

Využití podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy

Kateřina Navrátilová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Navrátilová
Osobní číslo:	H20865
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Využití podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Vypracování rešerše odborné literatury k problematice specifických poruch učení.
Vymezení terminologie a teoretických východisek ke specifickým poruchám učení a k metodice práce s žáky se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy.
Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou analýzy dokumentů, polostrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Shrnutí a diskuze výsledků a doporučení pro praxi na 1. stupni základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Wolters Kluwer.
- Krejčová, L., Hladíková, Z., Šemberová, K., & Balharová, K. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Edika.
- Prior, M. (2022). *Understanding Specific Learning Difficulties*. Taylor & Francis.
- Procházka, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá podporou žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základních škol. Cílem práce je popsat, jakým způsobem učitelé využívají podpůrná opatření při práci ve výuce těchto žáků, jaké výukové materiály, pomůcky a digitální technologie při tom využívají, jak přizpůsobují hodnocení a jak probíhá jejich spolupráce s poradenskými zařízeními, asistenty pedagoga a rodinou. Výzkum je založen na kvalitativním výzkumu, přičemž data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami, pozorování výuky a analýzy dokumentace žáků s SPU. Výsledky ukazují, že podpora žáků je založena na individuálním přístupu, avšak existují rozdíly mezi plánovanými a skutečně realizovanými opatřeními. Klíčovými faktory se ukazují zkušenosti učitele s touto problematikou, schopnost spolupracovat s dalšími aktéry a míra zapojení rodiny. Práce přináší doporučení pro pedagogickou praxi a podněty pro další zkoumání této problematiky.

Klíčová slova: speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory

ABSTRACT

The thesis deals with the support of pupils with specific learning disabilities at the primary schools. The goal of the thesis is to describe how teachers use support measures in teaching these pupils, what teaching materials, aids and digital technologies they use, how they adapt assessment and how they cooperate with counselling centres, teaching assistants and family. The research is based on qualitative research, with data collected through semi-structured interviews with teachers, observations of teaching and analysis of documentation of pupils with SLD. The results show that support for pupils is based on an individual approach, but there are differences between planned and realised measures. The teacher's experience with the issue, the ability to cooperate with other actors and the degree of family involvement appear to be key factors. The thesis provides recommendations for educational practice and suggestions for further research on this issue.

Keywords: special educational needs, specific learning disabilities, support measures, individual education plan, pedagogical support plan

Ráda bych zde poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Marcelle Janíkové, Ph.D., za její cenné rady, trpělivost a vstřícný přístup při psaní práce. Poděkování patří i mé rodině a přátelům, kteří při mně stáli a podporovali mě během mého studia. V neposlední řadě děkuji učitelkám, které sdílely své zkušenosti a umožnily tak realizaci výzkumu.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	13
1.1 DYSLEXIE	15
1.2 DYSGRAFIE.....	16
1.3 DYSORTOGRAFIE	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	20
2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC.....	20
2.2 DIAGNOSTIKA	22
2.3 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI ŽÁKA S SPU.....	23
2.4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ	24
2.5 ASISTENT PEDAGOGA	26
3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ UČITELI	28
3.1.1 První stupeň PO.....	29
3.1.2 Druhý stupeň PO	30
3.1.3 Třetí stupeň PO	30
3.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY	31
3.3 HODNOCENÍ	32
3.4 METODY A ORGANIZACE VÝUKY	34
3.5 POMŮCKY A MATERIÁLY	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 CÍLE VÝZKUMU	39
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE	41
4.4 VSTUP DO TERÉNU A SBĚR DAT.....	42
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	43
4.5.1 Analýza dokumentů	43
4.5.2 Pozorování.....	49
4.5.3 Rozhovory s participanty	49
5 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
6 LIMITY VÝZKUMU	67
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM TABULEK.....	75

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Specifické poruchy učení představují významný prvek současného školství, který ovlivňuje nejen vzdělávání žáků, ale také jejich vztah ke škole a další rozvoj. Podpora žáků se specifickými poruchami učení je jeden z důležitých úkolů každého učitele, který se s touto problematikou ve své praxi setká, a proto je nutné zajištění rovných podmínek pomocí podpůrných opatření. Včasná a vhodná podpora může žákům pomoci rozvíjet potenciál, který omezují problémy spojené s poruchou.

Podpora je obzvlášť důležitá na prvním stupni základní školy, protože právě v tomto období si žáci osvojují klíčové dovednosti, které je provázejí po celý život. Zároveň si vytváří i samotný postoj ke škole a dalšímu vzdělávání. Role učitele se v tomto jeví jako zcela zásadní, protože učitel působí nejen jako vzdělavatel, ale také tvoří podmínky, v nichž mohou žáci se specifickými poruchami učení fungovat.

Téma této diplomové práce je aktuální i z hlediska statistik, jelikož počet žáků se specifickými poruchami stále roste. V mnoha třídách se tak běžně nachází jeden či více žáků, jejichž potřeby vyžadují individuální přístup, didaktické úpravy a specifickou formu hodnocení. Právě z tohoto důvodu je důležité zkoumat, jak učitelé na tyto výzvy reagují, jaké formy podpory volí a jak je realizují ve své každodenní praxi.

Tato diplomová práce si klade za cíl porozumět tomu, jakým způsobem učitelé na prvním stupni základní školy využívají podpůrná opatření při práci se specifickými poruchami učení. Práci rozdělujeme na dvě na sebe navazující části – teoretickou, jejímž cílem je systematicky pojednat o zkoumané problematice, a praktickou, která se zabývá reálným využitím podpůrných opatření ve výuce. V teoretické části se nejdříve zaměřujeme na vymezení problematiky dle odborné literatury. Věnujeme se pojmu specifické poruchy učení a dále pracujeme s termíny dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Následně se zaměřujeme na vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení, legislativní vymezení a na spolupráci s jednotlivými aktéry, kteří se na vzdělávání podílí. Poslední kapitolu věnujeme možnostem využití podpůrných opatření učiteli, kde rozebíráme jednotlivé oblasti podpůrných opatření, se kterými se na prvním stupni základních škol můžeme setkat. Práce je postavena na kvalitativním výzkumu, konkrétně na polostrukturovaných rozhovorech, pozorování a analýze dokumentů, přičemž cílem je zachytit reálné využívání podpůrných opatření v praxi a hledat inspiraci pro další zlepšování vzdělávacích podmínek pro žáky se specifickou poruchou učení.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V první kapitole se zaměříme na jednotlivé specifické poruchy učení, kterými se budeme v této práci zabývat. Jedná se o poruchy, které jsou v běžné praxi základních škol nejčastější a významně ovlivňují školní úspěšnost žáků. Konkrétně se budeme věnovat dyslexii, dysgrafií a dysortografií – poruchám, které zasahují oblast čtení, psaní a pravopisu. Tyto obtíže mohou mít různé projevy a intenzitu, a proto je důležité nejen porozumět jejich charakteristikám, ale také hledat vhodné strategie podpory a nápravy, které usnadní žákům s těmito obtížemi jejich vzdělávací cestu.

Žáci se specifickou poruchou učení spadají pod oblast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto si tento termín krátce charakterizujeme. Kopečný (2018) uvádí, že pojem speciální vzdělávací potřeby je vhodné použít v případě, že nejsou potřeby dítěte dostatečně naplňovány s ohledem na jeho rozvoj a vývojové předpoklady. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být vnímán jako komplexní osobnost a před zahájením intervence je důležité zohlednit jeho charakteristické rysy a projevy, identifikovat faktory, které mohou jeho rozvoj brzdit nebo podporovat, a vyhodnotit jeho celkový potenciál. Takový žák představuje propojení zdrojů, překážek a specifických požadavků, které je nutné zohlednit při plánování intervence.

Specifické poruchy učení můžeme dle Pokorné (2010, s. 18) definovat jako: „poruchy v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnující porozumění nebo užívání jazyka, mluveného nebo psaného, které se může projevit v neschopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty“.

Za specifickými poruchami učení může stát několik faktorů, autorky Jucovičová a Žáčková (2017) uvádí, že vznikají buď kvůli vrozeným či raně získaným příčinám, případně kombinací těchto vlivů. Mohou být důsledkem poškození během těhotenství, krátce po narození nebo v raném dětství. Uvádí se, že mohou být spojeny s různými neurologickými faktory, jako je nesouhra mezi mozkovými hemisférami, problémy s hormonálními procesy či nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Jako jedna z možných příčin se uvádí také dědičnost.

Každý člověk s poruchou učení má jedinečný soubor obtíží, které se u žádných dvou osob neprojevují úplně stejně. Tyto rozdíly vycházejí z odlišných vzorců schopností, které byly během vývoje narušeny. Současný stav jedince s poruchou učení ovlivňují různé faktory jako jsou jeho intelektuální schopnosti, podpora a přístup rodiny, způsob výchovy,

kvalita školního prostředí a výukového přístupu, stejně jako míra pochopení a tolerance k jeho obtížím (Zelinková & Čedík, 2013).

Statistiky, které se touto problematikou zabývají, ukazují, že ve školách je přes pět procent žáků, kteří mají diagnostikovanou některou z forem SPU a jsou oficiálně integrováni. Těmto žákům jsou na základě podnětu z poradenského zařízení školou poskytována podpůrná opatření a také individuální vzdělávací plán. Krejčová et al. (2017) ale také uvádí, že ve škole se objevuje skupina žáků, kteří mají mírnější obtíže a je třeba s nimi také počítat. Tito žáci mají většinou stanovený plán pedagogické podpory. Počet těchto žáků je přibližně stejný jako počet v prvně zmíněné skupině, ve školách se tedy nachází okolo 10 % žáků s těmito obtížemi. S tímto souhlasí i Bartoňová (2018), která dodává, že specifické poruchy učení se objevují častěji u chlapců než dívek. Souvisí to s funkčními odlišnostmi v mozku a tyto odlišnosti se projevují již ve věku šesti let.

Dle Priorové (2022) minimálně jeden z žáků má problémy v jedné či více oblastech vzdělávacího programu, přičemž nejčastěji se jedná o problémy se čtením a pravopisem. I přes to, že někteří žáci dokáží překonat počáteční potíže, u většiny žáků potíže přetrvávají a mají negativní dopad na jejich budoucnost a kariéru. Také uvádí, že pouze malé množství žáků s SPU je identifikováno jako žák vyžadující podporu. Ovšem bez ohledu na to, zda je mu tato diagnóza určena, mnoho žáků ve třídě se díky tomuto problému cítí nekomfortně a zažívá ve škole frustrující chvíle. Tato situace představuje významný individuální i společenský problém.

Klíčové pro ranou intervenci je reagovat již na průvodní znaky. Těmito znaky může být například to, že výkony, které žák ve škole podává, neodpovídají jeho rozumové úrovni, protože u něj vážně porozumění čtenému textu. Výkony jsou výrazně pod úrovní, která by odpovídala věku žáka, jeho intelektu a vzdělávacím předpokladům (Bartoňová, 2018).

Zelinková (2015) uvádí, že existuje několik druhů poruch učení a jejich názvy začínají předponou dys-. Předpona dys označuje nesoulad, deformaci. V kontextu specifických poruch učení mluvíme o nedostatečném či nesprávném vývoji nějaké dovednosti. Nejznámějším pojmem je dyslexie, což je porucha osvojování čtenářských dovedností. Dalšími známými poruchami jsou dysgrafie – porucha osvojování psaní, dysortografie – porucha osvojování pravopisu a dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností. Méně známými poruchami je například dyspraxie, dysmúzie nebo dyspinxie. V této práci se budeme zabývat pouze prvními třemi zmíněnými a to dyslexií, dysgrafií a

dysortografií, jelikož jsou to poruchy, se kterými se ve škole můžeme setkat nejčastěji, proto si je nyní přiblížíme.

1.1 Dyslexie

Bartoňová (2018) uvádí, že dyslexie je porucha čtenářských dovedností, která způsobuje, že žák má obtíže s dekodováním slov a pravopisem. Tyto problémy často vedou k potížím s porozuměním čteného textu, což následně omezuje rozvoj jeho čtenářské gramotnosti a schopnost získávat základní znalosti. Podstatou této poruchy je deficit fonologických schopností, žák má potíže s učením písmen a nerozlišuje správně písmena, která jsou si tvarově podobná (např. b/d, s/z). Další komplikací může být obtížné rozlišení podobně znějících hlásek.

Zelinková (2015) jako primární projevy dyslexie považuje problémy v oblasti rychlosti, chybovosti, techniky čtení a porozumění čteného. Žák při čtení může hláskovat a pomalu slabikovat slova, anebo také naopak číst příliš rychle a při tom si domýšlet slova do textu. Je však možné, že žák čte přiměřeně rychle a správně, ale nerozumí čtenému. To souvisí s dalším projevem, kterým je porozumění, protože žák pouze převádí slova na zvuk, ale není schopen textu porozumět. Dalším již zmíněným projevem je chybovost, kdy má žák problém s rozpoznáním tvarově či zvukově podobných písmen. Posledním projevem dle autorky je nesprávná technika čtení, zejména dvojí nebo tiché čtení. To se projevuje tak, že žák si nejprve přečte slovo potichu pro sebe a teprve poté ho přečte i nahlas. S těmito projevy souhlasí i autorky Jucovičová a Žáčková (2020), které dodávají, že žáci s dyslexií mívají problém také s intonací, monotónností přednesu a nesprávnou prací s dechem.

Dyslexie ovlivňuje žáka během celého vzdělávacího procesu. Jucovičová a Žáčková (2023) uvádí, že žáci s dyslexií narážejí na obtíže ve všech situacích, kde je kladen důraz na čtení a práci s textem, například při orientaci v textu nebo vyhledávání a zpracování důležitých informací. Čtení zasahuje do mnoha oblastí, o kterých si často ani neuvědomujeme, že vyžadují tuto dovednost. Kromě textů v čítankách musí žáci číst pokyny a zadání úkolů v učebnicích a pracovních listech. Pokud je nepřečtou správně nebo jim neporozumí, mohou úkol zpracovat chybně. Napříč předměty prvního stupně základní školy (přírodověda, vlastivěda...) se dyslektické problémy promítají do zpracování učiva. Pokud má žák zároveň dysgrafii, může mít potíže i s přečtením svých zápisů v sešitech, domácích úkolů nebo poznámek v žákovské knížce. Tímto se zvyšuje riziko, že například zapomene pomůcky nebo nesprávně vypracuje domácí úkol. Pokud učitelé tyto situace zahrnují do

hodnocení žákova prospěchu, může to vést k dalším zbytečným problémům. Autorky také udávají, že žáci s dyslexií mají obtíže při čtení textů, zejména pokud mají číst nahlas před třídou, což může vést k posměchu od spolužáků a ztrátě motivace. Doporučuje se, aby četli kratší a jednodušší úseky a aby byla oceněna jejich snaha a pokrok.

Kvůli pomalejšímu tempu často žáci nestačí třídě a mohou ztrácet přehled o tom, kde se čte. Je důležité je nasměrovat a nekárat je, pokud to nezvládnou. Zadaní kratších úseků a individuální přístup mohou zabránit rezignaci na čtení. Žáci se také často soustředí jen na samotné čtení, což ovlivňuje jejich schopnost vnímat obsah. Místo okamžitého převyprávění textu je vhodné využívat dyslektické čítanky nebo texty zaměřené na čtení s porozuměním, pokud jsou dostupné (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Kromě již zmíněných možných přístupů existuje několik dalších forem reedukace. V rámci pomůcek se nabízí například čtecí okénka, záložky s výřezy a již zmíněné speciální čítanky pro dyslektiky. Co se týče přístupu učitele k žákovi, je nutné, aby učitel věděl, jak s žákem pracovat, a přistupoval k němu vhodným způsobem. Učitel by měl respektovat pomalé tempo čtení žáka a nabídnout mu například pracovní listy s větším a výraznějším typem písma. S žákem je vhodné pracovat v době, kdy učitel vyznívá, že dítě není unavené a soustředí se. Zároveň je důležité ho vést k tomu, aby na svou chybu přišel sám a samostatně ji i opravil (Jucovičová & Žáčková, 2017). Forma ověřování znalostí je stejná u všech tří poruch učení, na které se práce zaměřuje, a zmíníme se o ní více v podkapitolách 1.2 a 1.3.

1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je poruchou písemných dovedností žáka. V důsledku této poruchy žák píše výrazně pomaleji než jeho spolužáci a psaní ho vyčerpává. Dále žák píše neupraveně, často přeškrťává a přepisuje písmena. Jeho písemný projev je tedy hůře čitelný. Dalším problémem, který dysgrafie způsobuje, je, že si žák obtížně zapamatovává tvary písmen a trvá mu delší dobu, než si je vybaví (Procházka, 2014).

Forgan a Balsamo (2024) jako možné příznaky dysgrafie uvádí silnou verbální komunikaci, kdy u žáků s dysgrafií dochází k narušení v písemném projevu, a proto jejich verbální vyjadřování je na vyšší úrovni než vyjadřování písemné. Dalším příznakem může být i nesprávný úchop tužky. Jucovičová a Žáčková (2018) špatný úchop tužky popisují jako neuvolněný, křečovitý a chybný. Může se projevovat špatnou polohou prstů na tužce, příliš nízkým úchopem apod. Pokud žák drží tužku nesprávně, dochází k tomu, že kvalita písma

se snižuje, ruka je rychle unavená a tempo psaní je pomalé. Dalšími příznaky dysgrafie je například nesprávný sklon pera nebo lokte, ale i špatný způsob sezení u psaní.

Dysgrafie má stejně jako další poruchy učení dopad na vzdělávání žáka. Jak již bylo výše zmíněno, dysgrafie způsobuje problémy se vzhledem písemného projevu. Žáci často nestíhají tempo ostatních, což vede k většímu počtu chyb, zejména při diktátech nebo časově omezených úkolech. Tyto obtíže se promítají i do matematiky, kde mají potíže se správným zápisem čísel a řešením slovních úloh. Žáci nejsou schopni psát úhledně ani přehledně organizovat text, mívají problémy s udržení rovné linie písma a píší buď nadměrně velkými, nebo naopak velmi malými písmeny. Často zapisují slova foneticky, tedy tak, jak je slyší, a nedokážou současně opravovat chyby ve svém textu. Dysgrafie se někdy vyskytuje společně s dyspraxií, což obtíže dále zhoršuje (Bartoňová, 2018).

Preventivní opatření, která mohou být aplikována u žáka s dysgrafií, se příliš neliší od reedukace této poruchy. Klíčový je rozvoj hrubé a jemné motoriky, ale také předcházet tomu, aby si dítě navyklo na špatný úchop psacího náčiní a dbát na správné sezení u psaní. Nezbytné jsou i uvolňovací cviky a psaní písmen po přípravě. Tyto cviky by měly být zařazovány co nejčastěji, ideálně před každým psaním žáka. Pro žáky je výhodné tyto cviky provádět i ve vyšších ročnících, pokud je to pro žáka stále přínosné. Kinestetickou paměť můžeme rozvíjet tak, že žák bude psát písmena a slova ve vzduchu, a přitom bude mít zavřené oči. Žák by měl mít přístup k přehledům písmen a pomocným liniím v každém věku. Je důležité, aby dítě mělo možnost se v případě potřeby rychle zorientovat, místo toho, aby ztrácelo čas přemýšlením nad tvarem písmena. Žáka je také nutné nepřetěžovat dlouhým psaním a raději dělat krátká a frekventovanější cvičení (Mlčáková, 2009).

S touto formou intervence souhlasí i Jucovičová a Žáčková (2017), které jako další možné varianty nabízejí i písmo Comenia Script a u těžších forem dysgrafie i využití PC techniky. Pokud má žák gramatické chyby v písemném projevu, je vhodné ověřit jeho znalosti i ústně a z toho teprve vyvozovat hodnocení. Ovšem preferovaný způsob ověřování znalostí by měl být ústní. Pokud chceme u žáka zjistit písemně znalosti, lze také použít doplňovací cvičení nebo zkrácenou verzi testu zaměřenou pouze na dané učivo. Autorky uvádí, že u žáků, kteří trpí dysgrafií, by učitel neměl trvat na písemném zápisu v sešitě, jelikož by to mohlo vést k tomu, že žák nestihne opsat zápis a následně ho i díky snížené kvalitě grafického projevu nezvládne přečíst. Je proto pro žáka výhodnější, aby psal pouze omezeně nebo dostal nakopírovaný zápis, který si nalepí do sešitu. Je možné využít text psaný na počítači nebo zápis nakopírovaný od spolužáka s čitelným rukopisem.

1.3 Dysortografie

Kroupová (2016, s. 245) definuje dysortografii tímto způsobem: „Specifická porucha pravopisu, představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka“. Procházka (2014) uvádí, že hlavními znaky dysortografie je problém v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování sykavek a hranice slov v písmenu. Dalším znakem můžou být vynechaná nebo naopak přidaná písmena ve slově a také problémy v rozlišování slabik (dy/di, ty/ti, ny/ni).

Dysortografie je porucha, která se často objevuje u žáků s dyslexií. Existuje několik typů dysortografie. Prvním typem je nedostatek sluchového vnímání, které se projevuje tak, že žák v grafickém zápisu vynechává písmena, komolí slova a má problém v rozlišování slabik. Druhý typ je způsoben obtížemi ve zrakovém vnímání a to způsobuje, že žák má problém s vizuálním vyobrazením písmen, což má za následek, že má velké problémy rozpoznat tvarově podobná písmena. Další forma vychází z duševního stavu žáka a může se jednat o hypoaktivitu nebo hyperaktivitu. Hypoaktivita se vyznačuje pomalým tempem žáka např. při psaní a hyperaktivita rychlým až zbrklým tempem, jejíž následkem je nepozornost, vynechání slov apod. Poslední typ je ve spojitosti s dysgrafií. Jedná se o to, že žák má výrazné problémy se samotným psaním takovým způsobem, že mu nezbývá čas na kontrolu gramatiky (Pešová & Šamálík, 2006).

Stejně jako u předchozích dvou poruch (viz kap. 1.1 a 1.2), žák s dysortografií má problém při písemném zkoušení, konkrétně u diktátu. Žák má kvůli špatné sluchové percepci problém zachytit, co učitel diktuje, a proto píše vše tak, jak slyší – většinou tedy nesprávně. Kromě již zmíněných vynechávek nebo záměn zvukově podobných písmen či slabik, do specifických chyb patří problémy s diakritikou – vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění, přesmykování slabik, nedodržování hranic v písmu – psaní slov dohromady a zmíněné gramatické chyby (Jucovičová & Žáčková, 2015). V této souvislosti Bartoňová (2018) uvádí, že jelikož žáka dysortografie negativně ovlivňuje v aplikaci gramatického učiva, v rámci reedukace je klíčové, aby měl žák dostatek času na práci, protože dysortografické chyby se objevují nejčastěji v časově limitovaných úkolech.

Pro reedukaci, jak bylo výše zmíněno, je na prvním místě dostatečná časová dotace pro splnění úkolu a celkově respektovat pracovní tempo žáka. Dalšími klíčovými prvky je poskytnout žákovi dostatečný prostor na osvojení a automatizaci učiva, vést žáka ke správnému postupu při zdůvodňování gramatických jevů a zpřehlednění gramatického učiva

pomocí koupených či vyrobených přehledů. Užitečné je i uplatňování multisenzorického přístupu a využívání kompenzačních pomůcek. Těmito pomůckami může být například bzučák, tvrdé a měkké kostky, vizuálně zpracovaná gramatická pravidla, uzpůsobené pracovní listy apod. Stejně jako u předchozích poruch je vhodné ověřovat znalosti primárně ústní formou nebo jí alespoň doplnit písemné zkoušení. A v neposlední řadě nehodnotit specifické chyby dané poruchy (Jucovičová & Žáčková, 2017).

V této kapitole jsme si shrnuli charakteristiky daných specifických poruch učení a možnosti jejich reedukace. V rámci výzkumné části využijeme z této kapitoly zejména informace, jaké možnosti jsou doporučeny různými autory pro práci s těmito žáky.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vyžaduje systematický a individuální přístup, který zohledňuje specifické potřeby a možnosti daného žáka. Úspěšné vzdělávání a podpora žáků stojí na legislativních základech, efektivní diagnostice a úzké spolupráci mezi školou, rodinou a odborníky. Klíčovou roli zde hraje nejen učitel, ale také školní poradenské pracoviště. Významným článkem vzdělávacího procesu žáků s SPU je rovněž asistent pedagoga. Tato kapitola se věnuje jednotlivým aspektům podpory žáků se specifickými poruchami učení, od legislativního rámce až po praktickou roli jednotlivých odborníků.

Specifické poruchy učení negativně ovlivňují nejen vzdělávání žáků, ale mají dopad i na psychiku, protože žáci s těmito poruchami mají problém se sebevědomím a často v důsledku dlouhodobé neúspěšnosti rezignují na své vzdělávání. Tito žáci totiž mají pocit méněcennosti, protože i přes svou snahu nejsou pochváleni. To má častokrát za následek i zhoršené chování žáků. Pokud žákům se specifickou poruchou učení učitel neposkytne dostatečnou podporu, má to negativní vliv nejen na samotné vzdělávání žáka, ale i na jeho osobní a budoucí pracovní život (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Bartoňová a Vítková (2016) uvádí, že u žáka se specifickými poruchami učení je důležité si uvědomit, že jeho školní výkon neodpovídá jeho inteligenci. Tito žáci mají problém s porozuměním textu, ale jsou často velmi kreativní a mají dobré logické uvažování. Vynikají například ve strojírenství, umění, modelování a programování.

Knotová (2014) popisuje postup školy při zabezpečení vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, ve kterém zmiňuje, že je důležité dbát na doporučené postupy, které jsou uvedeny v závěrech odborného vyšetření. Metodickou podporu učiteli žáka může poskytnout speciální pedagog. V rámci individuálního přístupu by měl učitel umožnit žákovi využití kompenzačních pomůcek, individuálně zadávat úkoly a zohledňovat příznaky poruchy v hodnocení a kvalifikaci. V souladu s tím autorka uvádí, že žák, který má diagnostikovanou poruchu učení, může být hodnocen slovně v každém předmětu, ve kterém se jeho porucha projevuje. Zároveň ale zdůrazňuje, že zákonný zástupce musí o slovní hodnocení požádat písemně ředitele školy.

2.1 Legislativní rámec

Vzdělávání žáků nejen se specifickými poruchami učení je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský

zákon), ve znění pozdějších předpisů, kde jsou stanoveny podmínky, za kterých se uskutečňuje vzdělávání a výchova. Zákon jako první zásadu vzdělávání určuje rovný přístup každého občana České republiky bez ohledu, mimo jiné, na jeho zdravotní stav. Druhou zásadou, která se také vztahuje na žáky s SPU, je zohledňování vzdělávacích potřeb jedince. Podle § 16 stejného zákona je žák se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k plnému rozvoji svých akademických vzdělávacích možností či zajištění rovného přístupu k právům vyžaduje poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření zahrnují nezbytné úpravy ve vzdělávacím procesu a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo dalším životním podmínkám daného žáka. Těmto jedincům náleží právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření ze strany škol a školských zařízení.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje také vyhláška č. 248/2019 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, která upravuje pravidla vzdělávání těchto žáků s důrazem na přihlížení k jejich věku a stupni vývoje. Vyhláška také stanovuje to, aby sdělení, která tato vyhláška upravuje, byla poskytnuta srozumitelným způsobem žákovi nebo jeho zákonnému zástupci. Věnuje se systému podpůrných opatření, konkrétně popisuje postup jejich uplatňování. Dále se také věnuje podmínkám tvorby individuálního vzdělávacího plánu a tématu asistenta pedagoga. Je zde definovaná činnost asistenta pedagoga, který by měl poskytovat podporu učitelů při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak bylo výše zmíněno, jedním z hlavních témat vyhlášky je systém podpůrných opatření, konkrétně je zde uveden postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně, ale také postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně, kdy je nutné aktivně spolupracovat se školským poradenským zařízením. Školské poradenské zařízení následně podává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření a obsah těchto dokumentů je taktéž stanoven ve vyhlášce. Kromě již zmíněných ustanovení vyhláška také určuje pravidla organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními.

S tématem podpůrných opatření souvisí také vyhláška č. 607/2020 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*¹. V této vyhlášce jsou stanovena pravidla poskytování poradenských služeb, které zajišťují pedagogicko – psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Je zde i vymezena činnost

¹ 1.3.2025 nabyla účinnosti nová vyhláška č. 46/2025 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, v době zpracování diplomové práce byla stále účinná vyhláška, na kterou je v textu odkazováno.

školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce, metodika prevence ve školských poradenských zařízeních.

2.2 Diagnostika

Diagnostika je pro správné určení podpůrných opatření klíčová. První diagnostikou, která se u žáka provádí, je pedagogická diagnostika učitelem, která je následným východiskem pro diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Učitel totiž jako první rozpoznává příznaky specifických poruch učení. Z tohoto důvodu musí být učitel v tomto oboru vzdělaný. V případě, že učitel má u žáka podezření na výskyt některé z těchto poruch, měl by se o tom poradit s výchovným poradcem nebo popřípadě speciálním pedagogem či školním psychologem. Další postup je takový, že se o tomto podezření zmíní zákonným zástupcům žáka v rámci individuální konzultace. Učitel či jiný odborník z dané školy zákonné zástupce informuje o příznacích poruchy a navrhne jim vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, jelikož žáka na toto vyšetření může objednat pouze zákonný zástupce. Toto sdělení by mělo být zákonným zástupcům podáno citlivě a empaticky. Je možné, že toto vyšetření odmítnou, což je plně v jejich kompetenci. V tomto případě se hledají alternativní možnosti pomoci žákovi ve výuce. Jednou z možností je podpůrné opatření prvního stupně, které je v kompetenci školy. Pokud zákonní zástupci rozhodnou, že toto vyšetření u jejich dítěte podstoupit chtějí, učitel na základě žádosti PPP vyplní „Sdělení o žákovi“. K tomu musí dát zákonní zástupci žáka písemný souhlas. Tento dotazník vyplňuje učitel žáka na základě svého pozorování. Dokument obsahuje prospěch žáka v jednotlivých předmětech, důvod vyšetření, výkony žáka v českém jazyce a matematice, klady a přednosti žáka, dosud provedená opatření školy a další (Janderková et al., 2016).

Samotná diagnostika závisí na několika odbornících, přičemž každý z nich má své kompetence. Učitel sleduje žáka ve výuce, vytváří prvotní opatření a sleduje jejich efektivnost. Konkrétně se zaměřuje na slovní zásobu žáka, výslovnost, osvojování písmen, rychlost čtení, porozumění čtenému textu a rychlost psaní. Jak již bylo zmíněno, své poznatky následně předává pedagogicko-psychologické poradně s písemným svolením zákonných zástupců. Dalším aktérem diagnostiky je speciální pedagog, který analyzuje pedagogické údaje, vyšetřuje výukovou úroveň žáka a provádí percepčně kognitivní zkoušky, přičemž musí být vytvořeny takové podmínky, aby měl žák možnost podat svůj maximální výkon. Psycholog dělá u žáka vyšetření, aby zjistil úroveň a strukturu

rozumových schopností žáka. Dle potřeby se psycholog zaměřuje i na sociální vztahy a osobnost žáka (Křováčková, 2014).

Janderková et al. (2016) uvádí, že základní diagnostika, která se provádí v pedagogicko-psychologické poradně, je chápána jako interdisciplinární proces, na kterém se podílí několik odborníků, konkrétně psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a v případě potřeby další odborník (neurolog, psychiatr, foniatr atd.), dle zdravotního stavu žáka. Diagnostika se skládá ze tří částí. První z nich je anamnestický rozhovor se zákonnými zástupci žáka, pomocí kterého se získávají informace o rodině, vývoji a zdravotním stavu, problémech a aktuálním stavu žáka. Další část je založena na posouzení rozumových předpokladů, pozornosti a paměti pomocí psychologického vyšetření. Poslední následuje speciálně pedagogické vyšetření, které je zaměřeno na dovednosti žáka v oblasti čtení, psaní a počítání. Součástí vyšetření jsou také specifické zkoušky, pomocí kterých je možné zjistit další možné deficity v percepčně-motorické oblasti. Celé prvotní vyšetření, které pedagogicko-psychologická poradna provádí, trvá hodinu a půl až dvě hodiny, v případě komplexního vyšetření se může jednat až o tři a půl hodiny.

2.3 Komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci žáka s SPU

Komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci je ve vzdělávání žáka se specifickou poruchou učení jedna z klíčových složek. Je nezbytné zákonným zástupcům vysvětlit, že dítě za svou poruchu nemůže a je nevhodné ho trestat. Je nutné objasnit, že je třeba s žákem vhodným způsobem pracovat jak ve škole, tak doma. Zákonní zástupci si mnohdy nechtějí přiznat to, že dítě má poruchu učení anebo naopak chtějí pro své dítě nereálné úlevy ve výuce. Je vhodné, aby si o poruše dítěte zjistili adekvátní informace a s učitelem vykomunikovali, jak s žákem doma pracovat, aby mu nejvíce pomohli eliminovat jeho handicap a následně se dokázal zařadit do běžného života. Pro dítě je tedy nejvíce výhodné, pokud zákonní zástupci se školou co nejvíce spolupracují (Krejčová et al., 2017).

Braithwaite a Thompson (1999) uvádí, že zákonný zástupce v rámci komunikace s učitelem hraje roli příjemce. Upozorňuje ale na to, že existuje několik proměnných, které mohou pozitivně ovlivnit kvalitu, účinnost a spokojenost v rámci komunikace mezi učitelem a zákonným zástupcem žáka, který trpí některou z poruch učení. Jako první zmiňuje kolaborativní komunikační model, který může změnit pasivní roli zástupců na aktivní. Druhou proměnnou je explicitní školení o poruše dítěte. Třetí zmíněnou je změna práce „pro“ rodiče/zástupce na práci „s“ rodičem/zástupcem. Poslední proměnnou je změna

představy zákonných zástupců o tom, že učitelé mají veškerou moc, což může vést k partnerskému vztahu. Tyto změny v komunikaci mezi učitelem a zástupcem žáka s SPU mohou vést k aktivnějšímu a smysluplnějšímu rodičovskému zapojení. Na toto tvrzení navazuje Dardig (2008), který tvrdí, že rodiče/zástupci žáků s SPU musí být do vzdělávání aktivně zapojeni, aby maximalizovali potenciál dětí a zajistili, že budou mít prospěch ze všeho, co jim škola a budoucnost může nabídnout. Zákonní zástupci, kteří se nesnaží být zainteresováni do vzdělávání žáků, mohou promeškat příležitost jim pomoci získat adaptační dovednosti rychleji a s vyšším stupněm odbornosti. Podobně jsou na tom i ti, kteří se nezajímají o příležitosti, které jim škola nabízí, a tím přichází o možnosti toho, jak obohatit a rozšířit životy svých dětí. Posledním příkladem jsou rodiče/zástupci, kteří nemají přehled o dokumentaci týkající se vzdělávání a zdravotní historii svých dětí. V tomto případě se mohou cítit neinformováni ohledně vývoje dítěte.

2.4 Školní poradenské pracoviště

Během výchovně vzdělávacího procesu se mohou na školách objevovat problémy, ke kterým je třeba přizvat odborníka. Jedním z těchto problémů jsou zmiňované specifické poruchy učení. Do devadesátých let minulého století v tomto ohledu sloužila pouze mimoškolní poradenství, ovšem aby došlo k zefektivnění tohoto procesu, vytvořily se poradenské služby v každé škole. V rámci školního poradenského pracoviště začaly figurovat osoby školního psychologa, školního speciálního pedagoga, metodika prevence a výchovného poradce. Tito pracovníci slouží k tomu, aby na dané škole podporovali rovné příležitosti pro každého žáka a pracovali ve prospěch žáků, rodičů a i samotných učitelů. Funkce speciálního pedagoga a školního psychologa však nejsou na všech školách samozřejmostí (Čech, 2020). Tyto poradenské služby jsou stanoveny vyhláškou č. 607/2020 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. Bartoňová (2010, s. 87) udává, že úkolem tohoto pracoviště je „dlouhodobá a pravidelná přímá práce s dítětem, spolupráce s jeho rodiči zaměřená na eliminaci školních problémů, podpora integrace dítěte, podpora jeho vzdělávání“. Vzdělání všech těchto pracovníků je dáno zákonem č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů. Nyní se blíže zaměříme na jednotlivé aktéry školního poradenského pracoviště a na jejich náplň práce směrem k žákům se specifickými poruchami učení.

Knotová (2014) uvádí, že výchovným poradcem může být kterýkoliv učitel dané školy s doplněným vzděláním, kterému se následně snižuje rozsah přímé vyučovací činnosti.

Toto snížení záleží na tom, kolik žáků danou školu navštěvuje. Pokud se jedná o základní školu do 150 žáků, snížení je o jednu hodinu týdně, do 250 žáků o dvě hodiny týdně, do 550 žáků o tři hodiny týdně, do 800 žáků o čtyři hodiny týdně a nad 800 žáků o pět hodin týdně. Pro roli výchovného poradce je předpokladem a kvalifikací studium, které stanovuje vyhláška č. 291/2023 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků*. Toto studium má délku trvání nejméně 250 hodin a je uskutečňováno v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách. Lemrová (2024) považuje roli výchovného poradce jako klíčovou součást školního poradenského pracoviště (ŠPP). Tento pracovník má kromě jiných činností má důležitou roli také při výukových obtížích žáků a v realizaci činností, které se vztahují ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve vztahu ke specifickým poruchám učení hraje výchovný poradce roli v obeznámení učitelů, kteří daného žáka učí, s tím, jaká doporučení jsou uvedena ke vzdělávání žáka. Zároveň je koordinátorem tvorby individuálního vzdělávacího plánu a kontroluje, zda obsahuje všechny potřebné náležitosti.

Dalším aktérem je školní speciální pedagog. Výše zmíněný zákon udává, že speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky nebo pedagogickým vzděláním s rozšířenou odbornou kvalifikací zaměřenou na speciální pedagogiku. Jeho konkrétní činnost ve vztahu ke specifickým poruchám učení popisuje Kendíková (2020) jako diagnostiku ve smyslu shromažďování údajů o žákovi, analýzu údajů a jejich následné vyhodnocení, vymezení problému a následné stanovení individuálního plánu podpory v mimoškolním a školním prostředí. K tomu se váží další intervenční činnosti speciálního pedagoga, například individuální práce s žákem, realizace či zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, spolupráce při tvorbě IVP nebo PLPP, jeho následného vyhodnocení a zajištění speciálních pomůcek či materiálů.

Posledním pracovníkem, který se dostává do přímého kontaktu s žáky s SPU je školní psycholog. Jeho práci v této souvislosti autorka popisuje ve smyslu depistáže specifických poruch učení a následnou péči o tyto žáky. Školní psycholog může fungovat i jako metodická pomoc pro učitele žáka. Dle § 19 zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů, psycholog odbornou kvalifikaci získá magisterským vzděláním v programu psychologie.

2.5 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga Kendíková (2020) popisuje jako poměrně novou pedagogickou profesi, která slouží jako jedno z podpůrných opatření, které se uplatňuje u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Je to pedagogický pracovník, který pracuje pod vedením učitele. Jeho hlavní náplní práce je pomoc učiteli při vzdělávání žáků, komunikaci s nimi a jejich zákonnými zástupci, podpora žáků, kteří mají problém s přizpůsobením se školnímu prostředí, ale také pomoc při samotné výuce nebo přípravě na ni. Náplň práce konkrétního asistenta stanoví ředitel na základě potřebné pomoci a přiznaných podpůrných opatření žáka. Asistent pedagoga musí mít příslušné vzdělání pro vykonávání této profese, ale také osobní dispozice. Kromě kurzu asistenta pedagoga by si měli tito pedagogičtí pracovníci doplňovat vzdělání, aby svou práci mohli odvádět kvalitně. Doporučovány jsou primárně kurzy zaměřené na konkrétní poruchu žáka, u kterého asistent v daném momentě figuruje.

Nyní se zaměříme na konkrétní požadavky a předpoklady pro tuto pozici. Flekačová et al. (2019) kromě obecných požadavků, které platí pro všechny pedagogické pracovníky a jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004, *o pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně: plnou způsobilost, odbornou kvalifikaci, bezúhonnost a další, zmiňuje motivaci pro vykonávání této práce, komunikativnost, kreativitu, spolehlivost, trpělivost nebo také empatii, aby byli schopni správně pracovat s žáky, kteří jejich pomoc potřebují. Stejně jako učitelé jsou tito pracovníci každý den vystavováni náročným situacím, a proto by se měli starat i o svou psychickou pohodu, aby v případě opaku negativně neovlivňovali žáky. Autoři se také zmiňují o možnosti funkce sdíleného asistenta. K této pozici se přistupuje v případě, kdy je ve třídě více než pět žáků, kteří mají některou ze specifických poruch učení, ale není u nich asistent stanoven jako podpůrné opatření. Je ale také možnost mít za určitých podmínek ve stejné třídě i dva asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník součástí podpůrného týmu, který se podílí na vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení. Společně s ním jsou v tomto týmu kromě učitele také zástupci vedení školy, zákonní zástupci žáka, ale také zaměstnanci školního poradenského pracoviště a další odborníci. Aby spolupráce v tomto týmu byla úspěšná, platí obecné principy týmové spolupráce. K těmto principům patří vzájemná inspirace, protože každý člen má jiné zkušenosti a znalosti, různý přístup k práci, který přináší nový pohled na řešení situace, vzájemná odpovědnost, motivace a v neposlední řadě i vzájemná opora. Je nezbytné, aby mezi členy týmu byla jasná a srozumitelná komunikace,

důvěra, možnost uplatnit svůj názor, schopnost sebereflexe a častý kontakt (Morávková Vejrochová, 2015).

V závěru této kapitoly lze konstatovat, že vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vyžaduje komplexní a individuální přístup, který zahrnuje podporu nejen od učitelů, ale také od asistentů pedagoga a dalších odborníků. Klíčovým faktorem je včasná diagnostika, která je zpravidla zahájena učitelem a následně pokračuje v pedagogicko-psychologické poradně. Důležitou roli v celém procesu hraje legislativa, která garantuje právo na podpůrná opatření a rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky. Nedostatečná podpora v tomto směru může vést k negativním důsledkům, jako jsou problémy s nízkým sebevědomím. Proto je nezbytné přistupovat k těmto žákům s pochopením, respektem a citlivostí k jejich individuálním schopnostem a potřebám.

3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ UČITELI

Podpůrná opatření hrají klíčovou roli v procesu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Jejich cílem je nejen usnadnit přístup ke vzdělávání, ale také minimalizovat dopad obtíží, které mohou ovlivnit školní úspěšnost žáka. Vzhledem k individuálním potřebám každého žáka je nutné přizpůsobit podporu tak, aby odpovídala jeho schopnostem a možnostem.

Podle Bartoňové (2018) pozitivní prognóza žáků se specifickými poruchami učení závisí na tom, v jaké fázi je porucha diagnostikována a zda je žák správně reedukován, ovšem některé potíže spojené s poruchou můžou jedince provázet celý život. Jelikož neexistuje všeobecný návod pro nápravu SPU, je vždy potřeba podporu žáka přizpůsobovat individuálně pomocí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření (PO) jsou ve školském zákoně definována jako: „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Zákon také udává, že: „dětí, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 561/2004 Sb. §16).

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1, podpůrná opatření jsou vymezena ve vyhlášce č. 248/2019 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Tato vyhláška udává, že podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření je stanoven školou a pokud není dostačující, doporučí škola posouzení žáka školským poradenským zařízením pro stanovení vyššího stupně.

Krejčová et al. (2017) uvádí, že žáci, kteří mají diagnostikovanou některou z forem specifických poruch učení a jsou vzděláváni ve standardní třídě, mají možnost využívat i individuálních hodin se speciálním pedagogem. Záleží ovšem na možnostech školy a stupni podpůrných opatření.

Zapletalová a Mrázková (2014) uvádí, že důležité pro poskytování podpůrných opatření je i spolupráce s rodiči žáka. Z jejich strany je důležité, aby dokázali žáka emočně podpořit při zvládání nároků školy, zajistit vhodné podmínky pro domácí přípravu, motivovat žáka a spolupracovat s učitelem například při vyhodnocování podpůrných opatření. Je taktéž důležité podpořit i samotné rodiče, protože pro ně je situace náročná a nová, a to především interakcí s učitelem, který rodičům dává „návod“ k práci s žákem při domácí přípravě, zpětnou vazbu nebo také zprostředkování mimoškolních aktivit pro žáka.

3.1.1 První stupeň PO

Valenta (2023) udává, že první stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům, kteří mají dlouhodobě podprůměrné výsledky v klíčových schopnostech, dovednostech, znalostech a vědomostech významných pro školní úspěch. Rovněž zde spadají žáci, u nichž je kognitivní výkon dočasně oslaben vlivem vnitřních faktorů, jako je rekonvalescence po dlouhodobé nemoci nebo úrazu, nebo vnějších faktorů, například v důsledku nepříznivých změn v rodinném prostředí nebo stěhování.

První stupeň podpůrných opatření může stanovit škola na základě diagnostiky, kterou provádí učitel během výuky. Je to opatření pro žáky s lehčími problémy, které je zároveň nejrychlejší formou intervence, kterou můžeme žákovi pomoci (Krejčová et al., 2017). Zapletalová a Mrázková (2014) dodávají, že se jedná o formu, která mírně upravuje žakovu školní výuku, domácí přípravu a nemá žádnou finanční náročnost. Na jejich vzniku se podílí pracovníci školy společně se zákonnými zástupci dítěte. Klíčovou osobou je zde učitel, protože on je ten, který jako první diagnostikuje u žáka obtíže a následně u žáka opatření realizuje.

Jak již bylo zmíněno (viz kap. 2.2), žáka v prvním stupni podpůrných opatření diagnostikuje učitel nebo speciální pedagog a následně se nastavuje podpora na základě pozorování žáka, rozhovorem s žákem nebo jeho zákonnými zástupci, analýzy dosavadní práce žáka apod. Nejčastěji užívanými podpůrnými opatřeními, která v rámci prvního stupně probíhají, jsou úpravy v rámci organizace výuky, hodnocení žáka a případně pomůckami. Pro žáka je následně vytvořen stručný plán pedagogické podpory (PLPP), kde jsou jednotlivé úpravy vzdělávání žáka popsány. Důležité je, aby bylo možné efektivitu úprav práce s žákem později vyhodnotit. Pokud dosavadní podpůrná opatření nemají žádaný výsledek, doporučuje se zákonným zástupcům, aby s žákem navštívili školské poradenské zařízení pro možné navýšení podpory (Zapletalová & Mrázková, 2014).

Tento stupeň podpůrných opatření se dá pojímat jako prevence, jelikož dokáže zamezit rozvoji poruchy a nutnosti využití vyššího stupně. Vyšší stupeň je náročnější jak profesionálně, tak finančně a zároveň vyžaduje náročnou intervenci od učitele. Ovšem i první stupeň PO je pro učitele náročný časově i intelektuálně, je však důležité zmínit, že je tím zlepšována kvalita a klima školy (Michalík et al, 2015).

3.1.2 Druhý stupeň PO

Do druhého stupně podpůrných opatření řadíme žáky, jejichž kognitivní výkon se v klíčových školních schopnostech, dovednostech, znalostech a vědomostech pohybuje v dolním pásmu podprůměru intelektových schopností. Toto oslabení způsobuje dlouhodobé obtíže a neúspěchy ve více vzdělávacích oblastech (Valenta, 2023).

Arnoldová (2016) uvádí, že tento stupeň podpůrných opatření spočívá především v úpravách organizace a metod výuky, hodnocení, stanovení postupů a forem nápravy. Je možné využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáků, kteří mají stanovený tento stupeň podpůrných opatření, je možné kompenzovat pomocí speciálních učebnic, kompenzačních či speciálních pomůcek a podporou v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Michalík et al. (2015) dodávají, že druhý stupeň podpůrných opatření je udělen a realizován na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), ve kterém je kromě výsledku vyšetření uvedeno doporučení pro vzdělávání daného žáka. Konkrétní doporučení, které může ŠPZ žákovi udělit, je například úprava zasedacího pořádku, stanovení jiných časových limitů pro práci nebo délka vyučovací jednotky. Mezi další možná doporučení můžeme řadit i častější změnu aktivit a volbu aktivizujících metod. Obsah vzdělávání se nemění a je stále podřízen rámcovému vzdělávacímu programu, ale je možné redukovat některé výstupy, to ovšem musí být podmíněno vypracováním individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém tato změna bude uvedena. I u druhého stupně PO je nezbytné dělat revize a sledovat pokroky. Nejnižší doporučená frekvence pro kontrolu efektivnosti podpůrných opatření jsou tři měsíce. V tomto stupni podpory je možné využít i dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga (viz kapitola 2.5). Jeho působení je však časově omezeno, pokud se v dané třídě nenachází více žáků s podobnými vzdělávacími potřebami. Je zde i možné využít tzv. sdíleného asistenta (viz kap. 2.5).

3.1.3 Třetí stupeň PO

Třetí stupeň podpůrných opatření je vyznačován tím, že představuje závažnější zásah do organizace práce učitele s třídou oproti předešlým dvou zmíněným opatřením (viz kap. 3.1.1 a 3.1.2). Opatření jsou založena na základě doporučení školského poradenského zařízení a jedná se především o úpravu vzdělávacích podmínek a postupů práce daného žáka a jeho domácí přípravy. V tomto případě se využívá individuální vzdělávací plán, v rámci kterého se může přistoupit i k redukci vzdělávacího obsahu a snížení plánovaných výstupů.

Individuálnímu vzdělávacímu plánu se budeme dále věnovat (viz kap. 3.2). Další opatření tohoto stupně může být i snížení počtu žáků v dané třídě, to ale závisí na stavu žáka a posouzení ŠPZ. Jak bylo zmíněno i výše (viz kap. 3.1.2), je zde možnost využití asistenta pedagoga (viz kap. 2.5) (Michalík et al., 2015).

3.2 Individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory

Vařeková et al. (2022) uvádí, že plán pedagogické podpory (PLPP) je nejmírnější podpůrné opatření, které je realizováno školou v případě, že má žák mírné a přechodné obtíže. Je vytvářen školou jako podpůrné opatření prvního stupně. Je ovšem možné plán pedagogické podpory ponechat i v případě vyššího stupně podpůrného opatření. Individuální vzdělávací plán (IVP) je vytvářen ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, pokud žákovo vzdělávání vyžaduje vyšší stupeň podpůrných opatření.

Tvorba a podoba individuálního vzdělávacího plánu je stanovena ve vyhlášce č. 248/2019 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Vyhláška udává, že individuální vzdělávací plán je tvořen školou na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka. Je zde také uvedeno, že IVP musí vycházet ze školního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje, je součástí dokumentace žáka a jedná se o závazný dokument. Jucovičová & Žáčková (2017) udávají, že se jedná o písemnou formu dohody, kterou mezi sebou uzavírají vyučující žáka a zákonný zástupce žáka, ale na některých školách se praktikuje i to, že individuální vzdělávací plán podepisuje i žák, aby měl větší pocit zodpovědnosti. V plánu je popisováno, jakými formami, metodami a postupy se bude žák vzdělávat a jak se na tom všichni zúčastnění budou podílet. Konkrétní obsah individuálního vzdělávacího plánu popisuje ve své knize Valenta (2013), který jako náležitosti IVP zmiňuje identifikační údaje žáka a pedagogických pracovníků, kteří se na žákově vzdělávání budou podílet, závěr vyšetření žáka a způsob pedagogické péče, která by mu měla být poskytována, vzdělávací model žáka (rozvržení učiva jak časově, tak obsahově, pedagogické postupy, hodnocení apod.), seznam doporučených pomůcek a materiálů apod. Čadilová a Žampachová (2016) s tímto tvrzením souhlasí a dodávají, že individuální vzdělávací plán musí být zpracován nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení od školského poradenského zařízení. Dále také uvádí, že IVP může být kdykoliv doplněn či upraven a jeho zpracování a dodržování zajišťuje ředitel dané školy.

Plán pedagogické podpory je, jak již bylo zmíněno, vypracován školou a k jeho vytvoření není nutné mít doporučení od školského poradenského zařízení. Tento plán je tvořen pro žáky již od prvního stupně podpůrných opatření a je vypracován na základě potřeb nebo úprav vzdělávání žáka. PLPP musí být stvrzen podpisem zákonného zástupce, třídního učitele, ale i dalších osob, které s ním byly seznámeny. Obsahuje popis toho, v čem má žák obtíže, stanovení cílů, vzdělávacích potřeb a i vyhodnocení naplnění plánu (Jucovičová & Žáčková, 2017). Janišová a Strouhal (2023) toto tvrzení doplňují tím, že za plán pedagogické podpory zodpovídá třídní učitel žáka spolu s výchovným poradcem, který na škole figuruje, mohou se ale zapojit všichni pedagogové, kteří daného žáka učí. Vyhodnocení PLPP probíhá po třech měsících po jeho vytvoření. Pokud dosavadní úpravy vzdělávání vyhovují, plán zůstává v platnosti, ovšem pokud vyhodnocení ukáže, že opatření nejsou dostačující, doporučí se rodičům návštěva pedagogicko-psychologické poradny pro navýšení podpůrného opatření.

3.3 Hodnocení

Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že školní hodnocení je specifické, protože se jedná prakticky o jediné systematické hodnocení v životě člověka. Všechna další hodnocení, se kterými se člověk, respektive žák, může setkat, mají všeobecný či náhodný charakter. Tuto systematičnost hodnocení můžeme vidět například v tom, že učitel si předem plánuje a organizuje hodnocení, které se provádí v intervalech (jako příklad můžeme uvést pololetní hodnocení) a výsledek tohoto hodnocení porovnává s normami. Jedná se o jistou zpětnou vazbu na práci žáka. Jucovičová a Žáčková (2017) toto tvrzení doplňují tím, že hodnocení práce žáka může mít i jiný význam než být pouhým ukazatelem školní úspěšnosti pro rodiče žáka. Pro samotného žáka může hodnocení působit jako motivace pro hledání jiného řešení, povzbuzení k tréninku a zlepšení kvality práce, ocenění snahy nebo také získat zkušenosti s kritikou a poučením do další práce.

Co se týče samotného hodnocení žáků se specifickou poruchou učení, vychází z projevů poruchy, kterou žák trpí a z doporučení od školského poradenského zařízení. Například u dyslexie musíme respektovat jejich momentální úroveň čtenářských dovedností, nezahrnovat do něj specifické obtíže a hodnotit žáka tak, aby to pro něj nebylo demotivující, tudíž ho povzbudit takovým způsobem, aby měl naději na zlepšení. Podobný přístup by měl mít učitel i při hodnocení dysgrafie a dysortografie. U specifických poruch učení volíme raději doplňovací cvičení, zkrácený diktát nebo jinou úpravu, která je pro žáka přijatelnější.

V rámci naukových předmětů je na místě preferovat ústní ověření znalostí, aby na žáka nebyl nátlak psaní. V případě, že žák neuspěje, poskytnout možnost opravy. Učitel by měl hodnotit nejen konečný výsledek, ale také jednotlivé kroky, které žák při testu nebo jiném ověřování znalostí udělal, aby nedošlo k rezignaci. K tomu se váže i častější zpětná vazba na práci žáka. Učitel může využít nejen verbální zpětnou vazbu, jako slovní vyjádření, ale také neverbální zpětnou vazbu, například formou úsměvu nebo pokynutí (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Aby hodnocení bylo co nejvíce optimální, je třeba nesrovnávat žáky mezi sebou, jelikož žák se specifickou poruchou učení nemá možnost dosáhnout stejných výsledků jako žák, který tuto poruchu nemá. Je vhodné, aby se předešlo soutěživosti mezi žáky a místo toho podporovat jejich spolupráci, naučit žáky si vzájemně poskytnout zpětnou vazbu, ale i budovat jejich toleranci a respekt mezi nimi. Musíme ale myslet i na to, aby žáci s SPU nebyli protěžováni a nemělo to negativní dopad na atmosféru třídy. Proto je vhodné se vyhnout nesprávným přístupům k hodnocení, například dělat takové úlevy, že žáci s SPU nepiší diktáty vůbec, nechtou před třídou nebo dochází k úmyslnému zlepšování známek o několik kvalifikačních stupňů (Jucovičová & Žáčková, 2017).

U žáků se specifickou poruchou učení je možné využívat hned několik forem hodnocení, zaměříme se na ty nejčastější z nich, se kterými se na běžných školách můžeme setkat. Prvním takovým hodnocením je formativní hodnocení, které žákovi dává hodnotící zpětnou vazbu, která je zdrojem informací pro reedukační proces. Druhým hodnocením je sumativní, které je pro žáky s poruchou učení adekvátní, protože hodnotíme i práci žáka mimo testy a zkoušení jako jsou prezentace, referáty nebo aktivní účast na výuce. Další formou je slovní hodnocení, které může být i písemné a můžeme ho používat formou komentáře k práci žáka nebo jako popis průběhu a výsledku práce žáka vzhledem k jeho poruše. U slovního hodnocení je ale třeba držet se několika pravidel. Musí obsahovat pochvalu a uznání žáka a při konstatování neúspěchů navrhnout možnosti nápravy a povzbuzení do další činnosti. Nejvýhodnější formou hodnocení je však kombinace známky se slovním hodnocením, které se aplikuje v průběžném i finálním hodnocení, lze tak v rámci motivace ohodnotit pokrok žáka. Poslední formou hodnocení, které se budeme věnovat je sebehodnocení, které je aktivním zapojením žáka do procesu učení. Toto hodnocení je doplněné objektivní zpětnou vazbou od učitele, aby se žák postupem času dokázal realisticky ohodnotit. Tato forma hodnocení vede žáka k tomu, aby dokázal identifikovat své chyby, dokázal je napravit, ale aby sám sebe i pochválil (Jucovičová & Žáčková, 2023).

3.4 Metody a organizace výuky

Pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení v běžné škole se používají nejčastěji typické výukové metody, je ovšem nutné mít na vědomí, že žák s poruchou se ve třídě nachází a zaměřovat se na něj častěji například pomocí očního kontaktu nebo kontrolních otázek. Tyto otázky by měly být směřovány tak, aby žák vysvětlil, jak zadání úkolu pochopil. Tím získáváme od žáka zpětnou vazbu a dokážeme lépe zhodnotit to, zda žák zadání pochopil. Vhodné je také využívání individualizace a diferenciac učiva. Učitel by měl žákovi zadávat takové úkoly, u kterých ví, že je žák dokáže zvládnout, a aby v něm nevyvolával pocit selhání nebo strachu z neúspěšného zvládnutí. V tomto případě je nutná správná učitelova diagnostika o schopnostech žáka, aby naopak nedošlo k takové situaci, že úkol pro žáka bude příliš jednoduchý a vzbudí v něm pocit podceňování ze strany učitele. Vhodnou metodou výuky může být například kooperativní výuka, ve které učitel musí promýšlet seskupení dvojic nebo skupin. Další metodou může být také brainstorming, ve kterém bude učitel žáka s SPU podněcovat k zapojení. Autoři jako vhodnou metodu výuky také zmiňují tandemové učení, ve kterém se pomocí přítomnosti dvou učitelů dostává vyšší podpory. Tato forma vyučování je přínosná nejen pro žáky, ale i zúčastněné učitele, jelikož se díky ní podporuje spolupráce s žáky i učiteli navzájem. Jako klíčové autoři považují motivaci. Učitel může atraktivnit učivo pomocí názorných ukázek nebo prací s technologiemi. U žáků se specifickou poruchou učení může jako motivace fungovat i přizpůsobení učiva například pomocí zkrácených textů, které dokáže žák s poruchou splnit, a tím se zvýší jejich sebedůvěra a dobrý pocit z toho, že zvládl splnit zadaný úkol (Kovářová et al., 2020).

Jucovičová a Žáčková (2015) považují za efektivní metody vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (SPU) aktivizující metody učení, které zmiňují i autoři uvedení výše. Tyto metody vycházejí ze zkušeností žáků a kladou důraz na jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu, namísto pouhého přijímání hotových poznatků. Žáci mají možnost řešit problémové situace, objevovat nové souvislosti a propojovat učivo s praktickým životem, což přispívá k vnímání učení jako smysluplného. Učitel zde vystupuje v roli průvodce, který podporuje žákovo poznávání a rozvoj. Důležitým aspektem těchto metod je také eliminace strachu z chyby, její reflexe a přijetí jako přirozené součásti procesu učení. Kromě aktivizujících metod jsou pro výuku žáků se SPU vhodné i heuristické metody, které se zaměřují na tvorbu hypotéz, sběr dat a následné ověřování jejich správnosti. Podobně přínosnou metodou může být dramatická výchova, jež využívá modelové či

problémové situace k rozvoji poznání a sociálních dovedností. Další efektivní strategií je mentální mapování, při němž žáci graficky znázorňují své myšlenky prostřednictvím myšlenkových map, což jim umožňuje lépe chápat souvislosti mezi jednotlivými pojmy. Významnou metodou je také vrstevnické učení, při němž žáci předávají získané poznatky svým spolužákům či sourozencům, čímž se zároveň sami učí a upevňují své znalosti. Tato metoda se osvědčuje nejen ve školním prostředí, ale i v rámci domácí přípravy.

Jucovičová a Žáčková (2023) uvádí, že organizace výuky je zaměřena na poskytnutí žákům se specifickou poruchou učení takových podmínek, aby byli schopni uspět. Především se jedná o snahu vytvořit pomocí organizačních úprav co nejvhodnější prostředí pro vzdělávání žáků. Tyto organizační úpravy spočívají v úpravě časového rozvržení vyučovací hodiny, prostorového uspořádání a organizace volného času. Kovářová et al. (2020) jako klíčové při organizaci výuky považují členění vyučovací hodiny do více kratších úseků, při kterých se často mění aktivity, což pozitivně působí na pozornost žáků při výuce. V případě, že žák je během hodiny pasivní nebo zadaná činnost trvá delší dobu, pozornost klesá a zvyšuje se počet chyb, které žák udělá. V případě změny činnosti je vhodné využít například zvukový efekt, který dá žákovi jasný signál o tom, že se činnost mění. V rámci časového rozvržení hodiny je důležité myslet i na to, že s žákem je nejefektivnější pracovat v době, kdy je jeho soustředěnost nejvyšší. Tuto dobu musí učitel průběžně vysledovat, protože se u každého žáka s SPU může lišit.

Dalším důležitým bodem organizace výuky je uspořádání třídy. Konkrétně se jedná o uspořádání lavic, které učitel koordinuje takovým způsobem, aby předcházel omezení u žáků s SPU. Vhodné uspořádání může být například do tvaru U nebo L, při kterém žák s poruchou sedí co nejbližší učiteli, aby učitel měl nad nimi větší dohled a poskytoval jim častější pomoc. Při klasickém upořádání lavic je doporučováno, aby žáci s poruchami učení seděli v první lavici uprostřed, což při vyšším počtu žáků s poruchou není možné zajistit, proto by je učitel měl usadit takovým způsobem, aby je měl v dosahu a zároveň měl o nich přehled. Co se také týče samotné lavice, ve které žák sedí, je důležité, aby na ní žák měl pořádek a jasné uspořádání, aby se žák při práci zbytečně nerozptyloval nadbytečnými předměty (Jucovičová & Žáčková, 2023).

3.5 Pomůcky a materiály

Kendíková (2020) uvádí, že mezi speciální pomůcky pro žáky se specifickou poruchou učení patří nástroje pro podporu správného úchopu, speciální materiály pro nácvik čtení a psaní,

jako jsou čtecí okénka a záložky, ale také pracovní sešity a učebnice přizpůsobené potřebám těchto žáků. Problematiku reedukačních pomůcek podrobněji rozpracovávají Švamberg Šauerová et al. (2012), přičemž jednotlivé pomůcky lze rozdělit podle oblastí, na které se zaměřují.

Pomůcky pro rozvoj zrakové percepce

První skupinu tvoří pomůcky zaměřené na zrakovou percepci, která hraje klíčovou roli při čtení a psaní. Mezi ně patří čtecí okénko, což je neprůhledná fólie s výřezy usměrňujícími vizuální vnímání textu. Jeho cílem je podpora správných očních pohybů, eliminace dvojího čtení a zlepšení plynulosti čtení. K rozvoji zrakové diferenciaci a analýze přispívají také speciální pracovní listy, které pomáhají žákům překonávat obtíže spojené se čtením a psaním. Napříč předměty lze využít pexeso, které žáci vnímají jako hru, a přitom si osvojují písmena, číslice nebo vyjmenovaná slova. Jeho rozšířená varianta, pexetrio, přidává ke klasické dvojici kartiček ještě třetí, což podporuje nejen paměť a koncentraci, ale i logické myšlení.

Pomůcky pro rozvoj sluchové percepce

Další oblastí je sluchová percepce. Zde jako vhodnou pomůcku autorky zmiňují bzučák. Ten slouží zejména k nácviku délky hlásek, rytmičtější a sluchové paměti. Díky akustickému i vizuálnímu signálu zapojuje více smyslů a podporuje soustředění při kontrole psaného projevu. Jeho využití ve skupinové výuce je však omezené kvůli hlučnosti. Při nácviku rozlišování měkkých a tvrdých slabik můžeme využít měkké a tvrdé kostky, které jsou založeny na principu uplatnění více smyslů. Měkké kostky jsou vyrobeny z molitanu a tvrdé ze dřeva. V praxi se tyto kostky využívají takovým způsobem, že žák při výslovnosti dané slabiky mačká kostku, u toho se dívá na písemnou podobu slabiky, čímž si ji fixuje.

Pomůcky pro rozvoj grafomotoriky

Žáci se specifickými poruchami učení mají často obtíže i v oblasti grafomotoriky, kde jako prevenci vzniku, ale i jako reedukační pomůcku, můžeme využít tzv. trojhranný program. Jedná se o trojhranné psací potřeby, které jsou vhodné pro žáky se špatným úchopem. Je mnoho firem, které tyto pomůcky vyrábí, ale každý žák může mít jiné preference. Pokud žák z nějakého důvodu nemá k těmto psacím potřebám přístup, je možné využít i nástavce, které pomáhají ke správnému úchopu psací potřeby.

Další pomůcky pro reedukaci

Autorky dále uvádí některé nápravné programy, které se na specifické poruchy zaměřují jako například Šimonovy pracovní listy, což je soubor různě zaměřených pracovních listů, Montessori didaktické pomůcky, především pomůcky k rozvoji smyslů a praktických dovedností. Další možností jsou pracovní sešity Barevná čeština, kde žáci pomocí vybarvování obrázků procvičují gramatické jevy. Ze stejné řady pochází i Barevná pravidla zaměřená na gramatická pravidla (Švamberk Šauerová et al., 2012).

Informační technologie

Učitelé si stále více uvědomují důležitost využívání technologií ve vzdělávání, zejména u žáků se specifickou poruchou učení. Technologie mohou učení zpestřit a usnadnit, jelikož podporují interakci se studijním materiálem, umožňují vizuální zobrazení informací a poskytují okamžitou zpětnou vazbu (Muteti, 2025). Technologie mohou pomoci žákům, kteří vnímají reedukační cvičení negativně a přispět ke zvýšení jejich sebedůvěry a motivace k učení. Hravé výukové programy podporují kompenzaci poruch, zlepšují paměť a pozornost. Počítače lze využít ve výuce, při domácí přípravě i při cílené reedukaci. Nabídka výukových programů je široká a zahrnuje různé předměty i cvičení zaměřené na oslabené funkce. Jako příklad těchto programů autorky uvádí DysCom, který je zaměřen na žáky se specifickou poruchou učení a nabízí programy, které se věnují rozvoji čtení, psaní a zrakového vnímání. Dalším programem je Chytré dítě, který má více možností využití, ale konkrétně pro žáky s SPU je vhodný program Naslouchej, který slouží jako pomůcka pro sluchovou percepci a rozlišování. Posledním programem, který zmíníme, je Soví program – GeMiS-DysEdice. Ten je zaměřen na reedukaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie pomocí gradovaných úloh (Švamberk Šauerová et al., 2012).

V této kapitole jsme se dozvěděli, že učitelé mají mnoho způsobů využití podpurných opatření u žáků s SPU. Prvním krokem je stanovení stupně podpurného opatření, od kterého se odvíjí následná forma podpory zahájená tvorbou plánu pedagogické podpory či v závažnějších případech individuálního vzdělávacího plánu. Od těchto dokumentů se dále odvíjí hodnocení žáků, organizace a metody výuky až po vhodné pomůcky a materiály. V praktické části této diplomové práce se dozvíme, jak učitelé tato podpurná opatření využívají.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části této práce jsme se zabývali problematikou specifických poruch učení (SPU) a podpůrnými opatřeními využívanými ve vzdělávacím procesu žáků s těmito obtížemi. Analýza odborné literatury ukázala na rostoucí počet žáků s SPU na základních školách (viz kap. 1) a zdůraznila potřebu efektivních pedagogických přístupů pro jejich podporu. Z přehledu dostupných zdrojů vyplynulo, že mezi nejčastěji diagnostikované poruchy patří dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Dále jsme se věnovali legislativnímu ukotvení vzdělávání žáků s SPU, procesu diagnostiky a následné péči, kterou jim poskytují odborníci a školní poradenské pracoviště (viz kap. 2). Součástí teoretické části bylo také podrobné rozdělení podpůrných opatření dle jejich stupňů a analýza konkrétních strategií, včetně hodnocení, výukových metod, organizace výuky a využití speciálních pomůcek a materiálů (viz kap. 3).

Na základě poznatků z teoretické části se praktická část zaměřuje na zkoumání konkrétního využití podpůrných opatření učiteli prvního stupně základních škol. Výzkum této problematiky a odpovědi na výzkumné otázky mohou přinést hlubší porozumění tomu, jak učitelé prvního stupně základních škol vnímají a využívají podpůrná opatření v praxi. Získané poznatky mohou pomoci naleznout silné stránky i případné nedostatky v současném systému podpory žáků s SPU a přispět k dalšímu rozvoji inkluzivního vzdělávání. Domníváme se, že tomuto tématu je třeba věnovat v českém školství větší pozornost, neboť správně nastavená podpůrná opatření mohou výrazně zlepšit nejen vzdělávací výsledky těchto žáků, ale i jejich celkovou školní zkušenost, sebedůvěru a motivaci k učení.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

1. Zjistit, jakým způsobem učitelé prvního stupně základních škol využívají podpůrná opatření při práci s žáky se specifickými poruchami učení.

K dosažení tohoto cíle je nezbytné stanovit si dílčí výzkumné cíle, pomocí kterých budeme problematiku podrobněji analyzovat. Tyto dílčí cíle nám pomohou zaměřit se na konkrétní využívání podpůrných opatření jako jsou výukové materiály, způsoby hodnocení či spolupráce s dalšími odborníky, a tím lépe porozumět reálné praxi učitelů.

Dílčí výzkumné cíle:

2. Zmapovat využívání výukových materiálů, pomůcek a digitálních technologií při podpoře žáků se specifickými poruchami učení.
3. Popsat způsoby hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a jejich přizpůsobení jim.
4. Identifikovat způsob spolupráce učitelů s poradenskými institucemi, asistenty pedagoga a rodiči.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jakým způsobem učitelé prvního stupně základních škol využívají podpůrná opatření při práci se žáky se specifickými poruchami učení?

Dílčí výzkumné otázky:

2. Jaké výukové materiály, pomůcky a digitální technologie učitelé využívají při podpoře žáků se specifickými poruchami učení?
3. Jak učitelé přizpůsobují hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a jaké metody hodnocení u nich uplatňují?
4. Jak probíhá spolupráce učitelů s poradenskými institucemi, asistenty pedagoga a rodiči při podpoře žáků se specifickými poruchami učení?

4.2 Výzkumný vzorek

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, byli participanti vybráni na základě těchto kritérií: jsou třídními učitelkami na prvním stupni základní školy a ve třídě mají alespoň dva žáky s SPU, kteří mají stanovený plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán. Všechny učitelky tato kritéria splnily.

U1 je třídní učitelkou třetí třídy a má třicetiletou pedagogickou praxi. U2 učí pátou třídu, její praxe je delší než čtyřicet let a je již v důchodovém věku. Zároveň U2 vede i kroužek speciálně pedagogické péče. Poslední zvolená učitelka U3 je taktéž třídní učitelkou páté třídy, působí ale především jako učitelka jazyků a ve své třídě učí pouze matematiku, češtinu a angličtinu. Její praxe činí dvacet let. Podrobnější přehled o participantech lze nalézt v tabulce č. 1.

Tabulka 1 Přehled participantů

Učitelka	Aprobace	Délka pedagogické praxe	Žáci s SPU
U1	Třídní učitelka třetí třídy	30 let	Ž1, Ž2
U2	Třídní učitelka páté třídy	40 let	Ž3, Ž4
U3	Třídní učitelka páté třídy	20 let	Ž5, Ž6

4.3 Výzkumné metody a nástroje

Po tuto práci byla zvolena forma kvalitativního výzkumu, která bude provedena za pomoci tří vzájemně se doplňujících metod – analýza dokumentů, polostrukturované pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Tyto metody budou realizovány v uvedeném pořadí.

Švaříček a Šedová (2007) udávají, že cílem kvalitativního výzkumu je získat co největší množství informací o daném jevu, které budou detailní a komplexní. Jako možné nástroje sběru dat se využívají data z pozorování, rozhovoru či data z dokumentů, což jsou zároveň i metody, které budou v této práci využity. K tomuto tvrzení Mišovič (2019) dodává, že cílem kvalitativního výzkumu je porozumět podstatě jevů, o kterých nám toho ještě není moc známo, ale cílem může být také získání nové perspektivy na jevy, které již známe. Zmiňuje také to, že výzkumník se vydává do přirozeného prostředí, kde se daný jev objevuje.

Analýza dokumentů do výzkumu přináší informace, které by jinou metodou byly těžko přístupné. Jejich velkou výhodou je objektivnost, protože výzkumníkovi zamezují zkreslování, které může hrozit u jiných výzkumných metod (Hendl, 2008). V této práci budeme analýzu dokumentů využívat u dokumentu s doporučeními od školského poradenského zařízení a u plánu pedagogické podpory daných žáků. Tyto dokumenty nám poskytnou základ pro další výzkum, jelikož pomocí nich budeme vědět, jaká podpůrná opatření jsou doporučena ze strany odborného pracoviště a čím by se učitelé, kteří jsou zapojeni do výzkumu, měli při výuce řídit.

Druhou výzkumnou metodou je polostrukturované pozorování. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že pozorování je systematické sledování určitého jevu v terénu. Pro naši práci bylo zvoleno zúčastněné pozorování, které autoři popisují jako sledování daného jevu v terénu. Dále byla zvolena metoda otevřeného pozorování, tudíž pozorovaný subjekt bude o pozorování vědět. Pro naši potřebu bude vytvořen pozorovací arch, do kterého budeme sledované jevy zapisovat (viz Příloha I).

Poslední výzkumnou metodou, která sběr dat završí, je polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda je založena na předem připravených otázkách, ale tazatel má zároveň možnost se případně doptávat v závislosti na situaci a přirozeného plynutí rozhovoru (Hricová et al., 2023). V tomto výzkumu budou prováděny rozhovory na základě zmíněného souboru otázek, nahrány na diktafon a následně přetřansformovány v transkripty, které budou podrobeny otevřenému kódování.

4.4 Vstup do terénu a sběr dat

Sběr dat se odehrával na velké městské škole ve Zlínském kraji, která byla vybrána na základě toho, že na svých stránkách uvádí podporu žáků se speciálními potřebami. Škola byla oslovena s prosbou v květnu roku 2024 a následný sběr dat probíhal v listopadu stejného roku. Vedení školy samo oslovilo možné participanty výzkumu na základě toho, který učitel měl aktuálně ve třídě žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Škola předem poskytla pro potřeby výzkumu příslušné dokumenty.

Samotní participanté výzkumu byli dále osloveni výzkumníkem pro stanovení termínů pro pozorování v hodinách českého jazyka a následného rozhovoru. Termíny byly stanoveny dle časových možností jednotlivých participantů. Ti byli předem obeznámeni s tématem výzkumu a metodami sběru dat. Před pozorováním byl participantům předložen informovaný souhlas (viz Příloha II), který podepsali. V každé třídě byla realizována dvě pozorování, jelikož jedna z participantek si více pozorování ve své hodině nepřála. Tím byl výzkum omezen, protože v pozorovaných hodinách se vždy nenacházeli všichni žáci s SPU.

Rozhovory s participanty probíhaly na různých místech a měly různou délku trvání. Všichni participanté souhlasili s dobrovolnou účastí na výzkumu a byli obeznámeni s využitím dat ve výzkumu, s možností odmítnutí odpovědi na jakoukoliv otázku, o nahrávání rozhovoru na diktafon v mobilním telefonu a po zpracování dat s následným smazáním záznamu, zachováním anonymity a s možností odvolání souhlasu k zapojení se do výzkumu.

4.5 Analýza a interpretace dat

Při analýze dat jsme pracovali s obsahovou analýzou textů, které jsme získali na základě dokumentů o žácích s SPU (viz kap. 4.5.1), na základě záznamů z pozorování výuky (viz Přílohy III, IV, V) a na základě informací z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami. Tyto rozhovory jsme nejdříve přepsali do písemné podoby, tzv. transkriptů a pokračovali jsme otevřeným kódováním (viz Příloha VI).

4.5.1 Analýza dokumentů

V rámci výzkumné metody analýzy dokumentů jsme od školy získali plány pedagogické podpory konkrétních žáků. V dokumentech byly začerněny citlivé údaje, byl ale zachován obsah sdělení, věk žáka a třída, kterou navštěvuje.

Ž1 je žákyní třetí třídy a má podpurná opatření druhého stupně. Dle školského poradenského zařízení se jedná o žačku s dobře se rozvíjející kognitivní výkonností, která má částečně nerovnoměrně dozrávající intelektové schopnosti, které jsou důležité pro školní vzdělávání. Při procesu učení je pro ni důležité získávat informace na zrakovém podkladě. U žákyně se objevuje přítomnost specifických obtíží v oblasti čtení, které se projevují v kvalitě a tempu čtení – nevyrovnaný výkon a vysoký počet chyb. Je ovšem zachována schopnost porozumění textu. V oblasti psaní jsou problémy v tempu, nesprávném úchopu psacího náčiní a menší chybovosti.

Doporučení školského poradenského zařízení:

- použití podpurných prostředků pro nácvik čtení (bzučák a názorné přehledy pravidel pravopisu),
- trénink sluchové analýzy a syntézy slabik a slov,
- přizpůsobení čtenářských textů a rozsahu povinné četby (větší písmo a řádkování),
- čtení s podložkou nebo ukazování řádků prstem,
- metoda obtahování, párového a společného čtení,
- opora v podobě pravidel pravopisu a různé formy písemných zkoušení (zkrácené diktáty, doplňovačky, přepisy s doplněním, doplňovaný diktát a diktát po přípravě),
- hodnocení známkou a formativní hodnocení,
- zohledňující přístup ve čtení a písemném projevu (zohlednění specifických chyb).

Plán pedagogické podpory se v plném rozsahu shoduje s doporučeními od školského poradenského zařízení. Škola také na základě doporučení poskytuje žákyni předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně, kde žákyně trénuje oblast čtení a rozvoj specifických funkcí.

Ž2 je chlapec, navštěvující třetí třídu s druhým stupněm podpůrných opatření a plánem pedagogické podpory. Školské poradenské zařízení dospělo k závěru, že vzdělávací proces chlapce ovlivňuje několik faktorů. Příkladem je ledabylý vztah žáka k učení a čtení, žákův negativní vztah k systému, autoritám a organizovanosti, neschopnost udržet dlouhodobě pozornost a zbrklé a netrpělivé odvedení práce na úkor kvality. Žák má nerovnoměrně dozrávající kognitivní schopnosti, které vedou k výkyvům ve výkonnosti a má oslabenou sluchovou a vizuálně prostorovou paměť. Jeho obtíže mají charakter dyslexie a dysortografie. Žák čte velmi pomalu a s chybami, což vede k narušení schopnosti porozumět čtenému textu. Zaměňuje tvarově podobná písmena, odhaduje znění slov a nerespektuje diakritiku. Co se týče psaného projevu, u žáka je vysoký počet specifických chyb, nedodržuje hranice slov, má problém s doplňováním diakritiky, zaměňuje tvarově podobná písmena a chybuje v psaní tvrdých a měkkých slabik.

Doporučení školského poradenského zařízení:

- tolerování výkyvů ve výkonnosti,
- práce s žákem v době nejvyššího soustředění,
- poskytnutí možnosti krátké pohybové aktivity v případě větší psychické únavy,
- pokyny poskytovat srozumitelně a stručně, popřípadě zopakovat zadání,
- častější kontroly práce žáka,
- dohled nad přípravou,
- preference úkolů na základě vizuálního vjemu (názorné pomůcky, přehledy učiva a obrazový materiál),
- dopomoc se čtením zadání,
- dostatečné procvičení učiva,
- použití podpůrných prostředků (měkké a tvrdé kostky, tabulka písmen abecedy, bzučák),

- přizpůsobení textu čtenářským schopnostem žáka (větší písmo, řádkování a mezery mezi slovy, použití slabikáře a denně zadávat hlasitý nácvik čtení v rámci domácí úlohy),
- čtení se čtenářským okénkem,
- metoda obtahování a párového či společného čtení,
- střídání různých forem písemného zkoušení (zkrácené diktáty, diktáty po přípravě, přepis textu s ústním zdůvodněním pravopisného jevu),
- primárně formativní hodnocení s objektivním zhodnocením dosažených výsledků v průběhu pololetí vzhledem k plnění výstupů dle ŠVP,
- motivační hodnocení a zaměření se na individuální pokrok žáka, práce s chybou (rozlišení chyby z nepozornosti nebo nezvládnutí učiva),
- zohledňující přístup ve čtení a písemném projevu na základě specifických chyb,
- posazení v blízkosti učitele.

Plán pedagogické podpory koresponduje s doporučením školského poradenského zařízení. Je dodáno čtení textů v elektronické podobě, které souvisí se zvětšením písma, mezer a řádkování dle doporučení, spolupráce s rodinou žáka při domácí přípravě, motivace k samostatnosti a chování dle pravidel školy. Také je žák zařazen do předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Ž3 je dívka, navštěvující pátou třídu velké městské školy. Byla jí stanovena podpůrná opatření druhého stupně. Jedná se o dívku, která má dobré studijní předpoklady, ale objevují se u ní výkyvy v oblasti práce (kolísání pozornosti, zvýšená unavitelnost a pomalé pracovní tempo). Byla jí diagnostikována dysgrafie a dysortografie a vzdělávání je znevýhodněno i častými absencemi ze zdravotních důvodů. Žákyně má problémy se čtením, je zde mnoho specifických chyb stejně jako v oblasti psaní. Má problém i s porozuměním čteného textu.

Doporučení od školského poradenského zařízení:

- individuální přístup,
- časté povzbuzování,
- ocenění za snahu,
- respektování pomalého tempa,

- klid a dostatek času při práci,
- v případě dlouhého textu je na místě pomoc učitelky pro správné porozumění zadání,
- přehledy učiva k dispozici,
- přizpůsobení čtenářských textů ,
- metoda párového nebo společného čtení,
- časté střídání forem písemného zkoušení (zkrácené diktáty, psaní dílčích slovních spojení, doplňovačky apod.).

Plán pedagogické podpory plně koresponduje s doporučením školského poradenského zařízení. Žákyně je stejně jako předchozí žáci zařazena do předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Ž4 je chlapec, kterému školské poradenské zařízení diagnostikovalo, že se jedná o žáka s pomalým pracovním tempem, s oslabením sluchové pracovní paměti a lehce unavitelného a méně soustředěného na činnosti výukového charakteru. U žáka je přítomnost dyslexie a dysgrafie, které se projevují pomalým tempem čtení, přiměřeným porozuměním textu a objevováním specifických chyb při diktátu. Školské poradenské zařízení uvádí, že chlapec čte pomalu, po slabikách, píše velmi pomalu a občas vynechává části slov. Má problém se čtením zadání napříč předměty. Pracuje pomalým tempem, při práci je méně samostatný a vzdělávání mu komplikuje také to, že je velmi často nemocný.

Doporučení školského poradenského zařízení:

- individuální přístup,
- zvýšený dohled a podpora,
- povzbuzení při plnění úkolů,
- ocenění snahy,
- respektování pracovního tempa,
- častá kontrola pochopení čtených textů,
- v případě potřeby společný rozbor úlohy,
- střídání různých forem písemných zkoušení (zkrácené diktáty, doplňovačky, přepisy s doplněním gramatického jevu),

- přiměřené tempo při zadávání diktátu,
- časté opakování,
- použití speciálních pomůcek (přehledové tabulky, pravidla pravopisu),
- práce s chybou,
- zohledňovat gramatickou úpravu písma,
- při časově limitovaných úkolech přihlédnout ke snaze,
- doplňovat formativní hodnocení formou pochvaly a povzbuzení,
- přihlédnout ke specifickým chybám,
- umožnit opravné zkoušení při diktátu formou ústního zdůvodňování gramatických jevů,
- snažit se rozlišovat, zda žák udělal chybu z nepozornosti nebo z důvodu nezvládnutí učiva,
- ověřit znalosti ústním přezkoušením.

Plán pedagogické podpory je v souladu s doporučením školského poradenského zařízení. Je zde ovšem dán důraz na spolupráci s rodinou žáka, aby práce ve škole a domácí procvičování probíhalo v souladu. Žák je zařazen do předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Ž5 je chlapec, který navštěvuje pátou třídu a je to snaživý žák, který má podporu rodiny, ale má tendence k nepozornosti a pomalé pracovní tempo. Je doporučeno, aby seděl v blízkosti učitele, který nad ním a jeho prací bude mít dohled. Žák má největší problémy v oblasti čtení, jeho tempo je pomalé, slabikuje a občas i tiše skládá slova. Čtenému textu ovšem rozumí. Problém se vyskytuje i v psaní vzhledem k tempu a výskytu specifických chyb (podobná písmena a vynechávání diakritiky). Žák má problémy i s pravopisem.

Doporučení školského poradenského zařízení:

- respektování pomalého tempa,
- dostatek času pro práci a kontrolu,
- kladení důrazu na dostatečné procvičení učiva,

- opravování chyby bez gumování, aby učitel měl přehled nad opravenou chybou v rámci diagnostiky,
- texty přiměřené žakovým schopnostem (texty na úrovni druhého ročníku, speciální čítanky pro dyslektiky),
- střídat různé formy zkoušení (částečně zkrácené diktáty, psaní dílčích slovních spojení, doplňovačky, doplňovaný diktát),
- při osvojování určitého jevu by měl učitel sledovat pouze daný jev a nekombinovat je v jednom cvičení či diktátu,
- primárně ústní zkoušení,
- zápisy nového učiva poskytovat vytištěné nebo vyfocené pro dopsání doma.

Plán pedagogické podpory je stanoven dle doporučení školského poradenského zařízení s doplněním, že učitel by měl vždy před prací zkontrolovat, zda žák zadání rozumí, opakovat instrukce a preferovat správnost vypracování před rychlostí. Během výuky by měl mít učitel individuální přístup, povzbuzovat a motivovat žáka. Hodnocen je žák známkou s ohlednutím na specifické chyby v písemném projevu a hodnocení písemných prací doplněné ústním zkoušením. Žákovi je umožněno, aby využíval doma vytvořené přehledy gramatických jevů. I tento žák navštěvuje předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Ž6 je taktéž žákem pátého ročníku. Školské poradenské zařízení udává, že se jedná o žáka, který má kvalitní intelektový potenciál, ale má specifické oslabení v oblasti čtení a pravopisu. Žák čtenému textu rozumí, jen se musí zaměřit více na detaily. V důsledku oslabené sluchové pracovní paměti žák při diktátu nezachytí obtížnější slova a víceslovné struktury a je třeba je několikrát opakovat. Objevují se u něj i specifické chyby – komolení artikulačně náročnějších slov, vynechávání diakritiky, písmen a celých slabik. Problémy jsou i v rozlišení tvrdých a měkkých slabik, avšak žák je dokáže ústně správně zdůvodnit, ale při psaní nedokáže pravidla spolehlivě aplikovat.

Doporučení školského poradenského zařízení:

- respektování individuálních zvláštností žáka,
- poskytnutí potřebné míry dopomoci, ujištění, podpory a motivace,
- stanovení jasných pravidel a hranic a dbát na jejich dodržování,
- střídání činností a učebních postupů,

- pomoc se čtením zadání,
- poskytování dostatečného časového prostoru,
- opravovat chyby bez gumování, aby byla možná jejich následná diagnostika,
- střídání forem písemných zkoušení,
- uzpůsobení čtených textů (zvládnutelný obsah, větší písmo),
- párové či střídané čtení,
- monitorování tempa žáka,
- zařazení pohybových aktivit do výuky,
- je doporučeno formativní hodnocení a práce s chybou.

Plán pedagogické podpory koresponduje s doporučeními, která byla navržena, je zde však dodáno, že pokud žák při písemném zkoušení neuspěje, měl by být přezkoušen ústně. V rámci požadavků na učitele je zde také oproti doporučení doplněno, že by se učitel měl snažit žáka zapojit do kolektivu třídy.

4.5.2 Pozorování

Jak již bylo zmíněno (viz kap. 4.4), pozorování v každé třídě proběhlo ve dvou hodinách českého jazyka v rozmezí jednoho týdne, přičemž jsem seděla v zadní lavici mezi žáky. Paní učitelky mi před pozorováním ukázaly, kteří žáci mají ve třídě specifickou poruchu učení, abych se mohla na práci s nimi zaměřit. V některých hodinách nebyli přítomni všichni žáci, u kterých se na práci s nimi v naší práci zaměřujeme. V každé z pozorovaných hodin byl však minimálně jeden z žáků s SPU přítomen. Pozorování bylo tedy zaměřeno na práci s přítomným žákem. Jelikož se jednalo o polostrukturované pozorování, během něj docházelo k zaznamenávání a následně i analýze jevů, které byly pro výzkum zajímavé. Před pozorováním byl vytvořen pozorovací arch (viz Příloha I), do kterého byly pozorované jevy zapisovány. Byla vytvořena také kolonka pro zjištěné jevy nad rámec pozorovacího archu, ovšem žádné takové jevy při pozorovaných hodinách nenastaly. Data z pozorování jsou zakomponovány do celkových výsledků výzkumů při jejich interpretaci.

4.5.3 Rozhovory s participanty

Rozhovor s U1 probíhal v kabinetu za přítomnosti jiné učitelky a trval přibližně 20 minut, jelikož U1 byla časově omezena, ale rozhovor chtěla uskutečnit v daném čase. Další

rozhovor s U2 probíhal v třídě po výuce a trval déle než 50 minut. Při rozhovoru zapáleně a obsáhle mluvila, což někdy vedlo k odklonu od tématu. Poslední rozhovor probíhal v kabinetě, když U3 měla čas mezi výukou a měl trvání 25 minut. U paní učitelky nebyl problém odklonění se od tématu, mluvila stručně a odpovídala na zadané otázky, ale pro rozsáhlejší odpovědi jsem se musela dále dotazovat.

V rozhovorech byly pokládány tyto otázky, které byly následně dle potřeby doplňovány dalšími otázkami:

1. Jaké konkrétní specifické poruchy učení u žáků řešíte nejčastěji?
2. Potkáváte se často v rámci své praxe s žáky se specifickými poruchami?
3. Jaké konkrétní metody a techniky používáte při práci s žáky se specifickými poruchami?
4. Jak přizpůsobujete výukové materiály pro tyto žáky?
5. Jaké speciální pomůcky nebo technologie používáte?
6. Jak přizpůsobujete hodnocení a testování žáků?
7. Jak se vám daří udržovat rovnováhu mezi individuálním přístupem a požadavky na celou třídu?
8. Jak spolupracujete s ostatními pedagogy, poradci nebo školní psychologem při práci s těmito žáky?
9. Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků se specifickými poruchami učení. Probíhá nějak jejich zapojení?
10. Absolvovala jste školení nebo vzdělání v oblasti specifických poruch učení?
11. Můžete sdílet příklady úspěchu, které jste s těmito žáky dosáhla?
12. Pracovala jste s někdy s asistentem pedagoga? Jak jeho práci vnímáte?

V následujícím textu představíme výsledky analýzy formou vytvořených kategorií a subkategorií, k nimž jsme uvedli příklady kódů (viz tab. 2), které vznikly z analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Text zároveň doplňujeme o data z pozorování výuky a z dokumentů žáků ze školského poradenského zařízení.

Tabulka 2 Přehled kategorií a subkategorií

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Pomoc na míru	Co můžu uzpůsobit	<i>zohlednění specifických chyb, zkrácené diktáty pro žáky, sezení žáků v předních lavicích, upravená forma diktátu, zkrácené diktáty pro žáky, zaměření na sledované jevy v diktátu, poskytnutí většího času, zkrácení psaného textu, kombinace písemného a ústního zkoušení...</i>
	Každý potřebuje něco jiného	<i>individuální přístup k žákům, preferování ústního projevu, individuální pomoc žákům, odpor žáků k ústnímu zkoušení, naučit se učit...</i>
	Podpora i mimo vyučování	<i>kroužek speciálně pedagogické péče, kroužek pro dyslektiky</i>
Co mi pomáhá	Kam se podívat	<i>Použití přehledů učiva, tvorba přehledů s učivem, orientace v přehledech...</i>
	Když něco chybí	<i>problematika zapomínání pomůcek, chybějící speciální pomůcky, použití čtecího okénka, bzučák pro trénink délky slabik...</i>
	Technika v akci	<i>Použití interaktivní tabule, použití speciálních technologií, interaktivní materiály</i>
Jak hodnotit spravedlivě?	Známky mají svou váhu	<i>stejná forma hodnocení, škála hodnocení od 1 do 3</i>
	Slova řeknou víc než číslo	<i>použití slovního hodnocení, slovní hodnocení na vysvědčení, použití slovního hodnocení, zpětná vazba na konci dne</i>
Někdy pomůžou druzí	Předáváme si informace	<i>sdílení informací o žácích s kolegy, sdílení informací s PPP, sdílení doporučení k podpoře žáků s SPU, pravidelná spolupráce se speciálním pedagogem...</i>
	Jaký asistent, taková spolupráce	<i>pozitivní zkušenost s AP, negativní zkušenost s AP, závislost kvality asistenta na osobnosti, vztah učitele a asistenta, asistent jako rušivý element, problém učitelů s asistenty...</i>
	Pomoc, nebo přítěž?	<i>Pasivita asistentů, pomoc asistenta při výuce, odmítání</i>

		<i>pomoci od asistenta, nadměrná pomoc asistenta...</i>
Jak (ne)pomáhají rodiče	Domácí podpora rozhoduje	<i>řešení podpory s rodiči, vliv rodinného prostředí na vzdělávání žáků s SPU, viditelný rozdíl mezi žáky s podporou doma a bez ní, viditelný rozdíl mezi žáky s podporou doma a bez ní, závislost úspěchu žáků na rodičích, vzdělanější rodiče více podporují děti...</i>
	Když to drhne	<i>zkreslená představa rodičů, nespolupracující rodič</i>
	Spolupráce nebo boj?	<i>náročná komunikace s rodiči, aktivní komunikace s rodiči, komunikace s rodiči přes školní systém</i>

První kategorie, kterou jsme vytvořili na základě otevřeného kódování, se jmenuje **„Pomoc na míru“** a zaměřuje se na konkrétní formy podpory, které učitelky využívají při práci se žáky s SPU. Jednotlivé subkategorie následně ukazují různé dimenze této podpory. Subkategorie **„Co můžu uzpůsobit“** se týká úprav, které zohledňují možnosti žáků, druhá subkategorie **„Každý potřebuje něco jiného“** vyzdvihuje potřebu osobního přístupu a vnímání rozdílných potřeb žáků při výuce a poslední subkategorie **„Podpora i mimo vyučování“** ukazuje, že pomoc se často odehrává i mimo běžnou výuku. Nyní se budeme věnovat jednotlivým subkategoriím.

Subkategorie **„Co můžu uzpůsobit“** se věnuje praktickému zohledňování individuálních potřeb žáků s SPU při každodenní výuce. Učitelky zde popisují konkrétní přístupy, které upravují formu zadání, rozsah, nebo čas na práci tak, aby žáci mohli pracovat dle svých možností a nedocházelo k jejich znevýhodnění. U1 poukazuje na to, že řadu opatření provádí na základě vlastního uvážení a zkušeností, které za svou praxi získala: „*Já si je zohledňuju sama...já to za těch 30 let poznám...*“ a „*Dělám vlastně to, co bych dělala, i kdyby byli vyšetření*“. Učitelky se v rozhovorech shodly na tom, že nejčastěji žáky zohledňují při psaní diktátu, přičemž se úpravy týkají především rozsahu a formy, a to tak, že diktát často zkracují, nebo jej žáci doplňují do předem připraveného textu s vynechanými částmi. U1: „*...jo, třeba když píšeme, tak určitě toho mají míň a jenom doplňují.*“, s tím se shodují i U2 a U3: „*...bud' zkrácený diktát, příprava diktátu, většinou jim ho předepíšu a doplňují nebo doplňují na fólii, lepíme to do sešitu...někdy mají o něco kratší diktát, ale snažím se v té páte přidat, aby se jim vyrovnali.*“ a „*Pokud píšeme diktát, tak oni nepíší celý*

diktát, píší jenom ty sledované jevy...a doplňují třeba jenom i/y, s/z...“ Z výroku U2 vychází, že se paní učitelka snaží žáky připravit na nároky druhého stupně, a proto diktát upravuje již minimálně, aby byli žáci s SPU schopni se vyrovnat svým spolužákům. Zároveň tvrzení U1 koresponduje s pozorováním, jelikož v její hodině jsme měli možnost pozorovat psaní diktátu, kde měl žák s SPU předepsaný diktát, ve kterém doplňoval sledované jevy (viz Příloha III). Součástí psaní diktátu je také zohlednění specifických chyb, kdy učitelky uvedly: „*Snažím se odlišovat ty gramatické chyby a specifické chyby.*“, nebo „*Ty specifické chyby nehodnotím...*“. Učitelky dále vypověděly, že je důležité upravit i časové podmínky pro práci, aby měli žáci možnost dokončení bez stresu, což bylo vypořádováno na hodině U2 (viz Příloha IV), U1: „*...mají větší čas než ostatní na kontrolu.*“, U3: „*Mají na to větší množství času, nebo já jim dávám čas, až to prostě dopíše, prostě aby nebyl jako stresovaný.*“ Jako další metodu zkoušení U3 uvedla: „*...jako nejen pouze písemné, ale i ústní, rozhovory...*“ přičemž na otázku, zda je zkouší v soukromí či před třídou uvedla: „*...aby to měli taky před třídou, aby i ostatní věděli, že je prostě jako rovnost, že mají stejné osnovy, všechno, že je to prostě spravedlivé a že nejsou zkoušeni zase z něčeho jináčího.*“, čímž zdůrazňuje potřebu rovnosti a spravedlnosti mezi žáky s SPU a třídou. Formy psaní testů a zohledňování specifických chyb se shodují s plány pedagogické podpory stanovenými školou na základě doporučení školského poradenského zařízení. Další formou podpory, kterou učitelky využívají, je posazení žáka v blízkosti učitele. Tuto skutečnost v rozhovoru zmiňuje U1: „*...mám je většinou všechny u sebe, abych na ně viděla.*“, toto tvrzení však nekoresponduje s pozorováním, které bylo ve třídě uskutečněno. Na základě analýzy dokumentů můžeme konstatovat, že žákyně Ž1 v PLPP nemá uvedeno, že by měla být usazena v blízkosti učitelky (viz kap. 4.5.1), přesto sedí v první lavici. Naproti tomu žák Ž2, který v dokumentech toto podpůrné opatření zaznamenáno má, sedí v poslední lavici (viz Příloha III). V tomto případě se tedy výpověď U1 rozchází jak s pozorováním, tak s obsahem dokumentace. U zbývajících učitelek U2 a U3 bylo posazení žáků v blízkosti učitele vypořádováno (viz Přílohy IV a V), a to i přes to, že učitelky v rámci rozhovoru tuto skutečnost samy nezmínily.

Další subkategorií je „**Každý potřebuje něco jiného**“. Učitelky se v rozhovorech shodují na tom, že podpora žáků s SPU vyžaduje individuální přístup. Ten se neřídí jednotným schématem, ale vychází z aktuálních potřeb konkrétního žáka. U1 stručně shrnuje: „*...určitě individuální přístup...*“ Z rozhovoru je patrné, že některým žákům vyhovuje ústní forma projevu, jiným naopak více vyhovuje psaní. Učitelky se snaží tuto

skutečnost uzpůsobit takovým způsobem, že nabízejí flexibilní možnosti: U1: *„Převažuje teda ústní projev, takže se ptám hodně.“* nebo *„Když něco píšeme, tak oni třeba mluví většinou.“* U3 však upozorňuje, že ne všichni žáci s SPU preferují ústní zkoušení, naopak ho mohou vnímat jako stresující: *„Měli by mít teda přednost ústního projevu, ale většina těchto dětí nechce být zkoušeno ústně a chtějí to raději psát.“* To poukazuje na to, že i přes to, že žáci mají možnost výběru, zvolí si raději psanou formu, aby nebyli ústně zkoušeni před celou třídou. Velký důraz je kladen na ujasňování zadání a ověřování porozumění, což koresponduje zároveň i s doporučeními od ŠPZ, kde je tato forma podpory často zmiňována. Učitelky tedy často kontrolují, zda žáci vědí, co mají dělat a kde zrovna pracují, U1: *„No snažím se vždycky, když něco vysvětluji, tak se jich zeptat, jestli tomu porozuměli, jestli vědí, kde jsme, na které straně, co děláme.“*, dále *„Když něco vysvětluji, tak to vysvětlím všem, oni začnou pracovat a obcházím teda...“* Tato kontrola porozumění zadání byla vypořádována u U2 (viz Příloha IV). Důležitou roli hraje aktivní komunikace, pravidelný kontakt a zpětná vazba, která pomáhá předcházet nepochopení zadání. U3 zároveň zdůrazňuje, že podpora by měla přesahovat rámec okamžité pomoci a směřovat i k rozvoji strategií učení: *„A naučit hlavně to dítě, jak se má učit, to je taky hrozně důležité, aby věděli...jak se vůbec budou doma učit, jak to mají dělat, jak máme číst, co máme dělat, vůbec jim vysvětlit, jak se to vůbec začnou učit.“* Z tohoto výroku vyplývá, že učitelky chápou podporu jako průběžný a individualizovaný proces, který reaguje na to, co konkrétní dítě potřebuje a snaží se ho vést k samostatnosti, porozumění a rozvoji učebních strategií.

Subkategorie **„Podpora i mimo vyučování“** ukazuje, že podpora žáků s SPU často přesahuje rámec běžné výuky. Učitelky se v rozhovorech shodují na tom, že klíčovou roli hrají různé formy individuální či skupinové podpory, které probíhají i mimo běžné vyučovací hodiny. V dané škole je to formou kroužku speciálně pedagogické péče, který všichni žáci na základě plánu pedagogické podpory navštěvují. U1: *„...ještě chodí do toho kroužku, do toho předmětu speciálně pedagogické péče.“* U3 rovněž uvádí, že se předmět speciálně pedagogické péče realizuje formou pravidelně zařazených hodin během týdne: *„Tam je zařazeno ještě hodinu speciální pedagogiky, takže to chodí jednou týdně.“* Zároveň zmiňuje také nadstandardní podporu pro žáky s dyslexií, která vznikla ve spolupráci s kolegy: *„Plus ještě mají pro dyslektiky, dostala jsem je ještě do kroužku vedle ke kolegyni, takže mají ještě nad rámec toho...právě bylo domluveno ještě navíc, aby měli co největší možnosti.“* Z těchto výpovědí vyplývá, že učitelky vnímají tyto předměty jako možnost intenzivněji pracovat na rozvoji dovedností, které dělají žákům s SPU problémy.

Nyní se podíváme na druhou kategorii, která se jmenuje „**Co mi pomáhá**“. Ta je tvořena výpověďmi učitelek o konkrétních pomůckách, materiálech a technických prostředcích, které jim usnadňují práci s žáky s SPU. Nejedná se o přístup k výuce, jak v předchozí kategorii, ale věnuje se praktickým nástrojům, které pomáhají žákům při orientaci v učivu a pomáhají porozumění. Tuto kategorii jsme rozdělili do tří subkategorií, které nesou názvy „**Kam se podívat**“, „**Když něco chybí**“ a „**Technika v akci**“.

Subkategorie „**Kam se podívat**“ se zaměřuje na využívání přehledů učiva, které slouží jako orientační pomůcka pro žáky s SPU. Přehledy pomáhají žákům lépe se orientovat v probírané látce, lépe ji vizuálně zpracovat a vracet se ke klíčovým bodům podle potřeby. Učitelky je s žáky vytváří nebo využívají jako podpůrný nástroj k lepší přehlednosti a srozumitelnosti. Učitelky zmiňují, že přehledy mohou žákům výrazně pomoci, pokud s nimi umí zacházet a mají k nim přístup, U1 uvádí: „*Můžou mít přehledy, můžou je používat...*“ Z rozhovorů zároveň vyplývá, že přehledy jsou sice velmi prospěšnou pomůckou pro žáky s SPU, ale žáci je často doma zapomínají nebo si je vůbec nevytvoří: „*Většinou to nemají právě.*“, dále „*Mohli by mít vytvářené, ale často si je vůbec nedělají.*“ Učitelky dávají žákům možnost si přehledy vytvořit či koupit: „*Ty kupované, můžou mít jakýkoliv, kdyby si něco udělali...*“ U1 v této souvislosti zmiňuje i důležitost spolupráce s rodinou žáka: „*To je v rámci spolupráce s rodinou, to by měli mít od rodičů...to prostě musí nebo měli by mít, když chtějí pomoci dětem, tak to mají vypracovat.*“ U2 poukazuje na důležitost využívání přehledů učiva po dobu celého prvního stupně: „*Aspoň do té páté nebo já nevím, co na druhém stupni budou chtít, ale alespoň do té páté je to pro mě důležitý...aby to stokrát viděli, než aby to vůbec nevěděli.*“ Stejně tak U2 uvádí: „*Já jsem zastávce toho, že máš prostě všude možnost nakouknout a prostě zrakem, vidět to zrakem.*“, čímž poukazuje i na to, že má po třídě velké plakáty, kde jsou přehledy učiva i pro ostatní žáky. Dále všechny učitelky zmiňují problematiku orientace v přehledech: „*Pak tabulky, ale musí v tom umět se orientovat v těch tabulkách.*“ a „*Takže ty tabulky jsou dobrý, ale musí to umět a výborné jsou třeba v matematice.*“ Přehledy učiva jsou v analýze dokumentů (viz kap. 4.5.1) zmíněny u Ž2 a Ž4, ale při pozorování bylo zjištěno, že je mají k dispozici všichni žáci s SPU (viz Přílohy III, IV,V). Učitelky tedy chápou přehledy učiva jako běžnou součást výuky, která umožňuje větší samostatnost žáků a podporu orientace v učivu, jejich využití je tedy přínosné a potřebné.

Další subkategorie nese název „**Když něco chybí**“ a věnuje se pomůckám, které mohou žákům usnadnit učení, ale zároveň problematice i jejich častého zapomínání. Tématu

samotných pomůcek se nejvíce věnovala U2, která jako možné pomůcky zmínila čtecí okénko pro dyslektiky: „...já teda mám ráda si to něčím buď' přikrývat, takový...to vystříhnutý okýnko a posunout se, když nemáš okýnko, tak mě klidně stačí aj to, když si to posouvají takhle, nebo něčím, aj prstem, když už to umí dobře.“ Zároveň ale také zmiňuje, že její kolegyně tento typ pomůcky často nevyužívají: „Vím, že to holky moc nedělají, ale já to mám ráda.“ Další vhodnou pomůckou je také tzv. bzučák, který slouží pro trénink délky slabik, U2: „...ten bzučák na délky, to mám...Je to dobré pro ty děti, které mají tu slabiku, nebo nemají tam ty délky, tak to takhle je fajn na cvičení.“ Velmi často učitelky zmiňují problematiku zapomínání pomůcek, U1: „...ale z toho má období, kdy zapomíná třeba často pomůcky...ale aspoň tady to by měli a věci mít v pořádku...“ Na toto téma dále navazují tím, že absence některých pomůcek může mít negativní dopad na zbytek hodiny, U1: „Když nemají něco, tak začnou panikařit, začnou prostě hledat a už jsou celí rozhození.“ Téma učebnic zmínila U3, která uvedla: „...angličtiny máme bohužel zastaralé, ty už jsou 20 let staré, češtiny máme letos nové, ale ty nejsou interaktivní.“ Při dotazu, zda je možnost učebnice aktualizovat, uvedla: „...protože nechtěly kolegyně se učit nějakou novou knížku...“, čím poukazuje na averzi učitelů k novým učebnicím v případě, že by tato možnost byla nabídnuta. K tématu speciálních učebnic pro žáky s SPU se vyjádřila i U1, která na otázku, zda používají učebnice s větším písmem, jak je uvedeno v PLPP, odpověděla: „Mají stejné učebnice... my nemáme úplně speciální, protože to prostě to zas není, jakože taková velká válka nebo tak...s tím pracují většinou v té specce.“

„Technika v akci“ je subkategorie, která se zaměřuje na využívání technologií při výuce. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky při výuce využívají výhradně interaktivní tabuli, a to formou her, interaktivních pracovních sešitů či digitálních učebnic, což vychází z výroků všech dotazovaných učitelek: „...tak někdy ta cvičení na té interaktivní tabuli...“, „Používáme některé na počítači takové ty...Školákov a tak.“ Na základě předchozího tématu učebnic vyplývá, že učitelky mají interaktivní učebnice pouze do matematiky, jak potvrzuje výrok U3: „Interaktivku, to máme učebnice do matematiky...“ Dále jsme zjišťovali, zda v hodinách učitelky využívají technologie speciálně pro práci s žáky s SPU, na to U1 odpověděla: „...že bych měla nějaký speciální tablet pro něj, to nemáme.“

Kapitola „Jak hodnotit spravedlivě?“ zahrnuje dvě subkategorie - „Známky mají svou váhu“ a „Slova řeknou víc než číslo“ – věnující se hodnocení žáků s SPU. První se budeme věnovat subkategorii „Známky mají svou váhu“, jelikož se ukázalo, že U1 má specifické hodnocení žáků, nejdříve však uvedla: „...mají teda to hodnocení stejný...“ Dále

jsme se dozvěděli, že paní učitelka má zároveň specifický typ hodnocení, a to pouze v určité škále: „...*hodnotím jenom známku 1 až 3 a nedávám vůbec čtverky, vůbec nikomu...pokud je horší jak 3, píšu nezvládl.*“ Na otázku, proč má paní učitelka k hodnocení takový přístup, odpověděla: „...*nemám potřebu dávat čtverky a pětky, když je trojka.*“ Na základě analýzy dokumentů Ž1 a Ž2, kteří třídu U1 navštěvují, mají v PLPP zaznamenáno, jakým způsobem by hodnocení mělo probíhat (viz kap 4.5.1). Ž1 má jako formu hodnocení uvedeno hodnocení známkou a formativní hodnocení, naopak Ž2 má uvedeno motivační hodnocení a práci s chybou. Ani jeden z přístupů hodnocení nebyl v pozorování zaznamenán (viz Příloha III). Práce s chybou byla vyzorována, konkrétně takovým způsobem, že při diktátu paní učitelka za žákem přišla, upozornila ho, aby si text ještě jednou přečetl, a i když žák stále chyby nenašel, upozornila ho na ně.

Druhá varianta hodnocení, a to slovní, je zahrnuta do subkategorie „**Slova řeknou víc než číslo**“. Slovní hodnocení a zpětná vazba by měla být důležitou součástí hodnocení práce žáků s SPU. Z rozhovorů vyplynulo, že některé učitelky slovní hodnocení využívají ve velmi stručné a ne moc výstižné podobě, spíše jako dodatek k hodnocení, například U1 uvádí: „*Napišu něco, super, dobrá práce, nezvládl, lépe pečlivěji.*“ U2 má k tomuto tématu jiný postoj: „*Vždycky, jakmile jsou to tady ty děcka, tak vždycky řeknu, že se ti to povedlo, dneska jsme to to, pojd' si to rozebrat, vždycky se na to podívám s nimi znovu...*“, dále klade paní učitelka důraz na to, aby se zaměřili na chyby, které žáci udělali: „...*volám si tady ty děcka a vždycky jako jim řeknu proč to pro tebe bylo těžký, když jsme si to včera říkali, co musí napravit, to vždycky.*“ Z výroku vyplývá, že slovní hodnocení a zpětnou vazbu U2 považuje nejen za nástroj k ohodnocení výkonu, ale taky jako prostředek pochopení obtíží žáka s daným učivem, reflexi a možnost dalšího rozvoje žáka.

Následuje kapitola o spolupráci s pracovníky školního poradenského pracoviště a asistentem pedagoga, která nese název „**Někdy pomůžou druzí**“. Důležitým motivem je skutečnost, že efektivita této podpory závisí zejména na osobnosti člověka, jeho zapojení a ochotě spolupracovat. Subkategorie „**Předáváme si informace**“ popisuje situace, kdy učitelky sdílejí zkušenosti a postřehy o žácích, ať už s kolegy, se speciálními pedagogy nebo školní psychologkou. U1 uvedla, že je běžnou praxí informovat o přítomnosti žáka s SPU kolegy, kteří s ním přijdou do kontaktu: „*Vždycky, když někoho takového máme, tak si řekneme navzájem s kolegy, že teda tam takový žák je.*“ Spolupráce se školským poradenským zařízením je další důležitou složkou. U1 popisuje běžný postup: „...*děláme hodnocení na konci roku, a to se vždy posílá do poradny.*“ Podobně se také vyjadřuje i o

spolupráci s výchovnou poradkyní: „*Ještě teda s výchovnou poradkyní, s ní to konzultujeme.*“ Sdílení informací nastává také ve chvíli, kdy nastupuje do třídy nový žák se specifickými vzdělávacími poruchami: „*Když máme nového žáka z jiné třídy, tak s ní máme konzultace s tou učitelkou, která ho učila předtím a s výchovnou poradkyní, která ho měla v péči.*“ Sdílení probíhá průběžně během celého školního roku, což dokládá výrok U3: „*Říkáme si, co mají dělat, speciální pedagožka, tak jí vždycky můžeme napsat, co má udělat, a já se vždycky průběžně informuji, jestli tam jsou nějaké pokroky, jestli vidí tu domácí přípravu a jak jsme se posunuli.*“ Z těchto výroků vyplývá, že učitelky vnímají předávání informací jako důležitý nástroj nejen k lepšímu nastavení podpory, ale i ke sledování pokroku a zajištění stabilní péče. Informace o žácích tedy nefungují izolovaně, ale sdílí se mezi všemi, kteří se na vzdělávacím procesu podílejí.

Téma asistenta pedagoga je téma, ke kterému se paní učitelky vyjadřovaly nejčastěji. Věnujeme se tomuto tématu hned ve dvou subkategoriích a to „**Jaký asistent, taková spolupráce**“ a „**Pomoc, nebo přítěž?**“ První ze zmíněných kategorií ukazuje, že kvalita spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je do značné míry ovlivněna osobností asistenta, jeho přístupem k práci, ale i schopností navázat s učitelem vztah. Učitelky opakovaně zdůrazňují, že ne každý asistent je stejný a spolupráce se tak může lišit případ od případu. U1 vyjádřila při rozhovoru negativní postoj k pozici asistenta pedagoga, ale celkově své zkušenosti ohodnotila rozdílně: „*Měla jsem asistenty, kteří byli podle mě úplně k ničemu, kteří mi vůbec nepomohli, a pak to bylo ještě horší s nimi...*“ Zároveň ale dodává i skutečnost, že funkce asistenta pedagoga se v průběhu času zlepšila: „*Mám zkušenost i s paní asistentkou, která mi pomohla a teď si myslím, že je to teďka nastavený, tak teď už je to lepší, že oni už opravdu vědí, co mají dělat.*“ Tento kontrast shrnuje ve výroku: „*Ale zas pořád je to člověk od člověku.*“ Podobné názory zastává i U2: „*Já mám dobrou zkušenost.*“ a „*Tady jsme vždycky dobře s nima a byly mi nápomocný.*“ Přesto připouští počáteční nejistotu: „*...můžu se přiznat, že když jsme začínala, když ona byla u mě poprvé, tak jsem z toho měla měsíc takový jako divný pocit.*“ Později ale vztah s asistentem hodnotí pozitivně: „*...a my jsme si potom rychle na sebe zvykli, mě to úplně pak všechno přešlo.*“ Jak již bylo zmíněno, vztah mezi učitelem a asistentem je při spolupráci klíčový, jak svým výrokem potvrzuje U1: „*A taky záleží na tom učiteli, že jo, jak si spolu sednou, to taky je hodně důležitý, takže...*“ Stejně tak U2 upozorňuje, že klíčová je důvěra: „*Prostě jenom tam vzniknout ta důvěra a to...asi záleží, jak si sednou lidsky.*“ U3 shrnuje: „*Asistent a učitel si musí sednout osobnostně, to je strašně důležité, fungovat.*“ a dále přidává: „*Jo, určitě, když*

je to o té vzájemné spolupráci...když ten člověk, jako baví ho ta práce, to hnedka poznáte.“ Jak již bylo zmíněno, z rozhovoru s U1 vyplynulo, že asistenta pedagoga vnímá spíše negativně: *„Ne, беру to jako rušivý element...protože pořád je tam někdo, který prostě to sleduje, sleduje vás.“* a dodává: *„Já právě nemám tu zkušenost, že by mi ještě nějak pořádně pomohli, jakože tak jak teďka třeba, takže zatím nemám dobrou s nimi zkušenost, takže spíš ne.“* Negativní zkušenost s asistentem popisuje i U3: *„Ano, bohužel ano, to jsem zkusila si třeba jednou pohovořit, nepomohlo, tak jsme museli někam dál.“* V tomto případě byla situace tak vážná, že muselo dojít i k výměně asistenta: *„Když už to vůbec nepomohlo, tak jsem chtěla výměnu asistenta.“* Je tedy zřejmé, že spolupráce s asistentem pedagoga může být velkým přínosem, pokud se jedná o kvalitní vztah a je mezi ním a učitelem vzájemná důvěra, ale také může být zdrojem napětí nebo komplikací, jak popisujeme v následující subkategorii.

V subkategorii **„Pomoc, nebo přítěž“** se zaměříme na konkrétní činnost asistenta pedagoga ve výuce, přičemž se ukazuje, že asistentská podpora není vždy jednoznačně pozitivní. Výpovědi učitelek odhalují rozmanitost přístupů i rozdílnou míru zapojení asistentů, která se pohybuje od nadměrné pomoci až po zcela pasivní přístup. Některé učitelky oceňují pomoc asistenta, která jim ulehčuje výuku, například U2 uvádí: *„Začala jsem ho využívat, do té doby jsem ho ani nevyužívala.“* a přiznává, že nejdříve jeho pomoc odmítala: *„Jsem říkala, že si všechno udělám sama, tak nepotřebuji nikoho.“* Tento přístup se změnil, když poznala možnosti spolupráce: *„Když jsme se na sebe jenom podívaly, já jsem jenom mrkla, a ona už vstávala, šla se podívat i pomoc třeba slabšímu žákovi.“* Z výroku U3 vyplývá, že asistenta pedagoga v minulosti využívala jako pomoc během výuky: *„Ano, stalo se mi třeba, že je někdy z hodiny potřeba odběhnout, mu něco třeba nakopírovat, tak to jsem ji požádala, jestli by mi pomohla.“* Zároveň ale U3 upozorňuje i na riziko přílišné pomoci, která může žáka oslabit ve vlastní aktivitě: *„...naopak jsem ještě někdy brzdila, že jsem jí řekla, tolik mu už nepomáhej, protože on je schopen to udělat, docílit, ví ty naučené věci.“* Na druhou stranu zmiňují i zkušenost s pasivními asistenty, kteří do výuky aktivně nevstupují, U1 uvádí zkušenost: *„No mluvit, ale spíše nedělat nic, to jsem zažila, že prostě nedělali vůbec nic...“* U3 také uvádí: *„Je asistent, který když si sedne a prosedí tam 45 minut, tak to považuji za vyhozené peníze státní...ten asistent tam bude jen sedět, tak je tam úplně zbytečný, a to dítě je ztraceno, a to pozbývá potom smyslu, aby tam jenom to někdo proseděl.“* Výpovědi učitelek tak dokazují, že role asistenta závisí na dovednostech asistenta, ale i na jeho ochotě spolupracovat, převzít zodpovědnost a zapojit

se do výuky. V případě, že je spolupráce s asistentem aktivní, může být pomocníkem jak pro učitele, tak i pro žáky s SPU.

Poslední kategorie se jmenuje „**Jak (ne)pomáhají rodiče**“. Jedná se o téma, které často v rozhovorech bylo zmiňováno a kapitola shrnuje zkušenosti učitelek s rodiči žáků s SPU a poukazuje na to, že zapojení rodiny může být klíčové pro pokrok žáka, ale zároveň může figurovat i jako zdroj komplikací. První subkategorie nese název „**Domácí podpora rozhoduje**“ a ukazuje, jak zásadní roli hraje zapojení rodičů do vzdělávání žáků s SPU. Učitelky se v rozhovorech shodují, že vliv rodiny a domácího prostředí může výrazně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. U1 vysvětluje: „*Oni by se měli seznámit s tím plánem a měli by dbát na tu domácí přípravu.*“ Rozdíl mezi žáky s domácí podporou a bez ní jsou podle U1 dobře patrné: „*Určitě. Je to rozdíl, je to poznat...někteří jsou opravdu, jakože ano, dělají to s nimi a je to vidět.*“ Pokud spolupráce s rodinou funguje, žáci dosahují lepších výsledků a přibližují se svým spolužákům, kteří žádnou ze specifických poruch učení nemají: „*Ano, určitě, když spolupracuje, tak určitě to dítě má lepší známky a takové to, jako že je pak na té stejné úrovni jako ostatní dřív.*“ Podobný postoj zastává i U3: „*Většinou to bývá, že s nimi pracují, když chtějí, aby ty děti něčeho dosáhli. Čím vzdělanější ten rodič, většinou to bývá i lepší.*“ Následující výpověď ale ukazuje, že ne ve všech rodinách je podpora samozřejmostí, U3 uvádí: „*Někde nemají doma tu podporu nikdy, takže se chtějí aspoň někde mít tu pozornost, někde být úspěšní.*“ Rodinné zázemí a prostředí, ve kterém žák vyrůstá, hraje významnou roli, U1 jako velký faktor považuje například střídavou péči: „*Protože záleží, jestli nemáš třeba střídavou péči, to se hrozně projeví...záleží rodič od rodiče, a taky záleží, jaké jsou poměry v té rodině.*“ Celkově se ukazuje, že domácí podpora je v mnoha případech klíčovým předpokladem pro úspěšné vzdělávání žáků s SPU.

Subkategorie „**Spolupráce nebo boj?**“ nám ukazuje, že spolupráce s rodiči není vždy snadná a může mít různé podoby. U2 zmiňuje matku žáka, která je aktivní a komunikativní: „*Já vlastně ze všeho komunikuju s ňou denně...ta druhá je taky denně informovaná.*“ Na druhé straně vnímá komunikaci s rodiči i jako prvek frustrace: „*Mě nebaví tady toto, že mi pořád píšou ti rodiče...to mi nestojí za to.*“ U3 popisuje, že komunikuje s rodiči pomocí školního systému: „*No a s tou druhou matkou přes Edookit.*“

V subkategorii „**Když to drhne**“ jsou zaznamenány situace, kdy se spolupráce s rodiči nedaří. Učitelky například zmiňují zkreslené představy rodičů o výkonu dítěte, konkrétně U2 vypovídá: „*Začal mi chodit do toho dyslektického kroužku a včera maminka zase začala útočit na paní učitelku, že to není pravda, že on je nejlepší a kde si, co si, že čte, že čtou*

denně a moc dobře.“ U3 uvedla, že po tom, co zařadila jednoho ze svých žáků do dyslektického kroužku, jak bylo uvedeno i v subkategorii „Podpora i mimo vyučování“, tak matka žáka měla k této formě podpory negativní přístup: *„A ta matka mi napsala, ta druhá, jestli je to nutné, že se mu tam nechce chodit.“* Tyto výroky ukazují, že nespolupráce mezi rodinou a školou může být překážkou pro efektivní podporu žáka s SPU.

5 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této kapitole se zaměříme na výzkumné otázky, na které budeme odpovídat na základě dat získaných z rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentů. Cílem je propojit teoretická východiska s reálnou praxí učitelů a porozumět tomu, jakým způsobem je podpora žáků s SPU skutečně realizována. Na závěr kapitoly budou formulována doporučení pro pedagogickou praxi, která vycházejí z konkrétních zjištění a mohou být inspirací pro učitele, kteří se ve své praxi s žáky s SPU setkávají.

Získaná data nám ukázala, že učitelky prvního stupně základní školy přistupují k podpoře žáků s SPU vědomě a s důrazem na individuální přizpůsobení výuky dle potřeb daného žáka. Tuto podporu učitelky vnímají jako přirozenou součást vzdělávání žáků s SPU, aby se předcházelo případnému školnímu neúspěchu. V praxi se ukazuje, že některá podpůrná opatření učitelky realizují intuitivně na základě dlouholetých zkušeností, ale zároveň dle zjištění se ne vždy striktně drží plánem pedagogické podpory, který vychází z doporučení školského poradenského zařízení, což poukazuje na rozdíly mezi formálně stanovenými opatřeními a reálnou praxí při výuce.

V odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: „**Jakým způsobem učitelé prvního stupně základních škol využívají podpůrná opatření při práci se žáky se specifickými poruchami učení?**“ se ukazuje, že mezi nejčastější formy podpory je tvorba plánu pedagogické podpory, který stanovuje další podpůrná opatření. Výzkum ukázal, že těmito opatřeními nejčastěji jsou úprava zadání formou zkrácených či jinak upravených diktátů, nabídka alternativních způsobů zkoušení, u kterých se ale ukázalo, že je žáci ne vždy využívají, dále byly často zmiňované přehledy učiva, které pomáhají vizuálnímu zpracování učiva, cílené zohledňování specifických chyb, ale také úprava časových podmínek pro práci. Časové podmínky byly zmíněny v kontextu prevence stresu u žáků učitelkou U3, ale také jako prostor pro dostatečnou kontrolu práce u U1. S faktorem času souvisí také zadávání kratších zadání při písemných pracích, jelikož se žáci nejen rychle psaním neunaví, ale také jim to poskytuje větší časovou dotaci pro zaměření se na sledované jevy. Frombergerová & Martanová (2022) ve své výzkumné studii s názvem „Podpůrná opatření ve vzdělávání – vliv navýšení časové dotace na výkon žáků se specifickými poruchami učení“ také zjistily, že větší časová dotace dává žákům s SPU možnost se vyrovnat svým spolužákům a jedná se o funkční podpůrné opatření. Autorky kromě toho také dodávají, že přidání času není pro žáky s SPU úlevou, jak by mohlo být vnímáno, ale zajištěním rovných podmínek. Na základě výzkumu jsme zároveň zjistili, že učitelky nevyužívají všechna podpůrná opatření, která

doporučuje školské poradenské zařízení a zároveň stanovuje plán pedagogické podpory. Domníváme se, že to může být způsobeno hned několika faktory. Prvním z nich by mohlo být, že učitelky podpůrná opatření využívají dle své intuice, zkušenosti a momentálního stavu žáka. Dále si myslíme, že některá podpůrná opatření mohou učitelky považovat za nadbytečná nebo je nezvládají aplikovat v průběhu běžné hodiny s dalšími žáky, jelikož ani jedna z dotazovaných učitelek neměla ve třídě asistenta pedagoga. Posledním možným faktorem může být, že učitelky spoléhají na aplikaci všech podpůrných opatření v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Některé učitelky také poukazují na nutnost spolupráce rodičů při přípravě do školy.

V rámci dílčí výzkumné otázky **„Jaké výukové materiály, pomůcky a digitální technologie učitelé využívají při podpoře žáků se specifickými poruchami učení?“** lze konstatovat, že učitelky preferují jednoduché a praktické pomůcky, které pomáhají žákům s orientací v učivu. Jedná se především o již zmíněné přehledy učiva, ale také čtecí okénka nebo bzučák, kterým si žáci trénují délky slabik. Výzkum ale zároveň ukázal, že některé učitelky při práci s žáky s SPU některé doporučené pomůcky nevyužívají. Domníváme se, že je to z důvodu nedostatku některých pomůcek, například U2, která uvedla, že bzučák využívá, podotkla, že bzučák je její vlastní. Dalším důvodem může být také fakt, že učitelky předpokládají, jak již bylo výše zmíněno, že s těmito speciálními pomůckami žáci pracují v hodině speciálně pedagogické péče, a proto nepovažují za důležité s nimi pracovat i v běžných vyučovacích hodinách. Téma využívání digitálních technologií se ukázalo, že je omezené pouze na využívání interaktivní tabule a dostupných digitálních učebnic, přičemž specializované aplikace či zařízení pro žáky s SPU nejsou běžně využívány. Jako možnou příčinu považujeme to, že učitelky tyto aplikace neznají a nebo neví, jak s nimi pracovat. Mezi další možné důvody řadíme také to, že některé učitelky mohou mít k technologiím averzi, jak se ukázalo také ve výroku jedné z dotazovaných učitelek.

U další výzkumné otázky **„Jak učitelé přizpůsobují hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a jaké metody hodnocení u nich uplatňují?“** výsledky ukazují, že učitelky přistupují k hodnocení žáků s SPU s cílem podporovat jejich motivaci, ale zároveň zajistit spravedlivé podmínky. V praxi k tomu přistupují především hodnocením pouze vybraných jevů a zohledněním specifických chyb, které souvisí s danou poruchou učení. Některé učitelky upravují i samotnou formu hodnocení, například jedna z učitelek kladla důraz na individuální zpětnou vazbu a pravidelný rozbor výsledků se samotným žákem, což napomáhá nejen pochopení chyb, ale budování samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní

učení. Důležitou roli v hodnocení sehraává i samotná práce s chybou. Některé učitelky se snaží vést žáky k tomu, aby si chyby sami vyhledali, opravili a pochopili jejich podstatu, znovu s nimi procházejí úkoly, aby podpořili porozumění a zároveň umožnili zažít úspěch. Tento přístup odpovídá formativnímu hodnocení, které je u žáků s SPU doporučováno i poradenskými zařízeními. Zároveň výzkum ukázal, že jedna z učitelek práci s chybou pojímá takovým způsobem, že když žák není schopný chyby sám odhalit, řekne mu, co má přesně opravit. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že jejím účelem bylo vyhnout se špatné známce, což ovšem považujeme za kontraproduktivní, protože s žákem chybu neprodiskutovala a žák ji opravil pouze z důvodu, že mu to paní učitelka řekla. Celkově z pozorování a analýzy dokumentů vyplynulo, že některé formy hodnocení, které jsou uvedeny v plánech pedagogické podpory, nebyly ve výuce zřetelně realizovány. V některých případech chyběla viditelná práce s chybou, zpětná vazba a nebylo možné z výuky jednoznačně určit, zda byly principy doporučeného hodnocení skutečně naplněny. Tento jev je možné přisoudit malému počtu pozorovaných hodin a je tedy možné, že v dalších hodinách by doporučené hodnocení naplněno bylo.

Poslední výzkumná otázka je **„Jak probíhá spolupráce učitelů s poradenskými institucemi, asistenty pedagoga a rodiči při podpoře žáků se specifickými poruchami učení?“** Z výzkumu vyplývá, že spolupráce s poradenskými zařízeními je vnímána jako důležitá součást při práci s žáky s SPU. Ke stejným výsledkům došli také autoři Weiss et al. (2023) ve své případové studii *Methods of Re-Education of Specific Learning Disorders*, kde popsali, že ve zkoumaných případech se výrazně zlepšila efektivita výuky a reedukace při spolupráci s poradenskými zařízeními, jelikož učitelé dostali konkrétní návody, jak s žáky pracovat, a žáci dosahovali lepších výsledků díky úpravám, které by bez těchto doporučení pravděpodobně nenastaly. Učitelky popisují zejména výměnu informací se speciálními pedagogy a výchovnými poradkyněmi, a to nejen při tvorbě plánu pedagogické podpory, ale také v průběhu celého školního roku. Kromě hodnocení vzdělávacích pokroků žáka se konzultace týkají i konkrétních forem podpory a přizpůsobení výuky a spolupráce probíhá formálním i neformálním způsobem. V některých případech učitelky zmiňují nejen předávání informací, ale také i zkušeností s ostatními kolegy, například při přechodu žáka do jiné třídy. Co se týče zkušeností s asistentem pedagoga, výsledky ukázaly, že zkušenosti jsou velmi různorodé a ukazují, že efektivita této spolupráce je závislá na osobnosti asistenta pedagoga, jeho přístupu k práci a vztahu s učitelem. V některých situacích je asistent vnímán jako důležitý partner, který aktivně podporuje žáky během výuky, reaguje samostatně a

přirozeně se zapojuje do dění ve třídě. V těchto případech je jeho přítomnost přínosná jak pro žáka, tak pro učitele. Učitelky popisují i negativní zkušenosti, kdy byli asistenti pasivní, popřípadě jejich přítomnost byla až rušivá. U jedné z učitelek byl zaznamenán až „odpor“ k této funkci, avšak domníváme se, že je to způsobeno právě negativní zkušeností v minulosti. To poukazuje na to, že pouhé přidělení asistenta nezaručuje funkční podporu. Z výzkumu tedy vyplývá, že spolupráce s poradenskými pracovníky i asistenty pedagoga je důležitým prvkem podpory, ale její kvalita je ovlivněna několika proměnnými.

Z výzkumu v rámci odpovědi na poslední dílčí výzkumnou otázku také vyplynulo, že významným faktorem ovlivňujícím efektivitu podpory žáků s SPU je také spolupráce s rodiči. Učitelky toto téma často zmiňovaly a shodly se na tom, že míra zapojení rodičů v primárním vzdělávání má přímý dopad na jejich školní úspěšnost a postoj k učení. V rodinách, kde spolupráce funguje a rodiče jsou zapojeni do domácí přípravy, dochází podle učitelek k rychlejšímu zlepšení školního výkonu žáka a ke snazší kompenzaci obtíží spojených s poruchou. Naopak v případech, kdy rodinná spolupráce selhává, je vzdělávání žáka obtížnější. V některých případech bylo popsáno i odmítání podpory ze strany rodičů. Tyto situace mohou negativně ovlivnit nejen pokrok žáka, ale také atmosféru spolupráce mezi rodinou a školou. Vzhledem k tomu, že oblast vlivu rodinného prostředí na vzdělávání žáků s SPU nebyla hlavním předmětem zkoumání, ale opakovaně se projevovala jako důležitý faktor, je možné tuto oblast považovat za zajímavé téma pro další případný výzkum vzdělávání žáků s SPU.

Na základě výzkumu lze navrhnout několik doporučení, která by mohla přispět ke zkvalitnění podpory žáků s SPU na prvním stupni základní školy. Jako hlavní považujeme větší propojení mezi plánovanými podpůrnými opatřeními, které jsou doporučeny od školského poradenského zařízení, s reálnou podporou ve výuce. Byly zaznamenány rozdíly mezi plánem pedagogické podpory a tím, co bylo pozorováno v hodinách a popsáno v rozhovorech. Bylo by vhodné, aby učitelé měli větší prostor pro reflexi a aktualizaci těchto plánů se školským poradenským zařízením. Dále se ukazuje jako vhodné posilovat povědomí učitelů o dostupných pomůckách a technologiích, které by mohly ulehčit vzdělávání nejen žáků s SPU, ale také celé třídy. Ačkoliv se ukázalo, že někteří učitelé se speciálními pomůckami pracují, zjistili jsme, že ne vždy jsou běžnou součástí výuky, proto je vhodné podporovat sdílení zkušeností s těmito pomůckami mezi kolegy a ze strany školy poskytnout možnost dalšího vzdělávání v oblasti efektivních speciálních pomůcek a podpůrných technologií. Dále vyplynulo, že velmi účinnou a zároveň velmi jednoduchou

formou podpory je úprava časové dotace pro žáky s SPU. Možnost většího času přispívá nejen k lepším výsledkům, ale také psychické pohodě žáků. Celkově se dá říci, že klíčem k efektivní podpoře je propojení odborných doporučení, pedagogické zkušenosti, spolupráce s poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci žáka a také lidského přístupu. Propojení těchto faktorů vede k bezpečnému, vstřícnému a podnětnému prostředí nejen pro žáky s SPU.

6 LIMITY VÝZKUMU

Jako první z limitů lze zmínit nízký počet participantek a taky skutečnost, že pocházely z jedné školy. Výzkumu se zúčastnily tři učitelky prvního stupně, které vyučují ve 3. a 5. ročníku základní školy. Výsledky by se mohly lišit, pokud by byla zapojena širší skupina učitelů napříč různými ročníky.

Za další limit výzkumu považujeme skutečnost, že bylo možné uskutečnit pozorování pouze ve dvou hodinách. Tento rozsah byl omezen především požadavkem U1, která si více pozorování ve svých hodinách nepřála. Zároveň se pozorování uskutečnilo pouze v hodinách českého jazyka a realizováno bylo před rozhovory. Domníváme se, že zařazení dalších vyučovacích předmětů by pomohlo zjistit i jiná podpůrná opatření, která učitelé při práci s žáky s SPU využívají.

Určité limity se projevily také během rozhovorů, kdy některé participantky reagovaly na otázky velmi stručně, případně odbíhaly od tématu, což omezilo získaná data. Tento nedostatek přisuzujeme také tomu, že některé otázky byly málo konkrétní, proto se domníváme, že v případě přesněji formulovaných otázek, by odpovědi byly podrobnější a vedly k hlubší analýze.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo porozumět tomu, jakým způsobem učitelé prvního stupně základních škol využívají podpůrná opatření při práci s žáky se specifickou poruchou učení. Abychom lépe nahlédli do této problematiky, nejdříve jsme čerpali z odborných zdrojů v teoretické části, která byla rozdělena do tří hlavních kapitol. V rámci první kapitoly jsme se zabývali tím, co jsou specifické poruchy učení, a následně jsme se zaměřili na ty, se kterými se v rámci běžné praxe můžeme setkat nejčastěji, a shrnuli jsme doporučené formy reedukace jednotlivých poruch. Poté jsme se zaměřili na samotné vzdělávání těchto žáků, jak probíhá jejich diagnostika, komunikace se zákonnými zástupci žáka a s jakými odborníky v rámci školního poradenského pracoviště probíhá spolupráce při jejich vzdělávání. V poslední kapitole jsme shrnuli možnosti využití podpůrných opatření učiteli, od tvorby individuálního vzdělávacího plánu či plánu pedagogické podpory až po vhodné pomůcky a materiály.

V rámci praktické části jsme realizovali kvalitativně orientovaný výzkum. Stanovili jsme si výzkumné cíle, na to navazující výzkumné otázky a zvolili jsme tři výzkumné metody, které se vzájemně doplňovaly. Konkrétně se jednalo o polostrukturované rozhovory s učiteli prvního stupně, pozorování hodin českého jazyka a analýzy dokumentů žáků se specifickými poruchami učení. Tento výzkum nám pomohl získat vhled do toho, jak učitelé pracují s podpůrnými opatřeními těchto žáků ve své každodenní praxi.

Analýza a následná interpretace dat ukázala, že podpora žáků se specifickými poruchami učení je nejčastěji realizována prostřednictvím zkrácených či jinak upravených diktátů, větší časové dotaci na práci, použitím přehledů k vizualizaci učiva a zohledněním specifických chyb. Zároveň se ukázalo, že učitelé podpůrná opatření často realizují intuitivně na základě zkušeností ze své pedagogické praxe a ne vždy se striktně drží doporučení od školského poradenského zařízení nebo plánu pedagogické podpory. Výzkum tedy ukázal, že se v některých případech objevují rozdíly mezi doporučenou a realizovanou podporou. Cílem této práce bylo kromě zjištění, jaká podpůrná opatření učitelé využívají, také to, jakým způsobem pracují s poradenskými zařízeními, asistenty pedagoga a rodinou. V rámci této oblasti jsme zjistili, že spolupráce je důležitým pilířem vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Zatímco komunikace se školním poradenským pracovištěm probíhá poměrně funkčně, zkušenosti s asistentem pedagoga se ukázaly jako různorodé. Výsledky rovněž ukázaly, že významným faktorem je i spolupráce s rodiči, která zásadně ovlivňuje úspěšnost podpory.

Závěr práce jsme věnovali diskuzi nad získanými výsledky, které se vztahovaly k výzkumným otázkám. Na základě těchto zjištění byla formulována doporučení pro pedagogickou praxi, která mohou přispět ke zkvalitnění podpory žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Arnoldová, A. (2016). *Sociální péče 2. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-pecce-2-dil-2593/>
2. Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky* (2. vyd). Masarykova univerzita.
3. Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Paido.
4. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
5. Braithwaite, D., & Thompson T. (1999). *Handbook of Communication and People With Disabilities*. Francis & Taylor.
6. Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2016). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
7. Čech, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://www.bookport.cz/kniha/profesni-obraz-skolniho-specialniho-pedagoga-v-podminkach-zakladni-skoly-10455/>
8. Dardig, J. C. (2008). *Involving parents of students with special needs: 25 ready-to-use strategies*. Corwin Press.
9. Flekačová, L., Růžicka, M., & Smolíková, M. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://www.bookport.cz/kniha/ucitel-a-asistent-ve-spolecnem-vzdelavani-12749/>
10. Forgan, J. W., & Balsamo, N. (2024). *Parent's Quick Start Guide to Dysgraphia*. Taylor & Francis.
11. Frombergerová, A., & Martanová, V. (2022). Podpůrná opatření ve vzdělávání – vliv navýšení časové dotace na výkon žáků se specifickými poruchami učení. *E-Psychologie*, 16(4), 27-42. <https://doi.org/10.29364/epsy.454>
12. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualizované vyd). Portál.
13. Hricová, A., Ondrášek, S., & Urban, D. (2023). *Metodologie v sociální práci*. Grada.

14. Janderková, D., Kendíková, J., Klégrová, J., Strnadová, I., Swierkoszová, J., & Ženatová, Z. (2016). *SPU a ADHD*. Raabe.
15. Janišová, & Strouhal, M. (2023). *Učitelské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Karolinum.
<https://www.bookport.cz/kniha/ucitelske-vzdelavani-a-oborove-didaktiky-na-filozoficke-fakulte-univerzity-karlovy-12175/>
16. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020). *Dyslexie: Metody reedukace, výuky a hodnocení* (2. rozšířené vydání). D + H.
17. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování* (2. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR). Wolters Kluwer.
18. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. D + H.
19. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2017). *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. D + H.
20. Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* (2. vydání). Pasparta.
21. Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/skolni-poradenstvi-960/>
22. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. dopl. vyd). Grada.
23. Kopečný, P. (2018). *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Masarykova univerzita.
24. Kovářová, R., Klugová, I., & Chlebcová, H. (2020). *Metodika práce s žáky se specifickou poruchou učení v inkluzivním vzdělávání*. Ostravská univerzita.
25. Krejčová, L., Balharová, K., Šamberová, K., & Bodárová, Z. (2017). *Specifické poruchy učení*. Albatros media a.s.
26. Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/slovník-specialnepedagogicke-terminologie-1758/>
27. Křováčková, B. (2014). *Diagnostika – učitel - žák*. Gaudeamus.

28. Lemrová, S. (2024). *Pedagogická psychologie*. Grada.
29. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
30. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství (SLON).
31. Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Grada.
32. Morávková Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.
33. Muteti, T. (2025). *Helping children with learning disabilities: A handbook for parents and caregivers*. Dr. Tabitha Muteti.
34. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Grada.
<https://www.bookport.cz/kniha/poradenska-psychologie-pro-deti-a-mladez-1606/>
35. Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Portál.
36. Prior, M. (2022). *Understanding Specific Learning Difficulties*. Taylor & Francis.
37. Procházka, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Grada.
38. Švamberg Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Grada.
39. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
40. Valenta, J. (2013). *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2013 (5., aktualiz. vyd)*. ANAG.
41. Valenta, M. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu (3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR)*. Wolters Kluwer.
42. Vařeková, J., Daďová, K., & Nováková, P. (2022). *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově*. Karolinum. <https://www.bookport.cz/kniha/zak-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-v-telesne-vychove-11178/>

43. Weiss, E., Akimjaková, B., Pařa, G., & Biryukova, Y. (2023). Methods of Re-Education of Specific Learning Disorders. *Journal of Education Culture and Society*, 14(1), 185-197. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.185.197>
44. Zapletalová, J., & Mrázková, J. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://archiv-nuv.npi.cz/>
45. Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* (Vydání dvanácté). Portál.
46. Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Portál.

Legislativní dokumenty

47. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
48. Vyhláška č. 248/2019 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných.
49. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků.
50. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
51. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled participantů	41
Tabulka 2 Přehled kategorií a subkategorií	51

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

např. například

PPP pedagogicko-psychologická poradna

PO podpůrná opatření

SPU specifické poruchy učení

ŠPP školní poradenské pracoviště

ŠPZ školské poradenské zařízení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací arch

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Pozorovací arch U1

Příloha P IV: Pozorovací arch U2

Příloha P V: Pozorovací arch U3

Příloha P VI: Ukázka kódování rozhovorů

PŘÍLOHA I: POZOROVACÍ ARCH

POZOROVACÍ ARCH

Datum pozorování:

Třída:

Předmět:

Počet žáků s SPU ve třídě:

Průběh hodiny	Způsob prezentace učiva	
	Zapojení do výuky	
	Motivace žáka	
	Zasedací pořádek	
Individualizace	Speciální pomůcky a materiály	
	Individuální zadávání úkolů	
Hodnocení	Práce s chybou	
	Hodnocení	
Podpůrné prostředky	Dostupnost podpůrných prostředků	
	Použití podpůrných prostředků	
Další pozorované jevy:		

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s účastí na výzkumu, který se týká využití podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole.

Ředitelka, Kateřina Navrátilová, studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, mne seznámila s cíli a metodami výzkumu.

Současně jsem byl/a informován/a o možnosti odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku.

Bylo mi sděleno, že rozhovor bude nahráván a slouží pouze pro potřeby diplomové práce, nebude poskytnut třetím stranám a po jeho přepisu bude smazán.

Byl/a jsem obeznámen/a o tom, že bude zajištěna má anonymita a nikde nebudou zveřejněny mé osobní údaje, které by mohly vést k identifikaci mé osoby.

Jsem informován/a, že mohu souhlas s poskytnutím rozhovoru kdykoliv v průběhu výzkumu odvolat.

Jméno, příjmení a podpis učitele:

.....

Podpis výzkumníka:

.....

V..... dne.....

PŘÍLOHA III: POZOROVACÍ ARCH U1

POZOROVACÍ ARCH

Třída U1

Datum pozorování: 12. a 20.11.2024

Třída: 3.

Předmět: Český jazyk

Počet žáků s SPU ve třídě: 2 – jeden žák a jedna žákyně (žákyně druhou pozorovanou hodinu chyběla)

Průběh hodiny	Způsob prezentace učiva	Paní učitelka nerozlišuje způsob prezentace učiva u žákyně s SPU, všem žákům je nové učivo prezentováno stejným způsobem – především verbálně.
	Zapojení do výuky	Žákyně byla do výuky poměrně často zapojována, na základě mého pozorování byla vyvolávána stejně jako další žáci, kteří SPU nemají. Žákyně je zároveň velmi aktivní a často se hlásí o slovo.
	Motivace žáka	Paní učitelka žačku často chválila a při hře ji odměnila formou bonbónu – to se týkalo všech žáků, kteří měli správnou odpověď.
	Zasedací pořádek	Žákyně při výuce seděla v první lavici uprostřed spolu s další žačkou a žák seděl sám v zadní lavici v řadě, která se nachází naproti paní učitelky.
Individualizace	Speciální pomůcky a materiály	Paní učitelka žákům s SPU dává možnost využití přehledů daného učiva, které si žáci musí vyrobit doma, avšak žáci je daný den zapomněli doma, proto je při výuce nepoužili.
	Individuální zadávání úkolů	Zadávání běžných úkolů během hodiny bylo stejné jako u zbytku žáků ve třídě, pouze když psali diktát, žák s SPU dostal od paní učitelky předepsaný diktát ve svém sešitě, kde měl za úkol doplnit i/y a velká a malá

		písmena. Zbytek třídy měl diktát pouze na malá a velká písmena a věty jim paní učitelka diktovala.
Hodnocení	Práce s chybou	Při pozorování hodin jsem zaznamenala dva případy práce s chybou. První hodinu to bylo u žákyně, která se spletla při rozdělení slov na slabiky. Poté, co chybu udělala, paní učitelka ji na ni upozornila a dala jí prostor pro to, aby ji napravila. Žákyně i po určité době nevěděla a paní učitelka jí řekla, ať si dané slovo vytleská. Žákyně chybu poté našla a opravila. Druhý případ práce s chybou jsem měla u žáka, který psal již zmíněný diktát. Poté, co paní učitelka nadiktovala diktát třídě, paní učitelka přišla za žákem s SPU. Žák měl i přes předepsaný diktát mnoho chyb a paní učitelka mu řekla, aby si diktát ještě přečetl. Když žák ani poté chyby neodhalil, paní učitelka ho na ně upozornila.
	Hodnocení	Samotné hodnocení jsem neměla možnost vidět.
Podpůrné prostředky	Dostupnost podpůrných prostředků	Při výuce žáci měli možnost pouze použití přehledů učiva.
	Použití podpůrných prostředků	Ani jeden z žáků přehled při výuce nepoužil, protože je zapomněli doma. Při další hodině žák dostal upravený diktát.

PŘÍLOHA IV: POZOROVACÍ ARCH U2

POZOROVACÍ ARCH

Třída U2

Datum pozorování: 15.11. a 19.11.2024

Třída: 5.

Předmět: Český jazyk

Počet žáků s SPU ve třídě: 6 žáků – pozorovaný byl jeden žák a jedna žákyně

Průběh hodiny	Způsob prezentace učiva	Paní učitelka prezentovala učivo hodně vizuálně za pomoci obrazových materiálů, ale zároveň s žáky vedla často rozhovor o daném tématu.
	Zapojení do výuky	V rámci zapojení do výuky mi přišlo, že paní učitelka nedělá rozdíly mezi žáky, ve stejné frekvenci vyvolávala žáky s SPU jako jiné žáky.
	Motivace žáka	Paní učitelka v hodině motivovala žáky slovně, při správné odpovědi je často chválila slovy „dobře, dobrá práce“.
	Zasedací pořádek	Žáci při výuce seděli v první lavici, každý s jiným spolužákem.
Individualizace	Speciální pomůcky a materiály	Všude po třídě jsou rozmístěné různé kartičky s učivem napříč předměty pro všechny žáky, ale v dané hodině žáci s SPU měli možnost mít na lavici kartičky s pádovými otázkami, které si sami vyrobili.
	Individuální zadávání úkolů	Paní učitelka se při zadání úkolu vždy žáků zeptala, zda zadání rozumí, v případě potřeby řekla ještě jednou a následně za žáky s SPU chodila a znovu se zeptala, zda všemu rozumí. Také jsem si všimla, že paní učitelka žákům pomáhá a kontroluje v průběhu hodiny jejich práci.

Hodnocení	Práce s chybou	V případě práce s chybou jsem si všimla, že paní učitelka jedná s žáky s SPU jako s jinými žáky – dává dostatečný prostor pro odpověď, zeptá se na důvod této odpovědi a snaží se návodnými otázkami dovést žáky ke správné odpovědi a odůvodnění.
	Hodnocení	V daných hodinách jsem žádný způsob hodnocení nepozorovala.
Podpůrné prostředky	Dostupnost podpůrných prostředků	Žáci mají k danému učivu k dispozici přehledovou tabulku učiva, vzhledem k dané hodině to byla tabulka s pádovými otázkami.
	Použití podpůrných prostředků	Kromě již zmíněných tabulek jsem pozorovala, že žáci mají na práci více času, paní učitelka se jim individuálně věnuje a ptá se na odůvodnění dané volby.

PŘÍLOHA V: POZOROVACÍ ARCH U3

POZOROVACÍ ARCH

Třída U3

Datum pozorování: 13. 11. 2024 (první a pátá hodina)

Třída: 5.

Předmět: Český jazyk

Počet žáků s SPU ve třídě: 2 žáci – dva chlapci

Průběh hodiny	Způsob prezentace učiva	Paní učitelka učivo prezentovala vizuálně pomocí kartiček a listů s učivem, s žáky o tématu často diskutovala.
	Zapojení do výuky	Jeden z žáků byl velmi aktivní a do diskuze o tématu se sám zapojoval, druhého žáka s SPU paní učitelka vyvolala. Když druhý žák působil unaveně, paní učitelka ho požádala, aby posbíral kartičky z předchozí aktivity.
	Motivace žáka	Paní učitelka všechny žáky slovně motivuje, u žáků s SPU jsem si nevšimla jiné formy nebo přístupu motivace.
	Zasedací pořádek	Sledovaní žáci seděli v první a druhé lavici u okna, vedle sebe měli žáky, kteří nemají diagnostikované SPU.
Individualizace	Speciální pomůcky a materiály	Žáci mají k dispozici kupované přehledy učiva, které mají uložené ve své lavici. Paní učitelka žákům při práci dala pokyn, aby přehledy při práci využili.
	Individuální zadávání úkolů	Žáci měli úkoly zadané jako ostatní žáci, zadání řekla dvakrát. Byla ovšem poměrně rozmanitá variabilita metod výuky, střídala se v různých intervalech individuální práce, skupinová práce, pohybová hra a práce s pracovním sešitem či listem.

Hodnocení	Práce s chybou	Jeden z žáků s SPU odpověděl na otázku paní učitelky chybně, na tu ho paní učitelka upozornila. Dále mu dala dostatek prostoru pro vlastní nalezení chyby a její nápravu, přičemž žák řekl i dané pravidlo.
	Hodnocení	Nezaznamenala jsem jiný způsob hodnocení žáků s SPU.
Podpůrné prostředky	Dostupnost podpůrných prostředků	Ke každému tématu žáci mají po třídě vystavené kartičky a žáci s SPU mají při sobě přehledové tabulky. Jiné formy dostupných podpůrných prostředků jsem nezaznamenala.
	Použití podpůrných prostředků	Žáci mají své přehledové tabulky ve své lavici, pracovní listy i kartičky, které byly v hodině využity byly stejné jako u zbytku třídy.

PŘÍLOHA VI: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ

U1: Ano skoro v každé třídě několik a myslím, že by jich tam byla potřeba ještě další jako mít, ale tak já nejsem příznivce tady těch poraden, takže já si je zohledňuju sama. Dělán to, co vlastně bych dělala, i kdyby byli vyšetřeni, takže už to já za těch 30 let poznám, takže, takže tak no

Jaké konkrétní metody a techniky používáte při práci s žáky se specifickými poruchami?

K: Jaké konkrétní metody a techniky používáte při práci s žáky se specifickými poruchami?

U1: Tak můžou mít před sebou přehledy, můžou je používat, určitě individuální přístup, zohlednění specifických chyb při písemném projevu, převažuje teda ústní projev, takže se ptám hodně, když něco píšeme, tak oni třeba mluví většinou a mají větší čas než ostatní na kontrolu. Když vlastně něco píšeme, tak mají zkrácený ten text. Takže. Jinak mám je většinou všechny u sebe, abych na ně viděla, akorát ten

