



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Mgr. Iva Konrádová**
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Mgr. Iva Konrádová
Osobní číslo: P13000959
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název tématu: Přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Popsat problematiku specifických poruch učení u žáků základních škol a zjistit jak se liší přístupy pedagogů prvního a druhého stupně základních škol k žákům se specifickými poruchami učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat a formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2012. Specifické poruchy učení. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., ed., 2007. Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-150-8.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

POKORNÁ, V., 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V., 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

ZELINKOVÁ, O., 2003. Poruchy učení. 10. zcela přeprac. a rožš. vyd. Praha: Portál. 80-7178-800-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

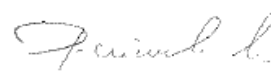
Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 21. 4. 2015

Podpis: 

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D. za metodické vedení, odbornou pomoc, konzultace a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytl.

Název diplomové práce: Přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení

Jméno a příjmení autora: Mgr. Iva Konrádová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2014/2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Anotace:

Diplomová práce se zabývala přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení. Cílem diplomové práce bylo popsat problematiku specifických poruch učení u žáků základních škol a zjistit, jak se liší přístupy pedagogů základních škol k žákům se specifickými poruchami učení. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývala specifickými poruchami učení, jejich etiologií a klasifikací, a představila základní principy a přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Empirická část přináší výsledky šetření, které bylo realizováno pomocí dotazníkového šetření. Zjišťován byl způsob práce učitelů prvního a druhého stupně základních škol s žáky se specifickými poruchami učení v závislosti na aprobaci a délce praxe učitelů. Výzkum prokázal, že učitelé na 1. stupni základních škol užívají speciální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení více než učitelé na 2. stupni základních škol a že učitelé jazyků užívají speciální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení častěji než učitelé jiných vyučovacích předmětů. Naopak délka praxe učitelů nemá na užívání speciálních přístupů k žákům se specifickými poruchami učení statisticky významný vliv. Zjištění vyústila v konkrétní navrhovaná opatření.

Klíčová slova: diagnostika, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, individuální vzdělávací plán, integrace, klasifikace, reedukace, specifické poruchy učení, vzdělávání, základní škola, žák.

Title of thesis: Teachers' Approaches to Pupils of Specific Learning Disabilities

Name and surname of the author: Mgr. Iva Konrádová

Academic year of submission of the work: 2014/2015

Thesis Supervisor: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Annotation:

The diploma thesis dealt with the different teachers attitudes or methods used to the pupils with specific learning disabilities. The aim of the thesis was to describe the problems with specific learning disabilities of the pupils at the basic schools and found out the differences in the attitudes or methods by the teachers used to the pupils with specific failures of the educational abilities. The diploma thesis is divided into two parts, the theoretical and the empirical. The theoretical part dealt with the specific learning disabilities, with their etiology and classification and introduced the basic principles and attitudes to the pupils with the specific learning disabilities. The empirical part of the thesis brought the results of the investigation, which was realised with the help of the questionnaire. The main point of view was to monitor the teachers who taught in the basic schools and the elementary schools. In spite of their certifications and long-time job experiences their attitudes to the pupils with specific learning disabilities was the critical point of view. The investigation demonstrated the using of the different attitudes by the teachers at the basic schools more than by the teachers at the elementary schools. Also the teachers who teach the languages use more frequently the different attitudes to the pupils with specific learning disabilities. On the opposite side the long-time job experiences of the teachers has not any significant influence in the role of the using different methods or attitudes to the children with the specific learning disabilities. The results of the investigation brought the preventive proposals of the preventive and corrective actions.

Keywords: diagnostics, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysortografia, individual education plan, integration, classification, reeducation, specific learning disabilities, education, basic school, pupil.

Obsah

Seznam tabulek	9
Seznam grafů.....	10
Úvod	11
Teoretická část	13
1 Specifické poruchy učení.....	13
1.1 Definice specifických poruch učení.....	13
1.2 Etiologie a výskyt specifických poruch učení	16
1.3 Klasifikace specifických poruch učení	21
1.3.1 Obecné projevy specifických poruch učení.....	21
1.3.2 Typy specifických poruch učení	24
2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	30
2.1 Legislativní východiska.....	30
2.2 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
2.2.1 Individuální vzdělávací plán.....	33
2.3 Systém poradenských služeb	35
3 Diagnostika specifických poruch učení.....	38
4 Metody hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	40
5 Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – modifikace přístupů a metod	44
5.1 Obecné zásady nápravy specifických poruch učení.....	45
5.2 Reedukace – metody nápravy	47
5.2.1 Reedukace dyslexie	48
5.2.2 Reedukace dysgrafie.....	50
5.2.3 Reedukace dysortografie.....	51
5.2.4 Reedukace dyskalkulie	52

5.3 Alternativní metody nápravy specifických poruch učení.....	53
5.4 Moderní prostředky podpory vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení.....	54
Empirická část.....	58
6 Cíl diplomové práce	58
7 Formulované hypotézy	58
8 Použité výzkumné metody.....	59
9 Průběh výzkumu	60
10 Charakteristika zkoumaného vzorku	61
11 Výsledky výzkumu a analýza dat	67
12 Ověření hypotéz	73
Závěr	80
Navrhovaná opatření.....	81
Seznam použitých zdrojů	83
Seznam příloh.....	88

Seznam tabulek

Tabulka 1: Žáci se SPU vzdělávající se formou individuální integrace	33
Tabulka 2: Počty vyplněných dotazníků z jednotlivých škol	63
Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	63
Tabulka 4: Poznání žáka se SPU v závislosti na vzdělání.....	68
Tabulka 5: Schéma čtyřpolní tabulky	73
Tabulka 6: Rozdělení respondentů dle užívání speciálních přístupů k žákům se SPU ..	74
Tabulka 7: Četnost užívání speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na působnosti učitele na 1. a 2. stupni	75
Tabulka 8: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na aprobaci učitele.....	76
Tabulka 9: Počty učitelů v jednotlivých intervalech délky praxe.....	78
Tabulka 10: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na délce praxe pedagoga	78

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů dle věku.....	64
Graf 2: Rozdělení respondentů dle vzdělání.....	64
Graf 3: Působení respondentů v rámci základní školy	65
Graf 4: Rozdělení respondentů dle aprobační 65	
Graf 5: Rozdělení respondentů dle délky praxe.....	66
Graf 6: Rozdělení respondentů podle speciálně pedagogického vzdělání.....	67
Graf 7: Poznání žáka se SPU	68
Graf 8: Jak respondenti zohledňují žáka se SPU	69
Graf 9: Užívání metod hodnocení žáků se SPU	70
Graf 10: Využití počítačových výukových programů při práci se žáky se SPU	71
Graf 11: Možnost zohlednit žáka při zřejmých vzdělávacích obtížích.....	72
Graf 12: Inspirace respondentů při práci s žáky se SPU.....	72

Úvod

Cílem školství České republiky je mj. vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům rovnou příležitost na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních schopností a dovedností. Je tendence integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení.

Nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří žáci se specifickými poruchami učení. Nejčastěji se vyskytujícími specifickými poruchami učení jsou potíže se čtením, psaním a pravopisem, méně často s počty. Obsah vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se nijak zásadně neodlišuje od vzdělávání intaktních žáků, v procesu výuky však vyžadují zvláštní přístupy, metody a opatření, které vycházejí z jejich individuálních potřeb.

Tématem diplomové práce jsou přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení. Cílem diplomové práce je popsat problematiku specifických poruch učení u žáků základních škol a zjistit, jak se liší přístupy pedagogů prvního a druhého stupně základních škol k žákům se specifickými poruchami učení.

Práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a empirickou. V teoretické části definujeme pojem specifické poruchy učení, předkládáme jejich etiologii a klasifikaci, a představujeme základní principy a přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V empirické části přinášíme výsledky dotazníkového šetření, jehož prostřednictvím jsme zjišťovali způsob práce učitelů prvního a druhého stupně základních škol s žáky se specifickými poruchami učení v závislosti na jejich aprobaci a délce praxe.

V první kapitole definujeme pojem specifické poruchy učení, a to i ve vztahu k cizojazyčné literatuře, dále se zabýváme etiologií a klasifikací specifických poruch učení, popisujeme jejich projevy v obecné rovině i konkrétně jednotlivé typy specifických poruch učení.

Druhá kapitola je věnována vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Popisuje legislativní rámec vzdělávání, věnuje pozornost integračnímu procesu včetně tvorby individuálního vzdělávacího plánu a představuje systém poradenských služeb a speciálněpedagogické podpory.

Třetí kapitola se zabývá diagnostikou specifických poruch učení. Popisuje diagnostický proces ve všech jeho fázích, zdůrazňuje rozdíl mezi diagnostikou prováděnou ve škole a na odborném pracovišti.

Čtvrtá kapitola představuje hodnocení obecně jako nedílnou součást výchovně vzdělávací práce. Zabýváme se funkcemi školního hodnocení, jeho pravidly a formami. Podrobněji se pak věnujeme klasifikační stupnici a slovnímu hodnocení, přičemž se snažíme postihnout jejich pozitiva i negativa.

Pátá kapitola obsahuje přístupy a metody, jež je možné použít při práci se žáky se specifickými poruchami učení. Vysvětlujeme jednak obecné principy reedukace specifických poruch učení, jednak konkrétní přístupy k žákům s určitou specifickou poruchou učení. Další podkapitoly jsou věnovány alternativním metodám reedukace a využití moderních prostředků podpory ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Empirická část diplomové práce přináší výsledky dotazníkového šetření. Výzkum byl realizován v základních školách na Českolipsku. Cílem dotazníku bylo zjistit způsob práce učitelů prvního a druhého stupně základních škol s žáky se specifickými poruchami učení v závislosti na aprobaci a délce praxe učitelů. Výsledky dotazníku jsme zpracovali do grafů a tabulek, získaná data z jednotlivých položek dotazníku jsme nejprve slovně interpretovali a poté číselně vyhodnotili. Výsledky jsme pak porovnali s předem formulovanými hypotézami. Hypotézy byly ověřeny prostřednictvím vhodného statistického testu významnosti.

Práce může inspirovat nejen učitele základních škol, ale také pracovníky školských poradenských zařízení. Má informovat o přístupech k žákům se specifickými poruchami učení a měla by vést k zamyšlení nad postavením takových žáků ve výchovně vzdělávacím procesu a nad podmínkami jejich vzdělávání.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě. Často jsou provázeny dalšími příznaky, jako jsou poruchy řeči, soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce či motoriky (Bartoňová 2012, s. 19).

Právě proto, že specifické poruchy učení nejsou homogenní skupinou, je obtížné je jednoznačně definovat. Různí autoři kladou důraz na různé aspekty problému.

1.1 Definice specifických poruch učení

Definice specifických poruch učení se vyvíjela v závislosti na rozvoji poznání od prvotního definování dyslexie jakožto specifické poruchy učení až po definování dalších typů specifických poruch učení. Definice specifických poruch učení najdeme v odborné literatuře celou řadu.

Často bývá uváděna americká definice z roku 1980, kterou u nás použil např. Zdeněk Matějček: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“* (Matějček 1995, s. 24).

Preciznější definici nabízí Spear-Swerling: *„Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emočního*

narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí“ (Spear-Swerling in Pokorná 2010a, s. 253).

Pokorná vyvodila jako konsenzus následující definici: „*Existuje fenomén specifických poruch učení, který výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince“ (Pokorná 2010a, s. 73).*

Zjednodušeně lze specifické poruchy učení definovat jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných vyučovacích metod při průměrné inteligenci a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 9).*

Specifikem je, že intelekt dětí se specifickými poruchami učení bývá průměrný až nadprůměrný. Jejich handicap plyne z toho, že mají oslabeny funkce potřebné pro rozvoj psaní, čtení a počítání. Jedná se o funkce kognitivní, kdy je narušena koncentrace pozornosti, paměť, myšlení a řeč, proces automatizace a matematické představy, a funkce percepční, které ovlivňují smyslové vnímání. Dále mohou být porušeny motorické funkce, což se projevuje zhoršením jemné i hrubé motoriky, očních pohybů a mluvidel (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 10).

Vedle výše zmíněných projevů bývají specifické poruchy učení provázeny řadou dílčích obtíží. Školní výkony nemusí odpovídat rozumové úrovni dítěte, věku a vzdělávacím možnostem. Školní neúspěch pak může mít negativní vliv na žáka, na jeho vztah ke škole i k sobě samému (Bartoňová 2012, s. 15).

Rovněž zahraniční terminologie není jednotná. V anglicky psané literatuře se nejčastěji setkáváme s pojmem *learning disabilities*, poruchy učení, který se však na rozdíl od německého *Lerschwierigkeiten* nevztahuje na děti s mentálním postižením. Dále se užívá termínu *specific learning disability*, specifické obtíže učení, nebo *specific learning difficulties*. Často v anglickém prostředí autoři užívají označení *special educational needs*, tedy zvláštní vzdělávací potřeby (Pokorná 2010a, s. 60).

V anglicky psané literatuře se stejně jako v česky psané setkáme s vnitřní diferenciací pojmu poruchy učení. Neuwirthová člení poruchy učení do tří podskupin, které označuje jako vývojové poruchy řeči (výslovnosti, receptivní a expresivní složky), poruchy školních dovedností (čtení, psaní a aritmetiky) a ostatní poruchy učení, do

nichž řadí poruchy motorických dovedností a nespecifikované vývojové poruchy (Neuwirthová 1993, s. 6–9).

V německy mluvících zemích se objevuje nejčastěji termín *Legasthenie*, což je nejstarší termín, jenž se užívá v podobném významu jako u nás dyslexie (Werth 2007, s. 141). Další označení *spezifische Entwicklungsstörungen* lze přeložit našim termínem specifické vývojové poruchy. V poslední době se rozšiřuje termín *spezielle Lernprobleme*, speciální problémy učení, který zahrnuje dva podřízené pojmy *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*, obtíže ve čtení a pravopisu, a *Rechnenschwierigkeiten*, obtíže v počtech (Pokorná 2010a, s. 60).

Výjimečné postavení nejen v terminologii má pojem *dyslexie*, který označuje poruchu čtení, ale bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce používán jako termín pro specifické poruchy učení jako celek. Z etiologického hlediska zasahují poruchy čtení nejméně 80 % všech poruch učení a jsou tak převládajícím typem poruch učení. Proto má také dyslexie ze všech specifických poruch učení nejpropracovanější pojmové vymezení (Bartoňová 2007a, s. 12, 13) a níže jí věnujeme větší pozornost.

Mezi novější definice se řadí definice dyslexie výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994: „*Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto obtíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu*“ (Matějček in Zelinková 2003, s. 17).

Mezinárodní dyslektická společnost v roce 2003 definovala dyslexii jako „*specifickou poruchu učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit*

problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí“ (Bartoňová 2012, s. 25).

Obě uvedené definice se shodují v tom, že dyslexie, a tedy i ostatní specifické poruchy učení, nejsou primárně způsobeny nedostatkem inteligence, smyslovým postižením, nebo odlišnostmi v sociokulturním prostředí dítěte, ale pravděpodobně jsou způsobeny určitými odlišnostmi na straně centrálního nervového systému.

Pro účely této práce se můžeme přiklonit ke stručné definici podle Zelinkové (2003, s. 10), která poruchy učení chápe jako heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Mohou se objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou však jejich přímým důsledkem.

1.2 Etiologie a výskyt specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané již v raném dětství. Vznikají poškozením v prenatálním období, při narození a brzy po narození. Svou roli hraje také dědičnost. Někdy není etiologie jasná, uvádí se souvislost s nevyhraněnou či nesouhlasnou lateralitou, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, případně s poruchami vývoje dítěte. Vždy se tedy jedná o vnitřní vlivy, nikdy vnější. Obdobné potíže jako při specifických poruchách učení totiž vznikají i při neurotizaci dítěte, použitím nesprávných výukových metod či nižší sociokulturní úrovni rodinného a sociálního prostředí, v důsledku smyslového postižení nebo sníženého rozumového nadání (Bartoňová 2012, s. 19).

Neexistuje jednotná teorie, která by přesně specifikovala příčiny vzniku specifických poruch učení. Naši autoři nejčastěji citují práci O. Kučery, který se problematikou zabýval v 60. letech 20. století a který uvádí tyto hlavní příčiny:

- lehká mozková dysfunkce (dále LMD) (příčiny encefalopatické) – objevuje se asi u 50 % případů,
- dědičnost (příčiny hereditární) – je prokázána přibližně ve 20 % případů,
- kombinace LMD a dědičnosti (příčiny hereditálně encefalopatické) – je zastoupena u zhruba 15 % případů,
- neurotická nebo nezjištěná etiologie – označena u zbývajících 15 % případů (Zelinková 2003, s. 19, Bartoňová 2006, s. 149).

V poslední době se však v literatuře stále častěji setkáváme s terminologií jinou, která původní pojem LMD postupně nahrazuje termíny porucha pozornosti (dále ADD) a porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD). Jedná se o syndrom příznaků, které mají tutéž příčinu, a sice oslabené funkce centrální nervové soustavy (Bartoňová, Vítková 2007, s. 162, 163). Třemi základními příznaky ADHD jsou porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita, přičemž intenzita projevů není stále stejná, během vývoje se může měnit. Nově zaváděné termíny přesněji vystihují stav dítěte, které má při učení určité problémy i přesto, že se ve svém názvu opírají pouze o jediný, i když podstatný symptom celkového stavu dítěte. Také Zelinková (2003, s. 204) souhlasí s tím, že pojem LMD je třeba opustit, protože výzkum přináší stále nové poznatky. Koncept diagnózy LMD zdůrazňoval etiologické hledisko a odkazoval na drobná poškození mozku, zatímco termín ADHD vychází ze symptomatologického hlediska, zabývá se deficitem v poznávacích procesech.

Bartoňová (2006, s. 146) zdůrazňuje, že v současnosti sílí tendence oprostit se od definic, které se zaměřují na vysvětlení poruchy, a naopak se zaměřit na definice, které se snaží problém definovat na základě potřeb dítěte. V této souvislosti jsou osoby se specifickými poruchami učení považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Současné přístupy k etiologii specifických poruch učení zdůrazňují nutnost opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin systémový přístup. Tento pohled nás vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které ho ovlivňují. Jeho vývoj před narozením i po něm, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije (Bartoňová 2005, s. 150).

Bartoňová (2012, s. 38–45), Vašutová (2008, s. 31–34) a Pokorná (2010a, s. 79–92) se shodují v několika rovinách:

- 1) biologicko-medicínská rovina (genetické a neurologické vlivy),
- 2) kognitivní rovina (deficit v poznávacích procesech),
- 3) sociální rovina (vliv domácího a školního prostředí) (Bartoňová 2012, s. 38).

1) Biologicko-medicínské pojetí předpokládá, že různé vývojové poruchy, např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Mají vliv na vývoj nervových buněk, jež působí na

akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy potřebné ke čtení. Další vědecké výzkumy uvádějí 40% pravděpodobnost genetického výskytu specifických poruch učení v rámci příbuzenských vztahů. Závěry těchto studií však nejsou jednoznačné. Pokorná předpokládá, že existují konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení, a to jsou dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, a lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér (Pokorná 2010a s. 80, 81).

Také Vašutová uvádí, že nejsou-li poruchy důsledkem sníženého intelektu dítěte ani málo podnětného prostředí a ani důsledkem negativního emocionálního vývoje, musí jít o dispoziční zatížení, nedostatečnou funkční zdatnost centrálních funkcí (Vašutová 2008, s. 32).

Existují tedy tyto konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení:

- *Dědičný sklon*, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce CNS. Je zřejmé, že existují geneticky rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, avšak není zcela prokázáno, o které faktory se jedná.
- *Odchylky ve stavbě a činnosti mozkových struktur*. Nepravidelnost ve vývoji centrálního nervového systému může vést k přílišné převaze jedné hemisféry a její příliš časná funkční specializace může překážet vývoji jiných funkcí ve druhé hemisféře. Předpokládá se, že u většiny lidí je levá hemisféra specializovaná na řeč a pravá hemisféra na tvar a směr. Protože čtení je spojeno s řečí, aktivizuje se při čtení levá hemisféra. V průběhu čtení však vnímáme tvar písmen, která jsou seřazena v určitém směru. Proces čtení je také spojen s procesem vnímání a prostorovou orientací, čímž je do činnosti zapojena i pravá hemisféra. Právě soulad mezi pravou a levou hemisférou podmiňuje výskyt různých typů specifických poruch učení (dále jen SPU).
- *Odchylná organizace cerebrálních aktivit*. V posledním desetiletí se výzkum dysfunkčního rozvoje centrálního nervového systému soustřeďuje na zpracování řečových informací v mozku. Ověřuje se hypotéza, zda toto zpracování není organizováno jiným způsobem u osob se specifickými poruchami učení než u těch, kteří ve škole podávali, nebo podávají přiměřené výkony. Prokrvování jednotlivých mozkových hemisfér při čtení nebo při zpracování písemných

informací u dobrých čtenářů se projevuje charakteristickým rozmístěním. U jedinců se SPU dochází k aktivitám, které se od tohoto vzorce odlišují.

- *Nepříznivá konstelace laterality.* U dětí se specifickými poruchami učení je prokázán častější výskyt levorukosti, ambidextrie nebo zkřížené laterality. Dominanci hemisfér a její specializaci ve vztahu ke specifickým poruchám učení se odborníci pokoušejí zjišťovat již od šedesátých let minulého století. Praváci vykazují především levohemisférovou dominanci pro řečové podněty, zatímco u leváků se vyskytuje oboustranná nebo více pravoemisférová prezentace řeči. Je možné předpokládat, že u vrozených praváků se vyskytuje častěji jednoznačné vyjádření dominance pro řečové funkce než u vrozených leváků. Proto se můžeme u leváků častěji setkat s nevyjádřenou asymetrií hemisfér pro řečové podněty, a tedy i všeobecně s vyšším sklonem k poruchám řeči po mozkových lézích než u praváků. V případech, kdy je specializace hemisfér netypická, dochází k nedostatečnému rozvoji buď řečových, nebo vizuálních funkcí, přičemž obojí může ovlivňovat proces učení (Vašutová 2008, s. 32, 33, srov. Pokorná 2010a, s. 79–87).

2) Kognitivní pojetí vychází ze zjištění, že většina osob se specifickými poruchami učení vykazuje deficit ve fonologických procesech. Schopnost fonologického zpracování je dovednost sluchově diferenciovat a analyzovat mluvenou řeč. Je to metalingvistická dovednost, která zahrnuje zkušenost s hláskami, které vytvářejí slova. Porucha fonologického zpracování se odráží v procesu čtení i psaní (Pokorná 2010b, s. 79). Dovednost fonologického zpracování a dovednosti číst se vzájemně ovlivňují a je prokázáno, že deficit ve fonologii představuje nejspecifičtější příčinu obtíží ve čtení. Nejvíce je geneticky ovlivněno fonologické dekodování, krátkodobá paměť, rozpoznávání slov. Poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože příčinou specifických poruch učení není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní schopnosti.

Specifické poruchy učení mohou mít příčinu v deficitu v procesu automatizace a v paměti. Jestliže není činnost zautomatizovaná, musí se vynaložit větší úsilí k jejímu zvládnutí, což se projeví výpadkem pozornosti a rychlejší unavitelností. Paměť je podstatou učení a z výzkumů vyplývá, že výkonnost paměti u předškolního dítěte přispívá k předvídání pozdějšího úspěchu či neúspěchu ve čtení psaní (Bartoňová 2012, s. 42).

3) Sociální pojetí vidí příčiny specifických poruch učení ve vnějších podmínkách, v nichž jedinci vyrůstají. Hovoří se o tom, že rodinné a školní prostředí spolupodmiňují vznik specifických poruch učení.

Není ovšem snadné stanovit definici optimálního rodinného prostředí. Pokorná (2010a, s. 88) uvádí výzkum, v němž byl sledován vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonu jejich dětí. Výzkum prokazuje, že většina dětí (66, nebo dokonce až 83 %), u nichž se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů. Podobně vyznívají výzkumy o nižších školních výkonech v souvislosti s počtem sourozenců v rodině. Čím je více sourozenců v rodině, tím jsou nižší jejich výkony ve škole. Příčinu vidí v nedostatku času, který rodiče mohou dětem věnovat při domácí přípravě na vyučování (Vašutová 2008, s. 34).

Analýzu vlivu na rodinné konstelace provedla také Vágnerová, která zdůrazňuje specifickou situaci dítěte, jež vyrůstá v rodině jako jedináček, analyzuje nebezpečí nepřiměřených nároků, které jsou na dítě kladeny, stejně jako vliv úzkostného vedení ze strany rodičů. Výkon dítěte ve škole ovlivňuje skutečnost, jaké výkony od něj jeho rodiče očekávají (Vašutová 2008, s. 34).

Pokorná (2010a, s. 90) zmiňuje další okolnosti, které vycházejí z rodiny a mohou ovlivnit školní výkony dítěte. Uvádí například vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání, tedy to, jakou prestiž má vzdělání v rodině nebo důležitost spolupráce rodičů s učiteli. Stejně jako není snadné hodnotit optimální rodinné prostředí, nelze ani školy jednoduše rozdělit na dobré a špatné. Jde spíše o kvalitu jejich vedení. Někteří ředitelé považují za prvořadý úkol upevňovat dobrou pověst své instituce na základě zvyšování nároků na své žáky, zaměřují se na žáky nadané a úspěšné. Jiná skupina ředitelů se zaměřuje naopak na žáky méně úspěšné, zřizují specializované třídy s různým podpůrným zaměřením. V některých školách je školní sbor stabilizovaný, jinde se učitelé často střídají. Stejně tak není jednotný styl práce jednotlivých pedagogů. Školsky úspěšné děti se stylu výuky a vedení třídy přizpůsobují snáze než děti se specifickými poruchami učení (Pokorná 2010a, s. 91, 92).

Zelinková (2003, s. 32) označuje tuto třetí rovinu jako behaviorální a při odhalování příčin SPU se zaměřuje na rozbor procesu čtení a psaní a také chování při těchto

a běžných denních činnostech. Zdůrazňuje mj. důležitost posouzení školní zralosti dítěte, sleduje rychlost a techniku čtení a schopnost porozumění čtenému textu.

1.3 Klasifikace specifických poruch učení

Světová zdravotnická organizace ve své Mezinárodní klasifikaci nemocí v 10. revizi zařazuje mezi poruchy psychického vývoje specifické vývojové poruchy školních dovedností. Dále do této skupiny patří specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, specifická vývojová porucha motorických funkcí a smíšené specifické vývojové poruchy. Kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností pak dále obsahuje podkategorie specifických poruch čtení, psaní a výslovnosti a specifickou poruchu počítání, dále pak smíšenou poruchu školních dovedností, jiné vývojové poruchy školních dovedností a vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované (WHO 2013, 243–247).

Jako doplněk k *Mezinárodní klasifikaci nemocí* vytvořila Světová zdravotnická organizace *Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, postižení a zdraví*, která podává nový pohled na pojmy „zdraví“ a „postižení“. Zdůrazňuje faktory životního prostředí, které ovlivňují člověka a jeho fungování, a proto postižení vždy definuje v určitém sociálním kontextu (Bartoňová 2012, s. 20).

Žáci se specifickými poruchami učení netvoří homogenní skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat, nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Proto je nutné zabývat se klasifikací jednotlivých poruch. Specifické poruchy učení se neprojevují pouze obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou provázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém smyslu se jedná zároveň o kognitivní příčiny poruch. Speciálně pedagogická pomoc je indikována především u takových žáků, u kterých je porucha schopnosti se učit primárně podmíněna sociálně psychickými faktory (Bartoňová 2012, s. 26).

1.3.1 Obecné projevy specifických poruch učení

V naší odborné literatuře se lze setkat kromě pojmu *specifické poruchy učení* také s pojmem *specifické vývojové poruchy učení* nebo *vývojové poruchy učení*, které jsou nadřazeny termínům pro konkrétní formy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.

Poruchy učení se projevují zejména při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. Podle Zelinkové (1994, s. 22, 23 a 2003, s. 26–31,

46–49) se objevují tyto další deficity, jež se mohou projevit i v mnoha dalších dovednostech a schopnostech. Jedná se o následující entity.

Poruchy soustředění – jedinec se specifickou poruchou učení se dokáže soustředit jen krátkou dobu, nevydrží ani u činnosti, která ho zajímá, schopnost soustředění ovlivňuje na klimatické změny, oslabení organismu, nemoc, či zvýšené psychické napětí. Jedná se o sníženou úroveň pozornosti, kterou dítě není schopno ovládnout a vyžaduje tak pomoc ze strany učitele i rodičů. Deficit v koncentraci pozornosti se u žáků se SPU mohou projevovat ve dvou různých podobách. Buď se žák dovede soustředit jen krátkodobě a úkol pak není schopen dokončit, nebo mu dlouho trvá, než se začne soustředit, ale úkol je pak schopen dokončit. U některých žáků se SPU se tyto dvě formy poruchy koncentrace pozornosti mohou kombinovat.

Poruchy pravolevé a prostorové orientace – orientace v prostoru je velmi důležitá nejen pro výuku, ale pro život vůbec. Souvisí se zrakovým a sluchovým vnímáním, má vliv na pohyb a manipulaci s předměty. Podle Kovářové (2013, s. 25) si dítě nejprve uvědomuje vertikální směr, následně směr zpředu dozadu a až poslední je vnímání horizontálního směru. Vnímání horizontálního směru znamená schopnost rozlišit pravou a levou stranu. Žáci se SPU mají potíže s rozlišením pravé a levé strany na vlastním těle i v prostoru, špatně se orientují v sešitě, v knize, na lavici, dokonce i v místnosti a v budově (Zelinková 2003, s. 47).

Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu – nejedná se o sluchové vady, ale o schopnost rozlišovat jemnější zvuky i elementy lidské řeči. Žáci se SPU mívají nedostatky ve schopnosti sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci, nepřesné sluchové vnímání ztěžuje nebo deformuje vnímání a porozumění mluvené řeči. Ve výuce je přitom většina informací (výklad učitele, pokyny) předávána auditivní cestou. Deficit ve vývoji sluchové percepce často způsobuje oslabení verbální paměti. Kovářová (2013, s. 25) doplňuje, že s poruchou sluchové percepce souvisí obtíže v oblasti vnímání a reprodukce rytmu.

Poruchy zrakového vnímání – nejedná se o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat detaily vnímaných tvarů, či zvládat oční pohyby při čtení. U žáků se SPU je narušena schopnost zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, obtíže se objevují také v oblasti zrakové paměti, při rozlišování figury a pozadí a při rozlišování

reverzních figur. Tento deficit způsobí, že žák nedokáže přesně identifikovat písmena, číslice a znaky, což má následně vliv na rychlost a plynulost čtení.

Poruchy řeči – poruchy percepce, exprese a artikulace. Percepce mluvené řeči je ovlivněna úrovní sluchového vnímání, velikostí slovní zásoby, úrovní paměti a motivací žáka, množstvím a kvalitou podnětů z vnějšího prostředí a dalšími faktory. Poruchy řeči se projevují v expresivní složce řeči. Specifický logopedický nález zahrnuje artikulační neobratnost a specifické asimilace. Artikulační neobratnost je patrná zejména při artikulaci víceslabičných slov nebo slov, která obsahují souhláskové skupiny. Specifické asimilace postihují sykavky nebo tvrdé a měkké hlásky. Při sykavkové asimilaci dítě izolované hlásky vysloví, ale ve slově nedokáže zvládnout rozdílnou artikulaci ostrých a tupých sykavek a používá jen jednu z nich (Zelinková 2003, s. 157–160).

Poruchy jemné a hrubé motoriky – pohyby těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby nebo oromotorika, Kovářová (2013, s. 26) uvádí, že poruchy jemné motoriky se u žáků se SPU objevují mnohem častěji než poruchy hrubé motoriky. Obecně lze říci, že porucha hrubé motoriky se projevuje hlavně u žáků s dyspraxií, pro jedince s ostatními druhy SPU jsou typické poruchy jemné motoriky a grafomotoriky. Nízká úroveň rozvoje grafomotoriky se může projevit pomalým psaním, obtížemi při nápodobě tvarů písmen apod. Poruchy jemné motoriky mohou mít vliv také na vedení očních pohybů, tedy na zrakové vnímání, a na artikulaci, tedy na řeč.

Poruchy chování vzniklé v důsledku poruch čtení – tendence upoutávat na sebe pozornost, neurotické projevy, strach a napětí (Zelinková 1994, s. 23).

Poruchy paměti – z hlediska trvání paměťových stop rozlišujeme paměť na krátkodobou a dlouhodobou. Poruchy se mohou vyskytovat v obou oblastech. Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobovat obtíže při zapamatování pokynů, např. při zadávání úkolu učitelem, při diktátu slov nebo čísel. Krátkodobá paměť má navíc úzký vztah k pracovní paměti, která je nezbytně nutná při řešení úkolů vyžadujících současné vybavení více poznatků, např. při diktátu si má žák vybavit různá gramatická pravidla. Jedinci s poruchami učení mají omezenou kapacitu pracovní paměti. Dlouhodobá paměť slouží k permanentnímu ukládání, vyvolávání a užívání informací. Deficit v oblasti dlouhodobé paměti způsobuje, že žák si není schopen pamatovat již naučené

učivo a musí tak neustále opakovat, nebo dokonce začínat znovu (Zelinková 2007, s. 59).

Poruchy automatizace – proces automatizace hraje důležitou roli při osvojování každé schopnosti a dovednosti. Způsobuje, že prováděné činnosti jsou uhlazené, bez zvýšeného úsilí, které vyčerpává. Žák, který má deficit v oblasti automatizace, je pomalý, neobratný, nedovede poznatky používat automaticky, není schopen provádět dílčí kroky po sobě ve správném pořadí. Podle Pokorné (2010b, s. 87) jsou hlavními výhodami automatického provádění činností rychlost, přesnost prováděných úkolů s minimálním úsilím. Když je dovednost zautomatizována, má žák dostatečné množství pozornosti k současnému provádění dalších úkolů. Zautomatizovaná dovednost se navíc během života obvykle neztrácí. Kovářová (2013, s. 27) ale poukazuje také na nevýhody zautomatizované činnosti, např., že při vykonávání zautomatizované činnosti je snížena pozornost a může růst počet chyb. Pokorná (2010b, s. 87–88) dodává, že i když máme zautomatizovanou dovednost, při změně kontextu opět začínáme s počátečními strategiemi. Další nevýhodou zautomatizované činnosti může být neschopnost předat ji dál. Jestliže nějakou činnost vykonáváme automaticky, neznamená to, že jsme schopni ji druhému vysvětlit.

1.3.2 Typy specifických poruch učení

Historicky nejstarší a do výskytu nejčastější specifickou poruchou učení je dyslexie, která u nás byla popsána již v roce 1904 Heverochem a kterou Světová federace neurologická v roce 1968 v Dallasu definovala jako poruchu, která „se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Matějček 1995, s. 22).

Dyslexie je specifická porucha učení, která, jak již bylo řečeno, patří k nejčastějším a nejznámějším. Projevuje se tím, že dítě není schopno naučit se číst za pomoci běžných výukových metod. Má vliv na čtenářský výkon a to tak, že postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a celkové porozumění čtenému textu. Dítě buď čte pomalu, zaměňuje, „luští“ písmena, neúměrně dlouho také slabikuje. Nebo je při čtení naopak zbrklé a slova v textu si domýšlí. Má menší schopnost reprodukovat obsah přečteného textu (Zelinková 2003, s. 41, 42).

U pravoemisférového čtení (označováno také jako pravoemisférová dyslexie) dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení, zatímco levá hemisféra není dostatečně aktivována. V důsledku toho dítě zůstává na úrovni percepčních mechanismů typických pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů, prostorové uspořádání).

Naopak pro levoemisférové čtení platí, že je více využívána levá hemisféra, což je typické pro pokročilejší čtenáře, ale pravoemisférové funkce jsou nedostatečné a percepční mechanismy nejsou zautomatizovány.

Děti s dyslexií mohou mít také problémy s intonací a melodií vět, nesprávným hospodařením s dechem. V důsledku poruchy pozornosti neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a špatně se orientují v textu. Při čtení dochází k typickým specifickým chybám – zaměňují tvarově podobná písmena, dochází k přesmykům slabik, vynechávání písmen, slabik, slov i vět, nebo naopak písmena přidávají, vynechávají diakritická znaménka, domýšlejí koncovky slov (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 13, 14).

Dyslexie v podstatě postihuje celou osobnost dítěte, je oslabeno vnímání, řeč, paměť, motorika a kontrola pozornosti. Potíže ve čtení mohou být příčinou neprospěchu v různých vyučovacích předmětech. Napětí pociťuje nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech. Dítě se nedokáže soustředit, je roztěkané, nepozorné, snadno se unaví, zapomíná rychleji než ostatní. Někdy se snaží upoutat na sebe pozornost za každou cenu, jindy může být naopak lítostivé, dyslexie představuje i riziko neurotického vývoje dítěte. Rovněž je pro dyslektické děti typický nevyrovnaný výkon a chybovost nestálého charakteru. Problémy se mohou objevit i v hudební výchově, protože nedokáží správně vnímat a reprodukovat rytmus (Vašutová 2008, s. 42).

Dysgrafie

Zelinková specifikuje dysgrafii takto: „*dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, osvojování tvarů jednotlivých písmen. Úzce souvisí s dysortografií, velmi často se objevují společně*“ (Zelinková 1994, s. 75).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, která postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem, a řazení písmen. Jedinec zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je

neuspořádané, těžkopádné, neobratné, má tendenci směšovat psací a tiskací písmo. Žáci s dysgrafií se obtížně učí dodržet výšku písma, píší pomalu, s námahou, často se u nich objevuje vadné držení psacího náčiní. Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci pozornosti, jedinec není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu (Bartoňová 2006, s. 147).

Písmo je neúhledné, křečovitě, těžce čitelné až nečitelné. Typickým projevem je nedodržování směru, sklonu písma, nejistota tahu, tlak na podložku, přetahování a nedotahování linek. Dysgrafik si často nepamatuje tvar, v těžších případech není nápodoby schopen vůbec. Vašutová (2008, s. 43) uvádí, že vlastní akt psaní bývá většinou pomalý, ale může být i naopak velmi rychlý až zbrklý. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má celkově zvláštní ráz. Bývá kostrbaté, jakoby roztřesené a jednotlivá písmena mají různý sklon.

Dysgrafie zasahuje i do jiných vyučovacích předmětů, např. do matematiky, protože jedinec není schopen správného zápisu čísel, má problémy např. v řešení slovních úloh. Dítě nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, častěji chybuje, nejvíce v diktátech nebo v časově limitovaných úkolech. Časová tíseň může být také příčinou celkového psychického napětí. Obsah napsaného neodpovídá žakovým skutečným jazykovým schopnostem. Žák s dysgrafií je sice schopen zapsat si zápis do sešitu, ale většinou pak text po sobě není schopen přečíst pro nečitelnost, velký počet chyb nebo proto, že trpí současně dyslexií (Zelinková 2007, s. 61).

Naopak do dysgrafie nepatří neobratnost psaní, pokud je jedinou poruchou. Vašutová (2008, s. 43) uvádí, že problém s motorikou může být přítomný, ale primárně jde o problémy jazyka. Potíže mohou zahrnovat gramatiku, interpunkci, rozlišování velkých a malých písmen, větnou skladbu.

Dysgrafie je způsobena opožděným zráním grafických, symbolických funkcí mozku. V motorické činnosti dominuje porucha pravolevé orientace. Často se objevují komplikované případy, kdy dysgrafie může být primární příčinou dysortografie. Grafická složka totiž odčerpává tolik pozornosti, že pravopisná složka zůstává nezvládnutá (Vašutová 2008, s. 43).

Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu, která se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv.

specifických dysortografických jevů. K typickým primárním specifickým dysortografickým chybám patří vynechávání nebo naopak přidávání písmen, vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny tvarově podobných písmen, záměny zvukově podobných hlásek – spodoba, diferenciací ostrých a tupých sykavek, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, chyby v měkčení, nesprávná aplikace gramatického učiva (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23, 24).

Selikowitz (2000, s. 66) definuje specifickou poruchu pravopisu jako závažnou, nevysvětlitelnou poruchu, která je obvykle určena jako více než dvě standardní odchylky v pravopisu pod úrovní věku dítěte. Děti s dysortografií v kombinaci s dysgrafií píší pomaleji, protože se musí více soustředit na psaní jako takové. Přitom nestihnou zdůvodnit pravopis a chyby často neobjeví ani při kontrole napsaného. Často mají také snížený jazykový cit, což se projevuje tím, že pravidla pravopisu teoreticky ovládají, nedokáží je však adekvátně aplikovat v praxi. Výše uvedené obtíže se ještě výrazněji projevují v časově limitovaných úkolech, zejména v diktátech a desetiminutovkách, rovněž při výuce cizího jazyka.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, projevující se opožděním v aritmetických schopnostech. Podle charakteru potíží lze tuto poruchu členit na několik typů:

- praktognostická dyskalkulie – jedná se o poruchu manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly, tedy poruchu schopnosti tvořit skupiny nebo řady předmětů, porovnávat počet předmětů, dítě nedospívá k pojmu číslo,
- verbální dyskalkulie – projevuje se obtížemi při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů, jedinec nedokáže vyjmenovat řady číslovek od nejnižších po nejvyšší a nedokáže chápat a představit si vyslovené číslo,
- lexická dyskalkulie – jde o neschopnost číst číslice, čísla a operační symboly, objevují se záměny tvarově podobných čísel, problém se čtením číslic nebo operačních znaků,
- grafická dyskalkulie – představuje neschopnost psát matematické znaky, jedinec není schopen psát číslice podle diktátu, píše v opačném pořadí, zapomíná psát

nuly, při psaní nedokáže umisťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod., v geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců,

- operační dyskalkulie – porucha schopnosti provádět matematické operace, tedy sčítání, odčítání, násobení, dělení, často dochází k záměně jednotlivých operací, obtíže při počítání z paměti
- ideognostická dyskalkulie – porucha v oblasti pojmové činnosti, která se projevuje v chybném chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (Zelinková 2003, s. 44–45).

Simon (2006, s. 21) vysvětluje nejběžnější příznaky dyskalkulie a zároveň upozorňuje, že všechny tyto symptomy se mohou přechodně vyskytovat i u žáků, kteří nemají tuto specifickou vývojovou poruchu. Mezi nejčastější chyby u žáků s dyskalkulií patří problémy při počítání po jedné, potíže v základních početních úkonech (sčítání, odčítání, násobení, dělení), v chápání desítkové soustavy, při písemném provádění výpočtů, ale i počítání z paměti, v neposlední řadě pak při řešení slovních úloh.

Dyspraxie

Dyspraxie je porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Dyspraxie je specifická porucha učení, která se projevuje sníženou motorickou obratností v různých oblastech, zejména v hrubé a jemné motorice a v pohybové koordinaci. Žák s dyspraxií není schopen plánovat činnost či provádět více aktivit současně (Michalová, Pešatová 2011, s. 34).

Dvořák (2007, s. 58–60) definuje dyspraxii jako specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí, vývojovou odchylku hybnosti, která také někdy bývá označována jako dětská neobratnost, která se projevuje sníženou schopností vykonávat složitější úkony. Z hlediska projevů dělí dyspraxii na ideativní a ideomotorickou. V prvním případě jedinec není schopen plánovat pohyb, druhý typ se projevuje nedokonalým prováděním komplexních volných pohybů. Verbální dyspraxie představuje obtíže při provádění série pohybů nutných k vyjádření zřetelné řeči z důvodu špatné kontroly hrdníku, hlasivek, krku a úst mozkem. Dále hovoří o artikulační dyspraxii, která se projevuje potížemi v artikulačních pohybech při realizaci jednotlivých hlásek. Je způsobena narušenou činností rtů, jazyka a patra a jejich koordinací při artikulaci.

Zelinková (2007, s. 62) uvádí, že ve škole se nejvýznamněji obtíže projevují v tělesné a výtvarné výchově, popř. v pracovních činnostech. Děti s dyspraxií bývají pomalé,

nešikovné, jejich výrobky jsou nevzhledné, což často u dítěte vyvolává nechuť k motorickým činnostem. Dalším projevem je nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problém v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu. Uvedená opoždění vedou k obtížím ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a postupu v myšlení, z čehož vyplývají obtíže při řešení problémů nebo naprostá neschopnost problém vyřešit (Vašutová 2008, s. 47).

Dysmuzie, dyspinxie

Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností postihující vnímání a reprodukci hudby. Dítě s obtížemi rozlišuje tóny, nepamatuje si melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Z dyslexie respektive z dysgrafie vyplývají problémy se čtením not a jejich zápisem (Bartoňová 2012, s. 35).

Vašutová (2008, s. 46) uvádí další druhy dysmuzie, rozlišuje ji na receptivní a expresivní. Receptivní dysmuzie je vývojový nedostatek při rozlišování melodii řeči, zpěvu, hudby a výšky tónů, jenž se dá také charakterizovat jako nedostatek hudebního sluchu. Expresivní dysmuzie je vývojový nedostatek, neschopnost vytvářet melodii řeči, tóny hlasu a špatná schopnost zpěvu vůbec, kterou lze nazvat absencí hudebního sluchu a napodobování slyšených tónů.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakterizovaná nízkou úrovní kresby. Kresba bývá obsahově chudá, přestože fantazie dítěte není nijak narušena. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy (Bartoňová 2012, s. 35). Pro dítě s dyspinxií je typický primitivní kresebný projev, neschopnost výtvarně organizovat plochu. Nedovede kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch. Tutéž neobratnost zjišťujeme v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní (Matějček 1995, s. 93).

Kovářová (2013, s. 24) uvádí, že diagnostika těchto dvou poruch se v pedagogické praxi téměř nevyskytuje, protože bývá těžké odlišit poruchu od nedostatku nadání.

Uvedli jsme typy specifických poruch učení včetně jejich možných projevů, které jsou rozhodující při diagnostice SPU. Přitom musíme brát zřetel na individualitu jedince, protože projevy poruch se mohou vyskytovat v různých kombinacích a mohou mít různý stupeň závažnosti. Individuální přístup ke každému žákovi je tedy klíčový pro to, aby reedukace poruchy byla úspěšná.

2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

2.1 Legislativní východiska

Cílem školství v České republice je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem jedincům stejné šance dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo tak právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.

Závazný legislativní dokument České republiky, jehož vydáním došlo k výraznému posunu směrem k inkluzivnímu vzdělávání a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Senát České republiky schválil v březnu tohoto roku novelu školského zákona, která mj. upravuje vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (ČTK 2015), v platnost by měla vstoupit od září 2015.

Zákon nyní vymezuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

- *žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, s mentálním, s autismem, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování,*
- *žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání,*
- *žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2–4).*

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování se u těchto dětí, žáků a studentů stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 6).

Dále mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Ředitel školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními

vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 7, 9).

Chystaná novela školského zákona mění pro nás důležitý § 16, předloha mění přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro jejich integraci do hlavního vzdělávacího proudu se stanou zásadní tzv. podpůrná opatření. Mezi ně patří např. použití speciálních učebnic, individuální vzdělávací plán, využívání asistenta pedagoga nebo tlumočnicků do znakového jazyka s odpovídajícím vzděláním či vytváření studijních skupin (Národní ústav pro vzdělávání 2015).

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zjišťuje školské poradenské zařízení. Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a specializovaná poradenská zařízení podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Poradenskými pracovníky na školách jsou výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Ke specializovaným poradenským zařízením patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče.

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní vzdělávání dětí a žáků se SPU na jednotlivých stupních škol je stanoven vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. S připravovanou novelou školského zákona se chystá také změna s ním souvisejících vyhlášek.

2.2 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- d) kombinací výše uvedených forem.

Individuální integrací rozumíme vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve třídě základní školy, která není určena pro žáky se zdravotním postižením, lze s přihlédnutím

k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

Skupinovou integrací rozumíme vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Žák se zdravotním postižením je přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

Minimální a maximální počty žáků ve třídách nebo studijních skupinách zřízených pro žáky s určitým druhem a stupněm zdravotního postižení jsou určeny vyhláškou č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Individuální integrace je realizována individuálním vzdělávacím plánem (dále IVP), který vypracuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, obsahová náplň IVP je dána vyhláškou č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Žák se smyslovým, tělesným postižením nebo vadami řeči a s vývojovými poruchami učení nebo chování je vzděláván podle IVP, který vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy (dále ŠVP) zpracovaného podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Předpokladem je zajištění vhodných podmínek vzdělávání a podpůrných opatření.

Skupinová integrace může být realizována zřízením třídy nebo oddělení či studijní skupiny ve třídě. Podmínky pro zřízení těchto tříd, oddělení nebo studijních skupin stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Pro třídu, oddělení či skupinu zřízenou pro žáky se smyslovým, tělesným postižením nebo vadami řeči a se SPU nebo chování škola vypracuje samostatný ŠVP formou přílohy ke stávajícímu ŠVP, příloha bude mít strukturu ŠVP, ale nebudou v ní uvedeny ty části, které by kopírovaly stávající ŠVP.

Současná koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na snaze integrovat co největší počet žáků se SPU do běžných typů škol. Kovářová (2013, s. 17) uvádí, že nejčastěji se tito žáci vzdělávají formou individuální integrace a představují nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovanou do hlavního vzdělávacího proudu.

Tabulka 1: Žáci se SPU vzdělávající se formou individuální integrace (Kovářová 2013, s. 17)

Školní rok	Žáci se SPU vzdělávající se formou individuální integrace v ZŠ (ve vztahu k celkovému počtu žáků se SPU)
2008/09	83,3 %
2009/10	84,9 %
2010/11	86,0 %
2011/12	88,0 %
2012/2013	88,9 %

Tabulka 1 jasně ukazuje, že roste počet žáků se SPU, kteří se vzdělávají formou individuální integrace. Ve školním roce 2012/2013 se formou individuální integrace vzdělávalo 88,9 % žáků se SPU. Z toho je patrné, že žáci se SPU nejsou v běžné škole ničím výjimečným, a tedy každý učitel musí počítat s tím, že se s nimi ve své praxi setká. Proto by se každý učitel měl přinejmenším alespoň orientovat v základní problematice SPU (Kovářová 2013, s. 17).

2.2.1 Individuální vzdělávací plán

IVP vychází ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka z oblasti neurologie a psychiatrie, ŠVP příslušné školy a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Podkladem pro vypracování IVP je vyšetření na odborném pracovišti, tedy v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP), nebo ve speciálně pedagogickém centru (dále SPC). Vypracovává jej třídní učitel, učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů, výchovný poradce, případně školní psycholog nebo speciální pedagog. Práce na IVP by měla být společným dílem všech osob, které se podílejí na vzdělávání žáka se SPU (Kaprálík, Bělecký 2011, s. 39).

Zelinková (2011, s. 175) doplňuje, že IVP by měl zpracovávat především učitel, který daný předmět vyučuje, spolu s učitelem, který provádí reedukaci. Je to totiž právě učitel, kdo zodpovídá vedení školy za výsledky výuky, právě on bude ve třídě s dítětem pracovat a hledat způsoby, jak je do práce ve třídě zapojit.

Neexistuje jediná univerzální podoba IVP, ale jeho legislativní rámec určuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

IVP obsahuje:

- osobní údaje žáka – jméno, třída, datum narození,
- závěry vyšetření – speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského, dále také podstatné údaje z provedené pedagogické diagnostiky,
- platnost doporučení, ze kterého IVP vychází, a forma vzdělávání (např. individuální integrace v běžné třídě ZŠ, podle ŠVP školy, ...),
- další kontrolní vyšetření, uvedení institucí, se kterými bude škola spolupracovat,
- cíle speciálního vzdělávání – na co bychom se měli zaměřit, co by měl žák zvládnout v daném vyučovacím předmětu v příslušném ročníku, doporučené pedagogické postupy,
- na základě čeho je žákovi poskytována individuální péče, její obsah, rozsah, průběh a způsob reedukace, který vychází ze speciálně pedagogické diagnózy, možnosti kompenzace poruchy,
- v případě potřeby uvedení dalšího pedagogického pracovníka, který se bude podílet na práci se žákem – asistent pedagoga, osobní asistent, školní psycholog, metodik prevence, logoped, ambulantní náprava v PPP, atd.,
- potřebné pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, audiovizuální technika, počítačové programy, případně i nezbytné vybavení nebo příprava učebny,
- snížení počtu žáků ve třídě – pouze v konkrétních případech, podle inspekce není nutné při individuální integraci uvádět,
- předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků,
- způsob hodnocení žáka v rámci IVP,
- spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáka – příprava na vyučování, kontrola, docházka na reedukaci, zajištění odborné péče, pravidelný osobní kontakt se školou,
- další důležité údaje – doporučení rodičům, termíny setkávání,
- datum a časová platnost IVP,
- podpisy vyučujících, zákonných zástupců, žáka (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 4).

IVP by měl být vypracován již před nástupem žáka do školy, nejpozději však do jednoho měsíce po nástupu do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Za vzdělávání žáka, a tedy i za tvorbu a dodržování obsahu IVP je zodpovědný ředitel školy, která ho zařadila nebo přijala ke vzdělávání (Kaprálek, Bělecký 2011, s. 46).

Formy podpory

Nejčastěji probíhá vzdělávání žáků se SPU formou podpory prováděné v rámci vyučování učitelem kmenové třídy. Ten by měl mít základní vědomosti a dovednosti k dané problematice, uplatňovat individuální přístup a stanovit základní podpůrná opatření.

Další možností je, že podporu zajišťuje individuálně učitel, který je proškolený v dané problematice, tedy speciální pedagog nebo školní psycholog. Reedukace může probíhat formou dyslektického kroužku.

Jako nejefektivnější se jeví skupiny individuální podpory při základních školách. Integrovaný žák kmenové třídy dle individuálně sestaveného rozvrhu dochází do třídy speciálního pedagoga a po této vyučovací hodině se vrací do své kmenové třídy. V těchto případech se většinou jedná o hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukaci.

Legislativa také umožňuje zřízení speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, v nichž je stanoven nižší počet žáků a výuku v nich realizuje speciální pedagog. Tyto třídy se dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, zřizují při základních školách a u žáků s diagnostikovanou SPU se preferuje individuální přístup (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 8 a 9).

V České republice existují také základní školy pro žáky se SPU, v nichž vzdělávání zajišťuje tým odborníků, kteří uplatňují speciální a individuální přístup v průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu (Bartoňová 2012, s. 59).

2.3 Systém poradenských služeb

Současný poradenský systém je tvořen třemi liniemi poradenských pracovišť, která zajišťují odbornou poradenskou pomoc dětem, žáků a studentům při řešení vývojových, výukových a výchovných obtíží:

- školní poradenské pracoviště,
- školská poradenská zařízení (PPP a SPC),
- střediska výchovné péče (Kucharská, et al. 2013, s. 24).

Na úrovni školy hovoříme o školním poradenském pracovišti. Může mít dvojí podobu. V základním modelu jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Rozšířený model je charakteristický zapojením dalších odborníků, tedy školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

První instancí, na níž se mohou rodiče i dítě obrátit, je třídní učitel. Dále na každé základní škole působí výchovný poradce, tedy učitel, který se kromě výuky zabývá mj. speciálními potřebami žáků školy. Nabízí základní pomoc při školním neúspěchu dítěte, při obtížné adaptaci ve školním prostředí, při výchovných problémech a při volbě dalšího vzdělávání.

Na některých školách působí školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Základem jejich činnosti je snižování rizika vzniku výchovných a výukových obtíží žáků, jejich oblast působení sahá od diagnostiky až k následné péči o konkrétní jedince (Šauerová, et al. 2012, s. 42).

Škola může rodiči doporučit návštěvu školského poradenského zařízení, tedy v našem případě PPP nebo SPC. Obě uvedené instituce ovšem může rodič navštívit i bez vědomí školy. Odborný tým pracovníků tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. PPP poskytuje služby pedagogicko-psychologického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. SPC poskytuje služby v podobném rozsahu, ale na rozdíl od PPP se zpravidla specializuje na určitý typ postižení (Kaprálek, Bělecký 2011, s. 28).

Rozsah služeb PPP a SPC stanoví vyhláška č. 103/2014 Sb., novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, takto:

PPP:

a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření, zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka; spolupracuje při přijímání žáků do škol;

provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, včetně posudků pro účely uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky,

c) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,

d) poskytuje metodickou podporu škole,

e) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

SPC:

a) zjišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, připravuje posudky pro účely uzpůsobení maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky, u žáků a uchazečů se zdravotním postižením,

b) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,

c) vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,

d) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením, případně také se zdravotním znevýhodněním,

e) poskytuje metodickou podporu škole (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6).

Speciálně pedagogickou péči poskytují i některá zdravotnická zařízení, např. Centrum pro rodinu a dítě v Praze nebo Rodinné centrum FN Motol tamtéž. Vedle již zmíněných institucí fungují také tzv. Dys-centra, jejichž úkolem je napomáhat širší osvětě v oblasti SPU, prohlubovat spolupráci mezi pedagogy a rodiči dětí se SPU, poskytovat terapeutickou a konzultační pomoc, organizovat reedukační a terapeutické pobyty pro děti a další vzdělávání v oblasti SPU pro pedagogy (Pokorná 2010a, s. 304).

3 Diagnostika specifických poruch učení

Pedagogická diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte (Zelinková 1994, s. 24).

Dobře provedená diagnostika je předpokladem integrace. Diagnostický proces vyžaduje komplexní přístup a probíhá v několika krocích. Nejprve by měla proběhnout pedagogická diagnostika přímo ve škole, ta následně vypracuje o žákovi komplexní zprávu, kterou předává školskému poradenskému zařízení, tedy PPP nebo SPC. Z vyšetření provedeného na odborném pracovišti je zpracován závěr, který dostává k dispozici učitel, popř. školní speciální pedagog, a na základě analýzy výsledků šetření nastíní další postupy ve vzdělávání (Kovářová 2013, s. 38).

Zelinková zdůrazňuje, že diagnostika prováděná ve školní třídě se podstatně liší od diagnostiky prováděné na odborném pracovišti. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé a je ovlivněno atmosférou školy, třídy i osobností učitele, hodnocení zahrnuje i srovnání se spolužáky a stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Na odborném pracovišti lze utvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Jsou zde používány speciální testy, které umožní srovnání žáka s populací daného věku (Zelinková 1994, s. 24). Na druhou stranu testy samy o sobě nemohou mít absolutní hodnotu. Výsledky v nich dosažené vždy vyžadují správnou interpretaci, popř. jsou součástí komplexního vyšetření (Zelinková 2011, s. 37).

Pedagogická diagnostika ve škole je tedy první fází komplexní diagnostiky SPU. Není výsledkem činnosti jednoho člověka, nýbrž výsledkem spolupráce třídního učitele s ostatními vyučujícími, s rodiči i se samotným žákem. Učitel může se žákem, u něhož má podezření na SPU, individuálně pracovat ještě předtím, než bude vyšetřen na odborném pracovišti. Užití vhodných pedagogických metod a postupů může vést ke zlepšení školního výkonu.

Předpokladem pro správné odhalení příčiny neúspěchu žáka je pozorování. Učitel vnímá dítě během celého dne, týdne, školního roku a má tak možnost sledovat jeho vývoj. Kovářová (2013, s. 37) hovoří o tzv. diferenciální diagnostice, při níž učitel musí vyloučit jiné příčiny školního neúspěchu, než jsou SPU. Mohou jimi být:

- rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě a hodnotová orientace rodiny,
- celková nezralost, případně snížený intelekt dítěte, což se projeví v celkovém neprospěchu,
- dosud nezjištěné smyslové postižení, např. sluchová vada, která dítěti znemožňuje správně vnímat výklad učitele,
- dlouhodobá nebo častá onemocnění, v jejichž důsledku dítě nedochází do školy pravidelně a chybí tak kontinuita ve výchovně vzdělávacím procesu (Kovářová 2013, s. 37).

Při diagnostice SPU vycházíme ze základních projevů, které byly podrobně představeny v kapitolách 1.3.1 a 1.3.2. Zaměřujeme se tedy na oblasti sluchového a zrakového vnímání, hrubou a jemnou motoriku, pozornost, laterální, řeč atd. Obtíže se mohou projevovat v různé míře, v nejrůznějších kombinacích a proto je třeba vždy posuzovat každý případ velmi individuálně.

Zelinková (1994, s. 29) varuje před přílišným zaměřením pozornosti učitelů na vyhledávání např. dyslektiků již v prvním pololetí prvního ročníku základní školy a výzvami k návštěvě školského poradenského zařízení. Nestačí usoudit pouze na základě neúspěchu ve čtení, že jde o dyslexii. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učitelům, na vztah ke školní práci, na způsob adaptace na školu. Teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech by měl učitel dítě poslat k odbornému vyšetření.

Vyšetření v PPP nebo SPC může být provedeno pouze se souhlasem rodiče (zákonného zástupce) žáka. Pokud rodič souhlasí s vyšetřením, lze žádost do školského poradenského zařízení doručit přímo nebo prostřednictvím školy (nejčastěji školní speciální pedagog nebo výchovný poradce). Vyšetření je realizováno v zařízení s působností v kraji podle sídla školy (Kovářová 2013, s. 39).

Součástí diagnostiky v PPP a SPC je osobní, rodinná i sociální anamnéza, psychologické vyšetření a speciálně pedagogické vyšetření. Anamnézu obvykle vypracuje sociální pracovnice ve spolupráci s rodiči. Psychologické vyšetření má vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností jako příčinu obtíží. Úroveň inteligence je zjišťována pomocí psychologických testů, které jsou standardizovány pro celou populaci školních dětí (Zelinková 1994, s. 33).

Pokud není zjištěn snížený intelekt žáka, přistupuje se ke speciálně pedagogickému vyšetření. To zjišťuje především úroveň čtenářských dovedností, psaní a matematických schopností a dále sleduje úroveň sluchového a zrakového vnímání, prostorovou orientaci, lateralitu a stav motoriky a řeči.

PPP i SPC mají na vypracování zprávy z vyšetření 30 dnů. Rodič musí být s výsledkem vyšetření podrobně seznámen, což stvrzuje svým podpisem. V závěru vyšetření je také uvedena jeho platnost. Pokud učitel usoudí, že je i dále třeba využívat podpůrná opatření, je nutné další (kontrolní) vyšetření (Kovářová 2013, s. 41).

4 Metody hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Nedílnou součástí každé výchovně vzdělávací práce je hodnocení. Představuje zpětnou vazbu jak pro žáky, tak pro učitele. Za školní hodnocení můžeme považovat všechny hodnotící procesy, které bezpodmínečně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají (Slavík 1999, s. 23, 24). Slavík také prezentuje hodnocení žáků jako komunikační a interpretační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Slavík 2009, s. 587).

Hodnocení je jeden z procesů, jehož prostřednictvím člověk uspokojuje své potřeby, zejména potřebu být úspěšný, být přijímán a pozitivně oceňován, potřebu někam patřit a především potřebu seberealizace. Jak říká Kolář a Šikulová (2009, s. 16), školní

hodnocení může být v podstatě jediným systematickým hodnocením, s nímž se v životě setkáváme. Systematičnost je dána tím, že při vyučování učitel pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány v ŠVP a které vymezují, co a jak se hodnotí. Školní hodnocení tedy poskytuje informaci o tom, jak úspěšně výuka probíhá a jaké jsou její výsledky. Má také velký podíl na utváření psychické stránky osobnosti dítěte, protože zasahuje oblast žákova sebevědomí, sebehodnocení, motivaci, postavení ve skupině a vztahy s ostatními dětmi.

Kolář a Šikulová (2009, s. 45) uvádějí tyto funkce školního hodnocení:

- motivační,
- informativní,
- regulativní,
- výchovnou,
- prognostickou,
- diferenciací.

Zelinková (1994, s. 146) zdůrazňuje, že přeceňování některé z výše uvedených funkcí se může negativně odrážet na psychice žáka a ovlivňovat nepříznivě jeho další práci. Soustavné klasifikování žáka nedostatečnou působí jako negativní motivace a nevede ke zlepšení, ale spíše ke ztrátě zájmu o výuku. Stejně tak snadno získávané výborné bez vydání energie a bez snahy postrádají motivační i informační hodnotu.

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, jsou pravidla hodnocení žáků součástí školního řádu a obsahují zejména:

- zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou,
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků,
- stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií,
- zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií,
- zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace,
- způsob získávání podkladů pro hodnocení,

- podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách,
- způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 14).

Hodnocení výsledků žáků je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Ředitelé škol rozhodují o používání forem hodnocení a mají možnost používat slovní hodnocení ve všech ročnících. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale jejich funkčnost je závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci.

Úkolem hodnocení žáka se SPU je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období, cílem je poskytnout žákovi adekvátní zpětnou vazbu, jak danou učební látku zvládá. Klíčový je způsob hodnocení, kdy učitel nehodnotí pouze výkon, ale přihlíží také k závažnosti SPU a možnostem žáka (Matějček, Vágnerová, et al. 2006, s. 51).

Klasifikace je kvantitativní, kodifikovanou formou hodnocení. Mezi její pozitiva patří, že zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje snadnější srovnávání výkonů žáků, má silnou motivační hodnotu, je symbolem úspěchu. Žáci i rodiče jsou na ni zvyklí. Nevýhodou zůstává relativně nízká objektivita, spolehlivost a validita tohoto způsobu hodnocení. Jedná se o hodnocení zjednodušené a abstraktní.

Kromě známky podle klasifikační stupnice má učitel možnost použít pro hodnocení známku se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů nebo naopak výpočet chyb, bodové systémy vázané na klasifikaci nebo procenta (Kolář, Šikulová 2009, s. 87).

Slovní hodnocení je naopak kvalitativní formou hodnocení, které může doplňovat nebo zcela nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Má obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, zahrnuje postoj žáka, jeho snahu a úsilí, pravděpodobné příčiny dosaženého stavu, návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky. Slovní hodnocení umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, povzbuzovat a naopak méně stresovat žáka. Může snižovat diskriminaci výkonnostně slabších žáků. Prostřednictvím slovního hodnocení může učitel konkrétně říci, co už žák umí, kde má mezery, co je třeba zopakovat, na co je třeba se zaměřit. Může tak působit tak na rozvoj vnitřní motivace k učení (Kolář, Šikulová 2009, s. 88, 89).

Na druhou stranu je vypracovávání slovního hodnocení, pokud se provádí adekvátním způsobem, pro učitele pracné a časově náročné, vyžaduje dobré diagnostické schopnosti k popsání zvládnuté úrovně vědomostí a dovedností. Při užívání slovního hodnocení

hrozí tendence k používání klišé, případně hrozí, že učitel místo výkonu žáka hodnotí jeho osobnost jako takovou.

Rozsah a struktura slovního hodnocení závisí na učiteli, mělo by být pozitivně motivační, objektivní a kritické. Má konkretizovat, co žák zvládl a v jaké kvalitě a vymezit možnosti dalšího rozvoje s ohledem na jeho individuální předpoklady. Hodnocení nemá být zaměřeno na srovnávání žáka s jeho spolužáky, ale má se soustředit na individuální pokrok konkrétního žáka (Bartoňová 2012, s. 84).

Slovní hodnocení má být koncipováno pozitivně. Není potřeba zdůrazňovat, co žák neumí, je lepší napovědět, jak může nedostatky napravit. Musíme brát v potaz věcnost, podloženost a srozumitelnost sdělení, jak úroveň žáka, tak jeho rodičů.

Při slovním hodnocení užíváme vhodná slovesa: umíš, zvládáš, dokážeš, jsi schopný, důležité jsou i odstíny těchto slovních spojení: „výborně umíš“, „umíš, když“, „umíš základy“, „potřebuješ docvičit“. Slovní hodnocení nesmí zamlčovat skutečnou realitu. Je v zájmu dětí, aby byly zvyklé kriticky hodnotit své schopnosti v běžném životě. To jim pomůže obstát i v pozdější konkurenci.

Při slovním hodnocení by se učitel měl vyvarovat:

- používání nekonstruktivních výrazů (neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš),
- kritice nedostatků – je mnohem vhodnější vyjádřit nedostatky ve formě potřeby (potřebuješ, velmi by ti pomohlo),
- záměně hodnocení osobnosti žáka s hodnocením jeho práce („jsi houževnatý“ nahradíme „pracuješ houževnatě“),
- srovnání žáka s jeho spolužáky,
- přehánění, zveličování – aby hodnocení bylo důvěryhodné,
- vyjadřování osobních postojů (mám tě ráda, líbí se mi),
- formulací, které nedávají naději na zlepšení (je typické, že neumíš, to jsi celý ty) (Strnadová 2006, s. 18).

5 Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – modifikace přístupů a metod

U vzdělávání žáků se SPU je klíčová osobnost učitele. Je důležité, aby učitel dokázal rozpoznat specifické obtíže dítěte, kdy je nutné odlišit tyto od problémů vznikajících na podkladě nedostatečného intelektu dítěte, či jiných faktorů, které ovlivňují školní výkonnost. Přístup učitele k žákovi vychází z jeho praxe, zkušeností ze vzdělání a z právních předpisů.

V souladu se Školským zákonem je do vzdělávací soustavy zaveden systém kurikulárních dokumentů. Některé tyto dokumenty jsou vytvořeny na státní úrovni – Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, další na školní úrovni – školní vzdělávací programy.

RVP ZV vymezuje vše společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání a je východiskem pro tvorbu ŠVP na úrovni jednotlivých základních škol. Stanovuje také odpovídající podmínky vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Jeřábek, Tupý, et al. 2007, s. 9).

RVP ZV definuje základní podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

- vycházet z konkrétních vzdělávacích potřeb a možností žáka,
- respektovat individuální potřeby žáka,
- umožnit využívat všech podpůrných opatření,
- zabezpečit odbornou výuku předmětu speciálně pedagogické péče,
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka a odbornými pracovníky školského poradenského zařízení,
- umožnit využití vyšší časové dotace předmětů, které jsou pro žáka vzhledem k jeho postižení nebo znevýhodnění důležité,
- využít maximální týdenní časovou dotaci k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- umožnit v případě potřeby působení asistenta pedagoga (Jeřábek, Tupý, et al. 2007, s. 109).

5.1 Obecné zásady nápravy specifických poruch učení

Podpora žáka se SPU neprobíhá pouze v reedukačních lekcích, ale v průběhu celého vyučovacího procesu. Aby podpora byla efektivní, je nutné dodržet osvědčené přístupy.

Pokorná uvádí přehled zásad, které je nutné dodržet při každé nápravě SPU. V duchu systémového pojetí problematiky SPU je třeba nejprve analyzovat celkovou situaci dítěte, jeho vztah k učení, přístup rodičů a jejich očekávání. Následovat by měla co nejpřesnější diagnostika obtíží, jelikož specifické poruchy učení vyžadují i specifické způsoby nápravy. Obtížnost úkolů stanovujeme vždy přiměřeně schopnostem dítěte. Důležitým psychologickým momentem je prožití úspěchu. Dítě by mělo zažít úspěch v činnosti, kde selhává, hned při první návštěvě poradny nebo při první nápravné hodině. Při nápravě postupujeme po malých krocích, ale pracujeme pravidelně, pokud možno denně. Denní nácvik by měl být krátký, ale intenzivní. Musí probíhat v prostředí, v němž se dítě, ale i pedagog mohou dokonale soustředit. Základem úspěchu je cvičit určitou schopnost tak dlouho, dokud není zcela zautomatizována. Volíme takové metody a techniky, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit (Pokorná 2010a, s. 233–238).

Bartoňová (2005, s. 62) zdůrazňuje, že pro reedukaci neexistuje žádná univerzální metoda, metodu je třeba vždy přizpůsobit individuálním potřebám a zvláštnostem dítěte, jeho věku a typu poruchy, přičemž musíme respektovat úroveň schopností, na které se dítě nachází.

Obecně platí:

- posadit dítě ve třídě před sebe, samotné, nebo vedle klidného spolužáka, ne upovídaného,
- novou látku vysvětlovat jednoduše a srozumitelně, používat jednoduché věty ne složitá souvětí,
- poskytovat dítěti zpětnou vazbu o tom, že pochopilo učivo,
- jasně stanovit úkoly – krátké termíny, počet možných chyb apod.,
- hodnotit pouze jevy, které žák zvládl,
- nechat žáka odpovídat na otázky v libovolném pořadí, přeskakovat otázky, které neumí vyřešit,
- poskytnout žákovi více času na plnění úkolů, být trpělivý, vyhnout se rychlému tempu,

- akceptovat výkyvy v koncentraci pozornosti,
- rozvíjet své poznatky o SPU, hledat nové postupy,
- být dobrými pozorovateli a operativně reagovat na žákovy specifické potřeby,
- umožnit žákovi používání kompenzačních pomůcek,
- podporovat přátelskou atmosféru a umožnit žákovi, aby zažil úspěch (Bartoňová 2011, s. 116, Kovářová 2013, s. 53, Kaprová 1997, s. 48)

Do praxe je postupně uváděn třístupňový model péče o žáky se SPU. Jedná se zejména o školy, kde jsou zřízena školní poradenská pracoviště. Jeho cílem je předcházet selhávání žáka, těžiště péče se přesouvá z oblasti specializované diagnostiky a intervence PPP a SPC směrem k pedagogické diagnostice a podpoře.

1. stupeň – individualizovaná pomoc učitele v rámci běžných vyučovacích hodin, monitorování pokroků dítěte (obvykle po dobu 6 měsíců).

2. stupeň – plán pedagogické podpory, pokud nedošlo k úpravě obtíží, je problematika konzultována s pracovníkem školního poradenského zařízení (školní psycholog, školní speciální pedagog), měl by být vytvořen strukturovaný plán pedagogické podpory (vyhodnocen po 3–6 měsících).

3. stupeň – přetrvávají-li obtíže žáka je zapotřebí specializované intervence PPP k potvrzení či vyvrácení diagnóz SPU. Teprve ve třetím stupni předpokládáme využití specializované diagnostiky a intervence na odborném pracovišti či v koordinaci s ním (Fořtová 2013, s. 9).

Fořtová (2013, s. 11) ve své metodice uvádí, jaké možnosti má pedagog na 1. a 2. stupni ZŠ v rámci 1. stupně podpory žáka se SPU.

V českém jazyce ponecháváme více času na napsání a kontrolu, znalost gramatiky ověřujeme po písemné práci ještě ústně, užíváme zkrácené formy diktátů, motivujeme žáka k vyhledávání chyb ve vlastním písemném projevu, místo diktátu zadáváme doplňovací cvičení, ponecháme možnost zachování pomocných linek v sešitech, tolerujeme písemný projev, umožníme žákovi ponechat tabulku písmen v lavici, preferujeme čtení se záložkou, umožníme návrat k postřehování slabik před delším čtením, ujišťujeme se o porozumění při samostatné četbě, praktikujeme společné čtení stranou ostatních dětí, domácí úkoly zadáváme cíleně na oslabené oblasti. Ve slohu hodnotíme výhradně obsah, ne gramatiku, lze se domluvit na tiskací formě písma, na vypracování zápisků na počítači, před delším čtením si text dopředu nacvičí.

V matematice umožníme více času na práci a následnou kontrolu, v hodnocení je zahrnut především postup řešení, vynecháváme časově limitované úkoly, hodnotíme pouze tu část, kterou žák stihl, zkracujeme rozsah písemné práce, dáváme více času na narýsování, více času na přečtení zadání slovní úlohy, povolujeme používání kalkulačky, písemné práce zadáváme z předem avizovaného učiva, preferujeme ústní zkoušení u tabule místo písemné práce, zachováváme pomocné písemné výpočty, při počítání z paměti má žák příklady v lavici.

V cizím jazyce preferujeme hlasité čtení textů, které si žák předem nacvičil, ústní zkoušení ze slovíček a frází, umožňujeme práci s učebnicemi s výslovnostní normou, průběžně opakujeme základní učivo, provádíme častý poslech a opakování, užíváme učebnice a pracovní listy s českým zadáním.

Obecně ve všech předmětech umožníme opravy při selhání v písemné práci, tolerujeme obtíže zohledněním při klasifikaci, máme domluvený signál se žákem, když nerozumí, preferujeme testovou formu práce s možností výběru, průběžně ověřujeme pochopení zadání, domlouváme se s žákem na obsahu a době zkoušení, zadáváme kratší úlohy a práce, poskytneme více času na kontroly, pověřujeme žáka různými úkoly při hodině, posadíme žáka do přední lavice (Fořtová 2013, s. 12).

5.2 Reedukace – metody nápravy

Pojem reedukace je označení pro speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují funkce narušené. V našem případě reedukační proces znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných především pro čtení, psaní a počítání. Jeho výsledkem není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze SPU (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27).

Je velmi důležité odlišit pojem reedukace od doučování, která ve školách běžně probíhají. Při doučování pomáhá učitel vyplnit u dítěte mezery ve vědomostech (v důsledku dlouhodobé absence, potřeby delšího času pro pochopení a osvojení nového učiva). Při reedukaci se snaží pedagog rozvíjet jednotlivé funkce, které jsou ve vývoji opožděné a mají tak negativní dopad na zvládání schopností číst, psát, počítat. Dále pomáhá dítěti vytvářet vhodné strategie, jak se s oslabeními vyrovnávat v běžných hodinách. Cvičení jsou koncipována tak, aby jednotlivé úkoly svou obtížností byly

v souladu s vývojem dílčích schopností, a to bez ohledu na věk či aktuální výuku v daném ročníku.

Reedukace sleduje tyto oblasti:

- rozvoj specifických funkcí (sluchového, zrakového vnímání, plošné, časoprostorové orientace a pravolevé orientace, rozvoj specifických řečových funkcí), které podmiňují SPU,
- rozvoj grafomotoriky,
- utváření správných dovedností čtení, psaní, počítání,
- rozvoj poznávacích schopností dítěte – paměť, pozornost,
- působení na psychiku dítěte s cílem zvládat zátěžové školní situace,
- nácvik některých kompenzačních mechanismů (Pedagogicko-psychologická poradna Královehradeckého kraje 2015).

Reedukaci v základní škole by měl provádět speciální pedagog nebo pedagog proškolený v problematice SPU. Z praxe ale víme, že reedukace ve školách mívá častěji právě podobu doučování, které často vedou vyučující českého jazyka.

- V poradně provádějí reedukaci speciální pedagogové. Probíhá většinou individuálně po domluvě s odborníkem, v odpoledních hodinách zpravidla 1x týdně či 1x za 14 dní. Podmínkou je pravidelnost při plnění zadávaných úkolů, spolupráce s rodiči. Speciální pedagog je rovněž v kontaktu s vyučujícími žáka (Pedagogicko-psychologická poradna Královehradeckého kraje 2015).

5.2.1 Reedukace dyslexie

Při reedukaci dyslexie se postupně zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek do slabik, slabik do slov a nakonec čtení textu (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 82). Podle Bartoňové (2005, s 67) se při reedukace dyslexie musíme zaměřit na podporu prostorové orientace. Abychom mohli číst, musíme sledovat řádek. Tato schopnost je však individuální, závisí na přirozených schopnostech jedince a ty jsou právě u žáků se SPU oslabeny.

Nejčastěji užívanou metodou čtení našeho školství je metoda analyticko-syntetická, neboli hlásková. Klade důraz na pochopení hláskové stavby slov. Vychází z toho, že český pravopis je fonetický, tedy že jednomu grafému vždy odpovídá jeden foném. Dítě

si osvojuje hlásku vyvozením ze slova. Dalšími užívanými metodami u nás jsou metoda genetická (Kožíšková) a metoda globální (Bartoňová 2012, s. 134).

Mnozí autoři (Zelinková 2003, Bartoňová 2012, Jucovičová, Žáčková 2008, Michalová 2011) uvádějí tyto základní reedukační metody čtení:

Metoda Fernaldové pro nápravu čtení u pomalých čtenářů je vhodná pro ty, kteří mají dobrou strategii čtení, ale čtou pomalu. Dítě si v textu, který přelétne zrakem, podtrhává nesnadná slova. Tuto činnost ještě jednou opakuje a teprve po této přípravě čte celý text nahlas. Z letmého čtení již text trochu zná, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Metoda postřehování spočívá v tom, že dítěti ukážeme určitou slabiku nebo slovo v textu, pak ho zakryjeme a dítě si má vzpomenout, o které slovo se jednalo. Můžeme využít i speciálních počítačových programů, kde je umožněno regulování rychlosti expozice slabiky, velikosti či barvy písma. Postupujeme od otevřených slabik k uzavřeným, od jednoslabičných slov k dvouslabičným, nakonec cvičíme postřehování slov složených a slovních skupin.

Čtení se záložkou je metoda velmi rozšířená hlavně u mladších žáků. Rychlost pohybu se záložkou se přizpůsobí čtenářským možnostem žáka. Hovoříme také o *čtení s okénkem* (nebo dyslektickým okénkem), kdy je odkryta vždy jen část slova a jehož posouváním postupně přečteme celé slovo.

Při *čtení v duetu* čteme nprocvičovaný text spolu s dítětem, přičemž rychlost čtení přizpůsobujeme možnostem dítěte. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací, žák vyrovnává své tempo s naším a učí se správnou intonaci vět.

Metoda dublového čtení se používá u žáků, kteří čtou nepřesně, domýšlejí koncovky nebo často chybují. Dítě čte hlasitě daný text o slovo zpět za hlasitým čtením učitele. Metoda je vhodná pro starší žáky, kteří mají za úkol text aktivně sledovat a najít záměrné chyby učitele.

U dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat celky, se používá *metoda globálního čtení*. Žák čte text celkem třikrát, vždy v různých variantách. Nejprve v běžné podobě, následně s vynechanými písmeny a nakonec s vynechanými slovy.

Metoda přerušovaného čtení spočívá v tom, že dospělý čte nahlas a dítě se přidává. Hlasitost dospělého je dominantní, dítě tolik neslyší své čtení. Ve chvíli, kdy dospělý

zmlkne, čte dítě chvíli samo. V momentě, kdy dítě text nezvládá, opět se k němu přidáme.

Bartoňová (2007b, s. 34) zmiňuje ještě *metodu vyhledávání chyb*, při které čte text učitel a žák jeho čtení sleduje. Učitel se při čtení dopouští chyb, které se objevují i ve čtení žáka. Úkolem žáka je opravovat chyby učitele. Obdobně lze využít i psanou formu textu.

5.2.2 Reedukace dysgrafie

Při psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrné zatížení svalových skupin způsobuje jejich únavu, která se přenáší na celý organismus. Proto je při psaní důležité dbát na správné držení těla, na polohu dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní.

Při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme především na *rozvoj hrubé i jemné motoriky*. Provádíme cvičení paží – mávání, kroužení, střídavé upažení a vzpažení, kroužení předloktím. Dlaněmi pohybujeme vpřed a vzad, vpravo, vlevo, kroužíme dlaněmi, tlačíme dlaněmi proti sobě, otvíráme a zavíráme v pěst. K rozvíjení jemné motoriky můžeme využít modelování, skládání papíru, navlékání korálků nebo omalovánky.

Dále je nutné nacvičit správné *držení psacího náčiní*. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb vpřed (Zelinková 2003, s. 94).

Samotnému nácviku psaní by vždy měly předcházet *uvolňovací cviky*. Provádíme je nejprve na svislé ploše, potom na šikmé a až nakonec na vodorovné podložce. Psací náčiní by mělo snadno zanechávat stopu. Dítě obtahuje tvar několikrát prstem ve vzduchu, potom prstem na papíře a teprve nakonec tužkou. Cvičení slouží k zapamatování si a k automatizaci pohybu.

Cvičení slouží také k *zapamatování tvaru písmen*. Dítě je schopno si rychleji zapamatovat písmena, pokud zvolíme multisenzorický přístup, např. dítě model písmene ohmatá, vnímá jej zrakem, zároveň jej pojmenovává a uvědomuje si přitom polohu mluvidel, zapojuje sluch (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 115).

Bartoňová (2007b, s. 76) udává, že často je využívána *metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Jejím základem je globální a multifaktoriální přístup. Během

písničky nebo říkadla navozujeme u dítěte potřebné pohyby pro psaní. Metoda je založena na rytmizaci a na souvislosti psaní s kreslením.

5.2.3 Reedukace dysortografie

U dětí s dysortografií lze sledovat poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy vnímání a reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a poruch řeči. Při reedukaci se tedy zaměřujeme na rozvoj těchto dovedností, dále na odstraňování specifických chyb a nakonec na zvládnutí mluvnického učiva (Zelinková 2003, s. 100). Mezi specifické dysortografické chyby patří rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, rozlišování sykavek, vynechávání, přidávání či přesmykování písmen i slabik a hranice slov v písmu (Bartoňová 2012, s. 152).

Při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se nejčastěji využívá bzučák, který zdůrazňuje délku samohlásek. Pokud je doplněn žárovkou, je sluchový vjem podpořen ještě vjemem zrakovým. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní a psát znaménka ihned. K rozlišování měkkých a tvrdých slabik slouží mačkadlo, destička, na které jsou zvýrazněné tvrdé a měkké slabiky, nebo tvrdé a měkké kostky pro znázornění příslušných slabik. Asimilace sykavek patří mezi logopedické nálezy charakteristické pro děti s ADD/ADHD. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se vzájemně podmiňují a obojí se negativně odráží v písemném projevu (Zelinková 2003, s. 101).

Správnou výslovnost procvičujeme logopedickými říkankami, zaměřujeme se na artikulační neobratnost a specifické asimilace. Provádíme cvičení na sluchovou analýzu a syntézu řeči (Bartoňová 2012, s. 154). Postupně převádíme vyvozenou schopnost analyzovat a syntetizovat slovo do schopnosti autodiktátu, kdy si dítě dané slovo diktuje po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 131).

Jak jsme již uvedli, děti s dysortografií mají problémy s osvojováním gramatického učiva, potřebují více času na jeho vstřebání, mají potíže s jeho systematizací a často i s jeho pohotovou aplikací. S narůstajícím rozsahem učiva ztrácejí přehled a nevědí, které pravidlo použít. Nejvíce se tento deficit projevuje při psaní diktátů. Můžeme využít různé formy diktátů:

- stop diktát – před pravopisně náročným slovem řekne učitel „stop“, dítě odůvodní pravopis a pak teprve pokračuje dál,
- zkrácená verze diktátu (u dětí bez poruchy pozornosti lze využít diktát ob větu),
- diktát v kombinaci s doplňovacím cvičením nebo přímo ve formě doplňovačky,
- diktát s předchozí domácí přípravou,
- autodiktát, kdy dítě nahlas zdůvodňuje gramatické jevy před tím, než je napíše,
- pátrací diktát, při kterém je dítěti sděleno, kolik chyb udělalo a poskytne se mu čas k jejich opravě (Michalová 2011, s. 116).

Velmi důležitou roli při opravě hraje práce s chybou. Vhodná je společná ústní kontrola diktátu, abychom si ověřili, kde má dítě největší nedostatky. Místo klasických oprav může dítě použít sešit k evidenci chyb.

5.2.4 Reedukace dyskalkulie

Podle Simona (2006, s. 98) smysluplná reedukace dyskalkulie vychází ze tří cílů. Posunout dítě na úroveň třídy, odstranit u něj strach z matematiky a zbavit se napětí v rodině dítěte. Aby byla reedukace úspěšná, neměla by probíhat jen ve škole, ale také doma v rodině.

Při reedukaci dyskalkulie vycházíme od manipulace s předměty, doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnost, kterou provádí, a my tak můžeme lépe kontrolovat jeho postup. Složitější postupy se snažíme rozdělit na co nejmenší kroky. I procvičené a zautomatizované výkony nestále opakuje (Zelinková 2003, s. 112)

Také Bartoňová (2012, s. 166) zdůrazňuje, že v matematice je velmi důležité kladení otázek, které nutí žáka přemýšlet a jsou přínosnější než automatická a bezmyšlenkovitá činnost. Matematiku je zkrátka třeba pochopit.

Volba cvičení a metod se řídí podle oblastí, v nichž dítě selhává. Těmito oblastmi jsou předčíselné a číselné představy, struktura čísla, matematické operace, slovní matematické operace, chápání číselných řad a orientace v čase (Zelinková 1994, s. 106).

Při reedukaci předčíselných představ se zaměřujeme na třídění prvků dle tvaru, skládáme tvar z částí, uspořádáváme prvky dle velikosti, cvičíme prostorovou a pravolevou orientaci. Postupujeme k číslům, konkretizujeme pojmy více, méně, stejně apod., přiřazujeme číslo k danému množství prvků, cvičíme orientaci na číselné ose, provádíme rozklad čísla. Číslo rozkládáme na jednotky, desítky a dále, zapisujeme

číslice do desítkové tabulky, znázorňujeme je graficky do mřížky. Matematické operace objasňujeme pomocí manipulace s předměty, obzvlášť se věnujeme nácviku řešení slovních úloh. Ty bychom měli volit tak, aby byly svým obsahem blízké zkušenostem žáků (Zelinková 2003, s. 117–120, Bartoňová 2012, s. 166, 167).

5.3 Alternativní metody nápravy specifických poruch učení

Kromě běžných výchovně vzdělávacích postupů a metod se v současné době nabízejí také možnosti alternativních metod a přístupů v rámci individuální péče a podpory. Bartoňová (2007a, s. 78–84) uvádí následující alternativní přístupy.

Program *Edukativně stimulační skupiny* (EDS) je určen pro předškolní děti, které jsou potencionálně ohroženy problémy v počáteční fázi školní výuky. Cílem je rozvíjet základní psychické funkce, dovednosti a schopnosti, jako je myšlení, řeč, zrakové a sluchové vnímání, jemná a hrubá motorika, pravolevá a prostorová orientace či početní představy a pomoci tak předejít školnímu neúspěchu. Program se skládá z deseti hodinových lekcí uskutečňovaných v intervalu čtrnácti dnů. Pedagog pracuje se skupinou šesti až osmi dětí za přítomnosti jednoho z rodičů.

Kineziologie vychází z přesvědčení, že určitými pohybovými prvky je možné podnítit ke spolupráci různé oblasti mozku. Pohyby pravé poloviny těla aktivují levou hemisféru, cvičení jsou zaměřena na pohyby levé ruky a pravé nohy, které se pohybují zároveň. Metodu je vhodné použít u dětí nesoustředěných a neklidných, vždy pod vedením profesionála.

Metoda EEG – Biofeedback je nový postup, který spočívá v principu tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity. Metoda posiluje aktivaci nervové soustavy, trénuje pozornost, soustředění. Metoda je indikována především u jedinců s nezralostí CNS a provádět ji má pouze odborník.

Metoda dobrého startu je určena dětem ve věku 5–11 let. Je rozdělena do 25 lekcí, jejichž úkolem je rozvoj psychomotoriky v souladu s emocionálně motivační a sociální složkou. Slouží jednak jako vstupní etapa výuky čtení a psaní, užívá se také u dětí se SPU v rámci IVP.

Metoda ONE BRAIN je moderní terapeutická metoda, která klade důraz na spolupráci levé a pravé mozkové hemisféry. Předpokládá se, že špatná komunikace mezi hemisférami může být způsobena strachem, bolestí nebo stresem. Mozek pak funguje jen na nepatrný zlomek své kapacity, což se může projevit mj. jako porucha učení.

Cílem této terapeutické metody je odstranění příčiny blokace a následné obnovení rovnováhy obou hemisfér.

Program KUMOT je skupinový program, který se skládá z deseti hodinových lekcí a formou písniček procvičuje hrubou a jemnou motoriku, oromotoriku, koordinaci a spolupráci, učí děti ovládat impulzivitu a relaxovat.

Program KUPOZ je program pro rozvoj pozornosti u dětí s ADHD. Je určen především dětem mladšího školního věku a je založen především na společné domácí práci dítěte a rodiče. Pravidelný trénink po dobu patnácti týdnů pomáhá odstraňovat obtíže, které jsou způsobeny dílčím deficitem. Dítě plní každý den čtyři úkoly zaměřené na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, pojmového myšlení a pozornosti, přičemž úroveň úkolů se postupně zvyšuje (Bartoňová (2007a, s. 78–84).

5.4 Moderní prostředky podpory vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení

Vedle klasických metod reedukace SPU existují i různé počítačové programy, které lze v tomto směru využít. Jejich zapojení do běžné praxe je spojeno s nutným proškolením pedagogů v oblasti ICT.

Práce s počítačem by měla být přirozeným kompenzačním prostředkem žáků se SPU. Při psaní bývá počítač pro dítě významným pomocníkem, protože nemusí vydávat energii k tvoření písmen, program kontroly pravopisu zase umožňuje opravu chyb, i když ne dokonalou. Vhodný software může být užitečnou pomůckou kompenzační i reedukační (Kaprová 1997, s. 49).

Mezi výukové programy, které jsou používány při práci s dětmi se SPU a jsou pro ně vhodné, patří i programy, jejichž prvotním cílem bylo osvojení a procvičení jednotlivých specifických školních dovedností a které nebyly pro tyto děti určeny. Přesto lze i některé z nich vhodným způsobem využít pro reedukaci SPU.

Většina specializovaných výukových programů pro děti se SPU je pak vytvářena za spolupráce s terapeuty v oblasti speciální pedagogiky, programy jsou zaměřeny na diagnostiku a reedukaci. Na trhu jsou programy pro různé věkové kategorie od předškolních dětí až po děti docházející na 2. stupeň základní školy.

Počítačové programy pro reedukaci dyslexie

V rámci těchto programů si děti např. hrají s písmeny a s obrázky, doplňují chybné písmeno ve slově, porovnávají podobná slova, píší slova apod. Procvičují základní oblasti, ve kterých se projevují nedostatky způsobené dyslexií.

Příklady procvičovaných oblastí:

- pravolevá orientace (rozlišení tvarů souměrných podle horizontální i vertikální osy – tato cvičení obsahují obrázky jak konkrétních předmětů, tak abstraktní tvary),
- diferenciací (rozlišení dvou podobných obrázků lišících se v detailech),
- shodné dvojice obrázků (jejich výběr z několika předložených obrázků lišících se v detailech),
- skládání obrazce z jeho různě polohovaných částí,
- dvojice písmen (b-p, p-q, t-j, m-n, h-k, a-e),
- zrakové rozlišování tvarů samohlásek (odstranění kinetických reverzí, jejich diskriminace a diferenciací),
- vyjmenovaná slova,
- psaní i-y po hláskách d, t,
- rozlišování jednotlivých hlásek,
- vizuální paměť,
- psaní znělých a neznělých souhlásek,
- psaní háčeků a čárek,
- dělení slov na slabiky,
- slovní zásobu (Petráková 2003).

Počítačové programy pro reedukaci dysgrafie

Tento typ programů je zaměřen především na rozvoj jemné motoriky (psychomotoriky), rozvoj plošné představivosti, orientace i výtvarného citění. Nejčastěji procvičují vizuomotoriku, pravolevou orientaci, rozlišování barev, oblasti zcela shodné, nebo podobné oblastem procvičovaným v rámci reedukace dyslexie.

Počítačové programy pro reedukaci dysortografie

Tento typ programů je zaměřen zejména na procvičování základních pravidel a psaní slov, pravopisná cvičení, procvičování slovních a větných rozborů.

Počítačové programy pro reedukaci dyskalkulie

Za pomoci těchto programů se děti seznámí, naučí a procvičí všechna přirozená čísla a základní početní operace.

Na trhu existuje široká *nabídka výukových počítačových programů*, pro představu uvádíme některé nejznámější a nejužívanější.

Výukový program ABC do školy je program určený pro stimulaci, reedukaci, výuku i diagnostiku předškolních a raně školních čtenářských a jazykových dovedností včetně rozvoje zrakového vnímání. Je určen pro děti předškolního věku a žáky 1. a 2. ročníku základních škol.

Výukový program DysCom je určen nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se na rozvoj čtení, uplatňování gramatických pravidel a podporu zrakového vnímání. Program pokrývá většinu látky celého prvního stupně a v oblasti rozvoje čtení částečně i druhého stupně ZŠ. Program DysCom je určen všem dětem, které mají z nejrůznějších důvodů obtíže při osvojování dovedností, jako je čtení, psaní a při nabývání jazykových dovedností.

Výukový program Objevitel je vyvinut pro děti s dyskalkulií a také pro děti, které mají obtíže v matematice z jiných důvodů. Program je určen pro žáky 1. stupně základních škol, obsahuje však i některá témata, která se probírají na počátku 2. stupně. Na 2. stupni základních škol je možno program využít při reedukaci dyskalkulie, také jej lze použít u předškolních dětí pro rozvoj matematických představ. Objevitel je doprovázen obrázky a je plně ozvučen. Každá úloha je graficky znázorněna (X-soft 2015).

Řada **Chytré dítě** obsahuje Slabikář, Čítanku, Matematiku, Naslouchej a hrej si, Hry a IQ hry. Např. výukový multimediální slabikář na CD-ROM je určen pro všechny děti, které rychle s jeho pomocí mohou zvládnout čtení. Děti si mohou zvolit vyhovující tempo učení. Proto Slabikář z řady Chytré dítě vyhovuje nadaným dětem i dětem se SPU, které mohou vyloučit z poznávacího procesu stres. Je zde vhodná metodika, množství obrázků, všechna slova, slabiky i písmena jsou ozvučené. Čtení jako hra. Na obálčku písmenek, slabik, slov a čtení jsou skřítky, kteří přinášejí 25 různých úloh v mnoha variacích.

Méd'a čte. Multimediální program pro všechny děti, které začínají číst. Program využívá spojení skládaných slov s obrázky a zvuky a nabízí tak širší možnosti než

klasický slabikář nebo čítanka. Nastavení programu, výběrem vhodných slov a úrovně obtížnosti řešení, umožňuje pedagogům nebo rodičům přizpůsobit tuto multimediální učebnici úrovni každého dítěte. Program je zaměřen na analýzu i syntézu při čtení a psaní, případně na nácvik globálního čtení. V programu je k dispozici téměř 1.000 slov, která jsou rozdělena do kategorií pro globální čtení, nebo dle různých obtížností pro ostatní přístupy. S každým slovem je spojen ozvučený obrázek, který slovo charakterizuje.

Méd'a počítá je výukový a vzdělávací program zaměřený na poznávání základů matematiky na úrovni prvního ročníku základní školy. Jednoduchostí ovládání a snadnou nastavitelností úrovně obtížnosti je vhodný především pro speciální a praktické školy. Program Méd'a počítá je rozdělen do čtyř kapitol a celkem obsahuje 43 úkolů, z nichž mnohé mají více variant.

Altíkův slovník je vzdělávací program sloužící jako nástroj pro usnadnění výuky alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Je určen také pro děti se SPU (snížená koncentrace, poruchy vnímání, dyslexie, apod.). Náplň programu tvoří přes 1.400 objektů. Každý objekt může být zobrazen v různých podobách: barevné kreslené obrázky, černobílé konturové obrázky a symboly, černobílé piktogramy, fotografie. Objekty jsou ozvučeny.

Globální slabikář je výukový program, který slouží pro usnadnění výuky alternativní, augmentativní komunikace a globální metody čtení. Je vhodný i pro děti se SPU (snížená koncentrace, poruchy řeči, dyslexie, dysgrafie, apod.). Náplň programu tvoří množství různých pojmů i pomocná slova a vybraná jména. Slovní zásoba je tematicky rozčleněna (např.: části těla, osoby, oblečení, barvy, kalendář). Všechny pojmy jsou namluveny, takže si žák spojí grafickou podobu pojmu s jeho zvukovým vyjádřením.

Program **Psaní** je určen k procvičování analýzy a syntézy při čtení a psaní. Pomocí programu lze procvičovat správné řazení písmen či slabik do slova či věty, případně i skládání slov do vět. Žák má na výběr vždy všechny prvky (písmena, slabiky a slova), ze kterých se má daný celek složit. Program Psaní byl původně určen pro klienty s afázií, kteří mají obtíže se čtením a psaním. Používat ho však mohou i děti, které mají problémy při čtení a psaní, děti s DMO, vývojovou dysfázií, dyslexií, dysgrafií i lehčím mentálním postižením (ABC vzdělávání.cz 2014).

Empirická část

Pravděpodobně každý učitel se dříve nebo později ve své praxi setká s žákem se SPU. Způsob práce, vhodně zvolené přístupy a metody rozhodují o tom, zda bude žák ve škole úspěšný. V předchozím textu byla uvedena teorie k tomuto tématu.

Empirická část diplomové práce přináší výsledky dotazníkového šetření, které se zabývalo průzkumem přístupů, jež volí učitelé prvního a druhého stupně základních škol k žákům se SPU. Zjišťovali jsme, zda existují rozdíly v přístupu učitelů obou stupňů základního vzdělávání k žákům se SPU, zda a popř. jakou roli hraje v přístupu k těmto žákům aprobační učitelů. Dále jsme zkoumali souvislost mezi délkou praxe učitelů a užíváním speciálních přístupů k žákům se SPU.

6 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je popsat problematiku SPU u žáků základních škol a zjistit, jak se liší přístupy pedagogů prvního a druhého stupně základních škol k žákům se SPU.

7 Formulované hypotézy

Před provedením průzkumu jsme formulovali následující hypotézy:

H1: Učitelé na 1. stupni základních škol užívají speciální přístupy k žákům se SPU více než učitelé na 2. stupni základních škol.

H2: Učitelé jazyků užívají speciální přístupy k žákům se SPU častěji než učitelé jiných předmětů.

H3: Učitelé s delší praxí užívají speciální přístupy k žákům se SPU častěji než učitelé s kratší dobou praxe.

Hypotézy byly formulovány na základě kvalitativní analýzy ŠVP ve vzorku základních škol, která byla provedena v rámci řešení výzkumného záměru *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Filová, Havel, Kratochvílová 2007, s. 43–53). Předmětem této analýzy bylo zjistit, jak je ve ŠVP zabezpečena výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při analýze výsledků šetření jsme se zaměřili, s ohledem na téma diplomové práce, na žáky se SPU.

Ve všech zkoumaných školách bylo uváděno, že mají dobře propracované systémy péče o děti se SPU. Tito žáci jsou na školách integrováni do kmenových tříd a je jim poskytována péče ze strany speciálního pedagoga i ve spolupráci s PPP nebo SPC.

Na všech školách, zahrnutých do výše uvedeného výzkumu, funguje také školní poradenské centrum, jehož úkolem je koordinovat péči o žáky se SPU.

Z obsahové analýzy ŠVP zmíněných škol však vyplynulo, že úroveň zpracování ŠVP má na školách odlišnou úroveň, stejně jako formy podpory, jež školy poskytují dětem se SPU. Učitelé neznají dostatečně požadavky na obsahové vymezení způsobu práce s žáky se SPU a není patrna odbornost pedagogického sboru pro zabezpečení výuky těchto žáků. Speciálně pedagogické postupy a metody ve výchovně-vzdělávacím procesu nebyly ve většině ŠVP blíže konkretizovány, podobně obecně bývá v ŠVP zmíněno užívání kompenzačních, didaktických a rehabilitačních pomůcek. Stejně tak pouze obecně učitelé hovoří o uplatňování individualizace a diferenciaci ve výuce, neuvádí žádný konkrétní princip.

Výsledky uvedené analýzy korespondují s výsledky výzkumu o znalostech a postojích učitelů základních škol k problematice specifických poruch učení a chování v procesu školské integrace/inkluze (Michalová, Pešatová 2011, s. 89). Z výzkumného šetření Michalové s Pešatovou vyplývá, že u učitelů základních škol se významně liší teoretické uznání vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky se SPU od realizace těchto opatření v praxi.

8 Použité výzkumné metody

V empirické části diplomové práce se jednalo o kvantitativní šetření. Pro sběr dat v kvantitativně orientovaném výzkumu jsme vytvořili nestandardizovaný dotazník, který je uveden v příloze A.

Šetření bylo realizováno v základních školách v okrese Česká Lípa. Dotazník byl určen učitelům prvního a druhého stupně základních škol.

Jako doplňující zdroj informací byly použity ŠVP škol, ze kterých respondenti pocházeli. Tři školy měly ŠVP vyvěšený na webových stránkách školy, v jedné škole byl překvapivě ŠVP k dispozici pouze k nahlédnutí na sekretariátu školy.

Struktura dotazníku

Dotazník byl opatřen úvodním slovem. Obsahoval informace o autorce a účelu výzkumu, každá dotazníková položka byla opatřena instrukcí k jejímu vyplnění, vždy bylo vedeno, zda lze označit pouze jednu nebo více možností.

Dotazník obsahoval celkem 13 položek. Většinou se jednalo o uzavřené položky, v nichž respondenti vybírali z nabízených alternativ, ve dvou případech šlo o polouzavřené položky, v nichž respondenti měli navíc možnost doplnit vlastní odpověď. Jedinou otevřenou položkou byla položka č. 5, která zjišťovala aprobaci respondentů.

Za účelem sběru dat byl dotazník pro pedagogy rozdělen do tří částí. V první části dotazníku (položky č. 1–6) sledujeme především demograficko-popisné údaje o respondentech. Jedná se o pohlaví respondenta, jeho věk, nejvyšší dosažené vzdělání, působnost na prvním či druhém stupni základní školy, dosaženou aprobaci a délku jeho praxe. Fakta zjištěná z položek č. 4–6 byly klíčové pro rozdělení respondentů do skupin sledovaných v jednotlivých hypotézách.

Ve druhé části (položky č. 7 a 8) se zabýváme vzděláním učitelů v oblasti speciální pedagogiky, konkrétně v oblasti SPU, a jejich subjektivním hodnocení vlastní schopnosti identifikovat žáka se SPU.

Třetí část (položky 9–13) je věnovaná přístupům, které učitelé využívají při práci s žáky se SPU. Zajímalo nás, jakým způsobem a zda vůbec zohledňují žáky se SPU, jaké užívají metody hodnocení, zda při práci s žáky se SPU využívají počítačové výukové programy a do jaké míry se řídí doporučením PPP/SPC. Jedná se o položky, které zjišťují mínění a postoje respondentů. Položky vedly ke zjištění, zda učitelé užívají speciální přístupy k žákům se SPU či nikoliv.

9 Průběh výzkumu

Nenáhodným výběrem byli osloveni učitelé 4 základních škol v okrese Česká Lípa. Průzkumného šetření se zúčastnily všechny oslovené základní školy. Dotazníky s průvodním slovem o účelu šetření byly distribuovány elektronicky, a to nejprve na e-mailovou adresu ředitele/ředitelky školy, následně na školní e-mailové adresy učitelů. Vyplněné dotazníky učitelé vraceli zpět rovněž prostřednictvím elektronické pošty autorce práce.

Celkem bylo rozesláno 105 dotazníků, vrátilo se 81 dotazníků. Návratnost dotazníků tedy byla 77 %. 5 dotazníků nebylo úplně vyplněno, proto do dalšího zpracování nebyly zařazeny.

Naším cílem bylo získat shodný počet dotazníků od učitelů na 1. stupni základní školy a od učitelů na 2. stupni základní školy. Pro tento účel jsme tedy zvolili záměrný, kvótní výběr. Dále jsme zjišťovali různost pohlaví, věku, vzdělání, délky praxe a dalších sledovaných faktorů.

Sběr dat byl proveden v listopadu roku 2014. Analýza se prováděla z dat 70 dotazníků, přičemž polovina z nich byla od učitelů 1. stupně základní školy a polovina od učitelů 2. stupně základní školy.

Získaná data jsme primárně zpracovali v deskriptivní rovině. V grafech je znázorněno procentuální zastoupení odpovědí, výsledky jsme interpretovali a analyzovali v dalších souvislostech. Následně jsme zjišťovali významnost vztahů a souvislostí sebraných dat směřujících k přijetí nebo zamítnutí formulovaných hypotéz.

10 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal v okrese Česká Lípa, který leží v Libereckém kraji. Sídlem okresu je město Česká Lípa. Českolipsko je příhraničním regionem v Euroregionu Nisa, leží na severních okrajích republiky a je největším a nejzápadnějším v Libereckém kraji. V rámci kraje sousedí na východě s okresem Liberec, na jihovýchodě a jihu pak s okresy Mladá Boleslav a Mělník, jež spadají do Středočeského kraje. Na jihozápadě a západě hraničí s okresy Litoměřice a Děčín, které patří do Ústeckého kraje; na severu je českolipský okres vymezen státní hranicí s Německem.

Výzkumný vzorek tvořili pedagogové základních škol v okrese Česká Lípa. Respondenti byli ze čtyř základních škol ve městech Česká Lípa, Nový Bor a Kamenický Šenov.

Základní škola A je příspěvková organizace města Česká Lípa. Jedná se o úplnou základní školu s 1.–9. ročníkem a s rozšířenou výukou tělesné výchovy, konkrétně volejbalu, na druhém stupni. Škola byla otevřena v roce 1990 na okraji sídliště jako bezbariérová škola. Patří mezi nejnovější a nejmodernější školy ve městě. Kapacita školy je 750 žáků, v současné době školu navštěvuje 398 žáků. Ve školním roce 2014/15 bylo na škole evidováno 52 žáků, kteří byli vyšetřeni v PPP. U všech 52 žáků bylo diagnostikováno postižení menšího rozsahu, a proto žádný z nich nemusel být integrován. Těmto žákům je věnována speciální péče, učitelé jsou o jejich postižení informováni a přihlížejí k němu nejen při práci v hodinách, ale i při klasifikaci.

Ve ŠVP škola uvádí, že při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. U dětí s poruchami pozornosti a vnímání (dětí s poruchou učení a chování) je ve škole kladen důraz na klidné prostředí, zvýšený bezpečnostní dohled, důsledný individuální přístup pedagoga k dítěti, těsnou spolupráci se SPC a s rodiči a užívání speciálních didaktických pomůcek zaměřených na cvičení soustředění a pozornosti.

Základní škola B je příspěvkovou organizací města Nový Bor, jedná se o školu s 1.–9. ročníkem, s rozšířenou výukou jazyků, je zapojena do mezinárodního projektu Sokrates – Comenius. Kapacita školy je 870 žáků, jejich současný počet je 481. Ve školním roce 2014/15 bylo 69 žáků sledováno PPP nebo SPC, přičemž šesti z nich byla přiznána integrace. V ŠVP škola uvádí zásady pro práci s dětmi se SPU, jako je kladení reálných cílů, postupné zvyšování nároků, chválit nejen výkon, ale i snahu, pracovat s dítětem často, ale krátkodobě, snažit se navodit příjemnou, soustředěnou atmosféru při práci, snažit se najít něco, v čem je dítě úspěšné. Zvlášť je zdůrazněna spolupráce s rodiči, bez níž nelze dosáhnout úspěchu. Škola nabízí dyslektické kroužky za účelem provádění reedukace.

Základní škola C je příspěvkovou organizací, jejím zřizovatelem je město Kamenický Šenov. Úplná škola s 1.–9. ročníkem má kapacitu 600 žáků sídlí v moderní budově, která byla v roce 2003 kompletně zrekonstruována. Ve školním roce 2014/2015 navštěvuje školu 313 žáků, z toho 42 žáků bylo šetřeno poradnou a čtyřem z nich byla přiznána integrace.

Škola ve svém ŠVP uvádí, že žáky, u kterých se projevují příznaky SPU, posílá se souhlasem zákonných zástupců co nejdříve na vyšetření do specializovaných poraden. Na základě výsledků těchto vyšetření je následně žákovi věnována zvýšená péče. Žáci jsou zařazováni do dyslektických ambulancí, které pracují dle stanoveného časového harmonogramu. Docházka do ambulancí je evidována ve zvláštních třídních knihách.

Škola zajišťuje podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při výuce jsou uplatňovány speciální metody, formy a postupy. Jsou využívány speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační pomůcky. Žákům i jejich zákonným zástupcům je nabízena poradenská pomoc. Škola spolupracuje s PPP a SPC. Při hodnocení výsledků vzdělávání učitelé přihlížejí k povaze postižení nebo

znevýhodnění. Zákonní zástupci žáků mohou požádat o slovní hodnocení svého dítěte, popř. o hodnocení kombinované.

Základní škola D je příspěvkovou organizací, jejím zřizovatelem je město Česká Lípa. Škola s 1.–9. ročníkem je zaměřena na rozvíjení výuky anglického jazyka, výpočetní techniky a tělesné výchovy. Kapacita školy je 450 žáků, nyní činí počet žáků 212. Jedná se o jednu z nejstarších škol ve městě. Ve školním roce 2014/2015 škola registruje 31 žáků sledovaných PPP nebo SPC. Třem z nich byla přiznána integrace.

Škola v ŠVP uvádí, že učitelé se u žáků s diagnostikovanou SPU snaží postupovat tak, aby jim pomohli využít jejich skutečné vědomosti a dovednosti v souladu s rozumovým potenciálem nezatíženým obtížemi vyplývajícími z jejich poruchy. Dle tohoto dokumentu učitelé mají být seznámeni se způsoby hodnocení, možnostmi úlev a tolerance pro žáka se SPU. Škola poskytuje žákům se SPU potřebné pomůcky a zajistí dítěti možnost docházet do dyslektického kroužku za účelem provádění reedukace. V ŠVP jsou také velmi obecně uvedeny základní principy péče o žáky se SPU.

Tabulka 2: Počty vyplněných dotazníků z jednotlivých škol

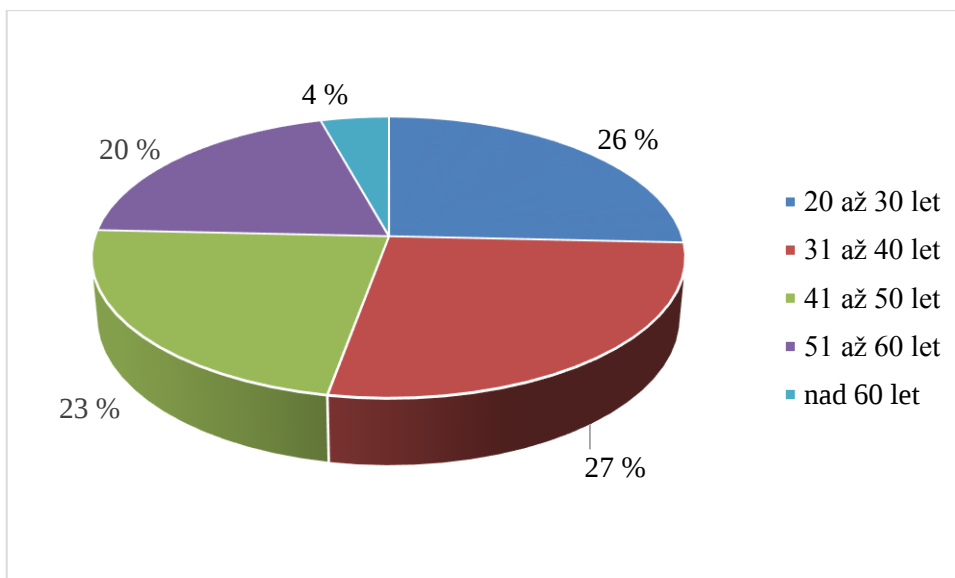
Název školy	Počet vyplněných dotazníků
Základní škola A	17
Základní škola B	25
Základní škola C	18
Základní škola D	10

Výzkumný vzorek tvořilo 35 učitelů prvního stupně a 35 učitelů druhého stupně základních škol na Českolipsku. Data byla získávána formou dotazníku, který byl zadán i zpětně navrácen elektronickou poštou.

Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví

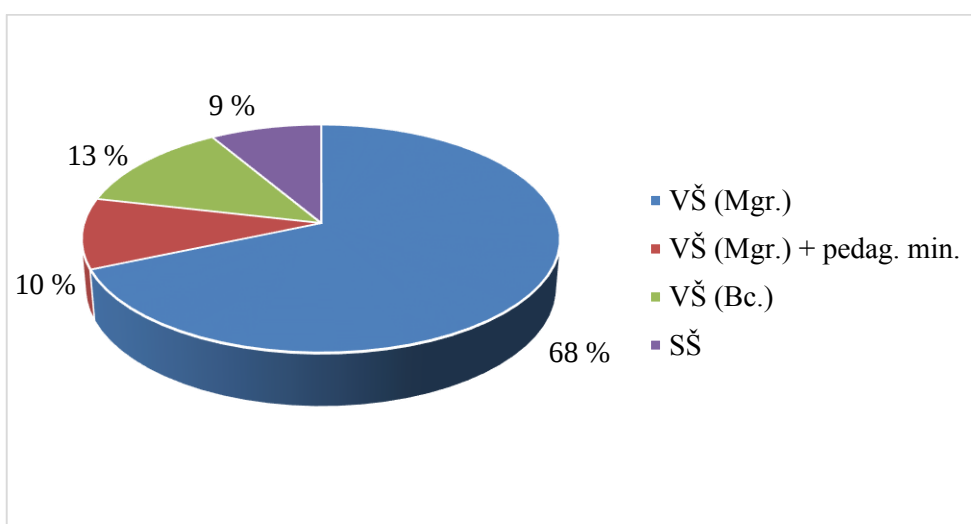
Pohlaví	absolutní četnost	relativní četnost (%)
Ženy	53	76
Muži	17	24

Výzkumu se zúčastnilo celkem 70 učitelů ze 4 základních škol. Ve zkoumaném vzorku byly ženy zastoupeny ze 76 % a muži z 24 %.



Graf 1: Rozdělení respondentů dle věku

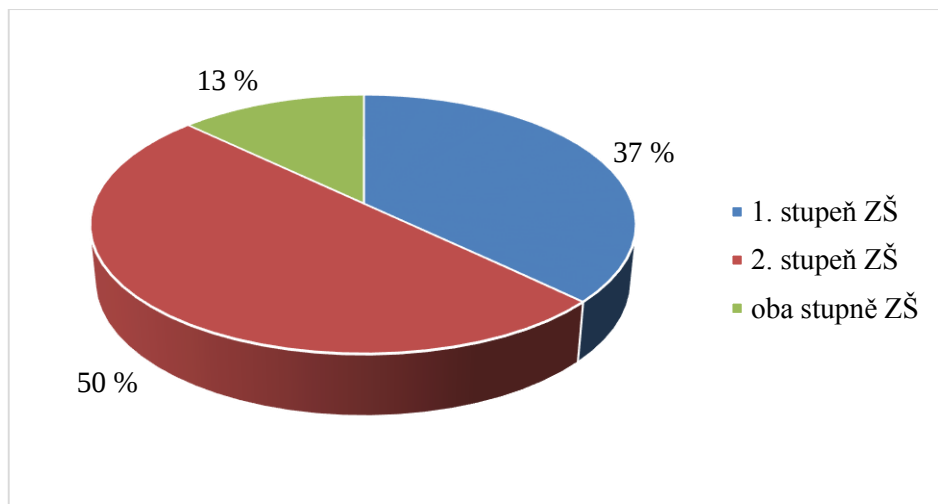
Graf 1 znázorňuje zastoupení respondentů v jednotlivých věkových kategoriích. Ve vzorku byli rovnoměrně zastoupeni respondenti z prvních čtyř věkových kategorií, výjimku tvořila věková kategorie nad 60 let, do níž spadali pouze tři respondenti. Toto nízké číslo nemusí nutně znamenat nízký počet učitelů nad 60 let ve školách zařazených do výzkumu. Důvodem může být také neochota vyplňovat a zasílat dotazník elektronickou formou.



Graf 2: Rozdělení respondentů dle vzdělání

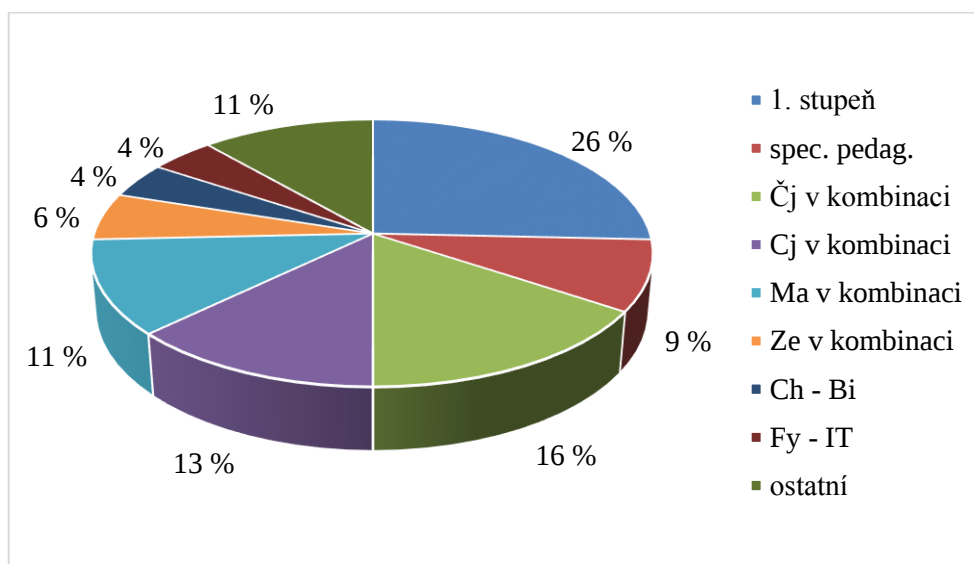
Z grafu 2 vyplývá, že většina z dotazovaných učitelů splňuje kvalifikační předpoklady bez výjimek. Jedná se o všechny učitele s magisterským stupněm vzdělání (78 %). V 9 % učitelé uvedli, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské, přičemž polovina z těchto učitelů je s ohledem na věk a délku praxe rovněž zařazena mezi

kvalifikované. Ve 13 % učitelé dosáhli bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání. Z této skupiny 3 učitelé (4 %) opět díky věku a délce praxe splňují kvalifikační kritéria, u zbylých 6 (9 %) se lze, vzhledem k jejich délce praxe, domnívat, že ve studiu pokračují.



Graf 3: Působení respondentů v rámci základní školy

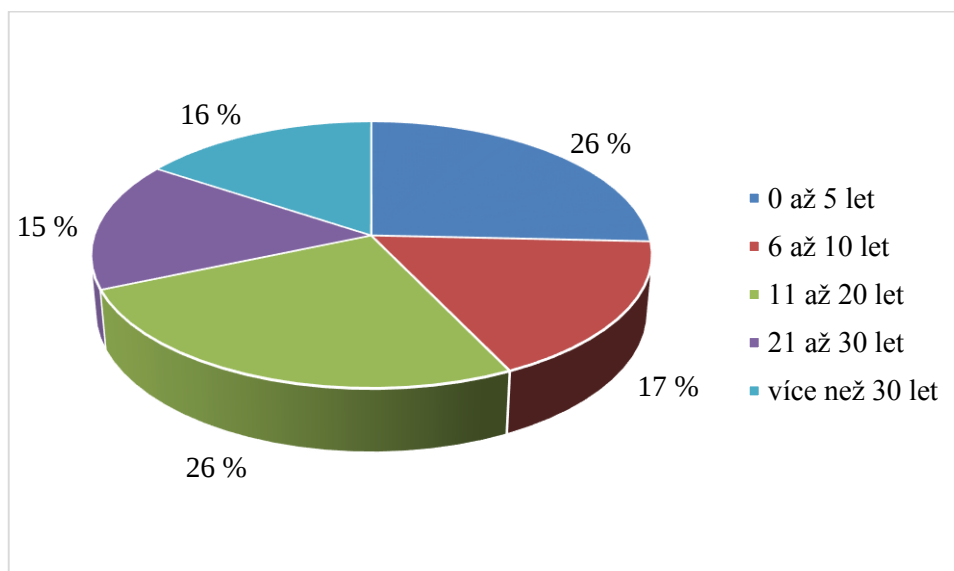
50 % učitelů učí výhradně na druhém stupni, 37 % učitelů učí pouze na prvním stupni, ve 13 % respondenti uvedli, že vyučuje na obou stupních základní školy. Ve všech případech se jednalo o učitele s aprobační učitelství 1. stupně, kteří, kromě výuky na 1. stupni, vyučovali výtvarnou, hudební nebo tělesnou výchovu na 2. stupni. Pro účely našeho výzkumu byli tedy zařazeni do skupiny učitelů působících na prvním stupni.



Graf 4: Rozdělení respondentů dle aprobační

Graf 4 ukazuje, že nejpočetněji je zastoupeno učitelství pro 1. stupeň (26 %). Významně jsou také zastoupeni učitelé jazyků. Z 16 % se jedná o učitele s aprobační český jazyk,

a to buď samostatně, nebo v kombinaci s jiným předmětem, 13 % tvoří učitelé cizího jazyka, anglického nebo německého, opět buď samostatně, nebo v kombinaci s dalším vyučovacím předmětem. Z dalších aprobací byla výrazněji zastoupena ještě kombinace matematiky s jiným předmětem. Skladba výzkumného vzorku z pohledu aprobace odráží fakt, že se jedná o předměty základní, s nejvyšší hodinovou dotací, tedy na každé škole je více učitelů vyučujících daný předmět.



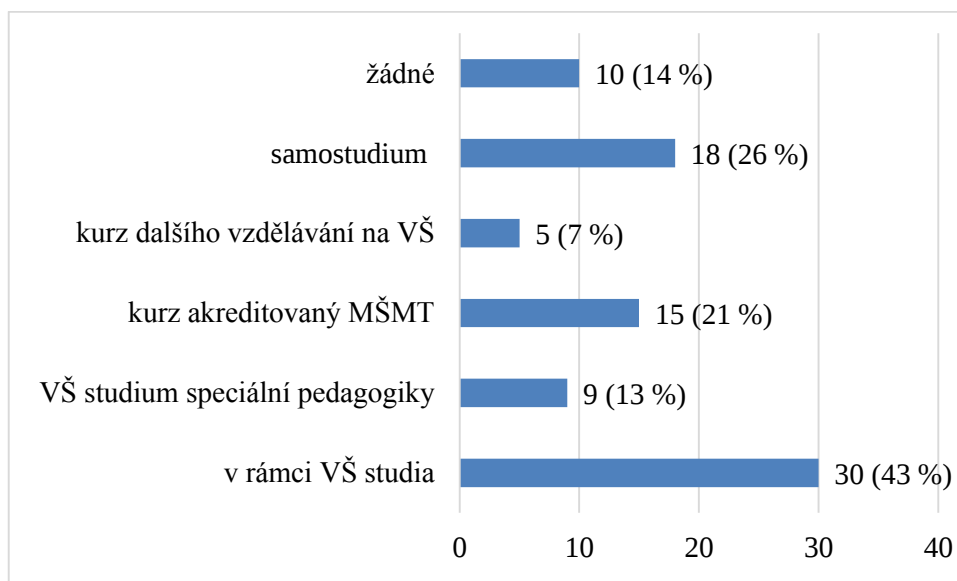
Graf 5: Rozdělení respondentů dle délky praxe

Respondenti neuváděli přesnou délku praxe, vybírali z nabízených variant, které představovaly různé intervaly. Do prvních dvou skupin, pětiletých intervalů, se zařadilo celkem 43 % učitelů, přičemž u většiny z nich délka praxe nepřesáhla délku 5 let. Do dalších dvou, tentokrát desetiletých intervalů, se zařadilo 41 % učitelů a opět více než polovina spadala do prvního z nich. Zbýlých 16 % učitelů uvedlo, že délka jejich praxe přesahuje 30 let. Z tohoto pohledu je překvapivé, že se nám podařilo nasbírat vzorek respondentů, ve kterém jsou poměrně rovnoměrně zastoupeny všechny kategorie. První dva intervaly byly pětileté, abychom podrobněji rozvrstvili začínající učitele. Desetiletá hranice pak byla určena v souladu s tvrzením, že s věkem a délkou pedagogické praxe souvisí syndrom vyhoření, přičemž více ohroženi jsou učitelé s celkovou délkou praxe vyšší než deset let. Oproti tomu nejnižší míru ohrožení syndromem vyhoření vykazují učitelé mladí, s krátkou praxí (Žáčková 2004).

11 Výsledky výzkumu a analýza dat

V první části vyhodnocení průzkumu jsme nejprve zpracovali data a výsledky přehledně znázornili v grafech. Sebraná a zpracovaná data byla podrobena analýze a interpretacím. Na jejich základě byly verifikovány hypotézy, vyvozeny závěry a navržena konkrétní doporučení pro praxi.

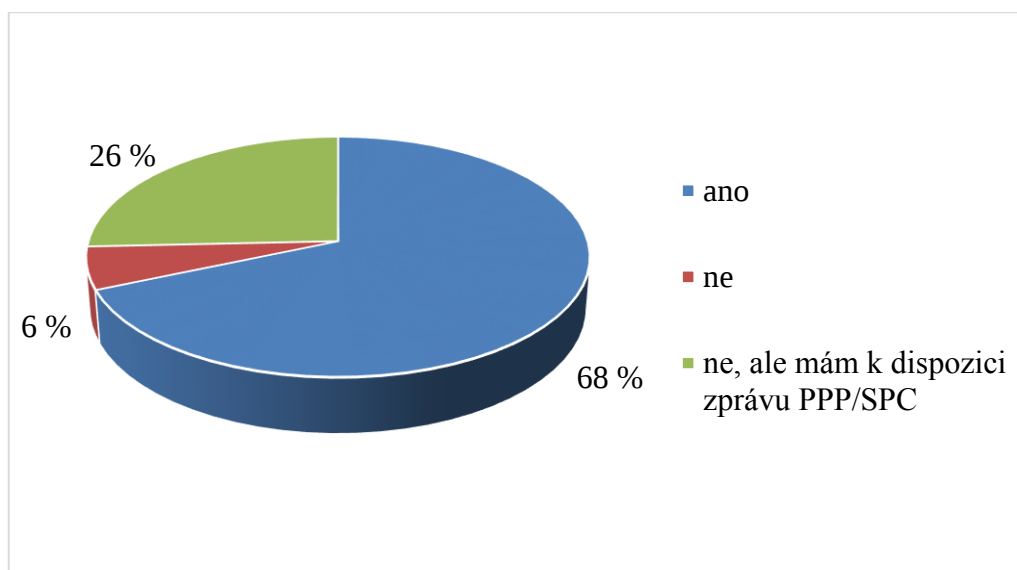
Položka dotazníku č. 1: Jaké máte vzdělání v oblasti specifických poruch učení?



Graf 6: Rozdělení respondentů podle speciálně pedagogického vzdělání

V této položce měli respondenti vybrat alespoň 1 odpověď, maximální počet výběrů nebyl nijak omezen. Učitelé mohli vybírat více odpovědí, jeden učitel tak mohl patřit do několika skupin. První číslo v grafu označuje počet učitelů, kteří odpověď vybrali. Procento je pak bráno z celkového počtu respondentů (70). Z grafu 6 vyplývá, že ve 43 % učitelé získali znalosti v oblasti SPU při vysokoškolském studiu. V 7 % učitelé uvedli, že absolvovali kurz dalšího vzdělávání na vysoké škole a v dalších 21 % pak kurz akreditovaný MŠMT. 26 % učitelů udává, že si znalosti doplňují samostudiem. Zůstává však poměrně početná skupina učitelů (14 %), kteří v oblasti SPU nemají žádné vzdělání.

Položka č. 2: Poznáte žáka se SPU?



Graf 7: Poznání žáka se SPU

Z grafu 7 vyplývá, že převážná většina učitelů má za to, že pozná žáka se SPU. Nicméně podíl těch, kteří žáka se SPU nepoznají, není zanedbatelný. Naprostá většina z nich uvedla, že oni sami žáka se SPU nejsou schopni identifikovat, ale při práci se žáky, kteří prošli vyšetřením, se řídí zprávou PPP či SPC.

Porovnali jsme výsledky z položek číslo 1 a 2. V položce č. 1 jsme zjišťovali, jakým druhem vzdělávání v oblasti SPU respondenti prošli. Položka č. 2 zjišťovala subjektivní mínění respondentů o vlastní schopnosti poznat žáka se SPU. Pro zjištění vzájemné závislosti těchto dvou položek jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Mezi učitele bez vzdělání v problematice SPU jsme zařadili 10 respondentů, kteří uvedli, že nemají žádné vzdělání, a také 8 těch, kteří v možnostech odpovědí zvolili pouze odpověď samostudium (jelikož respondenti mohli vybírat více odpovědí a jen 8 vybralo pouze odpověď „samostudium“, zbylých deset uvádělo samostudium v kombinaci s nějakým vzděláním v oblasti SPU).

Tabulka 4: Poznání žáka se SPU v závislosti na vzdělání

	se vzděláním	bez vzdělání	
žáka se SPU poznají	39	9	48
žáka se SPU nepoznají	13	9	22
	52	18	70

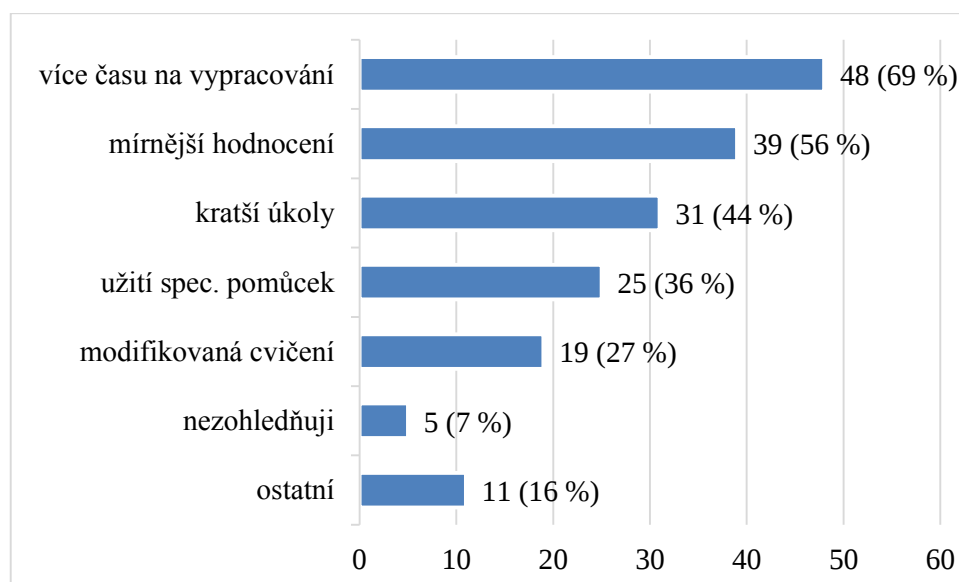
Po dosazení číselných dat do vzorce (blíže viz kapitola 12) dostáváme:

$$\chi^2 = 70 \cdot \frac{(351 - 117)^2}{48 \cdot 52 \cdot 18 \cdot 22} = 3,878$$

Výsledky sledujeme stejně jako následně při ověřování hypotéz na hladině významnosti 0,05. Jelikož je vypočítaná hodnota χ^2 větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, existuje statisticky významný rozdíl v mínění o schopnosti poznat žáka se SPU. Zjištěná hodnota χ^2 je však jen velmi lehce nad kritickou hodnotou.

Zajímalo nás, jaký je vztah mezi vzděláním v oblasti SPU a míněním na identifikaci žáků se SPU. Výše uvedený výsledek potvrzuje, že odborné vzdělání v oblasti SPU je klíčové pro identifikaci žáka se SPU ve školní třídě.

Položka dotazníku č. 3: Jak zohledňujete žáka se SPU?

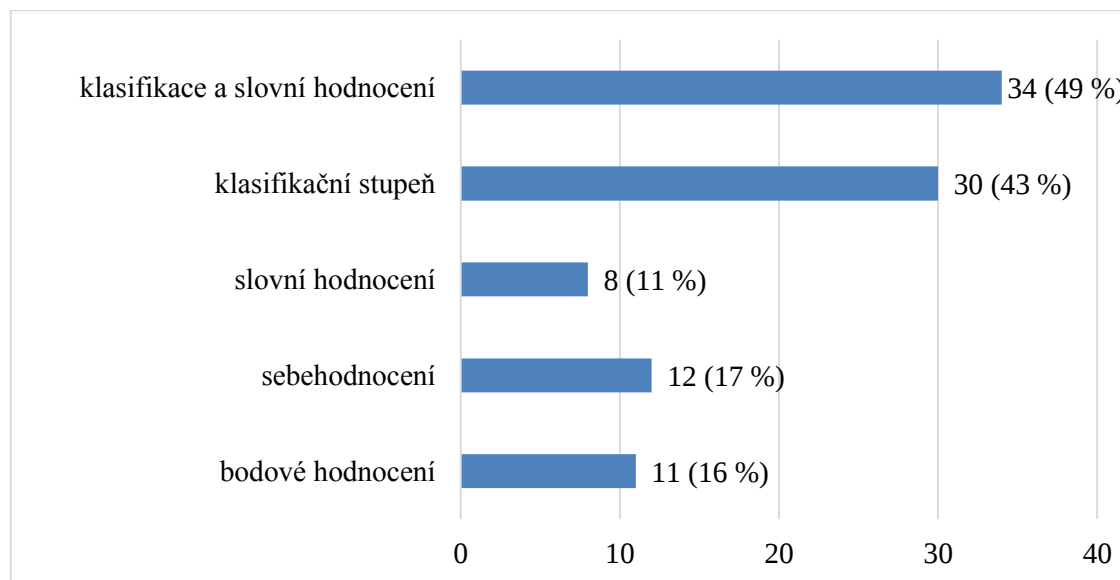


Graf 8: Jak respondenti zohledňují žáka se SPU

Respondenti měli vybrat alespoň jednu z možností, případně mohli doplnit vlastní odpověď. Učitelé mohli vybírat více odpovědí, jeden učitel tak mohl patřit do několika skupin. První číslo v grafu 8 označuje počet učitelů, kteří odpověď vybrali. Procento je pak bráno z celkového počtu respondentů (70). Nejčastěji užívaným způsobem zohlednění je delší čas na vypracování úkolu (69 % respondentů), případně zkrácení úkolu (44 % respondentů), či jeho modifikace (27 % respondentů). 56 % učitelů uvedlo, že žáka se SPU hodnotí mírněji než intaktní žáky. Přibližně třetina učitelů používá při výuce žáků se SPU speciální pomůcky, o důvodech pojednáme blíže u položky č. 5. 7 % učitelů žáky nezohledňuje vůbec, toto číslo koresponduje s počtem učitelů, kteří

uvedli, že nepoznají žáka se SPU (viz graf 7). V otevřených odpovědích se vyskytlo šest velmi obecných formulací o uplatňování individuálního přístupu k žákům se SPU, další dva učitelé uvedli, že žáky se SPU individuálně doučují, 3 učitelé preferují u žáků se SPU ústní zkoušení před písemným.

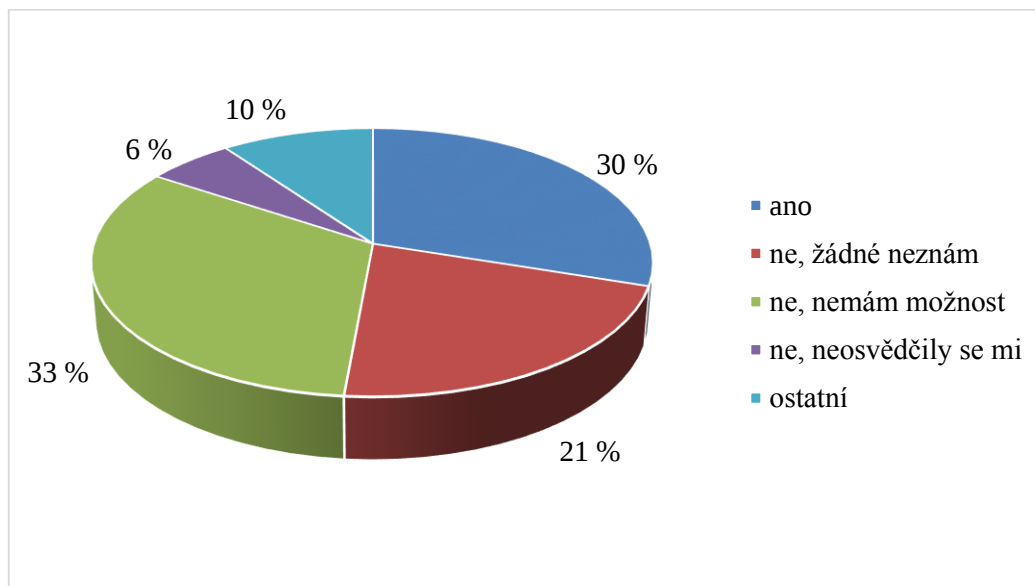
Položka dotazníku č. 4: Jaké používáte metody hodnocení u žáků se SPU?



Graf 9: Užívání metod hodnocení žáků se SPU

Respondenti měli vybrat alespoň jednu z možností. Učitelé mohli vybírat více odpovědí, jeden učitel tak mohl patřit do několika skupin. První číslo v grafu 9 označuje počet učitelů, kteří odpověď vybrali. Procento je pak bráno z celkového počtu respondentů (70). Učitelé ve 43 % užívají hodnocení pomocí klasifikačního stupně, ve 49 % v kombinaci se slovním hodnocením. Výhradně slovní hodnocení užívá jen 11 % učitelů, často v kombinaci se sebehodnocením žáka. Metodu bodového hodnocení zmínilo 16 % učitelů. Ukázalo se, že ačkoli učitelé mohou používat i jiné formy hodnocení, než je klasifikace, například slovní hodnocení, sebehodnocení nebo bodovou škálu, základní formou hodnocení je klasifikace, což je v souladu s míněním Koláře a Šikulové (2009, s. 83). V našem případě je pozitivní, že cca polovina respondentů kombinuje klasifikaci se slovním hodnocením, případně užívají i jiné metody hodnocení.

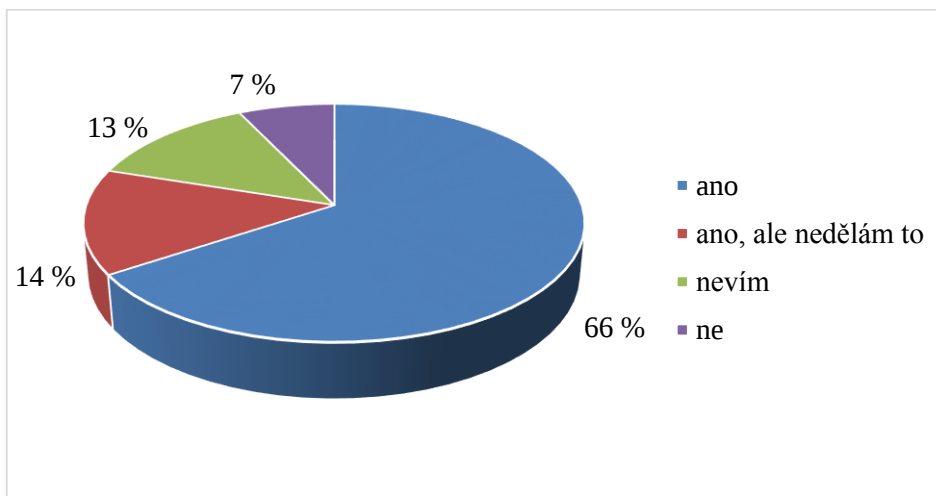
Položka dotazníku č. 5: Využíváte při výuce žáků se SPU počítačové výukové programy?



Graf 10: Využití počítačových výukových programů při práci se žáky se SPU

Respondenti měli vybrat jednu z nabízených možností nebo mohli využít otevřené odpovědi. Z grafu 10 je zřejmé, že učitelé používají speciální počítačové výukové programy pouze ve 30 %. Záporná odpověď je dále diferenciována do několika skupin. Ve 33 % učitelé odpověděli, že počítačové výukové programy nevyužívají, protože tuto možnost nemají, v 21 % respondenti přiznali, že žádné takové programy neznají, v dalších 6 % je sice někdy v minulosti vyzkoušeli, avšak nebyli s nimi spokojeni a dále už s nimi nepracují. Také všechny otevřené odpovědi o využívání počítačových výukových programů byly negativní. Učitelé uváděli, že jejich žáci tyto programy nepotřebují, zvládnou výuku i bez nich, nechtějí je odlišovat od intaktních žáků, věnují se jim v dyslektickém kroužku, objevily se i dvě velmi striktní záporné odpovědi, kdy učitelé počítačové výukové programy prostě používat nechtějí.

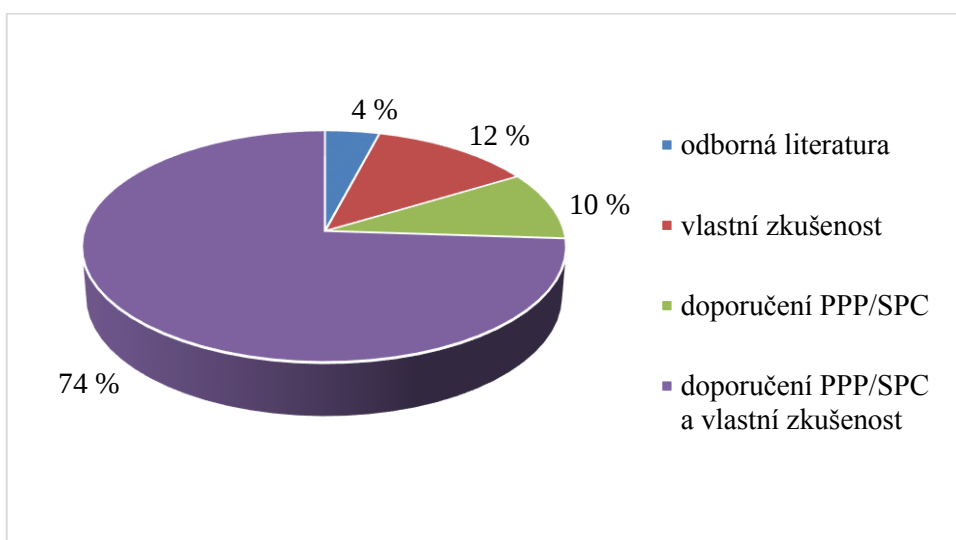
Položka dotazníku č. 6: Můžete zohlednit žáka, který nemá diagnostikovanou SPU, při zřejmých vzdělávacích obtížích?



Graf 11: Možnost zohlednit žáka při zřejmých vzdělávacích obtížích

V 66 % učitelé odpověděli, že žáka se vzdělávacími obtížemi, jež ukazují na SPU, zohlednit mohou a zohledňují. Ve 14 % dotazovaní uvedli, že takového žáka sice zohlednit mohou, ale nedělají to. 13 % učitelů na otázku neznalo odpověď. V 7 % učitelé odpověděli striktně negativně, číslo opět odpovídá výsledkům z položek č. 2 a 3. Pokud učitel nepozná žáka se SPU, nezohledňuje žáka se SPU, jen těžko bude zohledňovat žáka, který nemá SPU diagnostikovanou PPP/SPC.

Položka dotazníku č. 7: Při práci se žákem se SPU se držíte doporučení PPP (SPC)?



Graf 12: Inspirace respondentů při práci s žáky se SPU

Učitelé v 74 % uvedli, že dbají +na doporučení školského poradenského zařízení a zároveň uplatňují zkušenosti získané praxí. V 10 % respondenti výhradně dodržují

pokyny ve zprávě PPP/SPC. Pouze 16 % respondentů preferuje své vlastní zkušenosti získané z praxe nebo ze studia odborné literatury. Otázkou zůstává, proč poměrně vysoké procento učitelů opomíjí zprávu poradenského zařízení, co jim na doporučeních vadí, případně, jestli tento problém dále nějak řeší. Jinak by totiž hrozilo, že veškerá opatření a doporučení poradenského zařízení vzhledem k dítěti zůstanou pouze ve formální rovině, ale s dítětem se v praxi nijak nepracuje.

12 Ověření hypotéz

Pro vyhodnocení dat jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, tedy tabulku o dvou řádcích a dvou sloupcích (Chrásková 2007, s. 82, 83). Pomocí tohoto statistického testu významnosti lze rozhodnout, zda existuje statisticky významná souvislost mezi dvěma jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření.

Pro výpočet jsme použili vzorec:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

χ^2 je testové kritérium chí-kvadrát. Význam písmen ve vzorci je patrný ze schématu čtyřpolní tabulky (tabulka 5). Čtyřpolní tabulka má 1 stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti jsme použili 0,05.

Tabulka 5: Schéma čtyřpolní tabulky

	A	non β	
B	A	b	a + b
non β	C	d	c + d
	a + c	b + d	N

Vypočítaná hodnota je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pokud je vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Respondenty jsme rozdělili podle toho, zda respondenti užívají speciální přístupy k žákům se SPU více nebo méně. Pro tuto diferenciaci byly klíčové položky dotazníku č. 9–13.

V položce č. 3 byli respondenti dotazováni na způsoby, kterými zohledňují žáky se SPU, přičemž měli na výběr z pěti možností, případně mohli doplnit nějakou další a také odpovědět záporně. Aby byli zařazeni do skupiny učitelů, kteří speciální přístupy

k žákům se SPU užívají více, museli označit alespoň tři způsoby z pěti nabízených, případně dva z nabízených a jako třetí doplnit svůj vlastní.

V položce č. 4, která zjišťovala metody hodnocení žáků se SPU, respondenti mohli vybírat z pěti možností, přičemž počet označených odpovědí nebyl nijak omezen. Za speciální přístup k žákovi s SPU jsme považovali každý, který nezůstal jen u klasifikačního stupně.

V položce č. 5 jsme zjišťovali využití počítačových výukových programů při práci se žáky se SPU. Všechny záporné odpovědi jsme zařadili do skupiny respondentů, kteří speciální přístupy k žákům se SPU uplatňují méně.

V položce č. 6, kde jsme se respondentů ptali, zda zohledňují žáky se vzdělávacími obtížemi, jsme u respondentů akceptovali pouze jednoznačně kladnou odpověď k tomu, aby mohli být zařazeni do skupiny učitelů, kteří speciální přístupy užívají více.

Po vyhodnocení pěti uvedených položek jsme přistoupili k celkovému shrnutí a do skupiny respondentů, kteří užívají speciální přístupy k žákům se SPU, jsme zařadili všechny ty, kteří do této skupiny patřili alespoň ve třech z pěti výše uvedených položek dotazníku. Data shrnuje tabulka 6.

Tabulka 6: Rozdělení respondentů dle užívání speciálních přístupů k žákům se SPU

	absolutní četnost	relativní četnost (%)
méně užívají	23	33
více užívají	47	67
	Σ 70	100

Výsledek je pozitivní v tom, že učitelé, kteří k žákům se SPU užívají speciální přístupy více, převažují nad těmi, kteří naopak tyto přístupy užívají v menší míře, a to v poměru cca 2:1.

Celková data o užívání speciálních přístupů k žákům se SPU jsme doplnili o data důležitá pro jednotlivé hypotézy, tedy o působišti respondentů na základní škole, o jejich aprobaci a délce praxe. Zjištěné počty jsme doplnili do čtyřpolní tabulky vždy pro každou hypotézu a výpočtem chí-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku ověřili její platnost.

H1: Učitelé na 1. stupni základních škol užívají speciální přístupy k žákům se SPU více než učitelé na 2. stupni základních škol.

H1₀: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je stejná u učitelů 1. i 2. stupně základních škol.

H1_A: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů 1. stupně základních škol vyšší než u učitelů 2. stupně základních škol.

Porovnávali jsme tedy skupinu učitelů 1. stupně se skupinou učitelů 2. stupně základní školy. Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli z toho, že učitelé 1. stupně základní školy tráví se svými žáky většinu vyučovacích hodin, při výuce základních školních dovedností, jako jsou čtení, psaní a počítání, mají možnost odhalit nedostatky a začít s žákem individuálně pracovat. Také Michalová a Pešatová ve svém výzkumu zjistily, že učitelé 1. stupně více akceptují individuální zvláštnosti integrovaných žáků (2011, s. 90).

Údaje o četnosti užívání speciálních přístupů k žákům se SPU a zjištěná data z dotazníkové položky č. 11 jsme doplnili do čtyřpolní tabulky:

Tabulka 7: Četnost užívání speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na působnosti učitele na 1. a 2. stupni

	přístupy užívají méně	přístupy užívají více	
učitelé 1. stupně	6	29	35
učitelé 2. stupně	17	18	35
	23	47	70

Pro výpočet jsme použili vzorec:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Po dosazení číselných hodnot do vzorce dostáváme:

$$\chi^2 = 70 \cdot \frac{(108 - 493)^2}{35 \cdot 23 \cdot 47 \cdot 35} = 7,835$$

Výsledky sledujeme na hladině významnosti 0,05. Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Z výsledku je patrné, že existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli 1. a 2. stupně základní školy a jejich přístupech k žákům se SPU.

Na základě uvedených skutečností můžeme H1₀ zamítnout a H1_A verifikovat. Znamená to tedy, že četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů 1. stupně základních škol vyšší než u učitelů 2. stupně základních škol.

Ve většině případů jsou žáci 2. stupně základních škol diagnostikováni již v počátcích školní docházky, tedy na prvním stupni. V tuto dobu je jim také věnována zvýšená péče a podpora ze strany učitelů i poradenských pracovníků školských poradenských

zařízení. Na druhém stupni bývá však situace odlišná, dochází k úbytku věnované podpory, potřeby těchto žáků se mnohdy mění a učitelé na tuto skutečnost nemusí být plně připraveni a vybaveni. Důsledkem toho může být výrazné zhoršení prospěchu a prohloubení sekundárních obtíží spojených se SPU, které se dotýkají sníženého sebehodnocení a sebevědomí žáka.

H2: Učitelé jazyků užívají speciální přístupy k žákům se SPU častěji než učitelé jiných předmětů.

H2₀: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů jazyků a učitelů ostatních předmětů stejná.

H2_A: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů jazyků vyšší než u učitelů ostatních předmětů.

Zjišťovali jsme, zda existuje rozdíl mezi učiteli, kteří vyučují český nebo cizí jazyk, a mezi učiteli ostatních vyučovacích předmětů. Vycházeli jsme ze zkušenosti, že učitelé jazyků bývají podrobněji seznámeni se SPU a že právě v jejich předmětech se deficity žáků se SPU projevují zpravidla nejmarkantněji.

Do čtyřpolní tabulky jsme zanesli údaje o četnosti užívání speciálních přístupů k žákům se SPU a data o aprobaci učitelů, která jsme zjistili prostřednictvím dotazníkové položky č. 12.

Tabulka 8: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na aprobaci učitele

	přístupy užívají méně	přístupy užívají více	
učitelé jazyků	3	17	20
učitelé ostatní	20	30	50
	23	47	70

Pro výpočet jsme použili vzorec:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Po dosažení číselných hodnot do vzorce dostáváme:

$$\chi^2 = 70 \cdot \frac{(90 - 340)^2}{20 \cdot 23 \cdot 47 \cdot 50} = 4,047$$

Výsledky sledujeme na hranici významnosti 0,05. Jelikož je vypočítaná hodnota χ^2 větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, existuje statisticky významný rozdíl mezi tím, jak

speciální přístupy k žákům se SPU užívají učitelé jazyků a učitelé jiných vyučovacích předmětů.

Na základě uvedených skutečností můžeme H_{20} zamítnout a H_{2A} verifikovat. Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů jazyků vyšší než u učitelů ostatních vyučovacích předmětů.

Učitelé jiných vyučovacích předmětů, než je český jazyk, zpravidla nemají příliš mnoho zkušeností s volbou vhodných výukových postupů, někdy se dokonce domnívají, že SPU jsou vázané pouze na výuku jazyků a v jejich předmětech se neprojeví, což ale není pravda. To může být jednou z příčin výše uvedeného zjištění.

H3: Učitelé s delší praxí užívají speciální přístupy k žákům se SPU častěji než učitelé s kratší dobou praxe.

H3₀: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů s delší dobou praxe a s kratší dobou praxe stejná.

H3_A: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů s delší dobou praxe vyšší než u učitelů s kratší dobou praxe.

Zkoumali jsme, zda učitelé, kteří mají delší praxi a s tím související zkušenosti, užívají speciální přístupy k žákům se SPU více než učitelé s kratší praxí. Předpokládali jsme, že těmto učitelům prošlo třídami větší množství žáků, získávali zkušenosti z praxe i dalším vzděláváním, a mají tak jistý náskok před služebně mladšími kolegy. Zajímalo nás, zda existují u těchto skupin respondentů statisticky významné rozdíly v užívání speciálních přístupů k žákům se SPU.

Jak již bylo uvedeno výše, v položce č. 13, která zjišťovala délku praxe, měli respondenti možnost vybírat z časových intervalů. Určili jsme tedy průměrnou délku praxe v rámci těchto intervalů, z grafu 5 jsme doplnili údaje o počtu učitelů v jednotlivých intervalech a následně jsme spočítali průměrnou délku praxe všech respondentů. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.

Tabulka 9: Počty učitelů v jednotlivých intervalech délky praxe

Interval	Průměr	počet učitelů	počet let
0–5	2,5	18	45
6–10	8	12	96
11–20	15,5	18	279
21–30	25,5	11	280,5
více než 30	30	11	330

Celkem 70

celkem 1030,5

Celkový počet let praxe jsme vydělili počtem respondentů a získali jsme průměrnou délku praxe u výzkumného vzorku 70 učitelů, která činí 14,72 let praxe. I na základě tohoto výsledku jsme všechny respondenty, kteří uvedli délku své praxe v intervalu 0–5 let a 6–10 let, zařadili do skupiny učitelů s kratší praxí a zbylé respondenty do skupiny učitelů s delší praxí.

Zjištěná data jsme doplnili do čtyřpolní tabulky:

Tabulka 10: Četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU v závislosti na délce praxe pedagoga

	přístupy užívají méně	přístupy užívají více	
učitelé s kratší praxí	13	17	30
učitelé s delší praxí	10	30	40
	23	47	70

Pro výpočet jsme použili vzorec:

$$x^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Po dosažení číselných hodnot do vzorce dostáváme:

$$x^2 = 70 \cdot \frac{(390 - 170)^2}{30 \cdot 23 \cdot 47 \cdot 40} = 2,612$$

Výsledky ověřujeme na hladině významnosti 0,05. Získaná hodnota je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05}(1) = 3,841$, nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu. Není statisticky významný rozdíl mezi četností užívání speciálních přístupů k žákům se SPU u učitelů s kratší a delší praxí.

Na základě těchto skutečností nelze odmítnout H_{30} a verifikovat H_{3A} . Nelze tvrdit, že četnost užití speciálních přístupů k žákům se SPU je u učitelů s delší dobou praxe na statisticky významné úrovni vyšší než u učitelů s kratší dobou praxe.

Ukázalo se, že delší praxe pedagoga automaticky neznamená častější užívání speciálních přístupů k žákům se SPU. Jedná se zde spíše o individuální postoj učitele k problematice SPU. Mnoho učitelů pravděpodobně přistupuje ke SPU jako k pseudoproblému a nevnímá SPU jako důvod k využití speciálních vzdělávacích postupů.

Závěr

Diplomová práce se zabývala přístupy pedagogů k žákům se SPU. V diplomové práci jsme definovali pojem SPU, předložili jsme jejich etiologii a klasifikaci a představili základní principy a přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem diplomové práce bylo popsat problematiku SPU u žáků základních škol a zjistit, jak se liší přístupy pedagogů prvního a druhého stupně základních škol k žákům se SPU.

Práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývala SPU, jejich etiologií a klasifikací, a představila základní principy a přístupy ke vzdělávání žáků se SPU. Empirická část přinesla výsledky šetření, které zjišťovalo způsob práce učitelů prvního a druhého stupně základních škol s žáky se SPU v závislosti na jejich aprobaci a délce praxe. Jako metoda výzkumu byl vybrán dotazník. Respondenty byli učitelé základních škol na Českolipsku. Smyslem dotazníku bylo zjistit způsob práce učitelů prvního a druhého stupně základních škol s žáky se SPU v závislosti na aprobaci a délce praxe učitelů. Výsledky dotazníku jsme zpracovali do grafů a tabulek, získaná data z jednotlivých položek dotazníku jsme nejprve slovně interpretovali a poté statisticky vyhodnotili. Na základě výsledků šetření jsme vyhodnotili formulované hypotézy.

První a druhá hypotéza byly verifikovány. Výsledky průzkumného šetření prokázaly, že učitelé na 1. stupni základních škol užívají speciální přístupy k žákům se SPU více než učitelé na 2. stupni základních škol, což pravděpodobně vychází mj. z toho, že učitelé 1. stupně jsou s žáky v užším kontaktu, tudíž je lépe znají a mají více prostoru se jim individuálně věnovat. U druhé hypotézy se potvrdilo, že učitelé jazyků užívají speciální přístupy k žákům se SPU častěji než učitelé jiných vyučovacích předmětů. Důvodem mohou být lepší jazykové znalosti učitelů a užší vztah těchto vyučovacích předmětů k procesům čtení a psaní. Naopak třetí hypotéza nebyla potvrzena, tedy délka praxe učitelů nemá na užívání speciálních přístupů k žákům se SPU statisticky významný vliv. Ukázalo se, že užívání speciálních přístupů k žákům se SPU je vázáno spíše na vzdělání pedagogů než na délku jejich praxe.

Diplomová práce poskytuje představu o SPU, jejich příčinách a projevech, přináší náhled na přístupy k žákům se SPU, nastiňuje metody reedukace, včetně alternativních metod a moderních prostředků podpory. Práce uvádí další opatření, která by měla vést ke zlepšení procesu vzdělávání žáků se SPU.

Navrhovaná opatření

Vzdělávání pedagogů

Podstatným předpokladem pro školní úspěšnost žáků se SPU je práce pedagoga. Je nutné, aby se učitelé vzdělávali v oblasti SPU. Měli by si osvojit metody práce včetně moderních výukových metod, mají se orientovat v nabídce pomůcek a pracovních materiálů určených žákům se SPU. Cílem každé školy má být podpora kvalifikovaných učitelů, erudovaných v oblasti SPU, kteří poskytnou žákům správně vedenou reedukaci. K dispozici je poměrně široká nabídka kurzů zaměřených na problematiku SPU, na osvojení konkrétních postupů a metod práce při práci s žáky se SPU.

Informační vybavenost studentů pedagogických fakult

Na vzdělání v oblasti SPU by měl být kladen důraz již v průběhu studia na pedagogických fakultách. Fakulty nabízejí širokou škálu kurzů, některé jsou však příliš obecně zaměřeny, jiné, byť se specifickým obsahem, mají volitelnou formu. Ve výsledku můžeme konstatovat, že tak jde často o individuální postoj studenta k problematice SPU. Stejně jako mnoho učitelů, tak také mnoho studentů nevnímá SPU jako dostatečný důvod k využití speciálních vzdělávacích postupů.

Systémová a komplexní péče

V péči o žáky se SPU je nutné dbát na systémovost a komplexnost. Je nutné zaměřit se nejen na přímé důsledky poruchy, ale také na celkový rozvoj všech složek osobnosti. SPU se mohou stát sociálním stigmatem. Žáci se SPU nemusí být schopni dosáhnout stejných výsledků jako intaktní žáci. Zvyšuje se riziko narušení sebehodnocení a nedostatečné sebedůvěry. Mívají sníženou motivaci ke školní práci, většinou je narušen jejich vztah ke vzdělávání. Žáci se SPU mohou být neurotizováni častým neúspěchem, nízkým sebevědomím. Je u nich proto důležitá psychická stabilita, odolnost proti zátěži, dobré sociální kompetence, podpora rodiny a vrstevníků, dobrá pozice mezi vrstevníky, porozumění učitelů, odborná pomoc. Prognóza, míra úpravy, kompenzace obtíží závisí z velké části na přiměřenosti nápravného postupu, trpělivosti, vytrvalosti dítěte i rodičů. Podpora a speciální přístupy jsou pak žádoucí ve všech vyučovacích předmětech, nejen v českém jazyce, jak tomu běžně bývá.

Spolupráce s poradenskými zařízeními

Klíčovou postavou v tomto směru ze strany školy by měl být na každé škole výchovný poradce, který zabezpečuje výchovné poradenství pro žáky a jejich zákonné zástupce, třídní učitele a ostatní členy pedagogického sboru. V ideálním případě by škola měla mít svého speciálního pedagoga. Kvůli nedostatku financí to však zdaleka není standardem našich škol. Ze strany poradenských zařízení by měla přicházet podpora jednak vzhledem k žákovi a k rodině žáka, jednak ke škole. Ze zkušenosti víme, že přístupy, metody práce a podpory jednotlivých pracovišť se zásadně liší. Často chybí možnost konzultace se speciálním pedagogem daného pracoviště přímo na půdě školy. Spolupráce školy a PPP/SPC by měla spočívat zejména v sestavování IVP, protože tento dokument má být funkčním podpůrným opatřením ve výchově a vzdělávání dítěte a ne jen formalitou, jak se to mnohdy reálně děje. Školy mohou vnímat podporu poradenských zařízení jako nedostatečnou, a stejně tak mohou PPP/SPC vnímat práci některých škol. Ve vzájemné spolupráci těchto institucí v prospěch dítěte spatřujeme stále značné rezervy.

Spolupráce rodiny se školou

Výše jsme zmínili důležitost vzdělávání pedagogů a studentů pedagogických fakult v oblasti SPU. Stejně tak je nutné zvýšit informovanost o SPU v řadách rodičů. Rodiče nemusí vždy chápat specifčnost poruchy jejich dítěte, jsou frustrovaní, bezradní, mohou svalovat vinu na jiné. Mnohdy si rodiče myslí, že s diagnózou SPU končí školní potíže a přichází automaticky úlevy a méně práce pro dítě. Ve skutečnosti je to právě naopak. Diagnostikováním SPU řešení problému nekončí, ale naopak začíná. Péče o žáky se SPU vyžaduje zvýšené nároky nejen na práci učitele, ale také na rodinu dítěte. Rodiče jsou ti, kdo mají primární zodpovědnost za výchovu svého dítěte. Je třeba co nejdříve se pokusit o racionální hodnocení situace a umožnit dítěti, aby bylo schopno reálně fungovat ve škole i doma. Rodiče by měli své dítě podporovat, reálně mu pomáhat, ale zároveň být k němu důslední. Také si musí uvědomit, že škola není jejich nepřítelem, ale partnerem. Úspěšná spolupráce rodiny a školy spočívá v otevřené a rovnocenné interakci, zejména v dobře fungujícím vzájemném předávání informací. Škola by měla informovat rodiče o všech záležitostech souvisejících se vzděláváním žáka. Spolupráce se zákonnými zástupci má zásadní význam při podpoře studia žáka a je důležitá především v přechodných fázích vzdělávacího procesu (při přestupu na vyšší vzdělávací stupeň) nebo např. při výběru profesní orientace.

Seznam použitých zdrojů

ABC VZDĚLÁVÁNÍ.CZ, 2015. Výukové programy a výukový software. In: *ABC vzdělávání* [online]. [vid. 18. 2. 2015]. Dostupné z: <http://pachner.inshop.cz/inshop/poruchy-uceni-strana-5/>

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

BARTOŇOVÁ, M., 2007a. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3613-0.

BARTOŇOVÁ, M., 2007b. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3822-6.

BARTOŇOVÁ, M., 2012. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., 2006. Specifické poruchy učení. In: PIPEKOVÁ, J., ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido, s. 143–163. ISBN 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přepr. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČTK, 2015. Senát schválil školskou novelu beze změn. In: *Senát Parlamentu České republiky* [online]. 19. 3. 2015 [vid. 5. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.senat.cz/zpravodajstvi/napsali_item.php?id=288&from=V

DVOŘÁK, J., 2007. *Logopedický slovník*. 3. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.

FILOVÁ, H., HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2007. Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním vzdělávacím programu. In: BARTOŇOVÁ, M., ed. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, s. 43–54. ISBN 978-80-7315-162-1.

FOŘTOVÁ, K., 2013. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Základní škola Kunratice. [vid. 18. 1. 2015]. Dostupné z: http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/oppa/metodika-katerina_fortova.pdf

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP. [vid. 14. 2. 2012]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z., 2011. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. aktual. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-824-1.

KAPROVÁ, Z., 1997. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-Market. ISBN 80-86114-13-9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOVÁŘOVÁ, R., 2013. *Specifické poruchy učení ve školní praxi* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. [vid. 14. 2. 2012]. ISBN 978-80-7464-466-5. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Kovarova_SPUvpraxi_adaptace.pdf

KUCHARSKÁ, A., et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. VÁGNEROVÁ, M., et al., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-273-2.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-744-4.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.

NUV.CZ., 2015. Novela školského zákona je schválena. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [vid. 5. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/nzz2/novelu-skolskeho-zakona-schvalil-senat>

NEUWIRTH, S., 1993. *Learning Disabilities*. Bethesda: National Institutes of Health. ISBN 0-7881-2031-X.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Stav genderové rovnosti a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 16. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31791>

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA KRÁLOVEHRADECKÉHO KRAJE, PRACOVISŤE NÁCHOD, 2015. Reedukace specifických poruch učení. In: *Pedagogicko-psychologická poradna Královehradeckého kraje* [online]. [vid. 16. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.pppnachod.cz/reedukace.php>

PETRÁKOVÁ, V., 2003. Možnost využití výukových programů v práci s dětmi trpícími specifickými vývojovými poruchami učení. *e-Pedagogium* [online], roč. 3, č. 1 [vid. 14. 1. 2015]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek07.htm>

POKORNÁ, V., 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V., 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.

SIMON, H., 2006. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-104-2.

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J., 2009. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In: PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 587–593. ISBN 978-80-7367-546-2.

STRNADOVÁ, I., 2006. Širší slovní hodnocení u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni. In: STARÁ, J., et al. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, s. 17–19. ISBN 80-86307-28-X.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

VAŠUTOVÁ M., 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-525-6.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 11, s. 319–327. [vid. 28. 1. 2015]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 490–502 [vid. 28. 1. 2015]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 503–508 [vid. 28. 1. 2015]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

WERTH, R., 2007. *Legasthenie und andere Lesestörungen: wie man sie erkennt und behandelt*. 3. akt. auflage. Munchen: C. H. Beck. ISBN 978-3-406-49487-1.

WHO, 2013. *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1. 1. 2013*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, Praha 2013. ISBN 978-80-904259-0-3. [online]. [vid. 18. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

X-SOFT.CZ, 2015. Výukové programy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. In: X-soft [online]. [vid. 28. 1. 2015]. Dostupné z: <http://x-soft.cz/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 18. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/frame.htm>

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 2007. Strategie vyučování žáků se specifickými poruchami učení. In: BARTOŇOVÁ, M., ed. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, s. 55–68. ISBN 978-80-7315-162-1.

ŽÁČKOVÁ, H., 2004. Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování. [online]. In: HELLER, D., PROCHÁZKOVÁ, J., SOBOTKOVÁ, I., eds. *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 3. 4. 2015]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/zackova.pdf>

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník viz s. 59

Příloha A: Dotazník

Dotazník pro učitele základních škol

Jsem studentkou speciální pedagogiky na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Prosím o vyplnění dotazníku, jehož výsledky budou podkladem pro mou diplomovou práci s tématem Přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení.

1. Jaké máte vzdělání v oblasti specifických poruch učení (dále jen SPU)? (můžete vybrat více odpovědí)

- v rámci VŠ studia
- kurz akreditovaný MŠMT
- VŠ studium speciální pedagogiky
- kurz dalšího vzdělávání na VŠ
- samostudium
- žádné

2. Poznáte žáka se SPU? (vyberte pouze 1 odpověď)

- ano
- ne, ale mám k dispozici zprávu školského poradenského zařízení (PPP/SPC)
- ne

3. Jak zohledňujete žáka se SPU? (můžete vybrat více odpovědí nebo doplnit jinou odpověď)

- více času na vypracování
- mírnější hodnocení
- kratší úkoly
- používání speciálních pomůcek
- modifikovaná verze cvičení (jednodušší)
- nezohledňuji
- jiná odpověď:

4. Jaké používáte metody hodnocení u žáků se SPU? (můžete vybrat více odpovědí)

- klasifikační stupeň
- slovní hodnocení
- kombinace klasifikace a slovního hodnocení
- sebehodnocení
- bodové hodnocení

5. Využíváte při výuce žáků se SPU počítačové výukové programy? (můžete vybrat jednu odpověď nebo doplnit jinou odpověď)

- ano
- ne, nemám možnost
- ne, žádné neznám
- ne, neosvědčily se mi
- jiná odpověď:

6. Můžete zohlednit žáka, který nemá diagnostikovanou SPU, při zřejmých vzdělávacích obtížích? (vyberte pouze 1 odpověď)

- ano
- ano, ale nedělám to
- ne
- nevím

7. Při práci se žákem se SPU se držíte doporučení PPP/SPC)? (vyberte 1 odpověď)

- ano, výhradně
- ano a přidávám vlastní zkušenosti
- ne, vycházím jen z vlastních zkušeností
- ne, čerpám z odborné literatury

8. Uveďte pohlaví

- muž
- žena

9. Kolik je Vám let?

- 20–30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- více než 60

10. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- VŠ (Mgr.)
- VŠ (Bc.)
- VŠ (Mgr.) + pedagogické minimum
- SŠ

11. Na jakém stupni základní školy učíte?

- na 1. stupni
- na 2. stupni
- na obou stupních

12. Jaká je Vaše aprobace, příp. jaké předměty vyučujete?

13. Jaká je délka Vaší praxe?

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–20
- 21–30
- více než 30