škol. V případech, kdy je nastaven asistent pedagoga jezdí na náslechy asistenta pedagoga nebo jezdí přímo do výuky za účelem pozorování chování dítěte v kolektivu třídy. Dále poskytují kariérové poradenství a metodickou podporu rodičům a učitelům. V neposlední řadě také doporučují rodičům žáka vhodné materiály, publikace či internetové odkazy k procvičování dílčích oslabených funkcí.

## ZÁVĚR

V této práci jsme se věnovali poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení na základních školách pedagogicko-psychologickou poradnou. V poradenském systému došlo v posledních deseti letech k několika změnám, a proto je toto téma v oblasti legislativy, vybavenosti a podpůrných opatření velmi aktuální. Na tuto problematiku jsme se zaměřili především proto, že nás zajímala zkušenost odborníků přímo z praxe a také to, jak se situace liší od toho, co jsme v průběhu studování odborné literatury a článků zjistili.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První polovina teoretické části se zabývá oborem speciální pedagogika, oblastí specifických poruch učení, jejich vymezením, etiologií a přiblížením jednotlivých specifických poruch učení. Druhá polovina je pak zaměřena na stěžejní část práce, a to na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a jeho legislativní vymezení, podpůrná opatření a školní a školská poradenská zařízení, kde jsme se věnovali především obsahu činností pedagogicko-psychologických poraden, diagnostikou specifických poruch učení a možnostmi intervence.

Na teoretickou část nám navazuje část praktická. Praktická část je věnována výzkumnému šetření v pedagogicko-psychologické poradně, které proběhlo s psychologkami a speciálními pedagožkami daného pracoviště. Cílem toho výzkumného šetření bylo především popsat funkci a intervence poradenského systému vzhledem k dítěti se specifickými poruchami učení ve spolupráci s rodiči a školou. Naplnění cíle bylo dosaženo prostřednictvím realizovaných polostrukturovaných rozhovorů doplněných o kazuistiky.

Díky našemu výzkumnému šetření jsme zjistili, že poradenský systém je specifický zejména svým individuálním přístupem k žákům se specifickými poruchami učení, snahou o maximální míru podpory a snahou o plynulou vzájemnou spolupráci s rodiči a školou s ohledem na potřeby žáka.

Práce nám předkládá ucelený přehled o dané problematice a komplexní představu o fungování pedagogicko-psychologické poradny. Dále také přibližuje pozitiva, ale i nedostatky, které současný poradenský systém má. Ať už se jedná o nedostatky v rámci spolupráce s rodiči, školou či vzájemné propojenosti, tak i zde se nadále vyskytuje prostor pro zlepšení. Práce by tak mohla posloužit jako zajímavý náhled na zkušenosti odborníků z praxe.

## SEZNAM LITERATURY

### Tištěné publikace

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HADJ-MOUSSO VÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-x.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JAROŠOVÁ, Darja. *Metodologie výzkumu*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-248-1286-1.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.

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

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

- KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-857-8727-x.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MICHALÍK, Jan, Marie RENOTIÉROVÁ a Milan VALENTA. *Speciální pedagogika 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1202-0.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-115-x.
- NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3354-1.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

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

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky. 2. uprav. vyd.* Praha: SPN, 1974. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

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

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice: metodický materiál pro případovou práci.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-819-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGRVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VYMAZALOVÁ, Eliška. *Základy speciální pedagogiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2624-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

WEARMOUTH, Janice. *Special educational needs and disability: the basics.* Second edition. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-93877-9.

### **Elektronické dokumenty**

Analýzy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/analyzy>

Doporučené nástroje pro PPP. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/doporucene-nastroje-pro-ppp>

Pedagogicko-psychologické poradny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53206/>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

### **Elektronické články**

Česká-republika: Podpora a poradenství ve vzdělávání. *EURYDICE* [online]. Evropská Unie: Evropská Unie, 2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17_cs)

Česká-republika: Poradenští pracovníci v předškolním a školním vzdělávání. *EURYDICE* [online]. Evropská Unie: Evropská Unie, 2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/education-staff-responsible-guidance-early-childhood-and-school-education-17\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/education-staff-responsible-guidance-early-childhood-and-school-education-17_cs)

KRAJČÍKOVÁ, Lenka. Specifické poruchy učení. *MENTEM* [online]. Brno: Mentem – brain training, 2015 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/poruchy-uceni/>

Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. *Inkluze v praxi* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2017 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1152-plan-pedagogicke-podpory-a-individualni-vzdelavaci-plan>

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenská pracoviště (ŠPP). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Speciálně pedagogické postupy pro děti s dyslexií. *Pedagogicko-psychologická poradna Ostrava* [online]. Ostrava: Pedagogicko-psychologická poradna Ostrava, 2021 [cit. 2021-6-25]. Dostupné z: <http://www.ppp-ostrava.cz/specialne-pedagogicke-postupy-pro-deti-s-dyslexii/>

### **Legislativní dokumenty**

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2005, částka 20, s. 490-502. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2005, částka 10, s. 234-320. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=16982>