



# Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání

*Zbyněk Němec, Lea Květoňová,  
Vanda Hájková a kol.*



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA  
Univerzita Karlova



# Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání

*Zbyněk Němec*

*Lea Květoňová*

*Vanda Hájková*

*a kol.*



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA  
Univerzita Karlova

Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání  
Editori: NĚMEC, Zbyněk; KVĚTOŇOVÁ, Lea; HÁJKOVÁ, Vanda

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

V Praze, 2024

ISBN 978-80-7603-450-1

DOI 10.14712/9788076034501

Autorský kolektiv (v abecedním pořadí): BARTOŇOVÁ, Miroslava;  
FELCMANOVÁ, Lenka; FOORD, Libuše; HÁDKOVÁ, Kateřina; HÁJKOVÁ,  
Vanda; HORÁLKOVÁ, Zuzana; HRADILOVÁ, Tereza; KADRNOŽKOVÁ,  
Monika; KLENKOVÁ, Jiřina; KOTVOVÁ, Miroslava; KORANDOVÁ, Zuzana;  
KUBÍČKOVÁ, Anna; KVĚTOŇOVÁ, Lea; NĚMEC, Zbyněk; REVICKÁ, Marija;  
ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína; VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara; ZAKOUŘILOVÁ,  
Hana; ZEMKOVÁ, Jaroslava

Recenzovali:

doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.

doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

Publikace vznikla v rámci programu COOPERATIO, realizovaného na Pedagogické fakultě UK.

# Souhrn

Publikace zaměřená na profesi školního speciálního pedagoga je dílem autorského kolektivu z katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Hlavní část publikace prezentuje poznatky z výzkumu zaměřeného na role školních speciálních pedagogů v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a na popis dílčích forem podpory, které školní speciální pedagogové zajišťují u žáků se zdravotním postižením. Výzkum byl realizován kombinovanou formou – v kvantitativní části byla data získána od 439 školních speciálních pedagogů prostřednictvím dotazníkového šetření; v kvalitativní části probíhaly ohniskové skupiny a individuální rozhovory se 67 školními speciálními pedagogy.

Prezentace dat z výzkumu dokládá, že v rámci přímé podpory žáků školní speciální pedagogové nejvíce pracují s žáky se specifickými poruchami učení, dále pak s žáky s narušenou komunikační schopností, s náročným chováním, se sociálním znevýhodněním, s odlišným mateřským jazykem, s lehkým mentálním postižením a s poruchami autistického spektra. V těchto a dalších skupinách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školní speciální pedagogové uplatňují různé formy podpory, včetně realizace individuální výuky v tzv. předmětu speciálně pedagogické péče a zajištění pomůcek pro žáky. V rámci inkluzivního vzdělávání je důležitou součástí práce školních speciálních pedagogů i podpora žáků bez diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřeb a žáků nadaných, stejně jako poradenství poskytované ostatním pedagogickým pracovníkům a rodičům žáků.

Na datech z výzkumu publikace poukazuje na velký význam profese školních speciálních pedagogů v rozvoji inkluzivního vzdělávání, na potřebu dalšího rozvoje pregraduálního vzdělávání těchto pracovníků a také na potřebu dalšího navyšování úvazků školních speciálních pedagogů v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

**Klíčová slova:** speciální vzdělávací potřeby; školní speciální pedagog; školní poradenství; inkluzivní vzdělávání; předmět speciálně pedagogické péče



# Summary

The book, focused on the profession of a school special educational needs (SEN) teachers, was created by a collective of authors from the Department of Special Education, Faculty of Education, Charles University.

The main part of the book presents findings from the research focused on the roles of school SEN teachers in mainstream elementary schools and a description of partial forms of support that school special needs teachers provide for students with disabilities. The research was carried out in a combined form – in the quantitative part, data were obtained from 439 school SEN teachers through a questionnaire survey; in the qualitative part, focus groups and individual interviews took place with 67 school SEN teachers.

The presentation of research data proves that, within the framework of direct support for students, school SEN teachers mostly work with students with specific learning disorders, students with speech impairment, with challenging behaviour, with social disadvantage, with a different mother tongue, with a mild intellectual disability and with autism spectrum disorders. In these and other groups of students with special educational needs, school SEN teachers apply various forms of support, including the implementation of individual teaching within the so-called „subject of special educational care“, and the provision of aids for students. Within the framework of inclusive education, the important part of the school SEN teachers' work is supporting the students with no special educational needs and gifted students, as well as counseling provided to other teaching staff and students' parents.

Based on research data, the authors point to the great importance of the profession of school SEN teachers in the development of inclusive education; the need for further development of the undergraduate education for these teachers, as well as the need for further increasing of the number of SEN teachers in mainstream primary schools.

**Key words:** special educational needs; special educational needs teacher; school counseling; inclusive education; special educational care





# Obsah

|  |     |
|--|-----|
| Úvodní slovo ( <i>Němec, Květoňová, Hájková</i> ) .....  | 9   |
| 1. Inkluzivní vzdělávání a školní speciální pedagog ( <i>Hájková, Němec</i> ) .....  | 13  |
| 2. Školní speciální pedagog a podpora vzdělávání žáků se zdravotním postižením .....   | 21  |
| 2.1 Výzkum práce školních speciálních pedagogů: metodologie a výzkumný soubor ( <i>Němec</i> ) .....                                   | 22  |
| 2.2 Nejčastější uplatnění školního speciálního pedagoga ( <i>Němec</i> ) .....   | 30  |
| 2.3 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ( <i>Zakouřilová, Bartoňová</i> ) .....      | 38  |
| 2.4 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s náročným chováním ( <i>Kubíčková, Horálková</i> ) .....                    | 53  |
| 2.5 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ( <i>Němec, Zemková</i> ) .....                | 76  |
| 2.6 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s tělesným postižením ( <i>Revická, Hájková</i> ) .....                      | 92  |
| 2.7 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ( <i>Hradilová, Kubíčková, Foord</i> ) ..... | 108 |
| 2.8 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením ( <i>Květoňová, Šumníková</i> ) .....                 | 123 |
| 2.9 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením ( <i>Hádková, Kotvová</i> ) .....                    | 138 |
| 2.10 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností ( <i>Klenková, Korandová</i> ) .....     | 154 |
| 2.11 Shrnutí: Hlavní role školního speciálního pedagoga ( <i>Němec, Felcmanová</i> ) .....   | 162 |
| 3. Školní speciální pedagog a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ( <i>Němec</i> ) .....  | 173 |
| 4. Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných ( <i>Kadrnožková, Valešová Malecová</i> ) ..... | 185 |
| 5. Expresivní terapie v práci školního speciálního pedagoga ( <i>Valešová Malecová, Kadrnožková</i> ) .....                            | 207 |



# Úvodní slovo

*Zbyněk Němec, Lea Květoňová, Vanda Hájková*

Inkluzivní vzdělávání je v naší vzdělávací realitě stále ještě spojováno s některými mýty a nedorozuměními. V laické, ale i v odborné veřejnosti se objevuje například chybný předpoklad, že inkluzivní vzdělávání usiluje o nastavení optimálních vzdělávacích podmínek pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami... Přitom inkluzivní vzdělávání představuje filozofii založenou na hledání těch nejlepších možných vzdělávacích cest pro všechny žáky, a to – pokud je to jen trochu možné – na společné vzdělávací cestě.

V laické veřejnosti, ale i mezi mnoha učiteli se často objevuje také domněnka, že inkluze ve vzdělávání má primárně znamenat přesun velkých počtů žáků ze škol speciálních (škol zřizovaných podle § 16 odstavce 9 školského zákona) do škol běžných. Přitom tento trend je sice součástí rozvoje inkluzivního vzdělávání, rozhodně ale není tím nejviditelnějším nebo nejdůležitějším prvkem inkluze. Statistiky sice ukazují v posledních dvou dekadách nárůst počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu, zároveň ale úbytek těchto žáků ve speciálním školství je mnohde úplně minimální – je tak zřejmé, že zvyšující se počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mnoha školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou způsobené přechodem těchto žáků ze škol speciálních, ale jsou důsledkem dostupnější a důkladnější diagnostiky, která dokáže zachytit speciální vzdělávací potřeby i u těch žáků, kteří by v minulosti zůstali nediodagnostikováni (a tedy také bez podpory). Nárůst počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu je tedy primárně ukazatelem toho, že si vzdělávací systém těchto žáků více všímá a dokáže lépe zachytit jejich speciální vzdělávací potřeby, to vše ve snaze poskytnout těmto žákům i jejich učitelům lepší úroveň podpory.

Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je hlavním motivem inkluzivního vzdělávání nastavování co nejefektivnějších a nejdostupnějších forem podpory vzdělávání těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Mnohé tyto formy podpory jsou ale samozřejmě dostupné i žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb nebo žákům „v riziku“ vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Nástroje podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tak – ve snaze o vytváření inkluzivního

vzdělávacího prostředí – mnohdy stávají zdrojem zvyšování kvality vzdělávání všech žáků!

Jeden z nejdůležitějších zdrojů podpory inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu představuje v posledních letech i ve školství České republiky pozice školního speciálního pedagoga. Pozice, která se v našem školství rozvíjí už od devadesátých let 20. století, až v posledním desetiletí začíná být dostupná ve větším množství škol. Pozitivním signálem pro rozvoj celého inkluzivního vzdělávání je, že se během posledních let počty školních speciálních pedagogů ve školách poměrně významně zvýšily, a do budoucna se diskutuje i o modelech státního financování, které by umožnily získat alespoň menší úvazek školního speciálního pedagoga všem běžným základním školám v ČR. Význam profese školního speciálního pedagoga tedy nepochybně vzrůstá. A vzrůstat bude i nadále.

Dosud byla ale jen omezená pozornost věnována uplatnění školních speciálních pedagogů v praxi. Podle platné legislativy by školní speciální pedagogové měli ve školách poskytovat poradenské služby pro ostatní pedagogické pracovníky, zároveň by se měli věnovat přímé práci s žáky, měli by nabízet konzultace pro zákonné zástupce žáků, zajišťovat komunikaci mezi školou a školskými poradenskými zařízeními... Co všechno ale v praxi tyto standardní činnosti zahrnují? Jaké konkrétní činnosti a v jakém rozsahu školní speciální pedagogové vykonávají? Jak se tyto činnosti liší v závislosti na tom, s jakými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami školní speciální pedagogové pracují? Odpovědi na tyto a některé další související otázky hledal výzkum, jehož výstupy tvoří jádro této publikace.

Následující text této publikace v kapitole 1 stručně uvádí čtenáře do problematiky inkluzivního vzdělávání a seznamuje jej s obecným pojetím profese školního speciálního pedagoga. Stěžejní částí celé kolektivní monografie je pak kapitola 2, která popisuje výsledky rozsáhlého výzkumného šetření zaměřeného na práci školních speciálních pedagogů s žáky s různými druhy zdravotního postižení. Pro rozšíření představy o přínosu speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání jsou dále připojeny kapitoly 3 a 4, které popisují možný význam profese v podpoře vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a v podpoře vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Pro posílení povědomí o praktickém významu práce školního speciálního pedagoga a o aktivitách, které může ve škole zajišťovat, je pak připojena závěrečná kapitola 5, která se věnuje intervencím využívaným speciálními pedagogy v oblasti expresivních terapií.

Přechody mezi jednotlivými kapitolami jsou prokládány citacemi, ve kterých respondenti ve výzkumu odpovídali na otázku, z čeho mají v práci školního speciálního pedagoga nebo školní speciální pedagožky<sup>1</sup> radost.

Publikace je prioritně určena čtenářkám a čtenářům z řad školních speciálních pedagogů a z řad studujících v oborech se zaměřením na speciální pedagogiku – v prezentaci výstupů výzkumu stejně jako i v celém textu monografie se tak autoři soustředili na hledání rovnováhy mezi přiměřenou úrovní odbornosti a mírou čtivosti textu, díky které snad má monografie potenciál zaujmout současné i budoucí profesionály v našem oboru. Citace z výpovědí respondentů výzkumu jsou uváděny v autentické hovorové formě, formulace použité v citacích by tak neměly být poměřovány standardy očekávanými pro psanou úroveň textu.

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, společně s celým autorským kolektivem, který se podílel na přípravě této monografie, Vám přejeme hodně úspěchů ve Vaší praxi a doufáme, že i tato publikace Vám pomůže k lepší orientaci v profesi školního speciálního pedagoga i v možnostech rozvoje inkluze ve vzdělávání!

---

<sup>1</sup> Navzdory skutečnosti, že ženy – školní speciální pedagožky v praxi výrazně početně převažují nad muži – školními speciálními pedagogy, autoři této publikace se drží pojmenování „školní speciální pedagog“ a vztahují toto pojmenování zpravidla jak k mužům, tak i ženám pracujícím na dané pozici. Autoři publikace si zároveň uvědomují, že zcela správné a korektní pojmenování by bylo „školní speciální pedagožky a pedagogové“, a tímto se i omlouvají čtenářům a čtenářkám, kterým by zjednodušení pojmenování profese nevyhovovalo. Jediným účelem zjednodušení pojmenování je zachování přehlednosti a čtivosti textu.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Ze spokojených žáků. Ze spokojených rodičů. Ze spokojených kolegů. To je potvrzením mého snažení a snad i toho, že jdu tou správnou cestou. Ne vždy se to vede. Ale když se to povede, je to opravdu skvělá satisfakce, že moje práce má smysl.*

*Také mě velmi těší, když rodič, který je zprvu velmi negativně naladěný, po jistém čase stráveném v rámci prvního setkání odchází zamyšlený, že asi by bylo dobré začít hledat společně řešení, například jak pomoci svému dítěti. Když se toto potvrdí v rámci další spolupráce, je to palec nahoru. Potěší mě taky, když jiní žáci volají, že chtějí jít ke mně taky... Docela těžko se jim vysvětluje, že oni moji podporu nepotřebují. Nakonec si stejně ke mně cestu najdou, třeba i krátkodobě, na jednu, dvě návštěvy, například v rámci tvůrčí recitace.*

*V každém případě mě těší, když vidím, že žák, se kterým jsem v úzkém kontaktu, se zlepšuje. To je vždy skvělé!*

# 1. Inkluzivní vzdělávání a školní speciální pedagog

Vanda Hájková, Zbyněk Němec

**Inkluzivní vzdělávání**, v českém prostředí někdy také méně přesně a obecněji označované jako *společné vzdělávání*, se týká široké škály strategií, činností a procesů, které napomáhají tomu, aby se všeobecné právo na kvalitní a dostupné vzdělání stalo pro všechny lidi v naší zemi každodenní realitou. Vychází z premisy, že učení každého člověka začíná již jeho narozením a následně probíhá po celý jeho život. Je uznáním skutečnosti, že vzdělávání probíhá nejen ve formálních institucích a jimi organizovaných formálních učebních situacích, ale že zahrnuje také širší komunitní a domácí neformální vzdělávací iniciativy jako alternativu nebo doplnění k formálnímu vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je dynamický proces, který se v České republice vyvíjí od 90. let minulého století podle naší společenské kultury, s využitím tuzemské tradice ve školství při současném respektu k evropskému kontextu. Je součástí vzdělávací strategie, která prosazuje inkluzivní rozvoj českých škol s cílem vytvořit v nich vzdělávací prostředí, v němž vládne tolerance, udržitelné využívání zdrojů a sociální spravedlnost, a kde jsou uspokojovány potřeby a práva všech žáků (Hájková, Strnadová, 2010; Zilcher, Svoboda, 2019).

O podobě inkluzivního vzdělávání se vedou trvalé diskuze. Existuje totiž více interpretací, které mohou ovlivnit pohled na to, zda jsou výsledky inkluzivního vzdělávání dosažitelné a udržitelné. Spojnicemi popisů inkluzivního vzdělávání je, že je založeno na právu osob na vzdělání a na sociálním modelu postižení: vzdělávací systém by se měl přizpůsobit dítěti, žákovi nebo studentovi, ne naopak. Stále trvají nejasnosti ohledně pojmů „speciální“, „integrované“ a „inkluzivní“ vzdělávání, nejsou jednotné ani názory na podporu vzdělávacích příležitostí dětí, žáků a studentů z některých minorit ohrožených v naplnění vzdělávacích potřeb v rámci hlavního vzdělávacího proudu v době, kdy se nabízí alternativa v podobě škol určených pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Proč by si především pedagogové měli upřesnit pojetí inkluze ve školách a jednoznačně chápat termín *inkluzivní vzdělávání*? Existují k tomu minimálně tři důvody:

- Různé základní principy a různé hodnoty, z nichž rozdílná pojetí inkluzivního vzdělávání vycházejí, mohou vést v praxi k odlišným postupům.
- Inkluzivní vzdělávání, které ve škole realizují, může být neudržitelné, pokud jsou pedagogičtí pracovníci vedeni pochybami či přesvědčením, že konkrétní žák či student je „problémem“, pro který nacházejí řešení v začlenění „na zkoušku“.
- Pokud má inkluzivní vzdělávání zůstat hodnotnou reakcí na řešení lidských práv ve vzdělávání, bude se nadále rozvíjet a pedagogové musí přijmout a reflektovat tento vývoj ve vlastní práci (Stubbs, 2002).

Mnoho lidí ze vzdělávací praxe dosud předpokládá, že inkluzivní vzdělávání je pouze další verzí speciálního vzdělávání nebo že se týká pouze žáků se zdravotním postižením. Klíčové koncepty a principy, které jsou základem inkluzivního vzdělávání, jsou však v mnoha ohledech opakem těch, které tvoří základ speciálního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání není jiný název pro speciální vzdělávání ani integrované vzdělávání. Odlišuje ho především přístup k identifikaci potíží dítěte, žáka či studenta a způsob řešení výzev, které ve škole s diverzitou žáků vznikají. Inkluzivní vzdělávání je také o celkové proměně vzdělávacího prostředí (změně školy), zatímco předchozí koncepce vzdělávání byly převážně zaměřeny na žáka a jeho změnu a přizpůsobení se vzdělávacímu prostředí.

Pro jednoznačnější pochopení současného vývoje českých škol na cestě k inkluzivnímu vzdělávání doporučujeme věnovat pozornost původní definici UNESCO (2005), která vycházela ze závěrů konference v Salamance (1994) a která zdůraznila, že inkluze je hnutí přímo spojené se zlepšením podmínek ve školách a ve vzdělávacím systému jako celku: *„Inkluze je proces řešení rozmanitosti potřeb všech žáků a reagování na ně zvyšováním účasti na vzdělávání, kultuře a komunitách a snižováním vyloučení v rámci vzdělávání a ze vzdělávání. Zahrnuje změny a úpravy obsahu vzdělávání, přístupy, struktury a strategie se společnou vizí, která zahrnuje všechny děti příslušného věkového rozmezí, s přesvědčením, že vzdělávat všechny je odpovědností běžného vzdělávacího systému.“* (UNESCO, 2005, s. 13)

Širší koncepční pohled, který definice UNESCO z r. 2005 nabízela, nám umožňuje i dnes nahlížet na inkluzivní vzdělávání ne jako na specializovaný přístup pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jako na celkovou transformaci a metodickou reformu ve školství (Opertti, Walker, Zhang, 2014). Obecně známý odborný pramen k implementaci inkluzivního vzdělávání ve školní praxi *Ukazatel inkluze* (Booth, Ainscow, 2002) ve shodě s tím naznaču-



je, že prvním krokem při zavádění inkluzivního vzdělávání je pomoci školám porozumět jejich vlastním potřebám.

Mitchell (2014), Loreman (2017), Strnadová, Danker, Dowse, Tso (2023) a mnozí další autoři, kteří se věnují inkluzivnímu vzdělávání, se snaží pomoci školní praxi tím, že nabízejí vědecky podložené přístupy, které mohou sloužit všem dětem, žákům a studentům, i těm se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z fyzických, smyslových, emocionálních a intelektuálních rozdílů. Vycházejí přitom z rozsáhlých mezinárodních zkušeností a výzkumů. Mitchell (2014) mezi klíčové strategie řadí: sledování širšího kontextu učení, zavádění kognitivních strategií, behaviorálních strategií jako celoškolských strategií, formativního hodnocení a zpětné vazby pro žáky, využívání asistivních technologií, tvorbu příznivých sociálních podmínek ve třídě, realizaci personalizované výuky a změn v organizaci vyučovacího procesu. Uznává, podobně jako ostatní výše jmenovaní odborníci, že ačkoli někteří žáci s postižením mohou vyžadovat speciální formy podpory a specifické didaktické strategie, jejich valné většině dobře slouží běžné vyučovací přístupy využívané u žáků bez postižení.

Stávající výzvou pro všechny, kteří v praxi chtějí rozvinout inkluzivní procesy na školách, je otázka, zda a jak využívat zdroje i odborné znalosti z oblasti speciálního vzdělávání k podpoře legislativně ukotvené inkluze napříč vzdělávacím systémem. Jednou z cest je zapojení školních speciálních pedagogů v roli školních specialistů do každodenní vzdělávací praxe na běžných školách.

**Profese školního speciálního pedagoga** vznikla ve školství ČR až v reakci na celkové změny vzdělávacího systému po roce 1990. V průběhu druhé poloviny dvacátého století speciální pedagogové už ve školách působili, jejich pozice ale byla výhradně učitelského charakteru, jednalo se o pedagogy realizující přímou výuku žáků s postižením ve speciálních školách a třídách. Až během devadesátých let v souvislosti s počínajícím trendem integrace žáků se zdravotním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu vznikla potřeba zaměstnávat i v těchto školách speciální pedagogy na pozici poradenských pracovníků, kteří budou zajišťovat nejen přímou práci s žáky, ale i metodickou a další podporu pro učitele (Kucharská a kol., 2013). K pevnému ukotvení profese školních speciálních pedagogů v systému i v legislativě došlo v roce 2005, s přijetím vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (vyhláška č. 72/2005 Sb.), ve které byla daná pozice oficiálně pojmenována a ve které došlo také k základnímu vymezení standardních činností školního speciálního pedagoga.

Povzbudivým jevem je stoupající počet školních speciálních pedagogů ve školách v ČR – zatímco na počátku jedenadvacátého století se odhadovaný

počet těchto pracovníků pohyboval někde okolo 150 ve všech školách v republice (Kucharská a kol., 2013), o dvacet let později, v roce 2022, už statistika ministerstva školství uváděla 1.642 školních speciálních pedagogů, pracujících dohromady na 951 pracovních úvazků (MŠMT, online, cit. 2023-10-24). Nepřekvapivě většinu zaměstnanců, resp. zaměstnankyň na této pozici tvoří ženy – průměrně na devatenáct školních speciálních pedagožek připadá jeden školní speciální pedagog.

Aktuálně profese školního speciálního pedagoga patří do kategorie pedagogických pracovníků, jejichž pozice a očekávaná kvalifikace je vymezena zákonem o pedagogických pracovnících. Zákon pro danou pozici užívá označení pouze „speciální pedagog“ a konstatuje, že pracovník zaměstnaný na této pozici by měl mít buď magisterské vzdělání přímo v oboru zaměřeném na speciální pedagogiku, anebo magisterské vzdělání v jiném pedagogickém oboru – uznává se vzdělání zaměřené na přípravu učitelů v mateřské, základní nebo střední škole, vzdělání zaměřené na přípravu vychovatelů nebo vzdělání v oboru pedagogika – doplněné kurzem rozšiřujícím odbornou kvalifikaci zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů (zákon č. 563/2004 Sb.).

Základní role školního speciálního pedagoga jsou v praxi spojeny s podpůrnými opatřeními tak, jak jsou tato opatření definována v § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) – podle uvedeného paragrafu zákona tato podpůrná opatření spočívají v:

- „*a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení*“ – školní speciální pedagog patří mezi nejvýznamnější články školního poradenství;
- „*b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb*“ – ve všech těchto úpravách školní speciální pedagog metodicky vede učitele;
- „*včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče*“ – přímé zajištění výuky těchto předmětů je primárně v kompetenci speciálního pedagoga;
- „*c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání*“ – zde se školní speciální pedagog aktivně podílí zejména na úpravě podmínek při závěrečných zkouškách;
- „*d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů*“ – s podporou školního speciálního pedagoga se žáci i učitelé učí s těmito pomůckami pracovat;
- „*e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými*

*vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy*“ – nejen u žáků s lehkým mentálním postižením školní speciální pedagog pomáhá učitelé upravit výstupy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem i se schopnostmi žáka;

- „f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*“ – u všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých školské poradenské zařízení doporučí vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, školní speciální pedagog pomáhá učitelé s vytvořením plánu a následně i s jeho průběžným vyhodnocováním;
- „g) *využití asistenta pedagoga*“ – školní speciální pedagog metodicky vede asistenty pedagoga a zároveň v rámci svých poradenských služeb nabízí učitelům podporu při správném nastavování spolupráce s asistenty.

V kontextu podpůrných opatření je pozice školního speciálního pedagoga dále specifikována vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.), podle které školské poradenské zařízení navrhuje škole zřízení pozic školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa ve třetím, čtvrtém nebo pátém stupni podpůrných opatření, a to za předpokladu, že *„je ve škole souběh okolností (lokality, počet žáků s potřebou podpory, skladba žáků vyžadujících podpůrná opatření ve třetím stupni), které vyžadují přítomnost školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga“*.

Konkrétní činnosti školního speciálního pedagoga pak pojmenovává vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (vyhláška č. 72/2005 Sb.), podle které by práce na dané pozici měla zahrnovat: a) **diagnostiku a depistáž**, zejména se zaměřením na vyhledávání dosud nediodnostikovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifikaci jejich vzdělávacích potřeb a následné určení intervenčních postupů; b) **konzultační, poradenské a intervenční práce**, zahrnující jak vlastní speciálněpedagogickou<sup>2</sup> podporu žáků, tak i poradenství pro učitele při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů nebo plánů pedagogické podpory, navrhování úprav školního prostředí, zajištění reedukačních materiálů a kompenzačních pomůcek pro žáky, konzultace s rodiči ad.; c) **metodické, koordinační a vzdě-**

---

<sup>2</sup> Text monografie upřednostňuje přidavené jméno „speciálněpedagogický/á“ v podobě psané dohromady. U termínů „předmět speciálně pedagogické péče“ a „speciálně pedagogické centrum“ jsou ale v textu uváděny varianty s oddělenými slovy – důvodem je použití těchto variant v platných legislativních normách, autoři se tak zde drží jazykové podoby legislativně daných termínů.

**lávací činnosti**, zahrnující například metodické vedení učitelů a asistentů pedagoga nebo organizaci vzdělávacích akcí a besed na speciálněpedagogická témata jak pro pedagogické pracovníky, tak i pro rodiče žáků. Podle vyhlášky o poskytování poradenských služeb je školní speciální pedagog také veden jako jeden z pracovníků školního poradenského pracoviště, v praxi někdy též uváděného pod zkratkou „ŠPP“.

Konkrétní obsah činnosti školního speciálního pedagoga se v praxi může významně lišit v závislosti na velikosti školy, počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a charakteru jejich postižení nebo znevýhodnění, ale také v závislosti na obsazenosti jednotlivých pozic školního poradenského pracoviště, rozdělení kompetencí mezi poradenskými pracovníky a nastavení celkové inkluzivní vize školy (Mrázková, 2021). Vítaným posunem je v posledních letech v praxi mnoha školních speciálních pedagogů jejich stále výraznější zaměření na podporu žáků, kteří mají specifické obtíže ve vzdělávání, dosud ale neprošli vyšetřením ve školském poradenském zařízení, a tedy ani nebyli oficiálně diagnostikováni jako žáci s druhým nebo vyšším stupněm podpůrných opatření – těmto žákům poskytují školní speciální pedagogové podporu tak, aby došlo k nápravě vzdělávacích obtíží co nejdříve; mnozí žáci tak díky pomoci školního speciálního pedagoga nakonec ani nemusí vyšetření ve školském poradenském zařízení absolvovat (Kucharská a kol., 2013). Jak v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i v podpoře žáků „v riziku“ se tak školní speciální pedagog stává zásadním spolutvůrcem inkluzivního prostředí školy.

## Literatura

- Ainscow, M. & Booth, A. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R. & Tomická, V. (2013) *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 22 Oct. 2023. Dostupné z: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

- Mrázková, J. (2021). *Inkluzivní vzdělávání na základních školách pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Dizertační práce, vedoucí práce doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- MŠMT (online, cit. 2023-10-11). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*; tab. A10 Regionální školství, ostatní pedagogičtí pracovníci škol. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Operti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In: L. Florian. *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, p. 149-169.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L. & Tso, M. (2023). Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2023.2221239
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO, p. 13.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších novelizací.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších novelizací.
- Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Když to celé funguje - učitel si všimne potíže u dítěte, dá kontakt rodiči na mě, ten zavolá, uděláme základní diagnostiku, nastavíme plán domácí přípravy či tréninku, sestavíme plán pedagogické podpory a po půl roce NEMUSÍME dítě posílat na odborné vyšetření, protože se podaří potíž eliminovat. Když se podaří zmírnit trápení, zmenšit obtíže dítěte.*

## 2. Školní speciální pedagog a podpora vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Následující část publikace je společným dílem kolektivu autorů z katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Stěžejní části textu vycházejí z výzkumného šetření realizovaného v letech 2022 až 2023 v rámci vědecko-výzkumného programu Cooperatio.

Cílem výzkumu bylo podrobně popsat pozici školního speciálního pedagoga s důrazem na podpůrné role, které tento pedagogický pracovník zastává ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

V první části se text kapitoly věnuje popisu metodologie výzkumného šetření a prezentaci dat z kvantitativní části výzkumu, která dotazníkovou metodou mapovala hlavní role školních speciálních pedagogů v oblasti přímé podpory žáků, v oblasti poradenství pro učitele i v dalších relevantních oblastech výkonu této profese.

V dalších částech a podkapitolách jsou pak prezentovány výsledky kvalitativní části výzkumu, ve které byla formou rozhovorů a ohniskových skupin sbírána (a následně analyzována) data z oblasti práce školního speciálního pedagoga vždy s akcentem na podporu určité specifické skupiny žáků se zdravotním postižením.

Celá kapitola je ukončena závěrečným shrnutím, které na základě prezentovaných kvantitativních i kvalitativních dat popisuje nejdůležitější role a nejčastější činnosti školních speciálních pedagogů v praxi školních poradenských pracovišť, v prostředí základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

## 2.1 Výzkum práce školních speciálních pedagogů: metodologie a výzkumný soubor

*Zbyněk Němec*

Výzkumné šetření zaměřené na práci školních speciálních pedagogů a realizované výzkumníky z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy bylo rozděleno do dvou hlavních částí.

Hlavním cílem výzkumu bylo podrobně popsat pozici školního speciálního pedagoga a výkon jeho profese ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dílčími cíli bylo: A) Zjistit, na jaké žáky se zdravotním postižením a v jaké míře zaměřují školní speciální pedagogové ve své profesi pozornost. B) U dílčích kategorií žáků se zdravotním postižením popsat, v čem spočívá podpora školního speciálního pedagoga u dané skupiny žáků a jaká jsou její specifika. C) U jednotlivých kategorií žáků popsat formy a metody podpory poskytované těmto žákům v předmětu speciálně pedagogické péče.

Sběr kvalitativních dat byl realizován od prosince 2022 do srpna 2023 formou individuálních rozhovorů a ohniskových skupin, součástí byla i obsahová analýza dat. Sběr kvantitativních dat probíhal od února do května 2023 a zahrnoval sběr dat pomocí dotazníkového šetření s následným vyhodnocením.

### **Kvantitativní část**

Sběr dat pro kvantitativní část výzkumu byl realizován formou on-line dotazníku zveřejněného na platformě Survio. Dotazník měl dohromady 13 otázek, z toho dvě otázky s odpověďmi na škálách a čtyři otázky otevřené. Předpokládaná doba vyplnění dotazníku byla okolo 15 minut, což se ukázalo jako reálné – více než polovina respondentů vyplňovala dotazník v časovém rozmezí 10 až 30 minut.

V rámci přípravy výzkumu byly z veřejně dostupných zdrojů – webových stránek škol – vyhledány e-mailové kontakty na 1268 speciálních pedagogů zaměstnaných v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, na tyto kontakty byl následně rozeslán e-mail s žádostí o účast ve výzkumu. Dotazník v rámci šetření vyplnilo 439 školních speciálních pedagogů.

V souvislosti s kvantitativním výzkumem některé metodologické zdroje definují, jak velký by měl být reprezentativní vzorek respondentů ve vztahu k základnímu souboru – pro základní soubor o velikosti jednoho tisíce osob se



doporučuje výzkumný soubor o minimální velikosti přibližně 280 respondentů, pro základní soubor o velikosti třech tisíc osob je doporučován vzorek čítající alespoň 340 respondentů (Jonhson, Christensen, 2000, cit. podle Gavora, 2010). V případě zde popisované kvantitativní části výzkumu byl základní soubor tvořen všemi školními speciálními pedagogy, kterých podle ministerstva školství bylo v září 2022 ve školách 1642 (MŠMT, online, cit. 2023-10-11); vzhledem k tomu, že výzkumný soubor zahrnoval 439 respondentů z řad školních speciálních pedagogů, lze výsledky výzkumu z hlediska celkového počtu odpovědí považovat za reprezentativní.

Do výzkumu byli zapojeni respondenti s poměrně rozmanitou mírou zkušenosti – v době výzkumu někteří pracovali na místě školního speciálního pedagoga méně než rok, jiní danou profesi vykonávali již déle než deset let (viz tab. 1). Více než tři čtvrtiny respondentů ale na pozici školního speciálního pedagoga pracovaly více než dva roky, jejich zkušenost už tedy lze vnímat jako poměrně rozsáhlou.

*Tab. 1 Praxe respondentů na pozici školního speciálního pedagoga*

| <i>Otázka: „Jak dlouhou máte praxi na pozici školního speciálního pedagoga?“</i> |                       |                                |
|--|-----------------------|--------------------------------|
| <i>praxe respondenta</i>   | <i>počet odpovědí</i> | <i>procentuální zastoupení</i> |
| méně než 1 rok   | 39                    | 8,9 %                          |
| 1 až 2 roky  | 56                    | 12,8 %                         |
| 2 roky až 5 let  | 128                   | 29,2 %                         |
| 5 až 10 let  | 122                   | 27,8 %                         |
| více než 10 let  | 94                    | 21,4 %                         |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Z hlediska získané kvalifikace většina respondentů ve výzkumném vzorku potvrdila předpoklad, že standardní cestou k získání kvalifikace na pozici školního speciálního pedagoga je absolvování magisterského studia v oboru se zaměřením na speciální pedagogiku – tuto variantu uvedlo více než osmdesát procent účastníků výzkumu (viz tab. 2). Druhou nejfrekventovanější variantou získání kvalifikace, která se ale týkala jen asi každého devátého účastníka výzkumu, bylo doplnění vysokoškolského vzdělání v jiném magisterském oboru o kvalifikační kurz zaměřený na speciální pedagogiku.

Tab. 2 Kvalifikace respondentů – školních speciálních pedagogů

| Otázka: „Jak jste získal/a kvalifikaci pro pozici školního speciálního pedagoga?“         |                |                         |
|---|----------------|-------------------------|
| nejvyšší dosažené vzdělání v oboru  | počet odpovědí | procentuální zastoupení |
| bakalářské vzdělání v oboru zaměřeném na speciální pedagogiku                             | 14             | 3,2 %                   |
| magisterské vzdělání v oboru zaměřeném na speciální pedagogiku                            | 363            | 82,7 %                  |
| vysokoškolské vzdělání v jiném oboru + kvalifikační kurz zaměřený na speciální pedagogiku | 52             | 11,8 %                  |
| doktorské vzdělání v oboru zaměřeném na speciální pedagogiku                              | 4              | 0,9 %                   |
| bez vzdělání v oboru – na pozici pracuje jako nekvalifikovaná/ý                           | 6              | 1,4 %                   |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Rozmanitá je v praxi výše úvazku, na který jsou školní speciální pedagogové zaměstnáváni. Ve výzkumném souboru jen méně než polovina školních speciálních pedagogů zastávala danou pozici na plný úvazek (viz tab. 3), zhruba asi čtvrtina respondentů měla jen poloviční úvazek a nemalá skupina respondentů dokonce uváděla úvazek jen čtvrtinový nebo i nižší.

Tab. 3 Rozsah pracovního úvazku respondentů – školních speciálních pedagogů

| Otázka: „Jaký je rozsah Vašeho pracovního úvazku na pozici školního speciálního pedagoga?“ |                |                         |
|--|----------------|-------------------------|
| rozsah pracovního úvazku   | počet odpovědí | procentuální zastoupení |
| méně než 0,25 (9 hodin týdně a méně)   | 78             | 17,8 %                  |
| 0,25 (10 hodin týdně)  | 30             | 6,8 %                   |
| 0,5 (20 hodin týdně)   | 115            | 26,2 %                  |
| 0,75 (30 hodin týdně)  | 41             | 9,3 %                   |
| 1,0 (40 hodin týdně)   | 175            | 39,9 %                  |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

V charakteristice výzkumného souboru se šetření zaměřovalo také na otázku, se kterými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přicházejí školní speciální pedagogové v praxi nejčastěji do kontaktu – výsledná zjištění v této oblasti nejenže popisují strukturu výzkumného vzorku, ale mají také potenciál

k formulaci doporučení pro budoucí rozvoj kvalifikačních programů pro školní speciální pedagogy tak, aby tyto programy svým obsahem připravovaly budoucí odborníky na všechny skupiny žáků, se kterými se v praxi budou setkávat.

*Tab. 4 Práce školních speciálních pedagogů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*

Instrukce: „U jednotlivých kategorií žáků prosím uveďte, jak často se ve své praxi (z pozice školního speciálního pedagoga, průměrně během posledního roku) věnujete žákovi nebo žákům z dané kategorie.“ (Nápověda: často = alespoň 1x týdně; občas = 1x až 2x měsíčně; zřídka = 2x až 3x ročně; nikdy = méně než 2x ročně.)

| kategorie žáků                         | 1 – často    | 2 – občas    | 3 – jen zřídka | 4 – nikdy    |
|--|--------------|--------------|----------------|--------------|
| žák se specifickými poruchami učení    | 423 (96,4 %) | 11 (2,5 %)   | 5 (1,1 %)      | 0            |
| žák se specifickými poruchami chování  | 216 (49,2 %) | 126 (28,7 %) | 77 (17,5 %)    | 20 (4,6 %)   |
| žák s narušenou komunikační schopností | 264 (60,1 %) | 104 (23,7 %) | 50 (11,4 %)    | 21 (4,8 %)   |
| žák s mentálním postižením             | 124 (28,2 %) | 84 (19,1 %)  | 112 (25,5 %)   | 119 (27,1 %) |
| žák s poruchou autistického spektra    | 116 (26,4 %) | 113 (25,7 %) | 121 (27,6 %)   | 89 (20,3 %)  |
| žák se sluchovým postižením            | 49 (11,2 %)  | 47 (10,7 %)  | 106 (24,1 %)   | 237 (54,0 %) |
| žák se zrakovým postižením             | 25 (5,7 %)   | 41 (9,3 %)   | 112 (25,5 %)   | 261 (59,5 %) |
| žák s tělesným postižením              | 28 (6,4 %)   | 44 (10,0 %)  | 118 (26,9 %)   | 249 (56,7 %) |
| žák s dlouhodobým onemocněním          | 42 (9,6 %)   | 71 (16,2 %)  | 155 (35,3 %)   | 171 (39,0 %) |
| žák s odlišným mateřským jazykem       | 248 (56,5 %) | 87 (19,8 %)  | 60 (13,7 %)    | 44 (10,0 %)  |
| žák se sociálním znevýhodněním         | 213 (48,5 %) | 107 (24,4 %) | 65 (14,8 %)    | 54 (12,3 %)  |
| žák mimořádně nadaný                   | 49 (11,2 %)  | 113 (25,7 %) | 140 (31,9 %)   | 137 (31,2 %) |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Jak je z výsledků zřejmé, zcela nejčastěji se školní speciální pedagogové v praxi setkávají s žáky se specifickými poruchami učení (viz tab. 4) – s těmito žáky pracují téměř všichni školní speciální pedagogové pravidelně každý týden. Pravidelně každý týden nebo alespoň jednou či dvakrát měsíčně zajišťuje

většina školních speciálních pedagogů podporu u žáků s narušenou komunikační schopností, žáků se specifickými poruchami chování, žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků se sociálním znevýhodněním<sup>3</sup>. Zhruba asi polovina respondentů šetření se v době výzkumu ve své praxi pravidelně věnovala také žákům s mentálním postižením a s poruchami autistického spektra.

Kromě celkového záběru práce školního speciálního pedagoga se výzkum věnoval také otázce, s jakými žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami pracují školní speciální pedagogové nejvíce. I zde dominovala skupina žáků se specifickými vývojovými poruchami učení – když si školní speciální pedagogové ve výzkumu měli představit žáka, kterému ve své praxi věnují nejvíce času, pro více než polovinu respondentů to byl rovněž žák se specifickou poruchou učení (viz tab. 5).

*Tab. 5 Žáci, se kterými školní speciální pedagogové pracují s největší intenzitou/nejčastěji*

| <i>Otázka: „Když si představíte žáka, kterému se v poslední době věnujete ve své praxi s největší intenzitou/nejčastěji – o jakého žáka jde?“</i> |                 |              |
|---|-----------------|--------------|
| <i>kategorie žáků</i>   | <i>odpovědi</i> | <i>podíl</i> |
| žák se specifickou poruchou učení   | 244             | 55,6 %       |
| žák se specifickou poruchou chování   | 44              | 10,0 %       |
| žák s narušenou komunikační schopností (vadami řeči)  | 43              | 9,8 %        |
| žák s mentálním postižením  | 27              | 6,2 %        |
| žák s poruchou autistického spektra   | 19              | 4,3 %        |
| žák se sluchovým postižením   | 8               | 1,8 %        |
| žák se zrakovým postižením  | 2               | 0,5 %        |
| žák s tělesným postižením   | 1               | 0,2 %        |
| žák s dlouhodobým onemocněním   | 0               | 0,0 %        |
| žák s odlišným mateřským jazykem  | 20              | 4,6 %        |
| žák se sociálním znevýhodněním  | 21              | 4,8 %        |
| žák s jiným druhem speciálních vzdělávacích potřeb  | 10              | 2,3 %        |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

<sup>3</sup> Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou v současném pojetí klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb obvykle řazeni do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním – povědomí o tomto zařazení ale není v praxi v ČR ještě zcela rozšířené, proto pro potřeby výzkumu byly tyto dvě skupiny žáků posuzovány odděleně.

V případech, ve kterých respondenti šetření uvedli, že se v praxi nejčastěji věnují žákovi s „jiným druhem speciálních vzdělávacích potřeb“, pak nejčastěji upřesňovali, že pracují s žákem s více různými druhy postižení/znevýhodnění a že nelze určit, který druh postižení/znevýhodnění je dominantní. Zajímavé byly ale i ojedinělé případy, například speciální pedagožky, která nejvíce pracuje s žákem bez přesné diagnózy, ale „v riziku poruchy chování“, nebo respondentky, která se nejvíce věnuje žákovi, jehož vzdělávací obtíže se rozvinuly „po návratu z domácí výuky“.

Data z kvantitativní části výzkumu byla zpracována prostou analýzou získaných údajů a jsou dále prezentována formou komentovaných tabulek.

## **Kvalitativní část**

Pro účast ve kvalitativní části výzkumu byli osloveni respondenti zapojení do kvantitativní části šetření - v předchozí fázi výzkumu byli v dotazníku respondenti vyzváni, aby uvedli svou e-mailovou adresu v případě, že by měli zájem o účast v následující části výzkumu, která se bude odehrávat formou ohniskových skupin a individuálních rozhovorů. Takto byly získány kontakty na 152 školních speciálních pedagogů, kteří projevili zájem o účast v kvalitativní části výzkumu. Tito respondenti byli následně rozděleni do podskupin v závislosti na tom, jakým cílovým skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v praxi věnují. Z celkového počtu zájemců se do kvalitativní části výzkumu nakonec zapojilo 67 školních speciálních pedagogů.

Primární metodou sběru dat v kvalitativní části výzkumu byly ohniskové skupiny, jejich důležitou charakteristikou odlišující je od skupinových diskuzí je zdůraznění skupinové dynamiky (Reichel, 2009); účastníci těchto skupin nejsou vázáni jen formátem otázka-odpověď, ale jsou naopak povzbuzováni v tom, aby reagovali jeden na druhého v rámci interakcí vyplývajících ze situace. Zapojení respondenti formát ohniskových skupin vítali také jako určitý prostor pro možnou výměnu zkušeností z praxe. Pouze v případech, kdy se zájemci o účast ve výzkumu nemohli ohniskových skupin z časových důvodů zúčastnit, byla účast ve skupině nahrazena individuálním interview. Celkově bylo v dané fázi výzkumu realizováno 20 ohniskových skupin, doplněných o 7 individuálních rozhovorů.

Z důvodu velkých vzdáleností - respondenti výzkumu byli z celé České republiky - probíhaly jak ohniskové skupiny, tak i individuální interview online, v prostředí MS Teams. U ohniskových skupin byla kromě respondentů a výzkumníka nebo výzkumnické dvojice přítomna také asistentka výzkumu,

kteřá měla na starosti technické zabezpečení setkání a v úvodu informovala účastníky o tom, že setkání je nahráváno a že veškerá získaná data budou anonymizována. Nahrávky z výzkumu byly dále převedeny do písemné podoby, na zpracování přepisů se významnou mírou podílela i skupina studentek z katedry speciální pedagogiky PedF UK v rámci jejich angažmá na pozicích pomocných vědeckých sil.

Zpracování dat z písemných přepisů ohniskových skupin a interview bylo následně realizováno formou obsahové analýzy textů. Kódy i kategorie vznikaly až v průběhu procesu analýzy dat, což je postup typický právě pro kvalitativní výzkumný formát (Hendl, 2008). Na analýze kvalitativních dat se podílel celý tým spoluautorů této publikace.

## Literatura

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozšířené vydání, Brno: Paido.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2.*, aktualizované vydání, Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT (online, cit. 2023-10-11). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023; tab. A10 Regionální školství, ostatní pedagogičtí pracovníci škol*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Mám velkou radost, že se mi daří pro děti připravovat program na míru. Je to práce velmi pestrá a vzhledem k polovičnímu úvazku se mi ji daří dobře skloubit s osobním rodinným životem, škola mi vyšla vstříc s pracovní dobou. S kolegyněmi je dobrá spolupráce, ve škole vládne pozitivní atmosféra.*

*Jsem ráda, že mám možnost se dále dovzdělávat prostřednictvím různých školení, seminářů a konferencí, které si sama vyhledávám a dávám ke schválení vedení. Radost mi dělá nově otevřená reedukační skupinka žáků druhých tříd, kteří potřebují odstranit dvojí čtení.*

*Také jsem vděčná, že mnoho kolegyně speciálních pedagožek z jiných škol je ochotných se podělit o zkušenosti, jedna z nich dokonce umožňuje nově schůzky profesně zaměřené skupiny.*

## 2.2 Nejčastější uplatnění školního speciálního pedagoga

Zbyněk Němec

Nejčastější uplatnění školního speciálního pedagoga bylo jako téma sledováno v kvantitativní části výzkumu popsané v kapitole 2.1. Důraz byl v šetření kladen primárně na dvě zásadní oblasti práce školních speciálních pedagogů, a to na přímou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na poradenské služby poskytované ostatním pedagogickým pracovníkům školy.

**Přímá podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** je klíčovou součástí práce školního speciálního pedagoga. Hlavní součástí této přímé práce s žáky je pro velkou většinu školních speciálních pedagogů zajištění předmětu speciálně pedagogické péče – podle výpovědí respondentů výzkumu téměř devadesát procent školních speciálních pedagogů zajišťuje realizaci tohoto předmětu v průměru alespoň jednou týdně (viz tab. 6). Více než polovina školních speciálních pedagogů také pravidelně každý týden pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami společně s učitelem přímo ve vyučovací hodině. Mezi časté činnosti, na kterých se většina školních speciálních pedagogů podílí alespoň jednou měsíčně, pak patří: depistáž – vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb; diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků; zajištění reedukačních, kompenzačních a stimulačních aktivit (mimo předmět SPPG péče); participace na doučování žáků; diagnostika a intervence u náročného chování žáků.

Mimo uvedené činnosti pak v otevřených otázkách respondenti výzkumu uváděli také participaci na obecnějších aktivitách zaměřených na všechny žáky třídy, konkrétně se jednalo například o zapojení do aktivit zaměřených na podporu duševního zdraví žáků – řečeno slovy jedné z respondentek: *„Momentálně se věnuji prevenci v rámci duševního zdraví, emoční nestability u dětí, tlak na výkon. Při práci s dětmi v předmětu speciálně pedagogické péče se tyto témata dost často otevírají, a tak více pracuji s emočními kartami, terapeutickými nástroji, jak zvládat emoce, pracovní listy na duševní zdraví.“*



Tab. 6 Role školních speciálních pedagogů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

| Instrukce: „U následujících aktivit prosím uveďte, jak často se dané činnosti věnujete.“<br>(Použitá operacionalizace pojmů: často = alespoň jednou týdně, občas = zhruba jednou nebo dvakrát měsíčně, jen zřídka = alespoň dvakrát nebo třikrát ročně, nikdy = méně než dvakrát ročně) |              |              |                |             |
|---|--------------|--------------|----------------|-------------|
| typ činnosti – četnost  | 1 - často    | 2 - občas    | 3 - jen zřídka | 4 - nikdy   |
| depistáž - vyhledávání žáků s rizikem vzniku SVP  | 133 (30,3 %) | 190 (43,3 %) | 92 (21,0 %)    | 24 (5,5 %)  |
| diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků  | 132 (30,1 %) | 181 (41,2 %) | 90 (20,5 %)    | 36 (8,2 %)  |
| diagnostika a intervence u náročného chování žáků   | 92 (21,0 %)  | 141 (32,1 %) | 144 (32,8 %)   | 62 (14,1 %) |
| podpora učitelů při práci s žáky se SVP ve vyučovací hodině   | 226 (51,5 %) | 149 (33,9 %) | 53 (12,1 %)    | 11 (2,5 %)  |
| zajištění předmětu speciálně pedagogické péče   | 389 (88,6 %) | 17 (3,9 %)   | 12 (2,7 %)     | 21 (4,8 %)  |
| zajištění reedukačních, kompenzačních a stimulačních aktivit (mimo předmět SPPG péče)   | 202 (46,0 %) | 112 (25,5 %) | 80 (18,2 %)    | 45 (10,3 %) |
| participace na doučování žáků   | 137 (31,2 %) | 121 (27,6 %) | 111 (25,3 %)   | 70 (15,9 %) |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

**Poradenství pro ostatní pedagogické pracovníky** je druhou klíčovou součástí práce školního speciálního pedagoga. Podle údajů poskytnutých respondenty výzkumu více než osmdesát procent školních speciálních pedagogů poskytuje pravidelně každý týden konzultace učitelům, přibližně tři čtvrtiny školních speciálních pedagogů konzultují každý týden i s asistenty pedagoga, s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště a s vedením školy (viz tab. 7). Alespoň jednou měsíčně pomáhají školní speciální pedagogové učitelům také se zajištěním speciálních pomůcek a materiálů pro žáky a se zpracováním individuálních vzdělávacích plánů nebo plánů pedagogické podpory.

Určité rezervy jsou naopak z výsledků výzkumu patrné v zapojení školních speciálních pedagogů do organizace seminářů a vzdělávacích aktivit pro pedagogy nebo do spolupráce s ostatními pracovníky školního poradenského

pracoviště při organizaci preventivních aktivit a při poskytování služeb kariérového poradenství – u těchto činností většina respondentů výzkumu uváděla, že je vykonává jen zřídka anebo že je nevykonává nikdy.

Tab. 7 Role školních speciálních pedagogů v poradenství pro pedagogy

| Instrukce: „U následujících aktivit prosím uveďte, jak často se dané činnosti věnujete.“<br>(Použitá operacionalizace pojmů: často = alespoň jednou týdně, občas = zhruba jednou nebo dvakrát měsíčně, jen zřídka = alespoň dvakrát nebo třikrát ročně, nikdy = méně než dvakrát ročně) |              |              |                |              |
|---|--------------|--------------|----------------|--------------|
| typ činnosti – četnost  | 1 - často    | 2 - občas    | 3 - jen zřídka | 4 - nikdy    |
| konzultace s učiteli  | 359 (81,8 %) | 67 (15,3 %)  | 13 (3,0 %)     | 0 (0 %)      |
| konzultace s asistenty pedagoga   | 330 (75,2 %) | 88 (20,0 %)  | 13 (3,0 %)     | 8 (1,8 %)    |
| komunikace s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště  | 324 (73,8 %) | 90 (20,5 %)  | 22 (5,0 %)     | 3 (0,7 %)    |
| komunikace s vedením školy  | 316 (72,0 %) | 111 (25,3 %) | 12 (2,7 %)     | 0 (0 %)      |
| spolupráce na zpracování IVP  | 196 (44,6 %) | 156 (35,5 %) | 72 (16,4 %)    | 15 (3,4 %)   |
| spolupráce na zpracování PLPP   | 176 (40,1 %) | 146 (33,3 %) | 81 (18,5 %)    | 36 (8,2 %)   |
| spolupráce na programu primární prevence/jiných preventivních aktivitách  | 66 (15 %)    | 106 (24,1 %) | 153 (34,9 %)   | 114 (26,0 %) |
| spolupráce na kariérovém poradenství  | 16 (3,6 %)   | 61 (13,9 %)  | 162 (36,9 %)   | 200 (45,6 %) |
| pomoc se zajištěním speciálních pomůcek a materiálů pro žáky  | 215 (49,0 %) | 154 (35,1 %) | 60 (13,7 %)    | 10 (2,3 %)   |
| zajištění pracovních seminářů/ vzdělávacích akcí pro pedagogy   | 19 (4,3 %)   | 63 (14,4 %)  | 156 (35,5 %)   | 201 (45,8 %) |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Specifickou a velmi důležitou součástí poradenství, které školní speciální pedagog poskytuje ostatním pedagogickým pracovníkům školy, je metodická podpora pro asistenty pedagoga. Počet asistentů pedagoga se ve školách za posledních deset let velmi významně zvýšil – ve školním roce 2022/2023

statistická ročenka školství uváděla, že v regionálním školství ČR pracovalo již více než třicet tisíc asistentů pedagoga (MŠMT, online, cit. 2023-10-15); řada těchto pracovníků ale přichází do škol s jen minimálním pedagogickým vzděláním, metodické vedení ze strany učitele i ze strany školního speciálního pedagoga je tak pro správné a efektivní nastavení práce asistentů pedagoga naprosto klíčové.

Kromě nabídky individuálních konzultací pro asistenty pedagoga patří do dobré praxe řady školních speciálních pedagogů také organizace pravidelných metodických setkání pro asistenty pedagoga – s frekvencí alespoň jednou měsíčně takovéto setkání pro asistenty pořádá již více než čtyřicet procent školních speciálních pedagogů (viz tab. 8, součet odpovědí 1 a 2).

*Tab. 8 Organizace metodických setkání/konzultací pro asistenty pedagoga*

| <i>Instrukce: „Součástí práce některých školních speciálních pedagogů je i organizace metodických setkání/konzultací pro asistenty pedagoga. Máte u Vás ve škole na starosti tato setkání? A pokud ano, tak jak často probíhají?“</i> |                 |              |
|---|-----------------|--------------|
| <i>možnost odpovědi</i>   | <i>rezponzí</i> | <i>podíl</i> |
| 1 - ano, setkání s AP u nás pořádám, dvakrát měsíčně nebo i častěji   | 45              | 10,3 %       |
| 2 - ano, setkání s AP u nás pořádám, přibližně jednou měsíčně   | 140             | 31,9 %       |
| 3 - ano, setkání s AP u nás pořádám, méně než jednou měsíčně  | 95              | 21,6 %       |
| 4 - ne, setkání s AP u nás ve škole zatím nepořádám   | 159             | 36,2 %       |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

**Komunikace se zákonnými zástupci žáků** nebyla v rámci výzkumu nijak kvantifikována, nicméně v otevřené otázce na další vykonávané činnosti školních speciálních pedagogů se objevovala zcela nejčastěji – i výzkumná data tedy ukazují, že jde o velmi podstatnou součást práce školního speciálního pedagoga.

Jedna z respondentek například uvedla, že často zajišťuje: „Konzultace s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále i s rodiči, jejichž děti mají určitý problém a na doporučení třídního učitele se na mne obrátí o radu.“ Jiná respondentka ve výpovědi popsala i náročnost některých konzultací pro rodiče žáků: „Zajišťuji komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či se znaky specifických poruch učení a chování, také podpůrné schůzky a konzultace, podpůrná setkání okolo žáka, které, když se začnou realizovat systematicky,

*přinášejí pozitivní efekt. Tato činnost je nejen náročná na časovou dotaci, ale zároveň velmi náročná z hlediska udržování psychického zdraví školního speciálního pedagoga. Konzultace musí splňovat jistá pravidla, musí mít dostatečný časový prostor, obvykle půl hodiny je naprosto efektivní v případě, že se jedná o žáka, kde je potřeba hledat řešení – vylepšení, nebo kde je potřeba rodiče uvést tzv. „do obrazu“, aby byl schopen vůbec přistoupit na fakt, že jeho dítě má problém – obtíž – oslabenou část ... Pro mnohé rodiče je toto zjištění mnohdy nepřijatelné, a tudíž je potřeba vést rozhovor velmi empaticky, ale na druhou stranu otevřeně tak, aby odcházel domů naladěný směrem k zahájení úzké spolupráce se školou s cílem pomoci svému dítěti, jinými slovy našemu žákovi.“*

**Komunikace s mimoškolními institucemi** je v práci školních speciálních pedagogů důležitá zejména v oblasti přenosu informací o žácích mezi školou a školskými poradenskými zařízeními – podle odpovědí respondentů výzkumu se alespoň jednou měsíčně zajištění komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou a/nebo se speciálně pedagogickým centrem věnuje více než osmdesát procent školních speciálních pedagogů (viz tab. 9, součet odpovědí často a občas). Jen ve významně menším rozsahu se pak školní speciální pedagogové ve své praxi věnují i zajištění spolupráce mezi školou a střediskem výchovné péče nebo mezi školou a poskytovateli sociálních služeb.

*Tab. 9 Role školních speciálních pedagogů v komunikaci s mimoškolními institucemi*

| Instrukce: „U následujících aktivit prosím uveďte, jak často se dané činnosti věnujete.“<br>(Použitá operacionalizace pojmů: často = alespoň jednou týdně, občas = zhruba jednou nebo dvakrát měsíčně, jen zřídka = alespoň dvakrát nebo třikrát ročně, nikdy = méně než dvakrát ročně) |              |              |                |              |
|---|--------------|--------------|----------------|--------------|
| typ činnosti - četnost  | 1 - často    | 2 - občas    | 3 - jen zřídka | 4 - nikdy    |
| zajištění spolupráce mezi školou a školskými poradenskými zařízeními (PPP/SPC)  | 198 (45,1 %) | 158 (36,0 %) | 53 (12,1 %)    | 30 (6,8 %)   |
| zajištění spolupráce mezi školou a středisky výchovné péče  | 34 (7,7 %)   | 71 (16,2 %)  | 159 (36,2 %)   | 175 (39,9 %) |
| zajištění spolupráce mezi školou a poskytovateli sociálních služeb  | 18 (4,1 %)   | 52 (11,8 %)  | 140 (31,9 %)   | 229 (52,2 %) |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

V odpovědích na otevřenou otázku zjišťující další aktivity školních speciálních pedagogů respondenti opakovaně zmiňovali také konzultace s odbornými lékaři a psychology, ale také „spolupráce s OSPOD a s policií“, méně často pak třeba i „spolupráce s neziskovými organizacemi a zařízeními pro psychickou podporu žáků“, „spolupráce s komunitním centrem a terénními pracovníky“ nebo „spolupráce s neziskovou organizací pro děti se sociálním znevýhodněním (zajištění doučovatele, výběr snaživých dětí na vzdělávací tábory, pomoc rodičům při cestě na PPP...)“.

**Administrativní práce** je bohužel také poměrně frekventovanou součástí celkové činnosti školního speciálního pedagoga a často se objevovala v odpovědích respondentů na otázku po dalších vykonávaných aktivitách. Jedna z respondentek tak například uvedla, že podstatnou součástí její činnosti je: „*Permanentní administrativa a byrokracie – nejde jen o běžnou administrativu spojenou s dokumentací žáků se SVP, ta je ještě zvladatelná, ale o různé deníky, záznamy, výkazy (např. v rámci různých projektů a šablon)...*“

**Celková náročnost práce** školního speciálního pedagoga tak v souhrnu vykonávaných úkonů bohužel nezřídka přesahuje rozsah pracovního úvazku, zejména v těch případech, kdy se jedná o pracovníka zaměstnaného na částečný pracovní úvazek.

Téměř polovina (46 %) dotazovaných školních speciálních pedagogů ve výzkumu uvedla, že se povinností spojeným se svou prací věnuje nad rámec své placené pracovní doby alespoň jednou týdně. Naopak, jen deset respondentů ze 439 dotazovaných školních speciálních pedagogů ve výzkumu uvedlo, že se jim nikdy nestává, že by museli pracovat nad rámec své běžné placené pracovní doby.

*Tab. 10 Práce nad rámec pracovní doby*

| <i>Otázka: „Stává se Vám, že byste se povinností spojeným s výkonem pozice školního speciálního pedagoga věnoval/a i nad rámec své placené pracovní doby?“<sup>1</sup> (Použitá operacionalizace pojmů: často = alespoň jednou týdně, občas = zhruba jednou nebo dvakrát měsíčně, jen zřídka = alespoň dvakrát nebo třikrát ročně, nikdy = méně než dvakrát ročně)</i> |                 |              |
|--|-----------------|--------------|
| <i>možnost odpovědi</i>  | <i>responzí</i> | <i>podíl</i> |
| 1 - ano, často   | 202             | 46,0 %       |
| 2 - ano, občas   | 157             | 35,8 %       |
| 3 - ano, ale jen zřídka  | 70              | 15,9 %       |
| 4 - ne, nikdy  | 10              | 2,3 %        |

(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

**V souhrnu** data z kvantitativní části výzkumu popisují hlavní okruhy činností školního speciálního pedagoga jak v primárních oblastech jeho působnosti, kam patří přímá práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zajišťování poradenské podpory pro ostatní pedagogické pracovníky, tak i v sekundárních oblastech jeho působnosti, kam lze zahrnout poradenství a konzultace pro rodiče žáků, zajištění spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a podpora komunikace mezi školou a dalšími mimoškolními organizacemi zapojenými v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Údaje z výzkumu ale také ukazují, že většina školních speciálních pedagogů nemůže zajistit všechny potřebné činnosti v rámci pracovní doby vyplývající z jejich úvazku, mnozí školní speciální pedagogové tak vykonávají pracovní činnost i nad rámec svého úvazku, což lze považovat za poměrně závažný systémový problém, který je žádoucí zohlednit při plánované institucionalizaci těchto odborných podpůrných pozic.

## Literatura

MŠMT (online, cit. 2023-10-15). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Přímá práce s žáky, ta mě baví nejvíc, protože je tvořivá. Potom práce s celým systémem školy, na škole působím třetím rokem a získala jsem si důvěru mezi dětmi, ale i učitelé mě respektují jako odborníka, chodí za mnou konzultovat. Uvedla jsem tři asistentky pedagoga, které neměly žádné předchozí zkušenosti ze školství a které metodicky vedu, a to má smysl.*

## 2.3 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

*Hana Zakouřilová, Miroslava Bartoňová*

### Úvod

Žáci se specifickými poruchami učení (dále SPU) se řadí mezi nejpočetnější skupinu žáků, se kterými se školní speciální pedagog při práci v základní škole setkává. Specifické poruchy učení jsou popisovány jako soubor vývojových obtíží, jež se projeví v průběhu osvojování čtení a psaní, jsou vrozené a narušují proces učení (Krejčová, 2019). V české populaci se vyskytuje přibližně 2 až 4 % osob s SPU, přičemž u chlapců je výskyt třikrát častější (Bartoňová, 2019). Diagnostiku SPU provádí pedagogicko-psychologická poradna. Na základě výsledků speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky a v součinnosti s dokumentací zpracovanou základní školou (plán pedagogické podpory, informace o školní práci žáka) jsou nastavena podpůrná opatření. Na zpracování dokumentace žáka se podílí školní speciální pedagog v týmové spolupráci s ostatními učiteli.

Mezi nejčastěji diagnostikované poruchy se řadí dyslexie (specifická porucha čtení). Dyslektické obtíže často souvisejí s fungováním centrální nervové soustavy na bázi fonologického deficitu (Vellutino et al., 2004), kdy dochází k obtížím s propojováním písmena se shodnou hláskou, dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek ve slovech, fonologickou manipulací, automatizací fonetických dovedností. Reid (2003) uvádí, že dyslexie bývá často ve spojení s jinými typy specifických poruch učení, jako je dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu), dyskalkulie (specifická porucha matematických dovedností) či narušení exekutivních funkcí. Často se přidružují i poruchy pozornosti (ADD<sup>4</sup>/ADHD syndrom). Podle Evropské asociace dyslexie má 20 až 40 % osob s dyslexií diagnostikovanou též dyskalkulii, 20 až 55 % osob problémy v řečové oblasti, 10 až 20 % osob trpí úzkostnou poruchou, 2 až 4 % osob se potýká s depresí a 8 až 18 % osob má diagnostikovanou současně poruchu pozornosti (iED Team, online, cit. 2023-08-

---

<sup>4</sup> DSM 5 tuto variantu označuje jako převážně nepozorný subtyp (ADHD-I).



28). Pavlíčková (2018) ve svém výzkumu žáků s dyskalkulií potvrzuje, že u žáků přetrvává v čase výrazně pomalé pracovní tempo, mají obtíže v porozumění zadání a při formulaci a zápisu textu. Potřebnost zvýšené časové dotace na práci potvrzují i Frombergerová a Pavlas Martanová (2022), které ve svém výzkumu ověřovaly předpoklad, že žáci s SPU po navýšení časové dotace o 25 % mohou dosáhnout úrovně jako žáci intaktní.

V současné době je v popředí zájmu odborníků zabývajících se specifickými poruchami učení specifická vývojová porucha motorických funkcí – dyspraxie. Podle studií se objevují u dětí a žáků výrazné obtíže v rytmické koordinaci, vizuomotorické a audiomotorické synchronizaci, kontrole chůze a držení těla. Motorická neobratnost (*motor clumsiness*) neboli vývojová porucha koordinace (*developmental coordination disorder [DCD]*) postihuje 5 až 10 % všech dětí (srov. Bartoňová, 2018; *Developmental Medicine/Child Neurology* [online], 2023 [cit. 2023-01-13]).

## Specifika podpory žáků se specifickými poruchami učení

Stavební a funkční odlišnosti mozku mají vliv na odlišný **vývoj poznávacích procesů**, např. schopnost sluchem rozlišovat drobné rozdíly v lidské řeči, zrakem rozpoznávat detaily, přesně se vyjadřovat, rychle vyhledávat adekvátní výraz (Zelinková, Čedík, 2013). Specifické poruchy učení souvisí s oslabenými dílčími funkcemi, které se podílejí na čtení, psaní a počítání. Jednotlivé dílčí funkce dělíme na zrakové vnímání (zraková diferenciacce, paměť, analýza a syntéza), sluchové vnímání (sluchová diferenciacce, analýza, syntéza, paměť), jemnou a hrubou motoriku, oromotoriku, rychlost zpracování zrakové a sluchové informace, pozornost, vizuomotoriku, komunikační schopnosti (verbální i neverbální komunikaci, výslovnost, gramatiku ve vyjadřování), prostorovou orientaci, orientaci v čase, předčíselné představy (Slowík, 2022).

Odborníci uvádějí, že obtíže ve čtení a psaní představují významný rizikový faktor školního neúspěchu a pravděpodobně negativně ovlivňují i celkový vývoj jedince. Je zapotřebí si uvědomit, že SPU významně znesnadňují vzdělávací proces, který pro děti a dospívající po řadu let představuje hlavní náplň času. V extrémních případech učení zastíní veškeré další aktivity žáka. Hodiny tráví činností, která se mu obtížně osvojuje a výsledek snažení neodpovídá vynaloženému úsilí. Takové okolnosti vytvářejí ideální podhoubí pro vznik sekundárních obtíží (Krejčová, 2019). Mnozí odborníci se shodují, že žáci s SPU mohou trpět nedostatkem sebeúcty a nízkým sebehodnocením, maladaptivním

chováním nebo dokonce naučenou bezmocností (Bartoňová, 2020). Výzkumy také ukázaly, že jsou náchylnější k neurotičnosti, introverzi, jsou méně emočně stabilní (srov. Bartoňová, 2020; Huang et al., 2020).

V rámci etiologie byl dříve kladen důraz na perinatální a postnatální riziko vzniku SPU. Současné teorie staví do popředí zkoumání fungování a nastavení mozku, a to díky lepším zobrazovacím metodám (např. magnetická rezonance). Protopapas a Parrila (2018) poukazují na to, že dosud nejsou jasné důkazy o neurologické abnormalitě, současně ale konstatují, že rozdíly v mozku u osob s dyslexií existují, tak jako existují rozdíly v chování, včetně rozdílů ve schopnostech a výkonu u osob obecně.

Ve školním prostředí poskytují podporu žákům s SPU zejména školní speciální pedagogové, výchovní poradci, učitelé českého jazyka, případně asistenti pedagoga. Nejčastěji je to učitel prvního stupně a školní speciální pedagog, kteří na základě depistáže zjistí jejich obtíže v učení či při vzdělávání. Následně školní speciální pedagogové ve spolupráci s vyučujícími na základě společné konzultace stanovují možnou podporu daného žáka. Pokud ani přes cílenou podporu nedochází ke zlepšení, doporučují zákonným zástupcům žáka navštívit školské poradenské zařízení - pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). Na základě realizované speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky je u žáků nejčastěji doporučeno poskytování podpůrných opatření druhého stupně.

V případě přijímacích zkoušek na střední školu mohou mít žáci s SPU na základě doporučení poradenského zařízení upravené podmínky přijímacího řízení (např. prodloužen čas na vypracování zadání). Jak bylo zmíněno výše, toto doporučení se zdá být zásadní.

Podle Britské dyslektické asociace specifické poruchy učení s vysokou pravděpodobností provází člověka od narození po celý život. Projevy mohou být zmírněny specifickou intervencí, včetně využívání moderních technologií a poradenství (British Dyslexia Association, 2023).

Na základě diagnostiky a následně vhodně nastavené podpory a realizované intervence si žáci s SPU na základní škole osvojí kompenzační mechanismy a strategie, které využívají i v dospělosti. Speciální pedagogové se také zaměřují na podporu bezpečného prostředí třídy. Uvědomují si, že díky společenským očekáváním školního úspěchu se žáci se specifickými poruchami učení mohou stát předmětem negativního vnímání, stereotypů a nedorozumění (McNulty, 2003).

## Role školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog není funkce nová, jeho pozice je v základních školách zřizována již řadu let. V rámci projektu VIP kariéra (2005–2008) byla na základních školách vytvořena a ověřována školní poradenská pracoviště. Pozice speciálního pedagoga byla na některých školách realizována již před tímto projektem.

*Květa, školní speciální pedagožka: „Už jsem tady na této škole dvacátým třetím rokem. A vlastně já jsem byla jedním z prvních speciálních pedagogů tady v Praze. Dělal jsem dlouho na poloviční úvazek. Teď už v poslední době dělám na plný úvazek na škole, která má cirka do šesti set žáků.“*

Zdálo by se, že za tuto dobu budou mít školní speciální pedagogové ve školách pracovní úvazky odpovídající velikosti školy. Není tomu tak. Jak v malých školách, tak i ve školách velkých pracují často na zkrácené úvazky.

*Andrea, školní speciální pedagožka: „No tak, já jsem vlastně na takový skoro vesnický škole. Máme sto sedmdesát dětí, mám úvazek nula celá čtyři jako speciální pedagog a úvazek doplňuji běžným učením.“*

*Ivana, školní speciální pedagožka: „Naše škola má něco málo přes pět set žáků, v rámci školy máme dvě třídy podle paragrafu 16, pro žáky s lehkým mentálním postižením. Já dělám... školního speckáře na půl úvazku a na půl úvazku pracuji jako učitel, takže já učím v těch speciálních třídách, a potom ty hodiny speciálně pedagogické péče... a ten druhý půl úvazek vlastně mám naplněný tou prací toho školního speckáře, kde mám taky dvě hodiny speciálně pedagogické péče. Mám na starost asistentky, máme jich tady deset, jsem jakoby jejich vedoucí... No a dělám takové ty depistáže, náslechy, konzultace s rodiči, s poradnami, a papíry všechny kolem... vlastně téhle agendy pro ty žáky se SVP. Dělán to už někdy od roku 2014.“*

Někdy ale sladění různých pracovních pozic v rámci jedné organizace bývá pro pedagoga velmi náročné.

*Elena, školní speciální pedagožka: „Já jsem vlastně začala dělat speciálního pedagoga v době covidové v roce 2019, přelom devatenáct, dvacet... speciální pedagog jako pozice nebyl ve škole zřízen a šla jsem sem vlastně s tím, že jsem*

*si tohle dostudovala na univerzitě Palackého na celoživotku... ale začala jsem vlastně před těmi třemi lety jako kantor, jako učitel prvního stupně, takže jsem dostala třetí třídu a teď mám vlastně své pátáky jako třídní učitel a mám ve své třídě nějakých třináct hodin. Zbytek dobírám právě předmětem speciálně pedagogické péče a na svou speciálněpedagogickou práci mi zbývají dvě hodiny týdně, které... nebo tři hodiny týdně, které mám volné... přičemž to je žalostně málo.“*

S tímto širokým záběrem a sníženými úvazky jde ruku v ruce přetížení. Pro mnohé začínající speciální pedagogy je velmi náročné nastavení hranic jejich působení, vyjasňování kompetencí. I letití speciální pedagogové mají obtíže vše zvládnout. Podporou jim bývají kolegové ze školního poradenského pracoviště. Mají nastavená pravidelná setkání intervizního charakteru přímo ve škole. Jedna účastnice zmínila konzultace se zkušenějšími speciálními pedagogy v jejím okolí. Nikdo ze speciálních pedagogů, kteří se účastnili ohniskových skupin, nebyl v té době supervidován.

Mirka, speciální pedagožka: *„Je to náročné, ale je to dobrá práce, ale hodně náročná tady s tímhle úvazkem.“*

Jarka, speciální pedagožka: *„My máme taky vlastně ještě ŠPP, kde jsme poměrně dobrý tým, máme tady... školního speciálního pedagoga, metodika, výchovného poradce, plus psychologa... a nějakým způsobem nám teďka paní psycholožka sehnala také nějaké individuální supervize, takže jsem zvědavá, protože jsme se tam přihlásili.“*

Na čem se většina školních speciálních pedagogů shoduje, je náplň jejich činnosti. Ta je stanovena vyhláškami o poradenských službách (č. 72/2005 Sb.) a o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 27/2016 Sb.) a pracovníci ji často zcela naplňují. V prvních měsících školního roku školní speciální pedagogové navštěvují jednotlivé třídy a **provádějí depistáž, vypracovávají zprávy pro školská poradenská zařízení, komunikují s kolegy, rodiči, vedou asistenty pedagoga, vypracovávají plán pedagogické podpory.**

Jarmila, školní speciální pedagožka: *„Já mám na starosti koordinaci vlastně veškerých podpůrných opatření a té speciálně pedagogické péče. U nás na škole působí zhruba sedmnáct tandemových učitelů, další čtyři speciální pedagogové.“*

*Takže mám na starosti veškerou koordinaci a rozdělení těch dětí k jednotlivým vyučujícím, nastavuju vlastně od září hned od začátku rozvrhu, abychom nemuseli dětem dávat hodiny před nebo po vyučování, ale abychom to všechno zvládli během toho dopoledne pokrýt. Na to navazují potom samozřejmě depistáže, diagnostika, psaní zpráv pro poradny, komunikace s rodiči. Kromě toho jsem logoped, takže dělám i logopedickou diagnostiku a vedu vlastně veškeré hodiny logopedie potom. Zpravidla jsou to první až třetí ročníky, ale někdy se nám stane, že připravujeme třeba i na střední školy, třeba pedagogické, některé děti, takže ještě ty hodiny logopedie. Část úvazku pracuji i jako tandemový učitel, protože mou druhou aprobací je čeština, takže si snažíme ty skupinky dělit, abychom nedávali podporu jenom dětem s nějakými poruchami učení, ale aby se dostalo i na nějaké menší skupinky pro šikovné nadané děti.“*

**Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP)** byl v rozhovorech častým tématem. Zde se projevila roztržitost přístupu v jednotlivých základních školách, především ze strany vedení školy. V některých školách jsou využívány tzv. disponibilní hodiny<sup>5</sup> a předmět je vyučován v dopoledních hodinách. Tento přístup je pro speciální pedagogy v pořádku. Vnímají, že žáci jsou připraveni na edukaci, lépe se jim pracuje.

*Jiřina, speciální pedagožka: „Předmět speciálně pedagogické péče má formu rozvrhu, který probíhá pravidelně každý týden ve stejnou dobu, využívám disponibilních hodin po dohodě s vyučujícími. Mívám na nich kolem čtyř dětí. Ale raději třeba mám ty skupinky menší, takže třeba u jedné třídy mám dvě skupinky vytvořené. A mám je taky ty děti uskupené, pokud jsou to skupinky v rámci třídy, podle toho, jakou mají diagnózu, jestli je to spíše problematika čtení nebo problematika psaní, pravopisu, a tak dále. Jsou tam tedy zařazení žáci s podpůrným opatřením vyšším jak dvojka nebo v podpůrném opatření dva. Občas tam přijdou i děti, u kterých už s poradnou jsem domluvená, že na vyšetření půjdou, ale ještě nemají třeba diagnostiku dodanou do školy nebo ještě ji nemají prostě realizovanou v poradně.“*

---

<sup>5</sup> Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. V případě žáků s příznými podpůrnými opatřeními je možné využít disponibilní časovou dotaci v ŠVP k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Ředitel školy použije disponibilní časovou dotaci také k realizaci předmětů speciálně pedagogické péče, jsou-li tato podpůrná opatření žákovi doporučena školským poradenským zařízením a zákonný zástupce žáka souhlasil s jejich poskytováním.

V jiných školách se učí předmět speciálně pedagogické péče po vyučování, i přes nesouhlas školního speciálního pedagoga.

*Hanka, školní speciální pedagožka: „U nás ve škole je to nastavené tak, že hodiny PSPP jsou zásadně po vyučování... čtyři roky bojuju s panem ředitelem o tom, že prostě si myslím, že ty děti už neberou v těch odpoledních hodinách, jakože i my nebereme úplně tak, jak z čerstva... a právě, že to jsou děti ohrožené tou poruchou pozornosti a dalšími věcmi... ale bezúspěšně... takže tady s tím mám opravdu potíž, protože mám každý den jednu, dvě skupiny, ale po vyučování, hlavně na druhém stupni, že ještě od dvou do třičtvrtě na tři... na něco, co se jim nechce, nebo prostě neberou, neberou to.“*

V jiných základních školách zapojených do výzkumu se naopak stává, že doporučení předmětu speciálně pedagogické péče ze školského poradenského zařízení není ve škole respektováno.

*Jarmila, školní speciální pedagožka: „To je u nás ve škole zajímavý, protože já jsem tady teda třetím rokem, předtím tady byla osm let jiná speciální pedagožka, a za ty tři roky se mně nepodařilo zatím prosadit, že předmět speciálně pedagogické péče je právě jako jakýkoliv jiný předmět, že by to prostě na toto děcko, když to má v těch papírech psaný, tak by to mělo bejt jako mimo výuku a mělo by tak prostě jako fungovat. A že to je o tom, že já si tam s tím dítětem něco dělám, to, co ono potřebuje. Tak, zatím mi to nějak pořád prostě to naráží. Ještě to tady nemá tradici, takže já si ty předměty většinou tu práci plánuji v září, v říjnu s těma dětma. Choděj mi pravidelně, ale v rámci toho vyučování, a vždycky je to o tom, že ta učitelka počítá s tím, že já si to děcko vezmu, takže samozřejmě mu nandá nějakou práci, která by mu utekla. A já se snažím ty nápravy zařadit do toho tématu, do toho, co máme zadanýho, ty speciálně pedagogické postupy použít na tom materiálu, ale ten materiál je prostě zadaněj.“*

**Spolupráce s kolegy pedagogy** se tak stává pro mnohé školní speciální pedagogy výzvou. A to i přesto, že je v základní škole zřízena pozice školního speciálního pedagoga několik let a mohlo by se zdát, že je to již pozice etablovaná, s nastavenými pravidly a hranicemi, pozice kolegy přijímána jako odborná a ve škole potřebná. Bohužel tomu stále tak není.

Jedním ze střetů mezi školním speciálním pedagogem, vyučujícími a někdy i s vedením školy se stává odchod žáků na intervenci v průběhu vyučování.

Jedná se o žáky, kteří potřebují rozvoj dílčích funkcí, čekají na vyšetření ve školském poradenském zařízení nebo jim nebyl předmět PSPP doporučen. I tito žáci potřebují zvýšenou péči a podporu. Učitelé to často vnímají jako zameškávání. Pro školního speciálního pedagoga bývá velmi náročné s kolegy vykomunikovat důležitost nastavené podpory u žáka.

Alena, školní speciální pedagožka: *„Nestává se mi, že by mi někdo řekl, že ne, že dítě nedá, vesměs já se vždycky snažím domluvit, jestli se zrovna neprobírá něco důležitého, co by tomu dítěti chybělo, nebo jestli třeba něco nepíšou, kde by se zjišťovalo, kam to dítě došlo, ale vždycky se domluvíme jo, ačkoli jsme velká škola, tak tím, že já mám celý úvazek a neučím, tak se můžu naplno prostě tomu všemu věnovat s tím, že ty děti jako znám jo.“*

Helena, školní speciální pedagožka: *„Nejčastěji si děti beru jakoby k sobě. Buďto na část hodiny, nebo na celou hodinu podle potřeby, když je to nějaká nová látka nebo něco zapeklitějšího. Tak si to potřebujeme vysvětlit. Potřebuju právě vyzkoušet to, co mu funguje, abych to pak zase předala dál. Buďto tomu učiteli, nebo asistentovi, aby vlastně takto mohl dál pracovat samostatně.“*

Agáta, školní speciální pedagožka: *„Řekla bych, že mě to stálo trochu jako několik roků vybudovat si tu pozici... a to vysvětlit těm učitelům, že když já si to dítě vezmu z té hodiny, že ono tím vlastně nic zas tak úplně hrozného neztrácí, protože... a vždycky jsem jim ukazovala tu svoji práci a oni vlastně pak uznali, že když pak je třeba dítě těžký dyslektik, že v té hodině se mnou udělá spoustu práce... čte a dělá další věci, který by v té hodině vůbec nemohlo v běžné hodině třeba českého jazyka dělat... a tím pádem vlastně pochopili, že jako ta práce nějaký smysl má.“*

**Metodické vedení a spolupráce s asistenty pedagoga** se stalo nedílnou součástí náplně práce školních speciálních pedagogů. Školní speciální pedagogové jsou s nimi v každodenním kontaktu. Domlouvají se na způsobu práce s konkrétním žákem. Vyhledávají vhodné pomůcky pro daného žáka.

Helena, školní speciální pedagožka: *„Pokud ty děti mají asistenta pedagoga, tak vlastně jednak sleduji jejich práci, a potom, jako by doplňuji ty metody, jaké můžou používat, anebo potom vlastně si je beru i s asistentem k sobě, kde máme více prostoru, pomůcek a klidu na to, si vysvětlit další potřebné metody.“*

Školní speciální pedagog je pověřen **administrativou** a vedením doporučení k jednotlivým žákům. Následně pedagogům ve škole zprostředkovává **informace ze školského poradenského zařízení**. Některým v tomto ohledu pomohla distanční výuka, jelikož bylo potřeba vše digitalizovat. Někteří využívají platformu MS Teams a sdílejí soubory, poskytují kolegům metodické a podpůrné materiály k problematice specifických poruch učení nebo i další související materiály. Stále se také setkávají s neporozuměním a bagatelizací specifických poruch učení. I když na základní škole působí mnoho let, kolegové pedagogové je nevnímají jako odborníky a někdy trvá velmi dlouho, než dojde ke změně.

*Anna, školní speciální pedagožka: „Setkávala jsem se s tím, že „kdyby on víc chtěl“ a „kdyby nebyl tak líný“. Já jsem se jim snažila vysvětlit, že jakékoliv postižené dítě... jakkoliv postižený může být klidně taky líný, že jo... může být taky zlobivý, protivný a podobně, ale že to s tím jako úplně nesouvisí... a že některé ty problémy jsou prostě vrozené, a s tím nikdo nic nenadělá. Tak jsem dostala takový trošku jako prostor, asi dvakrát jim udělat něco jako školení... což se příznám, nebylo pro mě úplně příjemný... když přednášíte lidem, se kterými se běžně setkáváte ve škole... a jsem to nějak přežila, ale řekla bych, že oni to pochopili. A protože jsme hnedka v covidu najeli na digitalizaci velikou, máme teamsy, tak já mám takový jeden velký tým, ŠPP se to jmenuje, a tam já mám jeden kanál, materiály, a mám tam rozdělený na dysfázie, autismus, neslyšící, ADHD, poruchy učení... a cokoli najdu zajímavého, tak já tam prostě do toho kanálu nahraju. A je na těch lidech, jestli si to přečtou, nebo si to nepřečtou, a naučili se to trochu. A po skoro deseti letech považuju za úspěch, když si teď před třemi nedělemi vyžádali ode mě přednášku o nadaných dětech, a já jsem jim dělala v rámci ředitelského volna přednášku o nadaných dětech, a setkala se to poměrně s velkým úspěchem, protože to je další sorta dětí, která je velice nepochopená a zanedbávaná, co se týče speciální pedagogiky, a jsem ráda, že to právě si vyžádali ti učitelé.“*

Někteří speciální pedagogové využívají klasickou komunikaci pomocí emailu, kde informují o jednotlivých žácích a shrnují základní zprávu pro všechny učitele. Také zde nechávají informace i o žácích, kteří již nejsou vedeni ve školských poradenských zařízeních. Důležité je to především pro učitele na druhém stupni základní školy. Na mnohých základních školách se předávají informace na zahajovacích poradách.

*Alena, školní speciální pedagožka: „Čili na všechny děti, které projdou porad-*



nou, dostaneme doporučení, já vytvářím základní zprávu pro všechny učitele. Hlavně to se týká druhostupňových. Aby věděli, že takové dítě tady máme, takže oni dostávají informaci, že dítě přišlo z poradny a s jakým problémem. Jednoduše mailem dostávají ode mě soupis dětí, které prošly poradnou, a nechávám tam i děti, které třeba už do poradny nechodí, ale aby byla známá historie těch dětí vůbec. A to si vyučující velmi chválí, protože je tam kontinuita vzhledem k těm dětem, a nikdo nemůže říct, že o některých dětech nevěděl.“

Školní speciální pedagogové se podílejí na **speciálněpedagogické diagnostice** při riziku vzniku specifických poruch učení. Tu používají především tehdy, když potřebují zjistit, jak rozvinuté jsou jednotlivé dílčí funkce u žáků, kteří selhávají ve vyučování. Nejčastěji používají diagnostické baterie od J. Bednářové – *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště, Diagnostika matematických schopností a dovedností, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště*<sup>6</sup>. Zmiňována byla zkouška sluchové diferenciacce od Wepman a Matějčka nebo různé testy využívané pro diagnostiku narušené komunikační schopnosti. Na tyto zkoušky a testy navazuje následná cílená intervence. Někdy vypracovávají plán pedagogické podpory.

Během své práce s žákem využívají školní speciální pedagogové různé **materiály, pomůcky**. Nejčastěji se jedná o pracovní listy na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, grafomotoriky, dyslektické čítanky, bzučáky, čtenářskou záložku, Logico Piccolo. Konkrétně byly jmenovány pracovní listy od autorů Sindelar, Bednářové, Zelinkové, Jucovičové. Dále materiály z Edupraxe, nakladatelství Šafrán. Z online programů byla jmenována opakovaně Včelka, Dyskorunka, DysCom, Objevitel, Pavučinka, Logošik. Někteří školní speciální pedagogové čerpají i z montessori pedagogiky, Hejného metody výuky matematiky či pracují Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování (FIE). Využívají i myšlenkové mapy. Během rozhovorů bylo zmiňováno zhoršení grafomotoriky u dětí obecně, a tak se některé speciální pedagožky přikláníjí v jejich hodinách i k práci s tužkou a papírem.

---

<sup>6</sup> Konkrétně jde o tyto materiály: Bednářová, J. a kol. „*Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště*“ a „*Diagnostika matematických schopností a dovedností, varianta pro školská poradenská zařízení*“. Diagnostické nástroje byly standardizovány v letech 2012–15 v PPP Brno v rámci projektu „*Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“. Vydává PPP Brno.

Jarka, školní speciální pedagožka: „*Já mám dlouholeté zkušenosti s montesori pedagogikou a využívám i metodu Hejného matematiky, takže i v rámci toho mám spoustu pomůcek. Všechno si ukazujeme názorně. Na všechno mám pomůcky, s kterými můžeme manipulovat, aby vlastně pochopili tu problematiku, popřípadě na rozvíjení grafomotoriky. Používám nejradši velké formáty, tabulky, pastelky, fixy, takže tvoříme tak nějak spoustu věcí.*“

Jedna školní speciální pedagožka sdílela svoji nejistotu v oblasti matematiky. Ve škole učí matematiku Hejného metodou, která se začíná překlápět už i na druhý stupeň ZŠ. Diagnostická baterie od J. Bednářové s touto metodou nekoresponduje. Je tedy těžké najít vlastní způsob v rámci diagnostiky matematických dovedností.

Jana, školní speciální pedagožka: „*Těch pomůcek je nepřehledné množství, to je jako super... ale malinko zápasím s tím, že pokud ty děti opravdu nemají zažitou strukturu čísla a pořadí, nemají představu hodnoty, neorientují se na číselné ose, tak ta matematika Hejného je pro ně také poměrně dost těžko uchopitelná a plácají se v tom hodně. Takže pokud já tady s nimi v PSPP dělám matematiku, tak jedu základy, úplně předčíselné představy, a pak jedu klasiku číselná osa, tabulky, násobkové tabulky, stovková tabulka, struktura čísla a rozklady a podobně, takže se neдрžím úplně Hejného matiky, ale v podstatě začínám s nimi klasiku, aby se vůbec v té Hejného matice mohli nějakým způsobem chytit.*“

Využívané materiály často sdílí školní speciální pedagog s rodiči žáka, se kterými bývá v pravidelném kontaktu. Konzultuje s nimi, jak s dítětem pracovat v domácím prostředí. Mnoho rodičů je proaktivních, sami se informují. **Konzultace s rodiči** se odehrávají převážně v odpoledním čase. Někteří rodiče raději volí průběžné telefonické konzultace, konzultace prostřednictvím emailu. Vnímají je pozitivně vzhledem k úspoře času a frekvenci. Mohou být i častější než osobní schůzky.

Alena, školní speciální pedagožka: „*A domlouváme se, jak bude probíhat nejenom teda úprava, třeba prostředí ve škole, ale také, co budou dělat doma. A to je pro mě dost zásadní a řada dětí dostává ode mě potom pracovní materiály třeba na dotažení zrakového rozlišování nebo mají tabulku na pravidelné čtení. Taky dělám logopedii, takže řada dětí musí procvičovat logopedii. Zároveň se*

*váže většinou na problematickou analýzu, syntézu, a tak dále, takže k tomu zase dostávají ode mě materiály a já si na těch předmětech speciálně pedagogické péče vlastně s těmi dětmi probírám to, co se jim doma podařilo nebo nepodařilo.“*

Naopak někdy bývá spolupráce s rodiči velmi náročná. Školní speciální pedagog musí vysvětlovat, kdo je žák se specifickou poruchou učení, jaké jsou jeho projevy, specifika. Vztahy s hůře spolupracujícími rodiči může ovlivňovat i možnými kontakty speciálního pedagoga s rodiči žáka mimo prostředí školy. Vliv zde mohou mít i osobní vztahy, pokud se škola nachází na malém městě, vesnici.

*Alena, školní speciální pedagožka: „Je pravda, že občas ty rodiče potřebují jako zaškolovat, ale často se mi nedaří je přesvědčit, že by ty děcka měly něco dělat doma. Tak jsem se snažila jako vysvětlit, že když jde o nápravu čtení a ty techniky čtení, že to opravdu musej procvičovat, každej den trošičku, jako dřív cvičili tu logopedii. Jo a oni ty mi ty rodiče, no tak to pozná člověk, jo, tam je jako opravdu, to prostě nejde. Někteří rodiče to nechápou, co to je, když je to dítě dyslektický, většinou řeknou, že to dítě je blbý, že jo. A to jsou prostě odchovanci tady, když byla zvláštní škola, já ještě jakoby hodně pracuju s těmahletěma rodičema, a oni mají v takových sobě takový stigma. Já jsem v komunitě malý, kde vlastně všechny známe, já ty rodiče znám, já si s nima potkávám, já jsem jejich sousedka, takže je to super v tom, že oni se těch věcí neboje, na druhé straně je to velmi náročný na nějakou profesionalitu a udržení rolí, když pracujete v komunitě, kde bydlíte.“*

V roce 2022, po příchodu mnoha **uprchlíků z Ukrajiny**, to byl školní speciální pedagog, který do náplně svojí práce vedle podpory vzdělávání žáků s SPU zařazuje i koordinaci péče o nově příchozí ukrajinské žáky, jejich zařazení do základní školy a nastavení podpory. Tito ukrajinští žáci jsou na základních školách vedeni jako žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Školy při vzdělávání využívají dvojjazyčné asistenty, kteří pracují individuálně s žáky z Ukrajiny.

*Jitka, školní speciální pedagožka: „V rámci vyučování na škole máme 4 dvojjazyčné asistenty, kteří nám vlastně kolují po škole a využíváme hlavně hodin českého jazyka, kdy oni si ukrajinské děti berou tedy paralelně do jiných míst-*

ností a tam probíhá výuka českého jazyka. Odpoledne jim nabízíme třeba i vzdělání domácích úkolů, případně mohou přijít i rodiče, ale to je po domluvě s doučujícími nebo s vyučujícími.“

V rozhovorech byla zmíněna problematika **dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí**, se kterými taktéž pracuje školní speciální pedagog v rámci jejich podpory. Zde se ukázalo, že pokud nefunguje spolupráce s ostatními pedagogy školy, podpora může být pro žáka někdy spíše zátěžová. Důvodem je, že když žák absentuje ve výuce, následně musí zameškané učivo dopracovat doma, kde ovšem – jak také dokládají některé výpovědi školních speciálních pedagogů – nemusí mít vždy vhodné prostředí nebo potřebnou podporu ve studiu.

Alena, školní speciální pedagožka: „Někdo občas vystrčí růžky a dá něco dopsat domů, ale to já jsem potom jako nekompromisní. Já si to hlídám, prostě jo, protože ty děti jsou oslabený a už takhle mají dost velkou honičku se vším. A když jim ještě nacpeme domů nějaký věci, teď když ještě vezmeme, že to jsou děti třeba i ze sociálně slabých rodin nebo ty rodiče nejsou úplně kompetentní k tomu, aby vykládali něco nebo s nimi psali ty úkoly, protože to sami nedovedou, tak my vlastně to dítě trestáme dvakrát, že jo. A tak vždycky cyklicky prostě je, nějaké období hájení a klidu, pak někdo si vymyslí, že by teda to chtěl jinak, tak my to zjistíme a jdeme zase znova to řešit.“

## Literatura

- Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019 [cit. 2023-01-11]. Dostupné z: [https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke\\_poruchy\\_uceni\\_a\\_chovani\\_\\_1\\_.pdf](https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani__1_.pdf)
- Bartoňová, M. (2020). *Přístupy a intervence k jedincům se specifickými poruchami učení*. Bratislava: Iris, 2020.
- Developmental Medicine/Child Neurology* (2013), 55(3). [online, cit. 2023-01-13]. Dostupné z: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1111/j.1469-8749.2012.04436.x>
- Frombergerová, A. & Pavlas 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>
- Huang, Y. et al. (2020). Personality, Behavior Characteristics, and Life Quality Impact of Children with Dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1–14. Dostupné z: <https://www.researchgate>.

- net/publication/339450639\_Personality\_Behavior\_Characteristics\_and\_Life\_Quality\_Impact\_of\_Children\_with\_Dyslexia
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada.
- Pavličková, L. (2018). *Poruchy matematických schopností žáků s dyskalkulií a jejich vliv na řešení učebních úloh ve fyzice a v matematice: shrnutí výsledků výzkumného šetření*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9091-2018>
- Protopapas, A. & Parrila, R. (2018). Is Dyslexia a Brain Disorder? *Brain sciences*, 8(4), 61. <https://doi.org/10.3390/brainsci8040061>
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities* [online], 36(4), 363–381 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194030360040701>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Reid, R. a kol. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. Second Edition. [online]. New York: The Guilford Press. 308 s. [cit. 2022-7-14]. Dostupné z: [https://books.google.sk/books?id=\\_Rp6AAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=strategies+learning+disabilities&hl=sk&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=strategies%20learning%20disabilities&f=false](https://books.google.sk/books?id=_Rp6AAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=strategies+learning+disabilities&hl=sk&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=strategies%20learning%20disabilities&f=false)
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online], 45(1), 2–40 [cit. 2023-02-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- British Dyslexia Association (online, cit. 2023-09-9). *About dyslexia*. Dostupné z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia>
- iED Team (online, cit. 2023-08-28). *Learning difficulties in Europe*. Institute of Entrepreneurship Development. Dostupné z: <https://ied.eu/project-updates/learning-difficulties-in-europe/>
- Zelinková, O. & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii*. Praha: Portál.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Největší radost mám, když vidím žáky se specifickými poruchami učení šťastné a angažované. V hodinách reedukace ráda pozoruji, když zažívají úspěch i v oblasti českého jazyka, ve které běžně ve třídě úspěšní nejsou. Když vidím, že jsou sebevědomější, více si věří, začíná je i čeština bavit, to je pro mě velký úspěch. Pokud lze u některých žáků pozorovat i posun v gramatice a specifické chybovosti, je to samozřejmě také úžasné.*

## 2.4 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s náročným chováním

Anna Kubíčková, Zuzana Horálková

### Úvod

Podpora žáků s náročným chováním v základních školách se dynamicky vyvíjí v českém kontextu i v zahraničí, k čemuž přispívá jak rozvoj vědy a výzkumu v této oblasti, tak změna chápání náročného chování a jeho příčin ve společnosti. Ve školním prostředí je terminologie neustálená. Pojem poruchy chování neboli *poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a dospívání* označuje diagnostickou podkategorii MKN-10 (2018), jejíž aktualizace (MKN-11) v kategorii *Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy* pracuje s širší kategorizací projevů, které se odrážejí v chování jedince (ICD-11, 2022). Ve spojitosti se školním prostředím se lze také setkat s pojmem *problémové chování*, který předestírá, že jde o chování nevhodné bez ohledu na situaci, ve které k němu dochází. Toto pojetí považujeme za zavádějící, jelikož některé projevy chování mohou být sice v určité situaci nežádoucí (hlasitý projev žáka při písemné práci), kdežto v jiné zcela adekvátní (hlasitý projev žáka při venkovní hře nebo domluva v rušném prostředí). Zároveň toto pojetí často opomíjí projevy, které nejsou pozorovatelné navenek, ale žák se s nimi vypořádává vnitřně, pro okolí tedy nejsou rušivé, avšak pro daného žáka mohou být velkou zátěží a překážkou v naplňování jeho vzdělávacího potenciálu. Proto je nadále v publikaci využíván pojem **náročné chování** označující „*chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole*“ (Felcmanová et al., 2021, s. 10). Pojem **očekávané chování** pak vyjadřuje chování úměrné dané situaci a sociálnímu kontextu (tedy například nastaveným normám chování ve třídě).

Při vymezení kategorie žáků s náročným chováním by nemělo být opomenuto hledisko naplňování vzdělávacího potenciálu samotného žáka a jeho okolí (spolužáků). Pozorovatelné projevy náročného chování, označované jako **externalizované**, mají negativní dopady na vzdělávání všech žáků ve třídě, žáka samotného i na práci a wellbeing pedagoga. Jde o projevy, které narušují vzdělávací aktivity, jsou pro ostatní žáky rušivé, znesnadňují proces učení a/nebo ovlivňují jejich sociální a emocionální rozvoj, např. vykřikování při samostatné práci, narušování skupinových aktivit, používání vulgárních výrazů, konfliktní

chování apod. Neměly by však být opomenuty ani tzv. *internalizované projevy*, tedy ty, které narušují naplňování vzdělávacího potenciálu daného žáka, přičemž nemívají negativní dopad na výuku a ostatní žáky, např. sociální izolace, pasivní přístup k aktivitám, ztráta motivace, zvýšená úzkostnost, denní snění a nesoustředěnost (Achenbach, 1966).

Žáci s náročným chováním tedy tvoří velmi heterogenní skupinu, kterou lze jen stěží komplexně postihnout vydefinováním konkrétních kritérií. Z toho důvodu také v českém kontextu zcela chybí data ohledně počtu dětí, kterým je z důvodu náročného chování věnována speciálněpedagogická péče. Náročné chování také často vzniká sekundárně v důsledku speciálních vzdělávacích potřeb vyplývajících z jiných diagnóz, jako je například mentální postižení či narušená komunikační schopnost. **Vymezení této skupiny navíc komplikuje kolísavost projevů, jejichž frekvence a závažnost se odvíjí od aktuální situace, ve které se žák nachází, i od dlouhodobějšího fungování domácího, školního i sociálního prostředí.** Pokud bychom uvažovali o kategorii závažných vývojových poruch chování, pak se ve školním roce 2022/2023 vzdělávalo v běžných základních školách v České republice celkem 19 360 žáků s touto diagnózou, s výraznou převahou chlapců. Vedle specifických vývojových poruch učení se jedná o druhou nejpočetnější skupinu žáků se zdravotním postižením. Při zvážení celkového počtu ZŠ u nás lze shledat, že v průměru se na každé české základní škole vzdělává přibližně 5 žáků se závažnou vývojovou poruchou chování (MŠMT: Statistická ročenka školství, 2023). Celkový počet žáků s náročným chováním i žáků nenaplňujících diagnostická kritéria poruch chování je mnohonásobně vyšší.

Náročné chování (zejména jeho externalizované projevy) patří mezi jevy, které **negativně ovlivňují vztah mezi žákem a pedagogem a mají nepříznivý dopad na schopnost žáka učit se a navazovat vztahy s vrstevníky** (Felcmanová et al., 2021; Greene, Ablon, 2006). Výrazně se odráží ve školní úspěšnosti a utváření sebepojetí. Při absenci vhodné podpory je u těchto žáků vyšší pravděpodobnost vzniku rizikového chování v pozdějších letech - např. užívání návykových látek, předčasné zahájení sexuálního života, nedostatek fyzické aktivity - a ve vyšší míře můžeme také sledovat výskyt zdravotních problémů - např. vyšší úrazovost, žloutenka, obezita (Ptáček, 2006, s. 5). Poskytnutí včasné a adekvátní podpory těmto dětem bývá určujícím faktorem pro kvalitu jejich života.



## Specifika podpory žáků s náročným chováním

Při práci s žáky s náročným chováním dochází vlivem rozvoje neurověd k významné změně paradigmatu. Přístup osob poskytujících podpůrné služby nyní vychází primárně z **analýzy příčin projevů žáka a různorodých faktorů ovlivňujících chování a psychiku** (Sweeney et al., 2018). Náročné chování je důsledkem či průvodním projevem primárních potíží a pro pedagogy je důležitým signálem, že je potřeba věnovat větší pozornost životním podmínkám, zkušenostem i osobnosti žáka (Ptáček, 2006; Greene, 2018).

U žáků s externalizovanými i internalizovanými projevy je pro nastavení adekvátní podpory nezbytné snažit se identifikovat příčiny daného chování. V tomto ohledu docházelo často ke zjednodušené interpretaci náročného chování jako důsledku špatné výchovy, kdy se děti záměrně chovají nevhodně (Pollastri, Ablon & Hone, 2019). Současné výzkumy ovšem ukazují, že přirozenost dětí (a člověka) je chovat se v souladu s očekáváním okolí, předcházet konfliktům a zabezpečit tak své přežití. **Náročné chování nevyplývá z nedostatku vůle či motivace, ale převážně z opoždění vývoje, nenaplnování potřeb či absence potřebných schopností a dovedností**, jako je například adaptabilita/flexibilita, frustrační tolerance či schopnost řešení problémů (Ablon, 2013; Greene, 2018). V důsledku omezení možnosti uplatnit tyto schopnosti dochází u žáka v náročných situacích k vyšší úrovni aktivace systému reakce na stres, při které jsou výrazně omezeny kognitivní a exekutivní funkce mozku a chování se stává více impulzivním než racionálním (Perry, 2006).

Speciálněpedagogická diagnostika by tak měla být zaměřena na příčiny vedoucí ke vzniku bariér v různých oblastech schopností či dovedností a faktory, které mohou být u žáka spojeny s větší stresovou zátěží a tendencí k eskalaci chování (např. neuspokojení individuálních potřeb žáka, neočekávané narušení školního režimu či nedostatek senzomotorické aktivity). Vzhledem k nutnosti komplexního pojetí diagnostiky je klíčová **spolupráce všech aktérů podílejících se na vzdělávání a výchově žáka**: školního poradenského pracoviště (s podporou dalších odborníků), pracovníků školy (učitelů žáka, asistentů pedagoga, vychovatelů apod.) i pečujících osob (rodičů, pěstounů apod.). Zásadní je zapojení žáka samotného. Důležité informace může přinést také pozorování žáka ve škole při výuce i v době mimo výuku, rozbor prací žáka a výsledků dalších diagnostických nástrojů a odborných posudků, které má školní speciální pedagog k dispozici. Čím lépe škola porozumí kontextu náročného chování žáka včetně faktorů, které ho podmiňují, tím přílehavější a efektivnější intervence může zvolit (Durand, 1990; Greene, Ablon, 2006).

Na základě diagnostiky komplexně pojímající situaci žáka, jeho deficity ve schopnostech a dovednostech a individuální potřeby speciální pedagog doporučuje nastavení vzdělávacích podmínek vzhledem k:

- **individuálním fyziologickým potřebám žáka** – přiměřenost vizuálních a zvukových podnětů, teplota, čerstvý vzduch, relaxační zóna, regulační pomůcky (Call et al., 2014; Shield & Dockrell, 2008; Wargocki et al., 2020; Wargocki & Wyon, 2007);
- **psychosociálním potřebám** – podpora vrstevnických vztahů, přístup pedagogů založený na podpoře silných stránek, zpevňování pravidel chování, pravidelný rozvoj socio-emočních dovedností žáků (Domitrovich et al., 2017; Sutherland et al., 2010; Trentacosta & Fine, 2010);
- **kognitivním potřebám** – adekvátní obtížnost vzdělávacích obsahů, podpora zájmových oblastí, struktura práce a školního dne apod. (Kern et al., 2021; Munk & Repp, 1994).

Při nastavování podpory se pracovníci školy zaměřují jak na daného žáka s náročným chováním, tak na zajištění optimálního vzdělávacího prostředí v rámci třídy. Podpůrný tým školy společně se školním speciálním pedagogem pomáhá nastavit **adekvátní prevenci náročného chování** ve třídě s využitím třídních (nebo školních) pozitivně formulovaných pravidel chování, věnuje se jejich nácviku v relevantních situacích a prostředích, intenzivnímu zpevňování vhodného chování, popisné korekci náročného chování, rozvoji strategií zvládnutí stresu a rušivých podnětů, případně podporuje sjednocování očekávání a reakcí na náročné chování mezi vyučujícími. Při podpoře žáků s náročným chováním je volen přístup odpovídající intenzitě a dlouhodobosti projevů tak, aby byla kapacita pracovníků školy využita jak ke **včasnému zachytu a stabilizaci žáků s mírnými projevy**, tak k **dlouhodobé podpoře žáků s intenzivními projevy náročného chování** ve spolupráci s dalšími odborníky (Kubíčková & Felcmanová, 2021).

Pro žáky s **nižší intenzitou projevů náročného chování** by pedagogové **měli posílit preventivní aktivity, častěji využívat pozitivní zpětnou vazbu a nácvik vhodných modelů chování**. Účinným systémem včasné podpory je například intervence zvaná Check-In/Check-Out umožňující minimální (koordináční) zapojení školního poradenského pracoviště a zároveň efektivně využívající kapacity pedagogů (Felcmanová et al., 2015; Maggin et al., 2015).

Pro **žáky s intenzivnějšími a dlouhotrvajícími projevy náročného chování** lze v rámci komplexní diagnostiky popsané výše mimo běžné speciálněpedago-

gické nástroje využít například posuzovací schéma *Metodiky Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* (Němec, 2023), *Funkční hodnocení chování* (Borgmeier, 2003; Felcmanová et al., 2015) nebo *Metodiku pro mapování ohrožení a potřeb dítěte* (Ptáček, Pemová & Felcmanová, 2023). Vyhodnocení komplexní diagnostiky je podkladem pro školní poradenské pracoviště k nastavení individualizované podpory ve spolupráci s dalšími odborníky.

Pokud analýza situace žáka odhalí potřebu napojení rodiny na další odborníky či organizace, pak je vhodné **stanovit ve spolupráci s rodinou postup oslovení dalších spolupracovníků** tak, aby podpořil cíle rodiny a reflektoval jejich aktuální kompetence a kapacity. Například pro velmi vyčerpávané pečující osoby (dále jen rodiče) může školní poradenské pracoviště pomoci s prioritizací oslovovaných odborníků a nastavením postupných kroků odpovídajících jejich kapacitám. U rodičů, kteří nemají zkušenosti s oslovováním podpůrných služeb, pak lze nabídnout spolupráci například formou společného hovoru (hlasitý odposlech) při prvním kontaktu, nastavení vhodného systému upomínek setkání (např. událost v kalendáři s notifikací dva dny před návštěvou) apod. Podpora rodiny ze strany školy je při vhodném společném nastavení investicí do rozvoje rodičovských kompetencí a budování vztahu ke škole, což podpoří v dlouhodobém horizontu řešení náročného chování žáků.

## Role školního speciálního pedagoga

Podpora žáků s náročným chováním v základních školách zahrnuje několik klíčových oblastí, ve kterých je činný školní speciální pedagog, ve většině případů ve spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště. Jedná se o:

- **přímou podporu** jednotlivých žáků,
- **práci s třídním kolektivem** v oblasti začlenění daného žáka a zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání,
- **spolupráci v rámci školního poradenského pracoviště** při koordinaci podpory,
- **mezioborovou spolupráci** s dalšími odborníky,
- **podporu pedagogů** v oblasti práce s žáky s náročným chováním a třídním kolektivem,
- **podporu asistentů pedagoga** při práci s žáky s náročným chováním,
- **spolupráci s rodiči** nebo zákonnými zástupci v průběhu vzdělávání daného žáka.

Následující text je strukturován dle uvedených oblastí, které jsou doplněny autentickými citacemi školních speciálních pedagogů.

## Přímá podpora

Při **depistáži žáků ohrožených náročným chováním** přispívají k identifikaci žáků primárně jejich vyučující, kteří mají možnost včas odhalit znaky externalizovaných i internalizovaných obtíží v chování (viz výše). Školní speciální pedagog pak ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, pedagogy, asistenty pedagoga a rodiči nastavují podpůrné mechanismy primární a sekundární prevence tak, aby pomohli žákovi překonat počínající obtíže.

*Zuzana, školní speciální pedagožka: „Nemusí to být ještě náročné chování v tom, že je to nějaké vyrušování, ale že prostě ty děti třeba nechodí do školy z nějakého důvodu, tak zjišťuju, co se děje, a hledáme spolu řešení. Většinou se mi vlastně stalo, že ty děti se potřebovaly vypovídat, ale zase je pravda, že ne třeba úplně na první schůzce. Takže ta první je taková otukávací, že si otukává spíš ten žák mě, a když je tam pak nějaká důvěra, tak spolu prostě hledáme řešení.“*

Nastavování podpory žáka odpovídající intenzitě náročného chování zajišťuje školní speciální pedagog opět primárně ve spolupráci s dalšími pracovníky a orientuje se zejména na **analýzu potřeb a schopností žáků s náročným chováním, situací, ve kterých k náročnému chování dochází, a také potřeb spolužáků**. Při analýze je vhodné zaměřit se na identifikaci všech faktorů, které chování ovlivňují.

*Barbora, školní speciální pedagožka: „Hodně často se setkávám s deprivovanými dětmi, takže ty potřebují pozornost. Obvykle se snažíme tu situaci nějakým způsobem rozklíčovat a hodně se mi osvědčily opakované schůzky, kdy si fakt dáváme termíny, s těmi dětmi se scházím a v podstatě řešíme, jak se jim daří ve škole, co se povedlo, co se nepovedlo. Většinou jsou k nim asistenti, takže ještě tam je vlastně ten třetí pohled.“*

Při podpoře žáků s náročným chováním školní speciální pedagogové zdůrazňují **potřebu zklidnění stresové aktivity žáka** před započítím aktivit. Tímto potvrzují výzkumná šetření o působení stresu na jedince, která jasně dokládají, že při zvýšené stresové aktivitě se snižují kognitivní schopnosti. Pokud

žák prožívá stres, jeho schopnost adekvátně jednat a diskutovat se výrazně zhoršuje. Ke snížení hladiny stresu pomáhají společná **dechová nebo jiná relaxační cvičení, používání senzomotorických pomůcek a dostatek času a vhodný prostor (např. relaxační koutek) umožňující zklidnění v bezpečném prostředí.**

Monika, školní speciální pedagožka: *„Když se ke mně nějaký ten žák dostane, když ještě teda v něm doznívá zlost, tak prostě zkoušíme zklidnit. Nadechnout několikrát a rozebereme situaci. No, někdy to nepomůže, takže se musíme setkat znova, protože třeba všechno neguje, nebo ještě na to neuzrál čas, a ještě je třeba v tom stavu a prostě z něj nic kloudného nedostanou, takže se setkáme třeba až další den zase.“*

Přímá podpora žáků s náročným chováním v základních školách probíhá jak individuálně, tak ve skupinách. Školní speciální pedagogové se věnují podpoře mimo jiné v rámci **předmětu speciálně pedagogické péče**, a to jak u žáků s diagnostikovanou poruchou chování, tak u žáků s projevy náročného chování a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagogové volí aktivity podle aktuální potřeby žáků a zabývají se tak rozvojem sociálně-emočních dovedností, nácvikem regulačních technik a strategií pro řešení náročných situací, nácvikem vhodného chování či výukovými oblastmi a metodami, které jsou pro žáky obtížněji zvladatelné.

Anna, školní speciální pedagožka: *„Využíváme předmět speciálně pedagogické péče, a především u těch dětí s problémovým chováním dochází k nácviku sociálních dovedností, máme na to různé pomůcky, opakujeme si ty situace a máme osobnostní výchovu, tak já vždycky poprosím, aby mi napsali učitelé nebo třídní, když to dítě ke mně jde, co řešili, jestli tam něco vyvstalo vůči tomu konkrétnímu dítěti, a pak se k tomu třeba vrátíme a na různých modelech potom si to zkusíme. Nebo potom ještě narativní terapie, jako ve smyslu, že se převtělí do nějakého superhrdiny nebo pohádkové postavy a skrze ni se já dozvím spoustu věcí.“*

**Individuální podpora žáků s náročným chováním** pak probíhá různými formami. Školní speciální pedagogové přizpůsobují svou práci podle obsazení školního poradenského pracoviště (pokud není přítomen školní psycholog na celý úvazek, přebírají část individuální podpory) a podle preference pedagogů, žáka a rodiny (v některých školách probíhá podpora v odpoledních hodinách

např. místo části školní družiny nebo po domluvě s pedagogem jsou žáci uvolňováni z některých vyučovacích hodin). Obsah jednotlivých setkání je vytvářen jak na základě komunikace s pedagogy, tak na základě aktuálních potřeb a preferencí žáka s náročným chováním.

Martina, školní speciální pedagožka: *„Ty děti za mnou chodí podle akutnosti toho, jak je to špatný v té škole, protože se to netýká jenom problémových chování u mě, ale i třeba to sebepoškozování, poruchy příjmu potravy, jsou tam i problémy jako deprese, úzkosti, takže to všechno vlastně s těma dětma řeším a v momentu, kdy vidíme akutní fázi, tak chodí třeba ke mně i jednou, dvakrát týdně. Pakliže to je dobrý, tak se to rozvolní, v podstatě reaguju na to, jak je potřeba. Chodí vlastně ke mně hlavně v těch vyučovacích hodinách, učitelé to berou naprosto v pohodě, protože přede mnou tam fungovala dvanáct let psycholožka, tudíž ta škola je na to velmi navyklá a nemusím vůbec řešit, že by dítě nepustili, pakliže píšou písemku, domluvíme se na jindy. A jsou zvyklí už i učitelé, že když někdo třeba přijde, že je nějaká akutnost, tak ji okamžitě pouštějí za mnou. Tudíž pravidelně se s dětmi scházím zhruba jednou za čtrnáct dní, když je to v klidu, tak jednou za měsíc si je kontrolovu, jestli je všechno v pořádku.“*

U žáků s náročným chováním je důležité budovat také vztah ke škole a podporovat jejich pocit bezpečí. Někteří školní speciální pedagogové se proto snaží **využít přestávek k upevnování vztahu a podpoře silných stránek žáků**. Snaží se o přirozenou komunikaci o zájmech a pocitech žáka, přičemž hledají různé možnosti ocenění žáka a zlepšení nálady, případně pomáhají nalézt řešení při zjištění obtíží.

Jana, školní speciální pedagožka: *„Já jak se pohybuju po škole v rámci svého rozvrhu a potkávám ty děti o přestávkách na té chodbě, tak to spíš řeším tak, že je pozdravím, zeptám se, jaký máš dneska den a tak, a čas od času to dítě prohodí něco, že má jako nějaký problém, ale nejsou to problémy vyložené v chování nebo že by něco řešili, ale mám z nich pocit, že mají takový ten lepší pocit z toho, že to někomu můžou říct, nebo že můžou prohodit nějaké to slovo a snažím se v nich pěstovat to, aby věděli, že opravdu pokud nějaký problém řešit budou, že za mnou můžou přijít.“*

Zajímavým přístupem k podpoře vztahů žáků s náročným chováním je také **využití různých prostředí k přirozenému setkávání žáků napříč školou**.

Příkladem dobré praxe je umožnění žákům setkávat se v místnosti školního speciálního pedagoga či psychologa, kde jsou žáci přirozeně navyklí k určitému chování, a přítomnost dospělého, který se věnuje běžným činnostem o přestávce, pomáhá předcházet náročnému chování.

Renata, školní speciální pedagožka: *„Já mám tady dveře otevřené vždycky o velké přestávce a nějak to vzniklo, že za mnou chodí hodně romské děti, protože se tím pádem tady u mě všichni potkají, napříč stupni napříč třídami, ale často sem přijdou i ostatní žáci, že si tady můžou povídat, můžou si tady hrát, mám spoustu pomůcek.“*

Skupinová podpora žáků nemusí probíhat jen v rámci předmětu speciálně pedagogické péče nebo o přestávkách, ale mohou být využity také **kroužky a zájmové aktivity** v odpoledních hodinách, případně také volitelné předměty. Zaměření dalších aktivit nastavuje školní poradenské pracoviště, případně vedení školy jednak podle zkušeností s potřebami žáků, ale také podle kapacit jednotlivců nebo organizací vytvářejících obsah aktivit.

Hana, školní speciální pedagožka: *„Máme taky kroužek sociálních dovedností v různých formách. Máme arteterapii a něco je jako klasický kroužek sociálních dovedností. Anebo, právě v rámci třeba nějaké hodiny na druhém stupni, právě třeba místo FIE, jsme dělali v nějakých malých skupinkách ty nácviky.“*

Zuzana, školní speciální pedagožka: *„Mimo to školní vyučování s kolegyní školní psychologkou děláme podpůrné skupiny, kde se vlastně sdružují děti s těmi, které jsou buďto sociálně vyloučené z té skupiny, nebo je tam nějaká možnost toho ohrožení. Tak máme vždycky skupinu děti první až třetí, čtvrtá až pátá, šestá až sedmá a osmá až devátá třída. Takže takové čtyři skupiny, které máme rozdělené a je nám jedno, jestli v té skupině jsou dvě děti nebo tři nebo deset dětí, prostě je to dobrovolné a kdo přijde, tak tu možnost má. Takže s tou školní psychologkou je to pro nás jako jednodušší v tom, že spíš to pak sklouzává do takové skupinové terapie, a vlastně se nám to osvědčilo v tom, že oni se znají mezi sebou ty děti a vědí, že nejsou samy a že mají tu oporu, a že můžou přijít, když mají nějaký problém. Někdy přizveme k těm skupinám i jejich rodiče, protože jsme zjistili, že ty rodiče, když vidí, že na tom nejsou sami, tak to docela kvitují.“*

K podpoře žáků s náročným chováním přispívá také uspořádání školy (a třídy,

viz níže), které naplňuje základní potřeby žáků. Školní speciální pedagogové oceňují především zřízení **relaxačních místností** (nebo relaxačního místa na chodbách) vybavených regulačními pomůckami, jež mohou využívat jak před začátkem individuální práce, tak se skupinami žáků, kdy se žáci učí využívat pomůcky a dodržovat pravidla místnosti, nebo při akutním řešení náročného chování.

Monika, školní speciální pedagožka: *„Máme tady zařízenou takzvanou klidovou místnost. Je to v podstatě taková relaxační místnost i pro ty děti, kam si je vezme asistentka a kde s nimi pracuje. Ta místnost je otevřená i o velké přestávce, takže vlastně ty děti tam můžou jít a můžou tam s ní povídat a stejně tak to mám já.“*

## Práce s třídním kolektivem

Náročné chování se často projevuje v různé intenzitě při výuce a o přestávkách. Vyučující tak ve spolupráci s asistenty pedagoga musí **zintenzivnit prevenci náročného chování** a zároveň zavádět **strategie vhodného řešení náročného chování** při jeho výskytu. Role školních speciálních pedagogů při podpoře žáků s náročným chováním spočívá také v nastavení vhodného prostředí a přístupu ve třídách. Velmi přínosné je například zřízení **relaxačního koutku přímo ve třídě**, vybaveného regulačními pomůckami, který mohou žáci využívat preventivně ke zklidnění a odpočinku nebo při akutním stresu a projevech náročného chování. Vhodné je předem nastavit a nacvičovat využívání koutku. Žáci mohou s pomocí vyučujícího formulovat pravidla koutku (např. maximální počet žáků, délka využití koutku s nastavením časomíry apod.) a vyzkoušet, v jakých situacích je vhodné koutek využít (např. při probírání emocí vysvětlit, že včasná relaxace pomáhá předcházet unáhleným reakcím a rychlejšímu zklidnění). Je vhodné také **využívat regulační pomůcky a relaxační cvičení preventivně** v průběhu vyučovacích hodin, což pomáhá snižovat aktivaci stresové reakce a tím zefektivnit učení všech žáků a zároveň předcházet náročnému chování.

Kristýna, školní speciální pedagožka: *„My máme relaxační koutky, také máme gumy pod lavicemi, ale ještě děláme takové ty relaxační cvičení, na začátku hodiny, kdy vlastně nám to rozjždí celou tu naši hodinu, a to si myslím, že je velmi potřebné. Snažila jsem se tedy nějakým způsobem působit i na kolegy*



*na druhém stupni, ale oni to stále nevidí, že jim to potom přinese ten užitek dál do té hodiny... My jsme ještě udělali úplně novinky, a to mám dva míčky, na kterých cvičíme, a to jsou tenísáky a na těch mám vyloženě postavenou básničku, takže na tom prostě jako jedeme celé takové to ranní cvičení a musím teda říct, že kdybych to neudělala ráno, tak už by mě sežrali.“*

Pedagogové často využívají náplň **běžných nebo třídnických hodin** k prevenci náročného chování. Po konzultaci se zkušeným školním speciálním pedagogem volí témata, která jsou důležitá pro naplňování potřeb a potenciálu všech žáků, např. rozvoj sociálních dovedností (využití popisného jazyka, principy nenásilné komunikace, vhodné řešení konfliktních situací, vzájemná podpora, zpětná vazba na chování), práce s emocemi (rozpoznávání emocí u sebe a druhých, strategie zklidnění, pozitivní vnitřní dialog, nácvik vhodných reakcí), podpora třídního klimatu (aktivity podporující budování vztahů, chápání různorodosti, tvorba společných pravidel soužití) s využitím principů v běžném chodu třídy (vyjádření názoru, řešení konfliktů, diskuze o potřebách).

*Romana, školní speciální pedagožka: „Třídnickou hodinu máme jenom na druhém stupni, tam to děláme kvůli tomu, že tam není ta možnost pro třídního učitele s nimi trávit tolik toho času, takže máme třídnickou hodinu, ale zároveň máme i s nimi ten předmět osobnostní výchovy.“*

Pro zajištění potřeb všech dětí je vhodné zavést ve škole **systém reakcí na krizové situace** odpovídající kontextu školy a postupy po předchozím vysvětlení nacvičit s pracovníky školy a se žáky. Informace o postupech v krizových situacích jsou obsaženy v *krizovém plánu školy*, ale z praxe školních speciálních pedagogů vyplývá, že podmínky škol často neumožňují jednoduchým způsobem přivolat pomoc a někteří pracovníci školy nemají dostatečně zautomatizovány dané postupy, tudíž při působení stresu (a tedy snížení funkce kognitivních center) nereagují adekvátně. Například při eskalaci náročného chování by měli mít všichni pracovníci prostředky k přivolání další osoby/osob, které pomohou zajistit bezpečí třídy a zklidnění daného žáka.

*Martina, školní speciální pedagožka: „Tak někdy se dostanou už do nějakého afektu, když se tomu nepodaří zabránit, takže je to domluveno přes telefon a tlačítková tlačítka, že tento žák může do této klidové místnosti odejít s prací a pracuje tam jako kdyby mimo třídu, aby tu třídu nerušil, aby se tam dalo učit.“*

## Spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště

Jak žákům s náročným chováním, tak všem žákům školy, pracovníkům a rodičům je vhodné **poskytovat pravidelně informace o možnostech podpory v rámci školy** a mimo ni. Informace by měly být srozumitelné dětem (např. s využitím stejných piktogramů a popisů pozic na plakátu ve třídě a u dveří pracovníků) a přiměřeným způsobem vysvětleny. U mladších žáků je vhodné na začátku nebo v průběhu školního roku ukázat, které prostory využívají pracovníci školního poradenského pracoviště a jakým způsobem mohou požádat o podporu.

*Simona, školní speciální pedagožka: „Informace máme na stránkách a jednak na všech velkých nástěnkách, které ty děti mají k dispozici, tam je napsané, který pracovník co dělá. Například co dělá výchovný poradce, pokud máš tenhle problém, obrať se na výchovného poradce a je tam i napsáno, kdy má ty konzultační hodiny.“*

Obsazení školního poradenského pracoviště se liší především v závislosti na velikosti školy. Většina škol má obsazeny pozice školního speciálního pedagoga, metodika prevence, výchovného poradce, často také školního psychologa na část úvazku, případně také sociálního pedagoga, case managera či další pozice podle zaměření projektů školy. Pro vhodné nastavení podpory konkrétních žáků i zajištění efektivního fungování podpůrného týmu je důležité **dodržovat pravidelné schůzky**, na kterých jsou vyhodnocovány jak pokroky jednotlivých žáků, tak celkový podpůrný systém školy, klima školy a tříd, přístup pedagogů a fungování všech tří úrovní prevence. Tým následně plánuje další kroky pro dlouhodobý rozvoj podpory v rámci školy nebo dílčí kroky v akutních záležitostech.

*Gabriela, školní speciální pedagožka: „Máme na škole funkční poradenské pracoviště, kde máme výchovného poradce, metodika prevence a já mám kurz speciální pedagogiky zaměřený na etopedii. Dále máme v podpůrném týmu zástupce z prvního stupně, ze druhého stupně, a ještě z družiny. A když je nějaký problém, komunikujeme tak, že jednou za měsíc se to poradenské pracoviště setkává.“*

Pracovníci školského poradenského pracoviště spolupracují mimo jiné na **vytvoření a vyhodnocování individuálních výchovných plánů** jednotlivých

žáků s náročným chováním. Výchovné plány jsou na školách vyhodnocovány různým způsobem. Základním principem však zůstává spolupráce pracovníka/ů školního poradenského pracoviště s vyučujícími žáka, jeho rodiči a žákem samotným. Vyhodnocení by nemělo být pouze formální, ale mělo by sloužit ke zjišťování, jaké přístupy a proč pomáhají pokroku žáka (příležitost k ocenění pokroku a zintenzivnění jejich využití) a jaké jsou příčiny dílčích neúspěchů. Například pokud se nezlepšuje chování žáka ke spolužákům o přestávce, je důležité zjistit, zda má žák dostatečné socio-emoční dovednosti (případně je rozvíjet v rámci individuální nebo skupinové podpory), zda existují faktory s negativními dopady na psychické rozpoložení žáka (nastavit psychickou podporu v ranních hodinách a průběhu dne), zda žákovi vyhovuje fyzické prostředí (např. při hluku umožnit využití relaxační místnosti) nebo zda žák reaguje náročným chováním na nedostatečnou pozornost nebo nezačlenění v kolektivu (např. zařadit kolektivní aktivity ve výuce, aktivně podporovat vhodné zapojení do kolektivu nebo mezi menší skupiny žáků o přestávkách, nabídnout mimoškolní aktivity apod.).

Marcela, školní speciální pedagožka: *„Máme individuální výchovné plány sestavené a reflektujeme každý týden. Po poslední vyučovací hodině, nebo prostě jak ten třídní má čas, tak se setkáváme, hodnotíme týden a potom následně třídní učitel pošle vyjádření emailem rodičům.“*

Diferenciace rolí a **spolupráce pracovníků školního poradenského pracoviště při dlouhodobé podpoře žáků** s náročným chováním je velmi přínosná. Zvýšená intenzita a rozšíření oblastí podpory je klíčové především pro děti s náročnějším chováním nebo častějšími projevy náročného chování (včetně projevů internalizovaných, viz výše). Školní speciální pedagog ve spolupráci s kolegy v případě potřeby doporučuje také další zdroje podpory žáka a rodiny.

Alena, školní speciální pedagožka: *„Dost často tyhle děti zároveň jsou v péči školní psychologky nebo sociální pedagožky. Nebo jim třeba i doporučuji právě nějaké věci jako zvenku, ale vždycky tam spolupracují třeba dva nebo tři odborníci, takže tady opravdu máme velice velké poradenské pracoviště, tak si vlastně můžeme dovolit práci takhle rozdělit a prostě nějak opečovat to dítě z různých směrů.“*

## Mezioborová spolupráce

Školní speciální pedagog ve spolupráci s vedením školy a pracovníky školního poradenského pracoviště zajišťuje nastavení systému předcházení negativních jevů v chování podle potřeb školy a žáků. Pokud se ve třídách nebo v rámci školy objevuje náročné chování, je vhodné zvýšit četnost a intenzitu preventivních opatření. V první řadě je potřeba zaměřit se na přístup pedagogů v oblasti nespecifické prevence, tedy na jejich práci s pravidly, budování vztahu s žáky, podporu silných stránek žáků, práci s chybou, rozvoj třídního klimatu apod. Zároveň je možné doplnit snahu pedagogů specifickými preventivními programy nebo využitím spolupráce s externisty, a to jak na úrovni primární prevence, tak při práci s žáky s náročným chováním nebo třídními kolektivy v riziku.

*Klára, školní speciální pedagožka: „Přesto že jsme v ŠPP takto zastoupení, tak stejně na tu práci s tím třídním kolektivem máme dva externí etopedy, které si zveme často ke třídě, kde je nějaký problém, protože nás nejvíc trápí vztahy mezi dětmi. Což se hrozně osvědčilo, když to potom ten etoped rozebere, takže hlavně to děláme tedy, buď když už ten průšvih je a nevíme si rady a potřebujeme to rozklíčovat. Nebo taky si zveme takové odborníky preventivně, třeba na páté třídy, kdy bude ten přechod na druhý stupeň, nebo na šesté třídy. Hodně se tady pohybovali po tom covidovém období. Takže přes to všechno, že jsme takto zastoupení, tak prostě nechceme nic zametávat pod koberec. Ono to tak zní, že co tu máme za děti, ale u nás se fakt jako všechno řeší, tak proto se tomu takhle věnujeme.“*

Součástí práce školního poradenského pracoviště je také spolupráce s dalšími **odborníky a institucemi** při podpoře žáků s náročným chováním a jejich rodin. Při včasné zachytu obtíží doporučují školní speciální pedagogové většinou návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, případně využití služeb psychologa/terapeuta, sociálně aktivizačních služeb či organizací podporujících děti a/nebo rodiny. V závažnějších případech doporučuje škola spolupráci rodiny s relevantními zdravotnickými zařízeními (např. psychiatrická ordinace), školskými zařízeními (především středisko výchovné péče) nebo kontaktuje orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Pracovníci školy mohou odborníky a instituce oslovit konzultačně také před doporučením kontaktu rodičům žáka.

Martin, školní speciální pedagog: „*Pokud je potřeba oslovit středisko výchovné péče, to většinou řeším s rodiči já. Anebo výchovná poradkyně a domlouváme se, ale zajišťuje to ten rodič. Že si tam zavolá, že se domluví a potom, když tam rodič přijde, tak teprve paní učitelka ze střediska spolupracuje s námi a zjišťuje si informace, a to už se pak jako rozběhne.*“

## Podpora pedagogů

Podpora pedagogů je velmi důležitá při práci s žáky s náročným chováním především s ohledem na čas, který žáci tráví ve výuce. Vhodný přístup pedagogů je klíčovým prvkem v systému podpory žáka. Při nastavení vhodného přístupu s ohledem na potřeby žáka a příčiny náročného chování vzniká úzká spolupráce mezi školním speciálním pedagogem, případně dalšími členy školního poradenského pracoviště, a vyučujícími daného žáka. Často jsou v praxi využívány **náslechy** ve vyučování jako nástroj k odhalení faktorů na straně vyučujícího, třídního kolektivu, zázemí třídy, které působí negativně na chování žáka. Náslechy mohou být doplněny rozhovory s žákem a jeho rodiči, případně analýzou prací nebo konzultací s odborníky pro zjištění dalších nepříznivých faktorů ovlivňujících žákovo chování (rodinné či sociální zázemí, osobnostní charakteristiky apod.). Následně jsou daní vyučující (a asistenti pedagoga, případně další pracovníci) o těchto faktorech informováni a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm a dalšími odborníky postupně nastavují a diskutují vhodné přístupy k prevenci náročného chování a podpoře žáka při vyučování.

Magdaléna, školní speciální pedagožka: „*Když prostě za mnou přijdou kolegyně, že tam mají třeba žáčka, který narušuje výuku nebo něco, tak se snažím, když nějaké okénko mám, tak se tam **jít podívat** a spíš to spočívá v tom, že tam pozoruju toho žáka ve třídě, zaměřím se na to, jak pracuje, co ho teda vyruší, a potom společně s kolegyněmi hledáme nějaké řešení, třeba může se stát, že potřebuje více zaměstnat ten žáček, nebo třeba když je tam asistentka, tak se spolu radíme, co s tím, a potom vyvolám třeba schůzku se zákonným zástupcem a radíme se a zjišťujeme, jak to třeba je doma.*“

Pro metodickou podporu pedagogů je vhodné vytvořit soubor materiálů, ke kterým se mohou vracet pro inspiraci v průběhu školního roku. Vybrané metodické materiály MŠMT, ČŠI, NPI a dalších relevantních organizací lze doplnit

interními záznamy vyučujících, asistentů pedagoga, pracovníků školního poradenského pracoviště a také postřehy rodičů a žáků.

Naďa, školní speciální pedagožka: *„Metodicky vlastně vycházíme z katalogu podpůrných opatření. Vypisujeme si prostě nebo mám už pro ně vypsané takové ty stěžejní body u těch dětí a teď jsme... vypsali vlastně všechny takové ty osvědčené metody, co u dětí funguje, co naopak dělat nemají. Takovou kuchařku pro učitele, že když tam jde suplující učitel, tak aby věděl, když tam zrovna není ani ten učitel, ani ten asistent.“*

Mezi hlavní principy prevence a podpory žáků s náročným chováním, které školní speciální pedagogové z výzkumného vzorku doporučují pedagogům, patří **zařazení pohybových a relaxačních cvičení v rámci vyučování**. Pedagogové například pohyb propojují přímo s učivem, využívají pohybové aktivity při přechodu mezi činnostmi nebo zavádějí relaxační cvičení na začátek nebo závěr vyučování.

Lenka, školní speciální pedagožka: *„Vždycky doporučujeme těm učitelům, postavte si ty hodiny tak, že když tam máte víc těch dětí, které potřebují nějak se protáhnout, tak prostě změnit aktivitu, a na to ti učitelé celkem slyší, že si udělají nějakou rychlou hru a že se vrátí, a to celkem funguje. A paradoxně i ti velcí si chtějí hrát.“*

Důležitou složkou podpory pedagogů při práci s žáky s náročným chováním je **sjednocování přístupu v rámci pedagogického sboru**. Pokud se pedagogové shodnou na uplatňování společných pravidel a tyto s vlídnou důsledností dodržují, pak předcházejí jednak náročnému chování z důvodu nízké orientace žáků v uplatňování pravidel různých pedagogů (především na druhém stupni) a zároveň snižují riziko hledání hranic u různých pedagogů. Pokud jsou pedagogové prvního a druhého stupně sjednoceni na nácvičku a uplatňování pravidel, usnadňuje to u žáků přechod na druhý stupeň a přenos pozitivních naučených vzorů chování. U žáků s náročným chováním je vhodné usilovat o rámcové sjednocení mezi přístupy v rodině a ve škole.

Petra, školní speciální pedagožka: *„Jde spíš o to, aby ty strategie, které společně se vymyslí, aby se dělaly také doma, aby to dítě opravdu nemělo v hlavě zmatek, a to potom ještě je na nás ve škole, na tom teď také pracujeme, aby, když se na něčem domluvíme, tak aby právě zrovna na tom druhém stupni,*

*kde se ti učitelé hodně střídají, tak aby všichni dělali to stejné. Protože v jedné třídě máme třeba paralelky, v jedné třídě jim jeden učitel dovolí tohle, v druhé třídě je to takto, tam to zase není. Takže se pracuje teď na tom, že když se na něčem domluvíme, na nějakých postupech, něco nás tady pálí, tak že všichni musíme být jednotní. To je úplně základ.“*

## Podpora asistentů pedagoga

Asistent pedagoga bývá v denním kontaktu s žáky, a je tedy modelem chování a řešení náročných situací. Zároveň má možnost intenzivně podporovat rozvoj důležitých kompetencí žáků. Podpora asistentů pedagoga pracujících s žáky s náročným chováním se řídí stejnými principy jako podpora pedagogů, ale je často obohacována **pravidelnými konzultacemi s pracovníky školního poradenského pracoviště nebo společným sdílením zkušeností.**

*Michaela, školní speciální pedagožka: „Co mně ten letošní školní rok perfektně funguje, že se scházíme s asistentkami, každý čtvrtek nultou hodinu, a myslím si, že se mi povedlo ty asistentky víc stmelit, že si víc i vzájemně popovídají, poradí si. Máme jich teď aktuálně asi třináct, takže ty schůzky máme pravidelně každý čtvrtek, a to je opravdu dobrá věc. Probereme tam ty děti, probereme tam ty problémy, takže, i když se na to ze začátku tvářily ne moc vstřícně, že budou muset vstávat dřív každý čtvrtek, tak teď už chodí dobrovolně. A co mě potěšilo moc, měsíc jsem byla na neschopnosti a scházely se pořád dál i beze mě. Takže to jsem říkala, že jsem na ně pyšná a že to u těch asistentek fakt funguje mnohem líp. Jinak mám konzultační hodiny, ale kdyby se mě někdo zeptal, ani nevím, kdy je mám, protože poskytuju konzultace kdykoliv.“*

Pokud je zajištěno metodické vedení a možnosti intervize nebo supervize, je možné zavádět postupně další přínosná opatření ve spolupráci s asistenty pedagoga. Díky intenzivnímu kontaktu s žáky často asistenti pedagoga odhalují obtíže žáků, kteří se jim svěřují. Asistent pedagoga se tedy může **preventivně propojovat s žákem či skupinou žáků již před začátkem výuky**, aby je povzbudil a motivoval nebo zjistil případné obtíže, zajistil regulaci stresu a pomáhal žákům s řešením.

*Sandra, školní speciální pedagožka: „My nemáme psychologa, tím pádem my tedy využíváme ještě tedy asistenta a školní asistent nám dělá ráno právě tyto věci, kdy obchází a má tedy tu skupinku těch dětí, takže přesně se zeptá,*

*jestli jsou připraveni nebo na ten den, jestli něco nepotřebují. Takže vlastně předcházíme těm situacím ráno, jako teda ještě před vyučováním.“*

Při práci s žáky s náročným chováním je vzhledem k menší předvídatelnosti projevů nutná určitá flexibilita při poskytování podpory. Školní speciální pedagogové mají stanoveny konzultační hodiny pro žáky, rodiče i kolegy, ale z výzkumu vyplývá, že jsou **v případech potřeby k dispozici i mimo konzultační hodiny**. Zde je důležité stanovení pevných hranic odpovídající osobním potřebám a komunikace s kolegy, rodiči a žáky o tom, v jakých případech jsou k dispozici. Někteří školní speciální pedagogové uvádějí, že pracují přístupem „otevřených dveří“, jiní školní speciální pedagogové pro zajištění svého wellbeingu preferují cílené využívání konzultačních hodin s možností dalších konzultací v odůvodněných případech.

*Jana, školní speciální pedagožka: „Otevřené dveře mám pořád a mohou kdykoliv přijít a je to hrozně fajn, že i tady ty problémové děti si ke mně najdou cestu, a nosí dárečky typu oplatek a podobně. A musím říct, že i kolegové, opravdu často přijdou se poradit. A teď si mě teda začali hodně zvat na schůzky s rodiči, když ví, že by tam mohl být nějaký problém, tak tam teda chodím, protože, vždycky se o mně říká, že to beru všechno s nadhledem a dokážu všechno jakoby překlenout, nějakou tu náročnou situaci.“*

## **Spolupráce s rodiči**

Školní speciální pedagogové jsou významným zdrojem podpory pro rodiče žáků s náročným chováním. Při předávání vlastních zkušeností a znalostí postupují často podle zájmu, možností a kapacit rodičů tak, aby pro ně byla **doporučení aplikovatelná a příliš je nárazově nezatížila**. Podpora rodičů může probíhat dlouhodobě v postupných krocích a případně ve spolupráci dalších pracovníků školního poradenského pracoviště, pokud je vhodné vzhledem k situaci role rozdělit. Konzultace s rodiči jsou využívány jak pro zjištění informací o žákovi a rodinné situaci a formulaci případných doporučení, tak pro informování o zahájení podpory žáka a zjištění preferencí rodiny.

*Jaroslava, školní speciální pedagožka: „Když víme, že tam máme třeba diagnostiku ADHD, tak ten učitel řekne rodičům, ať mě kontaktují, ten rodič zavolá, my si dáme schůzku společně a vlastně domlouváme nějakou spolupráci s tím dítětem, a to dítě za mnou chodí v podstatě.“*



V některých případech se školní speciální pedagogové setkávají s neochotou rodin ke spolupráci. Strategii školních speciálních pedagogů v takových případech je **postupné budování vztahu a důvěry rodičů ke škole** pomocí vstřícné komunikace a případně oceňování pokroků a silných stránek žáka (někdy rodičů samotných). Zároveň škola poskytuje daným žákům podpůrná opatření prvního stupně a v případě potřeby krizovou intervenci. Když se podaří navázat s rodiči spolupráci, je nezbytné dále prohlubovat důvěru a vztah ke škole. Školní speciální pedagogové tak opět volí vlídnou komunikaci, zjišťují preference a cíle rodiny a tyto cíle společně formulují do postupných kroků podle možností rodičů, školy a žáka. S realizací dílčích kroků může rodičům nabídnout podporu škola, nebo propojuje rodinu s vhodnými podpůrnými službami či organizacemi. Realizace kroků a naplňování cílů je pravidelně s rodiči vyhodnocováno a případně je plán upravován podle aktuálních potřeb a preferencí rodičů nebo žáka.

*Veronika, školní speciální pedagožka: „První věc, která se nám osvědčila u takových těch opravdu jako třeba silně nefunkčních rodin nebo právě rodin, kde dítě má nějaký problémy s chováním, je opravdu pravidelné setkávání, opravdu každý měsíc se s rodiči potkat, udělat z toho zápis, kde vše podrobně napíšeme. Vždycky dáme nějaké cíle na ten měsíc a vyhodnotíme, kam jsme došli, jestli ty cíle byly nějak naplněny, jak na tom to dítě je, a takhle vlastně každý měsíc to aktualizujeme... Pokud to podchytíme už v tom šestém ročníku, tak když tohle děláme fakt celou tu šestku, tak pak máme zkušenost, že v té sedmičce už tak nějak jako je to stabilizované, ve smyslu, že ti rodiče vlastně tak nějak už vědí, co ta škola očekává. A škola ví, co ti rodiče jsou vlastně schopní, ochotní dělat.“*

Většina školních speciálních pedagogů uvádí, že při komunikaci s rodiči využívají v různých formách **průběžné informování o pokrocích žáka**. Prioritou je v tomto ohledu zaměřit se na různorodé úspěchy při práci s žákem a v případě potřeby popisným jazykem informovat o situacích, které je nutné s rodiči konzultovat. Tímto způsobem je rozvíjena motivace rodičů se školou spolupracovat a žák získává pocit kompetence a úspěchu, což je důležité pro jeho další motivaci k žádoucímu chování. Způsob zaznamenávání a předávání informací probíhá různě. Některé školy využívají dokumenty ve sdíleném úložišti pro zápis pedagogů a/nebo asistentů pedagoga, někde jsou využívány zprávy v elektronických systémech školy nebo předávání vyhodnocení fyzicky ve formě dokumentů či záznamového deníku. Frekvence informování rodičů

variuje od týdenních po měsíční intervaly a některé školy zavádějí systém pravidelného informování rodičů o pokrocích plošně pro vybrané třídy nebo všechny žáky školy.

Leona, školní speciální pedagožka: „Nám se v komunikaci s rodiči osvědčil takzvaný komunikační deník, takže je to asi něco, jak uváděla první kolegyně, což jsme zavedli. Vedou ho asistentky pedagoga a každý den vlastně tomu chlapci, nebo těm chlapcům zapisují. A hlavně to, co se podařilo, a pak až to, co se nepodařilo. Ti rodiče se taky dozvěděli i něco hezkého, oni na to velice dobře reagují a zároveň nám rodiče i dávají takovou zpětnou vazbu, že my můžeme třeba vydedukovat, že byl u zubaře, něco se dělo, špatně se vyspal.“

## Literatura

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37. <https://doi.org/10.1037/h0093906>
- Borgmeier, C. (2003). *Functional Behavioral Assessment and Function-Based Support: Developing a Behavior Support Plan based on the Function of Behavior* [online]. Portland State University. Česká adaptace dostupná z: <https://www.societyforall.cz/funkcni-hodnoceni-chovani-a-plan-podpory-chovani-pro-zaka>
- Call, C., Purvis, K., Parris, S. R. & Cross, D. (2014). *Creating Trauma-Informed Classrooms*. National council for adoption. Dostupné z: <http://centervideo.forest.usf.edu/video/qpi/florida/traumclassrm/Trauma%20Informed%20Classrooms.pdf>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child development*, 88(2), 408-416. Dostupné z: [https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.12739?saml\\_referrer](https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.12739?saml_referrer)
- Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: a functional communication training approach* [online]. New York: Guilford Press.
- Felcmanová, L., Hečková, L., Myšková, L., Němec, Z., Krejčová, L., Winkler, P. et al. (2021). *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení* [online]. (1. ed.). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Metodicke-doporu-ceni\\_pristupy-k-narocnemu-chovani\\_11-10-2021.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Metodicke-doporu-ceni_pristupy-k-narocnemu-chovani_11-10-2021.pdf)

- Felcmanová, L. et al. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn-metodika.pdf>
- Greene, R. W. & Ablon, S. J. (2006). *Treating Explosive Kids: The Collaborative Problem-Solving Approach*. The Guilford Press.
- Greene, R. W. (2018). Transforming School Discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education*, 94(4), 22-27. Dostupné z: <https://livesinthebalance.org/wp-content/uploads/2021/06/2018-Childhood-Education.pdf>
- ICD-11 (2022). *International Classification of Diseases, Eleventh Revision*. Geneva: World Health Organization. License: CC BY-ND 3.0 IGO. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G. & Childs, K. (2001). Improving the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders using individualized curricular modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 239-247. Dostupné z: [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106342660100900404?casa\\_token=00oPMZKX03IAAAA:0\\_t9vTtxtvh6YrDbft7bwnes25Q4yemlPYaLLqOrWWTG6QsM5ac5jDxvpwZA5-muMTgQjGuWuUVUvRS8Q](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106342660100900404?casa_token=00oPMZKX03IAAAA:0_t9vTtxtvh6YrDbft7bwnes25Q4yemlPYaLLqOrWWTG6QsM5ac5jDxvpwZA5-muMTgQjGuWuUVUvRS8Q)
- Kubičková, A. & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace*, 31(1), 70-96. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/18619/pdf>
- Maggin, D. M., Zurheide, J., Pickett, K. C. & Baillie, S. J. (2015). A Systematic Evidence Review of the Check-In/Check-Out Program for Reducing Student Challenging Behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 197-208. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1098300715573630>
- MKN-10 (2018). *Mzinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1. 1. 2018* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008374/mkn-10-tabelarni-cast-20220101.pdf>
- MŠMT (2023). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023* [online]. Odbor školské statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Munk, D. D. & Repp, A. C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *Exceptional children*, 60(5), 390-401. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c753c8135adbabfcfc40dd8619ed45f805c7dcf3>

- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* [online]. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace\\_zaku\\_se\\_socialnim\\_znevychodnenim.pdf](https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace_zaku_se_socialnim_znevychodnenim.pdf)
- Perry, B. D. (2006). Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children: The Neurosequential Model of Therapeutics. In N. B. Webb (Ed.). *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27–52). The Guilford Press.
- Pollastri, A. R., Ablon, J. S. & Hone, M. J. (2019). *Collaborative Problem Solving*. Springer International Publishing AG. 1st ed. ISBN: 978-3030126292.
- Ptáček, R., Pemová, T. & Felcmanová, L. (2023). *Metodika pro mapování ohrožení a potřeb dítěte* [online]. Society for All. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/karta-kid-pro-skoly>
- Shield, B. M. & Dockrell, J. E. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1), 133–144. Dostupné z: <https://pubs.aip.org/asa/jasa/article/123/1/133/959065>
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-based approach. *Exceptionality*, 18(2), 70–81. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09362831003673101>
- Sweeney, A., Filson, B., Kennedy, A., Collinson, L. & Gillard, S. (2018). A paradigm shift: relationships in trauma-informed mental health services. *BJPsych advances*, 24(5), 319–333. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6088388/pdf/S2056467818000294a.pdf>
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development* (Oxford, England), 19(1), 1–29. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2975582/pdf/nihms-210424.pdf>
- Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., Contreras-Espinoza, S. & Bahnfleth, W. (2020). The relationships between classroom air quality and children's performance in school. *Building and Environment*, 173, 106749. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132320301074?via%3Dihub>
- Wargocki P. & Wyon D. P. (2007). The Effects of Moderately Raised Classroom Temperatures and Classroom Ventilation Rate on the Performance of Schoolwork by Children (RP-1257), *HVAC&R Research*, 13(2), 193–220. DOI: 10.1080/10789669.2007.10390951. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10789669.2007.10390951>

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Radost mám vždy, když se žák zabere a uvolní při práci tak, že mi začne tykat. Když zazvoní a žák nechce skončit. Když vidím, že dělá pokroky. Když se do hodiny těší, a vůbec když poskytuje jakoukoliv pozitivní zpětnou vazbu. Když se podaří vzbudit zájem o školní práci u žáků, kterým škola leze na nervy. Když i učitelé vidí pokrok.*

## 2.5 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

*Zbyněk Němec, Jaroslava Zemková*

### Úvod

V kategorii žáků s mentálním postižením se školní speciální pedagogové – pracovníci školních poradenských pracovišť ve školách hlavního vzdělávacího proudu – běžně setkávají zejména s podporou žáků s lehkým mentálním postižením. Je tomu tak proto, že tito žáci jsou vzděláváni podle stejného vzdělávacího programu jako ostatní žáci škol hlavního vzdělávacího proudu, byť obvykle v podobě upravené individuálním vzdělávacím plánem, a mohou tedy být i organizačně zařazeni do běžných tříd běžných škol. Tím se žáci s lehkým mentálním postižením liší od žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni podle odlišného vzdělávacího programu a bývají řazeni do základních škol speciálních nebo do samostatně zřízovaných tříd, v běžných školách se s nimi proto školní speciální pedagog zpravidla neseťká.

Lehké mentální postižení nová zdravotnická klasifikace definuje jako „mírnou poruchu vývoje intelektu“, pro kterou jsou charakteristické výrazně podprůměrné úrovně jak v oblasti intelektu, tak i v oblasti adaptivního chování (MKN-11, online, cit. 2023-08-04); intelektové dispozice jedince jsou v pásmu dvou až tří směrodatných odchylek pod průměrem, v oblasti adaptivního chování jsou narušeny komunikační i sociální dovednosti a aktivity běžného života (AAIDD, online, cit. 2023-06-04). Navzdory bariérám v učení si ale lidé s lehkým mentálním postižením v průběhu svého vzdělávání osvojí většinu základních akademických i každodenních dovedností a posléze dosahují velké míry nezávislosti v zaměstnání i v životě obecně, byť cesta k této nezávislosti bývá delší a komplikovanější.

V základních školách představují žáci s lehkým mentálním postižením skupinu poměrně početně významnou. V údajích ze září 2022 uvádí ministerstvo školství, že do základních škol v ČR chodilo asi 13,5 tisíce žáků s lehkým mentálním postižením, z toho asi 4 tisíce žáků chodilo do běžných tříd běžných škol (MŠMT, online, cit. 2023-06-04). Ačkoli tedy nejde o nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se mohou školní

speciální pedagogové v základních školách setkat, jde o skupinu důležitou, se kterou učitelé potřebují od speciálních pedagogů velkou míru podpory – mimo jiné i proto, že na rozdíl od ostatních skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se modifikovanými metodami a postupy musí naučit stejné obsahy a dosahovat stejných výstupů jako jejich vrstevníci, žáci s lehkým mentálním postižením mohou mít upravené i obsahy a výstupy vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb., podpůrná opatření 3. stupně). Míra individualizace výuky, ke které učitel potřebuje odborné vedení školním speciálním pedagogem, je tak u žáků s lehkým mentálním postižením vyšší než u mnoha jiných žáků s jinými druhy speciálních vzdělávacích potřeb.

## **Specifika podpory žáků s lehkým mentálním postižením**

Řada současných zahraničních studií ukazuje, že ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je klíčová dovednost individualizace vzdělávacích cílů, obsahů i metod. Je zřejmé, že i učitelé, jejichž vztah ke společnému vzdělávání je pozitivní, v praxi narážejí na četné překážky při hledání správných a přiměřených strategií ve výuce žáků s lehkým mentálním postižením (Pérez-Valverde et al., 2021) a že požadavky na úpravu některých vzdělávacích obsahů pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou složité a pro učitele časově velmi náročné (Barr, Mavropoulou, 2021). Podpora školního speciálního pedagoga při plánování a realizaci výuky těchto žáků je tedy mnohdy zcela nezbytná.

Pro zvýšení efektivity vzdělávání a studijní motivace žáků s lehkým mentálním postižením je důležité zprostředkovávat těmto žákům co nejvíce příležitostí pro jejich aktivní zapojení do výuky (Garrels, 2019) – i práce speciálních pedagogů tedy musí směřovat k aktivizaci žáka a k podpoře jeho studijní motivace. Dílčí studie také upozorňují na nebezpečí podcenění významu rozvoje komunikace, praktických a sociálních dovedností při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu (Moljord, 2021), i tyto oblasti výuky je tedy potřeba při práci s žáky zřetelně akcentovat.

Ve srovnání s pedagogy speciálních škol mají učitelé vyučující žáky s mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu často významně větší očekávání od výkonu žáka s mentálním postižením, méně se ale soustředí na podporu jeho sociálního začlenění (Klang et al., 2020). Současně je zřejmé, že jakékoli vyčleňování žáků mimo běžnou výuku narušuje jejich vztahy s vrstevníky a zhoršuje jejich šance na zapojení do běžného kolektivu (Sigstad, 2017) – práce školního speciálního pedagoga by tedy měla být nastavena tak,

aby co nejvíce podporovala aktivní začlenění žáka do kolektivu třídy, a naopak minimalizovala možné prvky vyčleňování z kolektivu.

Při poradenské práci školních speciálních pedagogů s učiteli je významnou komponentou spolupráce i tvorba individuálních plánů, při které je mimo jiné důležité podpořit učitele při zaměření plánu na praktické znalosti každodenního života – například je důležité, aby učitelé uměli do individuálních plánů zakomponovat i reálné vzdělávací cíle i v tak specifické oblasti, jakou je sexuální výchova (Strnadová, Loblinzk, Danker, 2022). Ojedinele některé studie také ukazují na různé formy necitlivého nebo nevhodného chování učitelů vůči žákům s lehkým mentálním postižením (Buchnat, 2020), v podpoře pedagogů je proto vhodné zaměřit práci školních speciálních pedagogů i na nastavování adekvátních postojů a vztahů učitelů k žákům s lehkým mentálním postižením.

V oblasti přípravy žáků na jejich budoucí profesní uplatnění je pro práci školních speciálních pedagogů stěžejní spolupráce s externími organizacemi i s rodiči žáků s lehkým mentálním postižením (Sigstad, Garrels, 2023), i tato spolupráce s externími partnery by tedy měla být v práci školních speciálních pedagogů vhodným způsobem zastoupena.

## Role školního speciálního pedagoga

Obdobně jako u jiných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i ve vztahu k žákům s lehkým mentálním postižením práce školních speciálních pedagogů často začíná u **náslechů v hodinách** v době, kdy se u žáka projeví nějaké významnější problémy ve výuce, často tedy ještě dlouho před stanovením diagnózy.

Barbora, školní speciální pedagožka: *„Já potom chodím i třeba vyhledávat děti na náslechy do hodin, když třeba paní učitelka nebo asistentka mně řekne, máme problém, nevíme, jak to v té hodině dělat, tak jdu i přímo třeba do hodiny se podívat.“*

Cílem náslechů je pomoci učitelům identifikovat příčinu potíží žáka a nastavit podpůrná opatření, která jsou ve vzdělávání žáka potřebná. U některých žáků mohou tyto náslechy a základní (speciálně)pedagogická diagnostika vést k nastavení dostatečné podpory, u jiných žáků je identifikován závažnější problém a následuje doporučení na diagnostické vyšetření ve školském pora-



denském zařízení<sup>7</sup>. Náslechy v hodinách jsou ovšem důležitou formou podpory i po stanovení diagnózy, kdy náslechy a na ně navazující konzultace pomáhají učitelům nastavit optimální formy práce s žákem.

Přímou podporu žákům s lehkým mentálním postižením poskytují školní speciální pedagogové primárně prostřednictvím **předmětu speciálně pedagogické péče**. Tento předmět je nad rámec běžné výuky žákům zajišťován na základě doporučení školského poradenského zařízení, nejčastěji v rozsahu dvou hodin týdně. Na tom, jak zařadit tento předmět do pravidelného rozvrhu, neexistuje zatím zcela jednotná shoda, důležité ale je zařazení tohoto předmětu na základě dohody s vyučujícími do rozvrhu tak, aby žák nepřicházel o žádný důležitý výklad nové látky.

Irena, školní speciální pedagožka: *„Předmět speciálně pedagogické péče zařazujeme do rozvrhu po dohodě s vyučujícími tak, aby to nebylo v době předmětu, který by jim potom mohl chybět. Čtení je ideální, když já můžu číst s nimi, nebo třeba udělat nějaké cvičení pomaleji, nějaké cvičení dovysvětlit. Ale zase se snažím těm dětem nevysvětlovat něco nového, protože je to potom docela kontraproduktivní vůči těm učitelům. Určitě na novou látku bych si je nebrala. To v žádném případě. Já můžu doplnit výuku, ale hlavně potřebuji pomoci těm učitelům. Oni jsou ti, kteří pracují s těmi dětmi primárně.“*

Školní speciální pedagogové také upozorňují na to, že zařazení předmětu speciálně pedagogické péče by nemělo nijak zvýšit celkovou studijní zátěž žáka s lehkým mentálním postižením – mimo jiné tedy není možné vyžadovat po žákovi, aby si jakkoli doplňoval látku, kterou učitel probíral s ostatními žáky v době, ve které byl vybraný žák na předmětu speciálně pedagogické péče. Ideální je tedy řazení předmětu speciálně pedagogické péče do tzv. disponibilních hodin, kde probíhá výuka navíc nad rámec hodinové dotace stanovené pro předmět rámcovým vzdělávacím programem, případně také do předmětů, kde žák pracuje hodně podle individuálního vzdělávacího plánu a školní speciální pedagog může předmět speciálně pedagogické péče s výukou podle IVP propojit.

---

<sup>7</sup> Jedna z respondentek výzkumu dokonce popsala situaci, ve které žák školy už měl stanovenou diagnózu lehkého mentálního postižení od klinického psychologa, ke kterému docházel, protože ale ještě čekal na vyšetření ve školském poradenském zařízení, škola mu nemohla poskytovat podpůrná opatření vyšších stupňů (protože tato opatření jsou podle školského zákona dostupná pouze na doporučení školského poradenského zařízení). Náslechy školního speciálního pedagoga v hodinách a na ně navazující podpůrná opatření prvního stupně tak představovaly v tomto přechodném období jedině dostupné zdroje podpory žáka.

Z hlediska zaměření na jednotlivé vyučovací předměty se do předmětu speciálně pedagogické péče nejvíce promítají obsahy **z českého jazyka a z matematiky**, tj. z předmětů, kde je zvládnutí základů důležitým předpokladem pro postup do náročnějších oblastí výuky.

Marie, školní speciální pedagožka: *„Bereme si je z disponibilních hodin, to je u nás ve škole na prvním stupni český jazyk a matematika. Takže podle toho, co to dítě víc potřebuje, jestli tu matematiku nebo český jazyk, prostě já to tady s ním dělám individuálně. A zároveň taky sleduji, co probírají v té hodině a snažím se jakoby to dítě navést, jak bude pracovat v té hodině, co z toho učiva si vlastně jakoby vyjme a čemu se budeme věnovat, protože to dítě s tím lehkým mentálním postižením, tak si vezme jenom opravdu malou část toho učiva, tak se snažíme, aby v té škole cítilo, že trošku dělá i něco, co ty ostatní děti, ale je to teda jenom menší část učiva.“*

Mimo standardní vyučovací obsahy se předmět speciálně pedagogické péče u žáků s lehkým mentálním postižením často zaměřuje i na **rozvoj komunikace**. V této oblasti může předmět zahrnovat prvky logopedické intervence, podporu slovní zásoby, ale i obecněji rozvoj sociálně-komunikativních dovedností žáka. Podporu aktivní komunikace pak může speciální pedagog provázet s obsahy školní výuky.

Irena, školní speciální pedagožka: *„Tak ta dívka s lehkým mentálním postižením je v šesté třídě a já si ji беру a spolupracuji s ní již od první třídy. Ona ráda chodí se svojí spolužačkou, která má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Já tady mám takovou speciální místnost, kde mám prostor a pomůcky, takže chodíme tam. Mám koberec, který ony mají rády, a sedíme, většinou mají nějakou modelínu nebo já mám takové různé míčky, můžou si vybrat, co chtějí. Já se vždycky ptám, jak se kdo má, ony si něco vezmou do ruky a pak vyprávějí, jak se mají. Teď už je tam taky čím dál tím častěji návaznost na něco, co vyprávěly předtím. Pak se ptám, co dělají ve škole a co se jim podařilo. Pak ony zvolna přejdou mnohdy i k tomu, co se nepodařilo. Já to mám takhle ráda, že nemluvíme ihned o tom, co se nedaří, ale s tím, co se daří. A ony potom mnohdy samy kolikrát přijdou s tím, co se naopak nedaří, a na tom já potom stavím dál, co děláme zbytek té hodiny.“*

Podobně jako u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a pozornosti i u žáků s lehkým mentálním postižením je mnohdy vhodné zaměřit práci

v předmětu speciálně pedagogické péče i na **rozvoj dílčích funkcí** – v důsledku mentálního postižení totiž i funkce v oblasti smyslového vnímání, orientace nebo paměti mohou být výrazně oslabeny. Podpora těchto funkcí pak vede k rozvoji celkového studijního potenciálu žáka.

Marie, školní speciální pedagožka: „*V rámci předmětu speciálně pedagogické péče rozvíjíme taky ty dílčí funkce, to znamená, že se odkláníme od toho učiva a rozvíjím třeba tu dlouhodobou paměť, o který paní Respondentka B mluvila, nebo představitost čísel nebo třeba orientaci na číselný ose...*“

V rámci potřebné individualizace si školní speciální pedagogové berou na samostatnou práci žáky s lehkým mentálním postižením někdy i mimo předmět speciálně pedagogické péče, zde jde ale často jen o dočasné intervence vyplývající z nějaké aktuální potřeby. I u těchto intervencí je vhodné směřovat je mimo rozsah běžné výuky a v době vyučování je využívat jen minimálně – ideálem je vždy to, aby žák s lehkým mentálním postižením mohl po co nejdelší část výuky pracovat ve třídě se svými spolužáky.

Kateřina, školní speciální pedagožka: „*Na individuální práci si žáky bereme i mimo předmět speciálně pedagogické péče, mimo vyučování, ale někdy třeba i v době výuky, že chodí do nějaké skupiny, která něco aktuálního řeší. Na to se musíme vždycky dohodnout s učitelem. Není to nastavený na celý rok, je to nastavené jen v době, kdy to to dítě potřebuje. Je to jen jednou až dvakrát týdně, ono někdy to dítě ani víckrát nechce, chce být zase v tom svém prostředí té třídy. A hodně se bráníme tomu dávat to místo hudebek a výtvarak, protože to jsou ty předměty, kde děti rozkvétají.*“

Kromě přímé práce s žákem je v uplatnění školních speciálních pedagogů u žáků s lehkým mentálním postižením zcela klíčová **metodická podpora učitelů**. V základu této metodické podpory školní speciální pedagog pomáhá učiteli připravit výuku pro žáka s mentálním postižením, vytvořit individuální vzdělávací plán, upravit výukové materiály a uzpůsobit cíle výuky, následně ale školní speciální pedagog učitele provází celým následujícím procesem výuky žáka s mentálním postižením.

Veronika, školní speciální pedagožka: „*Další věc je, že já musím kontaktovat i toho učitele a být s ním v neustálém kontaktu a zjišťovat, jak si ta dívka vede, jaké věci je potřeba doplnit, aby i on pochopil, protože on není speciální pedagog,*

*aby pochopil, jaké jsou její limity. Protože z počátku byl hodně překvapen, že něco jde a něco nejde vůbec, a myslel si, že je to lenost nebo pohodlnost. Ale já mám ty zprávy, a i sama diagnostikují ty děti, i když ne na té psychologické rovině. Tak jsem mu mohla názorně ukázat, jak na tom v těch matematických schopnostech je, že je na úrovni třetí až čtvrté třídy. A že všechno nad to ona už vlastně jenom opakuje mechanicky, ale už tam není to logické pochopení toho problému a třeba ani nikdy nebude.“*

Specificky u žáků s lehkým mentálním postižením je důležitá i metodická podpora, kterou školní speciální pedagog poskytuje učitelům v oblasti **úprav výstupů vzdělávání** – pro tyto žáky je totiž možné v mnoha předmětech a tématech snížit očekávané výstupy až na úroveň, kterou rámcový vzdělávací program definuje jako „minimální“ očekávané výstupy. Zároveň je ale potřeba vždy odlišit, kdy žák s lehkým mentálním postižením potřebuje upravit úroveň výstupu až na onu minimální úroveň, kdy tento žák může mít očekávanou úroveň někde mezi běžným výstupem a minimální úrovní a kdy tento žák může dosahovat běžných výstupů a jakékoli snižování u něj není nutné... V tomto rozlišení je učiteli oporou právě speciální pedagog.

*Dana, školní speciální pedagožka: „Když mají žáci upravené výstupy, tak učitel dostane podklady, co se v daném ročníku učí, kolik by toho měli zvládnout. V některých předmětech už máme dokonce vypracované i týdenní plány, kde už máme tak pěkně rozporcované, co by měli i žáci s upravenými výstupy zvládnout, kam by měli v tom daném termínu asi dojít. I když je to třeba dítě s minimálními výstupy, tak pokud to je nějaké lehčí učivo, tak oni se rádi zapojují i s těmi ostatními, protože oni chtějí. A učitelé jsou rádi, když chtějí. Jasně, neznámkují jim to jako ostatním... ale teď jsem měla například jednu holčičku, která prostě ke mně přišla a říká ‚já jsem tak strašně chtěla psát s ostatními diktát, že jsem to paní učitelce řekla, že to chci napsat s nima.‘ Klasický diktát, co mají pro třídu, a že to chce mít známkové. Ona to zvládla. Samozřejmě paní učitelka jí dala trošku mírnější hodnocení, protože přeci jenom to byl normální diktát. A ona měla z toho takovou šílenou radost... Nebo když jsou ty projektové dny, projektové vyučování, tak oni se vlastně zapojují klasicky s těmi ostatními dětmi jako ze třídy.“*

Velmi významná je podpora školního speciálního pedagoga i u druhostupňových učitelů, kteří bývají – ve srovnání s jejich prvostupňovými kolegy – méně

připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy i u žáků s lehkým mentálním postižením obvykle potřebují pomoci s nastavením vzdělávacích obsahů a výstupů.

*Dana, školní speciální pedagožka: „...většinou to bývá ten přechod na druhý stupeň... učitelé prostě vždycky přijdou, hlavně to teda bývá na začátku školního roku. Ale ne jenom jako u těch dětí s mentálním postižením, ale myslím to i celkově, kdy přijde nějaký učitel, třeba zeměpisář nebo dějepisář, a řekne ,můžeš mi říct, budu učit tu a tu třídu, mám v ní nějaké integrované dítě?'. A já mu řeknu ,jo jo, v té třídě jsou dva, tam máš tři, tady máš dyslektiky, dysgrafiky, tady máš dítě s mentálním postižením, ale nemá minimální výstupy, v béčku máš dítě s minimálními výstupy'. No a ke každému dítěti si řekneme co a jak, v čem má úlevy, kde to prostě funguje. A pro toho, kdo má individuální plán, ho potom spolu i sestavíme, s tím učitelem.“*

Frekventovaným tématem v podpoře učitelů je i nastavení hodnocení a známkování žáků s lehkým mentálním postižením – na jedné straně je rolí speciálního pedagoga přesvědčit učitele o smysluplnosti individualizovaného hodnocení, které zohlední aktuální možnosti žáka a bude mít výrazný motivační charakter, na druhé straně je ale potřeba předcházet riziku neoprávněně mírného hodnocení výkonu žáka, které by mohlo mít negativní vliv na aktivitu žáka<sup>8</sup>.

Vedle poradenství pro učitele je v práci školního speciálního pedagoga důležitá i **metodická podpora asistentů pedagoga**. Zejména je potřeba poskytnout asistentovi základní informace o práci s žákem s mentálním postižením hned na počátku po nástupu žáka do vzdělávání nebo po diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb, dále je ale také potřeba, aby speciální pedagog asistenta v práci s žákem průběžně vedl. Dohlédnout je potřeba na to, aby asistent nepřebíral kompetence učitele – například aby nebyl pověřen výkladem nové látky nebo samostatným hodnocením žáka, zároveň je ale potřeba dohlédnout i na to, aby asistent pedagoga zbytečně nevykonával práci za žáka a neohrožoval tím rozvoj žákovy samostatnosti. Ideálním nástrojem pro metodické vedení asistentů jsou kromě individuálních konzultací také pravidelná setkání školního speciálního pedagoga se skupinou asistentů.

---

<sup>8</sup> Jedna z respondentek ve výzkumu dokonce poukazovala na skutečnost, že někteří žáci s lehkým mentálním postižením na druhém stupni sami o „úlevy“ v hodnocení příliš nestojí, neboť mají pocit, že tyto úlevy mohou být negativně vnímány ostatními žáky třídy, a tedy mohou i ohrožovat sociální zapojení žáků s postižením do kolektivu.

Dana, školní speciální pedagožka: „*U nás je opravdu velice dobrá spolupráce s asistenty, kdy holky přijdou, zeptají se, v tom já nevidím problém. A samozřejmě já taky jdu a zeptám se jich, třeba když už jsem u některé dlouho nebyla, jestli něco nepotřebuje nebo jestli všechno zvládá... všechno je v pořádku, nejsou žádné problémy a tak dále... A máme schůzky s asistenty, protože já u nás na škole asistenty i vedu, jsem jejich vedoucí, a tam si holky říkají, co by chtěly zlepšit, co by prostě pro ně bylo přijatelnější a tak podobně. Zároveň mají kdykoliv možnost přijít ke mně...*“

Z hlediska jednotlivých témat, kterým školní speciální pedagog potřebuje při práci s žáky s lehkým mentálním postižením věnovat zvýšenou pozornost, je zcela zásadním tématem jejich **zapojení do kolektivu**. V praxi je zřejmé, že úspěšné zapojení do skupiny spolužáků je klíčovou podmínkou pro to, aby žák s lehkým mentálním postižením úspěšně dokončil základní vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu a aby se v dané škole a třídě mohl cítit dobře. Začlenění žáka do kolektivu a podpoře vytváření přátelských vazeb je potřeba věnovat pozornost už od nástupu žáka do školy, často se ale toto téma stává více aktuálním s přechodem na druhý stupeň, kde se stávají více patrnými rozdíly mezi výkony, ale i mezi zájmy žáka s mentálním postižením a jeho ostatních spolužáků. Úkolem školního speciálního pedagoga je pracovat s klimatem třídy a poskytovat podporu učitelů při zadávání práce do skupin nebo do dvojic tak, aby byly průběžně podporovány možné pozitivní sociální kontakty mezi žákem s lehkým mentálním postižením a ostatními žáky třídy.

Barbora, školní speciální pedagožka: „*Zapojení do kolektivu my s dětmi hodně řešíme. U nás většinou ty děti přijdou do první třídy a na tom prvním stupni to jde. Ta třída je bere a my hodně pracujeme s kolektivem, vysvětlujeme si, že každý je nějaký, a ty děti, když to ta učitelka jako drží v rukou, tak jsou fajn, to funguje... Ale pak začíná být problém na druhém stupni, kdy se ty nážky hodně rozevírají, a řešíme to i s těmi rodiči, že prostě je problém, že se ty děti pak tady cítí jako samy a nemají opravdové kamarády. A on jim třeba nikdo neubližuje, ale prostě není to jako kamarádství. A řešíme i třeba to, že se dělí děti na skupiny na druhém stupni, třeba učitel rozdělí děti do tří skupin, a tyhle děti se nám začínají vyčleňovat, no protože ostatní vědí, že nebudou přínosem. A tak se učitelé snaží dělat ty skupiny různě, aby to nějak jako fungovalo, jo. Ale je to problém a řeší se to.*“

Někteří školní speciální pedagogové v kontextu sociálního začlenění žáka

s mentálním postižením do kolektivu poukazují na to, že se snáze s tímto tématem pracuje ve třídách, kde je větší počet žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami – žáci v těchto třídách často vnímají speciální potřeby některých svých spolužáků jako více přirozené. Na druhé straně je ale potřeba pozorně sledovat možné interakce mezi žáky s mentálním postižením a žáky s poruchami chování, protože jsou to právě žáci s mentálním postižením, kteří se snáze mohou stávat oběťmi případné šikany nebo případného zneužívání.

Práce s kolektivem, ve kterém je vzděláván žák s lehkým mentálním postižením, může v režii školního speciálního pedagoga probíhat také prostřednictvím intervence v třídnických hodinách nebo – když má speciální pedagog potřebné proškolení – i s podporou cílených sociometrických šetření.

*Jana, školní speciální pedagožka: „...paní učitelka přijde a osloví mě, že chce pracovat s třídním kolektivem, sejdeme se, domluvíme se na spolupráci, vyplníme právě to hodnocení třídy. Její pohled na třídu, kde vidí problém, co chce vlastně vyřešit. A pak nastanou náslechy třídy, s tím že chci vidět třídu s třídním učitelem, chci vidět hodinu, kde jsou největší problémy, a pak jdu do hodiny, kde ty děti mají z učitele respekt. A pak vlastně začínám pracovat s tou třídou. Standardně si tam dělám první dvě setkání nějakou diagnostiku ve smyslu zakázky té třídy, jak vidí oni ten problém, co tam jako opravdu je, nebo co jsem schopna vidět já. V případě, že se dělá sociometrie, tak se dává souhlas rodičům se sociometrií, protože to prostě musíme. Braunovy dotazníky normálně používáme, prošli jsme školením, Sorada, B3, B4 podle kombinace, jak je to potřeba.“*

Ve vazbě na téma práce s žáky s lehkým mentálním postižením je důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga také podpora žáků, kteří sice nemají diagnostikované mentální postižení, ale deficit v jejich intelektových funkcích vede ke vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Jde například o **podporu žáků hraničních**, u kterých se výsledek inteligenčního testu pohybuje jen několik málo bodů nad hranicí mentálního postižení. Tito žáci pak oficiálně nepatří do kategorie žáků s mentálním postižením, často ale také potřebují nadstandardní a individualizovanou vzdělávací podporu.

*Daniela, školní speciální pedagožka: „A mám tedy asi další tři děti, které jsou hraniční. Ty děti, když projdou poradnou, tak projdou s tím, že na podporu nemají moc nárok, že jo, takže většinou jsme to uhráli na nějaké oslabené dílčí funkce a mají předmět speciálně pedagogické péče a bereme si je s kolegou*

*v rámci disponibilních hodin. Většinou nám tam vychází čtení, tam oni nestíhají, takže čtou a dělají rozvoj těch funkcí s námi.“*

Obdobně je pak podpora školního speciálního pedagoga potřebná i u žáků, u kterých mají učitelé podezření na možný intelektový deficit, případnou přítomnost mentálního postižení u nich ale nejde ani potvrdit, ani vyvrátit, protože zákonní zástupci žáka nejsou ochotni podstoupit s dítětem diagnostické vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Jáchym, školní speciální pedagog: *„Děti, které jsou prostě na tom tak, a všichni víme, že tam jsou. Jenže ti rodiče v podstatě nejsou spolupracující v mnoha případech anebo se prostě tomu vyšetření vyhýbají. Nechtějí to prostě přijmout. Protože my jsme přeci jenom lehce výběrová škola, máme řadu studijních programů, například i bilingvní a jazykové třídy, a tak ti rodiče jsou na případnou diagnózu dítěte trošičku hákliví, citliví.“*

Co se týká **pomůcek**, tak někteří školní speciální pedagogové využívají i učebnice a pracovní listy určené přímo žákům s lehkým mentálním postižením, řada ostatních jde ale stále častěji cestou úprav materiálů z běžných učebnic a pracovních sešitů. Specifické pomůcky pak častěji speciální pedagogové využívají na rozvoj dílčích funkcí, např. zrakového a sluchového vnímání, ale také prostorové orientace, jemné motoriky a grafomotoriky apod. – zde i při práci s žáky s lehkým mentálním postižením funguje řada materiálů a pomůcek běžně využívaných v práci s žáky se specifickými poruchami učení

Anna, školní speciální pedagožka: *„Tak určitě jsou pomůcky a materiály pro nás speciální pedagogy, které jsou osvědčené, od paní Zelinkové, Bednářové, na rozvíjení tady všech těch funkcí. Potom u nás se třeba hodně využívá, hlavně pro děcka na prvním stupni, Logico Piccolo, to se mi strašně osvědčilo. I v tom předmětu jako relaxace, je to ale zároveň práce, to děcka hodně baví. Dokážou u toho i samostatně kolikrát pracovat. My také máme štěstí, že se na naší základní škole rozjela v rámci projektu polytechnika a mám úžasné kolegy, takže oni mi vyrábějí různé dřevěné kostky nebo na jemnou motoriku mi vytváří šroubovací věci, které já si vlastně ani nemusím kupovat, jo. Vytváří mi geometrické tvary, které já prostě používám. Snažím se, aby si to ty děti mohly i osahat. Používám třeba pískovnici – místo toho, abychom motali prsty na jemnou motoriku, píšeme prostě písmenka do písku, snažíme se spíš takhle kreativně, aby to bylo pro ty děcka co nejzábavnější, nejpestřejší, protože jak*



*všichni tady víme, ty děti udrží tu pozornost takovou opravdu jenom chvíli, takže musíme střídát vlastně ty cvičení...“*

Vedle řady pomůcek vlastní výroby je mezi školními speciálními pedagogy oblíbené i využití některých počítačových programů vhodných pro práci s žáky s lehkým mentálním postižením. Výhodou je, když má školní speciální pedagog vlastní pracovnu, případně pracovnu sdílenou s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště, kde může s žáky pracovat individuálně nebo v malé skupině. Vhodným vybavením takové pracovny je také malá tabule, na kterou zejména žáci druhého stupně často s oblibou píší.

*Irena, školní speciální pedagožka: „Mám připravené materiály, že ať šáhnou kamkoliv, tak mám text k tomu tématu, nebo stačí i krátká věta, abychom si našli nějaké zájmeno nebo přídavné jméno a určili si ho. A mám tam i počítač, na kterém mám DysCom nainstalovaný, a tenhle program já mám moc ráda. A děti ho už taky znají. Většinou na závěru hodiny to procvičí na počítači. To milují. Potom odchází a mají pocit, že si celou dobu hrály na počítači. Super... A taky tady mám k dispozici velkou tabuli. A když je to dítě jedno nebo dvě, spíše ty menší, tak kolikrát když mají například tu větu, kterou mají v opisu nebo přepisu, tak si to píšou na tu tabuli. To mají taky moc rádi. Protože fixa, bílá tabule - to v té běžné hodině taky tolik nemůžou.“*

Vedle metodického vedení učitelů a asistentů pedagoga poskytují školní speciální pedagogové také **poradenské služby pro rodiče žáků** s mentálním postižením. Důležitým motivem je často potřeba vysvětlit rodičům žáka s mentálním postižením, jaké má jejich dítě limity ve vzdělávání a kde jsou pro něj dosažitelné hranice tak, aby se předešlo přetěžování dítěte a příliš vysokým ambicím rodičů.

*Klára, školní speciální pedagožka: „...my se snažíme těm rodičům říct, že třeba tohle se jejich dítě učit nemusí, ale oni mají často ty nároky mnohem vyšší na ty svoje děti a chtějí nebo říkají, že oni to zvládnou, ale ty děti to nezvládají. Třeba teď když vezmu konkrétní příklad z páté třídy, tak tam maminka chce, aby to dítě, ač má diagnózu lehké mentální postižení, tak aby dělalo vše s běžnou třídou, ale ta holčička to nezvládne, ale maminka to chce. Takže je potřeba komunikovat ty požadavky mezi rodičem a učitelem, říct jim, co je reálné a co už opravdu reálné není... Nebo máme dvojčata v šestce, které tu diagnózu mají už od první nebo od druhé třídy, opravdu docela celkem brzo, a ti se snaží to*

*s tou třídou zvládat, ale samozřejmě je to hodně ořezané. A jejich maminka má pocit, že oni to zvládají, že se zvládají naučit všechno to, co ti jiní žáci, ale reálně my víme, že to vůbec tak není... takže komunikace s těmi rodiči je o tom, že je potřeba snažit se dávat jim tu reálnou zpětnou vazbu.“*

Rodičům žáků školní speciální pedagogové také častěji vysvětlují podstatu profese asistenta pedagoga – aby věděli, že se jedná o asistenta učitele, a ne o asistenta jejich dítěte – anebo s nimi řeší možnosti pokračování ve studiu po ukončení základní školní docházky. Složitá je situace v případech, kdy žák s lehkým mentálním postižením pochází ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí – tam pak školní speciální pedagogové častěji řeší i sociální problémy nebo projevy náročného chování.

*Veronika, školní speciální pedagožka: „Tak moje role je spíše rádcovská a průvodcovská, takže se těm rodičům snažím pomoci. Vy víte, že tam máme děti z těch ze sociálně slabých rodin, které jsou třeba z ubytoven. Samozřejmě mě mrzí, když někdy nedodrží nějaké stanovené návyky, například posílat ty děti pravidelně do školy, ale většinou chápu tu jejich životní situaci nebo jejich možnosti. Oni i ti naši rodiče jsou často sami i absolventi zvláštních škol a potřebují vědět, že je o dítě postaráno, že má možnost se vyučit, a my jim od začátku říkáme, jaké má to dítě poté možnosti, tak nemají žádné nereálné ambice a poté neřešíme nějaké momenty překvapení. A mluvíme s nimi i o těch sociálních věcech. Například když přijdou o bydlení, což se teď děje často, anebo mají nějaké rodinné problémy a tak. Obrací se na nás, třeba když děti doma hodně zlobí, tak se snažíme i v tomhle jim vyjít vstříc.“*

Stejně jako i v jiných oblastech činnosti, při podpoře jiných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i při práci s žáky s lehkým mentálním postižením je pro školní speciální pedagogy podstatná interdisciplinární **spolupráce v týmu školního poradenského pracoviště**. Standardně tady speciální pedagog řeší problémy žáků a učitelů společně s výchovným poradcem nebo s metodikem prevence, stále častěji ale součástí spolupracujících odborníků v těchto týmech bývají i školní psychologové nebo sociální pedagogové.

*Klára, školní speciální pedagožka: „A pak vlastně pro nás asi je stěžejní to, že vlastně jednou za týden se scházíme jako školní poradenské pracoviště, kde vlastně jsou dvě metodičky prevence, dvě speciální pedagožky, výchovná poradkyně, psycholog, dvě sociální pedagožky a spolu řešíme náměty, co jsme*

*vlastně pochytili každý ze tříd. A ti učitelé jsou zvyklí jakoby na nás se dost obracet, většinou jim říkáme, hlavně se obraťte na někoho z nás, je víceméně jedno koho, my si to předáme společně. A oni vědí, že ve středu máme vždycky setkání. Tam my se domluvíme na dalším postupu, co je ten problém, jaký je, pod koho to víc spadá a jak s tou třídou bude kdo dál pracovat. A potom vlastně s tím třídním pracuje ten daný člověk, který to dostal na starost.“*

V neposlední řadě je v práci školního speciálního pedagoga důležitá **spolupráce se školskými poradenskými zařízeními** – s pedagogicko-psychologickými poradnami, které obvykle provádějí prvotní diagnostiku lehkého mentálního postižení, a se speciálně pedagogickými centry, která následně mívají žáky s lehkým mentálním postižením v dlouhodobé péči. Společně s pracovníky těchto poradenských zařízení se školní speciální pedagogové snaží pomoci rodičům žáků s nastavením vhodných úprav ve vzdělávání žáka.

*Dana, školní speciální pedagožka: „Máme schůzky i s poradnami a se speciálně pedagogickými centry, kde se na mentální postižení zaměřují. Buď si dáme individuální schůzku prvně s poradnou, nebo se to řeší prvně s rodiči, když chceme vědět, jak to ten rodič vidí atd., a do poradny s tím jdeme až potom. A i ty poradny nám vlastně potom už toho rodiče i směřují, když si sám není schopen rozhodnout, jakým směrem by to dítě mělo jít. Takže společně směřujeme rodiče tak, aby to dítě mělo šanci zažít nějaký ten úspěch, aby tam prostě fungovalo.“*

## Literatura

- AAIDD (online, cit. 2023-06-04). Defining Criteria for Intellectual Disability. American Association on Intellectual and Developmental Disability. Dostupné z: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Barr, F. & Mavropoulou, S. (2021). Curriculum Accommodations in Mathematics Instruction for Adolescents with Mild Intellectual Disability Educated in Inclusive Classrooms. *International journal of disability, development, and education*, 68(2), 270–286. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1684457>
- Buchnat, M. (2020). Teachers' aggressive and violent behaviours towards students with mild intellectual disabilities in three forms of education. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 97–115. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.05>
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with

- intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197–206. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12442>
- ICD-11 (online, cit. 2023-06-04). 6A00.0 Disorder of intellectual development, mild. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version : 01/2023). Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entry/1207960454>
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. (2020). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>
- Moljord, G. (2021). Aiming for (What) Capabilities? An Inquiry into School Policy for Pupils with Intellectual Disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1141–1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- MKN-11 (online, cit. 2023-08-04). 6A00.0 Mírná porucha vývoje intelektu. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>
- MŠMT (online, cit. 2023-06-04). Tab. C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci se ZP podle druhu postižení, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Pérez-Valverde, C., Ruiz-Cecilia, R., Medina-Sánchez, L. & Guijarro-Ojeda, J. R. (2021). Coping with challenges in teaching foreign languages to children with mild intellectual disabilities: Stakeholders' perspectives. *Mathematics (Basel)*, 9(8), 906, 1–27. <https://doi.org/10.3390/math9080906>
- Sigstad, H. M. H. & Garrels, V. (2023). Norwegian teachers' efforts in preparing students with mild intellectual disability for working life. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. ahead-of-print (ahead-of-print), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172895>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities – Conditions and challenges within a mainstream school context. *International journal of special education*, 32(4), 767–783.
- Strnadová, I., Loblinzk, J. & Danker, J. (2022). Sex Education for Students with an Intellectual Disability: Teachers' Experiences and Perspectives. *Social Sciences*, 11(7), 302. <https://doi.org/10.3390/socsci11070302>
- Vyhledávková č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Těší mě, když se povede najít optimální tíhu učiva u žáků s lehkým mentálním postižením. Máme děti, které mají lehké mentální postižení a zvládají jet se třídou pouze s malými úpravami. Bez přetěžování. Když dokážeme balancovat na hranici a umíme následně polevit z nároků, pokud se dítě snaží a ono to stejně nejde.*

## 2.6 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s tělesným postižením

*Marija Revická, Vanda Hájková*

### Úvod

Žák s tělesným postižením se může vzdělávat v běžné základní škole, škole samostatně zřizované pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve speciální třídě běžné základní školy (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, MŠMT, cit. 2023-08-18). Každý žák by měl mít zajištěné vzdělání v souladu s jeho schopnostmi, možnostmi a zájmy, a to v běžném vzdělávacím programu školy nebo podle individuálního vzdělávacího plánu. Nespornou výhodou, kterou žáci s tělesným postižením mají, je legislativní zajištění jejich práva vzdělávat se ve škole co nejbliže svému bydlišti (ve spádové škole) v kolektivu spolužáků bez postižení (Hájková, Zulič, 2015). Proto je nezbytné, aby škola měla k dispozici adekvátní pomoc poradenských služeb, ale i zajištění potřebných podmínek pro jejich vzdělávání.

Institucí prvního kontaktu v České republice, která vykonává hodnocení vzdělávacích potřeb, nastavení parametrů podpory žáka s tělesným postižením v rámci podpůrných opatření, je školské poradenské zařízení – speciálně pedagogické centrum (SPC). Má jak metodickou, poradní, tak i intervenční funkci v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením. Velikou výhodou služeb SPC je rozsah jejich nabídky ve smyslu pokrytí všech potřeb dětí se zdravotním postižením díky úzké provázanosti a spolupráci se systémem zdravotních a sociálních služeb v ČR. Pomoc osobám s tělesným postižením od lékařů, fyzioterapeutů, speciálních pedagogů a dalších specialistů mnohých oborů vyžaduje kvalitní empirickou a teoretickou přípravu těchto odborníků, ale rovněž i jejich stálou multidisciplinární kooperaci, koordinaci a komunikaci s cílem správného výběru a správného načasování jednotlivých intervenčních fází a postupů u každého konkrétního žáka s tělesným postižením. SPC má i zprostředkující úlohu mezi všemi těmito systémy a umožňuje tak kompletní podporu pro žáky s tělesným postižením. Žáci s tělesným postižením, pokud tomu jejich vzdělávací potřeby nějakým zásadním způsobem nebrání, se vzdělávají podle běžného vzdělávacího programu školy. V případě, že se žák s tělesným postižením stává klientem speciálně pedagogického centra, toto speciálně pedagogické centrum navrhuje podpůrná opatření ve 2. až 5. stupni podpory

(vyhláška č. 27/2016 Sb.). Pro žáky s priznaným podpůrným opatřením třetího a vyššího stupně je školou zpracován individuální vzdělávací plán ve spolupráci se zákonným zástupcem žáka, žákem samotným, vyučujícími a zástupcem speciálně pedagogického centra. Pokud podpůrná opatření poskytovaná v běžné škole či třídě nepostačují k naplňování vzdělávacích možností žáka, může být žák vzděláván ve škole nebo třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v aktualizovaném znění, MŠMT, cit. 2023-08-18).

V současnosti, i přes značné možnosti prostředků speciálněpedagogické podpory, nejsou ale zřejmě ještě všechny školy plně připraveny na přijetí dítěte s každým typem postižení (Čadová a kol., 2012). Kromě architektonických bariér, které je potřeba upravit, a kromě zajištění nezbytných didaktických a kompenzačních pomůcek představují větší překážku postoje učitelů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků školy jakož i postoje prostředí a charakteristiky rodiny, ve které žák žije (např. Forsyth et al., 2007; Colver et al., 2012; Miličević, 2017). To všechno spolu s individuálními schopnostmi a potřebami žáka s tělesným postižením, osobnostními charakteristikami, závažností a druhem postižení, přidruženými poruchami (např. Mei et al., 2014; Mo Dang et al., 2015; Swa Tan et al., 2016; Hasani Mehrabana et al., 2016; Zulić et al., 2021) činí důležité a nezbytné faktory pro aktivní zapojení žáka do školního prostředí. Ty zahrnuje také biopsychosociální model Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví Světové zdravotnické organizace (MKN, 2022).

Mezi žáky se zdravotním postižením v základních školách v ČR jsou žáci s tělesným postižením zastoupeni v rádech jednotek tisíců – statistická ročenka školství v září 2023 uváděla 1 203 žáků s tělesným postižením v základních školách, řada žáků s tělesným postižením ale bude dále ve statistice řazena do kategorie žáků s „více vadami“, kde ministerstvo evidovalo 10 535 žáků (MŠMT, cit. 2023-08-17). Ačkoliv v populaci žáků s tělesným postižením můžeme najít širokou škálu nejrůznějších tělesných a přidružených poruch, nejčastější diagnózou, se kterou se setkáváme u žáků s tělesným postižením na českých školách, je mozková obrna. Podle Opatřilové (2009) se tato diagnóza týká přibližně 57 % žáků s tělesným postižením. O něco méně často se můžeme ve školách setkat s žáky s diagnózami: rozštěpové vady, poruchy vývoje skeletu, vrozené a vývojové anomálie svalové a pojivové tkáně, amputace, traumatická poranění hlavy a páteře. Žáci s chronickým onemocněním v České republice nejčastěji trpí astmatem (5–15 % populace) (Pohunek, Svobodová, 2013), dia-

betem 1. typu (1 z 500–1 000 narozených dětí) (Lebl et al., 2018), epilepsií (1 % populace, polovina jsou děti mladší 16 let) (Muntau, 2014), dětským onkologickým onemocněním (1 z 600 dětí do 15 let) (Vyzula et al., 2018) a cystickou fibrózou (1 z 2 500–4 000 narozených dětí) (Šmídová et al., 2009).

## Specifika podpory žáků s tělesným postižením

Samotné motorické, intelektové, kognitivní a řečové schopnosti žáků s tělesným postižením určují, že vyučovací proces probíhá zvláštním způsobem. Poškození vnímání, myšlení, pozornosti a paměti, ať už způsobené poraněním mozku, nebo nestimulujícím (deprivačním) prostředím, velmi ovlivňuje proces osvojování znalostí a dovedností (Ilić-Stošović, 2011). Primární motorické postižení, zejména těžkého stupně, znesnadňuje proces psaní a vyžaduje speciální pomůcky a speciální metodické přístupy při práci s těmito žáky. Podpora rozvoje grafomotoriky a psaní u žáků s poškozením motoriky je nedílnou součástí edukačního procesu. Zvláště významná je u specifické skupiny dětí a žáků s centrálním postižením (obrný), deformacemi a malformacemi (Opatřilová, 2014). Děti s tělesným postižením mnohem později zvládají, anebo dokonce vůbec nezvládají sebeobslužné činnosti (udržování osobní hygieny, krmení, oblékání). Proto je důležité, pokud je potřeba, v rámci edukačního procesu zapojit i nácvik základních sebeobslužných činností, zároveň ale nechat žáka provádět samostatně co nejvíce činností, které alespoň částečně zvládá (Čadová, 2012). Sociální a emoční vývoj žáků s tělesným postižením často závisí na adaptačních schopnostech rodiny a jejím přijetí faktu postižení dítěte. Často se u těchto žáků vyskytuje emoční nestabilita, pocity bezmoci, úzkostnost, změny nálady, náchylnost k frustraci atd. Časté přechody z rodinného do nemocničního prostředí je navíc nutí čelit neustálému přizpůsobování se novým životním podmínkám a vedou k emočním problémům, zejména v případě těžkého tělesného postižení. Tímto způsobem, kladením důrazu na fyzickou rekonvalescenci dítěte, se oblast socializace stává opomíjenou. Zařazení do běžné školy představuje pro žáka s tělesným postižením potenciální možnost získat potřebné socializační zkušenosti (Vagnerová, 2012).

Z výše uvedeného vyplývají specifické požadavky na plánování výuky pro žáky s tělesným postižením, které uvádíme ve stručném výčtu:

- individualizace učebního plánu (podle potřeby použití individuálního vzdělávacího plánu),
- výběr adekvátních / přizpůsobených stávajících učebních pomůcek potřebám žáka,



- přizpůsobení dynamiky školní hodiny (časté změny aktivit a odpočinku),
- organizace práce žáka ve třídě (vedení žáka směrem k větší samostatnosti, podpora práce ve skupinách i ve dvojicích),
- stimulace motorického, kognitivního, řečového a jazykového vývoje v rámci výuky,
- častější opakování látky, než je to běžně plánováno,
- podpora socializace ve skupině vrstevníků ve volném čase,
- zvýšený počet hodin počátečního čtení a psaní,
- organizace hodin speciálně pedagogické péče s důrazem na podporu psychomotorických dovedností,
- nácvik sebeobslužných činností v rámci školních aktivit,
- workshopové aktivity na téma akceptování vlastní odlišnosti a přizpůsobení se různým okolnostem,
- práce s třídním kolektivem,
- poradenská práce s rodiči žáka...

Školní speciální pedagog má při práci s žákem s tělesným postižením na starost nejen hodiny speciálně pedagogické péče, ale i školení učitelů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků, kteří pracují s žákem, jakož i jejich metodickou podporu v průběhu celého školního roku. Speciální pedagog by se měl účastnit jako člen týmu na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro žáka s tělesným postižením, na výběru a tvorbě adekvátních didaktických a kompenzačních pomůcek a pomoci s přípravou vzdělávacího programu. Komunikace a spolupráce školního speciálního pedagoga se školským poradenským zařízením (speciálně pedagogickým centrem) a rodiči (zákonnými zástupci) mají velký význam pro úspěšné vzdělávání žáka s tělesným postižením.

## Role školního speciálního pedagoga

Mezi významné činnosti školního speciálního pedagoga obecně určitě patří **výuka předmětu speciálně pedagogické péče**. Zabírá často více než polovinu pracovní doby školního speciálního pedagoga.

Apolena, školní speciální pedagožka: *„Obecně předmět speciálně pedagogické péče je vlastně hlavní náplň mé práce. Učím dvacet dva hodin předmětu.“*

Pro žáky s tělesným postižením je tato činnost speciálního pedagoga nesmírně důležitá. Kromě podpory v rámci výuky a nápravy specifických poruch učení

totiž speciální pedagog v předmětu speciálně pedagogické péče pracuje i na zlepšení jejich motorických schopností, koordinaci pohybů, relaxaci i psychosociální podpoře.

Žáci s poruchou pohybu zpravidla mají největší potřebu v oblasti **rozvoje hrubé a jemné motoriky** bez ohledu na to, jaký mají stupeň a závažnost postižení.

Apolena, školní speciální pedagožka: *„Když si ho beru z hodin, tak pracujeme na hrubé motorice.“*

Dana, školní speciální pedagožka: *„Vždycky se zaměřujeme na to, co to dítě má oslabené, a snažíme se to nějak propojit. Ty možnosti, jak to děláme, jsou velmi různorodé od fyzioterapie až po nějakou relaxaci.“*

Další obecně identifikované potřeby žáků s tělesným postižením spadají do oblasti **zrakového a sluchového vnímání a prostorové orientace**. To vše má vliv na pozdější rozvoj schopnosti čtení, psaní a počítání.

Dana, školní speciální pedagožka: *„U dětí, které mají velké obtíže se čtením nebo diagnostikovanou dyslexii, procvičujeme zrakové rozlišování. U matematiky zrakové rozlišování, prostorová orientace, ale tím, jak to spolu všechno souvisí, v podstatě vždycky jdeme v hrubé motorice.“*

Zuzana, školní speciální pedagožka: *„A vlastně já jsem s tím chlapcem dělala takové ty věci na rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, grafomotoriky, jemné motoriky.“*

Někdy je potřeba podpořit osobní psychickou a emoční stabilitu žáka s tělesným postižením, pomoci mu, aby přijal svou fyzickou odlišnost a uvědomil si své silné stránky. Psychická zátěž pak může mít velký vliv na budování sociálních vztahů, což se často protahuje na jeho období puberty a dospělosti. Proto je lidský přístup a adekvátní **psychosociální podpora** speciálního pedagoga velmi důležitá při práci s takovým žákem.

Olga, školní speciální pedagožka: *„...děláme podporu v psychické rovině, protože on má hodně kolísavou náladu, vzhledem k nějakým rodinným starostem nebo prostě tomu jeho handicapu, který se projevuje i v rodině, prostě má nějaké nedostatky, nevyrovnanost, takže tam vlastně jako i děláme povídání, a i různé*

*hry na upeřňování a rozvíjení řeba příběhu... Děláme řůzné cviění, hlavně jako sociální kontakt, takže vyprávění, řůzná cviění..."*

Pro žáky s tělesným postižením vyžaduje **tělesná výchova** specifický odborný přístup a představuje velkou výzvu pro pedagogické pracovníky. Speciální pedagog, ideálně pokud je zaměřen na obor somatopedie, může se svými znalostmi hodně přispět jak k fyzickému rozvoji samotného žáka, tak i k jeho zapojení do třídního kolektivu. To on obvykle **školí asistenta pedagoga a učitele**, jak s konkrétním žákem v hodinách pracovat.

*Dana, školní speciální pedagořka: „Kde se jeho handicap hodně projevuje, je při tělocviku, kde vlastně se snaříme ho integrovat co nejvíce mezi dětmi, protože chce být mezi dětmi. On dokonce má takové jako velké cíle, jakože bude řeba hrát za školu, reprezentovat fotbal a podobně a jako to že je vlastně houřevnatý, tak se mu daří dost často jako něco naučit, ale některé věci jsou stále pro něj nepřekonatelné v rámci toho tělocviku. Záleží prostě, co se děje, když se jde běhat, tak nejdeme běhat, protože jdeme cvičit nějaké protahovací cviění a věci zdravotní.“*

Co se týče nastavení rozvrhu **předmětu speciálně pedagogické péče**, speciální pedagog se snaží na prvním místě přizpůsobit čas potřebám žáka, teprve poté školnímu režimu, potřebám třídy a ostatních pracovníků zapojených do výuky tohoto žáka. Ne vždy se podaří splnit předmět speciálně pedagogické péče v rámci běžné výuky žáka.

*Zuzana, školní speciální pedagořka: „Od první do sedmé třídy máme to z disponibilních hodin ve vyučování, osmá devátá to má při nebo po vyučování, protože i technicky vlastně neumím odučit dvaadvacet hodin před a po vyučování. To by jako asi neřlo, takže do sedmé třídy to máme v rámci vyučování. Osmá devátá to mají nad rámec a tam už víc než reedukace je to nějaká kompenzace doučování.“*

Aby žák nepřiřel o lekci, která se probírá ve třídě, je někdy potřeba do části předmětu speciálně pedagogické péče zařadit látku z programu třídy, samozřejmě po domluvě s třídním učitelem.

*Apolena, školní speciální pedagořka: „Dbáme na to, abychom měli návaznost na to, co dělá třída. Částečně proto, abychom eliminovali to, že těm dětem něco*

*důležitého chybí, a částečně proto, abychom věděli, kde v úrovni třídy se to dítě pohybuje, zároveň se snažíme, aby to bylo v hodinách, kdy učitel nebere nové učivo, to je takový axiom, ale ne vždycky, občas se prostě stane i to, že berou novou látku... My ten předmět máme opravdu koncipovaný tak, že jsem v kontaktu s pedagogy s tím, že opravdu části hodiny pracujeme na tom, co děti ve třídě, a část hodiny máme ty speciálně pedagogické věci... aby to ty děti neměly za trest, že to, co dělají děti ve třídě, aby nemuseli dohánět.“*

Mimo předmět speciálně pedagogické péče, kde se čas většinou využije na „nápravu“, se někteří speciální pedagogové snaží pomoci žákům zvládnout nelehké školní nároky. Mimo standardní výuku se organizují tzv. **doučování nebo intervence** v individuální nebo skupinové formě pro žáky, kteří potřebují dopomoc při zvládnání učiva. A to platí jak pro ty z intaktní populace, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

*Olga, školní speciální pedagožka: „...a potom máme možnosti s doučováním jako intervence anebo tady třeba těm dětem které potřebují, tak jsou čeština jako cizí jazyk, nebo další typy doučování.“*

*Zuzana, školní speciální pedagožka: „U nás je velmi častá možnost odejít třeba na chodbu nebo do jiné místnosti a pracovat trošičku individuálně a docvičit to, co nejde.“*

K úspěšné spolupráci speciálního pedagoga s učitelem a s asistentem pedagoga patří i jeho **návštěva vyučovacích hodin**. Návštěva třídy ze strany speciálního pedagoga má velký význam jak pro evaluaci podpůrných opatření samotného žáka s tělesným postižením, tak i pro metodickou podporu učitele a asistenta pedagoga.

*Olga, školní speciální pedagožka: „A když potřebuje vedení... v hodinách, abychom si řekli, co aktuálně řešíme... jsou náhledy do hodin, tak to také úzce spolupracujeme... Když prostě vidím... se mi třeba nezlepšuje... snažíme se, takže moje pracovní doba není složená pouze z předmětu speciálně pedagogické péče, ale docházím... do prvních tříd a... na škole a nahlížím, jak to funguje při přímé práci.“*

Důležitou částí práce speciálního pedagoga je **komunikace a školení pedagogických pracovníků**, kteří pracují s žákem s tělesným postižením. Speciální

pedagog ohledně něho sdílí zásadní informace s učiteli, vychovateli a asistenty pedagoga, spolu s nimi stanovuje adekvátní didaktické prostředky a kompenzační pomůcky a určuje jejich způsob práce s žákem.

Apolena, školní speciální pedagožka: „*My máme ve škole mentorské skupiny, takže vždycky dva mentoři vedeme nějakou skupinu pedagogů a já ještě s kolegyní máme na starosti asistentky a vychovatelky, takže vlastně s nimi pracujeme a oni potom pracují s těmi dětmi. U nás opravdu chodí i pedagogové sami a chtějí poradit, pomoci...*“

Zuzana, školní speciální pedagožka: „*Většinou ty děti mají asistenta a já víc pracuji s tím asistentem, kterého vedu, jak on má to dítě dále rozvíjet. A vlastně jako ten školní speciální pedagog vede ještě toho asistenta nebo vlastně vyučujícímu je k ruce. Je to někdo, s kým oni konzultují, když něco nejde, tak jak by to mohlo jít, se ptají, a hledáme ty cestičky.*“

Olga, školní speciální pedagožka: „*U nás je to opravdu velmi pravidelné... u mě v kanceláři. I na chodbě, ptají se, dotazují se...*“

Dana, školní speciální pedagožka: „*My se tady staráme velmi intenzivně o spoustu těch dětí a my máme každý týden schůzky asistentů pedagoga, tak vlastně vzhledem k tomu, že jakože víme, jak to v té třídě funguje, ona tam chodí pravidelně, a dokonce ho i učí a s třídním učitelem mluvíme nejméně jednou týdně.*“

Občas se stane, že je žákovi s tělesným postižením potřeba pomoci s něčím, co není uvedeno jako náplň práce speciálního pedagoga, případně něčím, co by bylo náplní práce osobního asistenta, pokud by ho ovšem žák měl. K tomu patří **pomoc při sebeobsluze**: při jídle, odchodu na toaletu, dostávání se do učeben atd.

Olga, školní speciální pedagožka: „*...a co třeba my děláme v rámci jako dopomoc tomu dítěti, tak už je to vlastně asi v gesci osobního asistenta, ať už donášší ty obědy nebo dopomáhá nebo tak, a vlastně osobního asistenta vůbec na škole nemáme, takže jakoby si promítám, co by měl ten osobní asistent na starosti, tak to vlastně přebírá... jak speciální pedagog, učitel, tak asistent pedagoga a dělá to prostě pravidelně, neustále, protože jinak to dítě by nebylo zajištěné v tom provozu té školy.*“

Respondenti se shodli na tom, jak je **spolupráce se speciálně pedagogickým centrem** důležitá, zejména když jde o žáky s tělesným postižením. Velkou úlevu pro speciálního pedagoga představuje možnost oslovit někoho, s kým lze konzultovat nebo koho lze požádat o radu ohledně práce s konkrétním žákem. Speciální pedagogové, se kterými jsme měli příležitost mluvit při přípravě této monografie, mají velkou podporu v podobě cenných rad od odborníků ze speciálně pedagogického centra.

*Zuzana, školní speciální pedagožka: „Máme výbornou spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, kteří vědí. I nám dopředu už dají doporučení s formami práce, metodami práce. Všechno je tam rozepsáno. Organizace práce. Člověk jede a má to jako kuchařku. A vždycky se dá zavolat a doladit, co nevyhovuje nebo co je potřeba udělat znova. Přicházejí i ze speciálně pedagogického centra se podívat do školy a nastavit tu podporu, tak, aby to bylo šité na míru, konkrétnímu žákovi, protože co dítě, to originál.“*

*Apolena, školní speciální pedagožka: „Chci navázat na kolegyni, že je velice důležitá spolupráce s poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Je nejlepší opravdu, když i navážete osobní kontakt a víte, kdo je na druhé straně toho telefonu, když si voláme. Je to super, že si můžeme opravdu poradit a říct, mám takový a takový problém, co by s tím šlo a nešlo. Takže, to je opravdu obrovská devíza, pokud to tak funguje.“*

Pravidelná **komunikace s rodiči žáka** (zákonnými zástupci) s tělesným postižením umožňuje lepší organizaci výuky žáka a pomáhá pedagogickým pracovníkům vybrat nejlepší metody práce. Zároveň zabezpečuje dobré, laskavé a otevřené vztahy se školou, kterou žák navštěvuje. Speciální pedagog by měl stejně jako třídní učitel být seznámen se specifikami žáka s tělesným postižením a jeho rodinnou situací. Způsob komunikace s rodiči se obvykle nastaví na začátku spolupráce se školou, podle toho, jak to vyhovuje rodině, buď osobně, online, nebo telefonicky. Může se stát, že častější komunikaci s rodiči převezme asistent pedagoga, protože je v každodenním kontaktu s žákem. Každopádně důležité je, že komunikace mezi rodiči žáka a pedagogickými pracovníky bude pravidelná, otevřená a upřímná.

*Apolena, školní speciální pedagožka: „Ta maminka té dívky na vozíku vlastně, s tou se vídávám téměř denně, protože vozí dceru do školy. Pokud je nějaká*

*změna zdravotního stavu, tak samozřejmě v první řadě to konzultuje s učitelkou a asistentkou, ale často jsem u toho, takže víme. Jsme připraveni na určité příznaky, takže víme, že když malé natékají nožičky, musíme volat maminku, protože se blíží nějaký akutní záchvat a podobně. Takže takovéto podrobnosti a změny v podstatě s ní konzultujeme každý den.“*

Apolena, školní speciální pedagožka: *„A s rodiči dětí s cukrovkou, tak tam máme nastavená nějaká pravidla. Občas si zavoláme, jestli fungují. Tam nebyla potíže. A u té další holčičky v podstatě na začátku jsme si ujasnili s maminkou, co může, co nemůže. Hlavně teda v tělocviku. Nebo třeba i na škole v přírodě. Potom, jak dlouhé pochody je schopná není schopná, abychom ji nepřetáhli. Takže, to je vždycky při konkrétní akci se domlouváme, jak budeme postupovat.“*

Anna, školní speciální pedagožka: *„...největší kontakt já mám přímo s prarodiči... kdy si denně mezi dveřmi, když si ho vlastně předáváme, řekneme, pokud je něco nutného k jeho stavu od nás z jejich strany, já zase pokud je něco nutného ve škole z organizačního hlediska...“*

Žáci s tělesným postižením používají **kompenzační pomůcky** ve značné míře více než žáci s jiným druhem postižení. Kompenzační pomůcky podstatně ovlivňují kvalitu výuky žáka s tělesným postižením v rámci běžné školy a slouží k usnadnění pohybu a pobytu ve škole, komunikace, psaní a kreslení, tělesné výchovy a relaxace. Řada pomůcek sloužících k rozvoji hrubé a jemné motoriky těchto žáků se také používá ve škole.

Z pomůcek usnadňujících pohyb se v českých školách můžeme setkat s chodítkem, vozíkem, tříkolkou. Pomůcky sloužící k vybavení třídy a prostoru školy jsou obvykle: křeslo s obroučkami, sklopná deska, polohovací židle, sedací vak, ošetření hran stolů a lavic. Pomůcky, které usnadňují psaní a kreslení, jsou zpravidla: protiskluzová podložka, upravená písanka, přizpůsobené pero, pravítko s výřezy, různé nástavce na tužku, přizpůsobené nůžky. Pro usnadnění komunikace ve škole nejčastěji najdeme piktogramy. Mezi pomůckami pro relaxaci a tělesnou výchovu žáci obvykle používají: relaxační koberec, terapeutické míče, balanční podložky. A pomůcky, díky kterým ve školách posilujeme u žáků manuální dovednosti, jsou různé mačkácí míčky, pinzety, kolíčky, knoflíčky atd. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče respondenti zmínili, že rádi používají různé počítačové programy a učební systémy Logico Piccolo a Minilük, jakož i didaktickou literaturu pro rozvoj sluchového

a zrakového vnímání od autorek Bednařové a Jucovičové. K doučování nebo předmětu speciálně pedagogické intervence pak hojně používají didaktický materiál Oldipo a Edupraxe.

Olga, školní speciální pedagožka: „U nás se také používají pomůcky, ať už je to křeslo s obroučkami, dokonce máme dvě, protože bylo na toto podpůrné opatření třicet tisíc korun, ještě nám tam řada tisíc prostě schází, ještě máme možnost teda dokoupit něco, ale potom je třeba i obtíží v tom, že když ta částka je takto vysoká, tak vy ji můžete vrátit, ale to je komplikované, můžete ji přesáhnout, ale to doplácí škola, takže jsme zakoupili dvě tyto křesla. Jedno do místnosti předmětů speciálně pedagogické péče a druhé tedy má ve třídě. Potom je to také deska sklopná, potom je to speciální podložka. Také máme nakoupeno koberec relaxační, potom různé mačkáací míčky na stimulaci...“

Dana, školní speciální pedagožka: „Na začátku měli jsme upravené písanky, aby se vešel tím velkým písmem, které potřeboval dělat, a v současné době je pomůcka křeslo s područkami, potom má podložku protiskluzovou i papír, aby mu vlastně neklouzal papír. Měli jsme různé přílepkové, jak se tomu říká žvýkačka, nevím jak odborně, aby mu prostě věci neklouzaly, různé ošetření hran stolů, okolo kterých se pohyboval, aby se zbytečně nezraňoval, má sedací vak, kdy to využíval, že je to menší, kdy na něj ten nápor byl větší, že prostě potřeboval se po něm povalit a odpočívat na něm. Máme ve třídě tamtamy, může se taky jako více odpočívat, když je celým tělem na zemi, jednak na něm má tělocvik individuální, a na něm i sedí v kruhu, aby to bylo prostě pro něj pohodlnější. A pero má speciální.“

Apolena, školní speciální pedagožka: „My jsme opravdu, už jak jsem zmiňovala, používali speciální nůžky, tu protiskluzovou podložku. Měla upravenou židli ve smyslu, že jsi tam mohla dát jakoby polštářek nebo něco. Rodiče si tenkrát ze začátku donesli svojí židli, na které se jí dobře sedí.“

Zuzana, školní speciální pedagožka: „Aby ta židle byla třeba s klínem. Aby nesjížděl s područkami. Protiskluzová podložka. Něco pod nohy. Tam byl stojánek takový. A vím, že ten chlapec měl napsaný i vozík do školky z SPC.“

Zuzana, školní speciální pedagožka: „A vím, že i ona měla takovou jako trojkolku, kterou si nosila i do družiny a byla díky tomu mobilní. Oni tam



jezdí na koloběžkách. A ona měla tady to kolo s těma třema kolama. Takovou trojkolku. ... A využívali jsme nějaké terapeutické míče v tělocviku. ... Máme různé balanční podložky, nějaké takové ty dráhy. Ty využíváme. Ony je potom využijí všechny děti. Různé nástavce na tužky, aby se mu lépe držely, aby tam byl ten špetkový úchop. A hodně jsem nakoupila mozaiky. Na pinzetový úchop takové pinzetky.“

Apolena, školní speciální pedagožka: „Navíc se teda dorozumívají piktogramy. Ona teda za nějakou dobu přestane úplně mluvit, ale nám se to zatím za celý školní rok nestalo, takže jsme rádi, ale máme to připravené.“

Olga, školní speciální pedagožka: „Pomůcky, jak říkaly kolegyně, na rozvoj jemné motoriky, hrubé motoriky, teď mě také nenapadá, co asi dodat. Učíme jako speciálně, hmatové pomůcky různé a jsou tam pomůcky na to, aby dítě vnímalo různé teploty třeba, tady máme, hodně používáme třeba pomůcky od paní Jucovičové, od paní Bednářové, tak vlastně ty.“

Dana, školní speciální pedagožka: „...takže všechny pomůcky... i s těmi kolíčky, Piccolo, jak tam jsou ty knoflíčky, že to musí vzít... a těžko nazývat pomůckou to, že přesypávají hrášek do láhve, ale i to. Potom počítačové programy, tak to oni milují a my se snažíme to minimalizovat, protože to si nějak dělají po odpoledních sami.“

Zuzana, školní speciální pedagožka: „Laminovačka, Logica Piccola, Miniliky, vozík pro školu, přenášeč madla, polohovací židle...“

Apolena, školní speciální pedagožka: „Materiály Edupraxe, ony jsou diferencované do té výuky... Nebo Oldipo z Olomouce.“

Často je nezbytné podle individuálních potřeb žáka s tělesným postižením upravit školní prostředí. Mezi základní **architektonické přizpůsobení** ve školách patří odstranění prahů a přizpůsobení toalet. Bohužel, ne každá škola si zatím může pořídit výtah a způsoby, jakými jsou architektonické bariéry překonávány, nejsou zcela podle zásad bezpečnosti a představ autorů podpůrných opatření (viz komentář Dany níže).

Zuzana, školní speciální pedagožka: „Odstranili jsme práh, aby mohla i na

vozíku jezdit. To bylo ze třídy do třídy. Pak to byla ještě madla na záchodě, která se pořizovala, která jsou také potřeba. Ta dívka byla ještě s plenami, takže tam jsme využívali kabinet s gaučem, tak aby se dala ta hygiena zabezpečit.“

Apolena, školní speciální pedagožka: „My teda taky máme upravené toalety pro holčičku a máme tam přebalovací pult, ale zatím jsme to nepotřebovali. Ona totiž mívá ještě epileptické záchvaty, ale po těch záchvatech říkala maminka, že je několik dní teda v plenách.“

Dana, školní speciální pedagožka: „Ona funguje dobře v té třídě, zase má úžasnou asistentku pedagoga, která pro ni dělá první poslední, nosí ji na zádech po škole, protože my jsme škola, která má hodně schodů.“

Na závěr je potřeba upozornit na **velké rozdíly v poskytování finančních prostředků pro podporu žáků s tělesným postižením** ve školách mezi různými kraji České republiky. Na základě zkušeností respondentů jsme si mohli všimnout, že podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a škol obecně není ze strany státu v různých krajích a v různých obdobích rovnoměrná.

Zuzana, školní speciální pedagožka: „Židli, protože nám vyrostl z toho, co měl předtím, ale použili jsme tu, co byla po té holčičce, a teď už víme, že z té školky už nebude potřebovat, dáme do jídelny a druhou dáme do třídy, tak aby i v jídelně mohl sedět bezpečně, a tak jak potřebuje. Takže jako recyklujeme věci a domlouváme se jako, že to, co potřebujeme, nám napíší no. Já nevím, z jakého jste kraje. Já jsem tady z jižní Moravy.“

Apolena, školní speciální pedagožka: „Ono, jak byl ten boom, když to začalo, tak nám i dávali pomůcky a celkem velkoryse, že jsme i měli potíž to i utratit. A teď poslední dva, tři roky vůbec nic. To je výjimečné, že té holčičce na tom vozíku napsali to madlo a přebalovací pult. A to jsme se ještě dohadovali o každou korunu, jestli to může mít molitanovou podložku nebo ne. A jinak jako opravdu nic. Na děti s poruchami učení ani korunu. Vůbec nic.“

## Literatura

Colver, A., Thyen, U., Arnaud, C., Beckung, E., Fauconnier, J., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen, S. I., Parkes, J., Parkinson, K. & Dickinson, H. O. (2012). Association between participation in life situations of children with cerebral

- palsy and their physical, social, and attitudinal environment: a cross-sectional multicenter European study. *Arch Phys Med Rehabil*, 93(12), 2154–64.
- Čadová, E., Bartoňová, R., Hanák, P., Kopecká, K., Michalík, J. & Vejrochová, M. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Forsyth, R., Colver, A., Alvandies, S., Wooley, M. & Lowe, M. (2007). Participation of young severely disabled children is influenced by their intrinsic impairments and environment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(5), 345–349.
- Hájková, V. & Zulić, M. (2015). Education of children with cerebral palsy in the Republic of Serbia and the Czech Republic. *Book of Scientific Papers of the Ninth International Conference: Special Education and Rehabilitation Today*, p. 109–118; Faculty for Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia. Dostupné z: <http://icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2015-DANAS-PROCEEDINGS.pdf>
- Hassani Mehraban, A., Hasani, M. & Amini, M. (2016). The Comparison of Participation in School-Aged Cerebral Palsy Children and Normal Peers: A Preliminary Study, *Iran J Pediatr.*, 26(3), e5303.
- Ilić-Stošović (2011). *Teorija vaspitanja i obrazovanja osoba sa motoričkim poremećajima*. Bělehrad: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Lebl, J., Průhová, Š. & Šumník, Z. (2018). *Abeceda diabetu*. 5. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Maxdorf.
- Mei, C., Reilly, S., Reddihough, D., Mensah, F. & Morgan, A. (2014). Motor speech impairment, activity, and participation in children with cerebral palsy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(4), 427–435.
- Mezinárodní klasifikace nemocí, Světová zdravotnická organizace (MKN-11, WHO) (2022). Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sberdat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
- Milićević, M. (2017). Osnovna obeležja strukture sredinskih faktora koji su značajni za participaciju dece s cerebralnom paralizom u kućnom okruženju. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 36(3), 59–75.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (online, cit. 2023-08-17). Tab. C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci se ZP podle druhu postižení, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Mo Dang, V., Colver, A., Dickinson, H. O., Marcelli, M., Michelsen, S. I., Parkes,

- J., Parkinskon, K., Rapp, M., Arnaud, C., Nystrand, M. & Fauconnier, J. (2015). Predictors of participation of adolescents with cerebral palsy: A European multi-center longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities, 36*, 551–564. doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.043
- Muntau, A. (2014). *Pediatric. 2. české vydání*. Praha: Grada.
- Opatřilová, D. (2014). *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením: Multimediální elektronický výukový materiál*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pohunek, P. & Svobodová, T. (2013). *Průduškové astma v dětském věku: průvodce ošetřujícího lékaře*. Praha: Maxdorf.
- Swan Tan, S., Van der Slot, W. M. A., Ketelaar, M., Becher, J. G., Dallmeijer, A. J., Smits, D. W. & Roebroek, M. E. (2016). Factors contributing to the longitudinal development of social participation in individuals with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities, 57*. doi: 10.1016/j.ridd.2016.03.015
- Šmidová, K., Chladová, H. & Tesařová, T. (2009). *Průručka pro učitele dětí nemocných cystickou fibrózou*. Praha: Klub nemocných CF.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. (2018). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR.
- Vyzula, R., Němeček, R. & Sláma, O. (2018). *Klinická onkologie pro mediky: Solidní nádory a nádory dětského věku*. Brno: Lékařská fakulta Masarykovy univerzity.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. (cit. 2023-08-18). MŠMT.
- Zulić, M., Hájková, V. & Brkic-Jovanović, N. (2021). Predictors relevant to social participation of students with cerebral palsy in elementary schools in the Czech Republic, *ICERI2021 Proceedings*, pp. 905–915.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Z podpory kolegů. Z důvěry dětí, které se na mne samy obrací, z rodičů, kteří přijdou a poděkují za pomoc. Z toho, že jsem pro intenzivní intervenci mohla vybudovat Minitřidu, studovnu, relaxační aktivní třídu pro hlavní přestávky pro děti, které mají zvýšenou potřebu pohybu - máme tam trampolíny, gymbaly, žebřiny, balanční podložku, boxovací pytel, aku-presurní chodníček - a klidovou relaxační třídu pro děti, které potřebují o hlavní přestávce relaxovat v klidu.*

## 2.7 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

*Tereza Hradilová, Anna Kubíčková, Libuše Foord*

### Úvod

Porucha autistického spektra v rámci vzdělávání (dále jen PAS) představuje v současné době hojně diskutované téma i v souvislosti se zvyšujícím se počtem takto diagnostikovaných osob. Samotná diagnostika PAS je poměrně specifickou záležitostí spadající do kompetence dětského psychiatra a/nebo klinického psychologa (popř. se na diagnostice podílejí oba zmínění odborníci). Nedílnou součástí celého diagnostického procesu je rovněž diferenciální diagnostika, která v oblasti PAS znamená nejčastěji spolupráci psychiatra, psychologa, neurologa, popř. odborníků z dalších oborů dle konkrétní symptomatiky dotyčného dítěte. Dalším faktorem, který promlouvá do diagnostického procesu, je velká heterogenita rysů (specifických i nespecifických), které se k PAS váží. Dobře provedená diagnostika vyžaduje kromě výše zmíněné profesní erudice také praktickou zkušenost s touto skupinou osob a dále i dobré znalosti a dovednosti při práci s testovými nástroji.<sup>9</sup> Školní speciální pedagog se tak přímo na diagnostickém procesu nepodílí, má však možnost využít screeningové nástroje, kterých je pro PAS celá řada – zejména ve formě dotazníků.<sup>10</sup> Tyto nástroje mohou nejen pedagogické pracovníky navést na skutečnost, zda je

---

<sup>9</sup> Jak je odborné veřejnosti známo, v současné době nedisponujeme žádným 100% diagnostickým nástrojem, který by PAS bez pochybností potvrdil či vyvrátil. Tzv. zlatým standardem diagnostických metod jsou testy – ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule) a ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised). Ve stručnosti lze říci, že ADOS-2 se soustředí na posuzování reakcí vyšetřovaného na jasně stanovené hry, rozhovory a sociální interakci. ADI-R je metoda založená primárně na rozhovoru – a to s rodiči dítěte nebo v pozdějším věku přímo s vyšetřovanou osobou (Thorová, 2016; Autismport, online, cit. 2023-08-24). Ačkoli oba testy použité při diagnostice společně (nikoli zvlášť!) dle psychometrických vlastností vykazují validitu přes 95 %, stále platí, že jejich výsledky mohou být falešně pozitivní i negativní. U obou těchto nástrojů zároveň velmi záleží na znalostech a dovednostech administrátora tyto metody správně použít a vyhodnotit. V praxi patří do rukou (opět) dětskému psychiatrovi nebo klinickému psychologovi. Výše uvedené nástroje nejsou zdaleka jediné, které při diagnostice používáme, jedná se však o metody s nejlepšími výpovědními hodnotami. Pozorování, rozhovory a zkušenost s interpretací projevů PAS tvoří další nedílnou součást kvalitního diagnostického procesu.

<sup>10</sup> Přehled nejčastěji využívaných screeningových nástrojů naleznete např. na webu Autismport v záložce testy: <https://autismport.cz/testy>.

vhodné žáka odeslat k další diagnostice. V praxi se však můžeme setkávat i s nejasnou diagnózou či skutečností, že žák dobře diagnostikován není – a to i z důvodů popsaných zde a v poznámce č. 10. Diagnostický proces PAS je zdlouhavá záležitost s dlouhou čekací dobou, do procesu vstupuje faktický nedostatek erudovaných odborníků v praxi. Školní speciální pedagog se posléze může setkat i s žákem, který vykazuje určité rysy PAS, nicméně neprošel komplexnější diagnostikou.

Pokud jde o zařazení žáků s PAS do vzdělávacího procesu, ve školním roce 2022/2023 bylo přítomno v základních školách hlavního vzdělávacího proudu 2 847 těchto žáků (MŠMT, online, cit. 2023-08-23). Toto číslo hovoří o žácích s již provedenou diagnostikou a s již stanoveným doporučením pro vzdělávání a stupněm podpůrných opatření. V případě žáků s PAS nejde pouze o tuto neurovývojovou poruchu, ale také o případnou kombinaci PAS a mentálního postižení (dále jen MP) různého stupně (tato kombinace se vyskytuje zhruba u 50–60 % osob s PAS, některé zdroje hovoří např. o 30–70 %), přičemž platí, že sociální a emoční inteligence je u PAS narušena vždy (Thorová, 2016). V případě kombinace PAS a mentálního postižení záleží na stupni mentálního postižení a stanovení doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) ke vzdělávání žáka (zejména o možnostech zařazení do hlavního vzdělávacího proudu nebo o zařazení do jiného typu vzdělávání, např. ZŠ speciální). Zařazení žáka do základní školy hlavního vzdělávacího proudu může pro pedagogy představovat zvýšené nároky na schopnost adekvátního přizpůsobení třídního prostředí a vyučovacího procesu jako takového (dále viz níže).

Z hlediska vývoje odborného a terminologického náhledu na PAS je důležité zmínit také novou verzi Mezinárodní klasifikace nemocí, tedy MKN-11 (v originále ICD-11), která nově řadí PAS do kategorie neurovývojových poruch – konkrétně do kapitoly 6.A02-6.A02.5 – a hovoří obecně o poruše autistického spektra (Autism spectrum disorder). Oproti verzi MKN-10 tedy značně mění svou podobu a terminologii. Zažité pojmy jako dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom atd. verze MKN-11 již nepoužívá, soustředí se na problematiku PAS v kontextu funkčního využívání řeči a přítomnosti či nepřítomnosti poruchy intelektu. Jednotlivé kategorie se pak zaměřují na vzájemnou kombinaci míry narušení intelektového vývoje a funkčnosti využití mluvené řeči. Důležité je také podotknout, že česká verze v současné době<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> K létu 2023, pozn. autorek. Konečná revize implementace do českého prostředí je plánována na dobu pěti let. Náhled aktuální podoby české verze lze najít na stránkách Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR.

stále prochází procesem implementace do našeho prostředí a dokončováním překladu odborné terminologie.

## Specifika podpory žáků s PAS

Ačkoli se situace ve školství vyvíjí a mění, je poměrně zásadní zprávou, že v roce 2016 více než 86 % dotazovaných pedagogů (N = 101) nesouhlasilo se začleněním žáka s PAS do třídy běžné ZŠ (Adamus et al., 2016). Ve výzkumu, který autoři provedli, bylo rovněž poukázáno na malou informovanost pedagogů o problematice PAS nebo na nesouhlas (vyjádřený volbou „rozhodně ne“) se zařazením žáka s PAS a agresivním chováním (tedy s tzv. náročným chováním) do běžné třídy ZŠ.<sup>12</sup> Kromě již uvedeného je z výzkumného šetření patrné, že pedagogové nemají dostatečné informace a kompetence ohledně využití možností a prostředků, které jim pomohou vzdělávání žáka s PAS zefektivnit (toto vyjádřilo více než 90 % dotazovaných). Zde je tedy dobře patrná velká potřeba podpory a motivace ze strany školního speciálního pedagoga. Speciální pedagog by si měl být vědom nejen odlišnosti žáků s PAS ve smyslu specifických a nespecifických projevů, ale také v kontextu možných pozitivních rysů, silných stránek a přínosů.

Z hlediska **specifických rysů** hovoříme zejména o odlišnostech v:

- sociálním chování,
- komunikaci (verbální i neverbální),
- představitosti, zájmech a hře (Thorová, 2016).

V těchto oblastech, resp. diagnostických doménách žáci s PAS typicky zaznamenávají deficity a bez individualizované, kontinuální podpory zaměřené na učení nových dovedností v nich také dlouhodobě selhávají. Mimo tyto oblasti lze odlišnosti pozorovat v rámci tzv. rysů nespecifických<sup>13</sup>. Mezi ty řadíme

---

<sup>12</sup> Celkové výsledky provedeného výzkumu v kontextu poukazyvaly na převládající negativní postoj pedagogů k zařazení těchto žáků do výuky. V žádné z hodnocených oblastí nepřevažovaly kladné odpovědi. Autoři se dále doptávali na osobní postoje pedagogů se záměrem objasnit, zda se pedagogové obávají, že přítomnost žáka s PAS v jejich třídě jim způsobí zvýšenou zátěž (ano, obávají), dále nemají důvěru v dostatečnou podporu ŠPZ a obávají se celkové atmosféry ve třídě (ostatní žáci nebudou svého spolužáka s PAS v rámci třídního kolektivu dobře přijímat). Všechny uvedené body poukazují na potřebu využití role školního speciálního pedagoga a na důležitost jeho spolupráce s pedagogy a ostatními žáky (výzkum lze nalézt v publikaci Adamus et al., 2016, s. 44–52).

<sup>13</sup> Pojem „specifické a nespecifické rysy PAS“ nespadá do kategorie diagnostických kritérií (tj. s tímto termínem nepracuje ani DSM-5, ani MKN-11), jedná se o rozdělení a nástin oblastí, ve kterých se u osob s PAS mohou projevat odlišnosti či deficity. Zde toto rozdělení uvádíme pro jeho dobrou přehlednost.



širokou škálu projevů s velkou variabilitou symptomů a zdaleka ne všechny oblasti musí u jedince s PAS vykazovat nápadnosti. Do **nespecifických rysů** řadíme např.:

- proměny ve zrakovém a sluchovém vnímání,
- proměny v chuťovém a čichovém vnímání,
- možné změny v hmatovém a kinetickém vnímání,
- odlišnosti v motorickém vývoji, možné atypické motorické projevy,
- změny v grafomotorice a kresbě,
- velkou variabilitu emoční reaktivity (Thorová, 2016).

Stejně jako v případě specifických rysů platí, že míra projevů nespecifických rysů je značně rozdílná, a neplatí, že pokud jsou projevy patrné v jedné ze zmíněných oblastí, budou nutně přítomny i v oblasti další. Pro PAS je typická právě velká heterogenita jednotlivých projevů. Není automatické, že lidé s PAS mají vždy vyhraněné zájmy a jejich pozornost je upřena „jedním směrem“ na to, co je zajímavé. Může tomu tak být, ale nelze to považovat za dogma. V praxi je žádoucí se nejen během výuky, ale obecně při pobytu žáka ve školním, popř. i mimoškolním prostředí zaměřit na to, co pozitivního mohou žáci s PAS do výuky a třídního kolektivu přinášet. Namátkou může jít o kreativní výtvarné a literární vyjádření, neobvyklé nahlížení na svět, nacházení netradičních řešení, větší smysl pro detail, smysl pro spravedlnost, excelentní schopnost vizuálního myšlení, dodržování pravidel, která dávají smysl, emocionální/afektivní empatie, loajalita ke svému okolí apod. To vše může představovat styčné body, na kterých budujeme další dovednosti a které mohou umožnit žákům s PAS plnohodnotné začlenění do intaktní, neurotypické většiny.

V kontrastu s přínosy jinakosti, odlišnosti žáků s PAS zůstává realitou, že podpora žáků s PAS při vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu představuje výzvu nejen pro jednotlivé pedagogy ve výuce, ale také pro speciálního pedagoga. Vorlíček (2022) ve své zprávě z výzkumu, zaměřené na vzdělávání žáků s PAS, podotýká, že nejde „jen“ o volbu optimální metody výuky či optimální využití speciálněpedagogických a dalších edukačních postupů, ale ve velké míře také o kvalitu vrstevnických vztahů – tj. vztahy mezi spolužáky. Právě třídní klima a jeho funkčnost je častým zdrojem obav jednotlivých učitelů. Autor podotýká, že prevence sociálního vyloučení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze školního kolektivu je zásadním prvkem inkluzivního vzdělávání. Zmiňuje rovněž poznatky zahraničních výzkumů, které příkládají velkou důležitost schopnosti učitele chápat jednotlivé aspekty a projevy PAS a zároveň podtrhují jeho schopnost přizpůsobit výuku a komunikaci individuálním potřebám

těchto žáků. To představuje pro „běžného“ pedagoga mnohdy nesnadný úkol, se kterým mu speciální pedagog může ve velké míře pomoci.

Výše uvedené doplňuje také Ravet (2017), který dává učitelovu schopnost porozumět problematice PAS a realizovat potřebné úpravy metod a forem výuky do důležitého kontextu s případným náročným chováním žáka s PAS. Podotýká, že většina projevů náročného chování u těchto žáků se objevuje v případě, kdy se dostanou do stresové či úzkostné situace. Pokud jsou pro ně okolní prostředí a výuka srozumitelné a přehledné, nemusí k náročnému chování docházet. Avšak nastavení adekvátní podpory, která by odpovídala potřebám žáků s PAS, je mnohdy obtížné a naráží na řadu překážek v hlavním vzdělávacím proudu. Ravet (2017) se ve své studii dále zaměřoval na povědomí pedagogických pracovníků o PAS jako takovém, což představuje další důležitý bod v efektivním a funkčním vedení vyučovacího procesu. Zde je spolupráce učitele ve výuce se školním speciálním pedagogem zpravidla klíčová. Právě speciální pedagog by měl být schopný svému kolegovi pomoci s nastavením odpovídající podpory a doporučit mu vhodné mechanismy pro celkové vedení výuky i třídy.

## Role školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagogové se při podpoře inkluzivního vzdělávání žáků s PAS zaměřují na několik stěžejních oblastí. Jedná se především o:

- přímou **podporu žáka/žáků s PAS** začínající depistáží a identifikací potřeb daného žáka, na něž navazuje dlouhodobá podpora silných stránek a rozvoj potřebných kompetencí v rámci hodin speciálně pedagogické péče i mimo ně;
- podporu **třídního kolektivu** rozvíjející vzájemnou respektující komunikaci a umožňující přijetí žáka v kolektivu i nastavení optimálního prostředí pro všechny žáky;
- **podporu pedagogického personálu** především v oblasti pedagogické podpory žáka s PAS, práce s třídním kolektivem, případně také v komunikaci s rodiči žáků k dané problematice a spolupráci pedagogů s dalšími subjekty podporujícími žáka s PAS a jeho rodinu;
- **spolupráci školního poradenského pracoviště s rodinou** žáka s PAS při identifikaci potřeb a nastavování podpůrného prostředí a
- **spolupráci s externími subjekty** podporujícími žáka s PAS a jeho rodinu.

Zkušenosti školních speciálních pedagogů v praxi jsou dále rozděleny do těchto klíčových oblastí.

## **Přímá podpora žáků s PAS**

Školní speciální pedagogové pracují s žákem s PAS především v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče, a to buď **individuálně, či skupinově**. Kromě hodin speciálně pedagogické péče lze využít ve školách také dalšího pracovního místa pro žáka (ve třídě i mimo třídu), kde může v individuální práci žáka podporovat pedagog či asistent pedagoga. Vhodnou kombinaci individuální podpory s prací ve třídě a skupinovými aktivitami volí školní speciální pedagog ve spolupráci s rodiči a učiteli žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení.

*Magda, školní speciální pedagožka: „...může pracovat samozřejmě v kabinetě s paní asistentkou, může pracovat se speciální pedagožkou, to záleží na tom individuálním nastavení, nebo pracuje v malých skupinách. V tom je to super, protože tam jsou i děti, které je táhnou, a hlavně se učí nějaké kooperaci.“*

Přímá podpora žáků s PAS by měla ideálně probíhat **ve spolupráci** s dalšími pracovníky školy podle aktuálních potřeb žáka, třídního kolektivu a pedagogů.

*Alena, školní speciální pedagožka: „Ano, bereme si je na předmět speciálně pedagogické péče. Buďto teda já v případě, kdy je potřeba rozvíjet spíše nějaké komunikační dovednosti, případně i nějaké jakoby reedukační péče, nebo si je bere i školní psycholog v případě, kdy je to spíše jakoby o nějaké práci s emocemi, komunikace, sociální dovednosti a tak dále. A samozřejmě chodíme i do třídy, my se teda hodně snažíme, je na to málo prostoru, to musím říct, jakoby na ty návštěvy ve třídách, ale snažíme se taky.“*

Vzhledem k specifikům žáků s PAS je důležité zjistit oblasti, jejichž rozvoj umožní efektivní zařazení do běžné výuky nebo zvýší možnost se výuky účastnit. **Oblasti rozvoje** tedy často zahrnují nácvik sociálních dovedností (interakce se spolužáky a učiteli apod.), identifikaci emocí a strategie pro zklidnění v náročných situacích, vztah k sobě samému (dovednosti sebeobhajoby a přiměřené vyjádření názoru), komunikační dovednosti nebo nácvik řešení různých situací či zavádění preventivních opatření pro předcházení náročným situacím (více k tematice v kapitole 2.4 věnované podpoře žáků s náročným chováním).

*Romana, školní speciální pedagožka: „...pracuju aktuálně s jedním chlapcem pravidelně jednou týdně a je tam jakoby nějaký nácvik komunikačních dovedností obecně a rozvoj slovní zásoby, protože shodou okolností je to ještě chlapec*

*z bilingvního prostředí, takže rozvoj slovní zásoby, užití prostě té komunikace, jakoby vhodnost toho projevu a různé situace.“*

Při práci s žáky s PAS využívají školní speciální pedagogové mnoho pomůcek a aktivit, kterými motivují žáka ke spolupráci, pomáhají s překonáváním bariér ve vzdělávání a umožňují prožití radosti a úspěchu při učení. Využívané **pomůcky ve školním prostředí** mohou mít mnoho přínosů pro vzdělávání žáka a mohou pomáhat předcházet rozrušení či toto zmírnit (nejen u žáků s PAS). Jde například o pomůcky umožňující vizualizaci struktury dne/aktivit/hodiny; podporující komunikaci a porozumění; uvolňující psychické napětí žáka/žáků; podporující motivaci a specifické oblasti rozvoje (např. pohybové pomůcky).

*Anna, školní speciální pedagožka: „Já mám nejraději to, co si člověk může udělat sám. Taky mám ráda, když je něco do ruky. Ta tabule je skvělá. Mám pomůcky od doplňování písmenek, doplňování obrázků, doplňování, co chybí. Nebo taky skládání, přesmyčky ve slovech, to mám taky docela ráda a děti to baví. Mám taky ráda, děláme to hlavně na závěr, to pexeso pro uši. A zároveň ještě děláme, říkáme tomu BINGO, to určitě znáte. To je vtipný. To na počítači pouštíte různé zvuky nebo emoce, prostě emoce ve zvucích a oni na fotkách vždycky doplňují, mají takové kartičky se čtyřmi fotkami. A když slyší třeba nechuť, tak to doplní k té fotce, a když mají všechny čtyři, tedy já jim někdy dám ty kartičky i dvě, a když mají tedy všechny, tak mají bingo. To mám ráda, to děláme vždycky na závěr.“*

Přímou práci se žáky s PAS speciální pedagog vykonává také **mimo hodiny speciálně pedagogické péče**. Vzhledem k potřebám žáků s PAS, třídního kolektivu, ale také vlastních kapacit zmiňovali speciální pedagogové především přímou podporu v hodinách, kdy s žáky nacvičovali specifické dovednosti nebo nastavovali prostředí pro efektivní vzdělávání žáka s PAS i jeho spolužáků. Může se jednat především o přípravu a následnou adaptaci nového žáka při přechodu na druhý stupeň, přípravu na školní akce nebo řešení specifických situací. Témata nácviku a konkrétní podpory lze podporovat paralelně v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče a postupně předat klíčové informace pedagogům, kteří budou nastavené principy a získané dovednosti zpevňovat do fáze automatizace.

*Šárka, školní speciální pedagožka: „...po té sociální stránce je to horší, takže oni nepotřebují hodiny speciální péče individuálně, ale u nich se musí pracovat*

*neustále s tím sociálním – s tím, že teď máme něco nastavené... na začátku vyučování nebo téměř každé hodiny připravit děti na to, že budeme dělat to, co pak následuje, a vysvětlit, proč to děláme...“*

### **Podpora třídního kolektivu**

Kromě přímé pedagogické práce s žáky s PAS hraje školní speciální pedagog také velkou roli při podpoře třídního kolektivu a nastavování prostředí tak, **aby byly uspokojeny potřeby žáků s PAS a zároveň naplňován vzdělávací potenciál všech žáků ve třídě**. Důležitá je také podpora adaptace a sociálního zapojení žáků s PAS při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy.

*Marie, školní speciální pedagožka: „My jsme spádová škola a u nás je jako hodně velký rozdíl první a druhý stupeň. My vlastně máme zhruba sedm tříd v ročníku na druhém stupni, a teďka, na prvním stupni, u toho žáka s PAS jsme schopni zajistit jakoby rodinnou atmosféru, která si myslím, že mu vyhovuje. Bohužel na tom druhém stupni už je to prostě hrozně náročné pro nás, takže proto tomu věnujeme takovou jako větší přípravu.“*

Pro podporu začlenění žáka s PAS je vhodné zapojovat často **skupinovou práci** (se střídavým rozdělením skupin a jednotlivých rolí), **rozvoj socio-emočních dovedností a rozvoj vztahů** v rámci celé třídy, a podporovat **kommunikaci v rámci kolektivu a s učiteli** o potřebách všech žáků s hledáním řešení v případě, že některé náročné situace narušují chod třídy (např. využití relaxačních pomůcek/relaxačního koutku, nácvik vhodných postupů s pomocí pedagogů při konfliktních situacích, struktura dne apod., viz výše). Při podpoře třídního kolektivu spolupracuje školní speciální pedagog s učiteli v rámci třídnických hodin i v rámci běžné výuky, při které formou naslechu a následné reflexe s učiteli konzultuje vztahy ve třídě, komunikaci s žáky o individuálních potřebách (včetně specifik žáků s PAS) a aktivity podporující inkluzivní prostředí.

*Dominika, speciální pedagožka: „...tak my to měli většinou opačně, že se děti, lidé stranili a že jsme museli pracovat právě na tom, abychom je nějak včlenili do kolektivu, do skupiny, abychom jim našli kamarády. U toho nejmladšího, kterého teď máme ve třetí třídě, tam se to podařilo během těch třech let, že si našel kamaráda. Takže nejdříve jsme je dávali dohromady no a teďko je budeme učit si hledat ještě jako nějaký jiný prostor, protože se to zvrhlo jakoby v úplnou závislost no. Ale vidíme to, už na tom pracujeme, takže by snad se to mohlo podařit.“*

Vztahy mezi žáky výrazně posilují také **školní a mimoškolní akce**. Je vhodné předem v pedagogickém týmu konzultovat potřeby žáků s PAS a preventivně nastavovat a diskutovat s žáky specifické postupy v nových prostředích. Např. lze s žáky modelovat, jak požádat o pomoc, aplikovat zklidňující aktivity, ale také např. podpořit vizualizaci přechod mezi aktivitami či upravit postupy pro vybrané specifické situace (sraz před autobusem, ubytování na pokoje, pravidla rozchodu apod.). Vhodná může být také podpora akcí se zapojením rodičů žáků.

Martina, školní speciální pedagožka: *„...jezdili společně na kole tady po cyklostezkách, celé rodiny, a tím, že se skamarádily rodiny, tak se nám potom to všechno líp zpracovávalo, já si myslím, že tady ty vztahy se nemůžou budovat jenom ve škole, ale že je dobré to podpořit i nějakými mimoškolními činnostmi a mimoškolními akcemi, což se nám daří.“*

### **Podpora pedagogického personálu**

Podpora pedagogů pracujících s žáky s PAS při **tvorbě a realizaci IVP, nastavení vhodných přístupů, komunikace a pozitivní atmosféry** v rámci školy přispívá k celkové spokojenosti všech žáků a naplňování potřeb žáků s PAS. Vzdělání, zkušenosti a znalost specifík jednotlivých žáků s PAS jsou u školních speciálních pedagogů v této oblasti velkým přínosem, ale podpora pedagogického personálu by měla být doplněna dalšími pracovníky poradenského pracoviště a dalším vzděláváním v potřebných oblastech. Žáci s PAS potřebují, stejně jako každý žák, zažít úspěch nejen ve vzdělávání, ale také v sociální oblasti, v chování a v kolektivu. Je vhodné, aby byli pedagogové motivováni k pozitivní komunikaci, pravidelnému oceňování dílčích úspěchů (všech) žáků a podpoře jejich silných stránek.

Irena, školní speciální pedagožka: *„...když nejsou dostatečně fundovaní učitelé, kteří by uměli s tím jinakým dítětem pracovat, tak tam dochází k osamocení těchto dětí, k vyčleňování z kolektivu, i když já jako jejich minulý třídní učitel tam docházím, pracuji s učiteli, ale jakmile to někdo necítí a jakmile někdo není ochoten ustoupit z nějakých svých autoritativních pozic, tak to naráží. Kdo pracuje s dětmi, tak ví, že děti, a to si myslím, že bez rozdílu, ať už je to na prvním stupni nebo na druhém, tak děti velmi často zaujímají pozice učitelů. A jestliže ten učitel třikrát za hodinu řekne ‚Jindro, zase čumíš z okna? Co tam děláš?‘, řekne to třikrát za hodinu, spolužáci to slyší dvacetkrát do týdne, tak v podstatě ten učitel to dítě vyděluje sám, protože at chcete nebo nechcete, tak*

*ty ostatní děcka to slyší a ony už pak přijdou domů a řeknou ‚Ten Jindra se furt kouká z okna a štve toho učitele a dostali jsme kvůli němu písemku a tak‘. Takže na druhým stupni to vidím opravdu jako veliký problém, že učitelé nejsou proškolení.“*

Podporu pedagogů je vhodné zaměřit nejen na vyučující daného žáka, ale také na **asistenty pedagoga, pracovníky družiny a případně další zaměstnance školy** (např. správce školy či kuchařský personál lze informovat o vhodné komunikaci s žáky s PAS a jejich potřebách). Předávání zkušeností a specifických přístupů pomáhají **týmová setkání**, díky nimž lze například ve školní družině zpevňovat postupy, které pedagog zavádí v rámci svých hodin.

*Hanka, školní speciální pedagožka: „...on chodí i do družiny ještě pořád, tak s ním třeba paní asistentka chodí už i mezi ty větší děti o přestávkách, aby nějakým způsobem viděl, jak to tam je.“*

Jak už bylo zmíněno, velkou výzvou jsou na základních školách **přechody mezi prvním a druhým stupněm**. V rámci přípravy žáků s PAS a jejich pedagogů je vhodné věnovat pozornost předávání dobré praxe v rámci školy (případně i inspirace z jiných škol a kombinace vhodných přístupů) a přípravě žáka/žáků na přechod (navštěvování vyšších ročníků, společné akce s vyššími ročníky a pedagogy). Školní speciální pedagog je v těchto situacích ideální osobou facilitující a doplňující vzájemné předávání zkušeností mezi pedagogy prvního a druhého stupně i při plánování propojovacích akcí. Učitelům a asistentům pedagoga může vysvětlit specifika postupů nastavených v předchozích ročnících (např. využití kompenzačních mechanismů a pomůcek při stresových situacích apod.). K předávání zkušeností lze využít znalosti učitelů, asistentů pedagoga i speciálního pedagoga o silných stránkách žáka, specifických potřebách a funkčních mechanismech, které mohou být v ideálním případě ve stejné formě přeneseny na druhý stupeň a posléze v případě potřeby upravovány s podporou školního speciálního pedagoga, žáka samotného a jeho rodiny. K přenášení dobré praxe lze využít mimo jiné např. profil žáka (se zapojením rodiny a žáka s PAS), rozbor plánů podpory, mapovací formuláře, záznamy o dosažených posunech z výuky či z hodin předmětu speciálně pedagogické péče apod. Školní speciální pedagog může být také nápomocný vedení školy při přidělování funkce třídního učitele a vyučujících žáků s PAS.

*Nada, školní speciální pedagožka: „Ale tak jako snažíme se, pokud to bude*

*v našich silách, tak potom zkusíme přizpůsobit i výběr těch pedagogů že jo, kdo bude třídní toho žáka, kdo je bude vyučovat.“*

Předávání dobré praxe v rámci školy je také příležitostí k **motivaci pedagogů a podpoře jejich přesvědčení o možnosti překonat náročné situace**. Vzdělávání některých žáků školy je často diskutováno v pedagogickém sboru, a pokud se diskuze zaměřují jen na hledání řešení různých komplikací, pak mohou postupně vést k podvědomému vytvoření předsudků o možnostech daných žáků. Proto je vhodné, aby školní speciální pedagog pravidelně sdílel s ostatními pedagogy také úspěchy při překonávání bariér v práci s žáky s PAS. Pro pedagogy pracující s žáky s PAS je vhodné zajistit konzultace, supervize a prevenci syndromu vyhoření (zde je vhodná spolupráce celého poradenského pracoviště, vedení a zajištění externích spolupracovníků).

*Eliška, školní speciální pedagožka: „Tak já bych chtěla říct, že u těch autistů mě vlastně nejvíc překvapuje to, jaké dokážou dělat posuny a kam až se dokážou dostat a jak dokážou překvapit, takže já určitě bych doporučila, aby nikdo nikdy ty žáky s poruchou autistického spektra jakoby nelimitoval si sám pro sebe, protože si myslím, že vždycky je tam velké pole té působnosti a vždycky se můžou dostat mnohem dál, než my si třeba myslíme, protože když třeba vezmu tady toho našeho žáka, který teď v té páté třídě krásně funguje, když přišel do první třídy tak byl, to můžu říct úplně upřímně, to byla úplná katastrofa. Mysleli jsme si, že jako tam nepřežijeme první měsíc, a chce to jenom čas prostě, nějakým způsobem jako být důslední a pracovat s ním na tom, a hlavně se toho nebát, takže právě teď za mnou třeba chodí paní asistentka, která má velkou obavu z toho přechodu na druhý stupeň, tak jí říkám: Podívej se, možná to bude náročný, myslím si, že ať jste připravený sebelíp, tak stejně tam určitě přijde něco náročného, ale věřím tomu, že to zvládneme.“*

## **Spolupráce s rodinou**

Rodina hraje důležitou roli při podpoře žáka s PAS a je vhodné, aby se školní speciální pedagog snažil navázat s rodinou kontakt a seznámil rodiče s možnostmi podpory žáka i jich samotných v rámci školy. Kromě individuálních konzultací s rodiči může být speciální pedagog přítomen také u některých konzultací pedagogů s rodinou (případně i žákem s PAS). Kromě možností školy je vhodné po zjištění situace rodiny a jejich aktuálních potřeb **upozornit na další relevantní možnou podporu dítěte a rodiny** například v neziskových



organizacích (kroužky, terapie, odlehčovací služby) či na možnosti státní nebo finanční podpory.

Školní speciální pedagog může rodinám nabídnout pomocnou ruku při nastavování rodinného prostředí tak, aby reflektovalo funkční přístupy ve škole. **Postupně může nabídnout také podporu při rozvoji kompetencí rodičů** v oblastech, které mohou pomoci jim (i škole) a které rodina vidí jako prioritní. Často se jedná o velmi citlivé téma, a pokud jsou rodiče velmi vyčerpáni nebo se snaží naplňovat doporučení vícero subjektů, může být pro ně komunikace o dalším rozvoji poměrně obtížná. Naslouchání školního speciálního pedagoga potřebám a přáním rodiny i žáka může v takových případech zlepšovat vztah rodina-škola a podpořit vzájemnou komunikaci.

*Barbora, školní speciální pedagožka: „Jo, co mě teď napadá, že v předchozích letech, zhruba když byl ve druhé třetí třídě, tak jsme řešili, že byl hodně jakoby kontaktní, a takže s tím jsme nějakým způsobem pracovali, a ve spolupráci s rodiči se nám to povedlo... takže jsme si to vysvětlili, že prostě kontakt jasně, kam se sahá na ruku a tak dále, ale on jako by na paní asistentku hodně se chtěl mazlit, ale už byl prostě veliký potom, takže tohle jsme jako nějak zvládli ve spolupráci s rodiči.“*

### **Spolupráce s externími subjekty**

Schopnost škol a pedagogických pracovníků spolupracovat v oblasti podpory žáků s PAS s dalšími organizacemi a poskytovateli služeb je velmi důležitá. Někteří pedagogové se necítí být dostatečně připraveni na přítomnost žáka s PAS ve třídě a na jeho výuku. Pro pedagogy je velmi výhodné, je-li ve škole přítomen školní speciální pedagog, který může navázat spolupráci primárně **se školským poradenským zařízením**, které má dotyčného žáka v péči a které se specializuje na problematiku PAS (např. SPC zaměřené na žáky s PAS). Současně školní speciální pedagog koordinuje kontakt pedagogů, případně asistentů pedagoga s dalšími odborníky a jinými externími subjekty či je propojuje s ostatními pracovníky školy a školního poradenského pracoviště.

Podstatnou součástí podpory ve vzdělávání žáků s PAS jsou v tomto kontextu společné hodiny, besedy či workshopy v rámci třídy zaměřené na téma odlišnosti, vedené právě odborníky v oblasti autismu, zástupci organizací hájících práva osob s autismem, sebeobhájci či osobnostmi na spektru, případně prezentace realizované samotnými žáky s PAS pro spolužáky v rámci náviku kompetencí. Taková setkání mohou být facilitována právě informovaným

školním speciálním pedagogem a zvyšují povědomí o PAS, prohlubují vztahy ve třídě, pomáhají lepšímu pochopení odlišnosti a potřeb daného žáka u spolužáků (ale také pedagogických pracovníků) a mohou vést k větší akceptaci žáků s PAS a k celkovému zlepšení klimatu školní třídy.

Renata, školní speciální pedagožka: „...na tom prvním stupni se to povedlo, ty děti samozřejmě za těch pět let už toho žáka přijaly, tam je prostě respektován ve třídě, je brán, jako že má nějaké problémy, berou ho úplně v pohodě, berou všechny jeho projevy tak, jak to je.“

S vhodnými organizacemi se mohou v rámci konzultace spojit i další pedagogičtí pracovníci školy, nejen školní speciální pedagog. Z mnoha subjektů zaměřených na problematiku PAS či podporu žáků ve vzdělávání i v komunitě, které na území ČR působí, můžeme zmínit např.: **NAUTIS**, patrně největšího a nejkomplexnějšího poskytovatele služeb pro osoby s PAS nejen ve školním věku, dále organizace **AUTTalk**, **SOFA**, **Aliance - AIP**, které se zaměřují na individualizovanou podporu těchto osob a jejich rodin<sup>14</sup>. Své místo v této podpoře mají také koordinátoři pro žáky/osoby s autismem v krajích, ale také jiné organizace zabývající se občanskou advokací osob s neurovývojovými poruchami. Odrazový můstek pro získání dalších informací a kontaktů (nejen) pro pedagogické pracovníky může představovat web **AUTISMPORT** obsahující řadu relevantních zdrojů informací včetně článků a svědectví sebeobhájců z řad osob s PAS.

## Literatura

Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M. & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

ICD-11 (online, cit. 2023-08-23). 6A02, mild. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version : 01/2023). Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1207960454>

MKN-11 (online, cit. 2023-08-23). *Náhled české verze Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize*. (2023). Ústav Zdravotnických Informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>

---

<sup>14</sup> Organizací a poskytovatelů služeb pro osoby s PAS je mnohem více, v tomto textu zmiňujeme a uvádíme pouze některé z nich.

- MŠMT (online, cit. 2023-08-23). C1.7.1.1 Základní vzdělávání – žáci se ZP podle druhu postižení ve školách běžných, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Ravet, J. (2017). 'But how do I teach them?'. *International Journal Of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. (Rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.
- Vorlíček, R. (2022). Inclusion of a pupil with autism spectrum disorder in mainstream education in the Czech Republic. *European Journal Of Special Needs Education*, 38(3), 440-449. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2076479>
- Základní diagnostické testy*. (online, 2021). Autismport.cz. (cit. 2023-08-23). Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/zakladni-diagnosticke-testy>

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Mám radost z každého dítěte s PAS, které se nám podařilo vypravit do života. Mezi rodiči svých žáků jsem našla mnoho přátel nebo alespoň velmi dobrých známých - vždyť obvykle jsme spolu v kontaktu deset let.*

## 2.8 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením

*Lea Květoňová, Pavlína Šumníková*

### Úvod

V kategorii žáků se zrakovým postižením se školní speciální pedagogové – pracovníci školních poradenských pracovišť ve školách hlavního vzdělávacího proudu – setkávají se žáky slabozrakými či se zbytky zraku, byť příznávají, že zcela výjimečně. Za poslední roky velmi ubylo také dětí nevidomých, bez přidružených vad. Tento fakt souvisí s kvalitou prenatální a perinatální lékařské péče. Poslední desetiletí přinesla významnou změnu v možnosti přežití nedonošených, výrazně nezralých dětí. S rozvojem neonatální intenzivní péče se značně snížila úmrtnost novorozenců s velmi nízkou porodní hmotností. Pokroky v péči o těžce nedonošené děti přispěly k tomu, že zatímco počet živě narozených dětí z nejnižších váhových skupin vzrostl jen mírně, počet dětí, které přežily neonatální období a byly propuštěny do domácí péče, se výrazně zvýšil. Výraznější nezralost činí děti zranitelnější vůči perinatálnímu orgánovému poškození s možnými dlouhodobými nebo i trvalými dopady na funkčnost jednotlivých orgánových systémů. Vývoj vidění závisí u dětí nejen na poškození sítnice při retinopatii nedonošených (ROP), ale také na poškození centrální nervové soustavy. Nezralá zraková dráha je zranitelná v důsledku různých perinatálních poškození (Pike et al., 1994).

Vlivem asfyxie se u nedonošených dětí objevuje periventrikulární leukomalacie na podkladě hypoperfuze a trombotických infarktů. Jednou z nejcitlivějších oblastí k ischemickému poškození je parietookcipitální kortex. S tím jsou spojeny časté poruchy zraku různého stupně, které se projevují sníženou zrakovou ostrostí, defekty zorného pole, zrakovými percepčně-kognitivními potížemi, nystagmem, strabizmem, anomáliemi optického nervu ve smyslu hypoplazie nebo rozsáhlé exkavace (Jacobson, Dutton, 2020). Oční potíže se mohou kombinovat s mentálním postižením či centrální parézou. Pro příčiny centrálního poklesu vidění se užívá termín central visual impairment (CVI). Jedná se o pokles vidění i při normálním očním nálezu. Ze všech zrakově postižených dětí 36 % tvoří právě děti s CVI (Phillips, 1997).

Děti se zrakovým postižením jsou tedy skupinou velmi pestrá s těžko dohledatelnými údaji o jejich počtu, protože míra schopnosti zpracovat zrako-

vé informace souvisí nejen se stupněm zrakového postižení oka a zrakových drah v mozku. V základních školách představují žáci se zrakovým postižením skupinu menší. V údajích ze září 2022 uvádí ministerstvo školství, že do základních škol v ČR chodilo asi 926 žáků se zrakovým postižením, z toho 188 žáků s těžkým zrakovým postižením (MŠMT, online, cit. 2023-07-20). V běžných třídách bylo těchto žáků 786, z toho s těžkým zrakovým postižením 124. Nejde tedy, jak už bylo zmíněno, o skupinu početnou, právě proto potřebují učitelé od speciálních pedagogů velkou míru podpory – s těmito žáky se nesetkávají často. Míra individualizace výuky, ke které učitel potřebuje odborné vedení školním speciálním pedagogem, je tak mnohdy při zajištění reedukačních a kompenzačních mechanismů vyšší než u mnoha jiných žáků s jinými druhy speciálních vzdělávacích potřeb.

## **Specifika podpory žáků se zrakovým postižením**

Vzdělávání dětí se zrakovým postižením nikdy nenastává až se vstupem do školy, pokud je vada nebo porucha vrozená či vzniklá v raném dětství. Psychomotorický rozvoj dítěte intenzivní speciální péčí od prvopočátku vzniku onemocnění může výrazně redukovat obtíže i v oblasti vzdělávání. V raném věku dítěte by měla rodina získat kromě lékařské podpory i podporu rané péče, která zastřešuje speciálněpedagogickou, psychologickou i sociální podporu až do věku nástupu dítěte do vzdělávacích institucí (Květoňová, 2022).

Je rozdíl, zda je žák schopen na základě úrovně svých zrakových funkcí se vzdělávat pomocí černotisku, nebo je nutné k vyučování užívat Braillovo bodové písmo.

Pro úspěšné vzdělávání jsou kromě užití široké škály kompenzačních pomůcek důležité optimální světelné podmínky, individuální úprava prostoru pro usnadnění orientace, která je často propojena s redukcí okolního hluku pro lepší sluchové vnímání, a přiměřená teplota ve třídě u žáků využívajících hmat. Důraz by měl být vždy kladen na včasné poskytnutí adekvátních podpůrných opatření ke vzdělání v takovém rozsahu, aby si žák mohl osvojovat klíčové školní dovednosti. Opatření jsou volena individuálně s ohledem na potřeby konkrétního žáka (O'Connor, 2007).

## **Žáci s oslabeným zrakovým vnímáním**

Při výchovně-vzdělávacím procesu jsou žáci s oslabeným zrakovým vnímáním zpravidla zařazováni do běžných škol. U této skupiny žáků se však také mohou objevovat určitá specifika ve zrakovém vnímání. Přesto není této kategorii

žáků, převážně s narušeným binokulárním viděním, většinou věnována ve školách větší pozornost (Röderová a kol., 2007). Je to z toho důvodu, že individuálně se vyskytující obtíže nejsou ve většině případů detekovány nebo nejsou přisuzovány zrakové vadě, nýbrž nedůslednosti, nepozornosti nebo zbrklosti (O'Connor, 2007). Nejčastěji nastávají problémy ve vnímání konkrétních předmětů, vnímání prostoru a prostorových vztahů nebo například v koordinaci motoriky rukou řízené zrakem. Reedukací lze následky na vzdělávací proces zmírnit nebo zcela eliminovat (Růžičková, 2016). Významnou roli ve funkční diagnostice zde hraje specializovaná speciálněpedagogická profese zrakových terapeutů (zákon č. 96/2004 Sb., § 23a).

Prakticky je možné rozpoznat narušené binokulární vidění i ve vzdělávacím procesu, a to při čtení, psaní i počítání. Čtení může být neplynulé, žák může zaměňovat jednotlivá písmena až celá slova, často si domýšlí. K tomu se objevuje zhoršená orientace v textu, problémy bývají i s přechodem z řádku na řádek. U psaní má vliv porušené binokulární vidění zejména na úpravu, chybovost v opisech a záměnu písmen. Žáci mohou mít problémy se psaním přesně na linku. Obdobné obtíže jsou i v matematice, kdy se lze setkat se zaměňováním a chybovostí v opisu číslic. Narušená prostorová představivost může mít souvislost s problémy v rýsování a chápání geometrických obrazců (Květoňová, 2022).

### **Žáci slabozrací**

Pro potřeby edukace se dělí slabozrací žáci dle stupně zrakového postižení na lehce, středně a těžce slabozraké. Zrakové vnímání je u těchto žáků v průběhu vývoje sníženo, omezeno či deformováno. To má vliv na vytváření představ, které bývají často zkreslené, nepřesné nebo neúplné. Neméně ovlivněn může být volný pohyb a prostorová orientace, ve kterých mohou být slabozrací pomalejší a méně jistí. (Růžičková, 2016). Slabozraký žák bývá ve škole rychleji unavitelný, koncentrace pozornosti je snižená a slabá, pracovní tempo je pomalejší. Zrakové postižení znesnadňuje vnímání předmětů a jejich detailů, obtížnější může být rozlišování barev, písmen a čísel (O'Connor, 2007). Vzdělávání těchto žáků je ve většině případů realizováno pomocí černotisku (Röderová a kol., 2007).

Pro usnadnění vzdělávání se žákům předkládají například texty se zvětšenou velikostí písma, mezi řádky se vkládá větší mezera tak, aby byl řádek dostatečně izolován.

Žák ve výuce pracuje s kompenzačními pomůckami. Běžně užívané výukové postupy a pomůcky mohou být pro slabozrakého žáka v individuální míře obtížnější provedení a orientaci. Kromě čtení, psaní a počítání jde přede-

vším o orientaci ve třídě, práci s mapou, využívání nástěnných tabulí a drobné manuální činnosti (Květoňová, 2022).

Podmínkou využívání oslaběného zraku k uskutečnění maximálního rozvoje nejen při vzdělávání je dodržení zásad zrakové hygieny, tedy střídání zrakové práce do blízka a do dálky nebo zajištění přiměřeného osvětlení pracovní plochy. Předmět umístěný v prostoru, který má být sledován, by měl být bez větší četnosti detailů s dostatečnou velikostí a s optimálním barevným kontrastem (Růžičková, 2016).

### **Žáci těžce slabozrací až prakticky nevidomí**

Vidění v pásmu těžké slabozrakosti až praktické nevidomosti lze pojmenovat jako oblast zbytků zraku, starší literatura osoby v těchto kategoriích pojmenovává jako osoby částečně vidící. Zrakové schopnosti jsou omezené, snížené nebo deformované, což může mít za následek snížení vizuálních představ a omezení pracovních možností (Květoňová, Šumníková, 2022).

Skupinu osob se zbytky zraku nelze označit jako homogenní. Jedna část jedinců využívá k poznávání více ostatní smysly podobně jako nevidomí, zatímco u druhé části osob převažuje poznávání prostřednictvím narušeného zraku s pomocí kompenzačních pomůcek (Röderová a kol., 2007).

Z toho lze vyvodit, že i ve vzdělávání se užívají postupy reedukační i kompenzační. Žáci mohou pracovat pomocí dvojmetody z důvodu omezení využívání zraku, tedy využívají kombinací metod a postupů využívaných jak u osob slabozrakých, tak osob nevidomých za současného dodržování základů zrakové hygieny (Röderová a kol., 2007).

„Děti s těžkou slabozrakostí a se zbytky zraku se učí číst zrakovou cestou i hmatem, takže zpravidla dovedou číst speciální zvětšený černotisk a ovládají rovněž bodové Braillovo písmo.“ (Květoňová, 2022, s. 114). V současné době má velký význam i využití informačních technologií (Bertlová, 2021). K prostorové orientaci a samostatnému pohybu je ve většině případů využívána bílá hůl (Šumníková, 2018).

### **Role školního speciálního pedagoga**

Významná role speciálního pedagoga ve spolupráci s učitelem je již ve **funkční diagnostice**. Zraková vada může být „skryta“ za jiným postižením (nejčastěji nepozorností) či kompenzována velkou vůlí žáka. Sledování projevů žáka při práci nablízko a na dálku či v různých situacích je pro stanovení funkčního vidění klíčové. Potíže při narušeném zrakovém vnímání nám odhalí vzhled očí,



chování dítěte v různých situacích a jeho schopnost orientace v prostoru, příp. zvýšená únavnost dítěte.

Zejména v některých případech může být výsledek dlouhodobého pozorování nosným vodítkem při speciálněpedagogickém diagnostikování dítěte. Níže uvedené příznaky bývají důvodem odeslání dítěte na oftalmologické vyšetření.

Můžeme sledovat patologické změny (např. oči nejsou v rovnovážném postavení, dítě šilhá, oči nejsou symetrické – různá velikost, barva, tvar). Často se u dítěte objevují zarudlé oči nebo víčka, povlak na víčkách či řasách. Oči jsou vodnaté, nadměrně slzí a objevuje se výtok. Rohovka je špatně transparentní a v zornici vidíme šedavé zabarvení. Bývají patrné nepravidelné pohyby očí nebo jejich záškuby. Mimo změněného vzhledu očí se dostávají potíže, které mohou svědčit o poškození zraku, například závratě, bolesti hlavy, pálení nebo svědění očí, rozmazané vidění, bolesti očí a jejich okolí, únava, dvojité vidění.

U dítěte pozorujeme způsob užívání zraku a to, jak se projevuje na jeho chování, např. dítě se nedívá do očí tomu, s kým komunikuje – nenavozuje oční kontakt, nadměrně mrká, mne si oči nebo na ně tlačí, udrží pozornost jen po krátkou dobu. Při hře či manipulaci s předměty je nápadná špatná koordinace očí a rukou. Při orientaci v prostoru vráží do předmětů nebo lidí, je příliš opatrné v neznámém prostředí, chůze bývá nejistá, zakopává o překážky. Při pohledu na vzdálené předměty zaujme ztuhlý postoj, vysunuje hlavu dopředu, nápadně mhouří oči, nejeví zájem o divadlo, televizi apod.

Důležitost role školního speciálního pedagoga v depistáži, diagnostice a diferenciatní diagnostice zrakového postižení žáků dokládají i výpovědi speciálních pedagožek z praxe.

*Martina, školní speciální pedagožka: „Těžké zrakové postižení, tak ty nemáme žádné. Máme samozřejmě spoustu dětí, kde je ta zraková vada korigována brýlemi a nikoho s těžkým zrakovým postižením nemáme. Já jsem tedy v poslední době spolupracovala pouze s SPC pro zraky, z důvodu vyšetření zraku u jedné žákyně. Potom jsme dělali ten základní screening u dětí v první třídě, případně ve vyšších třídách, kde mají problémy se čtením, a ty kolegyně mi vlastně pomáhaly zjišťovat, jestli náhodou tam není něco zanedbaného ve vyšetření zraku u těch dětí.“*

Ke konkrétní žákyni dodává: „Ona ta holčička nebo spíše ta žákyně má diagnostikované SPU, dyslexii, nicméně žádné brýle nenosí, žádná korekce tam není. Když byla naposledy na vyšetření, tak něco málo tam možná bylo, tak

*jakže snad i do půlky. Ale ta doktorka odmítla dát korekci s tím, že to není nutné. A ona je teď už ve třetí třídě a tím, jak já jsem s ní začala pracovat, tak se mi prostě zdálo, že se to zrakové vnímání nebo zpracování informací zrakem není úplně optimální, přestože já vím, že ona má tu dyslexii. Ono to neprobíhalo úplně stejně standardně. Ale vzhledem k tomu, že ti rodiče byli na vyšetření a na tom standardním vyšetření se nic neprojevalo, respektive ty brýle tam nebyly napsány, ale mně se to pořád stejně nezdálo. Tím, jak jsem dělala i já nějaké svoje vlastní testování a zdálo se mi, že ty pohyby očí nejsou tak, jak by měly. Takže jsem hledala dál, jak bych jí mohla pomoci...“*

*Vilma, speciální pedagožka: „Ve funkci školního speciálního pedagoga pracuji s jedním žákem teď aktuálně. Je to žák ve čtvrté třídě, dostal se ke mně vlastně letos asi v říjnu. V podstatě mě zarazilo, že vlastně ty roky předtím to nebylo ve škole nijak řešeno, protože vlastně se na to nijak nepřišlo. Všimla si toho až paní učitelka, která si žáka přebrala do třetí třídy, a zdálo se jí, že prostě hoch se chová při výuce jinak než standardní žák. A také si všimla, že má zcela nevyhovující brýle, které mu padaly, vlastně byly velké, byly to jakoby dospělácké brýle. A na základě tady těch vizuálních, dalo by se říct anomálií, v podstatě začala tento problém řešit a zjistilo se, že je to skutečně tedy žák, který v podstatě spadá do té skupiny žák s oslabením, zrakovým oslabením, nebo spíš jako poruchou zraku. A já jsem potom kontaktovala speciálně pedagogické centrum na Mírově náměstí... Takže jsme zprostředkovaly vyšetření, paní speciální pedagožka z espécéčka vlastně přišla i k nám do školy, následně nás seznámila, nebo mě tedy seznámila s doporučeními. No a vlastně na základě těch doporučení já už jsem potom začala pracovat konkrétně s tím žákem. Ještě jsme se domluvily s třídní paní učitelkou, které pomůcky, které jsme na základě doporučení nakoupily, bude používat ona, které tedy dáme nebo nakoupíme dejme tomu i pro domácí použití, a na které se třeba budu soustředit já v těch hodinách speciálně pedagogické péče... Prostě průměrný žák to určitě není, takže jsem se o tom bavila s paní třídní učitelkou a máme pocit, že tím, že se tomu nikdo nevěnoval, tak skutečně tím že se mu vlastně umožnilo čtení ve velikosti písma, které ho nezatěžuje, tou technikou jako takovou, tak má vlastně prostor v podstatě, ten mozek má tím pádem prostor opravdu se věnovat tomu školnímu. Takže musím říct, je to teda můj subjektivní názor potvrzený třídní učitelkou, myslíme si, že to v tom opravdu hraje velkou roli.“*

Velká rizika neodhalení zrakové vady vznikají při **progresivních onemocněních**.

Valerie, školní speciální pedagožka: „Já jsem tam znala jednu asistentku a ona mi zavolala, že prostě tam je nějaký chlapec, který se jí nezdá, že to vypadá, že špatně vidí. A já jsem se vlastně na konci, před rokem a půl, ten chlapec byl ke konci osmého ročníku, já jsem tam přišla a zjistila jsem v podstatě, že ten chlapec je prakticky nevidomý, a že v podstatě mu do té doby, on to teda, vyšlo to tak, že vlastně tam byla ta pandemie, takže on vlastně se hodně času vzdělával doma s tatínkem, ale on vlastně díky vzácné genetické vadě, velmi dramatické manifestaci, ze dne na den přestal vidět. A stalo se mu to v podstatě někdy během sedmé třídy, ale on, když jsem tam přišla prostě ke konci osmičky, byl to nějaký květen nebo červen, tak on vlastně neměl absolutně nic. On neměl podporu asistentky, neměl žádnou kompenzační pomůcku, neměl počítač, neměl bílou hůl, neměl absolutně vůbec nic a škola vůbec nevěděla. A když jsem tam přišla, tak se rozjel takový kolotoč, kdy jsme komunikovali s SPC...“

Závažnosti této problematiky dokládá i pokračující výpověď:

Valerie, školní speciální pedagožka: „...já jsem na to gymnázium přišla s tím, že jako budu teda k tomu chlapci, a že mu budu poskytovat speciálně pedagogickou péči. Ale upozornil mě jeden třídní, že tam má jednu slečnu, která v podstatě jako má nějakou zrakovou vadu, že je slabozraká, ale celé ty roky byla ve čtvrtáku, že v podstatě je v pohodě úplně a nic nepotřebuje, že má jenom tu svoji lupu, ale že ona si jako o nic neřekne, a že normálně funguje. A ten třídní měl pocit, že jako té slečně, že vidí jako nějak asi hůř, protože mu někdy odchází z hodin, že je jí špatně, a že je vidět, že je na ní toho moc. Já jsem oba dva, i toho chlapce i tuhle slečnu, jsem poslala ke zrakové terapeutce na vyšetření, protože neměli vyšetření funkční o vidění vůbec. Za celý ty roky nikdo nevěděl, jak na tom jsou, pouze oftalmolog jako určil nějaký visus a to je všechno. No a u slečny se teďka zjistilo, že jí kolísá v podstatě ten visus od nějaký těžký slabozrakosti po praktickou nevidomost už... Obě děti kompenzovaly zvýšeným úsilím tím jak opravdu na úkor zdraví...“

Role speciálního pedagoga ve funkci zrakového terapeuta a **spolupráce mezi speciálními pedagogy** je v tomto případě zásadní.

Valerie, školní speciální pedagožka: „A opravdu až teďka ta slečna, já vlastně když jsem ji poslala na vyšetření ke zrakové terapeutce, tak ona mi pak přišla, ona byla prostě celá dojatá a říká ,poprvé od těch 11 let se mnou někdo mluvil a vysvětlil mi, co to je za nemoc... A že nejsem simulant, že ráno vidím ještě

*docela dobře a přečtu prostě nějaký ten v sešitě nějaký ty zápisky, neznamená, že prostě večer už to vůbec nevidím, že jako si to nějak vymýšlím nebo že se nesnažím, ale že prostě to vidění tak klesne na tři procenta, třeba, že jí ze čtyřiceti, padesáti procent prostě spadne na tři procenta, nebo se jí to prostě celý jako rozjede vlastně, že nezaostří, a že to je naprosto v pořádku, ale že má se sebou něco dělat, a že se nesmí přepínat.“*

Co se týče **pomůcek**, je v práci školního speciálního pedagoga důležitá spolupráce se speciálně pedagogickými centry, která sledují aktuální a moderní trendy podpory osob se zrakovým postižením v oblasti přístupu k informacím, sebeobsluhy a prostorové orientaci.

Irena, školní speciální pedagožka: *„My s žákem pracujeme v podstatě běžným způsobem. Žák má speciální sešity s výraznějšími a širšími linkami. Jsou mu zvětšované texty, pracovní listy jsou připraveny větším písmem. Má k dispozici elektronickou i skleněnou lupu, ty dost odmítá využívat, má k dispozici lampičku, sedí u okna.“*

Barbora, speciální pedagožka: *„...tak my máme taky k dispozici speciální lupu, speciální podložku dřevěnou polohovatelnou, na které chlapec může psát, potom máme speciální... osvětlenou klávesnici počítače, kde kluka učíme psát všema deseti... podsvícenou speciální klávesnici, kterou používá chlapec tedy ke psaní všema deseti. Pak máme při informatice taky několik lekcí se čtvrtáčky psaní všema deseti i s ostatními žáky, takže tam ten chlapec vlastně může být i s tou třídou... Máme speciální černé fixy...“*

Dana, speciální pedagožka: *„Pomůček máme spoustu. Takové ty klasické, jako běžné lupy, lampy, nějaké globusy, já nevím, pomůcky do matematiky, diktafon, lupu, tablety, osvětlenou klávesnici, kopírku máme k dispozici, kde je potřeba, samozřejmě sešity mají svoje. To i na tom druhém stupni, ten chlapec je zvyknutý, že má speciální sešity, nevádí mu to, že má jiné věci než ostatní děti ve třídě. Pomůcky do tělocviku samozřejmě máme ozvučené, nakoupili jsme všechno, co šlo. Máme jednu teda tu zvětšovací lupu, takovou tu obrovskou, která nám i vlastně snímá tu třídu a zvětšuje prostředí a všechny materiály, které potřebujeme, a tento chlapec má současně i velkou dotykovou televizi ve třídě. Kromě toho máme spoustu pomůcek pro relaxaci, protože je potřeba s těmi dětmi pracovat v době, kdy jsou aktivní.“*

Barbora, speciální pedagožka: „Zvětšujeme všechno chlapci na velikost písma třicet čtyři, třicet šest. Vepisuje do rádků širokých dva a půl centimetru tím černým fixem a na rýsování tedy nebazírujeme na milimetrech, ale máme to po centimetrech a máme na to taky speciální fixy zakoupené na Tyfloservis. Používá hůlku.“

Vedle poradenství pro učitele je v práci školního speciálního pedagoga ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem důležitá i **metodická podpora asistentů pedagoga**. Nejen v podpoře asistentů je důležitou součástí práce speciálního pedagoga schopnost rozlišit, které činnosti zvládne žák se zrakovým postižením samostatně, které úkoly dokáže za pomoci asistenta pedagoga a u kterých aktivit budou potřebná jiná podpurná opatření.

Jana, speciální pedagožka: „Ta holčina je, bohužel, při některých aktivitách trošku vyčleněná, protože nejdou všechny věci vytvořit, udělat a použít jakoby v jejím případě. Ale normálně se zapojuje i do některých skupinových prací, když třeba máme nějaký skládačky, tak už jsem jí nakopírovala i velký. Ale když jsou potom třeba nějaká domina nebo něco, tak je to někdy problém. Docela dobře vnímá i sluchově, tam to výborně funguje, výborně dokáže i sama bez asistenta obsluhovat i lupu, ten přenos z tabule do počítače. Všechno tohleto je v pohodě. Ale prostě někdy je to fuška, třeba zeměpis, když vezmu, tak orientace na mapě v takovém tom širokém kontextu je pro ni hrozně těžká. Takže má samozřejmě upravené i písemné práce, respektive nemohou po ní chtít, aby doplňovala do slepé mapy a orientovala se v normálním atlase, protože to prostě nejde. Takže tam se to musí speciálně upravovat. Jsou prostě věci, který nepůjdou udělat, ale něco jde.“

**Spolupráce se speciálně pedagogickými centry** se jeví jako klíčová při nastavení adekvátní podpory u žáků se zrakovým postižením. Kolegové ze speciálně pedagogických center mají zkušenost s daným spektrem žáků a pomáhají v dlouhodobé péči.

Klára, školní speciální pedagožka (střední škola): „Spolupráce s těmi SPC je v devadesáti pěti procentech výborná a vycházíme si hodně vstříc. Snažíme se myslet za roh, že si navzájem posíláme ty papíry, ty vyhodnocení a co bychom chtěli a většinou ty SPC nám třeba si vzpomenou, že něco je u studenta důležité, že u maturity jsme si nenapsali o nějakého asistenta, který by byl dobrý, tak nám ho tam doplní. Nebo i naopak.“

Dana, speciální pedagožka: „*My jsme běžná základní škola, teď jsem si to spočítala, v současné době máme na škole čtyři žáky, kteří jsou integrování, z toho jeden žák je s velmi lehkou zrakovou vadou a tři jsou s vadou střední až těžkou vedení v espécéčku. A těmto poskytujeme podporu individuální podle toho, jak potřebují. Většinou jsou tam přidružené i jiné vady, takže mají třeba i speciálně pedagogickou péči. Samozřejmě všechno konzultujeme s espécéčkem, ten jeden chlapec má i zvětšovací lupu, televizi... prostě individuálně je to přizpůsobeno každému tomu žáku.*“

Klára, školní speciální pedagožka (střední škola), o SPC pro žáky se zrakovým postižením: „*...upřímně, k nám se chodí podívat jenom jedno jediný tohle espécéčko, jinak žádný jiný. ... Tam k nám prostě chodí ten jeden jediný člověk ze všech, a to mám opravdu jako těch espécéček nebo poraden z celé republiky asi padesát nebo poraden. A jenom jeden jediný člověk se chodí koukat na ty svoje ovečky, na ty svoje klienty. Dřív tedy chodil i Ježek, ale ten už také nemá takový prostor, ale nějak chtějí třeba přijít. Ale ti jsou jediný... Ale jinak z celú republiky, třeba Hradec, nikdo, nikdo se sem nemůže dostat a nikdo se nepřijde podívat. A proto je zase super alespoň to, že když oni neudělají tu svoji část, což by měli, což zase respektují a chápu, tak oni zase dají na to, co já jim řeknu, co já zjistím od těch vyučujících, co a jak funguje, protože nevidím do všeho. Řeknu jim ‚Ale on nám tam dělá tohle ten student, on opravdu neučte, toto nezvládne, on tohle neumí a takhle nereaguje.‘ Takže oni dají vlastně na nás a my jim tam suplujeme tu vizitu nebo hospitaci u nás.*“

Přímou podporu žákům se zrakovým postižením poskytují školní speciální pedagogové prostřednictvím **předmětů speciálně pedagogické péče**. Tyto předměty jsou nad rámec běžné výuky a jejich rozsah je zajišťován na základě doporučení speciálně pedagogického centra. V případě osob se zrakovým postižením jde o předměty: Zraková stimulace, Prostorová orientace a samostatný pohyb, Práce s kompenzační pomůckou a Výuka Braillova bodového písma. Problém se ukazuje v personálním zajištění a odborné kvalifikaci zajišťovaných předmětů.

Jana, školní speciální pedagožka: „*Tak my máme zrakově postiženou holčinu na druhém stupni a nemá tedy žádný předmět speciálně pedagogické péče, dvakrát za rok přijede paní M. na konzultaci IVP, kouknout do hodin, jak holčina reaguje. Má teda u sebe asistenta pedagoga, takže v té třídě působí teda asistent. Holčina přichází postupně o zrak, že vidí jenom okraje, takový to*

periferní vidění má. V hodinách používá hlavně lupu, takovou tu elektronickou, že jí to snímá obraz z tabule do monitoru na lavici, co má. Nebo vím, že někdy taky používala telefon, kde má nějakou takovou tu čtečku, dřív používala ještě tu sklopnou desku, používala klasickou lupu, tu normálně skleněnou. A má taky notebook, který má, když máme nějaká online cvičení, tak ten notebook má zase propojený s tím monitorem, že si tam dokáže krásně zvětšit písmo podle své potřeby. Loni s ní ještě pracovala v rámci pedagogické intervence ta asistentka pedagoga, která s ní trénovala prostorovou orientaci a Braillovo písmo, ale bohužel tahle asistentka u nás skončila. Takže letos zatím neděláme žádnou podporu navíc. Kopírujeme, zvětšujeme jí věci do té potřebné velikosti, protože holčina nějakým způsobem zvládne, má upravené materiály pro práci. Tatínek vykomunikoval s nakladatelstvími většinu těch učebnic a pracovních sešitů v elektronické podobě, takže hodně využívá ten notebook, že opravdu to zvětšování podle svého.“

Barbora, speciální pedagožka: „Má u mě dvě hodiny speciálně pedagogické péče, na které nečerpáme finanční prostředky, protože jsem hrazená, nebo moje pozice je hrazená z projektu, ale přesto jsme si je nechali napsat, kdyby náhodou se změnilo a přešel chlapec na druhý stupeň, kde by ta speciální pedagožka, která je hrazená z těch podpůrných opatření, vlastně potom si ho převzala do péče, takže nechali jsme si napsat PNFN kód. Ty čtyři hodiny máme rozdělené do čtyřech dní, přičemž ten jeden den mu přidávám ode mě ještě kousek českého jazyka a trénujeme diktáty, které vlastně není schopen tou rychlostí v té třídě psát s ostatními žáky. Oni mají středy diktáty, tu první vyučovací hodinu, to on je s paní asistentkou, kde on to vlastně naposlouchá a se mnou potom tu poslední vyučovací češtinu to natrénuje v klidu pomalu, takže tam mu trošičku přidávám nad rámec, no a ty ostatní tři dny máme zrakové rozlišování. Paní speciální pedagožka z espécéčka doporučovala ještě prostorovou orientaci, takže vycházím z těch klasických sešitů, kde jsou už i velké předtištěné různé tvary na zrakovku, na prostorovou orientaci. Trošičku se pověnujeme někdy i sluchové analýze, syntéze, ... někdy to dělá paní asistentka, někdy já, no a tam, kde je potřeba ještě třeba podpořit trošičku jinak, tak to si vždycky řekneme tu středu, kdy mám tu celou vyučovací pátou hodinu a tu informaci mi buď do emailu napíše třídní paní učitelka, nebo jsem já jeden den v týdnu v hodině, tak tam nakoukám, co by třeba potřeboval z angličtiny, z češtiny, z matematiky anebo potom s tou paní asistentkou. Takže tu půl hodinu navíc mám jakoby ve své režii a dám to, co potřebuju, protože to mi nikdo nenařídil, to je moje dobrá vůle, tak tam si trošičku s tím hraju.“

Jana, školní speciální pedagožka: „Ano, protože co byla asistentka loni, tak prodělala pod vedením paní M. nějaký ten kurz, takže paní M. byla supervizorka, dohlížela nad ní a všechno v pohodě. Jak říkám, ta asistentka bohužel skončila a letos na začátku školního roku tam byla asistentka nová. ... Takže teď momentálně s ní nepracujeme, neděláme tam žádnou podporu v rámci toho hmatu, ať už vezmu tu klasickou, jako nácvik prostorové orientace nebo toho Braillova písma, protože je tam jenom náhradnice.“

Kromě přímé práce s žákem je v uplatnění školních speciálních pedagogů ve spolupráci se speciálně pedagogickými centry u žáků se zrakovým postižením důležitá **metodická podpora učitelů**. Jde o úkol nelehký, což dokládají následující výpovědi.

Irena, školní speciální pedagožka: „Ano, snažila jsem se hlavně na prvním stupni komunikovat s třídní učitelkou. Bylo pro ni někdy těžké pochopit, že žák vidí malinké písmo na pokémonových kartičkách, ale má mu zvětšovat písmo na pracovních listech. Bylo potřeba vysvětlit jí, že krátkodobě je žák schopen soustředit se i na malé písmo, ale dlouhodobě by to u něj nefungovalo, protože by to pro něj bylo velmi vyčerpávající...“

Klára, školní speciální pedagožka: „A pak je další věc, a to je že ty podpůrný opatření díky tomu, že jsou na papíře, tak že je můžu vyžadovat i u těch vyučujících, kteří na to vysloveně kašlou. Kteří prostě tu podporu nedávají, kteří si to tak nějak jedou, jak chtějí. Neposkytují podpůrný opatření, neposkytují v elektronické podobě ty materiály, bez zvětšeného černotisku, že by něco napisali na tabuli, že by měli připravenou hodinu. Takže toto mně dává ten náboj toho říct ‚Ale tenhle student na to má právo, protože on se takhle potřebuje vzdělávat!‘ Oni vám samozřejmě odpoví: ‚Ale jak on bude fungovat venku?‘ A já odpovídám: ‚Jak on bude fungovat venku, je o tom, že on bude používat ten počítač, on si bude dopisovat, on se naučí kompenzovat tak a takovým způsobem. Protože on si pak rozvrhne ten čas, na co kolik potřebuje, a vy ho tady potřebujete naučit nějakou látku.‘ Ale vy se s některými vyučujícími, to je další silná skupina, se musíte pohádat o tom, že ten student na to má právo a ten vyučující to musí dodržovat, a to je hodně velký problém, to je hodně velký souboj, protože samozřejmě já jsem tady nějaká třicetiletá cícorka a já tady budu říkat tady nějakému pětapadesátiletému učiteli, který už má za sebou třicet let praxe. Což je prostě velký boj a zase to narušuje tu komunikaci v té škole. Ale už naštěstí na mě docela dávají.“



A jak shrnují svou práci školní speciální pedagogové? Z jejich výpovědí je zřejmé, že u žáků se zrakovým postižením zajišťují velmi komplexní podporu zahrnující různé formy i podoby intervence.

Markéta, školní speciální pedagožka: *„Vytvářím a upravuji vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nastavuji podpůrná opatření - vhodné metody a formy vzdělávání, hodnocení těchto žáků. Zabezpečuji hodiny speciálně pedagogické péče, hodiny pedagogické intervence. Spolupracuji s asistenty pedagoga, konzultuji s nimi vhodné postupy dalšího vzdělávání žáků. Vytvářím IVP a PLPP pro žáky se SVP, následně se podílím na vyhodnocení účinnosti IVP a PLPP. Zajišťuji vhodné kompenzační pomůcky. Úzce spolupracuji s PPP a SPC, pod které spadají tito žáci. ... S dalšími pedagogickými pracovníky konzultuji vhodné způsoby výuky žáků se zrakovým znevýhodněním, doporučuji a zajišťuji vhodné kompenzační pomůcky, prostředí třídy... Prezentuji používání pomůcek, podílím se na vytváření IVP, konzultuji a vyhodnocuji účinnost PO.“*

Co doplnit závěrem? Snad jen ještě připomenutí toho, že zraková postižení se v praxi relativně často vyskytují v souběhu s jinými druhy postižení, což pak dále vytváří bariéry ve vzdělávání daných žáků a zvyšuje to nároky na profesionalitu školního sociálního pedagoga. Žáci, kteří mají „jen“ zrakové postižení se pak v tomto kontextu mohou zdát školním speciálním pedagogům téměř „bezproblémoví“ studenti.

Klára, školní speciální pedagožka: *„...vlastně nejlepší nevidomý student mi zatím připadá student, který má, neberte to zle, který má retinopatii nedonošeného dítěte, kde je prostě jenom čisté zrakové postižení. Někde v procesu toho vývoje toho dítěte se stalo, že o ten zrak přišel, a je jenom nevidomý. To je v podstatě dokonalý student, který zvládne udělat úplně všechno. Vystuduje si klavírníka, ladiče, chodí nám bez hole, běhá nám po škole, po městě, přečte si všechno, udělá úplně všechno a vystuduje si konzervatoř, tam si vystuduje několik oborů. Takových studentů je bohužel málo...“*

Úkolem nás, speciálních pedagogů, je zajistit kvalitní výuku skupině studentů se zrakovým postižením na základě profesionální reedukační a kompenzační podpory a rychle se vyvíjejících informačních technologií a přijímat nové výzvy v širokém spektru kombinací, které se v současné době objevují.

## Literatura

- Bertlová, B. (2021). *Analýza navigačního systému RightHear v budově Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Jacobson, L. & Dutton, G. (2000). Periventricular leukomalacia: an important cause of visual and ocular motility dysfunction in children. *Surv Ophthalmol*, 45(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/S0039-6257\(00\)00134-X](https://doi.org/10.1016/S0039-6257(00)00134-X)
- Květoňová, L. & Šumníková, P. (2022). *Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- MŠMT (online, cit. 2023-07-20). Tab. C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci se ZP podle druhu postižení, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- O'Connor, P. & Keeffe, J. (2007). *Focus on low vision*. Melbourne: Centre for Eye Research Australia.
- Perea, J. D. & Sit, W. (2020). Comparing Learning Platform Impact on Low Vision Education for Occupational Therapists. *The open journal of occupational therapy*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1619>
- Phillips J., Christiansen P., Ware, G., Landers, S. & Kirby, R. (1997). Ocular morbidity in very low birth-weight infants with intraventricular hemorrhage. *Am J Ophthalmol*, 123(2), 218–223.
- Pike, M., Holmström, G., de Vries, L., Pennock, J., Drew, K., Sonksen, P. et al. (1994). Patterns of visual impairment associated with lesions of the preterm infant brain. *Dev Med Child Neurol*, 36, 849–862. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1994.tb11776.x>
- Röderová, P., Květoňová, L. & Nováková, Z. (2007). *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. (2. vyd). Praha: Paido.
- Růžičková, K. (2016). *Reading Rehabilitation for Individuals with Low Vision Research and Practice in the Czech Republic*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43653-1>
- Šumníková, P. (2018). *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zákon č. 96/2004 Sb., § 23a, o nelékařských zdravotnických povoláních, ve znění pozdějších předpisů.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Z každého i sebemenšího pokroku, který žáci udělají. Radost mi dělá i to, že na hodiny speciálně pedagogické péče docházejí rádi, že si ke mně vybudovali pozitivní vztah a s důvěrou se na mne obracejí se svými problémy.*

## 2.9 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

*Kateřina Hádková, Miroslava Kotvová*

### Úvod

Sluchové vnímání je zásadní především z hlediska mezilidské komunikace při navazování a udržování společenských vztahů. Má velký význam pro rozvoj mluvené řeči, jazyka, ale i myšlení, rozvíjení psychiky, pro podporu emocionální vazby na okolí, rozvíjení znalostí a schopností, které by se bez vnějších podnětů nerozvíjely. Sluch působí jako součást zpětnovazebního systému, který kontroluje řeč ve všech jejích složkách. Sluch je tedy důležitý z hlediska funkce komunikační a sociální, ale i z hlediska zvukového pozadí, kdy se jedná o funkce orientační a varovné. Sluchové vnímání je individuální a vyvíjí se během života (Hádková, 2017).

Jakékoliv poškození sluchové dráhy, která přenáší sluchové informace z Cortiho ústrojí vnitřního ucha do primární sluchové kůry, vede k postižení sluchu. Sluchové postižení kromě nedokonalého vnímání zvuků a řeči zahrnuje i sociální důsledky. Již v prvních letech života dítěte je položen základ pro rozvoj jeho osobnosti, který probíhá zejména v procesu komunikace s okolím. Těžká vrozená vada sluchu vzniklá v prelingválním období vede k omezené nebo narušené komunikační schopnosti dítěte, což má za následek i negativní dopad na rozvoj psychologických funkcí, které jsou na mezilidskou komunikaci vázány.

Z pohledu speciálního pedagoga je jedním z důležitých úkolů volba a rozvoj vhodného komunikačního systému, který by co nejvíce minimalizoval informační a sociální deficit. Ten vzniká důsledkem existence sluchového postižení a tím snížené a omezené možnosti používat běžný způsob komunikace mluvenou řečí. Osoby se sluchovým postižením se z hlediska komunikace obecně považují za nejproblematictější skupinu speciální pedagogiky (Hádková, 2016). Světová zdravotnická organizace WHO řadí sluchové postižení na druhé místo hned za postižení mentální (Hádková, 2017). Navíc se jedná o velmi heterogenní skupinu, kdy vada sluchu může být různého stupně, typu, etiologie, doby vzniku a její diagnostiky, ale i souběžným postižením více vadami.

V případech diagnostikovaného sluchového postižení v raném věku je důležité zajistit optimální podmínky pro příjem informací a rozvoj komunikačních

kompetencí<sup>15</sup>. Rozvinutá komunikační schopnost je přitom klíčovým faktorem ovlivňujícím u dítěte jeho výchovu a vzdělávání.

Pro dosažení co nejvyššího stupně vzdělání každého jedince se sluchovým postižením je prioritní výběr vhodného komunikačního systému a jeho systematický rozvoj. Tento cíl je řazen mezi priority speciálněpedagogické intervence poskytované dětem a žákům se sluchovým postižením. Důležitou součástí intervence je v první řadě co nejpřesnější diagnostika sluchové vady či poruchy, na jejímž základě je možné následně doporučit vhodnou kompenzační pomůcku a zároveň s ní související komunikační přístup.

V současné době máme řadu možností, jak sluchovou vadu kompenzovat (nedoslýchavým sluchadly a neslyšícím kochleárnými implantáty) a pomoci tak těmto osobám se plnohodnotně zařadit do většinové společnosti. Mnohé děti, žáci se sluchovým postižením jsou schopni kompenzovat sluchovou nedostatečnost svými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi a také díky zásadní podpoře ze strany své rodiny. V některých případech se můžeme setkat s jedincem s těžkou vadou sluchu, který však nepodstoupil z různých důvodů kochleární implantaci. Jedním z nich je situace, kdy se rodiče rozhodli pro komunikaci pomocí českého znakového jazyka. Tato situace se týká zejména rodin, ve kterých jsou sami rodiče s těžkým sluchovým postižením a považují český znakový jazyk za svůj primární jazyk. V tomto případě logicky rozvíjí u svého dítěte komunikační kompetence ve znakovém jazyce, nevnímají sluchové postižení dítěte jako handicap. Komunikace v českém znakovém jazyce by dle současné legislativy neměla být pro dítě, žáka ve vzdělávání překážkou. Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) a následně i vyhlášky č. 27/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů)<sup>16</sup> a v souladu se zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, má žák s těžkou vadou sluchu nárok na vzdělávání v českém znakovém jazyce.

Všechny tyto děti, všichni žáci by měli mít stejné šance dosáhnout plno-

---

<sup>15</sup> Poznámka autorek: definic komunikačních kompetencí je v odborné literatuře mnoho. Např. u autorek Vitáskové a Peutelschmiedové (2005, s. 13) se setkáváme s tím, že komunikační kompetence „sdrnuje konverzační a interakční dovednosti daného jedince a je považována za součást *pragmatické roviny komunikační schopnosti*“. Zezulková (2015, s. 14) nahlíží na komunikační kompetence z pedagogického hlediska a definuje je jako „*soubor jazykových prostředků k plnění obsahů vzdělávání, které si žáci osvojují, upevňují a ověřují v průběhu pedagogické komunikace*“. V Pedagogickém slovníku je komunikační kompetence chápána jako „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci a charakteristikám posluchačů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 101).

<sup>16</sup> Vyhláška počítá se zajištěním tlumočnicka znakového jazyka nebo přepisovatele.

hodnotného vzdělání. Pokud je nějaký žák znevýhodněn z důvodu sluchového postižení, je zapotřebí mu poskytnout adekvátní podporu, aby se toto znevýhodnění minimalizovalo, čemuž může pomoci celá řada podpůrných opatření. Žák se sluchovým postižením je řazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají nárok na podporu v rámci svého vzdělávání.

## Specifika podpory žáků se sluchovým postižením

Pokud bychom chtěli mít konkrétnější představu o počtu žáků se sluchovým postižením vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak lze vycházet z údajů, které zveřejnilo MŠMT ČR, v nichž uvádí, že ve školním roce 2022/23 z celkového počtu 94 155 žáků se zdravotním postižením se vzdělávalo na základních školách běžného typu 1 246 žáků s postižením sluchu, přičemž v případech 564 žáků šlo o těžký stupeň sluchového postižení (MŠMT ČR, 2023).

Současný inkluzivní trend spočívající ve společném vzdělávání co možná největšího počtu žáků se sluchovým postižením a žáků intaktních podporují i výsledky výzkumů realizovaných v zahraničí. Jeden z výzkumů provedený v Nizozemí uvádí, že i když vybraní žáci se sluchovým postižením vzdělávající se na primárním stupni školy hlavního vzdělávacího proudu dosáhli v porovnání se svými slyšícími vrstevníky nižší úrovně znalostí v oblasti matematiky a jazyků, byli úspěšnější v dalším vzdělávání na středních školách v porovnání se žáky, kteří se vzdělávali na speciální základní škole určené pro žáky se sluchovým postižením (Van der Straaten a kol., 2021). Další studie, která sledovala situaci ve Švédsku, rovněž upozorňuje na riziko dosažení nižší úrovně vzdělání žáků se sluchovým postižením, pokud jsou zařazeni do systému speciálních škol (Rydber, Gellerstedt, Danermark, 2009). K obdobným závěrům dospěla i studie realizovaná v USA, její výzkumný vzorek představovalo 870 žáků neslyšících a nedoslýchavých (Shaver a kol., 2014).

Aktuální vzdělávací systém v České republice již nenahlíží na žáka pouze z hlediska druhu postižení, ale posuzuje se stupeň potřeby podpůrných opatření. K posouzení speciálních vzdělávacích potřeb se stává rozhodující úroveň dosažených klíčových kompetencí žáka. Posouzení konkrétní potřeby podpůrných opatření<sup>17</sup> je záležitostí školského poradenského zařízení, mezi něž patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), v našem případě speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené (SPC pro SP). To zároveň plní funkci metodickou, poradenskou

---

<sup>17</sup> Stanovených ve stupních 1-5.

a intervenční v oblasti inkluzivního i speciálního vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vzájemná spolupráce školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení, odborníků z řad lékařů i spolupracujících organizací. Legislativou daný systém podpůrných opatření je zaměřen na poskytnutí podpory žákovi v situacích, kdy tuto podporu pro vyrovnání svého znevýhodnění potřebuje (Barvíková a kol., 2020). Přímo ve školách pak podporu zajišťují pracovníci školního poradenského pracoviště (ŠPP), jmenovitě výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog a případně další odborníci. Činnost školního speciálního pedagoga je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) a patří sem mimo jiné diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpora při realizaci plánu pedagogické podpory, podíl na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, zajištění speciálně pedagogické péče, průběžné vyhodnocení efektivity poskytovaných podpůrných opatření, poskytování individuální konzultace pro pedagogické pracovníky školy, zajištění komunikace s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na straně jedné a na straně druhé rovněž komunikace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení.

Komplexní diagnostika vzdělávacích potřeb žáka je prováděna bezplatně na základě písemné žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce ve školském poradenském zařízení (ŠPZ). Standardní činností SPC pro SP je individuální speciálněpedagogická a psychologická diagnostika s cílem doporučit odpovídající stupeň podpůrných opatření a určit speciálněpedagogické intervenční postupy, jež by měla škola, kterou žák navštěvuje, zajistit. Mezi další základní činnosti SPC pro SP patří zajištění speciálněpedagogické intervence, informační, metodická a poradenská činnost. Kromě těchto standardních činností poskytuje SPC pro SP odbornou podporu zákonným zástupcům a školám, kam docházejí, i činnosti speciální, mezi něž se řadí například:

- rozvoj komunikačních schopností žáka (jak v rámci podpory mluvené řeči v rámci auditivně orálního komunikačního přístupu, tak i při volbě vizuálně-motorického způsobu komunikace zajištěním výuky českého znakového jazyka),
- nácvik vizuální percepce mluvené řeči,
- rozvoj čtení s porozuměním,
- zajištění kurzů českého znakového jazyka pro zákonné zástupce, pedagogy a další odborníky pracující se žákem,
- psychologická intervence v rámci individuálních a skupinových terapií,
- nácvik používání kompenzačních pomůcek,

- příprava na audiometrické vyšetření,
- spolupráce na rehabilitaci po kochleární implantaci (Horáková, 2017).

Dle platné legislativy (vyhlášky č. 27/2016 Sb.) je možné poskytnout žákům se sluchovým postižením podpůrná opatření prvního až pátého stupně. První stupeň podpory poskytuje přímo škola, konkrétně pedagog, který se žákem pracuje. Druhý až pátý stupeň podpory stanovuje ŠPZ na základě provedené diagnostiky. Mezi podpůrná opatření v tomto případě patří vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, volba vhodných metod výuky (strukturalizace výuky, motivace žáka, průběžné ověřování pochopení učiva, kooperativní či zážitkové učení, individuální práce se žákem), úprava obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání (zejména v případě českého či cizího jazyka, kdy se klade důraz na modifikaci cvičení založených na sluchovém vnímání, zpracování informace zprostředkované sluchem a její reprodukci), organizace výuky ovlivňující schopnost zaznamenat informace sluchem (prostorové uspořádání třídy, osvětlení, snížení počtu žáků ve třídě, spolupráce s asistentem pedagoga, úprava délky výuky apod.).

Úpravami podmínek výuky u žáků se sluchovým postižením se zabývají rovněž zahraniční výzkumy. Například výsledky amerického výzkumu poukazují na kladný vztah mezi školním prostředím a zvýšením úrovně studijní angažovanosti a chování a zároveň snížením míry rušivého chování u sledovaných žáků se sluchovým postižením (Guardino, Antia, 2012). Tito autoři zdůrazňují, že úspěšnost vzdělávání žáka se sluchovým postižením tkví především v individualizaci úprav prostředí třídy. Co se týká úprav prostředí podle těchto autorů, záleží například na velikosti učebny, umístění oken, dveří. Podle Guardina a Antii (2012) prostor ve třídě musí být uspořádán. Nezáleží jen na žácích, ale i potřebách jednotlivých učitelů. Zmiňována je relaxační zóna v rámci třídy, především v nižších ročnících, což koresponduje i se současnou praxí u nás. Výzkum provedený na vybraných školách v Turecku se rovněž zabýval možnostmi podpory žáků se sluchovým postižením v obdobných oblastech, jaké jsou rovněž upravovány v systému podpory v České republice, tedy zejména úpravou prostorového uspořádání tříd, vizualizací výukových materiálů, využitím moderních technologií apod. (Yazcayir, Girgin, 2019). O vlivu prostředí třídy na výkon žáka hovoří i studie z Velké Británie (Martin, 2006) – jeho autorka uvádí, že uspořádané prostředí ve vzdělávacím zařízení ovlivňuje chování, učení a postoje jeho uživatelů, které se časem promítají do schopností žáků a učitelů podávat výkony.

Článek autorů Crandell a Smaldino (2000) v této souvislosti zkoumá něko-



lik akustických proměnných, jako je hluk, dozvuk a vzdálenost mezi žákem a učitelem, které mohou škodlivě ovlivnit vnímání mluvené řeči žáků se sluchovým postižením ve třídách. Studie se zabývá vlivem těchto proměnných na schopnosti vnímání řeči jak u dětí slyšících, tak u dětí se sluchovým postižením a upozorňuje na stoupající počet dětí a dospívajících se získaným postižením sluchu vzniklým v důsledku dlouhodobého setrvávání v hlučném prostředí.

Jiné studie kladou důraz v posílení personálním, např. autorka Rivera (2023) z USA z Arizony hovoří o službách či servisu tzv. cestujících učitelů, především tlumočnicků znakového jazyka, kteří žákům poskytují individuální výuku a pracují i s kolektivem intaktních žáků. Své konzultační služby poskytují i učitelům. Společné konzultace a otevřená komunikace prostřednictvím efektivní spolupráce umožňuje odborníkům, aby rychleji řešili problémy.

I u nás se na základní a střední škole počítá s výukou prostřednictvím českého znakového jazyka, která je zajištěna přítomností asistenta pedagoga, druhého učitele s patřičnými kompetencemi v komunikaci českým znakovým jazykem nebo tlumočnicka znakového jazyka ve výuce. Pro žáky se sluchovým postižením, pro něž je český znakový jazyk prvním jazykem, plní tento jazyk všechny funkce mateřského jazyka a jako k takovému je k němu třeba přistupovat i při školním vzdělávání tak, aby bylo dosaženo funkční komunikace. Ale i pro žáky se sluchovým postižením, jejichž prvním jazykem je čeština, může být český znakový jazyk druhým (dalším cizím) jazykem. Ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ je český znakový jazyk vyučován jako jazyk mateřský (s dostatečnou hodinovou dotací a náležitými metodami). Vyučující předmětu český znakový jazyk by měl tento jazyk ovládat na velmi vysoké úrovni a dobře se orientovat v oblasti kultury Neslyšících, v ideálním případě by mělo jít o rodilého mluvčího českého znakového jazyka (Barvíková a kol., 2020).

Osobností pedagogického pracovníka se zabývala i výzkumná studie sledující situaci v USA (Miller, 2015), dále i výzkum v Litvě (Nimante, Ekša, 2020). V obou případech výzkumníci dospěli k obdobným závěrům, v nichž kladou důraz na podporu poskytovanou učitelům a umožnění jejich profesionálního rozvoje, který povede k vytváření potenciálních aktivit směřujících k dobré výuce v rámci inkluzivního vzdělávání.

## **Role školního speciálního pedagoga**

V případě, že do školy dochází žák se sluchovým postižením, je nutné zajistit maximální rozsah intervence, která v souvislosti se stanoveným stupněm podpůrných opatření byla doporučena ŠPZ, konkrétně SPC pro SP. Tento úkol

je pak v rámci poskytování poradenských služeb důležitou náplní **činnosti školního speciálního pedagoga**. Jeho činnost ale nemusí být vždy ze strany pedagogů dané školy zpočátku automaticky akceptována.

Sylva, školní speciální pedagožka: „Musím říct, že mně strašně dlouho trvalo, než jsem si tady prošlapala cestu, než mě vzali na vědomí jako speciálního pedagoga, že jim dokážu poradit, že jsem tady pro ně, když se něco děje. V současné době už musím říct, že je úplně perfektní, protože máme školské poradenské pracoviště. Scházíme se jednou za čtrnáct dní, kde vždycky dostanu slovo a hovořím o dětech, které tady máme, včetně těch se sluchovým postižením. Potom mám také na starosti asistenty pedagoga. Jim musím vysvětlovat pravidla komunikace se žákem s postižením sluchu.“

Systémově je nastavení podpory pedagogů pracujících se žákem či záky se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany speciálního pedagoga podobné. Stručně jej popisuje jedna z oslovených informantek.

Lada, školní speciální pedagog: „Pokud dostanu z poradny podklady k nově diagnostikovanému žákovi, pak je nejprve nastuduji a společně s třídním učitelem probereme dokumentaci a způsob nastavení podpory směrem k žákovi. Následně vytvořené dokumenty jako IVP nebo PLPP ve formě myšlenkové mapy, předložíme k odsouhlasení a zároveň k nastavení vzájemné spolupráce zákonnému zástupci žáka. Pak mám pravidelná setkání jednou za měsíc s pedagogy a asistenty pedagoga. Na nich řešíme aktuální záležitosti, které v průběhu roku nastanou. Dvakrát ročně se také scházíme s učiteli a se zákonnými zástupci žáků nad vyhodnocením efektivity zavedených podpůrných opatření.“

Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga řadíme **diagnostickou a depistážní činnost** s cílem vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zajistit jim odpovídající speciálněpedagogickou intervenci. V případě zhoršeného sluchového vnímání na úrovni lehké nedoslýchavosti nemusí být tento problém u žáka odhalen včas.<sup>18</sup> Výhodou speciálního pedagoga jsou vlastní zkušenosti s daným druhem postižení.

---

<sup>18</sup> Poznámka autorky: v současné době je již tato situace méně častá, protože v ČR probíhá od roku 2021 celoplošný novorozenecký screening sluchu, který dokáže u dítěte zachytit těžkou vadu sluchu a následně diagnostikovat. Navíc je vyšetření sluchu nyní i součástí preventivní lékařské prohlídky prováděné u pětiletých dětí (dle vyhlášky č. 45/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů).

Sylva, školní speciální pedagožka: „...ona ke mně chodila od první třídy a mně se zdálo, protože jsem taky jednostranně ohluchlá, že mi nastavuje jedno ouško. A když přistupuji z druhé strany, tak to trvá delší dobu, než mě zaznamená... Tak jsem mamince doporučila, aby s ní došla na foniatrii, že se mi zdá, že má stejný problém jako já.“

Všechny oslovené školní speciální pedagožky měly zkušenost buď se žáky nedoslýchavými, jejichž vada byla kompenzována sluchadlem, nebo žáky s těžkou vadou sluchu, kterým byl voperován kochleární implantát.

Mezi další pracovní aktivity důležité pro žáky se sluchovým postižením lze řadit **poradenskou a intervenční práci**, jejíž součástí je mimo jiné i podpora v aplikování podpůrných opatření v oblasti úpravy školního prostředí, v zajišťování speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

Co se týká právě **úpravy prostředí**, tak se všechny informantky shodly, že pedagogům doporučují, aby žák se sluchovým postižením seděl ve druhé nebo třetí lavici u okna, popřípadě uprostřed třídy, blíže k pedagogovi. Toto místo zaručuje žákovi optimální sluchové a zrakové podmínky pro sledování výkladu učitele, dění ve třídě či případných reakcí spolužáků na dotazy pedagoga.

Miluše, školní speciální pedagožka: „Žák David sedí ve druhé lavici, aby měl co největší sluchový i zrakový komfort.“

Další úpravy, které jsou doporučovány v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání (Barvíková a kol., 2020), jako je například snížení hluku ve třídě, usazení žáka do lavice vedle klidnějšího spolužáka a další, informantky v rozhovoru příliš nezmiňovaly. Vyjádřila se k nim pouze jedna informantka.

Martina, školní speciální pedagožka: „Důležité bylo to prostředí pro toho chlapce, protože on reagoval na zvuky, takže on potřeboval klid. Reagoval negativně na takové ty dětské zvuky a křiky, takže se to muselo hlídat. Ale ta třída se naučila mu vyjít vstříc.“

K oblasti vztahující se k **organizaci výuky** se podrobněji vyjádřily dvě informantky, přičemž zdůrazňovaly nutnost střídání aktivit v průběhu vyučovací hodiny tak, aby zabránily únavě žáka a snižování jeho pozornosti.

Miluše, školní speciální pedagožka: „Výuka probíhá v lavicích v kombinaci

*s aktivitami realizovanými na koberci. Dbá se také na to, aby na začátku vyučování paní učitelka napsala strukturu té hodiny na tabuli a při té výuce buď ona sama, nebo asistentka upozorňuje na každou změnu tématu té činnosti, aby se žák dobře orientoval.“*

Žákům se sluchovým postižením nejvíce vyhovuje frontální **forma výuky**, pokud pedagog dodržuje pravidla komunikace doporučovaná odborníky (dobré osvětlení, vhodná vzdálenost, dodržení zásad pro odezírání). Skupinová forma výuky je náročnějším způsobem předávání nových informací kvůli nutnosti dbát na to, aby žák se sluchovým postižením se mohl plnohodnotně zapojit do spolupráce ve skupině a nenastaly komunikační problémy jak se spolužáky uvnitř, tak i vně skupiny. Velmi potřebná je vizualizace podstatných informací sdělovaných během výuky, zejména odborných termínů či cizích slov. Taktéž je důležitá vizualizace i při výuce cizího jazyka.

*Ivana, školní speciální pedagožka: „Pokud se týká výuky cizího jazyka, tak já vždy doporučuji, aby tam byla vizuální podpora pro děti se sluchovým postižením, aby když se mluví anglicky, tak aby tam bylo třeba slovo, které je právě řečeno, a tak.“*

Důležitou součástí podpůrných opatření je zajištění vhodných **komenzačních a speciálních pomůcek**. V případě komenzačních pomůcek jde nejčastěji o pomůcky osobní – sluchadla a kochleární implantáty, u nichž je nutné zajistit jejich funkčnost v průběhu celého vyučování. Vedle speciálních pomůcek, které jsou individuálně doporučeny danému žákovi přímo z poradenského zařízení, se v pedagogické praxi často využívají **pomůcky pro rozvoj oslabených dílčích funkcí**, především na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, pomůcky umožňující vizualizaci informací důležitých z hlediska probíraného učiva a pro rozvoj efektivní komunikace rovněž materiály podporující rozvoj vybraných alternativních či augmentativních systémů komunikace. Z nich jsou voleny zejména počítačové programy podporující rozvoj komunikačních schopností, jako například SymWriter, Mentio, Fono, Brepta, Méda a obrázky, Méda čte, Méda počítá a další. Nejčastěji jmenovanými pomůckami ze strany informantek byly obrázky, kartičky s pojmy, pracovní listy s přehledem probíraného učiva, zvukové hračky, stolní a deskové hry, ale i počítačové programy na tabletech nebo na interaktivní tabuli. Navíc většina informantek uvedla, že pro práci používají rovněž pomůcky, které nejsou určené výhradně pro žáky se sluchovým postižením.

Sylva, školní speciální pedagožka: *„Mám hry zaměřené na rozvoj zvukového vnímání, různá binga nebo zvuková pexesa. Hodně taky využívám výukové materiály z Logošiku, a pak i pomůcky pro dysfatiky. Vedle toho na zvukové vnímání i citerky a šeptafony...“*

Pomůcky představují podstatnou součást základního vybavení školního speciálního pedagoga, který pracuje se žáky individuálně či skupinově v rámci hodin speciálně pedagogické péče, jež jsou zařazeny jako podpora určená pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě žáka se sluchovým postižením jde zejména o hodiny českého jazyka, případně dalšího jazyka (nejčastěji anglického), během kterých speciální pedagog vedle procvičování sluchového a zrakového vnímání rozvíjí jazykové kompetence v českém jazyce odpovídající potřebám výuky. Každý speciální pedagog si vytváří své vlastní portfolio pomůcek, které se mu při práci s těmito žáky osvědčily.

Miluše, školní speciální pedagožka: *„Já tedy hodně využívám Edupraxi, interaktivní učebnice od Jucovičové, pracovní listy a další materiály od Bednářové, Michalové, Zelinkové, výukový materiál či aplikaci Včelka, ta je výborná. Dále Disko, kde je rozvoj percepce a prostě celý český jazyk. Hodně pracujeme s Logicem Piccolem na rozvoji slovní zásoby, čtení s porozuměním. Ještě máme bzučák. A využívám různé přehledy a myšlenkové mapy.“*

Sylva, školní speciální pedagožka: *„Kromě jiného mám k dispozici hry od jedné firmy (Infry), jsou to různá lota, binga a co u nás teď hodně frčí, tak to je Albi tužka. Tam máte také zvuková pexesa, jsou to vlastně čtyři soubory, a to je také hodně baví.“*

Uváděné pomůcky jsou často pomůckami určenými specificky nejen pro žáky se sluchovým postižením, ale i pro žáky s SPU nebo s narušenou komunikační schopností, v jejímž důsledku má žák problém s rozvojem mluvené řeči a osvojováním jazyka. Výhodou je určitá univerzálnost pomůcek a širší využitelnost i pro speciálněpedagogickou intervenci určenou pro žáky s jiným druhem postižení.

Martina, školní speciální pedagožka: *„U těch prvostupňových tam mám „Školákov“ nebo různá online cvičení. Třeba „Umíme česky“. Hodně využíváme interaktivní učebnice, obrázky a logopedické materiály, sluchové pexeso a různé programy.“*

**Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP)** je zajišťován školním speciálním pedagogem na základě doporučení ŠPZ, nejčastěji v rozsahu jedné až dvou hodin týdně. Je zařazován stabilně do rozvrhu žáka. V případě žáka se sluchovým postižením je zaměřen především na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání jako významného kompenzačního smyslu, dále na rozvoj jazykových kompetencí, zejména pak v českém (popř. znakovém či dalším, cizím) jazyce. Důraz je kladen přitom na domluvu s příslušným pedagogem, aby individuální práce v rámci předmětu neznevýhodňovala samotného žáka.

Lada, školní speciální pedagožka: *„Specifikuje se většinou komunikační a literární výchova, tam se domlouváme s tím češtinářem, aby v tu dobu učil ve třídě čtení nebo literaturu, aby nepřišel žák o výklad nějakých nových gramatických pravidel nebo nové látky. Snažíme se, aby toto bylo zachováno.“*

Martina, školní speciální pedagožka: *„V rámci vyučování máme na to speciální rozvrh, kdy je to zařazeno prioritně do hodin českého jazyka, oboru čtení a literatura, takže upravíme rozvrh té třídy, aby speciální pedagog si mohl vytahovat žáka z výuky právě toho čtení. Většinou je to pod tou literaturou a komunikační výchovou.“*

Významnou podporu může žákovi se sluchovým postižením během vyučování poskytnout **asistent pedagoga**. Jeho důležitou úlohou je zejména zprostředkování informací a podpora rozvoje komunikačních kompetencí žáka, především v oblasti slovní zásoby. Při nepochopení sdělení v průběhu výuky ze strany učitele opakuje žákovi tu část informace, kterou nepochopil (ať už z důvodu neznalosti pojmů, nebo kvůli nedokonalému sluchovému vnímání). Dále se asistent zaměřuje na oblast sociální, v níž se stává prostředníkem komunikace mezi žákem a jeho spolužáky, žákem a učitelem (Barvíková, Mareš, 2020). Podpora ze strany asistenta pedagoga je doporučována ze strany ŠPZ, pokud je u žáka diagnostikována potřeba intervence v rozsahu minimálně 3. stupně podpůrných opatření. V tomto případě je asistent pedagoga přítomen ve výuce někdy jen částečně<sup>19</sup>, zpravidla v předmětech naukových, matematice a jazycích. Pokud je žákovi přiznán 4., nebo dokonce 5. stupeň podpůrných opatření, bývá asistent k dispozici po celou dobu výuky. Specifikem skupiny žáků se sluchovým

---

<sup>19</sup> Ve 3. stupni podpůrných opatření je úvazek asistenta pedagoga nižší (0,75 přímé pedagogické činnosti), ale školské poradenské zařízení může doporučit ještě samostatný úvazek 0,25, např. do školní družiny.

postižením je možnost využití podpory i ze strany nepedagogických pracovníků, jmenovitě tlumočnicka znakového jazyka či přepisovatele mluvené řeči.

Vedle samotné činnosti pedagoga, speciálního pedagoga a dalších pracovníků školy je velmi důležitá **kooperace se zákonnými zástupci žáka**. Z řady doporučení platných i pro žáky s jiným druhem postižení je v případě žáků se sluchovým postižením především mladšího školního věku zdůrazňováno jedno „specifické“ doporučení, a to aby po domluvě s rodiči žáka měl pedagog ve škole k dispozici náhradní baterie do sluchadla či zvukového procesoru kochleárního implantátu (uložené na bezpečném místě). Bez funkční pomůcky nemůže žák při vyučování ve škole efektivně pracovat ani komunikovat s kýmkoliv ve svém okolí.

Iva, školní speciální pedagožka: *„Stalo se nám to u žáka na prvním stupni, že se mu v průběhu odpoledne ve školní družině vybily baterky u sluchadla. On vlastně neslyšel, najednou byl plačtivý, dezorientovaný a plakal. Museli jsme zavolat maminku, abychom ho uklidnili. Byli jsme z počátku překvapeni, byla to pro nás nová zkušenost. Pak jsme už na to byli připraveni. Hlídale jsme to, aby měl pomůcku v pořádku.“*

Prioritou pro nastavení kvalitní spolupráce s rodinou žáka je dobrá komunikace. Speciální pedagog má různé možnosti, kterou formu komunikace se zákonnými zástupci žáka zvolit. Pro pravidelné předávání informací o žákovi je využívána komunikace prostřednictvím e-mailu, případně lze konzultovat telefonicky nebo i osobně.

Sylva, školní speciální pedagožka: *„Žáci u mě mají založené pracovní sešity, a ty rodičům ukazují, v případě domácí práce pak posílám pracovní listy nebo tak. Žádný sešit určený pro komunikaci s rodiči prostě nevyměňujeme, ale ta komunikace je možná po telefonu, e-mailem, případně říkám, ať ten rodič přijde a já mu to vysvětlím.“*

Všechny informantky se shodly, že kromě dobré spolupráce s rodinou, s pracovníky školního poradenského pracoviště, případně s dalšími pedagogy, zejména na druhém stupni ZŠ, je důležitá rovněž **spolupráce se ŠPZ**, konkrétně **SPC pro SP**. Navíc tuto spolupráci hodnotily velmi pozitivně.

Lenka, školní speciální pedagožka: *„Nejdříve se tím u nás zabývá výchovný poradce, pak my jako speciální pedagogové, kteří pracujeme s těmi dětmi. Pokud*

*by se nám něco nelíbilo nebo nám něco nešlo, tak bychom kontaktovali SPC, protože oni jsou velmi vstřícní. Musím říct, že všechna SPC jsou velmi vstřícná k tomu, aby nám pomohli a poradili, když si nevíme rady. Za mě je spolupráce vždycky výborná.“*

Tuto dobrou zkušenost potvrzuje i další informantka.

Lada, školní speciální pedagožka: *„Ano, oni jsou ochotní vždycky i přijet. A opravdu tráví hodiny v přímé pedagogické činnosti, což PPP ne. Ale z SPC jsou s námi vždycky celý den, což je fajn.“*

Základem úspěšného vzdělávání je vzájemná spolupráce školy, rodiny, speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené, ale i odborníků z řad lékařů<sup>20</sup>, spolupracujících organizací. Podpora pedagogů a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří přicházejí do přímého kontaktu se žáky se sluchovým postižením, je velmi potřebná. Vytváření inkluzivního prostředí ve školách umožňuje společné vzdělávání všech žáků, včetně žáků se sluchovým postižením. Všichni žáci se sluchovým postižením (bez ohledu na komunikační kompetence v českém jazyce i českém znakovém jazyce) by měli mít rovnocenné šance dosáhnout plnohodnotného vzdělání. Důležitá je připravenost odborníků, kteří mohou nejlépe ovlivňovat situaci přímo ve škole a vytvářet tak vhodné podmínky pro realizaci doporučených opatření. Profesionální připravenost pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu je výsledkem součinnosti vlastního úsilí učitele a kvality jeho vysokoškolské přípravy. Jeho nástupem do profese pedagoga přijímá skutečnost, že bude pracovat s žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí (Strnadová, Hájková, 2010).

## Literatura

- Barvíková, J. a kol. (2020). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Barvíková, J. & Mareš, J. (2020). Personální podpora. In Barvíková, J. a kol. (2020). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory*

---

<sup>20</sup> U žáků s kochleárnými implantáty s Centry kochleárních implantací.



- ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Crandell, C. & Smaldino, J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 31, 362–370.
- Guardino, C. & Antia, S. (2012). Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518–33. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/230843497\\_Modifying\\_the\\_Classroom\\_Environment\\_to\\_Increase\\_Engagement\\_and\\_Decrease\\_Disruption\\_with\\_Students\\_Who\\_Are\\_Deaf\\_or\\_Hard\\_of\\_Hearing](https://www.researchgate.net/publication/230843497_Modifying_the_Classroom_Environment_to_Increase_Engagement_and_Decrease_Disruption_with_Students_Who_Are_Deaf_or_Hard_of_Hearing)
- Hádková, K. (2016). *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hádková, K. (2017). *Podpora žáků se sluchovým postižením v běžné škole* [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/H%C3%81DKOV%C3%81-Kate%C5%99ina.-Podpora-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-sluchov%C3%BDm-posti%C5%BEen%C3%ADm-v-b%C4%9B%C5%BEen%C3%A9-%C5%A1kole.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
- Horáková, R. (2017). *Sluchové vnímání dětí raného věku s postižením sluchu: funkční hodnocení*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, S. M. (2006). The classroom environment and children's performance—Is there a relationship? In C. Spencer & M. Blades (Eds.). *Children and their environments—Learning, using and designing spaces* (pp. 91–107). New York, NY: Cambridge University Press.
- Miller, K. J. (2015). Don't Know Much About Hearing Loss: Supervising Teachers of Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing. *Journal of Special Education Leadership*, 28(1), 14–24.
- MŠMT ČR. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>
- MŠMT ČR. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.
- MŠMT ČR. (online, cit. 2023-08-27). Tab. C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci se ZP podle druhu postižení, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

- Nimante, D. & Ekša, L. (2020). *Inclusion of a Child With a Hearing Impairment in a Mainstream School, Single Case Study*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/347246809\\_Inclusion\\_of\\_a\\_Child\\_With\\_a\\_Hearing\\_Impairment\\_in\\_a\\_Mainstream\\_School\\_Single\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/347246809_Inclusion_of_a_Child_With_a_Hearing_Impairment_in_a_Mainstream_School_Single_Case_Study)
- Půcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rivera, C. M. (2023). Implementing high-leverage practices through itinerant services. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1–2.
- Ryderberg, E., Gellerstedt, L. C. & Danermark, B. (2013). Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden? *J Deaf Stud Deaf Educ*, 14(3), 312–23. doi: 10.1093/deafed/enp001. Epub 2009 Feb 16. PMID: 19221118
- Shaver, D. M., Marschark, M., Newman, L. & Marder, C. (2014). Who is where? Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in regular and special schools. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 19(2), 203–19. doi: 10.1093/deafed/ent056
- Strnadová, I. & Hájková, V. (2010). *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání* [online, cit. 2023-09-28]. Metodický portál RVP CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html>
- Van Der Straaten, T. F. K, Briaire, J. J., Dirks, E., Soede, W., Rieffe, C. & Frijns, J. H. M. (2021). The School Career of Children With Hearing Loss in Different Primary Educational Settings-A Large Longitudinal Nationwide Study. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 26(3), 405–416. doi: 10.1093/deafed/enab008. PMID: 33866374; PMCID: PMC8208104.
- Vitásková, K. & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Yazcayir, G. & Girgin, M. C. (2019). *Assessment of the Opinions of the Classroom Teachers in Developing Listening Skills of Hearing Impaired Students*. Dostupné z: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15032>
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Mám radost, když se děti těší na hodiny se mnou, na to, že si můžou se mnou popovídat o tom, co je třeba trápit. V klidu rozebereme jejich školní potíže. Věnuji se jim i mimo naše domluvené hodiny, když přijdou s nějakým problémem.*

## 2.10 Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

*Jiřina Klenková, Zuzana Korandová*

### Úvod

Problematika vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je tématem obsáhlým, tak jak je obsáhlé spektrum narušení komunikační schopnosti. Uvedená skupina žáků tvoří jednu z nejpočetnějších skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je dlouhodobě řešeným tématem nejen ve speciálněpedagogické a logopedické praxi, ale i v praxi pedagogické. Rozvinuté komunikační schopnosti a dovednosti jsou podstatné pro vzdělávání dětí již v předškolním věku a na to se váže potřeba rozvinutí těchto dovedností ve vzdělávání základním. V průběhu vzdělávání má žák dosáhnout rozvinutí různých kompetencí, které jsou vázány právě na rozvinutou kompetenci komunikativní.

Narušenou komunikační schopnost musíme chápat jako širokou škálu příznaků a obtíží, a to nejen v realizaci mluvního procesu, v expresivní složce řeči, ale i v porozumění řeči, v obsahové složce řeči, v plynulosti řeči a v neposlední řadě i v oblasti sociální interakce. K pojmenování narušené komunikační schopnosti se v naší speciálněpedagogické a logopedické praxi používá nejčastěji vymezení, že komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru (Lechta, 2003). Obtíže se mohou manifestovat jak v mluvené, tak psané podobě řeči.

Statistika MŠMT vykazuje v roce 2022/2023 celkem 13 629 žáků se závažnými vadami řeči, z toho s těžkým postižením 3 573 žáků. Tyto údaje ukazují počty žáků, u nichž je narušení komunikační schopnosti jako postižení dominantní. Je však třeba poukázat na skutečnost, že u mnoha žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je narušení komunikace v důsledku dalšího postižení komunikačních schopností (symptomatická vada řeči). Jedná se o žáky s mentálním postižením, smyslovým postižením, tělesným postižením, žáky se specifickými poruchami chování, žáky s poruchou autistického spektra.

Následující šetření se zaměřilo na žáky s primárním postižením komunikač-

ní schopnosti. Poradenští pracovníci ve školství se při stanovení podpůrných opatření pro jednotlivé žáky snaží nestanovovat pouze diagnózu narušené komunikační schopnosti, ale používají dle identifikátoru znevýhodnění dělení na mírné vady řeči, pokud vyžadují podpůrná opatření, středně závažné vady řeči a závažné vady řeči. V praxi používají dělení i podle dalších kritérií, např. funkčních, kdy se žáci s obtížemi v komunikaci rozdělují na skupinu žáků s neplýnulostí řeči, s obsahovými deficity v řeči, se sníženou srozumitelností a na žáky s oslabením v sociální interakci (Vrbová a kol., 2023).

## **Specifika podpory žáků s narušenou komunikační schopností**

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností probíhá ve školách a třídách zřízených pro uvedenou skupinu žáků se zdravotním postižením – v základních školách logopedických, ve třídách logopedických při běžných základních školách (zřízených dle paragrafu 16 odst. 9 zákona č. 82/2015). Nejčastěji jsou však tito žáci vzděláváni v běžných základních školách v režimu inkluzivního vzdělávání.

V úvodu bylo naznačeno, že vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je obtížným úkolem, a to nejen pro žáky, ale i pro pedagoga. Vzdělávání je založeno na komunikaci, a to jak verbální, tak neverbální, mluvené i písemné formě. Žáci s narušenou komunikační schopností mají v komunikaci potíže.

Ze široké škály narušení komunikační schopnosti, se kterým se pedagogové při vzdělávání žáků setkávají, je v současné době nejzávažnější narušení, které je nazýváno specificky narušeným vývojem řeči – vývojovou dysfázií. Ta je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí (Pospíšilová, 2018, in Neubauer a kol., 2018).

Speciální pedagog – logoped v inkluzivní základní škole má nezastupitelnou roli. Žáci na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení mají nastavena podpůrná opatření, která reflektují všechny potřeby, které konkrétní žák má v procesu vzdělávání. Důležitým podpůrným opatřením je podpora speciálního pedagoga – logopeda.

Ve spolupráci s pedagogem ve třídě u žáků s narušenou komunikační schop-

ností rozvíjí všechny složky komunikačního procesu, jak složku receptivní, tak expresivní, rozvíjí všechny jazykové roviny. Žáci mají často narušenu sluchovou percepci, nedokážou uspořádat a vyjádřit myšlenky, jejich mluva může být obtížně srozumitelná až nesrozumitelná. Projevuje se nevyzrálost v krátkodobé paměti, v pozornosti. Často je u nich patrná chudá slovní zásoba. Tyto obtíže se projevují v neporozumění výkladu pedagoga, jeho pokynům, a na druhé straně v nesrozumitelnosti v projevech žáka. Žáci mohou mít potíže i v plynulosti řeči, nemohou plynule vyjádřit svoje myšlenky a znalosti, na základě čehož může docházet ke zvýšenému psychickému tlaku.

V odborných zdrojích naší i zahraniční provenience, které se zaměřují na narušenou komunikační schopnost, je možné nalézt složitosti v terminologickém i diagnostickém vymezení. Sporadicky se odborníci věnují vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, většinou se zaměřují na diagnostický a terapeutický proces v kontextu logopedie. V posledním období provádí výzkumy a zabývá se vzděláváním uvedené skupiny žáků, zvláště žáků se specificky narušeným vývojem řeči, ve Francii i v naší zemi Bočková (2017). Podpůrná opatření pro žáky s tímto zdravotním postižením zpracoval kolektiv předních poradenských pracovníků ve školství pod vedením Vrbové (Vrbová a kol., 2020).

## Role školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog je jedním z odborníků, kteří se podílí na poskytování komplexní intervence dětem a žákům s narušenou komunikační schopností. Ve vzdělávání dětí a žáků má nezastupitelnou roli, neboť se podílí na správném nastavení a podpoře výchovně-vzdělávacího procesu a následně speciálněpedagogické intervenci. Z výsledků šetření plyne, že odborníci působí na pozici školního speciálního pedagoga v mateřských i základních školách a na **poskytování intervence** žákům s narušenou komunikační schopností se podílí v dopoledních i odpoledních hodinách, dle nastavení, kapacity a zvyklostí dané školy. Nejčastěji probíhá jejich působení v rámci **předmětu speciálně pedagogické péče**.

Magdaléna, školní speciální pedagožka: „Mám v péči opravdu hodně dětí. Kolem čtyřiceti. Neberu si je odpoledne, ale беру si je z tzv. disponibilních hodin v dopoledních hodinách. V naší škole ty disponibilní hodiny spadají hlavně do českého jazyka a v některých ročnících i do matematiky.“

Školní speciální pedagogové se při své práci setkávají s dětmi a žáky s celým spektrem poruch řečové komunikace. Velmi často zmiňují děti a žáky s vývojovou dysfázií, u kterých se ve školním věku obtíže manifestují do obrazu specifických poruch učení. **Speciálněpedagogickou péčí** poskytují také dětem a žákům s artikulačními a fonologickými poruchami nebo poruchami plynulosti řeči, a to nejen v období předškolního a raného školního věku, ale i na druhém stupni základních škol.

Dana, školní speciální pedagožka: *„Já jsem teď zmínila případ vývojové dysfázie, ale my tu máme i děti s kochleárním implantátem, ale tam je to doopravdy globální. Anebo děvčata s palatolálií, takže ještě podle druhu diagnózy žáka je taky potom dost specifická práce s těmi vyučujícími.“*

Pro práci s dětmi a žáky s narušenou komunikační schopností využívají školní speciální pedagogové nejrůznější **pomůcky**. Mezi ty nejčastěji používané patří pracovní listy, kartičky, obrázky, pexesa, razítka nebo Logico Piccolo. Do vybavení pracoven patří také speciální pomůcky, jako jsou zrcadla, dřevěné špátle, sondy nebo rotavibrátor, bzučáky a diktafony. Na některých pracovištích mají školní speciální pedagogové k dispozici také softwarové pomůcky, například aplikace od firmy PMQ software, aplikaci Včelku nebo web Kaminet. Oblíben je také metodický materiál Elkoninovy metody, kterou používají absolventi kurzu metody Rozvoje jazykových schopností.

Alena, školní speciální pedagožka: *„Tak my používáme pomůcky na oromotoriku, používáme ve spolupráci s klinickými logopedkami všechno, co máme doporučené. Takže dřívka, bonbonky, medvídky, piškoty, Lipa teďka. Dále používáme spoustu pomůcek na rozvoj slovní zásoby, různé kartičky, obrázky. Z počítačových programů jsme zkoušeli Včelku, ale musím osobně říct, že já raději pracuji s dětmi bez počítače. Dávám tomu přednost, mám pocit, že osobní kontakt bez počítače mi přináší větší užitek.“*

Magdaléna, školní speciální pedagožka: *„Já používám klasický obrázkový materiál, to je jasné. Používám také logopedická razítka, zrcadlo. Co se týče softwaru, používám Logopedii všechny díly od firmy PMQ software. To mám v tabletu. Používám tuhle aplikaci, kde se žáci dají i nahrávat, takže můžou porovnat, jak to má znít správně a jak to řekli oni. Také používám metodický materiál Elkonina. Hlavně v tom začátku té školní docházky.“*

Dana, školní speciální pedagožka: „Používám především knižní materiály. Nejčastěji používám Žvandu a Melivo. Dále používám také Najdu Edu na posedu. Je to obrázková knížka, dá se na tom učit nějaká básnička, procvičovat slovní zásoba. Zároveň se tam používá zrakovka. Takže je to takové multi. Používám hodně pomůcky z Logošíka. Mám nakoupených spoustu materiálů, které se využívají na sluch, na oromotoriku, na zrakové vnímání, ale i na rozvoj slovní zásoby.“

Poskytovaná intervence probíhá nejčastěji v rámci **individuálních sezení** s dítětem nebo žákem. Školní speciální pedagogové ale také uvádí, že dochází k pozorování dětí a žáků ve třídách, a zmiňují důležitost spolupráce s pedagogy. Velmi důležitá je totiž při nastavení adekvátního přístupu v rámci speciálně-pedagogické péče vzájemná komunikace mezi školním speciálním pedagogem a učiteli.

Alena, školní speciální pedagožka: „Pokud jsem s nimi ve třídě, tak si je samozřejmě jako „hlídám“. Anebo to konzultuji s učiteli, kteří je mají ve třídách. Takže tam je to vždycky na té vzájemné konzultaci.“

Nedílnou součástí práce školních speciálních pedagogů je také **metodické vedení učitelů a asistentů pedagoga**. Školní speciální pedagog může pomoci vyučujícím vysvětlit podstatu daného druhu narušené komunikační schopnosti a jejího vlivu na osvojování si učiva, poskytnout rady, jak individuálně v rámci výuky přistupovat k dítěti nebo žákovi s narušenou komunikační schopností, jakým způsobem je možné upravit hodnocení konkrétních žáků.

Simona, školní speciální pedagožka: „Ptají se, jak k tomu dítěti mají přistupovat... Co mu můžou hodnotit. Co mu nemůžou hodnotit. Hodně s nimi pracuji, protože i tohle je hodně důležitá oblast vzhledem k tomu, že my tam máme poměrně dost dysfatiků a oni potřebují právě kompletně vědět, co vlastně, jak se to promítá ta jejich vada do toho učení. Takže potřebují vědět ty projevy a co vlastně za co oni nemůžou a co už můžou hodnotit. Potřebují vědět specifické chyby a tak dále.“

Kromě metodické podpory učitelů a asistentů se školní speciální pedagog může podílet také na **přípravě plánu pedagogické podpory** nebo **individuálního vzdělávacího plánu**, konzultuje s učiteli závěry vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra tak, aby jejich



doporučení byla co nejefektivněji zapracována do podpory konkrétních dětí a žáků během vzdělávání.

Simona, školní speciální pedagožka: *„Pomáhám i při nastavování podpůrných opatření anebo dělám hodně depistáže. Taky ve třídách, když mě upozorní kolegové, když objeví děti, které mají ještě stále problém v těch vyšších třídách. Takže sestavuju hodně s nimi ty plány pedagogické podpory. Nebo žádosti o vyšetření a podobně.“*

Magdaléna, školní speciální pedagožka: *„Pomáhám s IVP, s plány podpory. Kontroluji, jestli je tam všechno, co tam být má.“*

Další velmi důležitou roli hraje v působení školních speciálních pedagogů **spolupráce se zákonnými zástupci** dětí a žáků s narušenou komunikační schopností. Dle výpovědí respondentek se osvědčují informační schůzky s rodiči nebo poskytování speciálněpedagogické péče v odpoledních hodinách za jejich přítomnosti, což je forma respondentkami hodnocená nejlépe. Je také možné, aby si rodiče domluvili se školním speciálním pedagogem individuální schůzku nebo využili telefonické konzultace. Někteří školní speciální pedagogové využívají také moderních technologií a rodičům dětí zasílají například video návody z intervencí.

Alena, školní speciální pedagožka: *„A já mám teda každou schůzku i s rodiči, takže rodiče konkrétně vidí, jak vlastně mají pracovat s dětmi, ano. Takže oni vlastně to rovnou vidí tu mojí práci, snaží se potom stejným způsobem pracovat s nimi i doma.“*

V neposlední řadě je nezbytná **spolupráce s dalšími odborníky**. V užší spolupráci jsou školní speciální pedagogové s odborníky působícími v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru, na jejichž vyšetření a doporučení podpory navazují při poskytování speciálněpedagogické intervence dětem a žákům s narušenou komunikační schopností. K dispozici mají dokumentaci poskytnutou školským poradenským zařízením. Zmíněna byla v rámci šetření také spolupráce s klinickými logopedy, která je považována taktéž za důležitou a přínosnou.

Alena, školní speciální pedagožka: *„Ano, my máme podepsané souhlasy od rodičů, vždycky to necháme hned v září, že ta spolupráce může probíhat mezi*

mnou a paními klinickými logopedkami, aby to teda všechno bylo jakoby poturzené.“

## Literatura

- Bočková, B. (2017). *Postupy při vzdělávání žáků se specifickým vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (2003). *Narušená komunikační schopnost*. In Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- MŠMT (online, cit. 2023-08-23). Tab. C1 7.1 Základní vzdělávání – Žáci se ZP podle druhu postižení, z toho dívky – podle území a formy integrace. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka>
- Pospíšilová, L. (2018). *Vývojová dysfázie*. In Neubauer, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, s. 283–315.
- Vrbová, R. a kol. (2020). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2. přepracované a rozšířené vydání.
- Vrbová, R. a kol. (2023). *Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami chování*. Univerzita Palackého v Olomouci – v tisku.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Potěší mě vždy, když mi učitelé říkají, že se dané dítě zlepšilo. Mám radost, když někoho namotivuji, aby to nevzdával a snažil se zlepšovat své výkony. Teď se těším z jedné žákyně, která v páté třídě začala číst a taky srozumitelněji mluvit. Někteří začínají číst mnohem později než ostatní děti. O to větší je pak radost.*

## 2.11 Shrnutí: Hlavní role školního speciálního pedagoga

*Zbyněk Němec, Lenka Felcmanová*

Z analyzovaných kvantitativních a kvalitativních dat v realizovaném výzkumu v souhrnu vyplývají zejména: A) Některé zajímavé a důležité poznatky v dílčích oblastech pracovní náplně školních speciálních pedagogů. B) Některé významné skutečnosti v oblasti organizace profese školních speciálních pedagogů a v oblasti jejich profesní přípravy.

### A) Dílčí oblasti pracovní náplně školních speciálních pedagogů

Konkrétní pracovní činnosti školních speciálních pedagogů lze obecně rozdělit na: I) přímou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; II) přímou práci s ostatními žáky; III) zajišťování pomůcek a pracovních materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; IV) poradenství pro ostatní pedagogické pracovníky; V) poradenství pro zákonné zástupce žáků; VI) zajištění spolupráce s mimoškolními institucemi. Shrnující poznatky o jednotlivých oblastech činnosti jsou popsány níže.

#### I. Přímá podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V rámci přímé práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracují školní speciální pedagogové jednoznačně nejčastěji s žáky se specifickými poruchami učení, což vyplývá i ze skutečnosti, že se jedná o nejpočetnější skupinu žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření. Minimálně jednou nebo dvakrát za měsíc zajišťuje většina školních speciálních pedagogů také podporu u žáků s narušenou komunikační schopností, u žáků s náročným chováním, u žáků se sociálním znevýhodněním a u žáků s odlišným mateřským jazykem. Asi polovina školních speciálních pedagogů se každý měsíc věnuje také práci s žáky s lehkým mentálním postižením a s žáky s poruchami autistického spektra (kap. 2.1).

Dominantní aktivitou v rámci přímé podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajišťování realizace předmětu speciálně pedagogické péče – pravidelně každý týden zajišťuje tento předmět téměř devadesát procent školních speciálních pedagogů (kap. 2.2). Velmi variabilní je obsah i způsob

realizace tohoto předmětu. Obsah předmětu je vždy specifický v závislosti na potřebách vybrané skupiny žáků (kap. 2.3 až 2.10). Realizace probíhá nejčastěji dopoledne tak, aby zúčastnění žáci nechyběli v hodinách v době výkladu nové vyučovací látky. Školní speciální pedagogové si nejčastěji berou žáky na realizaci tohoto předmětu z tzv. disponibilních hodin (kap. 2.3, 2.5, 2.10), které jsou v rozvrhu zařazeny nad rámec povinných hodin pro daný předmět. V některých případech je ale předmět speciálně pedagogické péče vyučován až odpoledne (kap. 2.3), případně v kombinaci, kdy probíhá pro mladší žáky během vyučování a pro starší žáky pak po vyučování (kap. 2.6).

Zejména u žáků se specifickými poruchami učení, projevy náročného chování a/nebo narušenou komunikační schopností je důležitá individuální intervence školního speciálního pedagoga i mimo předmět speciálně pedagogické péče – tato intervence může efektivně ovlivnit vzdělávání žáků, kteří teprve čekají na vyšetření ve školském poradenském zařízení, nebo žáků, kteří z různých důvodů vyšetřením ve školském poradenském zařízení vůbec neprojdou (kap. 2.3, 2.4, 2.10). U žáků s poruchami autistického spektra je mimo předmět speciálně pedagogické péče potřeba přímá práce ve vyučovacích hodinách se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností žáka v kolektivu spolužáků (kap. 2.7).

Důležitou součástí přímé práce školního speciálního pedagoga s žáky je i depistáž a diagnostika. Například u žáků s náročným chováním se diagnostika zaměřuje na určení příčin chování (kap. 2.4), bez jejichž poznání by nebylo možné stanovit vhodný způsob intervence. U žáků se smyslovými vadami může být orientační diagnostika důležitá také v případech, kdy učitelé u těchto žáků identifikují specifické obtíže v učení, u nichž mají podezření, že jsou spojené s doposud nerozpoznanou smyslovou vadou (kap. 2.8, 2.9).

V souvislosti s poskytováním individuální a skupinové podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany speciálního pedagoga je třeba připomenout definici inkluzivního vzdělávání využívanou Evropskou agenturou pro speciální a inkluzivní vzdělávání – podle této definice je možné mluvit o inkluzi ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, že je tento žák vzděláván ve škole a třídě hlavního vzdělávacího proudu v kolektivu svých spolužáků v rozsahu alespoň 80 % z celkové časové dotace vyučování (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019). Jakákoli práce školního speciálního pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mimo kolektiv spolužáků – ať už probíhá v předmětu speciálně pedagogické péče nebo jde o jakoukoli jinou formu individuální podpory – by se neměla v rámci vyučování odehrávat v rozsahu přesahujícím 20 % celkové časové dotace vyučování daného žáka.

## **II. Přímá práce s ostatními žáky**

V inkluzivním vzdělávání je důležité, aby se školní speciální pedagog v rámci přímé práce s žáky věnoval nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jejich spolužákům. Podpora žáků bez diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřeb je často potřebná například u žáků s hraničním intelektovým výkonem, jejichž deficit v intelektových schopnostech a v adaptivním chování není tak významný, aby mohli být diagnostikováni jako žáci s lehkým mentálním postižením, zároveň je ale jejich školní výkon natolik podprůměrný, že by bez nadstandardní podpory zajišťované mimo jiné i školním speciálním pedagogem jen těžko mohli ve vzdělávání uspět (kap. 2.5).

Práce s ostatními žáky třídy zaměřená na podporu pozitivního klimatu tříd je důležitá i v zájmu podpory zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu spolužáků – cílená podpora přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kolektivem a navázání sociálních vazeb bývá důležitá zejména u žáků s lehkým mentálním postižením (kap. 2.5), u žáků s poruchami autistického spektra (kap. 2.7) a u žáků s náročným chováním (kap. 2.4).

Odborná literatura v této souvislosti připomíná také význam práce školního speciálního pedagoga u žáků, u kterých se v průběhu studia vyskytnou významnější obtíže ve vzdělávání a vznikne u nich podezření na výskyt speciálních vzdělávacích potřeb – v případech mírnějších obtíží žáka může včasná intervence školního speciálního pedagoga v rámci podpůrných opatření 1. stupně vést k překonání vzdělávacích obtíží bez nutnosti diagnostiky žáka ve školském poradenském zařízení (Kucharská a kol., 2013). Podpora školního speciálního pedagoga se tak stává dostupnou pro všechny žáky, kteří tuto podporu potřebují, pro některé i bez nutnosti „nálepkování“ konkrétní diagnózu.

## **III. Zajišťování pomůcek a pracovních materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

V návaznosti na přímou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatnou součástí práce školního speciálního pedagoga i pořizování, tvorba a uzpůsobování pomůcek a pracovních materiálů pro tyto žáky.

Druh zajišťovaných pomůcek a pracovních materiálů standardně vyplývá z charakteru postižení nebo znevýhodnění žáků, se kterými speciální pedagog ve škole pracuje. V praxi tak školní speciální pedagog zajišťuje například reedukační pomůcky a pracovní materiály pro žáky se specifickými poruchami učení (kap. 2.3), se sluchovým postižením (kap. 2.9) nebo s narušenou komunikační schopností (kap. 2.10); vybavuje relaxační místnost nebo kout a pořizuje regulační pomůcky pro žáky s náročným chováním (kap. 2.4); zajišťuje učebnice

a pracovní sešity s redukováním obsahem učiva pro žáky s lehkým mentálním postižením (kap. 2.5); zajišťuje pořízení kompenzačních pomůcek pro žáky s tělesným postižením (kap. 2.6), zrakovým postižením (kap. 2.8) a sluchovým postižením (kap. 2.9); pro žáky s tělesným postižením také obstarává pomůcky pro relaxaci a tělesnou výchovu (kap. 2.6), u žáků se sluchovým postižením zajišťuje pomůcky pro rozvoj alternativní a augmentativní komunikace (kap. 2.9). V podpoře žáků s tělesným postižením může školní speciální pedagog ve škole koordinovat i zavádění opatření vedoucích k odstraňování architektonických bariér (kap. 2.6).

Relevantní zahraniční studie ukazují, že mezi důležité úkoly školních poradenských pracovníků ve vztahu k potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří nejen to, že mají rozsáhlý a aktuální přehled o nabídce speciálních pomůcek pro žáky, ale také to, že aktivně vyhledávají zdroje financování těchto pomůcek (Colum, Mac Ruairc, 2023) – ve vzdělávacím kontextu ČR by v této oblasti mezi kompetence školního speciálního pedagoga patřily jak schopnost zajistit využívání financování pomůcek v rámci podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením, tak i schopnost evidovat a případně využívat zdroje financování pomůcek pro žáky ze strany různých nadací nebo nadačních fondů, a v neposlední řadě i schopnost poskytovat poradenství rodičům v souvislosti s možnostmi získání pomůcek, na jejichž pořízení přispívá stát v rámci podpory osob se zdravotním postižením v systému sociálního zabezpečení.

#### **IV. Poradenství pro ostatní pedagogické pracovníky**

Poradenství pro ostatní pedagogické pracovníky školy je další klíčovou komponentou v pracovní náplni školních speciálních pedagogů – z výsledků výzkumu je zřejmé, že poradenství pro učitele a pro asistenty pedagoga zajišťuje každý týden valná většina školních speciálních pedagogů zapojených ve výzkumu (kap. 2.2). Témata poradenství jsou zpravidla různá v závislosti na konkrétních potřebách žáků, mnohá témata jsou pro cílovou skupinu žáků nějak specifická – může jít například o podporu učitele při úpravě/snižování očekávaných výstupů u žáků s lehkým mentálním postižením (kap. 2.5), při úpravě prostředí pro žáky se sluchovým postižením (kap. 2.9) nebo při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s narušenou komunikační schopností (kap. 2.10). Cílem poradenské podpory může být také informovat učitele o specifických projevech postižení či znevýhodnění žáka tak, aby nemohlo ze strany učitele dojít k bagatelizaci žákových obtíží (kap. 2.3).

Důležitá je také komunikace s učiteli ohledně individuálních intervencí

školního speciálního pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků „v riziku“ vzniku vzdělávacích obtíží, s cílem, aby učitelé porozuměli významu této intervence a aby se pokusili minimalizovat dopad zameškání žáka v hodinách výuky konkrétních předmětů (kap. 2.3). Poradenství pro učitele je v některých případech vhodné spojit také s náslechem ve vyučovací hodině, díky kterému pak školní speciální pedagog může učiteli pomoci přesněji nastavit individualizované formy podpory žáka (kap. 2.5).

Významnou součástí poradenských služeb pro pedagogické pracovníky je také metodická podpora asistentů pedagoga, zajišťovaná primárně prostřednictvím individuálních konzultací školního speciálního pedagoga s asistenty (kap. 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10). Rozvíjející se dobrou praxí je ale i organizace pravidelných metodických setkání pro asistenty pedagoga – tato setkání ve svých školách pro asistenty pravidelně každý měsíc organizuje už více než čtyřicet procent školních speciálních pedagogů (kap. 2.2).

Zahraniční studie shodně podporují myšlenku kooperativní práce poradenských pracovníků a učitelů ve výuce kombinované se speciálněpedagogickým poradenstvím, které učitelům speciální pedagogové poskytují mimo dobu výuky (Paulsrud, Nilholm, 2023). Výzkumy zároveň upozorňují na to, že komplikovaná situace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí může být spojena nejen s bariérami v akademickém výkonu těchto žáků a jejich přijetí v kolektivu, ale může také vyplývat z postojů učitelů, kteří pro potřeby těchto žáků nemají dostatečné pochopení (Buckley, Mahdavi, 2018). Úkolem školního speciálního pedagoga při komunikaci s ostatními pedagogickými pracovníky je tedy i podporovat porozumění potřebám a projevům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a empatický přístup učitelů a asistentů pedagoga vůči nim.

## **V. Poradenství pro zákonné zástupce žáků**

Poradenské služby školní speciální pedagogové nabízejí nejen ostatním pedagogickým pracovníkům škol, ale také rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci poradenských služeb školní speciální pedagog může zákonným zástupcům žáka podrobně popsat možnosti a omezení ve vzdělávání vyplývající ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka (kap. 2.5), instruovat je v tom, jak mají žákovi pomáhat v rámci domácí přípravy na školu (kap. 2.10), nebo jim poskytnout kontakty na poskytovatele služeb, jejichž využití by mohlo být pro žáka a rodinu přínosné (kap. 2.7).

Důležitou součástí komunikace mezi školním speciálním pedagogem a rodi-



či žáků je také postupné budování vztahu a důvěry rodičů ke škole (kap. 2.4, 2.6).

Tématu práce s rodiči žáků se na nadnárodní úrovni věnuje také strategie UNESCO pro oblast rozvoje inkluzivního vzdělávání. Tato strategie vedle důrazu na zapojení rodičů do spolupráce se školou také upozorňuje, že rodiče žáků z některých zvláště zranitelných skupin nemusí mít vždy pro spolupráci se školou dostatečně rozvinuté vlastní kompetence a že je nutné u těchto rodičů potřebné kompetence rozvíjet (UNESCO, 2017). Proaktivní podpora spolupráce ze strany školního speciálního pedagoga by tedy měla být zvláště intenzivní u těch rodičů, pro které je navazování spolupráce se školou z různých důvodů složité.

## **VI. Zajištění spolupráce s mimoškolními institucemi**

Méně časově náročnou, ale neméně důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga je také zajištění komunikace mezi školou a dalšími institucemi. Zde jde jednoznačně nejčastěji o podporu komunikace se školskými poradenskými zařízeními – tedy s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálně pedagogickými centry – s těmito institucemi pravidelně zajišťuje komunikaci více než osmdesát procent školních speciálních pedagogů (kap. 2.2). Většina školních speciálních pedagogů v komunikaci s poradenským zařízením zpravidla řeší otázky vyplývající z charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, přičemž zejména spolupráce se speciálně pedagogickými centry je školními speciálními pedagogy hodnocena pozitivně (kap. 2.5, 2.6, 2.8, 2.9, 2.10).

Rezervy jsou naopak patrné ve spolupráci mezi školou a středisky výchovné péče a mezi školou a institucemi poskytujícími sociální služby – více než tři čtvrtiny školních speciálních pedagogů se na této spolupráci podílejí jen zřídka anebo se na ní nepodílejí vůbec. Přitom třeba v otázkách podpory žáků s náročným chováním je spolupráce s těmito institucemi považována za významnou (kap. 2.4).

U některých žáků pak může být důležité zapojení školních speciálních pedagogů do spolupráce s neziskovými organizacemi, které se soustředí na podporu osob s vybraným okruhem speciálních vzdělávacích potřeb – v kontextu ČR může jít například o organizace zaměřené na podporu lidí s poruchami autistického spektra (kap. 2.7).

Zahraníční výzkumy v oblasti speciálněpedagogického poradenství zajišťovaného ve školách hlavního vzdělávacího proudu v dané souvislosti také

konstatují, že pro správné obsahové zaměření práce a budování profesní identity poradenských pracovníků je klíčové jejich metodické vedení ze strany „seniorních“ kolegů (Lin, Grudnoff, Hill, 2023). V ČR řada školních speciálních pedagogů nemá na svém pracovišti zkušenějšího kolegu stejné profese, tuto nevýhodu je ale možné kompenzovat metodickým vedením ze strany pracovníků školských poradenských zařízení nebo prostřednictvím metodických setkání školních speciálních pedagogů, která pro pracovníky z různých škol mohou školská poradenská zařízení organizovat – i zde je tak možnost spolupráce směrem ze školy ven důležitá.

## **B) Organizační zabezpečení práce školních speciálních pedagogů a jejich odborná příprava**

Z výzkumu přímo či nepřímo vyplynulo také několik závěrů, které by bylo žádoucí zohlednit v organizačním zabezpečení práce školních speciálních pedagogů a také v kvalifikační přípravě těchto odborných pedagogických pracovníků.

### **Organizační zabezpečení práce speciálních pedagogů**

Z hlediska finančního a organizačního zabezpečení práce speciálních pedagogů představují důležité zjištění zejména nedostatky v rozsahu pracovních úvazků, na které jsou aktuálně speciální pedagogové zaměstnáváni – více než 97 % školních speciálních pedagogů vykonává pracovní činnosti i mimo svou pracovní dobu, z toho téměř polovina se věnuje pracovním úkonům nad rámec úvazku každý týden (kap. 2.2). Někteří školní speciální pedagogové pracují na zkrácené úvazky, které musí náročným způsobem sladit s jinou pracovní pozicí (kap. 2.3). Zásadní přítěží z hlediska zvladatelnosti všech pracovních úkonů ve vymezené pracovní době je také rozsáhlá administrativa, kterou jsou školní speciální pedagogové zatíženi a která nesouvisí přímo s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kap. 2.2).

Na příliš vysoké nároky na zajišťované služby v kombinaci s nízkými úvazky a vysokou mírou administrativní zátěže poukazují i zahraniční výzkumy (např. Curran, Boddison, 2021), podle nichž právě tato negativa často vedou k odchodu školních speciálních pedagogů z profese.

V zájmu zajištění všech činností, které jsou od školních speciálních pedagogů v praxi očekávány, a také v zájmu prevence brzkého vyhoření nebo předčasného odchodu z profese by proto v budoucnu bylo žádoucí, aby úvazky školních speciálních pedagogů byly ve školách navyšovány tak, aby většina těchto pracovníků byla zaměstnávána na pracovní úvazky v dostatečné míře pokrývající potřeby

školy a žáků<sup>21</sup>, a také aby byla systematicky minimalizována administrativa, kterou jsou školní speciální pedagogové v praxi zatíženi.

### **Kvalifikační příprava školních speciálních pedagogů**

Prezentovaný výzkum poměrně detailně přiblížil, s jakými žáky a v jakých aktivitách školní speciální pedagogové v praxi působí – úměrně tomu by bylo do budoucna žádoucí, aby se kvalifikační příprava školních speciálních pedagogů soustředila právě na ty činnosti a speciální vzdělávací potřeby žáků, se kterými se tito odborní pracovníci ve své praxi s největší pravděpodobností a nejčastěji setkají.

Je-li z výzkumu zřejmé, že školní speciální pedagogové zcela nejčastěji pracují s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, zároveň ale, že velmi často přicházejí do pracovního kontaktu i s žáky s náročným chováním, s narušenou komunikační schopností, s odlišným mateřským jazykem, se sociálním znevýhodněním, s lehkým mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra (kap 2.2), měla by být i profesní – pregraduální i postgraduální – příprava školních speciálních pedagogů zaměřena primárně na podporu naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s uvedenými znevýhodněními.

Obdobně pokud výzkum ukazuje, že jednoznačně nejfrekventovanější aktivitou školních speciálních pedagogů v přímé práci s žáky je zajišťování předmětu speciálně pedagogické péče (kap. 2.2), měly by být strategie a formy výuky tohoto předmětu zařazeny jako významné téma v profesní přípravě budoucích školních speciálních pedagogů.

## **Literatura**

- Buckley, M. & Mahdavi, J. N. (2018). Bringing Children from the Margins to the Page: School Counselors Supporting Students with Learning Disabilities. *Journal of school counseling*, 16(23).
- Curran, H. & Boddison, A. (2021). 'It's the best job in the world, but one of the hardest, loneliest, most misunderstood roles in a school.' Understanding the complexity of the SENCO role post-SEND reform. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 39–48. doi: 10.1111/1471-3802.12497
- Colum, M. & Mac Ruairc, G. (2023). 'No one knows where we fit in really': the

---

<sup>21</sup> U větších škol by se mělo jednat o celé pracovní úvazky, u menších škol může jít i o úvazky zkrácené, ale svým rozsahem dostatečné pro pokrytí potřeb školy, učitelů i žáků.

- role of the Special Educational Needs Coordinator (SENCO) in primary school settings in Ireland – the case for a distributed model of leadership to support inclusion. *Irish Educational Studies*. doi: 10.1080/03323315.2023.2260807
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (Ebersold, S., Kyriazopoulou, M., Kefallinou, A. & Píriz, E. R. – eds.). Odense: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Lin, H., Grudnoff, L. & M. Hill (2023). Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819–833. doi: 10.1080/13603116.2021.1878300
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R. & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. doi: 10.1080/13603116.2020.1846799
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Největší radost mám z posunu našich dětí, jak po malých krůčcích dosahují stanoveného cíle. Včera byla u mě holčička a řekla mi, paní učitelko, ukážete mi zase nějaký fígl na to, jak to vypočítat? To je ta největší odměna, zlatá medaile... Na našich dětech mi velmi záleží a беру to tak, že je připravuji do života. V tuto chvíli, na prvním stupni, jsem schopna ovlivnit další jejich vývoj a vzdělávání.*



# 3. Školní speciální pedagog a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

*Zbyněk Němec*

## Úvod

Žáci se sociálním znevýhodněním představují v našem vzdělávacím systému početnou skupinu, která se ovšem dosud potýká s výrazným nedostatkem podpory. Primární komplikací v nastavování systému podpory těchto žáků je nedostatečná diagnostika jejich speciálních vzdělávacích potřeb – řada žáků se sociálním znevýhodněním je ve školách vedena jen jako běžní žáci, na jejich znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby tak není v dostatečné míře brán zřetel. Přitom i školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací) v § 16 uvádí, že podpora žáků by měla odpovídat „kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám“ žáka; na zákon navazující vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 27/2016 Sb.) pak dokonce specifikuje skupinu „žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ – je tedy evidentní, že platná školská legislativa vnímá sociální znevýhodnění žáků jako možný zdroj bariér ve vzdělávání a také jako možný důvod pro poskytování podpůrných opatření, včetně podpůrného opatření v podobě pomoci školního speciálního pedagoga.

Na nedostatečnou podporu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním poukazují i některé kvalifikované odhady a vybraná systémová data, dotýkající se počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Podle studie zpracované autorským kolektivem z Univerzity Palackého v Olomouci a z obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni mohlo být v roce 2015 ve vzdělávacím systému ČR až 140 tisíc žáků se sociálním znevýhodněním, z tohoto počtu pak autoři u zhruba 35 tisíc žáků odhadovali znevýhodnění tak závažné, že by odpovídalo potřebě doporučení podpůrných opatření druhého nebo třetího stupně (Kolektiv autorů, 2015). Ještě o několik let později statistiky MŠMT ale ukazovaly, že potřebnou diagnostikou školského poradenského zařízení – která by mohla vést k dpo-

ručení adekvátních podpůrných opatření – prošlo jen něco málo přes 17 tisíc žáků „s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ (MŠMT, online, cit. 2023-05-23), což jasně dokládá, že více než polovina z celkového počtu žáků se sociálním znevýhodněním zůstávala ve školách bez doporučení školského poradenského zařízení, a tedy i bez potřebných podpůrných opatření.

Efektivitu podpůrných opatření poskytovaných prostřednictvím školních poradenských pracovníků ve prospěch žáků se sociálním znevýhodněním přitom dokládají jak zahraniční studie, tak i domácí příklady dobré praxe: V zahraničí například studie realizovaná v prostředí základních škol na Kypru dokázala, že zvýšení dostupnosti poradenských pracovníků a jimi poskytované podpory vede ke zlepšení výsledků žáků se sociálním znevýhodněním (Charalambous, Kyriakides, Creemers, 2018). V ČR představují úspěšné příklady pozitivních dopadů zaměstnávání školních speciálních pedagogů a dalších poradenských pracovníků v oblasti podpory žáků se sociálním znevýhodněním zkušenosti z některých základních škol v Ostravě (Veřejný ochránce práv, 2018).

## **Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a specifické oblasti jejich podpory**

V rámci podpory žáků se sociálním znevýhodněním je primárně klíčová definice této cílové skupiny. V reakci na nepřesné a/nebo nedostatečné pojmenování kategorie „žák se sociálním znevýhodněním“ v legislativě i v dalších oficiálních zdrojích vznikla ve školním roce 2022/2023 ve spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Národního pedagogického institutu metodika, která definuje danou cílovou skupinu žáků následovně:

*„Za žáka se sociálním znevýhodněním považujeme žáka, v jehož vzdělávání lze identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociálně podmíněných (tj. ne-zdravotních) příčin. Z pohledu učitele je u takového žáka dlouhodobě patrný alespoň jeden z těchto jevů: nedostatečná podpora ve vzdělávání v domácím prostředí, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, nedostatečné zajištění finančních prostředků na hrazení nákladů spojených s účastí na vzdělávání, nedostatečné zajištění základních (fyzických nebo psychických) potřeb žáka a/nebo absence spolupráce rodičů se školou.“ (Němec, 2023, str. 5)*

Metodika dále popisuje proces identifikace žáků se sociálním znevýhodněním – proces, který má probíhat ve spolupráci pracovníka školního poradenského pracoviště a třídních učitelů. V průběhu procesu identifikace potenciálního sociálního znevýhodnění se pracovníci školy soustředí na hodnocení dopadů



sociálního zázemí žáka do jeho vzdělávání a posuzují těchto sedm možných příčin sociálního znevýhodnění:

- A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí;*
- B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk;*
- C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů;*
- D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání;*
- E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb;*
- F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb;*
- G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou.“* (Němec, 2023, str. 15)

Na základě posouzení uvedených oblastí je stanovena míra sociálního znevýhodnění žáka, zároveň ale z posouzení těchto oblastí vyplývá specifické zaměření podpory daného žáka – pomoc školního speciálního pedagoga je nezbytná v těch oblastech, kde jsou negativní dopady do vzdělávání žáka vyhodnoceny jako nejvýznamnější.

## **Role školního speciálního pedagoga**

Role školního speciálního pedagoga v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním vyplývá z ukotvení pozice speciálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti. V závislosti na tom, zda poradenské pracoviště dané základní školy zahrnuje i pozice školního psychologa nebo sociálního pedagoga, se pak nastavení práce speciálního pedagoga může více soustředit na ryze speciálněpedagogickou podporu, pokud jsou ve škole i jiní poradenští pracovníci ve vyšší časové dotaci úvazku přítomni, anebo naopak musí speciální pedagog obsáhnout i některé psychosociální intervence, pokud psycholog a sociální pedagog ve škole zastoupeni nejsou.

Obecně platí, že poradenští pracovníci v praxi škol ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním zajišťují zejména (Němec, Kubíčková, 2022): a) diagnostiku a přímé intervence v průběhu dopoledního vyučování, b) organizaci doučování, c) poradenství pro učitele a facilitaci komunikace mezi školou a rodinami žáků, d) podporu spolupráce mezi školou a dalšími organizacemi z oblasti vzdělávání a sociálních služeb.

Oblasti podpory zajišťované konkrétně speciálními pedagogy při práci s žáky se sociálním znevýhodněním definují studie popisující praxi v ČR (Němec, 2019a; Němec, 2019b) takto: intervence v oblasti náročného chování žáků;

intervence v oblasti komunikačních bariér; logopedická péče; podpora studijní motivace žáků; zajišťování pomůcek pro žáky; diagnostika vzdělávacích potřeb a možností žáků; poradenská podpora pro pedagogické pracovníky i pro rodiče žáků; facilitace spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními.

## **Intervence v oblasti náročného chování žáků**

Chování náročné na péči a podporu u žáků se sociálním znevýhodněním často vyplývá z odlišného sociálního zázemí, z odlišných norem a hodnot uznávaných v domácím prostředí, ale může být spojeno i s dlouhodobou frustrací v oblasti psychických potřeb žáka nebo s traumaty, kterými žák v minulosti prošel. Školní speciální pedagog v této oblasti může zajistit individuální podporu žáka, může žákovi poskytovat individuální konzultace zaměřené na porozumění žakovým problémům, může žákovi nabízet náhradní žádoucí vzorce chování a jejich nácvik.

Zahraniční studie také připomínají, že práci s náročným chováním žáka je v poradenské praxi vhodné propojit i s cíleným pozitivním ovlivňováním vrstevnických vztahů žáka a řešením jeho problémů v oblasti emocí (Kernaghan, Stewart, 2016) – i v těchto tématech může být podpora školního speciálního pedagoga velmi důležitá.

V případech závažnějších a dlouhodobějších projevů náročného chování žáka školní speciální pedagog spolupracuje se školním psychologem nebo s výchovným poradcem, případně, se souhlasem zákonného zástupce žáka, navazuje spolupráci i s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se střediskem výchovné péče.

## **Intervence v oblasti komunikačních bariér**

Intervence školního speciálního pedagoga v oblasti překonávání komunikačních bariér u žáka se sociálním znevýhodněním může být zaměřena na rozvoj porozumění i na rozvoj aktivní schopnosti užívání řeči. Řada žáků se sociálním znevýhodněním má ve srovnání s ostatními žáky škol nižší úroveň slovní zásoby, přičemž příčina může být různá – může se jednat přímo o žáky s odlišným mateřským jazykem, může se ale jednat i o žáky používající češtinu na úrovni etnolektu<sup>22</sup> nebo o žáky, kteří mluví doma česky, ovšem jen v limitované podobě,

---

<sup>22</sup> V ČR se týká hlavně některých romských žáků používajících romský etnolekt češtiny – jazykovou variantu českého jazyka ovlivněného některými prvky a jazykovými strukturami z romštiny.

bez složitějších slovních spojení a knižních výrazů atd. V rámci individuální intervence tak školní speciální pedagog s těmito žáky pracuje na rozvoji slovní zásoby, porozumění i vlastního aktivního vyjadřování.

V souvislosti s podporou komunikace dokládají domácí i zahraniční studie potřebu podpory poradenských pracovníků také při celkovém zapojení žáků se sociálním znevýhodněním do kolektivu (Štrachová, 2013; Ryanham, Jinks, 2022) – při individuální i skupinové práci s žáky může školní speciální pedagog podporovat schopnost žáků se sociálním znevýhodněním navazovat vztahy s ostatními a může také iniciovat rozvoj přátelských vazeb mezi jednotlivými žáky.

## **Logopedická péče**

Logopedická podpora je u žáků se sociálním znevýhodněním důležitá primárně s ohledem na vyšší výskyt specifických narušení komunikační schopnosti v této cílové skupině. Odborná literatura v tomto kontextu například uvádí, že nedostatek podnětů nebo jiné negativní vlivy sociálního prostředí mohou u dětí a žáků přispívat k vyššímu výskytu dyslálií nebo k opožděnému vývoji řeči (Vrbová, 2015).

Zároveň je logopedická intervence školního speciálního pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním důležitá také proto, že řada rodičů těchto žáků má jen omezené možnosti vyhledat pomoc jinde. Zejména u mnohých žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit platí, že pro ně a pro jejich rodiče jsou ordinace klinických logopedů daleko, obtížně dostupné, rodiče žáků nemají možnost cestovat autem a i jejich kompetence potřebné pro pravidelné dojíždění hromadnou dopravou jsou spíše nižší. Pravidelná logopedická podpora školního speciálního pedagoga – ideálně alespoň podle vstupních instrukcí z jednorázové návštěvy žáka u klinického logopeda nebo ze speciálně pedagogického centra – tak u těchto žáků může kompenzovat chybějící jiné zdroje pomoci, které by vedly k nápravě vad řeči.

## **Podpora studijní motivace žáků**

Podpora studijní motivace je v práci s žáky se sociálním znevýhodněním velmi důležitým tématem zejména proto, že řada těchto žáků nemá ve svém domácím prostředí dostatek pracovních a studijních vzorů – žáci, jejichž rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, často sami předpokládají, že jednou ani oni nebudou mít šanci získat dobré zaměstnání, a v souvislosti s tím nejsou ani motivováni k dosahování nějak zvlášť dobrých školních výsledků.

Výzkum, v minulosti zaměřený na práci s motivací u sociálně znevýhodněných romských žáků (Navrátil, Mattioli, 2002), zdůraznil potřebu pracovat s těmito žáky na řešení takových životních situací, které pro ně osobně mají v kontextu jejich životní reality smysl – autoři daného výzkumu tyto situace označovali jako „ego-angažované“. I v práci školního speciálního pedagoga s žáky se sociálním znevýhodněním je tedy vhodné, když zapojí témata a modelové situace, které budou přímo vycházet z každodenních zkušeností žáků, a tím posílí jejich zájem a motivaci k učení.

## **Zajišťování pomůcek pro žáky**

Dalším důležitým tématem v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním je pomoc se zajišťováním pomůcek. Absence vlastních pomůcek je u těchto žáků obvykle důsledkem špatné socioekonomické situace jejich rodin – rodiče nemají dostatečné příjmy na to, aby svému dítěti zaplatili všechny potřebné pomůcky, anebo jde o důsledek špatných bytových podmínek – žák, jehož rodina obývá ve více členech jednu místnost na ubytovně, není schopen zajistit, aby si pomůcky nepůjčovali a neztráceli třeba jeho mladší sourozenci.

Na finanční bariéry tohoto typu u žáků se sociálním znevýhodněním upozorňuje i studie kanceláře ombudsmana (Veřejný ochránce práv, 2018). Rolí školního speciálního pedagoga je pak spravovat určitý „kabinet erárních pomůcek“, ze kterého si žáci mohou potřebné pomůcky před vyučovací hodinou půjčit a po vyučovací hodině je sem zase vrátit.

## **Diagnostika vzdělávacích potřeb a možností žáků**

Prvním krokem k nastavení podpory ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je zpravidla pojmenování jejich vzdělávacích potřeb, zejména pak těch vzdělávacích potřeb, které specificky vyplývají ze sociálního znevýhodnění žáka. Samotná identifikace žáka pocházejícího ze sociálně znevýhodněného prostředí jakožto žáka se speciálními vzdělávacími potřebami aktuálně ve školách probíhá prostřednictvím práce s metodikou „Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole“ (Němec, 2023) – hlavním realizátorem diagnostiky a identifikace žáků je v doporučeném postupu vybraný pracovník školního poradenského pracoviště, ideálně buď školní sociální pedagog, nebo školní speciální pedagog.

Předchozí metodické publikace také v dlouhodobém kontextu práce s žáky se sociálním znevýhodněním doporučují využít metod dynamické diagnostiky,

kteřá může průběžně monitorovat dopady realizovaných intervencí a přesněji zachytit potenciál rozvoje žáka (Felcmanová, 2015). V tomto kontextu školní speciální pedagog dlouhodobě zaznamenává a vyhodnocuje výsledky práce s žákem, průběžně stanovuje oblasti nejbližšího možného rozvoje žáka a flexibilně reaguje na rozvoj jednotlivých kompetencí žáka.

## **Poradenská podpora pro pedagogické pracovníky školy i pro rodiče žáků**

V návaznosti na diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků se sociálním znevýhodněním poskytuje školní speciální pedagog poradenství pro ostatní pedagogické pracovníky i pro rodiče žáků. Poradenství poskytované učitelům je často klíčovou podmínkou jejich úspěšné práce s žáky – výzkumy zaměřené na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ukazují, že většina učitelů běžných základních škol má jen omezené znalosti v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kaleja, 2015). Je proto důležité, aby školní speciální pedagog byl učitelům k dispozici k individuálním konzultacím a podle potřeby aby také docházel pomáhat učitelům s žáky se sociálním znevýhodněním do vyučovacích hodin.

Řada žáků se sociálním znevýhodněním pochází z rodin s rodiči s nízkou úrovní formálního vzdělání, mnozí tito rodiče pak sami nevědí, jak podpořit svou dceru nebo svého syna v oblasti školní přípravy. Významnou rolí školního speciálního pedagoga je tak i poskytování konzultací pro rodiče žáků, a to jak v oblasti školní přípravy, tak často i v oblasti podpory žádaného chování žáků.

## **Facilitace spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními**

Jako i u jiných žáků s jinými druhy speciálních vzdělávacích potřeb, i u žáků se sociálním znevýhodněním se školní speciální pedagog často stává prostředníkem mezi školou, zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními. S ohledem na spíše nižší organizační kompetence některých zákonných zástupců žáků školní speciální pedagog pomáhá s komunikací ohledně objednávání diagnostických vyšetření v poradenských zařízeních, rodičům žáků pak připomíná blížící se termíny vyšetření. Před vyšetřením žáka školní speciální pedagog poskytuje pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickému centru také podklady o školních výkonech žáka a další výsledky pedagogické diagnostiky.

Dostupné studie zmiňují také dobrou praxi některých školských poradenských zařízení, která jsou ochotna jednou za čas naplánovat výjezd přímo do školy nejen kvůli následům a konzultacím pro pedagogy, ale také kvůli diagnostice – poradenské zařízení tak ve vybraném termínu nabízí diagnostická vyšetření žáků přímo v prostorách školy (Veřejný ochránce práv, 2018). Při realizaci této dobré praxe může být školní speciální pedagog vhodným prostředníkem, který domluví s poradenským zařízením termín, zajistí ve škole vhodné prostory, ale hlavně osloví zákonné zástupce, jejichž děti by se tato forma diagnostiky mohla týkat, a domluví s nimi minimální potřebnou spolupráci.

## „Ostatní“

Výše uvedený výčet úkolů a pracovních zaměření školního speciálního pedagoga v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním samozřejmě není a nemůže být zcela kompletní – stejně jako u ostatních pracovníků školního poradenského pracoviště i u školního speciálního pedagoga řada dalších činností v praxi vyplývá z potřeb konkrétních žáků nebo žákovských kolektivů. Zahraniční studie ukazují, že důležité může být zapojení školních poradenských pracovníků například do prevence rasismu (Stickl Haugen a kol., 2022) nebo do podpory sociálního přijetí a vzdělávání žáků z menšiny LGBTIQ+ (Luke, Goodrich, Brammer, 2022). Pro zajištění všech těchto úkolů je v praxi nezbytné podporovat další navyšování pracovních úvazků školních poradenských pracovníků tak, aby jejich služby mohly být dostupné všem potřebným žákům (Fox, Butler, 2007).

## Shrnutí, závěr

Žáci se sociálním znevýhodněním představují početně i jinak velmi významnou skupinu žáků ve vzdělávacím systému. Role školního speciálního pedagoga ve vztahu k této skupině žáků zahrnuje několik důležitých oblastí: 1) Školní speciální pedagog má být zapojen do identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a do diagnostiky vzdělávacích potřeb těchto žáků tak, aby všechny potřeby těchto žáků mohly být včas a adekvátně řešeny. 2) Školní speciální pedagog má sám aktivně zajišťovat přímou podporu žáků se sociálním znevýhodněním, například při řešení náročného chování, odstraňování komunikačních bariér, podpoře jejich studijní motivace nebo prostřednictvím organizace zapůjčování pomůcek těmto žákům. 3) Školní speciální pedagog má poskytovat poradenské služby ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním jak pro ostatní

pedagogické pracovníky školy, tak pro zákonné zástupce žáků. 4) Ve prospěch žáků se sociálním znevýhodněním má být školní speciální pedagog také aktivně zapojený do podpory komunikace mezi školou, zákonnými zástupci žáků a školskými poradenskými zařízeními.

Vedle učitelů a asistentů pedagoga tak školní speciální pedagog představuje další klíčovou pedagogickou pozici, která se podílí na celkovém úspěchu žáků se sociálním znevýhodněním ve vzdělávání.

## Literatura

- Felcmanová, L. (2015). Pedagogická diagnostika žáka, který potřebuje podporu z důvodu sociálního znevýhodnění. In Felcmanová, L., Habrová, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 19–24.
- Fox, C. L. & Butler, I. (2007). ‚If you don’t want to tell anyone else you can tell her’: young people’s views on school counselling. *British journal of guidance & counselling*, 35(1), 97–114.
- Charambous, E., Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2018). ‚Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study’. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 42–52. ISSN 0191-491X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>
- Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Kernaghan, D. & Stewart, D. (2016). ‚Because you have Talked about your Feelings, you Don’t Have to Think about them in School“: Experiences of School-Based Counselling for Primary School Pupils in Northern Ireland. Child care in practice. *Northern Ireland journal of multi-disciplinary child care practice*, 22(3), 231–246.
- Kolektiv autorů (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>
- Luke, M., Goodrich, K. M. & Brammer, M. K. (2022) LGBTQI+ responsive school counseling: Exemplary school counselor educators’ curricular integration. *Counselor education and supervision*, 61(3), 230–246. MŠMT (online, cit. 2023-05-23). Tab. „C1.31.1 Základní vzdělávání – žáci se SVP, nadaní a žáci s přiznaným PO s kódem NFN, z toho dívky – podle území“. In *Statistika*

- tická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Navrátil, S. & Mattioli, J. (2002). *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)*. Brno: Paido.
- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace\\_zaku\\_se\\_socialnim\\_znevychodnenim.pdf](https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace_zaku_se_socialnim_znevychodnenim.pdf)
- Němec, Z. & Kubíčková, A. (2022). Major Roles of School Counselling Professionals in Providing Support for Students from Socially Disadvantaged Backgrounds. In Chova, L. G., Martínez, A. L., Lees, J. *ICERI2022 Proceedings, 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Valencia: IATED Academy, pp. 3444–3450. doi: 10.21125/iceri.2022.0841
- Němec, Z. (2020). *„Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“: O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020.
- Němec, Z. a kol. (2019a). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola, o. p. s.
- Němec, Z. (2019b). Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 29(1), 41–52.
- Raynham, H. & Jinks, G. (2022). Do teaching staff in primary schools perceive any impacts of school-based counselling on school engagement? *British journal of guidance & counselling*, 50(2), 230–247.
- Stickl Haugen, J., Bledsoe, K. G., Burgess, M. & Rutledge, M. (2022). Framework of anti-racist school counseling competencies: A Delphi study. *Journal of counseling and development*, 100(3), 252–265.
- Štrachová, K. (2013). Speciální pedagog. In Kolektiv autorů. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni. 132–136. Dostupné z: [http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato\\_web.pdf](http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf)
- Veřejný ochránce práv (2018). *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv – ombudsmana. Sp. zn.: 86/2017/DIS/VB. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/>
- Vrbová, R. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.



*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.*

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších novelizací.*

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Mám radost, když se mi daří navazovat vztahy s dětmi, které se mi otevírají, a mnohdy se ukáže, že ve svém životě řeší buď ony, nebo celá rodina další hromadu potíží. Když se povede navázat je na sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi či jiné odborníky. U dětí je vidět pokrok, je krásné vidět, když se pak rodinám jako celku daří lépe. Obecně myslím, že dokážu rozpoznat dítě, které je v nepohodě, a všimnout si nepohody dříve než kolegové, což pak pomáhá včasnému řešení.*

# 4. Role školního speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných

*Monika Kadrnožková, Barbara Valešová Malecová*

## Úvod

Problematika nedostatečné podpory a zohlednění specifických potřeb ve vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků (dále jen „nadaný žák“) se stává stále častěji předmětem mediálního zájmu a veřejného dění. Dlouhodobě je již upozorňováno, že v českém vzdělávacím prostředí běžných základních škol jsou potřeby nadaných žáků marginalizovány ve srovnání s potřebami jiných znevýhodněných skupin žáků (ČŠI, 2016; Pavlas et al., 2022). V tomto kontextu často není nadaným žákům dostatečně poskytována podpora, která by odpovídala potřebám pro jejich adekvátní rozvoj (Pavlas et al., 2022). Cílem této kapitoly je představení role speciálního pedagoga školního poradenského pracoviště (dále jen „ŠPP“) a seznámení s činnostmi pro podporu a rozvoj nadaného žáka ve škole.

Školy a školská zařízení mají ze zákona (školský zákon)<sup>23</sup> povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů. Podrobněji tuto úlohu vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných<sup>24</sup>, která upřesňuje možnosti poskytování podpory prostřednictvím přiznání podpůrných opatření (dále jen „PO“). V případě, že žák není diagnostikován školským poradenským zařízením (dále jen „ŠPZ“), může mu být přiděleno PO prvního stupně (bez normované finanční náročnosti), které zpracují pedagogičtí pracovníci dané ZŠ. Ti zodpovídají za rozvoj nadání a navrhují plán pedagogické podpory (dále jen „PLPP“), na kterém by se měl podílet také odborník ze školního poradenského pracoviště,

---

<sup>23</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.), § 17. Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

<sup>24</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část čtvrtá (§ 27–31). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

nejlépe školní speciální pedagog a školní psycholog. Do procesu by měli též vstoupit oboroví didaktici předmětů v oblasti žákova nadání. PLPP by neměl být v žádném případě pouze formalitou, ale měl by jasně deklarovat konkrétní požadavky na vzdělávání nadaného žáka, tedy rozšíření obsahu učiva a úpravu metod a organizace výuky. V případě přidělení vyššího stupně PO (druhého až pátého) může být vyšetřujícím pracovníkem ze ŠPZ navržen individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“). Učitelé by tak měli být schopni podle IVP nadaného žáka naplňovat jeho individuální vzdělávací potřeby v oblasti prohloubeného obsahu učiva (enrichment), využívat preferované styly učení či například umožnit mu navštěvovat odborné exkurze a stáže.

Výjimkou nemusí být ani vytvoření diferencovaných skupin či přeskokování ročníku ve vybraných předmětech (akcelerace). V případě akcelerace je žádoucí pracovat se sociálními, kognitivními a fyzickými vlastnostmi nadaného žáka, protože v případě akcelerace je začleněn do kolektivu starších spolužáků, což nemusí být vždy v souladu s jeho aktuálním psychosociálním vývojem. Možností pro rozvoj nadaného žáka ve škole je mnoho, a právě pozice speciálního pedagoga může ve škole odborně podpořit jak koordinaci, tak optimální rozvoj jeho nadání. Přitom neznalost kognitivního a emocionálního vývoje nadaných žáků spojených s jejich odlišnými vzdělávacími potřebami může vyvolat nejistotu jak na straně učitelů, tak u žáků samotných (Rocha, Almeida & Perales, 2020). Institucionální podpora tedy patří rovněž jako podpora rodinného zázemí mezi nezastupitelné složky v rozvoji nadaných žáků. Z uvedených podnětů vyplývá, že je nezbytné potřebám nadaných žáků přizpůsobit nejen sociální zázemí, ale také samotný vzdělávací proces (Eysink, Gersen & Gijlers, 2015; Kapici & Coştu, 2023).

## **Specifika podpory žáků s nadáním a mimořádným nadáním**

Z odborného pohledu můžeme nadání chápat jako souhrn vrozených vloh s projevem v různých oblastech. Identifikovat nadání lze například v oblasti intelektové – matematické, jazykové, vědecké či technické (Gagné, 2004). Již méně je však kladen důraz na identifikaci nadání v oblasti umělecké nebo hudební (Ismail, Anuar & Loo, 2022; Tichá, 2023). Problematickou oblastí pro identifikaci se může jevit například sportovní nadání, kde se linie pojmů nadání a talent mnohdy překrývají (Tranckle & Cushion, 2006; Vaeyens, Lenoir, Williams & Philippaerts, 2008). Za účelem identifikace sportovního nadání nelze využít zcela totožné metody jako u identifikace intelektového nadání, protože není

možné brát v potaz pouze vliv zralosti a relativní věk jedince. V tomto ohledu lze rozlišit dle Gagného (2004) genotypické nadání, tedy nadání vrozené (vlohy), a fenotypické nadání (talent), které se tvoří prostřednictvím zrání a rozvíjení vloh a je úměrně závislé na procvičování jedince (Vičar, 2017).

V obecném měřítku dochází nejčastěji k identifikaci intelektového nadání (zejména v matematické, jazykové či vědecké oblasti), ale nezapomínejme, že žáci mohou být nadaní také v jiných oblastech, uveďme například oblast uměleckou, pohybovou, manuální či sociálně-osobnostní (VanTassel-Baska & Baska, 2021). Při identifikaci a následné diagnóze nadání je důležité využívat kromě stanovení hodnoty IQ<sup>25</sup> (tomuto kritériu vyhovuje maximálně 5 % populace)<sup>26</sup> také další možnosti stanovení míry nadání<sup>27</sup>, protože ne každá oblast nadání je měřitelná pouhým vyhodnocením IQ (Gagné, 1993). Pokud se zaměříme na identifikaci a diagnostiku i jiných oblastí nadání (například výtvarná, hudební či sportovní), zjistíme, že nám procento nadaných rapidně stoupne (10–15 %). V českých základních školách (dále jen „ZŠ“) je identifikováno zhruba 5 % nadaných žáků, odborníci však předpokládají, že by nadaných žáků mohlo být v základních školách 10–15 %. Mimořádné nadání je identifikováno na ZŠ pouze u 0,1 % žáků (Pavlas et al., 2022), statisticky by se ale mohlo jednat o 2–3 %.

I přesto, že je již představa o jednotné povaze inteligence překonána (Gardner, 1993; Kaufman & Sternberg, 2008; Heller, Mönks, Subotnik & Sternberg, 2000; Sternberg & Ambrose, 2021; Worrell & Dixon, 2022) a odborná literatura nabízí množství různých modelů pracujících s pojmem nadání (Sternberg & Davidson, 2005; Coleman & Cross, 2014), stále neexistuje mezi odborníky shoda ve vymezení jednotné definice. I to je jedním z důvodů, proč je proces identifikace a následné péče o nadané žáky přinejmenším komplikovaným, a to i ve vztahu k zajištění jejich rovných podmínek ve vzdělávání (Peters, Carter & Plucker, 2020; Jung, Jackson, Townend & McGregor, 2022; Jabůrek, Portešová, Straka & Palíšek, 2023; Sochová, 2023; Stephens, Dudley & Karnes, 2023).

Zmíňme alespoň několik nejčastěji citovaných modelů nadání, které nám mohou pomoci postihnout osobnost nadaného žáka v celém rozsahu. Prvním a zřejmě nejrozšířenějším modelem je tříkrhová koncepce nadání Renzulliho (Renzulli, 2021), která v interakci tří komponent (nadprůměrná schopnost, angažovanost, tvořivost) tvoří prostor pro nadání. Mezi další známé modely můžeme zahrnout Mönksův triadický model, který modifikuje model Renzul-

---

<sup>25</sup> Intelligenční kvocient je definován jako: mentální věk / chronologický věk x 100.

<sup>26</sup> Konzervativní přístup.

<sup>27</sup> Liberální přístup.

liho nadstavbou o prvek osobnostní a prvek prostředí (Mönks & Katzko, 2005). Oproti tomu Gagné (2000) diferencuje ve svém modelu pojem nadání a talent, přičemž nadání je vrozené a talent je naopak vytvořen systematickým rozvíjením schopností v konkrétní činnosti. Mezi dalšími lze jmenovat například Zieglerův akční (*actiope*) model nadání (Stoeger & Ziegler 2005), který vychází z myšlenky, že nadání se projeví, pokud jedinec vnímá, že jeho činnost je považována okolím za nadprůměrnou a z vlastní motivace ji dále systematicky rozvíjí. Reakce prostředí má tedy v tomto modelu významný vliv na vnímání a rozvoj nadaného jedince.

Je zjevné, že modelů zabývajících se nadáním je mnoho, některé kladou primární důraz na schopnosti žáka, jiné na rozvoj jeho talentu (v interakci například s příležitostmi či prostředím) a některé modely do sebe navíc integrují již vzniklé modely. Samostatnou kapitolou jsou též české i zahraniční studie zabývajících se možností obohacování kurikula ve vzdělávání nadaných dětí a žáků (Lojdrová, Vlčková & Kratochvílová, 2019; Desmet & Pereira, 2022; Sternberg, Ehsan & Ghahremani, 2022; Johnsen, 2022; Kalandarovna, 2022; Kaplan, 2023). Z výše uvedeného je zřejmé, že problematika identifikace, diagnostiky a vzdělávání nadaných žáků (ať již z organizačního, či obsahového hlediska) není jednoduchou záležitostí, ale komplexním tématem obsahujícím mnoho dílčích částí.

Role speciálního pedagoga tedy spočívá též v získání odborných znalostí v oblasti nadání. Právě znalosti týkající se psychologických, sociálních a kognitivních aspektů nadání pomáhají speciálnímu pedagogovi lépe porozumět specifickým potřebám a zvláštnostem nadaných žáků a poskytovat jim adekvátní podporu. Další klíčovou oblastí je identifikace a diagnostika nadaných žáků. Speciální pedagog je obeznámen s různými metodami, které mu umožní efektivně identifikovat nadání, a to včetně IQ testů, analýzy žakových prací, posouzení učitelů a dalších přístupů. Pokud nadaný žák získá podporu, využívá speciální pedagog znalosti související s vytvářením PLPP či IVP. Zde uplatní znalosti o diferenciaci výuky, o možnostech rozšířeného učebního obsahu a strategiích, které efektivně reagují na různorodé potřeby nadaných žáků. Speciální pedagog si také všímá sociálních a emocionálních potřeb nadaných žáků (často může jít o pocity izolace, frustrace či vysokých nároků na sebe sama), vyhodnocuje je a dále činí vhodná opatření.

## Charakteristika nadaného žáka

Rozumově nadaní žáci projevují nezvyklé kognitivní dovednosti již v raném

věku, často se jedná o zrychlený kognitivní vývoj, kdy si je dítě schopno osvojit znalosti či dovednosti ve velmi krátké době (Bildiren, 2018). Vždy je potřeba myslet také na určitou nerovnoměrnost vývoje, kdy na jedné straně žák může dosahovat výjimečné úrovně v určité oblasti, ale v jiné naprosto selhat, přičemž tyto disharmonie mohou způsobovat jak žákovi, rodičům, tak i učitelům určité nesnáze ve vzdělávacím procesu. Nejčastěji se v kontextu s nadáním hovoří o následujících přidružených diagnózách: ADHD, Aspergerův syndrom nebo jiné poruchy autistického spektra či SPU (Ginsburgh, 2007). Diagnózy spolu s nadáním ovlivňují kognitivní a behaviorální složky žáka, a proto je od učitele samotného vyžadován specifický pedagogický přístup, ve kterém ho podporuje též školní speciální pedagog. Charakteristiky nadaných žáků jsou rozmanité a mohou se projevovat různými způsoby. Je důležité, aby školní speciální pedagog byl senzitivní k individuálním potřebám nadaného žáka a nabídl podporu a prostředí, které umožní nadanému žákovi rozvíjet svůj potenciál. Společným cílem by mělo být vytvoření podmínek, ve kterých mohou nadaní žáci excelovat a dosáhnout svého maximálního potenciálu při vzdělávání.

*Tab. 11 Charakteristické rysy nadaného žáka*

| <b>Charakteristické rysy</b>                     | <b>Projevy</b>  |
|--|---|
| <b>Schopnost pracovat s abstraktními symboly</b> | Schopnost rozumět složitým konceptům a symbolům<br>Schopnost identifikovat vzory a hlubší souvislosti ve znalostech |
| <b>Schopnost dlouhodobé koncentrace</b>          | Schopnost udržet pozornost na úkolu po delší dobu bez vyrušení  |
| <b>Dobrá paměť</b>                               | Výrazná schopnost uchovat si informace a znalosti   |
| <b>Zvídavost, motivace</b>                       | Neustálá touha porozumět fungování věcí, časté dotazování   |
| <b>Preference samostatné práce</b>               | Tendence pracovat samostatně a prozkoumávat témata hlouběji   |
| <b>Hluboké zájmy nebo mnoho zájmů</b>            | Intenzivní zájem o konkrétní témata, někdy na vědecké úrovni  |
| <b>Problém s motivací</b>                        | Snížený zájem a nechuť k plnění úkolů a vzdělávacích aktivit  |
| <b>Socio-emoční strádání</b>                     | Náchylnost k projevům nepozornosti, nespokojenosti nebo konfliktům s vrstevníky a učiteli                           |
| <b>Problém s adaptací ve školním kolektivu</b>   | Vyhýbání se společenským interakcím   |

**Zdroj:** upraveno dle Davis & Rimm, 1977.

## Role školního speciálního pedagoga

Speciální pedagog ve ŠPP vytváří ve škole prostředí, které komplexně a systematicky napomáhá v rozvoji nadaného žáka. Zastává ve vztahu k nadanému žákovi především následující klíčové úlohy. **Nominuje a identifikuje** potenciálně nadané žáky prostřednictvím různých diagnostických nástrojů a metod. Má **přehled o individuálních potřebách a schopnostech** nadaného žáka. **Podílí se na PLPP** nadaného žáka nebo na základě zprávy ze ŠPZ **navrhuje IVP**. Poskytuje nadaným žákům **poradenství ohledně jejich vzdělávacích a psychosociálních potřeb**. **Spolupracuje s rodiči nadaného žáka, se třídním učitelem i s dalšími učiteli** v otázkách organizačního uzpůsobení výuky a ve volbě vhodných výukových metod. **Nastavuje vzdělávací strategie** především v kontextu adekvátního a kontinuálního rozvoje nadaného žáka. **Navrhuje či přímo organizuje rozvojové aktivity** k prohlubování schopností a zájmů nadaných žáků a **pravidelně monitoruje pokrok i vývoj** a pružně **reaguje na individuální potřeby** nadaného žáka a pracuje s jeho silnými a slabými stránkami.

Cílem činnosti školního speciálního pedagoga je **vytvořit prostředí pro spolupráci a koordinaci podpory** nadaného žáka napříč celou školou. Aby speciální pedagog mohl zastat všechny funkce pro vytvoření kvalitní podpory nadaného žáka, je nezbytné, aby znal také přístupy a formy práce s nadaným žákem, možnosti jejich využití, pozitiva i možná úskalí z nich vycházející či právní předpisy stanovující hranice podpory nadání.

## Právní předpisy

Obecný rámec pro práci s nadanými žáky v České republice definují opatření, která jsou deklarována právními předpisy. Není však pro školy povinné závazně uplatňovat všechny možnosti péče o nadané žáky, které jsou legislativně navrženy, stejně tak mohou být využívány i různé metody a formy péče o nadané, které legislativa explicitně nezmiňuje. Důležitým bodem péče o nadané je **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění pozdějších předpisů a navazující vyhlášky. Školský zákon uvádí, že k rozvoji nadání lze uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů, přičemž ředitel smí nadaného žáka na žádost rodiče přearadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Zjišťování nadání má v kompetenci ŠPZ ve spolupráci se školou, které poradenské zařízení navrhuje organizační



formu vzdělávání nadaného žáka. Poradenské zařízení též vede dokumentaci o vyšetření nadaného žáka, o jeho výsledcích a poskytnuté péči včetně zprávy a doporučení ke vzdělávání.

Na školský zákon navazuje **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, ve znění pozdějších předpisů, která upřesňuje, že za nadaného žáka se považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Mimořádně nadaný žák dosahuje mimořádné úrovně v těchto oblastech. Pokud se nadání žáka projevuje v oblastech pohybových, v manuálních nebo uměleckých dovednostech, hraje důležitou roli odborník v příslušném oboru (sportovní trenér, pedagog ZUŠ atd.), který dle ustanovení vyhlášky zhodnotí míru žákova nadání a vypracuje posudek, který potom ŠPZ využívá při tvorbě doporučení pro vzdělávání žáka.

Třetím právním předpisem je **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů, která uvádí možnosti poskytování poradenských služeb směřující k zjišťování nadání žáka, doporučení vhodných podpůrných opatření, jejich vyhodnocení a podpoře vzdělávání nadaných žáků.

## Formy a přístupy ve vzdělávání nadaných žáků

**Existují různé formy a přístupy pro vzdělávání nadaných žáků, představme si zde některé možnosti.** Práce s nadanými žáky může ve škole probíhat různými způsoby, mezi nejčastěji aplikované formy patří akcelerace, enrichment (obohacení výuky), individuální vzdělávací plán (vlastní naplňování vzdělávacího procesu žáka po určitou/stanovenou dobu), formy vzdělávání mimo školu či individuální vzdělávání (žáci jsou tzv. „domškoláci“).

### Akcelerace (tzv. urychlení)

V praxi se rozumí, že student projevuje schopnost postupovat ve svém vzdělávání rychleji než vrstevníci (v jednom či více předmětech či v rámci celého ročníku). Podle studie Machů a kol. (2013) je možné implementovat model tzv. **vnitřní akcelerace**, což umožňuje nadaným žákům pokračovat v rychlejším tempu ve zpracovávání specifického učiva uvnitř jejich kmenové třídy. Dosáhnout tohoto stavu lze například snížením opakování již zvládnutého učiva, vynecháním jednoduchých procvičovacích úloh či přeskočením již osvojené

ho učiva. **Vnější akcelerace** představuje úpravu vnějších podmínek výuky, například zařazení nadaného žáka pro určité předměty do vyššího ročníku, umožnění vypracování individuálních projektů, absolvování nadstavbových kurzů či umožnění vzdělávání se na dalších vzdělávacích platformách. Akcelerace se obvykle doporučuje pro studenty s vysokým intelektem, kteří se učí výrazně rychleji (Laznibatová, 2003) a též jejich emočně-sociální stav umožňuje přeražení do vyššího ročníku (Narimani & Mousazadeh, 2010). Hříbková (2009) uvádí **několik přístupů, které je možné v rámci akcelerace využít**: předčasné zaškolení, přesun žáka do vyššího ročníku (ve všech předmětech), ukončení výuky předmětu v kratší době, účast na výuce předmětu ve vyšším ročníku, volba náročnějších volitelných předmětů, vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro konkrétní předmět/předměty, v nichž žák exceluje. Celkově vzato, akcelerace je strategie, která umožňuje vzdělávaným žákům s výrazným intelektuálním potenciálem pokračovat v učení v souladu s jejich rychlostí a potřebami, a to prostřednictvím úprav v rámci stávající třídy nebo úprav vnějších podmínek výuky. Vždy je nutné vzít v potaz také rozdíl mezi žákovým kognitivním a emočně-sociálním stavem (Riegel & Behrens, 2022).

Tab. 12 *Formy akcelerace v rámci společného vzdělávání*

| Možnosti akcelerace             | Charakteristika   |
|---------------------------------|---|
| Neustálý progres                | Žáci obdrží další vzdělávací obsah poté, co dokončí a zvládnou předchozí látku  |
| Samostatné tempo učení          | Studenti postupují skrze učební aktivity vlastním zvoleným tempem   |
| Kombinované třídy               | V jedné třídě jsou vyučováni žáci více ročníků, což umožňuje mladším studentům spojit se spolu se staršími (akademicky i sociálně)  |
| Kompaktní osnovy                | Osnova je upravena tak, aby obsahovala méně úvodních aktivit a opakování  |
| Kompresní osnovy                | Žákům je poskytnut obsah učiva za kratší dobu, než je obvyklé, a s minimálním opakováním. Komprese zahrnuje větší časové úseky než kompaktní osnovy. Například 2 roky školy jsou dokončeny za 1 rok |
| Mentoring                       | Jsou zajištěni mentoři, kteří poskytují žákům pokročilé tempo výuky   |
| Distancované nebo online kurzy  | Žáci se zapisují na kurzy nabízené organizací mimo jejich školu   |
| Jiný formální stupeň vzdělávání | Žák zároveň plní např. kurz na střední či vysoké škole a poté je mu v budoucnu při přechodu na danou instituci dle možností uznán   |

**Zdroj:** upraveno dle Riegel & Behrens, 2022.

## Enrichment (tzv. obohacení)

Obohacující varianta vzdělávání, známá též jako *enrichment*, představuje strategii zaměřenou na **rozšíření, prohloubení a obohacení obsahu výuky** pro nadané žáky. Tento přístup umožňuje nadaným žákům zůstat ve své kmenové třídě. Cílem je, aby nadaní žáci zpracovávali stejné učivo, avšak s důrazem na **hlubší porozumění** a detailnější analýzu (Gül & Zekai, 2023). Tím mohou dosáhnout vyšší úrovně znalostí a dovedností. Obohacování se zaměřuje na uspokojení specifických potřeb nadaných žáků (zvědavost, touha po hlubokém pochopení, schopnost odhalovat komplexní souvislosti či tvorba struktur). Tato varianta vzdělávání nabízí různé přístupy, včetně samostudia, projektové výuky, skupinového učení, mentorství (učitel v roli konzultanta), výběru volitelných předmětů nebo vzdělávání dle IVP (Hříbková, 2009). Škrabánková (2012) doplňuje také možnost poskytování speciálního vybavení a učebních pomůcek a podporu formou místních sdružení, zájmových klubů či kroužků. Celkově lze říci, že obohacující varianta vzdělávání nabízí možnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám nadaných žáků a rozvíjet jejich intelektuální potenciál prostřednictvím hlubšího a komplexnějšího zpracování učiva.

Obohacování nastává v případě, kdy aktivity žáka rozšiřují, prohlubují a rozvíjejí výukový proces, čímž dochází k vývoji vyšší úrovně myšlení, podpoře kreativního a kritického myšlení a k celkovému rozvoji žáka (Casino-García et al., 2021). Nejedná se však o obohacování, jak může být mylně předpokládáno, pokud dochází k následujícím aktivitám: reprodukce faktů místo kreativního myšlení, memorování názvů a dat, práce zakládající se na přesném dodržování postupů či zjišťování informací bez přidané hodnoty. Uvedené příklady mohou vést ke ztrátě zájmu a motivace ke vzdělávání nadaného žáka ve škole. Enrichment je tak mnohdy vhodnou strategií pro žáky, kteří nedosahují takové emočně-sociální úrovně vývoje, aby mohli bezpečně akcelarovat do vyššího ročníku mezi starší vrstevníky. Žákům emočně zralým naopak může vyhovovat akcelerace, vždy je však nutné individuálně posoudit žákův stav a zvážit přínosy a negativa (Reis & Renzulli, 2010).

## Ability Grouping (seskupování žáků)

Ability grouping, neboli seskupování žáků podle jejich individuálních schopností je možnou variantou pro vzdělávání nadaných žáků (Havigerová et al., 2011). Tato metoda zahrnuje seskupování nadaných žáků na určitý počet vyučovacích hodin týdně. Tito žáci jsou následně zařazeni do skupiny, kde

se věnují obohacujícím aktivitám nebo studiu specifických témat, například v oblasti přírodních věd nebo matematiky (Tieso, 2003). Může se jednat také o různé formy seskupování, například projektové, dovednostní, heterogenní či homogenní, měnící se v závislosti na využití formě. Seskupování žáků by mělo optimálně fungovat na základě studijních potřeb žáků, zastánci i kritici seskupování se shodují, že by mělo být vždy flexibilní (Gentry & MacDougall, 2023; Renzulli & Reis, 1997).

*Tab. 13 Formy seskupování v rámci společného vzdělávání*

| <b>Možnosti seskupování</b> | <b>Charakteristika</b>  |
|-----------------------------|---|
| Seskupování uvnitř třídy    | Seskupení nadaných žáků v běžné třídě s ostatními žáky se zaškoleným učitelem, který této skupině nadaných diferencuje studijní plán, tempo výuky i vzdělávací cíle dle potřeb nadaných žáků  |
| Vnější diferenciaci         | Seskupování nadaných žáků dle dosažených výsledků do samostatných tříd (může se jednat o dlouhodobé rozřazení či lze přeskupit například jednou ročně dle studijních výsledků)  |
| Vnitřní diferenciaci        | Nadaní žáci jsou rozděleni do různých skupin pro konkrétní předměty, ve kterých vynikají svými znalostmi a dovednostmi. Diferenciaci probíhá nejčastěji v hlavních předmětech, které jsou považovány za nezbytnou součást vzdělávacího programu (např. matematika, český jazyk, přírodovědná oblast či cizí jazyky) |

**Zdroj:** upraveno dle Gentry & MacDougall, 2023.

Na základě praktických zkušeností s nadanými žáky a v souladu s Machů a kolektivem (2013) je akceptován názor, že volba konkrétního vzdělávacího postupu musí být vždy pečlivě promyšlena s ohledem na individuální charakteristiku nadaného žáka. Jsou známy případy akcelerace, kdy byl nadaný žák přesunut do vyššího ročníku, což vedlo k sociálním problémům a frustraci, protože nový kolektiv žáka nepřijal. Pokud není – vzhledem k emočně-sociálnímu vývoji – vhodná akcelerace nadaného žáka, je možností vzdělávání formou obohacujících aktivit v rámci kmenové třídy. Tyto aktivity nejen poskytují nadaným žákům prostor pro rozvoj, ale také umožňují udržení sociálních vztahů ve známém prostředí.

## **Individuální vzdělávací plán**

Vzdělávání nadaného žáka je možné uskutečňovat podle **individuálního**

**vzdělávacího plánu (IVP)**, který je zpracován ve spolupráci se ŠPP a zajišťuje potřeby nadaného žáka (je součástí dokumentace školy). IVP vychází ze závěrů psychologického a speciálněpedagogického vyšetření ŠPZ a vyjádření zákonného zástupce žáka (ke zpracování a zahájení vzdělávání dle IVP by mělo dojít do jednoho měsíce ode dne obdržení doporučení ze ŠPZ školou). IVP obsahuje především organizační formy a vzdělávací metody (rozvržení učiva, obsah učiva nad rámec ŠVP, zadávání, plnění a hodnocení úkolů, učební pomůcky a další materiály pro rozvoj nadání). V rámci IVP by mělo dojít k nastavení spolupráce pedagogického pracovníka ŠPP, který bude dále koordinovat rozvoj nadaného žáka s ostatními pedagogy a zároveň bude plnit funkci konzultanta v rámci péče o nadaného žáka ve škole. ŠPZ ve spolupráci se ŠPP sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování IVP a dává zpětnou vazbu zákonnému zástupci a škole.

## **Formy vzdělávání mimo školu**

Formální vzdělávací systém nemusí vždy dostatečně zohledňovat individuální potřeby nadaných žáků. Neformální vzdělávání, zejména v rámci volnočasových aktivit, představuje pro nadané žáky prostor, kde mohou rozvíjet své zájmy, talenty a dovednosti mimo běžné školní osnovy (Gilbert & Priest, 1997). Tato neformální aktivita umožňuje nadaným žákům projevit svou kreativitu, hlouběji se věnovat konkrétním oblastem a navázat kontakty s podobně smýšlejícími vrstevníky (Tolppanen & Aksela, 2013). Spolupráce mezi školami a místními organizacemi, spolky, kluby či centry, které nabízejí volnočasové aktivity, je klíčovým prvkem podpory. Speciální pedagog by spolu s pedagogem měl aktivně sledovat, které volnočasové aktivity nadaní žáci navštěvují, a snažit se integrovat tyto aktivity dle možností do vzdělávacího procesu. Kvalifikovaní lektori z neformálního sektoru mohou pomoci nadaným žákům směřovat jejich zájmy a rozvoj. Integrace odborníků z dané oblasti do výuky může také poskytnout všem žákům příležitost učit se od těch nejlepších.

Speciální pedagog může sledovat pokrok nadaných žáků v neformálních aktivitách a s žákem jej reflektovat. To může zahrnovat vytváření portfolia práce žáka ve volnočasové aktivitě, prezentaci projektů nebo jiných způsobů, jak ukázat rozvoj a dovednosti nabyté mimo školní prostředí. V případě přiznaného druhého až čtvrtého stupně podpůrných opatření mohou nadaní žáci také v rámci individuálního plánu navštěvovat neformální vzdělávání místo povinné školní docházky po určitou a předem stanovenou dobu. Tato varianta nabízí nadaným žákům možnost hlouběji proniknout do konkrétních oblastí

jejich zájmu (Moon, Feldhusen & Dillon, 1994). Mimo školní vzdělávací plány mají možnost zkoumat témata podrobněji a rozvíjet pokročilé dovednosti, které nejsou běžnou součástí školního vzdělávání. Studium v neformálním sektoru často umožňuje nadaným žákům postupovat vlastním tempem a zaměřit se na témata, která je skutečně zajímají, což může vést ke zvýšené motivaci (Pedretti, 2002).

## **Individuální vzdělávání**

Individuální vzdělávání, často také označované jako domácí vzdělávání či *homeschooling*, je alternativní formou vzdělávání, ve které se žák učí mimo tradiční školní prostředí, nejčastěji pod vedením rodičů nebo soukromých učitelů (Průcha, Walterová & Mareš, 2003), a řídí se dle právních předpisů – primárně dle § 41 školského zákona. O povolení žádají zákonní zástupci žáka a rozhodnutí činí ředitel dané školy na základě podkladů, mezi něž patří též vyjádření školského poradenského zařízení. Pro nadané žáky může individuální vzdělávání představovat určité výhody i potenciální nevýhody. Mezi pozitivní aspekty individuálního vzdělávání patří především možnost flexibility a individuálního sestavení vzdělávacího plánu vzhledem ke konkrétním potřebám a k tempu nadaného žáka, zahrnující např. rychlejší postup a hlubší vhléd v konkrétních oblastech (Icml & Suryono, 2019). Naopak za negativa spojená s individuálním vzděláváním považujeme možné snížení sociální interakce s vrstevníky, které může vést k omezenému rozvoji emočně-sociálních kompetencí (Jeynes, 2016). Forma individuálního vzdělávání může být pro nadané žáky přínosnou, je třeba však důkladně zvážit jak jejich konkrétní potřeby v oblasti nadání, tak i jejich deficity, a zahrnout je do plánování individuální výuky. Též je zde kladen důraz na angažovanost všech zainteresovaných osob (rodič, pedagogičtí pracovníci, poradenští pracovníci a další) při podílení se na zajišťování dostatku zdrojů a příležitostí pro rozvoj vzdělávání nadaného žáka.

## **Školní speciální pedagog a nadaný žák**

Školní speciální pedagog může nadaného žáka odhalit prostřednictvím depistáže, jejíž součástí je například pozorování žáků ve třídě, i v rámci individuálních diagnostických šetření. Projevy nadaného žáka se mohou velmi lišit, například někteří nadaní žáci se mohou učiteli jevit jako žáci s náročným chováním či bez motivace k učivu. Speciální pedagog by měl být schopen rozpoznat, zda tyto projevy mohou být odrazem žákovy frustrace z látky, která

je mnohem níže pod jeho intelektovými schopnostmi (Renzulli, Smith & Reis, 1982). Je-li identifikováno potenciální nadání (školním speciálním pedagogem, učitelem či rodičem), je úlohou školního speciálního pedagoga zprostředkovat návštěvu ŠPZ, kde bude žák podroben speciálněpedagogickému a psychologickému vyšetření pro zjištění úrovně kognitivních schopností. Pokud je nadání potvrzeno, nastává vytvoření podmínek pro vzdělávání nadaného žáka, na kterém se na základě doporučení ze ŠPZ podílí jak školní poradenské pracoviště, tak samotní pedagogové.

Práce školního speciálního pedagoga nemusí být omezena pouze na tvorbu PLPP nebo IVP, speciální pedagog může také navrhnout a realizovat projekty dle oblastí, ve kterých žák projevuje své nadání. V případě žáků s dvojitou výjimečností (například s nadáním a SPU, ADHD či PAS) zajišťuje školní speciální pedagog žákům též speciálněpedagogickou intervenci v rámci reedukace oslabených funkcí (Ford & Harmon, 2001). Kromě intervenční činnosti školní speciální pedagog také informuje rodiče nadaného žáka o možnostech rozvíjení jeho nadání v neformálním vzdělávacím sektoru, například navrhuje možnost spolupráce rodiny nadaného žáka s organizacemi specializujícími se na podporu rozvoje nadaných žáků. Též je vhodné s rodiči žáka pravidelně konzultovat možná opatření a sledovat změny kognitivního i psychosociálního charakteru pro zajištění harmonického vzdělávání.

## **Školní speciální pedagog a učitelé**

Školní speciální pedagog hraje významnou roli ve vztahu k učitelům rozvíjejícím nadaného žáka, protože jeho úkolem není pouze sledovat potřeby nadaného žáka, ale také úzce spolupracovat s učiteli při tvorbě IVP a jeho průběžné evaluaci (též hlídá termín včasného vyhotovení IVP, tedy do jednoho měsíce od stanovení nadání v ŠPZ). Při tvorbě IVP je podstatné zaměřit se především na různé organizační formy vzdělávání a obohacující vyučovací metody (často navržena například projektová, skupinová či kooperativní výuka, ale též je možné spolupracovat s externími subjekty, například výzkumnými ústavy či univerzitami). Hlavním cílem těchto opatření je obohacení a rozvoj nadaného žáka (Freeman, 1999). Školní speciální pedagog též zajišťuje komunikaci mezi vedením školy, rodiči, ŠPZ a dalšími institucemi. Mezi důležité činnosti patří také sledování klimatu třídy a v případě problematického sociálního začlenění nadaného žáka nastavení vhodné intervence. Školní speciální pedagog má nezapustitelnou roli při podpoře nadaného žáka ve školním prostředí (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006), protože spolupracuje se širokým okruhem zainteresovaných

osob, přičemž optimalizuje vzdělávací podmínky pro nadaného žáka tak, aby docházelo k jeho kontinuálnímu rozvoji a zároveň bylo dosaženo pozitivního klimatu v rámci třídy.

## **Školní speciální pedagog a sociálně-emoční rozvoj nadaných žáků**

Jak už bylo výše zmíněno, důležitou oblastí péče o nadané žáky je i identifikace jejich emočních a sociálních potřeb a podpora jejich naplňování. Potřeby nadaných žáků jsou bohužel často nerozpoznané a nenaplněné, protože existuje falešná představa, že se o sebe dokáží postarat sami (Neihard a kol., 2002). Nadaní žáci z odlišného prostředí, socioekonomických vrstev a s různými schopnostmi mohou zažít celou řadu sociálně-emočních těžkostí, včetně vyloučení vrstevníky, izolace, stresu, úzkosti, deprese a destruktivního perfekcionismu, což může vést ke školnímu selhání. Zahraniční výzkumy ukazují, že existuje silný vztah mezi sociálně-emočním rozvojem a školní výkonností, korelace je především mezi negativním sociálně-emočním vývojem a školní neúspěšností u nadaných studentů (Australian Council for Educational Research, 2010). Mezi faktory vedoucí k nedostatečnému školnímu výkonu a selhání u nadaných žáků patří např. nízká úroveň sebeobrazu, nedostatečné sebevědomí často pramenící z nevhodného rodinného prostředí (Neihard a kol., 2002), perfekcionismus, v jehož důsledku si nadaní žáci kladou nereálné cíle (Hess, 1994), nálepkování nadaného (Klimecká, Staňková, Venterová, Havigerová & Dostál, 2022), odlišné zájmy od vrstevníků, které podporují sociální vyloučení a nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti. Nadaní žáci, pokud jim není poskytnuta podpora v sociálně-emoční oblasti, mají tendenci nedosahovat adekvátních akademických výsledků, což zvyšuje riziko negativních důsledků, včetně možnosti předčasného ukončení školního vzdělávání (Renzulli & Park, 2002). Vondráková (2005, in Havigerová, Křováčková a kol., 2011) dodává, že nadané děti se po psychické stránce rozvíjejí velmi rychle a jsou často výrazně odlišné od ostatních. Hledají si rovnocenné partnery mezi staršími dětmi a dospělými. Odlišnost ohrožuje sociální zařazení dítěte, zejména jeho přijetí spolužáky, a je třeba této skutečnosti věnovat přiměřenou pozornost. Někdy i přístup učitelů k nadaným žákům (např. porovnávání jejich výkonu se spolužáky či časté využívání nadaného jako pomocníka) může vést k vyčlenění žáka z kolektivu či ke vzniku nepřiměřeného sebeobrazu (např. pocit nadřazenosti vůči spolužákům a s tím související chování).

Při formulaci strategií pedagogické podpory, zejména v kontextu akcelerace,



by školní speciální pedagog měl pečlivě zvážit emocionální a sociální potřeby nadaného žáka, jeho schopnost vyrovnat se s možnou frustrací a posoudit úroveň jeho sociálních dovedností. V případech, kdy nastanou problémy při začleňování nadaného žáka do kolektivu spolužáků (například při přeskočení ročníku), je nezbytné zaměřit se na komplexní zlepšení soudržnosti třídního kolektivu a nastavení vhodného klimatu. Vzhledem k uvedenému by se měl školní speciální pedagog v rámci intervence zaměřit také na rozvoj sociálních dovedností u nadaných žáků, které mnohdy zaostávají za jejich kognitivními schopnostmi. Jedním z cílů intervence školního speciálního pedagoga je tedy podpora efektivního zvládnutí emocionálních projevů nadaného žáka. Důležitým aspektem je řešení někdy až patologického perfekcionismu, který může vyvolávat frustraci a vést k nevhodným reakcím, jako je vztek, vyrušování a agresivita. Nadaný žák si potřebuje osvojit sociálně akceptovatelné způsoby vyjádření svých emocí a potřeb. Školní speciální pedagog má za úkol individuálně podporovat rozvoj sociálních a interpersonálních dovedností u nadaného žáka tak, aby byl schopen vhodně komunikovat a interagovat s vrstevníky a rozvíjet empatii. Školní speciální pedagog může zastávat roli průvodce nadaného žáka a tím mu pomoci se orientovat ve světě mezilidských vztahů a sociálních interakcí.

## Literatura

- Australian Institute of Health and Welfare. (2012). Social and emotional well-being: Development of a Children's Headline Indicator. Canberra: AIHW.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 188, 997–1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T. & Llinares-Insa, L. I. (2021). "Developing Capabilities". Inclusive Extracurricular Enrichment Programs to Improve the Well-Being of Gifted Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 731591.
- Cross, T. L. & Coleman, L. J. (2014). School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94–103. <https://doi.org/10.1177/0162353214521522>
- Česká školní inspekce. (2016, 13. října). *Tematická zpráva - Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_vzdelavani\\_nadanych.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf)

- Davis, G. A. & Rimm, S. (1977). Characteristics of creatively gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 21(4), 546-551.
- Desmet, O. A. & Pereira, N. (2022). The achievement motivation enhancement curriculum: Evaluating an affective intervention for gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 129-153. DOI: 10.1177/1932202X211057424
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(02), 219-228. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598130600618140>
- Eysink, T. H., Gersen, L. & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High ability studies*, 26(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1038379>
- Ford, D. & Harmon, D. (2001). Equity and Excellence: Providing Access to Gifted Education for Culturally Diverse Students. *Journal of Advanced Academics*, 12, 141-147. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-663>
- Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of biological education*, 33(4), 185-190. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655663>
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.
- Gentry, M. & MacDougall, J. (2023). Total School Cluster Grouping: Model, Research, & Practice. In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 211-234. London: Routledge.
- Gilbert, J. & Priest, M. (1997). Models and discourse: A primary school science class visit to a museum. *Science Education*, 81(6), 749-762.
- Ginsburgh, P. (2007). *An exploratory study of the academic journey of successful twice exceptional students at a selective institution of higher learning*. <https://doi.org/10.25774/w4-1zqw-vv78>.
- Gül, M. D. & Zekai, A. Y. I. K. (2023). Enrichment Studies in Gifted Education: A Bibliometric Analysis with RStudio. *Participatory Educational Research*, 10(3), 266-284.

- Havigerová, J. M., Křováčková, B. a kol. (2011). *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405762848.pdf>
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*.
- Hess, L. (1994). Life, liberty and the pursuit of perfection. *Gifted Child Today*, 17(3), 28-31.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Icmi, A. A. N. & Suryono, Y. (2019). The role of homeschooling in the modern era. *KnE Social Sciences*, 511-518. DOI: 10.18502/kss.v3i17.4678
- Ismail, M. J., Anuar, A. F. & Loo, F. C. (2022). From physical to virtual: A new learning norm in music education for gifted students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 44-62. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.5615>
- Jabůrek, M., Portešová, Š., Straka, O. & Palíšek, P. (2023). Jak identifikovat mimořádně nadané děti objektivně a zábavně? Pomocí diagnostického systému Invenio. *E-psychologie*, 17(2), 88-93.
- Jeynes, W. H. (2016). Homeschooling: The ultimate personalized environment. *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools*, 99-113. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.796825>
- Johnsen, S. K. (2022). Standards in gifted education. In J. L. Roberts, T. F. Inman & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to Gifted Education*, 35-57, London: Routledge.
- Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G. & McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>
- Kalandarovna, Y. L. (2022). Identification And Education Of Gifted Children. *Asia Pacific Journal Of Marketing & Management Review*, 11(10), 42-47.
- Kapýcý, H. Ö. & Coştu, F. (2023). Gifted pupils' learning experience in virtual laboratories. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1). DOI: 10.36681/tused.2023.001
- Kaplan, S. N. (2023). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 235-251. London: Routledge.
- Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M. & Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

- Laznibatová, J. (2003). *Nadané dieťa*. Bratislava: IRIS.
- Lojdová, K., Vlčková, K. & Kratochvílová, J. (2019, 30. srpna). *Jinakost, znevýhodnění, nadání? Diskurs práce s diverzitou žáků v plánovaném kurikulu studentů učitelství*. XXVII. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, Česká republika.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, 71–91. Boston: Springer.
- Machů, E., Kočvarová, I., Císlerová, T. & Vápeník, P. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. *Conceptions of giftedness*, 2, 187–200.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 38–48.
- Narimani, M. & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563–1566.
- Neihard, M., Reis, S., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press, Inc.
- Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted child today*, 38(1), 49–59. <https://doi.org/10.1177/107621751455653>
- Pavlas, T. et al. (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách. Česká školní inspekce*. Praha: ČŠI. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%5c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Podpora\\_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf)
- Pedretti, E. (2002). T. Kuhn meets T. Rex: Critical conversations and new directions in science centres and science museums. *Studies in Science Education*, 37, 1–42. <http://dx.doi.org/10.1080/03057260208560176>
- Peters, S. J., Carter, J. & Plucker, J. A. (2020). Rethinking how we identify “gifted” students. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721720978055>
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An

- examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H. & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 82(3), 185-194.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. S. & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family and school-related factors*. Storrs, CT: The Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. (2021). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity 4. In *Reflections on gifted education*, 55-90. London: Routledge. DOI: 10.1017/CBO9780511610455.015
- Riegel, B. D. & Behrens, W. A. (2022). Subject-Based Acceleration. *Gifted Child Today*, 45(4), 192-200.
- Rocha, A., Almeida, L. & Perales, R. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397-1409.
- Sochová, L. (2023). *Způsoby identifikace jazykově nadaných žáků a žákyň vyučujícími základní školy* [bakalářská práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/180988/130353584.pdf?sequence=1>
- Stephens, K. R., Dudley, J. & Karnes, F. A. (2023). *Identification of the gifted: An overview of legal issues*. *Identification*, 101-119. DOI: 10.4324/9781003419419-7
- Sternberg, R. J., Ehsan, H. & Ghahremani, M. (2022). Levels of Teaching Science to Gifted Students. *Roeper Review*, 44(4), 198-211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115178>
- Sternberg, R. J. (1986). Inside Intelligence: Cognitive science enables us to go beyond intelligence tests and understand how the human mind solves problems. *American scientist*, 74(2), 137-143. <https://www.jstor.org/stable/27854029>
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Sternberg, R. J. & Ambrose, D. (Eds.). (2021). *Conceptions of giftedness and talent*. London, UK: Palgrave Macmillan. DOI: 10.3390/educsci11050192
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2005). Praise in gifted education: Analyses on the basis of the actiotope model of giftedness. *Gifted Education International*, 20(3), 306-329.

- Tichá, L. (2023). Podpora mimořádně nadaných žáků v uměleckém vzdělávání – Akademie MenART. *Hudební Výchova*, 31(2), 38–39.
- Tolppanen, S. & Aksela, M. (2013). Important social and academic interactions in supporting gifted youth in non-formal education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 1(3), 279–298.
- Tranckle, P. & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. *Quest*, 58(2), 265–282.
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M. & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions. *Sports medicine*, 38, 703–714. <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200838090-00001>
- VanTassel-Baska, J. & Baska, A. (2021). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Abingdon: Routledge.
- Vičar, M. (2017). Sportovní talent versus nadání. *Studia sportiva*, 11(1), 216–227. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=776262>
- Worrell, F. C. & Dixon, D. D. (2022). Achieving equity in gifted education: Ideas and issues. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 79–81.

**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*I přes malý úvazek jsem si dovolila nekombinovat svou práci speciální pedagožky s učitelováním a mohu být díky tomu flexibilnější a mít jiný vztah s dětmi než učitel. Mohu podporovat celé třídy i jednotlivce pomocí pohybových aktivit, třeba žonglování, a pomocí umění, malování a modelování. Nejvíc mě těší, že mám svůj prostor, kde mohu s dětmi pracovat a který je pro dobrou práci velmi nápomocný. A děti se na své podpůrné hodiny vždy moc těší.*





# 5. Expresivní terapie v práci školního speciálního pedagoga

*Barbara Valešová Malecová, Monika Kadrnožková*

## Úvod

Expresivní terapie v současnosti stále častěji nacházejí uplatnění i v systému speciálněpedagogické péče. Müller (2014, s. 63) potvrzuje, že „v oblastech zájmu speciální pedagogiky mají expresivní terapie velmi důležité postavení“. Jednotlivé expresivně terapeutické přístupy, resp. jejich prvky jsou využitelné i v práci školního speciálního pedagoga.

Expresivní terapie je terapeutický přístup, který systematicky využívá umělecké prostředky a techniky k podpoře komunikace, sociální interakce a emocionálního vyjádření u klientů. Malchiodi (2005, s. 2) umělecké prostředky vymezuje jako „využití výtvarného umění, hudby, tance/pohybu, dramatu, poezie/tvůrčího psaní a hry v rámci psychoterapie, poradenství, rehabilitace, popř. zdravotní péče“. Jedná se tedy o využití uměleckých médií za účelem dosažení terapeutického cíle. V souvislosti s prací školního speciálního pedagoga lze hovořit o edukačních a výchovných cílech. Předností expresivních terapií je skutečnost, že k učení a změnám dochází prostřednictvím vlastního autentického zážitku v procesu aktivní činnosti/hry. Faktor hry a tvoření je důležitý z hlediska zvýšení motivace a zapojení žáka do terapeutického procesu, protože tato neinvazivnost obvykle snižuje aktivaci obranných mechanismů dítěte, jako je agrese, apatie, strach, odmítání spolupráce. Využití uměleckých prostředků facilituje navázání kontaktu s žákem, zprostředkování poznání a vyjádření se skrz jemu přirozené činnosti i v případě, že žák má různá znevýhodnění komplikující mu osvojení informací či dovedností a vyjádření se obvyklým způsobem.

Při využívání expresivních terapií školním speciálním pedagogem je důležité zohlednit omezení, která se vztahují k jejímu specifickému pedagogickému nebo vývojovému zaměření. V tomto směru je expresivní terapie (resp. využití jejích prvků a technik) doplňkovým přístupem s důrazem na výchovné, rozvojové, edukační a preventivní cíle. Řešení závažnějších psychických nebo behaviorálních problémů by mělo zůstat v kompetenci příslušných odborníků (zejména psychoterapeutů, psychologů apod.).

## Vymezení expresivních terapií

Expresivní terapie se dělí podle uměleckého média, které využívají. Podle tohoto kritéria lze hlavní expresivní terapie klasifikovat jako biblioterapii, dramaterapii, muzikoterapii, arteterapii, tanečně-pohybovou terapii (psychomotorickou terapii), činnostní terapii. Kromě uvedených terapií existují i další expresivní terapie, které jsou často určitou odnoží neboli podtypem (např. pohádkoterapie).

Pro pochopení dalšího využití expresivních terapií v práci školního speciálního pedagoga jsou některé z nich (využívané v tomto textu) vymezeny níže:

- **Biblioterapie** záměrně, systematicky a cíleně využívá různé formy práce s literárním textem a s vlastní literární tvorbou u klientů různého věku, socio-kulturního zázemí a s různými problémy k dosažení preventivních a terapeutických cílů, týkajících se hlavně (sebe)poznání a předcházení, pochopení a/nebo řešení problémů a zátěžových situací (Valešová Malecová, 2016). Biblioterapie nekončí doporučením vhodné literatury ke čtení, nýbrž se jedná o proces práce. Ten zahrnuje kromě čtení (předčítání) literární předlohy i diskusi o přečteném a podpůrné kreativní techniky, které se pojí zejména se sociálním nebo emocionálním problémem zobrazeným v textu (ale i práci s textem jako takovým v případě podpory kognitivních dovedností u žáků oslabených v této oblasti). Patří sem ale i vlastní tvorba literárních útvarů, se kterými se následně pracuje. V každém případě se však jedná o prostředek komunikace s klientem/žákem a cestu k dosažení vytyčených cílů, není tím zamýšleno kreativní psaní.
- **Dramaterapii** lze definovat jako: „léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení stavu symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“ (Valenta, 2005, s. 101). Zjednodušeně slovy Jennings (1994) jde o specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem. Nejedná se tedy o využití dramatických technik za účelem přípravy divadelního představení (i když vznik představení může být také „vedlejším“ produktem dramaterapie, případně lze mluvit spíše o teatroterapii). V dramaterapii je důležitý samotný proces práce, sebepoznání, rozvoj dovedností a vztahů k sobě i druhým.
- **Arteterapii** vymezuje Šicková-Fabrici (2002) jako cílenou, profesionálně

vedenou a usměrňovanou aktivitu, která se za pomoci uměleckých technik a postupů snaží docílit zlepšení sebehodnocení a sebevědomí člověka, dát mu pocit smysluplného naplnění života a integrovat jeho osobnost. Významným činitelem v arteterapeutickém procesu je samotná tvorba, výsledný produkt či artefakt nejsou v arteterapii rozhodující (stejně jako u předcházejících terapií). Liebmann (2005) dodává, že v arteterapii je umění využíváno jako prostředek komunikace, nikoliv pro potřebu vytvořit esteticky uspokojivý výtvar.

- **Taneční/pohybová terapie** je definována Americkou asociací taneční terapie (ADTA, 2023) jako (psycho)terapeutické využití pohybu k podpoře emocionální, sociální, kognitivní a fyzické integrace jednotlivce za účelem zlepšení zdraví a pohody. Čížková (2023) uvádí, že pomocí pohybu umožňuje jedinci propojit fyzické a psychické aspekty emoční zkušenosti, a skrze pohybové interakce ve skupině rozvíjí mezilidské vztahy a sociální dovednosti. Psychomotorickou terapii lze podle Müllera (2014, s. 60) vymezit jako „aplikaci tělesného pohybu (zasazeného do širšího kontextu psychomotoriky) použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem“.
- **Činnostní terapie**, neboli léčba zaměstnáváním, vychází z premisy, že vážnější problémy člověka se odrážejí v jeho praktické činnosti, a tudíž je lze vhodně zvoleným zaměstnáním pozitivně ovlivnit (Horňáková, 1995). Různé formy zaměstnáváním jsou postaveny na zkušenosti, že skrze přitažlivou činnost lze dosáhnout pozitivní změny (Oy, Sagi, 1992, in Horňáková, 1995). Činnostní terapie prostřednictvím zapojení do smysluplných, tvořivých a rehabilitačních činností rozvíjí motorické, kognitivní, komunikační, sociální a osobnostní kompetence jedince (Gaudeamus, 2023).

Expresivní terapie se realizují podle specifické struktury intervenční jednotky (sezení), která se odlišuje od běžné školní práce, čímž ji dělá pro žáky atraktivnější. Úvodní fáze je zaměřená na navázání kontaktu, motivaci a aktivaci žáka. Obsahuje přivítání; rituál (opakující se činnost na každém sezení) umožňující snížit napětí známou aktivitou; náladometr zjišťující náladu žáků a aktivační techniku. Po této fázi navazuje hlavní terapeutická činnost realizující techniky příslušné terapie. Závěrečná část je věnovaná reflexi žáků, náladometru umožňujícímu postřehnout změnu nálady způsobenou terapeutickou intervencí, uvolňující/relaxační činnosti, při které žáci mají možnost odreagovat nahromaděnou tenzi, a závěrečnému rituálu.

## Využití expresivních terapií v práci školního speciálního pedagoga

Expresivní terapie mají široké uplatnění v práci školního speciálního pedagoga v rámci individuální a/nebo skupinové intervence s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i při interakci s celým třídním kolektivem. **Oblasti využití expresivních terapií pro přehlednost rozdělujeme následovně:**

- tvorba inkluzivního povědomí a inkluzivního prostředí, zlepšení třídního klimatu;
- rozvoj dovedností důležitých pro zvládnání školní výuky;
- rozvoj komunikačních a sociálních dovedností;
- uvolnění napětí, relaxace a rozvoj strategií pro snížení stresu.

### Tvorba inkluzivního povědomí a inkluzivního prostředí, zlepšení třídního klimatu

Ve školním prostředí lze inkluzivní proces facilitovat i prostřednictvím expresivních terapií. Zejména biblioterapie a dramaterapie jsou vhodným prostředkem k podpoře inkluze, protože nenásilným a přirozeným způsobem umožňují náhled do světa jedinců s různým typem znevýhodnění a zároveň rozvíjejí prosociální chování vůči jiným lidem (nejen se speciálními vzdělávacími potřebami). V této oblasti školní speciální pedagog pracuje s celým třídním kolektivem v rámci preventivních/intervenčních programů či jednotlivých vstupů, nebo edukuje třídního učitele, aby byl schopen danou podporu aplikovat ve své třídě (např. v třídnických hodinách).

**Využití příběhů zobrazujících život lidí s určitou odlišností či znevýhodněním** v rámci biblioterapie může žákům pomoci zvýšit porozumění jinakosti, specifickým potřebám, vnitřnímu světu a individuálním odlišnostem. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami si prostřednictvím fiktivních i reálných postav z příběhů (které mají podobné znevýhodnění) můžou uvědomit, že v těchto situacích nejsou sami a i jiné osoby prožívají podobné životní události a cítí stejné emoce, čímž se snižuje pocit izolace a úzkosti u těchto dětí (Dirksová, 2010; Fossová, 2009). U dětí se znevýhodněním může biblioterapie pomoci vyrovnat se s problémy, zlepšit sebeuvědomění a vytvářet si pozitivní sebeobraz a sebepojetí.

Kromě beletrie je možné při biblioterapii využívat i **populárně-naučnou literaturu**. Tento žánr je podle Pardecka (2005) dobrou volbou pro žáky, kteří hledají informace o konkrétním znevýhodnění, protože poskytuje věcné (fak-

tické) popisy. Literatura v tomto směru plní informační funkci, prostřednictvím které žáci zvyšují své povědomí o specifikách konkrétního znevýhodnění (jinakosti), čímž se u nich snižuje strach z neznámého.

Literatura zobrazující lidi se znevýhodněním může být přínosná i pro intaktní spolužáky, kteří by se měli naučit přijímat individuální rozdíly. U starších žáků lze prostřednictvím příběhu rozvíjet vhled a porozumění jedinečným výzvám a problémům, kterým žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou čelit, ale i pochopit pro ně neobvyklé projevy v chování těchto žáků, čímž se zároveň zvyšuje jejich empatie. Ve výzkumu Kingsleyho (2017) bylo zjištěno, že díky využití biblioterapie jsou žáci více nakloněni k přijetí a podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím dochází k oslabení přetrvávajících negativních postojů.

**Výběr vhodné literatury** by měl zohledňovat vícero kritérií. Příběh by měl být přiměřený vývojovým osobitostem žáků (styl psaní, délka textu, formát knihy, složitost textu aj.); postavy, téma a zobrazované problémy by měly odpovídat situaci žáků (tedy postava nebo i zvířecí hrdina příběhu je stejného věku jako žáci a řeší podobné problémy). Vzhledem k tomu, že jedním z cílů biblioterapie v inkluzivní třídě může být i multikulturní výchova, je vhodné využívat i příběhy zobrazující odlišné kulturní prostředí. Pokud se pro inkluzivní třídu vybírá literatura zaměřená na postavy se znevýhodněním (jinakostí), měly by být podle Kurttové a Gaviganové (2008) zvaženy následující otázky: Jakým způsobem jsou osoby s postižením/znevýhodněním nebo z jiného kulturního prostředí zobrazeny? Jak se popisují vztahy s intaktními vrstevníky i dospělými? Co by se žáci měli naučit z přečtení této knihy? (Podrobněji kritéria výběru textu viz např. Valešová Malecová, 2016.)

Jak už bylo výše vymezeno, biblioterapie není pouze o přečtení vybraného příběhu. Důležitou součástí biblioterapeutického procesu je i **diskuse o příběhu**. Školní speciální pedagog/učitel pokládá žákům otázky, které je vedou k hodnocení postav, jejich prožívání, konání, způsobů reagování i situací. Zejména se snaží vcítit se do pocitů jednotlivých postav, odhadnout jejich motivy konání, zhodnotit ne/správnost či ne/vhodnost reakcí nebo chování v dané situaci. V další fázi diskuse žáci hledají možné alternativy chování pro jednotlivé postavy příběhu, možnosti vyřešení problému nebo situace. Žáci mohou analyzovat jednotlivé návrhy z hlediska jejich míry vyřešení problému, konsekvencí, překážek, dlouhodobosti řešení problému apod. V závěru diskuze je vhodné propojit získané informace se situací žáků (více např. Valešová Malecová, 2016, 2018).

Dalším krokem je **aplikace kreativních podpůrných technik** tematicky

propojených s problematikou zobrazenou v přečteném příběhu. Tyto techniky využívající různá umělecká média přispívají prostřednictvím autentického zážitku k náhledu na životní realitu jiných lidí, jejich těžkosti a pocity, a tím směřují k akceptování odlišnosti/znevýhodnění jako normality, k formování a posilování modelů tolerantního chování vůči ostatním členům v inkluzivním třídním kolektivu i mimo něj.

Mezi **písemné techniky** navazující na přečtený příběh je možné zahrnout například přepis příběhu s vhodnějším chováním postav, s alternativním řešením příběhu; psaní deníku postavy se znevýhodněním, psaní dopisu postavám s návrhem alternativ jejich chování; sdílení vlastního příběhu z pohledu člověka se znevýhodněním a/nebo o kontaktu s jinakostí. Dále vzhledem k tvorbě inkluzivního prostředí se lze zaměřit na porovnávání edukačních, kulturních, sportovních a jiných možností intaktních žáků a žáků s postižením (např. jaký sport mohou vykonávat a s jakými úpravami; co je potřebné upravit ve třídě, jaké pomůcky potřebují, aby se mohli vzdělávat, apod.), na edukaci o různých typech znevýhodnění hravou formou, práci s předsudky apod.

**Výtvarné techniky** mohou být alternativou k písemným technikám, tedy to, co by žák napsal, zpracuje výtvarně (obzvlášť v případě, že písemné nebo verbální vyjadřování není ještě dostatečně rozvinuto). Výtvarné techniky lze použít i na simulaci omezení lidí s různým typem znevýhodnění, např. kresba/kreativní tvoření se zavřenýma očima (s dopomocí spolužáka nebo bez ní), jednou rukou, ústy apod.

**Dramaterapie, resp. dramatické techniky** jsou důležitou součástí podpory inkluzivního prostředí. Dramatizace příběhu nebo jeho části (dramatické přehrání příběhu) umožňuje žákům lepší pochopení děje a hlubší vcítění se do postav. V rámci dramatizace je možné využívat různé techniky - např. výměnu rolí, aby si víc žáků zažilo, jaké to je být někdo s jinakostí; různé změny příběhu, např. použití jiné reakce postav a sledování dopadu na vývoj příběhu (na reakce ostatních postav, vyřešení problému); nácvik určité reakce či řešení problému apod. U žáků se využívají i rolové hry (neboli hra v roli), při kterých se problém zobrazený v příběhu řeší v modelových situacích pomocí příkladů z reálného života (Valešová Malecová, 2016). Dle Forgana (2002) by hraní rolí mělo být založené na přirozených podmínkách, na které žáci pravděpodobně narazí v jejich každodenním životě. Rolové hry umožňují cvičení a aplikaci řešení (reakcí na situaci), které se žáci naučili z příběhu či z dalších podpůrných aktivit. Zároveň však mohou pomáhat snižovat strach z neznámého, např. první den v nové škole (z pohledu žáka se znevýhodněním/jinakostí nebo spolužáků). Rolovým hrám nemusí nutně předcházet přečtení příběhu, ale v některých pří-

padech je vhodnější napojení na příběh, protože umožňuje snadnější uchopení tématu, rychlejší vpravení do situace a poskytuje určitou ochranu skrz literární postavu (umožňuje odosobnění a poskytuje volnost v experimentování – nejde o mne ani o spolužáka, není ukázáno na mě).

Další možností je využití dramatických technik (nemusí být pouze návaznost na příběh), které umožňují prožít a **pochopit emoce vyvolané odmítáním**, nepříjemnými reakcemi okolí apod. To může pomoci rozvíjet empatii a toleranci vůči jinakosti a upravit vlastní chování k druhým (konkrétní aktivity viz např. Valešová Malecová, 2020).

Podpora inkluzivního prostředí, tedy přijímání všech spolužáků bez rozdílu jako přirozené součásti třídy, by neměla být pouze o akcentování rozdílnosti. Důležitým prvkem je **budování pozitivního třídního klimatu** prostřednictvím her zaměřených na vzájemné poznávání dětí (např. hledání společných znaků a zájmů), budování vzájemných vztahů, spolupráce apod. Může se jednat o umělecké aktivity, které jsou zaměřeny specificky na budování cílových dovedností, ale i pouze o aktivity, při kterých žáci společně něco dělají a prožívají (např. vytvoření společného obrazu města vzájemně propojeného z malých kreseb domů a jejich okolí od jednotlivých žáků).

Kromě toho můžou být dramatické aktivity vhodné pro podporu sociálně-emocionálních dovedností, jako je komunikace a vyjadřování ve skupinách (Lau, 2019). Když se rolové hry zapojí do skupinového procesu zaměřeného na rozhodování, mohou být užitečné pro rozvoj komunikace, identifikaci bodů ne/souhlasu a generování skupinových norem a systémů (Lau, 2019; Akhmetzhan et al., 2020).

Dramatické hry, resp. rolové hry je vhodné využít i na **řešení zátěžových situací a konfliktů mezi žáky**. V modelových situacích nebo i v dramatizaci reálně proběhlých situací si žáci zkoušejí alternativy řešení a osvojují si vhodnější modely chování a reakcí tak, aby v případě opakování situace ji mohli lépe vyřešit.

Dramatické techniky mohou být zaměřené na **simulování životních situací a těžkostí lidí se znevýhodněním** s cílem si je zažít a prožít. K ilustrování života lidí s různým znevýhodněním si mohou žáci vyzkoušet zažít běžný den a vykonávat denní aktivity v přízpůsobených podmínkách, např.:

- **Tělesné postižení (upoutání na invalidní vozík)**. Žáci na zapůjčeném invalidním vozíku zkouší příchod do školy, přesuny, návštěvu WC nebo jídelny, složení věcí z vrchní poličky apod.
- **Tělesné postižení (absence či funkční postižení jedné nebo obou horních končetin)**. Žáci vykonávají aktivity za použití pouze jedné dominant-

ní/nedominantní ruky či bez použití rukou (např. najíst se, otevřít flašku, výtvarně tvořit, vybalit/zabalit školní tašku) s důrazem na využití náhradních úchopů, s dopomocí spolužáků apod.

- **Zrakové postižení.** Se zavázanýma očima nebo s brýlemi rozmazávajícími vidění žáci s asistencí spolužáka (nebo bez něj) zkoušejí pohyb po prostoru (v rámci třídy s různými překážkami nebo po budově školy), vykonávat běžné denní aktivity (např. nalít si pítí), výtvarně tvořit, poznávat spolužáky podle hmatu (např. podle tváře, rukou), rozpoznávat předměty podle tvaru apod.
- **Sluchové postižení.** Se sluchátky tlumícími zvuky žáci absolvují část vyučování, rozhovor se spolužákem apod.
- **Žáci s OMJ.** Speciální pedagog nebo učitel zadává pokyny k práci nebo vykládá učivo ve vymyšleném nebo cizím jazyce. Případně si mohou žáci připravit rozhovor ve vymyšleném jazyce a dobrovolník zkouší pochopit, o čem komunikují nebo co dělají, a přidat se ke skupině.
- **Autismus.** Žáci mohou spolu komunikovat s bílými maskami na obličejích za účelem simulace těžkostí s chápáním neverbálních signálů u dětí s PAS; vyzkoušet si výuku v hlučném prostředí (simulace zvukové přecitlivělosti u dětí s PAS) apod.

## Rozvoj dovedností důležitých pro zvládnání školní výuky

Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje zlepšovat školní dovednosti. To obvykle probíhá v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Kromě procvičování probírané látky je zde důležité zaměřit se i na rozvoj dovedností podílejících se na osvojování učiva. Častokrát se jedná o dlouhodobý a náročný proces. Vhodně vybraná technika expresivních terapií může změnit nudný a namáhavý nácvik na zajímavou a zábavnou aktivitu. Zvyšovat motivaci žáka lze tím způsobem, že se na začátek zařadí techniky, které žák zvládne, a tím zažije úspěch a radost z vlastní aktivity.

- **Zlepšení kognitivních funkcí, komunikačních a řečových dovedností, rozšíření slovní zásoby**

**Biblioterapie** představuje komplexní přístup umožňující věnovat se korekčně-rozvíjejícím cílům u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem je výběr textu, který žáka zaujme. Na rozdíl od výběru textu pro terapeutické účely, text zaměřený na rozvoj kognitivních dovedností nemusí splňovat tak



přísná kritéria (viz výše). Pokud školní speciální pedagog text pro žáka vybere (nebo dokonce sám napíše) s ohledem na jeho individualitu (zájmy, zážitky) a žáka o tomto informuje, obvykle to zvyšuje jeho motivaci a ochotu s textem pracovat. Tento text může být kratší, kolem 1–2 stran. Text by měl obsahovat vícere informace, vyjmenovávání položek (např. příběh Den na zahradě bude obsahovat soupis plodin, které se na této zahradě pěstují). Využívat lze kromě beletrie například i recepty nebo populárně-naučné texty.

Práce začíná už před samotným čtením textu kladením otázek zaměřených na téma příběhu, které mají za cíl zvnitřnit dané téma a propojit jej se životem žáků (např. Máte zahrádku? Pěstujete něco? Těšíte se na Vánoce? Už jste psali dopis Ježíškovi?). Následuje čtení textu a na něj navazující diskuse. Ta může mít standardní průběh využívaný v biblioterapii (viz výše), ale v tomto případě akcentuje zejména rozvoj kognitivních funkcí, např. schopnosti formulovat vlastní názory, hledat argument v textu, vysvětlení pojmů apod. Další práce s textem vyplývá z charakteru znevýhodnění klienta a cílů intervence. Školní speciální pedagog může připravit **pracovní list** pro daný text s různými aktivitami zaměřenými na jednotlivé kognitivní dovednosti, např.:

- **Schopnost orientace v textu** – vyhledat určité informace v textu (např. nesprávně uvedené/nesmyslné informace, překlepy); vyhledat slova na určité písmeno, slabiku; slova na určitý počet slabik.
- **Paměť** – vyjmenovat určité informace z textu; řazení obrázků podle toho, jak se objevují v příběhu.
- **Percepční funkce** – např. písemný slovní fotbal z vypsanych slov z textu; obrazce z pomíchaných písmen, ze kterých má žák vytvořit slovo z textu; čtení podle šipky, kterou spojí jednotlivá písmena do slova; bublinky z písmen s čarou vedoucí na příslušné místo v tajence.
- **Řečové a komunikační dovednosti, rozvoj slovní zásoby** – přiřadit k sobě slova podle určitého klíče (např. synonyma, antonyma, homonyma, slovní spojení), přiřadit pojem k obrázku či piktogramu, vysvětlit pojem, napsat krátký příběh podobný tomu přečtenému apod.

Zajímavé pracovní listy pro žáky se specifickými poruchami učení navázané na podkladový příběh vytvořila Musilová (více viz Musilová, 2021 a Musilová & Valešová Malecová, 2021).

Práce s textem však nemusí probíhat pouze písemně v rámci pracovního listu. Jejich alternativou může být **verbální verze**. Tyto hry je ideální hrát ve skupině, např. slovní fotbal (používají se pouze slova tematicky vycházející

z textu), vytvoření řetězového příběhu k tématu, kdy žáci přidávají vždy jedno slovo (např. Jdu na výlet a do batohu si zabalím...), vyprávění historek vlastních nebo vymyšlených o postavě apod.

Rozvoj kognitivní dovednosti je však vhodné propojit nebo zcela procvičovat skrze **i jiné expresivní terapie**. Biblioterapie zaměřená na kognitivní dovednosti totiž může po delším čase působit jako běžná školní činnost, a žáci poté ztrácejí motivaci. Z vícero prakticky zaměřených akčních výzkumů (např. Pospíšilová, 2020) bylo prokázáno, že **paměť** je vhodné rozvíjet například prostřednictvím dramatických aktivit, kdy si žák ani neuvědomuje, že něco trénuje. Je možné využít i klasické Kimovy hry s tím rozdílem, že jsou zahaleny do dramatické hry (např. kouzelník nechá zmizet jeden předmět, který?). Další možností jsou rolové hry, např. hra na číšníka, který si musí zapamatovat objednávku celého stolu. Přínos dramaterapie na rozvoj paměti dokladují závěry studie Kejani & Raeisi (2022), které odhalily významný vliv dramaterapie jak na pracovní paměť, tak na její složky u žáků povinné školní docházky s ADHD ve srovnání s kontrolní skupinou ADHD bez léčby. Využití je možné i např. opakované zpívání neznámé písničky, kdy si žáci postupně osvojují slova. V případě práce s receptem mohou žáci dramaticky představit kuchaře a imaginárně vkládat do hrnce jednotlivé ingredience podle receptu (podle toho, jak si je zapamatovali), případně v rámci ergoterapie po paměti příslušné jídlo uvařit nebo nakreslit/nalepit obrázky jednotlivých ingrediencí do připraveného hrnce, nebo nakreslit obrázkový recept.

Práci s receptem nebo jiným postupem lze využít ke zlepšení **schopnosti pracovat podle pokynů/návodu**. Možné je využít výše uvedené vaření podle postupu nebo rukodělné činnosti, kde podle postupu (psaného, obrázkového) žák vytváří konečný produkt.

Veliký potenciál má **příprava divadelního představení**. Zvyšuje motivaci ke čtení dramatinizované literární předlohy; nenásilným způsobem procvičuje paměť za účelem nacvičení replik v představení, zapamatování průběhu představení, jednotlivých aktů apod. Zároveň umožňuje zlepšení řečového projevu a artikulace. Vlastní hraní napomáhá koordinaci řeči a pohybu (neverbality), čímž umožňuje kultivaci komunikačních dovedností. V případě, že žák projevuje tenzi v mluvení před publikem, lze jeho repliky v klidu nahrát a v představení pouštět z playbacku. U žáků s narušenou fluencí řeči může pomoci, když se jednotlivé repliky zpívají. Mimo výše uvedeného zkoušení divadelního představení zlepšuje celkovou koordinaci žáka (nejen motorickou, ale i časovou a prostorovou), spolupráci mezi žáky a podporuje pocit zodpovědnosti. Vidina odehrání divadelního představení před publikem dává tréninku smysluplný

rámec, který zvyšuje motivaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k zapojení se do činností a jejich setrvání v nich. Vlastní představení pak umožňuje žákům zažít pocit úspěchu. Může však i přispět k pozitivnímu vnímání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními žáky.

V oblasti **rozvoje jemné motoriky** jsou vhodné zejména techniky činnostní terapie s důrazem na tvorbu nějakého výrobku (např. výroba šperku, dekorace apod.). Konečný produkt, který je užitečný, zvyšuje motivaci žáků k zapojení do činnosti a umožňuje trénování požadovaných motorických dovedností v smysluplné činnosti více než pouhá cvičení (např. výroba šperku z korálku vs. třídění korálků podle barvy). Lze využít i kontext divadelního představení, kdy žáci (herci i neherci) připravují kostýmy, kulisy nebo rekvizity pro představení. Rozvojem jemné motoriky se zlepšuje i grafomotorika, hlavně čitelnost písma (viz např. Case-Smith, 2002).

## Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností

U některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné se setkat s projevy náročného chování. Nejedná se pouze o žáky s poruchami chování nebo jiným znevýhodněním (např. mentálním postižením, specifickými poruchami učení aj.), ale i o žáky nadané. Mnohdy je toto způsobené oslabením funkční komunikace a nedostatečně rozvinutými sociálními dovednostmi. Úkolem školního speciálního pedagoga je rozvoj těchto dovedností v individuální či skupinové péči (např. i v rámci předmětu speciálně pedagogické péče). Vybudování sociálních dovedností je důležité z hlediska snížení komunikačních konfliktů a náročného chování, rozvoje schopnosti budovat a udržovat sociální (vrstevnické) vztahy, zvýšení úrovně začlenění žáka do kolektivu, ale i zlepšení schopnosti řešit problémy či prevence šikany. V této oblasti jsou expresivní terapie vhodnou volbou, protože nenásilným způsobem umožňují učení se novým vzorcům chování a komunikace.

Prostřednictvím **příběhů**, které zobrazují běžné a zátěžové situace, komunikaci a interakci v dětském věku, se mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dozvědět, s jakými situacemi se mohou setkat, jakým způsobem probíhá komunikace, jak je možné situace řešit apod. Těmito příběhy se lze inspirovat při řešení vlastních situací a rozšiřovat si repertoár modelů chování. Důležité je s žáky přečtené příběhy rozebírat tak, aby byli schopni pochopit situaci, zvážit reakce postav z hlediska sociální přiměřenosti, vyřešení situace, ale i cítit se do emocí, které jednotliví aktéři prožívali. Žáci mohou navrhnout alternativní reakce postav, čímž se učí zvažovat různá řešení problémů a pře-

mýšlet nad jejich možnostmi z hlediska dalšího vývoje situace (vyřešení problému, dlouhodobosti řešení apod.). Například autoři Mehdizadeh a Khosravi (2018) na základě svého výzkumu vyvodili, že žáci s mentálním postižením kromě pozitivních účinků skupinových aktivit během biblioterapie mohou těžit z knih, které čtou, prostřednictvím představování si sebe sama v různých sociálních situacích; to může následně zlepšit i jejich sociální dovednosti.

Pro mnohé žáky se znevýhodněním a mladší děti je ale verbální diskutování o situacích náročné. Proto je vhodné do těchto situací vpravit žáky skrze dramatizaci. **Dramatické přehrávání** umožňuje žákům lepší vcítění se do postav, čímž se podpoří realističnost situace a poskytne tak žákům zástupní zkušenost (často podobně silnou jako skutečná). Proces práce začíná přehráním situace z knižní předlohy, následně se diskutuje o pocitech postav, vhodnosti stávající reakce a řešení. Následně žáci navrhují jiné reakce postav, které mohou v dramatické scéně vyzkoušet (vymění postavu, pro kterou navrhují změnu). Ostatní postavy autenticky reagují na novou situaci. Po skončení znovu prodiskutují dané řešení. U mladších žáků nebo u žáků s mentálním postižením je možné přistoupit i k nácviku vybrané vhodné reakce.

Přehrávané situace nemusí vycházet pouze z knižní předlohy, ale v rámci **rolových her** mohou žáci řešit proběhlé problémové zážitky nebo i potenciální modelové situace, se kterými se mohou setkat v budoucnu. Témata pro rolové hry navrhují samotní žáci nebo školní speciální pedagog. Nemusí se jednat pouze o konfliktní nebo zátěžové situace, protože někteří žáci se znevýhodněním mohou být bezradní a reagovat nepřiměřeně i v ostatních běžných situacích (např. čekání ve frontě v jídelně, napomenutí od učitele, běžná komunikace se spolužáky). Žáci si mohou v rolových hrách procvičovat komunikační a sociální dovednosti v různých situacích. U žáků s poruchami autistického spektra či mentálním postižením je vhodné v dramatických technikách procvičovat i chápání neverbálních signálů či vnímání komunikačního partnera, protože u nich mohou být tyto dovednosti narušené. Žáci si v rolových hrách ověřují úspěšnost vlastního chování; získávají akceptaci, či naopak odmítnutí jednotlivých aktů chování a konání skupinou, což umožňuje přehodnotit svoje postoje a chování. Žáci si tedy mohou v bezpečném prostoru odzkoušet různé formy chování. To může mít za následek rozšíření repertoáru chování, sublimaci společensky neakceptovatelných forem chování a rozvoj adekvátních forem chování a reagování. Výzkum Rahimi Pordanjaniho (2021) ukázal, že dramaterapie účinně zlepšuje sociální dovednosti a jejich složky (osvojení vhodného sociálního i jiného chování, snížení agresivity a impulzivitu, zvýšení sebevědomí či zlepšení komunikace s vrstevníky) u dětí s vysoce funkční

poruchou autistického spektra. Zároveň aplikace dramatických her posílila sociální interakci a socializaci žáků s autismem. K podobnému zjištění dospěl i Dyer (2017). Využití dramatické hry, dramatického přehrávání a metaforické reprezentace zvyšuje dovednosti navazovat přátelství, verbální komunikaci a rozšiřuje povědomí o chování ostatních.

K rozvoji sociálních a komunikačních dovedností mohou přispět i další techniky expresivních terapií, které se vykonávají ve skupině, ale nejsou primárně zaměřené na tyto dovednosti (např. tvorba divadelního představení, nácvik písničky, společná výtvarná tvorba). Společné aktivity přirozeně vytvářejí příležitosti ke vzájemné komunikaci, spolupráci apod. Školní speciální pedagog může pak tyto interakce korigovat.

Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností skrze techniky expresivních terapií zvyšuje úroveň úspěšného zvládnání reálných sociálních interakcí žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, napomáhá jeho socializaci a schopnosti adekvátně zastávat vlastní sociální role.

## **Uvolnění napětí, relaxace a rozvoj strategií pro snížení stresu**

Vhodné techniky expresivních terapií pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami odreagovat napětí a zbavit se tísně. Efektivnost této metody zdůrazňují také autoři přehledové studie Drisko, Corvino, Kelly a Nielson (2020) zabývající se pozitivními dopady expresivních terapií. Ke zmírnění či odbourání psychomotorického neklidu a napětí jsou vhodné jednak **aktivující techniky**, nebo naopak **zklidňující**, např. neverbální techniky dramaterapie (bez použití slov) se zaměřením na odreagování (např. předvádění zvířat v ZOO), expresivní a výrazový tanec za využití hudby, hudební a zvuková exprese (např. bubnování na bubny/jiné předměty nebo rukama/prsty o lavici), relaxační techniky (i spojené se střídáním svalového uvolnění a napětí) nebo i práce na zahradě či v dílně v rámci činnostní terapie. Výtvarné tvoření v rámci arteterapie nebo činnostní terapie umožňuje soustředění pozornosti na uklidňující činnost, čímž dochází k odpoutání od problému a relaxaci. Výše uvedené aktivity přispívají k vnitřní relaxaci žáka v daném okamžiku.

Úkolem školního speciálního pedagoga je však i **nácvik uvolňujících technik** tak, aby je mohl žák v případě potřeby odreagování napětí opakovaně použít. S tímto souvisí i edukace učitele, aby žákům tyto techniky umožnil vykonávat, případně je sám zařadil do vyučování, nebo alespoň do přestávky. Může se jednat pouze o krátké 2–3minutové přerušování výukové činnosti. Zařa-

zení těchto technik je přínosné nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. velmi potřebné u žáků s ADHD), ale i pro ostatní žáky, protože umožňuje okamžité uvolnění napětí, a tím následné zlepšení pozornosti a soustředění na školní úkoly. Jucovičová a Žáčková (2010) shrnují, že relaxační techniky přispívají k celkovému zklidnění dítěte, zvyšují jeho sebekontrolu a sebeovládání.

Důležitá je i práce **s nahromaděním agrese**. Agresivní napětí lze ventilovat prostřednictvím vlastního výtvoru. Může se jednat např. o znázornění svého hněvu skrz modelovací hmotu nebo obrázek a jeho následné zničení. K tomuto účelu je prospěšná hlína, už do samotného hnětení může žák vložit část energie svého hněvu a následné destruktivní zničení zástupců hněvu boucháním do hlíny pomáhá k odreagování a ke katarzi, přičemž, jak upozorňuje Webb (1991), není nutné využít u těchto technik verbální vyjádření, ale naopak projevit své pocity neverbálně.

Další významnou oblastí je **práce se strachem**. Mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pocituje různé strachy nebo může být úzkostných. Autoři Halfon, Doyran, Türkmen, Oktay a Salah (2021) zdůrazňují, že pocity zranění či zklamání mohou být právě při expresivních terapiích odblokovány. Při akutním pocitu strachu či úzkostném stavu je možné využít zejména uvolňující techniky vycházející z psychomotorické, resp. taneční a pohybové terapie. Může se jednat např. o expresivní tanec; vytřásávání těla či různé poskoky při hudbě nebo bez ní; využít lze i tlaková cvičení (např. tlačit dlaněmi o zeď nebo proti sobě, poklepávání po pokožce hlavy a po ramenou apod.) nebo dechová cvičení (např. bzučení, vizualizované sfoukávání např. svíčky). Taneční terapie tak ulevuje od fyzického napětí, úzkosti a agrese a zvyšuje schopnost interakce (Jeong et al., 2005). Tyto techniky pomáhají odreagovat a snížit akutně vzniklý stav. Na zpracování dlouhodobého strachu je možné využít práci s příběhem (postup viz výše). Mezi konkrétní techniky lze zařadit zhmotnění strachu (např. nakreslit svůj strach, vymodelovat jej z hlíny, hudebně ho procítit, ztvárnit tělem apod.). Žák ho může i pojmenovat zástupným jménem. Tento proces umožňuje externalizaci strachu mimo osobu žáka, čímž usnadňuje práci s ním, poskytuje možnost experimentovat a mluvit o něm nezaujatě a bezpečně. Důležitý je rozhovor se žákem o funkci strachu (v jakých situacích může být prospěšný, nebo naopak omezující). Následně žák navrhuje, kreslí možnosti zmírnění strachu, případně návrhy dramatizuje. Vhodné strategie pak mohou žáci vyzkoušet i mimo školu. Zhmotněný strach lze i rituálně zničit (např. roztrhat). Další vhodnou technikou je imaginace bezpečného místa. Žák si v mysli představuje místo, kde se cítí příjemně, a v představě si ho konkretizuje (jak

vypadá, jaké předměty a lidé se tam nacházejí apod.). Bezpečné místo může následně výtvarně ztvárnit. Tuto imaginaci (s/bez kresebné pomůcky) může pak využít v době, když pocítuje strach.

## Literatura

- ADTA – American Dance Therapy Association (online, cit. 2023-09-04). *What is Dance/Movement Therapy?* Dostupné z: <https://adta.memberclicks.net/what-is-dancemovement-therapy>
- Akhmetzhan, S., Aubakirova, R. Z., Kostyunina, A. A., Mishchenko, M. V. & Shevchenko, N. B. (2020). Development of social intelligence in preschool children by art therapy: Case study of Oyna Educational Centre. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 276–288. doi: 10.26803/ijlter.19.5.17
- Case-Smith, J. (2002). Effectiveness of School-Based Occupational Therapy Intervention on Handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 17–25. doi: <https://doi.org/10.5014/ajot.56.1.17>
- Čížková, K. (2020). TĚLO – POHYB – KRAJINA. *PSYCHOSOM 2020*, 19(1–2), 14–23.
- Dirksová, K. L. (2010). *Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom*. Eastern Michigan University.
- Drisko, J., Corvino, P., Kelly, L. & Nielson, J. (2020). Is individual child play therapy effective?. *Research on Social Work Practice*, 30(7), 715–723.
- Dyer N. (2017). Behold the tree: An exploration of the social integration of boys on the autistic spectrum in a mainstream primary school through a dramatherapy intervention. *Dramatherapy*, 38(2–3), 80–93. doi: 10.1080/02630672.2017.1329845
- Forgan, J. W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in school and clinic*, 38(2), 75–82.
- Fossová, E. (2009). *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Emotional and Developmental Distress through Books*. University of Maryland.
- Gaudeamus (online, cit. 2023-09-04). *Činnosťná terapia / Ergoterapia*. Dostupné z: [https://www.mokrohajska.sk/web/sluzby/ergoterapia/cinnostna\\_terapia\\_ergo/](https://www.mokrohajska.sk/web/sluzby/ergoterapia/cinnostna_terapia_ergo/)
- Halfon, S., Doyran, M., Türkmen, B., Oktay, E. A. & Salah, A. A. (2021). Multimodal affect analysis of psychodynamic play therapy. *Psychotherapy Research*, 31(3), 313–328.
- Horňáková, M. (1995). *Činnosťná terapia v liečebnej pedagogike*. Creativpress.
- Jennings, S. (1994). *The Handbook of Dramatherapy*. Routledge.

- Jeong, Y. J., Hong, S. C., Lee, M. S., Park, M. C., Kim, Y. K. & Suh, C. M. (2005). Dance Movement Therapy Improves Emotional Responses and Modulates Neurohormones in Adolescents with Mild Depression. *Int. J. Neurosci*, 115(12), 1711–1720. doi: 10.1080/00207450590958574
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Grada.
- Kejani, M. & Raeisi, Z. (2022). The effect of drama therapy on working memory and its components in primary school children with ADHD. *Current Psychology*, 41, 417–426. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00564-8>
- Kurtsová, A. S. & Gaviganová, W. S. (2008). Understanding (dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 23–31.
- Kingsley, N. E. (2017). Effectiveness of Role Play and Bibliotherapy in Attitude Change of Primary School Pupils towards Learners with Special Needs in Nigeria. *Disability CBR and Inclusive Development*, 27(4), 93–105.
- Lau, B. (2019). Implementing drama therapy in a French school: When drama therapy meets sociocracy. *Drama Therapy Review*, 5(1), 69–84. doi: 10.1386/dtr.5.1.69\_1
- Liebmann, M. (2005). *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Portál.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive Therapies*. Guilford Publications.
- Mehdizadeh, M. & Khosravi, Z. (2018). An inquiry into the effectiveness of bibliotherapy for children with intellectual disability. *Int J Dev Disabil*, 65(4), 285–292. doi: 10.1080/20473869.2018.1466509. PMID: 34141349; PMCID: PMC8115521.
- Müller, O. (2014). Teoretický úvod. In O. Müller (Ed.), *Terapie ve speciální pedagogice* (s. 18–76). Grada.
- Musilová, M. (2021). *Využití biblioterapie jako formy reedukace u dětí s dyslexií*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Musilová, M. & Valešová Malecová, B. (2021). Využití biblioterapie jako formy reedukace u dětí s dyslexií. In Z. Truhlářová, P. Zíkl & G. Daňková (Eds.). *Aktuální otázky a možnosti v oblasti intervence u osob se speciálními potřebami* (s. 156–170). Gaudeamus.
- Pardeck, J. T. (2005). Using Children's Books as an Approach to Enhancing Our Understanding of Disability. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 4(1–2), 77–85.
- Pospíšilová, D. (2020). *Využití biblioterapie pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě ZŠ*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.



- Rahimi Pordanjani, S. (2021). Effectiveness of Drama Therapy on Social Skills of Autistic Children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 9(1), 9–18. <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.1.344.1>
- Šicková-Fabricsi, J. (2002). *Základy arteterapie*. Portál.
- Valenta, M. (2005). Dramaterapie a hledání jejího místa v systému. In O. Müller (Ed.). *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika* (s. 101–127). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Valešová Malecová, B. (2016). Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole. In B. Kováčová & D. Valachová (Eds.). *Expresivita v (art)terapii* (s. 32–40). Univerzita Komenského.
- Valešová Malecová, B. (2020). Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy. In N. Pelcová & L. Květoňová. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola* (s. 405–424). Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Valešová Malecová, B. (2018). Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In B. Kováčová & B. Valešová Malecová. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku* (s. 112–124). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Webb, N. B. E. (1991). *Play therapy with children in crisis: A casebook for practitioners*. The Guilford Press.

# Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání

*Zbyněk Němec, Lea Květoňová, Vanda Hájková a kol.*

Vydala Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2024

Počet stran: 224

Formát: A5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7603-450-1

DOI 10.14712/9788076034501



**Z čeho máte ve Vaší práci speciální pedagožky / speciálního pedagoga největší radost?**

*Když dítě, nad kterým jinde zlomili hůl, u nás začne prospívat, a ač mu učení moc nejde, tak chodí do školy rádo.*

