



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



## EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

### Diplomová práce

*Studijní program:* M7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Michaela Kociánová**  
*Vedoucí práce:* doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

---

Liberec 2014



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Kociánová**  
Osobní číslo: **P08000790**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Edukace žáků se specifickými poruchami učení na základní škole**  
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

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

Teoretická část bude zaměřena na vymezení základních pojmů (definice, etiologie, historie, charakteristika a diagnostika jednotlivých specifických poruch učení) a jejím cílem bude vytvořit východiska pro část praktickou a její výzkum.

Praktická část bude zaměřena na srovnání postupů, prostředků a metod vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a na základní škole praktické.

Cílem praktické části bude zjistit, jaké jsou klady a zápory vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení v běžné základní škole a v základní škole praktické.

Metody:

rozhovor, analýza dokumentů a žákovských prací, dotazník, pozorování žáků se specifickými poruchami učení.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**MATĚJČEK, Z.** Dyslexie. Jinočany: H&H, 1995. 270 s. ISBN 80-85787-27-X

**POKORNÁ, V.** Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha:

Portál, 2002. 153 s. ISBN 80-7178-326-9

**POKORNÁ, V.** Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha:

Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9

**PŘINOSILOVÁ, D.** Diagnostika ve speciální pedagogice. Brno: Paido, 2007. 178

s. ISBN 978-80-7315-142-3

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**3. prosince 2012**

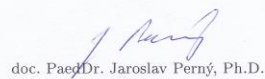
Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 17. prosince 2012

## 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:

Podpis:

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucímu diplomové práce panu docentu Bohumilu Stejskalovi, CSc., za výborné vedení, obohacující a podnětné připomínky a především za podporu při dokončování práce. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se zapojili do výzkumné části, a pomohli mi tím k dokončení práce.

## **Anotace**

Diplomová práce na téma „Edukace žáka se specifickými poruchami učení na základní škole“ pojednává o vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení na základní škole. Práce je rozdělena do dvou částí. První část diplomové práce je věnována teoretickým poznatkům v oblasti specifických poruch učení a možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Druhou část práce tvoří výzkum, ve kterém srovnáváme vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Prostřednictvím rozhovorů doplněných o pozorování, dotazník, analýzu dokumentů a žákovských prací jsme zjišťovali, zdali jsou splněny podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžné základní školy. V závěru jsme provedli komparaci jednotlivých zjištění, která jsme konfrontovali se současnými poznatky.

**Klíčová slova:** edukace, integrace, specifické poruchy učení, pedagog, didaktické prostředky, didaktické metody, sebepojetí.

## **Annotation**

The master thesis on the topic „Education of a pupil with specific learning disorders in primary school” describes the education of a pupil with specific learning disorders in a primary school. The thesis is divided into two parts. The first part of the thesis deals with the theoretical knowledge in the field of specific learning disorders and the possibilities of educating pupils with specific learning disorders. The second part of the thesis presents a research in which we compare the way of educating pupils with specific learning disorders in an ordinary primary school and in a practical primary school in a class for pupils with specific learning disorders. Through interviews supplemented by observation, questionnaire and analysis of documents and pupils’ work we tried to find out if the conditions for integrating pupils with specific learning disorders into an ordinary primary school were met. In the end we compared the individual findings which we confronted with the contemporary knowledge.

**Key words:** education, integration, specific learning disorders, pedagogue, teaching aids, didactical methods, self-perception.

## Obsah

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Úvod.....                                                  | 10 |
| 1 Specifické poruchy učení .....                           | 13 |
| 1.1 Definice specifických poruch učení .....               | 14 |
| 1.2 Typy specifických poruch učení .....                   | 17 |
| 1.3 Historie specifických poruch učení .....               | 19 |
| 1.3.1 Historie výzkumu ve světě.....                       | 20 |
| 1.3.2 Domácí historie specifických poruch učení.....       | 21 |
| 1.4 Etiologie specifických poruch učení .....              | 22 |
| 1.4.1 Biologicko-medicínská rovina .....                   | 22 |
| 1.4.2 Kognitivní rovina .....                              | 24 |
| 1.4.3 Behaviorální rovina.....                             | 27 |
| 1.5 Projevy specifických poruch učení (dále SPU).....      | 27 |
| 2 Žák se specifickou poruchou učení na základní škole..... | 32 |
| 2.1 Vliv specifických poruch učení na osobnost žáka .....  | 32 |
| 2.1.1 Žákovo sebepojetí a sebehodnocení .....              | 32 |
| 2.1.2 Typ základní školy ovlivňuje sebepojetí žáka .....   | 38 |
| 2.2 Učitelé žáka s dyslexií.....                           | 39 |
| 3 Edukace žáků se specifickými poruchami učení .....       | 43 |
| 3.1 Edukace .....                                          | 43 |
| 3.2 Inkluze.....                                           | 44 |
| 3.3 Základní škola praktická .....                         | 46 |

|       |                                            |    |
|-------|--------------------------------------------|----|
| 3.4   | Základní škola .....                       | 47 |
| 3.5   | Vyučovací metody .....                     | 47 |
| 3.6   | Didaktické prostředky .....                | 49 |
| 4     | VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....                      | 51 |
| 4.1   | Vymezení výzkumného cíle:.....             | 51 |
| 4.2   | Metody sběru dat.....                      | 52 |
| 4.3   | Historie výzkumu .....                     | 54 |
| 4.4   | Hlavní zjištění .....                      | 56 |
| 4.4.1 | Analýza rozhovorů.....                     | 56 |
| 4.4.2 | Pozorování .....                           | 69 |
| 4.4.3 | Analýza dokumentů a žákovských prací ..... | 74 |
| 4.4.4 | Dotazníkové šetření .....                  | 75 |
| 4.5   | ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU.....              | 87 |
|       | závěr.....                                 | 90 |
|       | SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY.....       | 92 |
|       | SEZNAM PŘÍLOH.....                         | 95 |

## Seznam tabulek

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabulka 1: Respondenti podle typu základní školy a ročníku .....              | 76 |
| Tabulka 2: Vyučovací předměty, které žáci hodnotí jako nejoblíbenější.....    | 79 |
| Tabulka 3: Vyučovací předměty, které žáci hodnotí jako nejméně oblíbené ..... | 80 |
| Tabulka 4: Předměty, ve kterých by se chtěli žáci zlepšit .....               | 82 |
| Tabulka 5: Subjektivní hodnocení vlastního čtení.....                         | 87 |

## Seznam grafů

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1 .....  | 77 |
| Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2 .....  | 78 |
| Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 5 .....  | 81 |
| Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 7 .....  | 83 |
| Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 8 .....  | 84 |
| Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 8 .....  | 84 |
| Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 9 .....  | 85 |
| Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 10 ..... | 86 |

# ÚVOD

Téma diplomové práce je mi blízké, již od základní školy mě otázky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení velmi zajímaly. Téměř každý žák, který byl společně vzděláván s žáky se specifickými poruchami učení, si kladl otázky typu: „Proč někteří žáci píší místo diktátů pravopisná cvičení. Jak je možné, že žák navštěvující již devátý ročník čte na úrovni žáků prvního stupně. Jak je možné, že i přes velké množství chyb tito žáci dostávají dobré známky.“ Na tyto otázky se mi bohužel dostalo odpovědi až na střední škole. Vzhledem k nevědomosti v této problematice může být ovlivněn i vztah ostatních spolužáků k žákům se specifickými poruchami učení. Důsledkem mnoha nepříznivých faktorů se i sebehodnocení těchto žáků může rozvíjet nepříznivým způsobem. V minulých letech tito žáci opouštěli běžné základní školy a přecházeli do zvláštních škol, kde sice zažívali úspěch, kterého se jim nedostávalo na běžné základní škole, ale následně byli stigmatizováni a jejich možnosti dalšího vzdělávání byly dosti zúžené.

V rámci školní praxe jsem měla možnost nahlédnout do několika běžných základních škol, do základních škol praktických i do speciálních základních škol. Přiznám se, že jsem se již od počátku zaměřovala na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a mé otázky k pedagogům směřovaly vždy tímto směrem. Bohužel jsem se setkala i s případy, kdy byli žáci se specifickými poruchami učení učiteli přehlíženi, kritizováni a dle mého názoru neúměrně hodnoceni. V rámci své praxe jsem navštívila i praktickou základní školu, kde bylo několik žáků se specifickými poruchami učení vzděláváno na základě tzv. „obrácené integrace“ (jedná se o docházku zdravých žáků do praktických, speciálních škol). Po rozhovorech s rodiči a samotnými žáky jsem zjistila, že vzdělávání v běžné základní škole působilo těmto žákům značné psychické trauma. Připadali si ve škole „hloupí, k ničemu“, a i přes veškerou snahu, kterou společně s rodiči vyvíjeli, se výsledky nedostavovaly. Vše vyvrcholilo negativismem vůči vzdělávání a škole obecně. Záchranou pro ně byla praktická základní škola, kde se po krátké době adaptovali a zjistili, že školní práce může být naplňující a zábavná. V této škole žáci získali pochopení, příznivé školní zázemí a konečně chuť do vzdělávání. Přiznám se, že mě příběhy těchto žáků velmi zaujaly. Vybavila jsem si

nešťastné tváře žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole, kteří jsou smířeni se svou nelehkou situací neúspěšného žáka. V dnešní době již není zcela běžné, aby žáci se specifickými poruchami učení byli vzděláváni v praktických školách, proto jsem hledala do svého výzkumu školu, ve které působí pedagogové se zkušenostmi a životní trpělivostí, které načerpali v praktické základní škole. Takovou školu se mi podařilo najít ve středně velkém městě v Podkrkonoší, kde jako součást praktické základní školy byly zřízeny třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Žáci jsou v této škole vzděláváni podle školních vzdělávacích programů, které vycházejí z rámcově vzdělávacího plánu pro běžné základní školy. Jsou vedeni zkušenými pedagogy, kteří mají mnohaleté zkušenosti s vedením a vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Důraz kladou především na zdravé a podpůrné sociální klima a na zvyšování žákova sebevědomí, které bylo mnohdy na běžné základní škole vzhledem ke školní neúspěšnosti narušeno. Pro porovnání jsem zvolila běžnou základní školu v témže městě. Zajímalo mě, jaké možnosti vzdělávání nabízí středně velké město v Podkrkonoší žákům se specifickými poruchami učení.

V dnešní době existuje velké množství kvalitní odborné literatury pojednávající o problematice specifických poruch učení. V této oblasti jsem neměla velké problémy s vyhledáváním odborné literatury.

Teoretická část diplomové práce je vypracována na základě odborné literatury, týkající se specifických poruch učení, možností vzdělávání žáků s SPU a využívání prostředků a metod ve výuce těchto žáků. Práce je rozčleněna do čtyř kapitol. V první části se věnujeme problematice specifických poruch učení, jejich definic, terminologii, etiologii a dále nabízíme okénko do historie specifických poruch učení. V další kapitole se zaměřujeme na osobnost žáka se specifickými poruchami učení, na jeho sebepojetí, dále se věnujeme osobnosti učitele a krátce také spolužákům žáků s SPU. Ve třetí kapitole nahlížíme do oblasti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Věnujeme se metodám a jejich stručné historii, didaktickým prostředkům, pojmu inkluze a legislativnímu vymezení. V závěrečné kapitole je zpracováno výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na dva typy základních škol v témže středně velkém podkrkonošském městě a věnuje se vzdělávání žáků se specifickým i poruchami učení.

V praktické části je uvedeno vlastní výzkumné šetření, které bylo uskutečněno pomocí rozhovorů s učiteli obou typů základních škol, doplněné pozorováním, dotazníkem a analýzou dokumentů a žakovských prací. Hlavním cílem výzkumné práce bylo zjištění, jaké jsou klady a zápory vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení v běžné základní škole a v základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení.

Tato práce může být přínosem pro pedagogy, kteří se věnují vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, a také pro ty, kteří se o tuto problematiku zajímají.

# 1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Terminologie v oblasti specifických poruch učení je značně rozdílná, tak jak se měnil pohled v závislosti na nových poznatcích ve výzkumu, změnila se také terminologie. V současné době se používají pojmy specifická porucha učení nebo specifická vývojová porucha učení. Nejprve se pokusíme vymezit obecné pojmy a zmíníme se také o neverbálních poruchách učení. V následující části přistupujeme k podrobnějšímu definování každé specifické poruchy učení. V této části budeme vycházet z publikací Pipeková (2010) a Zelinková (2003), Michalová (2008), Brožová (2010).

Předpona dys– označuje rozpor, deformaci. Termín dysfunkce tedy označuje špatnou, deformovanou funkci. V oblasti vývoje znamená dysfunkce neúplně vyvinuté funkce. V tomto případě předpona dys– označuje nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Další část názvu je řeckého původu a vymezuje dovednost, která je narušená. (Zelinková, 2003)

Specifické poruchy učení představují souhrn obtíží, které se projevují jak při čtení, psaní, v matematice, ale také při osvojování a užívání řeči. Tyto obtíže jsou individuální povahy a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. (Michalová, 2008)

Pokorná uvádí, že se mnohdy k poruše připojují ještě další obtíže, které znesnadňují žákovi jeho školní práci. Jsou to poruchy řeči, impulzivnost, potíže v soustředění, poruchy motoriky, poruchy vnímání. Žák může mít potíže s tím, že nerozumí pokynům učitele nebo na ně reaguje nepřiměřeně. (Pipeková, 2010)

Česká terminologie specifických poruch učení není jednotná, v literatuře se používají tyto termíny: specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, vývojové poruchy učení. Uvedené termíny jsou nadřazené k pojmům: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie. Do této skupiny patří rovněž termíny dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie, které se používají pouze u nás, jsou tedy českým specifikem. (Brožová, 2010)

V Perspectives on Dyslexia v roce 1991 jsou uvedeny poruchy učení, které spadají pod pojem Specifické vývojové poruchy učení: „*Poruchy učení označující 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. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorické postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“ (Michalová, 2008, s. 8)

V dnešní době odborníci používají také označení „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, které definuje problém na základě potřeb žáka. Je to však široké označení, které zahrnuje více skupin, jak žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním, žáky se sociálním znevýhodněním, ale také žáky nadané a mimořádně nadané. (Pipeková, 2010) Více se o tomto označení zmíníme v kapitole s názvem „Edukace žáka se specifickými poruchami učení“.

Nejen obor psychologie a pedagogiky věnuje svou pozornost specifickým poruchám učení, ale také vědy lékařské a její další příbuzné obory.

## ***1.1 Definice specifických poruch učení***

Definice specifických poruch učení se od počátku zkoumání této problematiky mnohokrát změnila v závislosti na tom, jak se vyvíjely vědní obory a jak k této problematice přistupovali autoři, kteří se specifickými poruchami učení zabývali. V této části přinášíme čtenáři řadu definic specifických poruch učení, které se mění v závislosti na historickém kontextu a v paradigmatu nahlížení odborníka. V závěru přinášíme syntézu těchto současných poznatků, definici mezinárodní dyslektické společnosti.

Názory na specifické poruchy učení se postupně rozvíjejí, rozšiřují. Zpočátku odborníci věnovali svou pozornost pouze problémům ve čtení, ale postupem času na základě nových informací se zaměřili i na postižení dalších funkcí, které mnohým lidem činily a činí obtíže ve výuce. (Michalová, 2008)

Definice specifických poruch učení je možné rozdělit do několika skupin: na etiologické, které jsou zaměřené na objasnění mechanismů jejich vzniku; dále

na behaviorální, tyto definice se snaží vystihnout klinický popis poruch; poslední, neurologické definice vyjadřují vztah mezi poruchou učení a anatomií a fyziologií mozku. (Michalová, 2008)

Dle Šturmy specifické poruchy učení způsobují výukové problémy „*při nichž děti nejsou intelektově, smyslově, tělesně ani emocionálně handicapovány a které zároveň vykazují nápadný nepoměr mezi intelektovými možnostmi a výukovými dovednostmi.*“ (Michalová, 2008, s. 14)

Na konferenci konané 4. 4. 1968 byla přijata definice dyslexie Světovou neurologickou federací: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ (Matějček, 1972, s. 5)

Tato definice byla významná tím, že nabídla východisko pro výzkum i praxi, ale zároveň svou neurčitostí ve formulacích a nedostatečně vymezenými kritérii znesnadňovala její praktické využití v oblasti prevence a reedukace. (Zelinková, 2003)

Další pohled na utváření definic nám nabízí Matějček, který se zaměřil na etapu do roku 1968. V této době se znalci věnovali oblasti řeči a fonemickému uvědomění.

V roce 1977 se odborníci ze Světové zdravotnické organizace a z Orthonovy společnosti věnovali otázkám souvislosti mezi poruchami učení a všeobecným vzděláním, gramotností a ngramotností. Poslední definici bylo nutné upravit z důvodu, že pohlížela na člověka s problémy ve čtení jako na homogenní skupinu. To vedlo k tomu, že se mnozí mohli domnívat, že existuje standardní způsob nápravy. Dle Matějčka novou definici vytvořila Orthonova společnost společně s jinými institucemi v roce 1980: „*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 (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (Michalová, 2008, s. 15)

V této definici chybí, že se jedná o definici specifických vývojových poruch učení. Dále vysvětluje, že současně se specifickou poruchou čtení se mohou objevit i nespecifické poruchy. Zároveň zdůrazňuje, že se jedná o dysfunkci centrálního nervového systému. Upozorňuje na to, že při nevhodném přístupu učitelů, rodičů může dojít ke vzniku nespecifických poruch. (Michalová, 2008)

Dle Lundberga Orthonova dyslektická společnost (dnes Mezinárodní dyslektická společnost) se rovněž intenzivně zabývala definováním specifických poruch učení či dyslexie. V roce 1994 nám nabídla dvě nové definice. Definice první se zaměřuje na fonologické procesy: „*Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů*“. (Zelinková, 2003, s. 16)

Druhou definici vytvořila společně s Národním centrem pro poruchy učení: „*Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.*“ (Zelinková, 2003, s. 17)

V roce 1996 byla tato definice opět upravena. Zaměřila se na konstituční původ poruchy a možnou souvislost s dyskalkulií: „*Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.*“ (Zelinková, 2003, s. 17)

Zajímavý pohled do výzkumu přináší J. Košč, který se zabývá vedle dyslexie především dyskalkulií. Ve své definici se snaží zdůraznit, že je důležité rozlišovat obtíže v matematice způsobené poruchou a obtíže vyplývající z nižší inteligence. Na základě diskusí věnované tomuto tématu se odborníci shodli, že by dyskalkulie

neměla být diagnostikována u dětí s IQ nižším než 90, výjimečně nižším než 85. (Zelinková, 2003)

Dle Košče: „*Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.*“ (Zelinková, 2003, s. 17)

V roce 2003 byla zveřejněna definice Mezinárodní dyslektické společnosti: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi ve správném a plynulém rozpoznání slova, špatném pravopise 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 textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních vědomostí.*“ (Michalová, 2008, s. 17) Tato definice poukazuje na to, že dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Obtíže se projevují při rozeznávání slov a také při jejich vyslovování. (Michalová, 2008)

Zelinková (2003) upozorňuje, že nelze využít všechny zahraniční poznatky u nás vzhledem k tomu, že český jazyk se v mnohém od cizích jazyků odlišuje.

V dnešní době se řada odborníků z různých oblastí věnuje tématům specifických poruch učení a nabízí odlišné pohledy na tuto problematiku. Formulace definic je velmi nesnadným úkolem, který provází nejen české odborníky, ale také autory jiných států.

## **1.2 Typy specifických poruch učení**

V této části čtenáře seznámíme s typy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie). Budeme vycházet z publikace Zelinková (2003).

## **Dyslexie**

Dyslexie je porucha, která patří do skupiny specifických poruch učení. Porucha se projevuje při osvojování čtenářských dovedností. Pozornosti se jí začalo věnovat jako první ze všech poruch učení, protože nejvíce ovlivňovala školní úspěšnost žáků. Postupem získávání nových poznatků se vytvořily nové pojmy dysortografie a dysgrafie. Charakteristické pro tuto poruchu je, že ostatní schopnosti a výkony ve školním prostředí vykazují vyšší úroveň než úroveň čtení.

*„Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.“ (Pipeková, 2010, s. 160)*

## **Dysgrafie**

Dysgrafie také patří do skupiny specifických poruch učení. Porucha se projevuje při osvojování psaní, zahrnuje obtíže v grafické podobě, ovlivňuje čitelnost a úpravu písemného projevu.

## **Dysortografie**

Specifická porucha učení, dysgrafie, se projevuje při osvojování pravopisu. Nejnápadnější obtíže žákům činí tzv. specifické dysortografické jevy. Velmi často se vyskytuje společně s poruchou dyslexie.

## **Dyskalkulie**

Specifická porucha učení, dyskalkulie, postihuje oblast osvojování matematických dovedností. Negativně ovlivňuje chápání číselných pojmů, porozumění a aplikování matematických operací.

Vedle těchto nejčastěji diagnostikovaných specifických poruch učení se v českém prostředí setkáme také s pojmy dyspraxie a dysmuzie. Z tohoto důvodu se s nimi také krátce seznámíme.

## **Dyspraxie**

Dyspraxie se projevuje obtížemi v hrubé, jemné motorice, ale také v oromotorice. Činí potíže v osvojování a realizaci volných pohybů. Ripley uvádí, že

v zahraniční literatuře neexistuje ani v této oblasti terminologická jednotnost. Používají se označení např. vývojová artikulační dyspraxie, vývojová verbální dyspraxie, cerebelární deficit, vývojové poruchy koordinace, minimální mozková dysfunkce, senzomotorická dysfunkce. (Zelinková, 2003)

### **Dysmúzie**

Dysmúzie způsobuje obtíže při osvojování hudebních dovedností. (Zelinková, 2003) Ovlivňuje schopnost vnímání a reprodukce hudby, žák má potíže při rozlišování tónů, reprodukci rytmu, nepamatuje si melodii. (Pipeková, 2010)

Za dys- poruchu se nepovažuje pomalé osvojování školních dovedností – čtení, psaní, počítání u vývojově nezralých žáků nebo u žáků s nízkou úrovní rozumových schopností. Zároveň se nepovažuje za poruchu, pokud se u žáka objevuje jen jeden projev poruchy učení. (Zelinková, 2003)

### **Klasifikace specifických poruch učení (dále SPU)**

V roce 1992 proběhla 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která používá následující pojmy a číselnou klasifikaci: (Zelinková, 2003, s. 11–12)

F80–F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

## ***1.3 Historie specifických poruch učení***

V této kapitole se pokusíme krátce nastínit historii výzkumu specifických poruch učení, protože tento nástin vnáší světlo a porozumění do problematiky, které se chceme

věnovat. Od světového výzkumu přejdeme k počátku výzkumu na domácí půdě. V této části budeme vycházet z publikace Matějček (1972).

### 1.3.1 Historie výzkumu ve světě

Je zajímavé, že poruchu učení neobjevili, jak by se mohlo předpokládat, učitelé, ale lékaři. Již ve starověkém písemnictví jsou uchovány první zajímavosti, které mohou souviset s poruchami učení. Lékaři se zpočátku věnovali výzkumům v oblasti poruch řeči a celého jejího procesu, které byly způsobeny poškozením mozku. Zajímavé výsledky přinesl Jacquesa Lordata (1773-1870). Ten ve svých 52 letech v důsledku úrazu hlavy ztratil schopnost vyjadřovat se pomocí slov a problémy mu rovněž činilo čtení psaného textu. Postupem času došlo k výraznému zlepšení, je zajímavé, že se mu obnovila schopnost čtení dříve než zlepšení ve vyjadřovacích schopnostech. Vzhledem k tomu, že Lordat byl profesorem lékařské fakulty, dokázal své obtíže dobře vymezit a popsat. Vytvořil název pro tuto poruchu „amnesie verbale“, kterou můžeme přeložit jako ztrátu slovní paměti.

Další významnou osobou, která se zapsala do historie tohoto oboru, byl německý internista A. Kussmaul, který jako první použil ve svém díle věnovaném poruchám řeči termín „slovní slepota“. Ten zjistil, že někteří lidé mají narušenou schopnost čtení, i když nemají porušený zrak, řeč a jejich inteligence je přiměřená.

Dyslexie jako taková byla objevena Angličany na několika místech téměř ve stejnou dobu. Praktický lékař Pringl Morgan (1896) popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který měl problémy v oblasti čtení. Jeho poruchu nazval „*congenital word blindness*“ – „vrozená slovní slepota“. J. Hinshelwood vydal monografii Letey, „*Word and Mind Blindness*“ – „Slepota pro písmena, slova a pojmy“. V této monografii popsal několik kazuistik dětí, které trpěly poruchami čtení. Je přínosné, že i v této době si uvědomil závažnost problému a riziko toho, že pokud se včas nerozpozná příčina dětských potíží se čtením, může se s nimi zacházet jako „s *imbecilními*“.

Ve třicátých letech se objevil nový směr, který zastupovali pedagogičtí psychologové. A Bronnerová a L. Holinngworthová uvádějí, že při čtení se zapojuje několik mentální funkcí a projevy poruchy jsou individuální. Dále L. Holinngworthová také uvedla, že u 80 % dětí s poruchou pravopisu je možné najít příčiny v dalších činitelích, jako je například prostředí a motivace.

Dyslexie byla dále zkoumána z hlediska kontinua schopností. Vytvořily se normy čtení a dalších školních dovedností, které se měřily. Dále se odborníci věnovali otázkám příčin poruch učení. Zavedlo se nové multifaktoriální hledisko, kdy se odborníci shodli na tom, že poruchu čtení způsobuje vzájemné působení velkého množství činitelů. Psychologové obohatili výzkum v oblasti metodologie. Zjistili, že je možné specifickou poruchu učení při kvalitním didaktickém postupu napravit. Je však nutné metody upravovat podle individuálních případů.

### **1.3.2 Domácí historie specifických poruch učení**

V úvodu domácí historie specifických poruch učení uvedeme významného odborníka Antonína Heverocha, docenta nervových a duševních chorob Karlovy univerzity, který v roce 1904 uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“, který vyšel v časopise Česká škola. V tomto článku se zaměřuje na případ jedenáctileté dívky, o které se dozvěděl od své známé, vykonávající povolání učitelky. Dívka je příkladem vývojové dyslexie, označované Heverochem jako jednostranná porucha naučit se číst. Poukazuje na to, že člověk s vynikající pamětí a přiměřenou inteligencí může trpět poruchou čtení. Heveroch je rovněž významný tím, že vývojovou dyslexii objevil sám nezávisle, i když o několik let později než jeho angličtí kolegové. Heveroch se ve svých výzkumech opíral o francouzskou a německou literaturu, nečerpал však z literatury anglické, která byla v oblasti specifických poruch učení značně vpředu. Ve svém článku uvádí: *„Jsem přesvědčen, že v praxi školní případů takových zastihne se dosti, jen bojím se, že nezískají u pedagogů případy ty toho interestu jako u neurologů.“* (Matějček, 1972, s. 16)

První systematické nápravě specifických poruch učení se věnoval dr. J. Langmeier, který působil v Dětské psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě. Později, v roce 1952 byla přemístěna do léčebny v Dolních Počernicích. V této době však široká veřejnost a učitelé nevěděli o této poruše téměř nic. Stejně tomu tak bylo s osvětou v Americe, kde se věnovali odborníci výzkumům specifických poruch učení nejvíce.

## ***1.4 Etiologie specifických poruch učení***

V této části čtenáře seznámíme s možnými příčinami vzniku specifických poruch učení v závislosti na názorech námi vybraných autorů. Zmíníme se o Biologicko-medicínské rovině, kde se zaměříme na strukturu a fungování mozku. Dále uvedeme Kognitivní rovinu, kde rozebereme souvislost mezi příčinami poruch v závislosti s poznávacími procesy.

Matějček, Vágnerová uvádějí, že příčina specifických poruch učení je udávána působením několika faktorů, vnějšími vlivy a genetickými dispozicemi. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Brožová uvádí tří úrovnový model, tzv. Müllerův model multidimenzionální etiologické teorie poruch učení. První úroveň tvoří nepřímé příčiny, do kterých patří konstituční a sociální vlivy. Rovněž uvádí, že mohou, ale také nemusí být příčinou specifických poruch učení. Druhou úroveň tvoří přímé příčiny specifických poruch učení. Do této úrovně jsou řazeny funkční deficity jak v oblasti kognitivní, tak v mimokognitivní, zasahují také prožívání žáka. Třetí úroveň tvoří projevy specifických poruch učení. (Brožová, 2010)

Uta Frith nabízí trojí pohled na odhalení příčin a reedukaci dyslexie: biologicko-medicínský, kognitivní a behaviorální. (Zelinková, 2003)

### ***1.4.1 Biologicko-medicínská rovina***

#### **Genetika**

V dnešní době je již potvrzeno, že vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Existují modely, které nám nabízejí různé pohledy na tuto problematiku. Riziko vzniku způsobují určité geny v kombinaci s dalšími faktory v souvislosti s prostředím, kde dítě vyrůstá, žije. Pozitivní je, že se tyto poznatky využívají jak v teorii, ale především v praxi. Prokázalo se, že pokud se v blízké rodině vyskytla nějaká vývojová porucha, je v 40–50 % pravděpodobné, že se u dalšího jedince z rodiny objeví projevy obtíží ve čtení. Také se zjistilo, že pokud rodiče, kteří trpí dyslexií, dokázali projevy poruchy kompenzovat, jejich děti si ve většině případů také s poruchou poradí lépe než děti z rodin, které poruchu kompenzovat nedokázali. (Zelinková, 2003)

Koukolík uvádí, že řada současných výzkumů potvrzuje, že se na vzniku dyslexie mohou podílet chromozomy 2., 3., 6., 7., 15., 18. páru. Největší pozornosti, a tedy i největší podíl, je připisován 6. páru. (Michalová, 2008) Matějček, Vágnerová uvádějí, že jedna z jeho alel může způsobovat vznik fonologických, ale také ortografických potíží, které člověku znesnadňují rychlé postřehování textu. Nesprávné fungování tohoto genu může rovněž negativně ovlivnit rozvoj poruchy pozornosti a imunitní systém. (Matějček, Vágnerová, 2006)

### **Struktura a fungování mozku**

Mozek člověka trpící poruchou dyslexie se liší strukturou a funkcí od mozku člověka bez poruchy. Nejprve se odborníci věnovali zkoumání mozku již zemřelého člověka, postupem času se začalo věnovat větší pozornosti této problematice a dnes nám jsou nabízeny kvalitní moderní zobrazovací metody, díky kterým je možno na poruchu upozornit již v předškolním věku dítěte, a umožnit tak včasnou reedukaci. Vlivem moderní techniky je již známo, že se mozek odlišuje v anatomické rovině, buňkami a spoji mezi nimi. (Zelinková, 2003)

Vzájemný vztah mezi geny a prostředím v prenatálním období hraje určitou roli při utváření strukturálních rozdílů v mozku dyslektika. Planum temporale je anatomicky odlišné u člověka s dyslexií, je velikostně na obou stranách stejně velké oproti pravoruké populaci, kde je širší na levé straně. Tato oblast mozku se účastní na procesech senzorické a motorické analýzy, pracovní paměti, pozornosti, jazyka. Podílí se na sluchových procesech a jazykových funkcích. (Zelinková, 2003)

Ginger nabízí studie, které uvádějí, že lidé s poruchou dyslexie mají v talamu větší počet malých neuronů. V talamu se přesouvají informace ze smyslových orgánů k vyšším procesům mozkové kůry. Ve zrakové a sluchové části mohou malé neurony ovlivňovat přímé načasování, které je důležité pro přesun informací mozkovou sítí. (Zelinková, 2003)

Matějček uvádí, že další odlišnosti se objevují během embryonálního vývoje a týkají se především buněk, jejich migrací, vytvářením spojů mezi nimi. (Zelinková, 2003)

U lidí s poruchou učení bylo prokázáno, že mají menší a v některých částech kratší mozkovou strukturu corpus callosum, která spojuje pravou a levou hemisféru. To negativně ovlivňuje komunikaci mezi hemisférami. (Zelinková, 2003)

Již Orton se zabýval otázkami možných souvislostí dyslexie s funkcemi mozkových hemisfér, současní odborníci se této oblasti rovněž věnují a prohlubují poznatky v oblasti hemisférových specializací. (Michalová, 2008)

Koukolík uvádí, že nové moderní zobrazovací medicínské metody nám potvrzují, že se levá strana mozku od té pravé odlišuje makroskopicky, histologicky a také chemicky. Mozek je tedy stranově nesouměrný, toto se dá pozorovat již v raných vývojových stádiích. (Michalová, 2008)

*„Mozkové hemisféry jsou odlišně strukturovány a mají i odlišné funkce při zpracování informací získávaných z okolního světa. Nervová vlákna se v prodloužené míše kříží, takže levá mozková hemisféra řídí pravou polovinu těla a pravá mozková hemisféra levou polovinu těla. Při řešení všech úloh však obě mozkové hemisféry spolupracují.“* (Michalová, 2008, s. 34)

### **1.4.2 Kognitivní rovina**

Řada autorů se zabývá výzkumy věnovanými souvislosti mezi poznávacími procesy a poruchami učení. Odborníci, kteří se věnují této problematice, prokázali deficit v oblastech (Zelinková, 2003, s. 26):

- fonologický deficit,
- vizuální deficit,
- deficit v oblasti řeči a jazyka,
- deficit v procesu automatizace,
- deficit v oblasti paměti,
- deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů,
- kombinace deficitů.

### **Fonologický deficit**

Tento deficit je spojen s tím, že žáci s dyslexií mají narušené fonemické uvědomění, které jim znesnadňuje osvojování základních dovedností, které jsou důležité pro začínající nácvik čtení a psaní. Vlivem fonemického uvědomění žák chápe, že slovo, slabiky jsou tvořeny zvuky řeči a jsou zastupovány alfabetskými fonémy. Rovněž ovlivňuje jazykové hry, které jsou zaměřené na určování první či poslední hlásky ve slově, rozdělování slova na slabiky a rýmování. (Michalová, 2008)

### **Vizuální deficit**

Latour uvádí, že když člověk čte, myslí si, že se jeho oči plynule pohybují po řádcích čteného textu. Při procesu čtení ale ve skutečnosti dochází k tzv. sakádám, k „rychlým skokům“, pomocí kterých se oko pohybuje ve směru čtení. Délka sakády bývá osm znaků v textu a trvá přibližně okolo 10–20 ms. Sakáda je oddělena tzv. fixací, to je zastavení, které trvá většinou 200–250 ms. (Michalová, 2008) Matějček uvádí, že výzkumy vedené Georgem Pavlidisem prokázaly, že vizuální deficity související s pohyby očí tvoří hlavní příčinu dyslexie. Jeho respondenti trpící dyslexií při čtení měli více nepravidelných sakád a fixací než lidé bez poruchy dyslexie. Podobnými výzkumy se zabývali i naši odborníci Jiří Jošta a František Šebesta. (Michalová, 2008)

### **Deficity v oblasti řeči a jazyka**

Příznaky specifických poruch učení jsou spojovány v České republice s artikulační dyspraxií, zhoršenou komunikační kompetencí, menší slovní zásobou a narušenou lingvistickou kompetencí. (Michalová, 2008)

Řada autorů svými výzkumy potvrdila, že deficit v procesech automatizace může tvořit jednu z možných charakteristik lidí s dyslexií. Tato teorie staví na tom, že učení žáků s poruchou učení probíhá na počátku učení bez obtíží, ale nabyté dovednosti nejsou automatizovány stejně rychle, jako u lidí bez poruchy učení. Žáci mají problémy s úkoly, které staví na dovednostech, které by měly být již automatické. Problémy jim tedy činí složitější úkoly. Čím je úkol pro žáka náročnější, tím déle mu trvá jeho automatizace. Při reedukaci je důležité postupovat po malých krocích, každý krok je nutné automatizovat a přistoupit k dalšímu kroku teprve, když je předcházející krok

zautomatizovaný. Důležitá je automatizace ve vývoji čtenářských dovedností. Nejprve se žáci učí poznávat jednotlivé hlásky, poté je spojují do slabik a následně přechází ke čtení slov. (Zelinková, 2003)

### **Deficity v oblasti paměti**

Paměť je možné rozdělit podle trvání paměťových stop na paměť krátkodobou, paměť střednědobou a paměť dlouhodobou. (Zelinková)

Krátkodobá paměť uchovává informace po dobu 30 až 90 sekund, zaměřuje se na informace z vnějšího i vnitřního prostředí. Preiss uvádí, že krátkodobá paměť souvisí s pracovní pamětí. Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobovat potíže při zapamatování čísel, slovíček, pokynů, které člověk slyšel před několika vteřinami a je po něm žádáno, aby je zopakoval. M. Preiss uvádí: *„Krátkodobá paměť, která slouží jako registr psychické práce. Informace v ní uložené slouží k řešení aktuální úlohy nebo situace. Bezprostředně poté jsou zde přítomné již nevýznamné informace zapomenuty nebo vytěsněny souborem informací nových.“* (Zelinková, 2003, s. 30)

Krátkodobá paměť se uplatňuje, když si člověk potřebuje vybavit více poznatků najednou, například při psaní diktátů. P. de Jeng potvrdil hypotézy o omezení pracovní paměti u dyslektiků. (Zelinková, 2003)

Dlouhodobá paměť uchovává informace po několik měsíců i let. Převod informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé závisí na kvalitě uložení, opakování a aplikaci poznatků. (Zelinková, 2003)

### **Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů**

Marianne Wolf uvádí svou longitudinální studii, ve které zdůrazňuje, že brzký deficit ve jmenování číslic a písmen předpovídá obtíže ve čtení a souvisí s deficitem rychlosti a závažnosti postižení čtení. (Zelinková, 2003)

Výzkumy z posledních let prokázaly, že deficit postihuje rychlost vizuálních, auditivních, motorických a řečových procesů. (Zelinková, 2003)

## **Kombinace deficitů**

Řada odborníků se shoduje na tom, že možnou příčinu dyslexie způsobuje kombinace více deficitů. Většinou se uvádějí kombinace fonologického uvědomění, řeči, deficitu v procesu automatizace a paměti. (Zelinková, 2003)

### **1.4.3 Behaviorální rovina**

Tato rovina je zaměřena na analýzu procesu čtení, analýzu procesu psaní a analýzu chování při běžných činnostech (Michalová, 2008)

## **1.5 Projevy specifických poruch učení (dále SPU)**

V této části bychom se rádi zmínili o projevech SPU, které ovlivňují žáka především ve školním prostředí při učení se triviu (čtení, psaní, počítání). Přestože jsou obtíže v této oblasti nejmarkantnější, radikálně prostupují celým životem jedince. Někdy se může stát, že jsou průvodní znaky SPU špatně interpretovány a děti jsou učiteli nebo rodiči považovány za lenivé a nepozorné. Proto je důležité rozšiřovat povědomí o SPU nejen v odborné sféře, ale i v řadách veřejnosti, zejména mezi rodiči. Zelinková (2003) upozorňuje na fakt, že specifické poruchy učení mohou do jisté míry ovlivňovat také chování dětí, jejich citový a sociální vývoj. Nyní se pokusíme vymezit projevy každé specifické poruchy učení.

### **Projevy dyslexie**

Dyslexie ovlivňuje rychlost, správnost, porozumění čteného textu a techniku čtení. Rychlost čteného textu je postižena tím, že žákovi trvá déle, než si zafixuje podobu písmen do své paměti, než písmena „rozluští“, hláskuje; oproti žákům bez poruchy dyslexie déle slabikuje. Někteří žáci čtou adekvátně rychle, ale čtenému textu nerozumí. Dokáží se soustředit na převod tvaru slova do zvukové podoby. Dalším

projevem je zvýšená chybovost, žák zaměňuje tvarově podobná písmena, písmena zvukově podobná, ale také nepodobná písmena. (Zelinková, 2003)

Jucovičová, Žáčková řadí mezi projevy dyslexie také obtíže s intonací, melodií a špatné hospodaření s dechem při čtení. Mnohdy se také mohou objevit potíže při orientaci v textu, žáci neudrží pozornost na řádku, mohou řádky přeskakovat, ztrácet se při čtení v textu. Žáci mohou přesmykovat slabiky, vynechávat písmena, slabiky, nebo je naopak přidávat. Někdy může také docházet k tomu, že si žáci domýšlejí koncovky slov. Obtíže se rovněž objevují u diakritických znamének, především háčeků a čárek, kdy je žáci vynechávají nebo je píší na nesprávné místo. Reprodukce čteného textu bývá pro žáky s dyslexií obtížná. Může se stát, že si žáci z přečteného textu nic nezapamatují, protože se příliš zaměřovali při čtení na to, aby nechybovali. Jindy může být reprodukce příliš útržkovitá, obsahově chudá. Někdy žákům napomůžou návodné otázky, které jim text přiblíží. Špatná reprodukce může být ovlivněna nedostatečnou krátkodobou pamětí, kdy si žáci mohou pamatovat konec textu, ale střed si nepamatují. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Jošt uvádí, že žák s dyslexií má svůj charakteristický prospěchový profil, který je nápadný tím, že žák v matematice nebo v jiných nejazykových předmětech dosahuje výrazně lepších výkonů než v českém jazyce a jazykových předmětech. (Jošt, 2011)

*„U dětí s dyslexií tak dochází k disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. Také v porovnání s úrovní čtení dětské populace čtou hůře. Tyto děti pak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na čtenářském výkonu.“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 15)

### **Projevy dysgrafie**

Dysgrafie ovlivňuje grafickou stránku žákova písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Žákovi činí potíže zapamatovat si tvary jednotlivých písmen a následné jejich napodobování. Tyto obtíže mohou přetrvávat do vyšších ročníků. Žák při psaní často škrtá. Písmo je špatně čitelné, neupravené, zároveň bývá neadekvátně malé nebo příliš velké. Psaní žákovi trvá déle než ostatním dětem, ale jeho výkon neodpovídá vynaložené energii a času. (Zelinková, 2003)

Bartoňová uvádí, že dítě zaměňuje písmena, která si jsou tvarově podobná, a někdy může rovněž docházet k směřování psacího a tiskacího písma. Obtíže se projevují také při dodržování výšky a lineatury písma. Mnohdy se u těchto žáků také objevuje špatné držení tužky, pera. Vzhledem k tomu, že je psaní pro žáka velmi náročné, mnohdy se více soustředí na samotný proces psaní než na obsah a gramatiku. (Bartoňová, 2004)

### **Projevy dysortografie**

Dysortografie se projevuje vyšším výskytem specifických dysortografických chyb, nesnázemi při osvojování gramatických pravidel a v jejich následném používání. Mezi specifické dysortografické chyby patří: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek, vynechávání nebo přidávání písmen nebo slabik, nedodržování hranic slov v psaném projevu. (Zelinková, 2003) Bartoňová dále mezi další projevy řadí chyby z artikulační neobratnosti, žáci chybují v měkčení, vytvářejí zkomoleniny. Žáci potřebují při psaní diktátů a pravopisných cvičení více času než žáci bez poruchy. (Bartoňová, 2004)

### **Projevy dyskalkulie**

Dyskalkulie je porucha, která ovlivňuje matematické schopnosti, matematické operace, představy, manipulaci s čísly, geometrii. Žákovi s touto poruchou činí problémy osvojování elementárních pojmů, operací v matematice. Při počítání využívá různých pomůcek, například počítání na prstech, někteří žáci ho používají i ve vyšších ročnících. Někdy může být narušena i matematická logika, kdy žák nerozumí elementárním matematickým postupům a učivo se snaží zapamatovat bez hlubšího pochopení. (Zelinková, 2003)

Košč uvádí různé typy dyskalkulií:

### **Praktognostická dyskalkulie**

Žákovi s tímto typem dyskalkulie činí potíže matematické manipulace s nakreslenými symboly, obrázky nebo s konkrétními předměty. Žák si neví rady s tvořením skupin, řad předmětů, jejich porovnáváním podle počtů zástupců. Problémy mu rovněž dělá řazení předmětů podle velikosti. (Zelinková, 2003)

### **Verbální dyskalkulie**

Potíže žáci vnímají v označování počtů, množství, operačních znaků a matematických úkonů. Děti mají potíže s vyjmenováváním řad číslovek od nejnižšího čísla k nejvyššímu a opačně nebo s vyjmenováním sudých nebo lichých čísel. Obtíže jim rovněž činí představit si vyslovené číslo. (Zelinková, 2003)

### **Lexická dyskalkulie**

Žáci s typem lexické dyskalkulie mají obtíže ve čtení matematických symbolů, zaměňují tvarově podobná čísla a římské číslice. (Zelinková, 2003) Obtíže se mohou projevit při čtení vícemístných čísel s nulami uprostřed nebo s čísly, která jsou napsaná svisle. Zlomky a desetinná čísla jsou pro tyto žáky dosti obtížné. (Bartoňová, 2004)

### **Grafická dyskalkulie**

Tento typ poruchy se vyznačuje neschopností psát matematické znaky. Žákovi činí potíže psát číslice formou diktátu nebo přepisu. (Zelinková, 2003)

Problémy se objevují při zaznamenávání vícemístných čísel, kdy žák může čísla přehazovat a zapomínat psát nuly. Čísla může psát zrcadlově obráceně. Potíže se objevují i při psaní čísel do sloupečku pod sebe a rýsování jednoduchých útvarů. (Bartoňová, 2004)

**Operační dyskalkulie**

Problémy se objevují při sčítání, odčítání, násobení a dělení. Obtíže se vyskytují i při osvojování násobilky, kdy se žák opírá o počítání na prstech. Písemné algoritmy jsou pro tyto žáky také náročné. (Bartoňová, 2004)

**Ideognostická dyskalkulie**

Žákům s tímto typem dyskalkulie činí problémy pochopit matematické pojmy a vzájemné vztahy. Slovní úlohy představují pro žáka také značný problém, protože je pro ně složité převod slovního zadání do číselného zápisu. (Bartoňová, 2004)

## 2 ŽÁK SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jedním z významných mezníků člověka je vstup žáka do základní školy. Téměř každý rodič touží po tom, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné. Již od první třídy rodiče od svého dítěte očekávají dobré školní výsledky. Bohužel se může stát, že se žákovi ve škole nebude dařit tak, jak jeho rodina předpokládala. Rodiče se s touto situací mnohdy těžko srovnávají. Zaměřují svoji pozornost při hledání příčiny na osobnost dítěte, na jeho snahu, dále mohou obviňovat ze špatných výsledků svého dítěte učitele. Málokdo se však zaměřuje na vlastní prožívání neúspěšného žáka, pro kterého je situace nejtěžší. V této kapitole se zaměříme na osobnost žáka s diagnostikovanou poruchou učení, na jeho sebehodnocení a jeho učitele. V této kapitole budeme vycházet z publikace Matějček, Vágnerová (2006) a doplníme ji o vlastní postřehy z praxe.

### ***2.1 Vliv specifických poruch učení na osobnost žáka***

V předcházející kapitole jsme nastínili, jak projevy SPU prostupují celým životem žáka. Je zřejmé, že mají také výrazný dopad na jeho sebehodnocení. Také Matějček a Vágnerová (2006) upozorňují, že SPU neovlivňuje žáka pouze při školních činnostech, ale sekundárně se promítají do žákova prožívání a následného chování. V této části bychom rádi představili dopady SPU na sebepojetí a sebehodnocení žáka.

#### ***2.1.1 Žákovo sebepojetí a sebehodnocení***

Žákovo sebepojetí se skládá ze dvou složek, z osobního a sociálního základu. V rámci osobnostního stupně žák srovnává úroveň různých svých schopností a dovedností, většinou je takové srovnání a následné hodnocení zkreslené. V rámci sociálního stupně dochází ke srovnávání schopností a dovedností s jinými žáky většinou stejného pohlaví.

Na sebehodnocení žáků se podílejí dvě významné složky, složka kognitivní a emoční složka. Z toho vyplývá, že žák o svých potížích při školních povinnostech

nějakým způsobem uvažuje, nějak se k nim staví, ale zároveň vnímá své pocity, které při obtížných činnostech prožívá. Každý žák si postupně vytváří svou kauzální atribuci, pomocí které si interpretuje příčiny svých školních výsledků. V případě, že nabude dojmu, že za své problémy mohou jeho nedostatečné schopnosti, bude postupně ztrácet motivaci. Důležitý je rovněž postoj rodičů, vrstevníků a učitele k příčinám žakových obtíží, ti se rovněž podílejí na interpretaci žakových obtíží.

Chapman a Tunmer uvádějí: *„Školáci se specifickými problémy v učení mívají horší sebehodnocení než jejich vrstevníci, kteří takové potíže nemají, i když bývá většinou sníženo jen v oblasti, která souvisí s jejich specifickou poruchou.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 48)

Dětské sebepojetí je ovlivňováno komplexním osobnostním vývojem a sociálním prostředím, ve kterém se osobnost žáka utváří. Výrazně žakovo sebepojetí rovněž ovlivňuje škola, klima třídy a učitel. Stone se domnívá, že rodiče, jejich postoj k dítěti ovlivní celkové sebepojetí žáka. Postoj učitele k žákovi zase ovlivní žakovo sebepojetí ke školní práci, ve školním prostředí. Je důležité rozlišovat, v jaké třídě se žák vzdělává, zda navštěvuje běžnou nebo specializovanou třídu či školu. Obě školy či třídy nabízejí rozdílné podněty a zátěž.

### **Vliv školního prostředí na sebepojetí žáka**

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do školy, tedy v 6 až 7 letech jeho života, pokračuje do 11 až 12 let, kdy začíná další období označované jako období dospívání. Psychoanalýza tuto etapu označila jako období latence. Dále bývá toto období označováno jako věk střízlivého realismu, kdy se dítě snaží pochopit okolní svět a věci, které do něho patří. Již se tolik nesoustředí na svou fantazii a přání, jako tomu bylo v předcházejícím období. Žák školního věku se snaží získat nové poznatky v knihách, časopisech a dětských encyklopediích. Nový pohled na svět je možné pozorovat v kresbách, ve hře, ve slovním vyjadřování. Na začátku období se školák zaměřuje na názor autority, jedná se o realismus naivní, ale ke konci období je jeho přístup k realitě kritičtější. Žák školního věku dává přednost aktivnímu učení před pasivním přijímáním hotových poznatků. Žáci pozitivně hodnotí různé zajímavé pokusy. (Krejčířová, Langmeier, 1998)

Každý žák se v průběhu vzdělávání na základní škole setká s nějakými překážkami nebo neúspěchem, které se postupně učí překonávat. Dříve, v období předškolní výchovy se s takovouto situací málokdy setkal, protože pokud objevil činnost, ve které nebyl úspěšný, mohl ji přerušit a na danou zkušenost záhy zapomněl. Ve škole se nachází ve složitější situaci, kdy již nemůže neoblíbenou činnost opustit jen proto, že mu nejde stejně tak dobře jako jiné aktivity.

Další výraznou změnu na počátku školní docházky představuje pro žáka vědomí toho, že již není chválen za vše, co udělá. Nyní je neustále kontrolován a hodnocen ze strany učitele, který se ho snaží vést a mnohdy mu musí sdělit, že jeho výkon není dostatečný. Pokud je žák ve školním prostředí úspěšný a jen výjimečně se setká s negativním hodnocením učitele, na svůj nezdar záhy zapomene, ale pokud se toto opakuje i vícekrát za den, začne se žák cítit ve škole nejistě a nepříjemně. (Říčan, 2004)

Žák se specifickou poruchou učení touží po školním úspěchu stejně jako žáci bez poruchy. Bohužel však jejich vynaložené úsilí neodpovídá následnému výsledku a hodnocení učitele. Tito žáci se i přes svou snahu v některých oblastech nemohou vyrovnat svým spolužákům.

Matějček a Vágnerová uvádějí, že je důležité, jakým způsobem si žák své výukové potíže interpretuje, to následně ovlivní jeho prožívání a zájem spolupracovat. Rovněž důležitou roli, při interpretaci vlastního neúspěchu, hraje dosažená vývojová úroveň dítěte. „*Výukové problémy a opakované neúspěchy představují zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41)

Žáci mladšího školního věku vnímají svůj školní neúspěch v závislosti na názorech a postojích druhých lidí, zejména lidí v pozici autority, tedy rodičů a učitelů. Tento postoj nekriticky přijímají, a vzniká tak riziko toho, že se s jejich i mnohdy nesprávným výkladem školního neúspěchu sžijí. Pokud se dítě ztotožní s názorem rodičů, že příčina jeho školních neúspěchů je způsobena jím samotným, „jeho hloupostí“, dítě ztrácí motivaci ke školní práci. Zároveň je pro žáka demotivující, když rodiče s učiteli nespolupracují a navzájem se obviňují z toho, že jsou příčinou žákových špatných školních výsledků.

Určitý vliv na sebeúctu žáka má také vztah učitele k žákům, který svým chováním ovlivňuje jejich adaptaci. „*Vědomí emoční akceptace dodává dítěti*

*sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu.*“(Matějček, Vágnerová, 2006, s 42) Dítě vycítí, když rodiče a učitelé nevěří v jeho schopnosti a dovednosti. I v těchto případech dítě se specifickou poruchou učení získává více zkušeností, může také nabýt přesvědčení, že ho rodiče přestanou mít na základě jeho neúspěchu rádi.

Fontana dále upozorňuje na to, že se mohou objevit problémy tehdy, pokud učitel neví, z jakého rodinného prostředí dítě pochází. Některé rodiny z etnických menšin nepřikládají škole takový význam, jaký učitelé vyžadují. (Fontana, 2003)

### **Výukové problémy již během prvního ročníku**

Rodiče žáka, který trpí specifickou poruchou učení, bývají překvapeni tím, že se musí se svým dítětem výrazně učit již během prvního pololetí první třídy. Setkávají se s tím, že i když se učí více než jednu hodinu denně, adekvátní výsledky nepřicházejí. Dalším zklamáním pro rodiče bývá i to, že si učitel žáka mnohdy myslí, že se doma rodiče s dítětem neučí. Taková situace v rodině vyvolává stres a pocity viny. (Pokorná, 2001) S podobnou situací jsem se setkala ve své praxi. Žák, který měl již odklad školní docházky, měl výraznější problémy se zapamatováním jednotlivých písmen, zaměňoval písmena tvarově podobná, při psaní je obracel. V ostatních předmětech byly jeho výsledky průměrné až nadprůměrné. On sám si již velmi brzy všiml toho, že mu čtení a činnosti zaměřené na sestavování slov z písmen činní výraznější potíže. Neustále jsem se ho snažila motivovat, ale situace se vyhrotila až tak, že jsem si začala všímat jeho negativního přístupu ke školní práci. Situace se velmi zlepšila po schůzce s oběma rodiči, kteří mi sdělili, že jsou z celé situace velmi smutní a nevědí si rady. Nejprve jsme se zaměřili na to, abychom chlapce více chválili a vyzdvihovali ho v jiných oblastech. Nejdůležitější pro nás bylo, aby chlapec znovu začal chodit do školy s úsměvem a rád.

Dítě se ve školním věku soustředí na svůj výkon, touží po dobrých známkách a školním úspěchu. Tím se vytváří jeho identita a potvrzuje si vlastní hodnoty. I významný psycholog Erikson toto stádium označil jako období píle a snaživosti. Vágnerová uvádí, že podle Eriksona je pro dítě důležité ověřit si své schopnosti a utvrdit se v jejich kvalitách, tím se posiluje jeho sebedůvěra a potřeba jistoty a bezpečí. Děti školního věku velmi touží po pozitivním ocenění za kvalitně vykonanou práci.

## Srovnávání s ostatními žáky

Na počátku školní docházky žáci ještě nedokáží rozlišit úroveň svých schopností a dovedností od svých vrstevníků. Jejich sebehodnocení vychází z názorů autorit, tedy rodičů a učitelů. Postupem času s vývojem myšlení a novými zkušenostmi si začnou uvědomovat, že každý žák má jinak rozvinuté schopnosti a dovednosti. Vasta a kol. uvádí, že již devítiletí žáci si začínají uvědomovat, že jim nějaké aktivity jdou hůře než ostatním. Z toho je patrné, že si žák začíná uvědomovat své problémy se čtením během navštěvování druhé a třetí třídy. Příčinou je úroveň rozvinutí žákova uvažování a také diferenciací čtenářských dovedností žáků s dyslexií a výkonných čtenářů. Sebepojetí žáka je ovlivněno srovnáváním svých výsledků s výsledky svých vrstevníků. Výsledek srovnání ho určitým způsobem charakterizuje a udává jeho místo ve skupině, ve školní třídě. „Z toho vyplývá, že se sebehodnocení dyslektického dítěte může rozvíjet odlišným způsobem ve specializované a v běžné třídě.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 44) Žák si potřebuje potvrdit osobní kompetence, proto se srovnává se svými spolužáky. Pokud dítě zjistí, že jeho spolužáci jsou schopnější v určitých oblastech, může to v něm vyvolat pocity nespravedlivosti, závidění a začne si uvědomovat své nedostatky. V nejhorších případech může dojít i ke snížení sebevědomí jedince.

Úspěch ve škole je ovlivněn více faktory. Záleží na schopnostech žáka, na jeho sebepojetí, na stupni sebedůvěry, na základním emočním ladění, na emoční resilienci, tedy odolnosti k negativním zážitkům, a také na sociální inteligenci. Fontana uvádí, že selhání ve školních povinnostech je spíše záležitostí postoje mysli žáka než objektivní skutečnost. Dítě si vytváří tento postoj tím, že od učitele neustále dostává špatné známky a je negativně hodnoceno před třídou. Takové děti se budou obávat i úkolů, které s přehledem mohou zvládnout, jejich motivace ke školním činnostem bude oslabená a budou mít sklon vzdávat se předčasně. V nejhorším případě se žák s neúspěchem sžije a bude jej vnímat jako zvyk. (Fontana, 2003)

Czudnowski-Mardell uvádí: „*Specifická porucha učení představuje zátěž, která mění sebehodnocení dyslektického dítěte, snižuje jeho sebevědomí a sebeúctu. Přitom zachování dostatečné sebedůvěry je důležité, protože umožňuje odolávat různým zátěžím spojeným s dyslexií*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 45)

Žáci, kteří jsou označováni jako „čtyřkaři“ či „pětkaři“, se nakonec smíří s tím, že jsou „k ničemu“. Některé děti, zvláště v období prvních ročníků, se snaží svůj neúspěch vyrovnat hrubou silou, kterou si snaží získat svou pozici ve třídě. V tomto období se žáci ještě příliš nesoustředí na známky ostatních spolužáků. (Říčan, 2004)

Swierkoszová uvádí zvláštnosti v chování, které jsou důsledkem specifické poruchy učení:

- Náhradní formy sebeuplatnění – žák, který je ve škole neúspěšný, touží po úspěchu, ocenění, přijetí v jiném prostředí či v jiných činnostech.
- Pocit méněcennosti – žák se snaží na sebe upoutat pozornost nevhodným chováním, např. šaškováním, vykřikováním.
- Negativní vztah ke škole – žák již ztratil snahu neustále překonávat svůj neúspěch a vyhledává různé způsoby, pomocí kterých by zakryl své nedostatky. Falšuje podpisy v žákovské knížce, lže rodičům, učitelům. Někdy se žáci dopouštějí záškoláctví. (Swierkoszová, 2007)

*„Postoj dyslektiků k problémům s učením závisí na individuálně specifické souhrě mnoha faktorů (na osobnostních vlastnostech, celkové stabilitě, odolnosti k zátěži, ale i na emoční podpoře rodiny, učitele, dobré sociální pozici mezi vrstevníky apod.).“* (Vágnerová, Matějček, 2006, s. 46) Děti se specifickou poruchou učení i přes své školní neúspěchy budou do školy chodit rády v případě, že budou mít pozitivní vztahy se svými vrstevníky a s učitelem a nebudou traumatizovány. Nepříjemné pocity způsobené selháváním ve školní práci jsou nahrazeny uspokojením potřeby emočního přijetí.

### **Úzkost, strach z neúspěchu**

*„Dyslektické děti mohou mít různé emoční problémy. Nejčastěji jde o zvýšené pocity nejistoty, úzkosti a strachu, tyto děti se naučily prožívat obavy z dalšího selhání, k němuž na druhé straně negativní emoční ladění i přispívá.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 46) Klégrová uvádí, že bylo zjištěno, že úzkostnější žáci trpící dyslexií se hodnotí negativněji a svůj neúspěch prožívají silněji. Úzkost u žáků vyvolává obranné reakce, kterými může být stranění se všem možným zdrojům ohrožení. Učitelé si mohou toto žákovo chování špatně vyložit a utvrdit se v přesvědčení, že se dítě nechce

učit. Úzkost může vyvolat psychosomatické potíže jako je bolest hlavy, bolest břicha.

### **Výzkumy v oblasti sebehodnocení žáků s dyslexií**

Brian uvádí, že Reid a Fawcettová se věnovali dotazování žáků s dyslexií a dospěli k zajímavým výsledkům: *„Na dotaz, co jim ve škole nejvíc vadí, téměř třetina dyslektických dětí považovala za nejhorší, že se ve škole cítí hloupé, horší než ostatní spolužáci, že neumějí tolik co oni. V menší míře je trápilo i to, že nedokáží splnit úkol dostatečně rychle a správně, že jsou pomalí a všechno jim trvá moc dlouho. Většina dětí byla přesvědčena, že dyslexie ovlivňuje jejich život ve škole celkově, ve všech oblastech, 40 % dotazovaných uvedlo, že porucha čtení ovlivňuje, jak se oni sami cítí i jak je hodnotí ostatní lidé a jak se k nim vzhledem k tomu chovají.* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 49)

Fredrickson a Jacobs se také věnovali výzkumu v oblasti sebehodnocení žáků s dyslexií. Oni zjistili, že i když jsou žáci méně úspěšní než jejich spolužáci, mohou se přesto ve třídě cítit dobře. Příčinou podle nich může být vliv kauzální atribuce. Pokud žák vidí příčinu někde mimo sebe, například v učiteli, nebude se jeho sebevědomí výrazně měnit.

### **2.1.2 Typ základní školy ovlivňuje sebepojetí žáka**

Řada žáků se specifickou poruchou učení je vzdělávána v běžné škole v běžných třídách. Školní výsledky těchto žáků jsou i přes různá zohlednění, jak při výuce, tak při hodnocení, horší než výsledky žáků bez poruchy. Mnozí učitelé vnímají žáky se specifickou poruchou učení jako žáky, kteří se nedostatečně soustředí, nemají chuť a entuziasmus pro školní aktivity. Reid a Fawcett uvádějí: *„Dyslexie, která má významný vliv na sebepojetí a sebedůvěru dítěte, ovlivní i jeho chování ve škole a povede k tomu, že se takové dítě bude v běžné třídě cítit osamělé a nejisté.* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 50)

Humphreyho názor je takový, že žáci se specifickými poruchami učení mohou být ve velkých početných třídách ve větším stresu, ale zároveň na ně mohou mít jejich spolužáci pozitivní vliv, mohou jim pomáhat, v těžkých chvílích je podrží, a tím jejich sebevědomí podpoří.

Biggar a Barr uvádějí: „*Ve specializované třídě je konkurence přiměřená, učitel má potřebné znalosti a zkušenosti. Děti se zde necítí odlišné, nezažívají jen neúspěchy a jejich sebejistota se zvyšuje, ubývá pocitů méněcennosti a viny.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 51)

Problémy může vyvolat fakt, že ostatní žáci z běžných tříd a široká veřejnost mohou vnímat speciální třídy jako něco nestandardního, něco méněcenného. Mohou si interpretovat zařazení žáků tak, že se jedná o jedince, kteří nejsou „dostatečně chytří“ na to, aby mohli navštěvovat běžnou třídu. Potíže mohou rovněž nastat, když žák po ukončení prvního stupně přechází zpět do běžné třídy. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Žáčková podle své práce uvádí: „*Děti ze specializovaných tříd se hodnotily lépe než dyslektické děti z běžných tříd, i když ani jejich sebehodnocení nedosahovalo vždycky alespoň průměrné úrovně, mnohdy bylo horší.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 51)

Klégrová se věnovala zkoumání žáků s dyslexií, kteří navštěvovali 7. ročník speciální třídy, zjistila, že žáci hodnotí své čtení negativně, zároveň vnímají své obecné schopnosti jako snížené, ale v jiných činnostech se považují za průměrné, dokonce jejich sebedůvěra je průměrná. Klégrová zjistila, že: „*celkové sebepojetí dyslektických školáků nezáviselo na jejich školním prospěchu. Podobně tomu bylo ve vztahu hodnocení čtení, psaní a pravopisu, tj. jazykových dovedností, které rovněž nezáviselo na známce z českého jazyka. Lze předpokládat, že důvodem je způsob klasifikace a celkového hodnocení užívaného učiteli ve specializovaných třídách. Učitel zde nehodnotí jen výkon, ale přihlíží k závažnosti poruchy a možnostem každého žáka, k jeho snaze a vynaloženému úsilí. Uplatňuje se zde podpůrný a terapeuticky zaměřený přístup speciálních pedagogů.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 51)

## **2.2 Učitelé žáka s dyslexií**

V úvodu školní docházky má učitel pro žáka výrazný osobní význam, může jeho život jak pozitivně, tak negativně ovlivnit i do následujících školních let. Žák mladšího školního věku se touží učiteli zalíbit, chce být pozitivně oceněn a dělat mu radost pěknými výsledky. Názory, postoje, hodnocení učitele pro dítě představují něco, o čem se nepochybuje, co se nekriticky přijímá. Žák mladšího školního věku dává přednost

autoritě před názory a postoji svých spolužáků. Dítě se ve škole setkává s objektivním, někdy i přísnějším hodnocením svých schopností, které může být odlišné než hodnocení rodičů, kteří své dítě bezmezně milují a mnohdy se nedokáží na schopnosti a dovednosti svých dětí dívat objektivně. Žák prostřednictvím objektivního zhodnocení získá zpětnou vazbu, která pro něho může být i přítěží v případě, kdy se žákovi něco nepodaří a výsledky neodpovídají jeho představě.

Jak je výše uvedeno, na začátku školní docházky je pro každé dítě učitel velmi důležitý. Stejně tomu je i u žáků se specifickou poruchou učení, v tomto případě se učitel nachází v nesnadné pozici a je velmi důležité, aby si své počiny vůči těmto žákům pořádně promyslel. Žák může svého učitele vnímat jako osobu, která ho v nesnadných chvílích podrží a ujistí ho o tom, že ho školní povinnosti neohrožují. Může být tedy osobou, která mu v případě potřeby pomůže. Na druhé straně je učitel autorita, která hodnotí jeho neúspěch. Taková sdělení mohou být pro dítě velmi náročná.

Myslím si, že by měl učitel žáky hodnotit podle jejich schopností a možností. Je velmi složité při hodnocení určit, jestli mohl žák zvládnout úkol lépe, ale nejdůležitější je, aby žák vnímal učitele jako osobu, která ho podporuje v jeho rozvoji a myslí to s ním dobře.

Postoj, vztah žáka ke škole a školním povinnostem se mění ve středním školním věku, kdy žák přestává mít k učiteli osobní vztah. Učitel je žáky stále vnímán jako autorita, ale už se s jeho názory, postoji osobně neztotožňují, vnímají je pouze jako informaci. V tomto věku se žáci soustředí na spravedlnost, na dodržování určitých pravidel všemi účastníky určité skupiny bez výjimky. Takto vnímají i pravidla klasifikace. Pro učitele je někdy velmi nesnadným úkolem vysvětlit ostatním žákům, proč žáci s dyslexií píšou zkrácený diktát nebo jsou hodnoceni mírněji než ostatní. Situaci učiteli stěžuje také fakt, že specifická vývojová porucha není na první pohled zjevnou poruchou. Žáci jsou snadněji schopni přijmout výjimky na základě viditelného znevýhodnění. Důležité je, aby učitel při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení užíval individuálního přístupu a také aby dokázal ostatním žákům vysvětlit, proč k daným žákům přistupuje jinak a volí odlišný způsob hodnocení, aby předešel negativním projevům spolužáků.

Ve své praxi jsem si ověřila, že velmi záleží na tom, jaké znalosti a zkušenosti učitel má se specifickou poruchou učení a jakým způsobem k ní přistupuje. V dnešní

době ještě někteří učitelé vnímají žáka se specifickými poruchami učení jako někoho, kdo jim zpomaluje a někdy i narušuje výuku. Tento postoj vůči žákovi se specifickou poruchou učení mohou učitelé nevědomky přenášet jak na samotného žáka, tak i na ostatní žáky.

Při vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení je důležité, aby učitel užíval citlivého pedagogického přístupu a vyvaroval se upozorňování na jeho nedostatky, a tím nesnižoval jeho postavení mezi jeho spolužáky ve třídě. V případě, že učitel nebude zdůrazňovat žákovy nedostatky, je možné, že si jeho vrstevníci ani daných problémů s učením nemusí příliš všimnout.

Při své praxi jsem si ověřila, že je dobré žáka s SPU neustále chválit, i když se mu v práci nedaří. Žák si poté uvědomí, že i snaha se oceňuje, a lépe tak čelí překážkám. Zároveň tak žák vycítí podporu učitele, která posílí i jeho postavení ve třídě.

Pozitivní osobní vztah hraje důležitou roli při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Můžeme se setkat s různými postoji učitelů k žákům, kteří mají problémy s učením. Někteří učitelé mohou k těmto žákům dokonce pociťovat nesympatie, protože mají pocit, že se dostatečně nesnaží a čas, který do nich investují, je zbytečný. V literatuře se uvádí, že velmi důležitá je schopnost empatie, kdy se učitel dokáže vžít do nesnadné pozice znevýhodněných žáků. Za nevhodné chování učitele je považována přílišná přísnost a necitlivost, i když může být myšlena v dobrém. Také se můžeme setkat s přehlížením a popíráním specifické poruchy učení. Žáci poté nejsou přiměřeně hodnoceni a může dojít i k dalším obtížím ve vztahu ke školnímu prostředí. Protikladem tohoto je přílišná ochrana a zvýhodňování žáka se specifickou poruchou učení. Žák v tomto případě ztrácí potřebnou motivaci při zdolávání obtíží, a nedochází tak k jeho rozvoji.

### **Postoj učitele k hodnocení žáků se specifickou poruchou učení**

Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení staví učitele do další nesnadné situace. Učitel musí zvolit takové hodnocení, které je v souladu s vynaloženým úsilím žáka, ale také musí vzít na vědomí, že hodnocení nesmí být v přílišném rozporu s hodnocením ostatních žáků. Řada odborníků se přiklání ke slovnímu hodnocení. Ostatní žáci v tomto případě málokdy pociťují nespravedlnost při hodnocení, protože

hodnocení není tak konkrétní jako známka. V literatuře se rovněž uvádí, že i žáci s poruchou učení mohou mít někdy pocit, že učitelé svým hodnocením nadržují žákům bez poruchy.

### **Učitelé a jejich nesnadná pozice**

Reid a Hinton uvedli, že učitelé vnímají stres při práci s žáky se specifickými poruchami učení z důvodu protichůdného očekávání okolí. Tím je myšleno očekávání rodičů, samotných žáků a rovněž požadavky na inkluzivní vzdělávání. Další stres jim způsobují zdlouhavé přípravy na výuku a nedostatečné vědomosti v problematice poruchy učení, kdy si nejsou zcela jisti, zda při vzdělávání postupují zcela správně. Peer uvádí, že příznivě na vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení působí, když mezi učitelem a žákem panuje dobrý vztah, v tomto případě učitel nevnímá poruchu učení jako bezvýchodnou situaci.

### **Komunikace rodičů s učitelem**

Každý rodič touží po pozitivním hodnocení svých dětí od učitelů, kteří jsou výraznými autoritami v životě jejich dětí. Pokud učitel veřejně negativně hodnotí některé žáky, může se také stát, že někteří rodiče se začnou vyhýbat komunikaci či dalšímu setkávání s pedagogem, protože pro ně bude velmi náročné tuto situaci zvládnout. Proto je velmi důležité, aby si pedagog pořádně rozmyslel, jak celou situaci rodiči sdělí. Neměl by zapomínat vyjádřit rodiči porozumění a zároveň nabídku spolupráce při řešení dané situace. (Pokorná, 2001)

## 3 EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

V této kapitole se budeme věnovat možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Vymezíme pojmy: edukace, inkluze. Dále se budeme věnovat legislativnímu vymezení. Přiblížíme čtenáři dva typy základních škol, běžnou základní školu a základní praktickou. V poslední části této kapitoly se budeme věnovat vyučovacím metodám a prostředkům.

### 3.1 Edukace

Průcha vymezuje pojem edukace takto: „... jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“. (Průcha, 2000, s. 16)

Školní edukace je termín, který zahrnuje výchovu a vzdělávání. Průcha dále hovoří o pojmech jako je edukační realita, který označuje objektivní skutečnost, při které edukace probíhá, a také hovoří o edukačním prostředí, ve kterém se rovněž edukační proces koná.

Edukační prostředí zahrnuje jak fyzikální podmínky dané místností a prostorem, kde edukace probíhá, tak rovněž subjekty, které na sebe navzájem působí a vyvířejí psychosociální vztahy a klima. (Průcha, 2000)

Maňák hovoří o edukačním procesu takto: „Edukační proces představuje složitý otevřený systém, jímž se rozumí uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou.“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 13)

Maňák a Švec dále specifikují význam pojmů vyučování a učení. Vyučování vnímají jako činnost učitele a učení jako činnost žáka. Oba procesy probíhají ve vzájemné interakci a tvoří jádro pedagogické komunikace ve školním prostředí. Učitel žáka vede k tomu, aby svou aktivitou, činností získal znalosti, které jsou součástí výukového cíle. (Maňák, J., Švec, V., 2003)

## 3.2 Inkluze

V roce 1994 probíhala konference v Salamance, které se zúčastnilo 25 mezinárodních organizací a zástupci vlády 92 zemí. Na konferenci se odsouhlasily akční rámcové podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a začaly se používat pojmy inkluzivní vzdělávání a inkluze. Inkluze představovala nové pojetí, které mělo vést k integraci žáků. „*Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy.*“ (Pipeková, 2010, s. 9)

V České republice probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci povinné školní docházky ve dvou úrovních. První úroveň poskytuje základní vzdělání, které žák získá na základní škole nebo také na základní škole praktické. Druhá úroveň poskytuje základy vzdělání, které žáci získají v základní škole speciální. V dnešní době jsou ale žáci se speciálními vzdělávacími potřebami integrováni do běžné základní školy. V rámci změny vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k novým nárokům na postavení učitele při vzdělávání žáků. (Pipeková, 2010)

Vzdělávání žáků upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Nově jej upravuje zákon č. 49/2009 Sb., § 16 upravuje speciální vzdělávání, § 16 odst. 6 zní: „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.*“ (Zákon č. 49/2009 Sb.)

O zařazení žáků se specifickými poruchami učení do náležitých školského zařízení se rozhoduje na základě posudků a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření. Dále je nutný souhlas ředitele školy a zákonného zástupce žáka. Vzdělávání žáka se specifickou poruchou učení se výrazně neliší od vzdělávání žáků bez poruchy. Důležitá je reedukace, kterou by měl vést

kvalifikovaný pedagog, měl by využívat speciální postupy a metody výuky. (Bartoňová, 2005)

## **Legislativní vymezení**

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., *o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, byla novelizována, nové znění poskytuje vyhláška č. 116/2011 Sb.

Dále uvádíme několik dalších právních předpisů, které se věnují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (Chaloupková, 2011)

- *vyhláška MŠMT č. 14/2004 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky MŠMT č. 43/2006 Sb.;*
- *vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky MŠMT č. 454/2006 Sb.;*
- *vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Tato vyhláška byla novelizována, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Vzdělávání probíhá pomocí podpůrných opatření, kterými jsou (§ 1, odst. 2): *speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupina nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.* (Vyhláška MŠMT č. 147/2011) V této vyhlášce je také upraven Individuální vzdělávací plán, který vychází ze školního vzdělávacího programu, je vypracován na základě spolupráce s poradenským zařízením.

### **3.3 Základní škola praktická**

Švarcová uvádí, že úkolem základní školy praktické je prostřednictvím speciálních vzdělávacích prostředků a vhodných metod přispět k tomu, aby žák dosáhl v rámci svých individuálních zvláštností a možností co nejvyšší míry znalostí a dovedností. Dalším cílem je příprava žáků na běžný občanský život, a pokud je to možné, na úplnou integraci žáka do běžného života. (Švarcová, 2011)

Chaloupková uvádí, že se v základní škole praktické vzdělávají také žáci se specifickými poruchami učení, psychicky labilní žáci a také žáci s poruchami chování. Müller doplňuje, že základní školu praktickou mohou navštěvovat žáci, kteří vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí. Teplá dodává, že žáci z nepodnětného prostředí bývají zařazováni do praktické školy na základě rozhodnutí poradenského zařízení v případě, že žákovi byla diagnostikována mentální retardace a nemůže se úspěšně vzdělávat na běžné základní škole. (Chaloupková, 2011) Švarcová uvádí, že se v základní škole praktické můžeme také setkat s žáky, kteří mají poruchu koncentrace pozornosti, žáky hyperaktivními, s žáky s více vadami, v kombinaci mentálního postižení se smyslovou vadou nebo tělesnou vadou. (Švarcová, 2011)

Švarcová zdůrazňuje, že při vzdělávání a vychovávání žáků je nutné vzhledem k jejich dosažené různé úrovni vědomostí, dovedností a návyků uplatňovat při výuce individuální přístup ke každému žákovi, který bude vycházet z jeho individuálních zvláštností a potřeb. Žák je zařazen do základní školy praktické na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce, zařazení žáka provádí ředitel základní praktické školy. Žáci zde plní svou povinnou školní docházku pod vedením speciálních pedagogů a kvalifikovaného pedagogického personálu. (Švarcová, 2011)

Vzdělávání na základní škole vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání RVP ZV (2005), ten navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání RVP PV. V roce 2007 došlo k úpravám Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Odborníci vytvořili přílohu pro žáky s lehkým mentálním postižením – Rámcový vzdělávací program pro základní

vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV – LMP. (Chaloupková, 2011)

### **3.4 Základní škola**

*Základní školy vytvářejí základ vzdělanosti občanů, poskytují základní vzdělání. Uskutečňuje se na nich v drtivé většině povinná školní docházka, která začíná zpravidla ve věku 6 let dítěte a trvá do 15 let. Povinná školní docházka je devítiletá. Základní škola se člení na první a druhý stupeň.* (Jůva, 2001, s. 106)

Na některých místech jsou zřízeny základní školy, které nemají všech devět ročníků základní školy. V takovém případě žáci po vychození posledního ročníku pokračují v plnění povinné školní docházky v jiné základní škole, která má všech devět ročníků. (Jůva, 2001)

Učitelé základních škol vycházejí při výuce ze školních vzdělávacích programů, které si vytvářejí podle typu školy. Při tvorbě školního vzdělávacího programu vycházejí pedagogové z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

### **3.5 Vyučovací metody**

Edukace, neboli vzdělávání, se odehrává prostřednictvím vyučovacích metod za pomoci didaktických prostředků. Tyto metody a prostředky se mohou lišit na běžné základní škole a na praktické základní škole. Následně přinášíme přehled metod a způsoby jejich třídění. Vycházíme z publikace Zormanová 2012.

Pojem metoda vychází z řeckého slova „methos“, které znamená cestu nebo postup. *V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“ (Skalková, 2007, s. 181)

Skalková nám nabízí pohled na metody jako na součást celistvého pojetí vyučování. Prostřednictvím zvolených metod dochází k propojení cíle, obsahu

pedagogického procesu a výsledků, kdy dochází ke změně ve vědomostech, postojích, dovednostech, ale také osobnostních vlastnostech žáků. Účinnost metod se projevuje v tom, jak hodně se žáci přiblížili stanovenému cíli. Metody vyučování jsou různé a jsou voleny podle různých kritérií. Je důležité si uvědomit, že vzdělávání probíhá na základě vzájemné součinnosti mezi žáky a učitelem. Žák je vnímán při vzdělávání také jako subjekt, záleží na jeho osobnosti, vůli a zájmech, zda budou v jednotě s působením učitele. Volba metod podléhá také zkušenostem učitele a prostředkům, které může učitel využívat. (Skalková, 2007)

Sítňá uvádí metody aktivního učení, které jsou zaměřené na žáka, tedy zapojení všech žáků do procesu vzdělávání. Pozornost se již nesoustředí na pedagoga, ale žák se stává středem dění, podílí se na průběhu, obsahu i na hodnocení svého i třídního výsledku. Velký přínos aktivního učení je také v tom, že si žáci rozvíjejí schopnosti kritického myšlení. (Sítňá, 2013)

### **Třídění metod**

Řada autorů vytvořila různé klasifikace metod podle různých měřítek. Uvádíme dělení metod podle fází vyučovacího procesu. Dělení metod podle jednotlivých fází vyučovacího procesu vytvořil L. Mojžíšek (1988). (Zormanová, 2012, s. 18)

#### **1. Metody motivační neboli metody usměrňující zájem**

Motivační rozhovor, motivační vyprávění, uvádění příkladů z praxe, ilustrace, podněcování žáků výzvou či pochvalou.

#### **2. Metody expoziční neboli metody podání, zprostředkování učiva**

Monologické metody, demonstrační metody, metoda pozorování v laboratoři nebo v terénu, metody manipulační, laboratorní práce, didaktická hra, inscenační metoda, dramatizace, ilustrační metoda, kresba, problémové metody, metody samostatné práce, metody bezděčného učení.

### **3. Metody fixační neboli metody opakování a procvičování učiva**

Ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, katechetická metoda, opakovací četba, beseda k prohloubení učiva, seminární cvičení, domácí úkoly, metody nácviku dovedností.

### **4. Metody diagnostické a klasifikační neboli metody kontroly a hodnocení**

Písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, diagnostické metody, výkonové zkoušky, diagnostické metody vědecko-výzkumného charakteru jako rozhovor, anamnéza, dotazník.

## **3.6 Didaktické prostředky**

Maňák uvádí: „*Pojem „didaktické prostředky“ jako kategorie didaktická zahrnuje „všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Skalková, 2007, s. 249)

Průcha uvádí, že didaktické prostředky zefektivňují průběh vyučování. Existuje velké množství didaktických prostředků, mezi nejpočetnější skupinu patří učební pomůcky. Dále se rozlišuje, zdali jde o pomůcky, které jsou někdy označovány jako reálné předměty, např. nerosty nebo modely, které zastupují skutečné předměty či jevy. V dnešní době se hojně při vzdělávání využívá počítač, internet či hypermediální prostředky. Tato oblast je označována jako technologie vzdělávání. (Průcha, 2010)

Chaloupková zdůrazňuje důležitost používání didaktických pomůcek na základní škole praktické, protože přibližují skutečnost. (Chaloupková, 2011)

Maňák rozdělil didaktické prostředky následovně: (Skalková, 2007, s. 249)

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky);
- modely (statické a dynamické);
- zobrazení:
  - obrazy, symbolická zobrazení;

- statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce);
- dynamická projekce (film, televize, video);
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky);
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo);
- literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty);
- programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

Chaloupková uvádí, že zahraniční i česká literatura zastávají stejný postoj v používání názorného materiálu ve vyučování. Žák je prostřednictvím vhodných pomůcek ve výuce motivován, je aktivní a zvyšuje se jeho pozornost. Pomůcky také napomáhají k lepšímu pochopení a trvalejšímu zapamatování učiva. (Chaloupková, 2011)

V dnešní době existuje velké množství učebních pomůcek, které plní více funkcí najednou. Učitel by je neměl volit náhodně, ale vždy s rozmyslem. Měl by při výběru uvažovat nad tím, zdali vybraná pomůcka napomůže k dosažení cíle, kterého chce ve vyučování dosáhnout. Dále se zamýšlí nad tím, jestli je pomůcka vhodná pro žáky příslušného věku, psychického vývoje, vědomostí a zkušeností. V poslední řadě musí uvažovat také nad tím, jestli daný prostředek odpovídá podmínkám realizace a také zdali má pedagog příslušné zkušenosti a dovednosti k tomu, aby ho mohl úspěšně použít. Vedle moderních pomůcek ale pedagogové stále pozitivně hodnotí i tradiční prostředky, jako je např. školní tabule, ilustrace v knize nebo školní obraz. (Skalková, 2007)

Princip názornosti pedagog realizuje pomocí pomůcek, které ve výuce používá. Pro dnešní pojetí je velmi příhodná názornost spojení smyslového vnímání, abstraktního myšlení a také aktivní činnost. (Skalková, 2007)

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Smyslem praktické části diplomové práce bylo především zaměření na zjištění, jak učitelé vnímají podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a na základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Dále jsme se zajímali o metody a prostředky využívané učiteli při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a na základní škole praktické. Také jsme věnovali pozornost hodnocení schopností a dovedností žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a na základní škole praktické.

### 4.1 Vymezení výzkumného cíle:

**Výzkumný cíl:** Zjištění, jaké jsou klady a zápory vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení v běžné základní škole a v základní škole praktické ve třídě pro žáky s SPU.

V úvodu práce jsme si stanovili dvě základní hypotézy, podle nich se řídil také výběr metod sběru dat. Prostřednictvím těchto hypotéz bylo možné ověřit stanovené předpoklady, které se týkaly zkoumaného souboru.

**Hypotéza č. 1:** Předpokládáme, že většina žáků (více než 50 %) 1. stupně základní školy, v podkrkonošském městě, s diagnostikovanou poruchou učení je integrována do běžné základní školy.

**Hypotéza č. 2:** Předpokládáme, že námi vybraní pedagogové se přiklání k tomu, že dosud nebyly vytvořeny podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole.

**Ad č. 1:** Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., § 16 a jeho vyhláška č. 147/2011. Žáci se specifickými poruchami učení jsou v současné době na základě výše uvedeného zákona vzdělávání v běžných základních školách a ve třídách určených pro žáky se specifickými poruchami učení.

Snažíme se zjistit, jaká je dnešní realita vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v podkrkonošské lokalitě. Jak vnímají tuto problematiku učitelé a především samotní žáci s SPU.

**Ad č. 2:** V dnešní době jsou otázky integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžné základní školy častým tématem jak ve školním prostředí, tak i u laické veřejnosti. Integrace není však vždy úplně jednoduchá, záleží na tom, zdali jsou v běžné základní škole vytvořeny podmínky, které umožňují kvalitní vzdělávání těchto žáků.

V souvislosti s tím nás zajímalo, jaké podmínky vzdělávání jsou v současné době nastaveny v běžné základní škole a v základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Jaké klady a zápory lze spatřovat na integraci žáků do běžné základní školy a naopak jaké klady a zápory přináší vzdělávání žáků ve třídě pro žáky s SPU při praktické škole.

Na počátku našeho výzkumu jsme si dále kladli tyto otázky: Je v základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení možné uplatňovat individuální přístup? Hodnotí učitelé obou typů základních škol, kteří vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení, své vzdělání za dostatečné? Mají v běžné základní škole speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení? Je sebehodnocení žáka, který je integrován do běžné základní školy, nižší než sebehodnocení žáka s SPU, který je vzděláván ve třídě pro žáky s poruchami učení?

## **4.2 *Metody sběru dat***

Pro účely tohoto výzkumu bylo nutné využít více výzkumných metod. Zajímalo nás, zda jsou žáci integrováni do běžné základní školy a zdali jsou splněny podmínky, které tuto integraci umožňují. Za tímto účelem jsme vedli rozhovory s učiteli z běžné

základní školy a pro srovnání s učiteli z praktické základní školy, kde je zřízena třída pro žáky s SPU. Tyto dvě instituce se nacházejí v téže městě v Podkrkonoší. Výzkum tedy mapuje možnosti vzdělávání žáků s SPU v téže lokalitě. Tyto rozhovory jsme doplnili pozorováním, analýzou dokumentů a žákovských prací v hodinách českého jazyka a matematiky. Za účelem naplnění cíle naší práce jsme využili také metodu dotazového šetření s žáky s SPU. Považujeme za důležité zařadit do výzkumu rovněž názor samotných žáků s SPU.

Jedná se o komplexní téma, které pro objasnění souvislostí požaduje kombinaci několika metod. Prostřednictvím těchto již zmíněných čtyř metod – rozhovoru, pozorování, dotazníků a analýzy dokumentů a žákovských prací – se nám podaří zmapovat úhel pohledu všech podstatných, zúčastněných stran.

Informace z **rozhovorů** byly nahrávány pomocí diktafonu a následně přepsány do písemné podoby. Z té byla provedena tzv. rámcová analýza. V úvodu jsme několikrát pročetli rozhovory a snažili se vyčlenit témata, která se opakují. Zajímaly nás také spontánní výpovědi respondentů, které se staly cenným zdrojem informací. V průběhu analýzy jsme v rozhovorech vyznačovali zajímavé výpovědi. Pomocí syntézy jsme data uskupili do čtyř hlavních témat. Tato témata jsme zakódovali pomocí barev a následně je aplikovali na data, tzn., že jsme vyznačili obdobné části ve výpovědích. Jednotlivá témata představíme v kapitole „Hlavní zjištění“. **Dotazové šetření** bylo provedeno se žáky s SPU za pomoci jejich asistentů. Zároveň jsme se snažili zodpovědným výběrem asistentů zamezit zkreslení dat, ke kterému by mohlo dojít vlivem druhé osoby (asistentem). Data jsme analyzovali odděleně. Odpovědi byly analyzovány pomocí grafů a četnost jsme znázornili pomocí koláčových grafů, které jsou k nahlédnutí. Grafy jsme doplnili krátkým popisem.

Z **pozorování** jsme provedli písemný záznam, kde nás zajímalo, jak se informace získané od učitelů a žáků shodují s poznatky získanými v rámci samotného pozorování. V kapitole s názvem „Interpretace zjištěných dat a diskuze“ se snažíme o ucelenou syntézu všech zjištěných poznatků, které nám přinesly tyto čtyři výzkumné metody. Jedná se tedy o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu, což vnímáme jako pozitivní, protože nám umožní věnovat se této problematice komplexně.

### **4.3 Historie výzkumu**

Na počátku výzkumu jsme pro případovou studii vybrali praktickou základní školu, ve které jsou od 1. 9. 2012 otevřeny třídy pro žáky 1. stupně se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti. Formou telefonického rozhovoru jsme oslovili ředitelku základní školy praktické a domluvili jsme si schůzku, při které jsme paní ředitelce objasnili podstatu našeho výzkumu. Následně jsme vybrali čtyři učitele, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve specializované třídě. Všichni námi vybraní pedagogové se ochotně zapojili do výzkumu. Dále jsme si vybrali běžnou základní školu, která se nachází ve stejné obci jako praktická základní škola. Nabízí se nám tak náhled na to, jaké možnosti vzdělávání mají žáci s SPU ve středně velkém městě v Podkrkonoší. Formou telefonického rozhovoru jsme oslovili ředitele základní školy a sjednali jsme si schůzku, při které jsme se domluvili na podmínkách realizace výzkumu na základní škole. Vybrali jsme čtyři kvalifikované učitelky, které vzdělávají žáky s poruchami učení ve své třídě a s realizací našeho výzkumu souhlasily. Data byla průběžně sbírána po dobu dvou měsíců od ledna 2014 do března 2014, podle časových možností všech zúčastněných respondentů. V dubnu jsme provedli analýzu dat a sepsání výzkumu.

Základní škola praktická, kterou jsme si vybrali pro náš výzkum, se nachází ve středně rozsáhlé obci v Podkrkonoší. Součástí této školy je mateřská škola při nemocnici, základní škola při nemocnici, třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola praktická a školní družina. V budově školy se nachází šest učeben, specializovaná pracovna pro výtvarnou výchovu, počítačová učebna, tělocvična, kuchyňka, dílna a školní družina. Součástí školy je zahrada a sportovní areál. Škola nemá vlastní jídelnu, žáci se chodí stravovat do jídelny, která je poblíž školy. V odpoledních hodinách škola žákům nabízí volnočasové aktivity, pořádané formou zájmových kroužků. Ve školním roce 2013-14 škola otevřela kroužky: výtvarný kroužek, kroužek výpočetní techniky, kroužek německého jazyka, sportovní a zdravotní kroužek. Škola působí příjemným dojmem, na chodbách a v oknech školy jsou vystaveny žákovské práce. V tomto školním roce je v této škole zapsáno 51 žáků. Učitelský sbor tvoří 7 pedagogických pracovníků, šest žen a jeden muž, a 1 vychovatelka ve školní družině. Žáci základní školy praktické jsou vzdělávání podle

školního vzdělávacího programu „Škola pro život“. Žáci, kteří navštěvují třídu pro žáky s poruchami učení, jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu pro základní školy se zohledněním specifických poruch učení. Škola aktivně spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálním pedagogickým centrem a dětskými lékaři. Škola se pravidelně účastní místních i okresních sportovních a výtvarných soutěží.

Pro výzkum jsme zvolili třídu pro žáky se specifickými poruchami učení, ve které se vzdělávají žáci z 1., 2., 3. a 4. ročníku, celkem je ve třídě zapsáno 10 žáků, z toho 7 chlapců a 3 dívky. Třída se nachází v přízemí budovy a působí příjemným dojmem. Třídní učitelkou je žena, která se věnuje pedagogické profesi již 18 let.

Druhá základní škola, kterou jsme si vybrali pro náš výzkum, se nachází ve stejné obci jako základní škola praktická, tedy ve středně rozsáhlé obci v Podkrkonoší. Jedná se o velkou základní školu, kterou v tomto školním roce navštěvuje 486 žáků. Škola je rozdělena na I. a II. stupeň. Vzdělávání žáků zabezpečuje 33 pedagogů, z toho 7 mužů a 26 žen, 6 vychovatelek a 5 asistentek pedagoga. Ve škole dále působí výchovný poradce, koordinátor environmentální výchovy, dva koordinátoři školního vzdělávacího programu, koordinátor výpočetní techniky a dva metodikové prevence.

Škola se skládá z několika budov, které jsou vzájemně propojeny. Součástí školy je školní družina, jídelna, školní knihovna, dvě tělocvičny, zrekonstruované sportovní hřiště a nově otevřené dopravní hřiště.

Škola nabízí velké množství volitelných předmětů a nepovinných zájmových předmětů: gymnastiku, kopanou, sborový zpěv. Ve škole dále funguje několik zájmových kroužků, např. angličtina a keramika.

Škola se aktivně účastní sportovních, výtvarných a vědomostních soutěží. Během školního roku na škole probíhá několik zajímavých projektů, které činní výuku pro žáky přitažlivější. V prostorách školy dále probíhají v předvánočním čase „Vánoční trhy“, jejichž výtěžek putuje na dobročinné účely.

Vzdělávání žáků prvního stupně probíhá v dvoupatrové budově. Chodby a třídy jsou vyzdobeny žákovskými pracemi, v oknech školy jsou vystaveny barevné obrázky.

Žáci s diagnostikovanými poruchami učení jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu pro základní školy v souladu s jejich individuálními vzdělávacími programy. Péči o tyto žáky zajišťuje v průběhu roku speciální pedagog a 5 asistentek pro žáky s poruchami učení. Na 1. stupni základní školy je zapsáno celkem 23 žáků, kterým byla diagnostikována porucha učení. Žáci s poruchami učení jsou integrováni do běžných tříd základní školy.

## ***4.4 Hlavní zjištění***

V následující části bychom vám rádi představili poznatky, které se nám projeví prostřednictvím analýzy sebraných dat. Protože jsme analyzovali data odděleně, představíme vám také výsledky zvlášť v jednotlivých kapitolách a v další části se pokusíme o ucelenou syntézu. V první části popíšeme výsledky z rozhovorů, které jsme rozdělili do čtyř hlavních kategorií. V následující části se budeme zabývat výsledky dotazového šetření. V poslední části doplníme informace o poznatky z pozorování a analýzy dokumentů a žákovských prací.

### ***4.4.1 Analýza rozhovorů***

Prostřednictvím analýzy dat nám vyvstala čtyři hlavní témata, která si následně představíme a pro lepší představu doplníme o úryvky přímých citací respondentů. První téma se dotýká počtu žáků ve třídách a dopadu na výuku dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Druhé téma nahlíží na sociální dopady specifických poruch učení. Třetí téma odkrývá otázku vybavenosti tříd a škol. Čtvrté téma je věnováno osobnosti pedagoga a jeho kvalifikaci.

#### **Počet žáků**

Nejčastějším zmiňovaným tématem, které se objevovalo ve výpovědích respondentů, byl počet žáků ve třídách. Učitelé z běžné i z praktické školy se shodují, že pro integraci dětí se specifickými poruchami učení do běžné základní školy je klíčovou podmínkou nízký počet žáků ve třídě. V běžné základní škole na 1. stupni je celkem

zapsáno 23 žáků různého věku s diagnostikovanou poruchou učení. Tito žáci jsou integrováni do jednotlivých tříd podle věku. V jednotlivých třídách je zapsáno kolem 25 až 30 žáků. V praktické základní škole, ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení, je zapsáno celkem deset žáků různého věku, kteří navštěvují jednu společnou třídu. Učitelka Jarka z praktické školy vypověděla: *„Při třiceti žácích ve třídě je vzdělávání těchto dětí nemožné bez kolapsu vyučujícího, nebo musí nosit „svatozář“.* Učitelé uvedli, že v jejich škole je průměrný počet žáků ve třídě okolo 24 žáků. Přiznávají, že vzdělávání všech žáků dohromady je mnohdy velmi náročné. Z výpovědi učitelky Ivety: *„Čím větší je počet žáků ve třídě, tím méně času má učitel na poruchové žáky. Žáci musí být samostatní a musí se jednat o lehčí formu SPU.“* Podobně vnímá vzdělávání žáků na běžné základní škole při průměrném počtu žáků i paní učitelka Jarka z praktické školy: *„Nelze si vybrat, buď je možné se spíše věnovat chytrým dětem, nebo slabším. Obojí nelze pochtivě zvládat.“* Učitelé uvádějí, že při průměrném počtu třiceti žáků ve třídě hrozí riziko toho, že žáci se specifickými poruchami učení budou rušit ostatní spolužáky při činnostech a z opakovaného selhávání ve školní práci si vypěstují nízké sebevědomí. Učitelka Pavlína z běžné základní školy se domnívá, že je možné kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení při průměrném počtu žáků v běžné základní škole, ale je nutné, aby žák měl dostatečný intelekt a spolupracoval s vyučujícím. Podobně situaci vnímá i učitelka Milada z praktické základní školy: *„Záleží na individualitě žáka, na jeho inteligenci a zájmu rodiny.“* Učitelé z běžné základní školy hovoří o tom, že je důležité, aby vedení školy vycházelo učitelům s počtem žáků na třídu vstříc. Většina učitelů uvádí, že si dovede představit kvalitní výuku při osmnácti žácích ve třídě. Z výpovědi učitelky Nadi: *„V mé třídě jsou tři žáci, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení a patnáct žáků bez poruchy. Myslím si, že tento počet je ideální.“* Učitelé upozorňují na to, že pokud jsou žáci s poruchou učení integrováni do třídy, kde je přihláшено okolo 25 žáků, může integrace negativně ovlivňovat jak žáky se specifickou poruchou učení, tak žáky bez poruchy, a rovněž učitele. Z výpovědi učitelky Jarky ze základní školy praktické: *„Trpí nadprůměrní, a ti nejslabší jsou i při sebelepší vůli stejně terčem posměchu.“* Dále učitelé z běžné základní školy připouštějí, že je vhodné integrovat pouze žáky, kteří mají diagnostikovanou pouze lehkou poruchu učení.

V dnešní době je většina žáků s diagnostikovanou poruchou učení integrována do běžné základní školy. Zajímalo nás, jaká pozitiva učitelé vnímají v této integraci. Všichni učitelé uvedli, že velkým kladem je to, že jsou žáci s poruchami učení vzdělávání v běžném kolektivu žáků. Přirozeně si zvyknou na konkurenci, která je součástí života. Dále pro ně nebude tolik náročný přestup na střední školu. Z výpovědi učitelky Pavlínky: *„Žáci jsou schopni fungovat v běžné populaci. Není jim vytvářena umělá bublina.“*

Učitelé z praktické základní školy největší pozitiva ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vidí v tom, že nízký počet žáků jim umožňuje hojně využívat individuální přístup ke každému žákovi. Učitel tak může napomoci žákovi v osvojení a procvičení učiva podle jeho tempa a potřeb. Z výpovědi učitelky Milady z praktické základní školy: *„V základní škole praktické jsou žáci navštěvující třídu pro žáky s SPU vzdělávání podle ŠVP ZŠ. Takže si naši žáci osvojují stejné učivo jako na normální základní škole.“* Dále učitelé uvádějí, že mohou s žáky postupovat pomaleji podle jejich individuálních plánů. Z výpovědi učitelky Mirky z praktické základní školy: *„Nabízíme cílenou péči během celého dne, učivo se probírá s ohledem na potíže žáků. Využíváme individuální učební pomůcky pro žáky s SPU a diferencované hodnocení.“* Učitelé z běžné základní školy se domnívají, že žáci navštěvující třídu pro žáky se specifickými poruchami učení mají vyšší sebehodnocení a sebepojetí oproti žákům s poruchou učení na běžné základní škole. Z výpovědi učitelky Ivety: *„Všichni mají podobné znevýhodnění, zažívají více úspěchu.“* Každá mince má svůj rub a líc, zajímalo nás, zdali učitelé v praktické základní škole vidí i nějaká negativa ve vzdělávání dětí s SPU v jejich škole. Učitelé uvedli, že mají časté problémy s rodiči svých žáků, kteří se nezajímají o vzdělávání svých dětí, nepodílejí se na domácí přípravě, nechodí na třídní schůzky. Učitelka Mirka uvedla: *„Srovnání s žáky bez SPU chybí. Žáci mají nebo nechtějí zvýšit tempo činnosti.“* Učitelé z běžné základní školy se přiklání k tomu, že žák ve třídě pro žáky s poruchami učení může mít lepší sebehodnocení, ale problémy mohou nastat při přechodu na střední školy. Z výpovědi učitelky Nikolky: *„Žáci nemají reálné srovnání. Myslí si, že jsou jedničkáři, ale ve skutečnosti jsou trojkaři.“* Zajímavý pohled nám nabízí učitelka Naděa z běžné základní školy *„Mladší žáci neřeší, že navštěvují třídu pro žáky s poruchou učení, ale ti*

*starší se již setkávají s negativními poznámkami svých vrstevníků z běžné základní školy.“*

### **Sociální dopady specifických poruch učení**

Další zajímavé téma, které nám vyvstalo z výpovědí respondentů, jsme nazvali „Sociální dopady specifických poruch učení“. Zajímalo nás, jak učitelé vnímají rozvoj sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení na běžné základní škole a v základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Učitelka Iveta z běžné základní školy vypověděla: *„Myslím si, že se nerozvíjí stejně, v běžné základní škole je sebehodnocení kritičtější, žák se specifickou poruchou učení nemá takové sebevědomí.“* Podobně odpověděla i učitelka Nad'a, která zdůrazňuje fakt, že žáci se specifickými poruchami učení mají více zkušeností se školním neúspěchem než žáci vzdělávání v praktické škole ve třídě pro žáky s SPU. Zároveň upozorňuje na to, že velmi záleží na osobnosti pedagoga, na jeho empatii a schopnost zvyšovat znevýhodněným žákům sebehodnocení a podporovat v nich chuť ke školní práci. Také učitelka Nikola z běžné základní školy se domnívá, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí rozdílným způsobem na běžné základní škole a na základní škole praktické. Z výpovědi učitelky Nikoly: *„Záleží na celém kolektivu žáků, na učiteli a určitě na osobnosti samotného žáka. Myslím si, že v praktické škole mají lépe vyřešené podmínky výuky než v běžné základní škole, a tím přispívají k utváření vyššího sebevědomí žáků se specifickými poruchami učení.“* Jiný pohled na otázku utváření sebehodnocení žáků nám nabízí odpověď učitelky Pavlíny z běžné základní školy, která se domnívá, že žáci navštěvující třídu pro žáky se specifickými poruchami učení na sebe nemají takové nároky a jejich sebevědomí je sice vyšší než u žáků z běžné základní školy, ale při přechodu na další školu mohou zažívat značné problémy. Z výpovědi učitelky Pavlíny: *„Setkala jsem se s chlapcem, který navštěvoval třídu pro žáky se specifickými poruchami učení. V páté třídě byl přerazen do běžné základní školy do běžné třídy. Tomuto chlapci trvalo téměř rok, než se sžil s novým kolektivem žáků. V nové třídě si připadal hloupě a svou situaci při selhání řešil útekem ze třídy.“*

Učitelé z praktické základní školy se na tuto problematiku dívají podobně. Učitelka Mirka vypověděla: „*Ve třídě pro žáky s SPU žáci zažijí školní úspěch, o kterém se jim na běžné základní škole mohlo jen snít. Naši žáci, kteří přišli ze základní školy, se konečně přestali stresovat a začali se učit rádi, protože zjistili, že se snaha cení. Konečně se mohou radovat z jedniček v žákovské knížce.*“ Jen jedna respondentka ze základní školy praktické uvedla, že si myslí, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí obdobně jako na běžné základní škole, protože jsou žáci se specifickou poruchou učení hodnoceni mírněji než žáci bez poruchy učení. I když jsou jejich schopnosti a dovednosti na nižší úrovni, dostávají stejné známky. Učitelka Milada se na tuto otázku dívá zajímavým pohledem: „*Když k nám žáci přicházejí z běžné základní školy, jejich sebehodnocení je na nízké úrovni, někdy z nich mám dokonce pocit, že se cítí být vinni za svou neschopnost, ale časem se jejich hodnocení zlepší. Uvědomí si, že jsou u nás na tom všichni stejně a oni už nevybočují z řady.*“ Dále paní učitelka Milada připouští, že se postupem času žáci na základě poznámek svých bývalých spolužáků nebo poznámek své rodiny dozvídají o tom, že navštěvují školu, kam chodí žáci, kteří z nějakých důvodů v běžné škole selhávali. V těchto případech dochází ke snižování sebehodnocení. Učitelé připouštějí, že formování sebehodnocení žáka je utvářeno několika faktory; závisí na celkové osobnosti žáka, na rodinném zázemí, na genech. Milada obohatila naši práci o zajímavou zkušenost. Zmínila se o dívce, která má diagnostikovanou dyskalkulii a na běžné základní škole v prvním ročníku opakovaně selhávala. Neustále se zaměřovala na to, že nemá šanci uspět. Její problém vyvrcholil do takových výšin, že musela úplně přestat chodit do školy, protože ve škole neustále plakala a cítila se být ohrožená. Z výpovědi učitelky Milady: „*Když přišla k nám do školy, už na první pohled bylo vidět, že si vůbec nevěří. Trvalo jí celý měsíc, než si na nový kolektiv zvykla, ale teď je u nás spokojená. Rodiče se jí hodně věnují a učivo zvládá velmi dobře.*“

V dnešní době jsou otázky integrace žáků s postižením do běžné základní školy častým tématem. Zajímalo nás, jaké vztahy fungují v kolektivu žáků, kde jsou integrováni žáci s postižením. Na běžné základní škole všechny učitelky uvedly, že v jejich třídách panují přátelské vztahy. Žáci si vzájemně pomáhají a jsou vedeni k vzájemné toleranci a ohleduplnosti. Učitelka Pavlína zdůrazňuje: „*Konkrétně v mém kolektivu dětí panují přátelské vztahy, protože si s dětmi neustále povídáme*

*a rozebíráme různé situace. Vedu je k tomu, aby se snažili vcítit do situace žáků s postižením.*“ Na základní škole praktické se žáci během přestávek, v družině a na školních výletech setkávají s žáky, kteří trpí nějakým druhem postižení. Zajímalo nás, jak na sebe vzájemně reagují, jaké vztahy mezi nimi panují. Většina učitelů uvedla, že záleží na druhu postižení, ale že převažují spíše přátelské vztahy. Za velikou výhodu učitelé považují malé kolektivy žáků, které nabízejí více příležitostí k vzájemnému poznávání. Učitelka Jarka z praktické základní školy uvedla: *„Z mých dlouhodobých zkušeností je patrné, že si spíše pomáhají než ubližují, žáci jsou pedagogy neustále vedeni k ohleduplnosti.*“ Dále učitelé z praktické školy uvádějí, že se také setkali se situacemi, kdy bylo obtížné zařadit některé žáky do kolektivu. Učitelé uvádějí, že si většinou žák se specifickou poruchou učení vyhledává k sobě žák, který je také nějakým způsobem znevýhodněný. Navzájem se více chápou a poskytují si sociální oporu. Učitelka Nikola uvádí: *„Z praxe bych řekla, že nejde o podobné znevýhodnění, ale spíš o úroveň inteligence a především zájmy. To znamená, že dle mého názoru ovlivňuje celou osobnost žáka a také jeho zájmy.*“ V praktické základní škole si většina učitelů myslí, že žáci se specifickou poruchou učení k sobě nevyhledávají žáka s podobným znevýhodněním. Podle nich je pro mladšího žáka důležité, s kým sedí v lavici, takový žák mu bývá většinou nejbližší. Žáci se také více kamarádí s někým, s kým se vídají i ve svém volném čase, odpoledne na hřišti. Žáci se také podřizují při volbě svých kamarádů radám rodičů. Učitelka Milada uvádí: *„Vzhledem k tomu, že v naší třídě jsou vzděláváni žáci z více ročníků najednou, můžu říci, že většinou se spolu spíše kamarádí žáci stejně staří. Žáci jsou vedeni k neustálé ohleduplnosti, takže se u nás často stává, že i starší žáci v sobě objeví pečovatelské skony a hrají si s těmi nejmladšími žáky.*“ Učitelka Naďa z běžné základní školy se také přiklání k tomu, že při výběru kamarádů záleží na více okolnostech a specifická porucha učení nehraje v přátelství podstatný význam. Naďa uvedla: *„Ve třídě mám chlapce, který má čerstvě diagnostikovanou dyslexii a dysortografii. Tento chlapec má na sebe vysoké nároky, a když v nějaké činnosti nestíhal nebo ji nechápal, cítila jsem z něj napětí, stres, který se projevoval i o přestávkách, kdy se choval agresivně vůči spolužákům.*“ Situace se zlepšila poté, když žákovi byl vytvořen individuální vzdělávací plán, podle kterého učitelka žákovi zkracovala práci.

## Didaktické metody a prostředky

Další téma, které považujeme za přínosné, je volba didaktických postupů, metod a prostředků při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Většina lidí se domnívá, že ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení budou učitelé používat ověřené postupy a metody, které žáky motivují a umožní jim si snadněji osvojit učivo. Na druhé straně se předpokládá, že již na běžné základní škole jsou učitelé dostatečně připraveni na kvalitní vzdělávání žáků se specifickými poruchami podle jejich individuálních potřeb. V úvodu se zaměříme na to, jak náročná je pro učitele příprava na vyučování, kde se učitelé inspiroují při tvoření příprav.

Všichni učitelé působící na běžné základní škole přiznávají, že je pro ně příprava na hodinu, kde mají integrované žáky se specifickými poruchami učení, náročnější. Učitelé uvádějí, že záleží na konkrétním předmětu, počtu žáků a ročníku. Nejobtížnější přípravy jsou na hodiny českého jazyka a matematiky, kde se poruchy učení (dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, dysgrafie) projevují nejvíce. Učitelka Iva uvedla: *„Přípravy jsou náročnější, musím zvážit, zda žáci s poruchou mohou pracovat s ostatními žáky, nebo zdali je vhodnější zařadit práci v páru či ve skupině. Dále musím žákům předepisovat sešity, vytvářet různé doplňovačky, připravovat pomůcky.“* Učitelky z běžné základní školy vidí značný problém v přípravě pomůcek a při vyhledávání nových aktivit, které by oživily vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a zároveň by se daly použít pro všechny žáky. Zajímalo nás, kde učitelé vyhledávají inspiraci pro práci s žáky s poruchami učení. Z výpovědi učitelky Pavlínky: *„Nápady vyhledávám především na internetu, ale také v literatuře. Osvědčily se mi knihy od paní Zelinkové a Jucovičové.“* Většina učitelů hledá inspiraci k novým aktivitám na internetu nebo v odborné literatuře. Učitelé z praktické základní školy přiznávají, že i když mají ve třídě jen žáky se specifickými poruchami učení, přípravy na hodinu jsou pro ně velmi náročné. Z výpovědi učitelky Jarky z praktické základní školy: *„Příprava je velmi náročná, pro 6 žáků z různých ročníků při čtyřech hodinách denně – matematika, český jazyk, přírodověda, vlastivěda, to je čtyřikrát šest příprav, takže dvacet čtyři promyšlených příprav, plus pomůcky denně.“* Zárveň učitelé uvádějí, že i když si vytvoří zcela promyšlené přípravy, nikdy neví, jak na vyučovací hodinu budou žáci reagovat. Záleží na tom, jak se žáci vyspí, jakou budou mít náladu. Často

musí učitelé své přípravy na základě nečekaných okolností měnit a musí improvizovat. Inspiraci pro práci učitelé čerpají také z různých kurzů, které během školního roku navštěvují.

Mezi nejefektivnější metody výuky žáků se specifickými poruchami učení učitelé z běžné základní školy považují multisenzorické přístupy, zaměřené na rozvoj sluchu, zraku a hmatu, dále se osvědčily metody zaměřené na kooperaci ve skupině. Z výpovědi učitelky Ivety: *Již od první třídy jsem se snažila volit co nejnázornější aktivity, při kterých si děti osvojovaly učivo co nejvíce smysly.*“ Zároveň učitelé potvrzují, že tento postup je vhodný pro všechny žáky bez ohledu na to, jestli trpí nějakou poruchou učení. V dnešní době již existuje spousta zajímavých nápadů, které lze uplatnit při vzdělávání žáků s poruchou učení. Učitelé se přiklání k tomu, že záleží na učiteli, kolik času věnuje k vyhledávání vhodných aktivit, a také na vedení školy, jestli je ochotno investovat do nových pomůcek a do dalšího vzdělávání učitelů. Na běžné základní škole probíhá reedukace žáků prostřednictvím reedukačních hodin, kterým se věnuje paní učitelka s odborným vzděláním v příslušném oboru. Tato paní učitelka své osvědčené postupy a pomůcky předává všem svým kolegyním. Mezi oblíbené metody a postupy na běžné základní škole patří: skládání písmen z papírových dílků, dokreslování písmen, modelování písmen z modelíny, kreslení písmen do písku, písmenové kostky, barevné přehledy písmen, básničky k písmenům, omalovánky s písmeny, písmenkové vybarvování, slabiky na gumičkách, slabikové loto, slabikové domino, obrázkové a slovní domino, textové domino, dyslektické okénko, kartičky na postřehování písmen. V praktické základní škole učitelé preferují především individuální přístup, který jim umožňuje malý počet žáků ve třídě. Z výpovědi učitelky Milady: *„Záleží na individualitě, v čem žák vyniká. Kdo umí kreslit, dělá praktické úkoly kreslením, kdo dobře čte, čte nám pohádky.*“ Dále učitelé z praktické základní školy také zmiňují multisenzorické postupy, časté opakování, memorování, co nejvíce využívají názorné pomůcky: přehledy, tabulky, učebnice pro žáky se specifickými poruchami učení. Zároveň ale učitelé přiznávají, že se setkali i s žáky, kteří neměli zájem využívat názorné pomůcky, protože měli pocit, že je při práci zdržují. Z výpovědi učitelky Mirky: *„Důležité je žákům ponechat dostatek času na vypracování úkolu, ze základní školy byli žáci zvyklí úkol rychle vypracovat, aniž by si ho zkontrolovali. Byli rádi, že to stihli a správností se nezabývali.*“ Velký důraz v praktické základní

škole učitelé kladou na motivaci, snaží se žákům dávat střídavě jednodušší a obtížnější úkoly, aby žáci pocítili úspěch. Při práci jsou žáci povzbuzováni a chváleni. Odměnou za kvalitně provedenou práci jsou žákům razítka, známky, omalovánky, pochvala před celou třídou.

V běžné základní škole si řada učitelů chválila využívání skupinové práce. Učitelé vnímají hlavní výhody skupinové práce v tom, že se žáci od sebe navzájem učí, každý žák nabízí jiný pohled na danou problematiku. Navíc se méně úspěšný žák nemusí stydět před malou skupinou vyjádřit svůj názor. Další klady učitelé vnímají v tom, že se žáci učí podřizovat skupině, učí se kompromisům, ale zároveň je každý člen skupiny přínosný. Z výpovědi učitelky Nikoly: „*V soutěživém světě se snaží, učí se také spolupraci.*“ Žáci se vzájemně domlouvají na své funkci, vybírají si činnost, která jim je nejbližší, mají tedy šanci zažít pocit úspěchu a cítí se být potřební ve skupině. Mnohdy se učitelé také setkali s tím, že si žáci v určitých ohledech úkol vysvětlili navzájem srozumitelněji, než kdyby jim postup vysvětloval učitel. Zároveň učitelé přiznávají, že ne vždy se žáci se specifickou poruchou učení ve skupině prosadili. Z výpovědi učitelky Pavlíny: „*Občas narážím na nechut' běžných žáků spolupracovat ve skupině s žákem s SPU. V takovém případě musím zasáhnout.*“ Proto je důležité, aby si učitel pečlivě rozmyslel, jak žáky rozdělí do skupin. Mezi další zápory skupinové práce učitelé zařazují náročnost promyšlení úkolů a časovou náročnost. Z výpovědi učitelky Nikoly: „*Soutěživě založené děti mohou sabotovat nebo je to nebaví. Důležitá je dobrá motivace.*“

V praktické základní škole učitelé skupinovou práci příliš často nevolí, ojediněle zařazují práci žáků ve dvojici. Z výpovědi učitelky Jarky z praktické základní školy: „*Při nízkém počtu žáků a rozdílných ročnících to dost dobře nejde. Navíc mají rozdílnost učiva. Nelze sladit řešení problému.*“

V běžné základní škole učitelé hojně zařazují hry se soutěživými prvky. Zajímalo nás, zdali učitelé upravují pravidla her tak, aby mohli zažít úspěch i žáci s poruchou učení. Učitelé se snaží, aby mezi sebou soutěžili žáci s podobnými schopnostmi. Z výpovědi učitelky Pavlíny: „*Zařazuji spíše pak soutěže družstev, aby stresem nebyl zatížen jednotlivec.*“ Učitelka Nikola: „*V případě dyslexie jim nedávám hry, kde musí číst, nebo přečtu sama. U žáků s dysgrafií kreslí místo psaní obrázky.*“

*Nehodnotím úpravu a pravopis.*“ Dále učitelé volí takové hry, které nemusí upravovat, protože jsou vhodné i pro žáky s poruchami učení. Mezi osvědčené hry, které učitelé používají, patří: „Stopovaná ve třídě“, „Matematické bingo“, „Matematický král“, „Sbírání kartiček“ s příklady nebo s písmeny, „Pexeso“, „Čertovy kartičky“, „Slovní kopaná“, „Hledání pokladu“. V praktické základní škole se hry se soutěživými prvky nevolí, vyučující raději dávají přednost hrám rozvíjejícím spolupráci mezi žáky. Z výpovědi učitelky Jarky z praktické základní školy: *„Soutěživost neuplatňuji, v mém počtu a rozdělení tříd to ani nelze. Soutěžení je jen například v ranním rozpovídání, v rozcvičce, nikoli v matematice nebo v českém jazyce.“*

Metody pedagogické diagnostiky a především klasifikace jsou pro učitele rovněž nesnadným úkolem. Zajímalo nás, jak hodnotí žáky se specifickými poruchami učení učitelé na běžné základní škole. Z výpovědi učitelky Ivety: *„Hodnotím stejnou stupnicí jako ostatní žáky, jde o pocit spravedlnosti, ale žáci s SPU mají zadání úkolů zkrácené nebo píšou ob větu a mají více času na vlastní kontrolu.“* Učitelé také zařazují slovní hodnocení nebo kombinaci slovního hodnocení a známky. Někteří učitelé přiznávají, že hodnotí žáky s SPU na základě jejich osobního pokroku. Mezi zajímavé prvky hodnocení, které uplatňují učitelé na běžné základní škole, patří: samolepky, tiskátka, zvýrazňovací fixy. Rovněž nás zajímalo, jak se na odlišné hodnocení žáků se specifickými poruchami učení dívají ostatní žáci bez poruchy učení. Z výpovědi učitelky Ivety: *„Spolužákům ve třídě bylo vysvětleno, že oč to mají kratší, o to více dodělávají každý týden v hodině dyslektické nápravy.“* Všichni žáci jsou s odlišným hodnocením žáků se specifickými poruchami smíření a podle učitelů jim to nečiní žádný problém. Z výpovědi učitelky Nikoly: *„Vždy vysvětlím dětem dopředu, proč to tak je, berou to dobře, zahrnujeme odlišné hodnocení žáků s SPU do pravidel třídy.“* Učitelé ze třídy pro žáky se specifickými poruchami učení uplatňují mírnější hodnocení. Snaží se žáky motivovat lepšími známkami a pochvalou. Na konci týdne zařazují slovní hodnocení každého žáka, na kterém se podílí i samotný žák, který zhodnotí své týdenní úsilí pomocí karet se „smajlíky“. Jako pomůcky k hodnocení učitelé používají také razítka, omalovánky a známky s tím, že se jedna nejhorší známka za týden nezapisuje. Z výpovědi učitelky Mirky z praktické základní školy: *„Za dvě hrubé chyby dávám ještě jedničku, poté známky vždy odstupňuji po dvou chybách. Za čtyři chyby*

*dvojku, za šest chyb trojku a tak dále. Písemné práce dávám žákům domu na procvičení, aby se mohli na pravopis připravit.“*

Pomůcky pro výuku žáků jsou nezbytnou součástí vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Zajímalo nás, jaké pomůcky se osvědčily jak v základní škole, tak v praktické škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. V hodinách českého jazyka si učitelé chválí kostky s písmenky, demonstrační karty s písmeny a slabikami, Lincovy tabulky, slabikové domino, slovní domino, textové domino, slabiková lota, čtecí okénka, pracovní listy pro žáky s poruchami učení, molitanové a dřevěné kostky s ý, y, i, í, karty s významy vyjmenovaných slov, básničky a písničky k jednotlivým písmenům, PET víčka s písmeny, modelínu k modelování písmen, nádobu s pískem na psaní. V praktické základní škole preferují obdobné pomůcky jako na běžné základní škole, navíc používají karty k postřehování, tabulky k uvědomění si hlásek ve slovech, plastová písmena a tabulky, pracovní listy vlastní výroby, karty s písmeny b x d, přehledy vyjmenovaných slov, vzorů, pádů, druhů slov, mačkadla pro rozlišení měkkých a tvrdých slabik, skládací přehledy pro každého žáka.

V hodinách matematiky se učitelům z běžné základní školy osvědčily tyto pomůcky: karty s čísly, puntíky a znaménky, lišty k sestavování a čtení čísel, kostky s čísly a puntíky, počítadla, žetony, karty s násobky malé násobilky, číselné osy, číselná bludiště, dětské peníze, PET víčka, matematická lota. V praktické základní škole učitelé používají podobné pomůcky jako v běžné základní škole. Navíc můžeme uvést puzzle s čísly, trojrozměrné pomůcky na počítání, trojrozměrné číselné řady, dřevěné tabulky s čísly, s velkými dřevěnými korálky; puntíky a znaménky.

## **Osobnost pedagoga a jeho odborná připravenost pro práci s žáky se specifickými poruchami učení**

Dalším tématem, které nám vyvstalo z odpovědí učitelů, je: „Osobnost pedagoga a jeho odborná připravenost pro práci s žáky se specifickými poruchami učení“. Zajímalo nás, zdali učitelé považují své dosavadní vzdělání v oblasti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení za dostatečné a v jaké oblasti by ocenili rady odborníka na danou problematiku.

Všechny učitelky působící na běžné základní škole se domnívají, že mají dostatečné vzdělání pro práci s žáky s poruchami učení, ale zároveň připouští, že je nutné své vzdělání stále prohlubovat. Z výpovědi učitelky Nikoly: *„Ano, myslím si, že mám kvalitní vzdělání pro práci s žáky se SPU. Vystudovala jsem učitelství pro první stupeň a speciální pedagogiku na Karlově univerzitě. Přesto si ale myslím, že se učitel musí vzdělávat celoživotně a sledovat trendy.“* Rady odborníků by učitelé ocenili v oblasti metody, didaktických pomůcek. Dále by je zajímalo, jaké jsou nové trendy ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Z výpovědi učitelky Ivety: *„Zajímalo by mě, jak bych se měla individuálně věnovat žákovi s SPU v hodině při počtu dvaceti pěti žáků.“* Učitelé z praktické základní školy také považují své vzdělání za dostačující, ale rovněž přiznávají, že je nutné se neustále vzdělávat. Z výpovědi učitelky Milady: *„Vždy je co zlepšovat, ráda se poučím. Stoprocentní znalosti mít nebudu, ale v současné době si myslím, že jsou moje znalosti dostačující.“* Učitelé připouštějí, že by ocelili rady v oblasti hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a také by rádi navštívili nějaký kurz, kde by odborníci prezentovali praktické zkušenosti s prací s takovými žáky.

V dnešní době se problematice specifických poruch učení věnuje celá řada významných odborníků, kteří napsali k této tématice mnoho zajímavých knih a pořádají praktické kurzy pro pedagogy. Díky těmto kurzům a školením mohou vyučující ve svých hodinách využívat prezentovaných postupů a rad odborníků při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

## Vyhodnocení rozhovorů

V rámci našich rozhovorů s pedagogy obou typů základních škol jsme zjistili, že důležitou podmínkou pro kvalitní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je nízký počet žáků ve třídách, který umožňuje věnovat se žákům individuálně podle jejich potřeb. Respondentky z běžné základní školy uvedly, že v jejich škole na 1. stupni je zapsáno celkem 23 žáků různého věku s diagnostikovanou poruchou učení. V praktické základní škole, ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení je zapsáno v jedné třídě celkem deset žáků s diagnostikovanou poruchou učení. Většina učitelů z obou

základních škol se přiklání k tomu, že je velmi náročné se při průměrném počtu 25 žáků ve třídě věnovat individuálně žákům s poruchami učení. Záleží na stupni poruchy, na motivaci žáka a také na vztahu rodičů ke škole a ke vzdělávání obecně. Určitou váhu představuje také vedení základní školy, které může určitým způsobem ovlivnit počet žáků ve třídách, a také možnost zařazení asistentů pedagoga do tříd, kteří se žákům mohou individuálně věnovat. Náš výzkum potvrdil na základě výpovědí respondentů, že v základní škole praktické ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení je možné uplatňovat individuální přístup, podle potřeb daného žáka.

Dále jsme se zaměřili na osobnost žáka se specifickými poruchami učení. Zajímalo nás, jaké postavení má žák se specifickými poruchami učení v běžném kolektivu a jak hodnotí své schopnosti. Náš výzkum na základě výpovědí respondentů potvrdil, že žáci vzdělávání ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení hodnotí své schopnosti na vyšší úrovni než žáci se specifickými poruchami učení na běžné základní škole. Tato skutečnost je ovlivněná způsobem hodnocení učitelů a konkurencí spolužáků na obou školách. Zároveň učitelé potvrzují, že na obou školách panují ve třídách přátelské vztahy a porucha učení ve volbě přátelství nehraje podstatnou roli.

Speciální vzdělávací pomůcky a metody vzdělávání tvoří další zajímavé téma, kterému jsme v našem výzkumu věnovali pozornost. V rámci našeho výzkumu se potvrdilo, že v běžné základní škole mají vhodné speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Na běžné základní škole působí kvalifikovaný speciální pedagog, který se věnuje cílené reedukaci žáků se specifickými poruchami učení, ke své práci využívá moderní pomůcky a ověřené metody práce s žáky. Své poznatky rozšiřuje pravidelným absolvováním vzdělávacích kurzů v příslušné oblasti. S novými trendy ve vzdělávání a možnosti používání efektivních pomůcek pravidelně seznamuje další pracovníky školy, kteří mají ve svých třídách integrované žáky se specifickými poruchami učení. Během srovnání rozhovorů s učiteli obou typů základních škol jsme zjistili, že na obou institucích používají obdobné pomůcky při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Náš výzkum rovněž potvrdil, že všichni pedagogové působící na obou typech základních škol považují své vzdělávání za dostačující. Zároveň ale přiznávají, že je vhodné se neustále celoživotně vzdělávat a sledovat novinky v dané problematice.

Všichni námi dotazovaní pedagogové v průběhu své praxe navštívili několik zajímavých kurzů, které obohatily jejich školní praxi. Dále se učitelé při své práci inspirovali v odborných knihách, časopisech, na internetu a radami svých kolegů.

#### **4.4.2 Pozorování**

Za účelem zjištění, zda výpovědi respondentů odpovídají skutečné situaci, jsme provedli pozorování v běžné základní škole a v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Před pozorováním proběhly rozhovory s učiteli, a tudíž jsme se během pozorování soustředili na témata, která nám vyvstala z analýzy rozhovorů. Kromě projevů žáků v hodinách nás také zajímaly spontánní projevy žáků během přestávek, v kolektivu. Dále jsme se soustředili na komunikaci učitele s žáky. Součástí pozorování bylo také nahlédnutí do školní dokumentace školy (třídní knihy, IVP, katalogové listy, analýza žakovských prací).

Pozorování probíhalo po dobu čtrnácti dnů v obou uvedených školách v měsíci dubnu. Zaměřili jsme se na to, jak počet žáků ve třídě ovlivňuje vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v jednotlivých školách. Dále nás zajímalo, jaké metody a prostředky učitelé používají při vzdělávání žáků s poruchami učení a také zdali se žák s SPU zapojuje běžně do kolektivu ostatních žáků. Také jsme se soustředili na to, jak žák reaguje, když se mu zadaná práce povede či nepovede. Nahlédneme tak na úroveň sebepojetí žáků.

#### **Pozorování žáků ve třídě pro žáky s SPU v praktické základní škole**

Třidu pro žáky se specifickými poruchami učení navštěvuje deset žáků, z toho 3 dívky a 7 chlapců různého věku. V jedné třídě je vzděláváno deset žáků ze čtyř ročníků. V úvodu pozorování se kolektiv žáků jeví jako harmonický, starší dívka si povídá se dvěma mladšími dívkami u stolu a chlapci společně sedí na koberci a hrají si se stavebnicí. Ve třídě se nachází interaktivní tabule, velký monitor a velká nástěnná tabule. Každý žák má svoji lavici, na které má připnutý kapsář s pomůckami. U učitelského stolu stojí velká skříň s pracovními sešity, učebnicemi a pomůckami. Vedle dveří stojí dlouhá otevřená policová skříň, v jedné řadě mají žáci narovnané

kufříky s výtvarnými potřebami. Ve druhé polici mají žáci umístěné pytlíky se sportovním oblečením na tělesnou výchovu. V dalším regálu jsou vyrovnané pomůcky na matematiku: dřevěné tabulky s čísly, znaménky a puntíky; prostorové číselné řady „tučňáci“, číselné řady, kyblíky s různě velkými a barevnými medvědy na počítání, barevná geometrická tělesa různých velikostí, počítadla, papírové hodiny, papírové peníze, žetony. V dalších policích jsou uspořádány matematické sady pro učitele. Třída působí útulně, na podlaze leží z větší části oranžový koberec, doplněný béžovým linoleem umístěným před tabulí. Na zemi u okna mají děti dvě úzké červené matrace a dvě plastové krabice se stavebnicemi. Nad tabulí je zavěšena žlutá síť s demonstračními kartami s písmeny a obrázky k písmenům. Na zdech jsou upevněny magnetické tabule, na kterých vidíme obrázky související s jarním obdobím. Nad dveřmi visí velké hodiny a vedle dveří barevný obrázkový rozvrh hodin.

Na úvod každé hodiny učitelka zařazuje nějakou společnou činnost, které se zúčastní všichni žáci bez ohledu na věk. Dále paní učitelka pracuje s žáky po skupinách podle rozdělení do ročníků. Číslo stran a cvičení mají žáci napsaná na tabuli. Vždy, když jedna skupina pracuje samostatně do sešitu, paní učitelka aktivně pracuje s další skupinou, vysvětluje novou látku, procvičuje náročné učivo. I když paní učitelka pracuje s jednou skupinou žáků na koberci, stále sleduje práci žáků u stolečků a upozorňuje je, aby se vzájemně nerušili a nenapovídali si. Paní učitelka neustále žáky chválí, podporuje je v činnosti. Během hodiny si žáci vyzkouší několik činností, při nichž manipulují s předměty, pohybují se po třídě a píšou do sešitu nebo vyplňují pracovní list. Ke konci hodiny se každý žák sám ohodnotí pomocí karet se „smajlíky“.

Po dobu vyučovacích hodin se převážná většina žáků plně soustředila na svou práci, přestože se aktivita žáků v průběhu dne měnila v závislosti na čase. Na počátku vyučování se téměř všichni žáci plně soustředili a aktivně se zapojovali do výuky. Po velké přestávce jsme většinou pozorovali útlum v zájmu o výuku a během posledních hodin na žácích byly vidět známky únavy a nesoustředěnosti, které se projevovaly i vyrušováním v hodině.

Jaké vztahy mezi žáky panují, bylo již možné sledovat ráno před vyučováním. Bylo zjevné, že se společně kamarádí všechna tři děvčata, i když jedna z dívek byla o dva roky starší než zbylé dívky. Při výuce bylo možné také pozorovat, že si žáci

ochotně půjčují pomůcky (tužky, gumy). V rámci malých a velkých přestávek spolu všichni žáci komunikovali, dívky společně chodily na toaletu, na chodbu. Chlapci trávili většinu času o přestávce ve třídě, kde si společně hráli se stavebnicí. U her chlapců bylo zřejmé, že více spolu kamarádi stejně staří žáci. Přátelství mezi žáky ovlivňovalo také bydliště, mezi sebou se přátelili i žáci, bez ohledu na věk, kteří měli společnou cestu do školy. Občas se stávalo, že se chlapci společně dostali do konfliktu kvůli hračkám. I přes tyto drobné výměny názorů ve třídě panovalo příjemné klima.

Během našeho několikadenního pozorování paní učitelka využila k výuce mnoho zajímavých pomůcek. Pravidelně využívala interaktivní tabuli, CD přehrávač, počítadla, nástěnné přehledy, dřevěné tabulky na počítání, měkké a tvrdé kostky, „bzučáky“, papírové přehledy učiva a nádobu s pískem pro psaní.

Velmi pozitivně jsme hodnotili neustálou motivaci formou písniček, básniček a zajímavých her, které žáky aktivizovaly, a zároveň si jejich prostřednictvím upevňovali a procvičovali učivo. Dále nás překvapilo časté zařazování relaxace, při které si žáci odpočinuli a následně se plně věnovali práci. Z každé vyučovací hodiny bylo zřejmé, že ji má paní učitelka pečlivě promyšlenou. Činnosti na sebe plynule navazovaly. Vycházelo se od jednodušších činností ke složitějším. Po činnostech u stolečků paní učitelka zařazovala činnosti s pohybem. Žáci na nás po celou dobu pozorování působili spokojeně.

## **Pozorování žáků v běžné základní škole**

K pozorování žáků na běžné základní škole jsme si zvolili třetí třídu. Ve třídě je zapsáno 23 žáků, z toho 13 chlapců a 10 dívek. Čtyři žáci (dvě dívky a dva chlapci) mají diagnostikovanou poruchu učení. Jedna dívka má diagnostikovanou dyslexii a dysortografii, druhá dívka má diagnostikovanou dysgrafii. Jeden chlapec má diagnostikovanou dyslexii a dyskalkulii a další chlapec má diagnostikovanou dyslexii.

Třída se nachází ve druhém patře budovy prvního stupně základní školy. Třída je poměrně malá oproti dalším třídám, které se v budově školy nacházejí. Ve třídě je umístěno dvanáct lavic, rozmístěných do tří řad. V čele třídy je velká černá tabule

a napravo od ní je stůl paní učitelky. Vedle stolu má paní učitelka připevněnou širokou polici, na které má narovnané zajímavé pomůcky pro žáky (matematická lota, kartičky s příklady, matematická domina, textová domina ...). Vedle dveří do třídy je umístěno několik skříní, ve kterých mají žáci kufříky na výtvarnou výchovu, knihy pro děti a pečlivě srovnané sešity podle vyučovacích předmětů. Na zemi ve třídě je šedé linoleum. Ve třídě je oproti praktické základní škole menší prostor pro pomůcky k výuce.

Každé pondělí je ve třídě zvykem, že každý žák řekne, co ho během víkendu nejvíce potěšilo, co pěkného zažil. Poté učitelka postupně vyjmenovává zmíněné aktivity, události a žáci vypravují, co o víkendu zažili. Následně všichni žáci pracují společně podle pokynů paní učitelky. Žáci se specifickými poruchami učení pracují s ostatními žáky. Během našeho pozorování paní učitelka několikrát zvolila práci ve skupinách. Rozdělení žáků do skupin podléhá náročnosti a druhu činností. Zajímavé nám přišlo rozdělení pomocí lístečků. Na zem před tabulí paní učitelka rozházela lístečky, které si žáci postupně vybírali. Na druhé straně lístečků byl kousek obrázku. Žáci poté chodili po třídě a snažili se najít spolužáky s druhou částí stejného obrázku. Jindy paní učitelka rozdělila žáky podle svého úsudku. Během skupinové práce žáků paní učitelka skupinky obcházela a korigovala činnosti jednotlivých žáků. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení probíhalo téměř totožně jako u žáků bez poruchy. Všimli jsme si, že žáci s SPU píší kratší pravopisná cvičení, diktáty. Při hodinách čtení čtou kratší úseky než žáci bez poruchy, na stole mají připravené přehledy učiva, do kterých mohou kdykoliv nahlédnout. Během pozorování jsme si nevšimli, že by ostatní spolužáci negativně reagovali na to, že žáci s SPU mají určité úlevy ve výuce.

V průběhu vyučování a o přestávkách ve třídě panovala příjemná přátelská atmosféra. O přestávkách si žáci většinou povídali ve třídě nebo se pohybovali na chodbě školy. Žáci s diagnostikovanými poruchami učení splynuli ve třídě a nebylo na nich pozorováno, že by se jim ve škole nelíbilo. Aktivně se zapojovali do výuky a o přestávkách si povídali a hráli s ostatními žáky.

V rámci našeho pozorování paní učitelka při výuce využila tyto pomůcky: CD s písničkami Lenky Richterové, karty s významy jednotlivých slov, nástěnný přehled vyjmenovaných slov po V, přehled vyjmenovaných slov po V, pexeso, karty

s obojetnými souhláskami, obrázky zvířat, dataprojektor, karty Y/I, vycpaniny zvířat (vydra, výr), velké papírové hrací kostky, řadové počítadlo, osu pro zaokrouhlování, číselnou osu do 1000, karty s trojcifernými čísly.

Všechny vyučovací hodiny byly pečlivě připravené, činnosti na sebe plynule navazovaly. Paní učitelka využívala nenásilné motivace s převahou zajímavých příběhů a pohádek. Žáci pracovali především na svém pracovním stole. Během hodin se po třídě pohybovali ojediněle. Žáci se specifickými poruchami učení při své práci využívali pomůcky, které si mohli během hodiny kdykoliv zapůjčit.

### **Srovnání dvou uvedených pozorování**

První oblastí, které jsme se v průběhu našeho pozorování věnovali, bylo, jak ovlivňuje počet žáků ve třídě vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Během našeho pozorování bylo zjevné, že v praktické základní škole, při počtu 10 žáků, má učitel více příležitostí využívat individuální přístup. Na druhou stranu během vzdělávání žáků v běžné základní škole, při počtu 23 žáků, paní učitelka upravovala vzdělávání žákům podle jejich potřeb (zkracovala činnosti, ponechávala žákům více času). Zároveň bylo zjevné, že paní učitelka ve třídě pro žáky s poruchami učení musela mít výuku vždy pečlivě připravenou, aby se mohla každé skupině žáků věnovat individuálně.

Při vyučování na obou školách učitelé využívali názorné pomůcky, prostřednictvím kterých žákům lépe přiblížili učivo. Obě školy mají několik kabinetů, ve kterých mají srovnané pomůcky k výuce. Po nahlédnutí do kabinetů obou škol jsme zjistili, že v praktické základní škole mají více názorných pomůcek, které jsou vhodné pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Dále základní škola praktická klade větší důraz na opakování učiva, které realizuje především zábavnou formou a zároveň dbá na neustálou podporu a motivaci žáků. V praktické základní škole ve třídě pro žáky s SPU paní učitelka využívala v hodinách častější střídání činnosti, kdy se žáci pohybovali po třídě, manipulovali s předměty a pracovali do sešitu.

Poslední zajímavé téma jsme nazvali „Sociální aspekty specifických poruch učení“. Zajímalo nás, jestli nejsou žáci s poruchami učení odmítáni v kolektivu svých

spolužáků na běžné základní škole pro své výukové problémy. Jak již bylo zmíněno, v rámci našeho pozorování jsme v běžné základní škole vnímali klidnou přátelskou atmosféru. Žáci s poruchami učení se sdružovali přirozeně s ostatními spolužáky bez poruchy. O přestávkách si povídali nebo se procházeli po chodbě. Spolužáci žáků s poruchami učení na nedostatky svých znevýhodněných kamarádů neupozorňovali a vzájemně spolu spolupracovali.

#### ***4.4.3 Analýza dokumentů a žákovských prací***

V rámci pozorování obou škol jsme využili i analýzu dokumentů a žákovských prací. Nahlédli jsme do výročních zpráv o činnosti školy, do školních kronik, školních řádů, školních vzdělávacích programů, do IVP žáků, do třídních knih, katalogových listů, do žákovských knížek, učebnic a sešitů žáků.

Ve výroční zprávě o činnosti školy jsme zjistili, kolik žáků se specifickou poruchou učení je zapsáno na 1. stupni základní školy ve školním roce 2013/2014. V tomto školním roce je přihlášeno celkem 23 žáků s diagnostikovanou poruchou učení různého věku, kteří jsou rozděleni do tříd podle svého věku. V základní škole praktické, ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení, je přihlášeno celkem 10 žáků různého věku, kteří jsou vzděláváni v jedné třídě.

Při porovnávání výsledků školní práce v hodinách českého jazyka a matematiky v obou třídách jsme shledali, že se žáci potýkají se stejnými potížemi. Svou pozornost jsme zaměřili na způsoby hodnocení pracovních listů, sešitů, a klasifikaci uváděnou v žákovské knížce. Zaujalo nás, že v běžné základní škole paní učitelka píše žákům do sešitů na okraj listů krátké vzkazy, prostřednictvím kterých je hodnotí. Žáci nám během pozorování o velké přestávce sdělili, že jsou to malá psaníčka od paní učitelky, která je vždy potěší. Také nám řekli, že paní učitelka každý den píše své vzkazy různými barvami a někdy je doplní i malou samolepkou. V sešitech jsme našli také obtisky motivačních tiskátek s nápisy „Zlepšuješ se“, „Jsi jednička“. V praktické základní škole ve třídě pro žáky s poruchami učení paní učitelka hodnotí žáky mírněji než na běžné základní škole. Pro klasifikaci využívá především známky, které odstupňuje po dvou chybách. Do žákovské knížky paní učitelka píše jak známky, tak

slovní hodnocení. V běžné základní škole paní učitelka do žákovské knížky píše především známky.

Na základě analýzy sešitů a žákovských knížek považujeme hodnocení žáků na obou školách jako adekvátní. Příznivě vnímáme alternativní hodnocení v obou školách.

#### **4.4.4 Dotazníkové šetření**

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem třicet respondentů, z toho 19 chlapců a 11 dívek. Všichni zúčastnění respondenti mají diagnostikovanou poruchu učení. Protože jsme chtěli porovnat výsledky dotazníkového šetření obou typů základních škol v jedné lokalitě, určili jsme počet dotazovaných žáků podle počtu žáků z praktické základní školy, u kterých byla diagnostikována porucha učení. Do dotazníkového šetření jsme zařadili i žáky s poruchou učení z pátého ročníku praktické základní školy. Rovněž jsme se snažili v běžné základní škole oslovit žáky tak, aby odpovídalo věkové kritérium (*tabulka č. 1*).

Žáci z běžné základní školy vyplňovali dotazníky za pomoci námi zvolených asistentů, které jsme vybírali pečlivě, abychom předešli zkreslení výpovědí. Šetření probíhalo 25. února 2014 v průběhu druhé vyučovací hodiny v prostorách knihovny. Asistenti vysvětlili žákům základní pojmy a krátce je seznámili s tím, k čemu dotazník slouží. Asistenti žákům rovněž přečetli otázky a možné odpovědi. Žáci vybrané odpovědi označovali sami. V běžné základní škole jsme rozdali celkem 15 dotazníků a všechny se nám vyplněné vrátily zpět.

V základní škole praktické probíhalo dotazníkové šetření 27. února 2014 v průběhu třetí vyučovací hodiny v prostorách školní třídy. Také v této škole dotazníky žáci vyplňovali za spolupráce námi vybraných asistentů, kteří žáky seznámili s otázkami a možnými odpověďmi. Žáci vybrané odpovědi označovali sami. V praktické základní škole, ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení, jsme rozdali celkem 15 dotazníků a všechny se nám řádně vyplněné vrátily. Procentuálně se nám v obou typech základních škol vrátilo 100 % dotazníků.

**Tabulka 1: Respondenti podle typu základní školy a ročníku**

| Škola                | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Třída pro žáky s SPU | 0         | 3         | 3         | 4         | 5         |
| Běžná ZŠ             | 0         | 3         | 3         | 4         | 5         |

## **Vyhodnocení dotazníkového šetření**

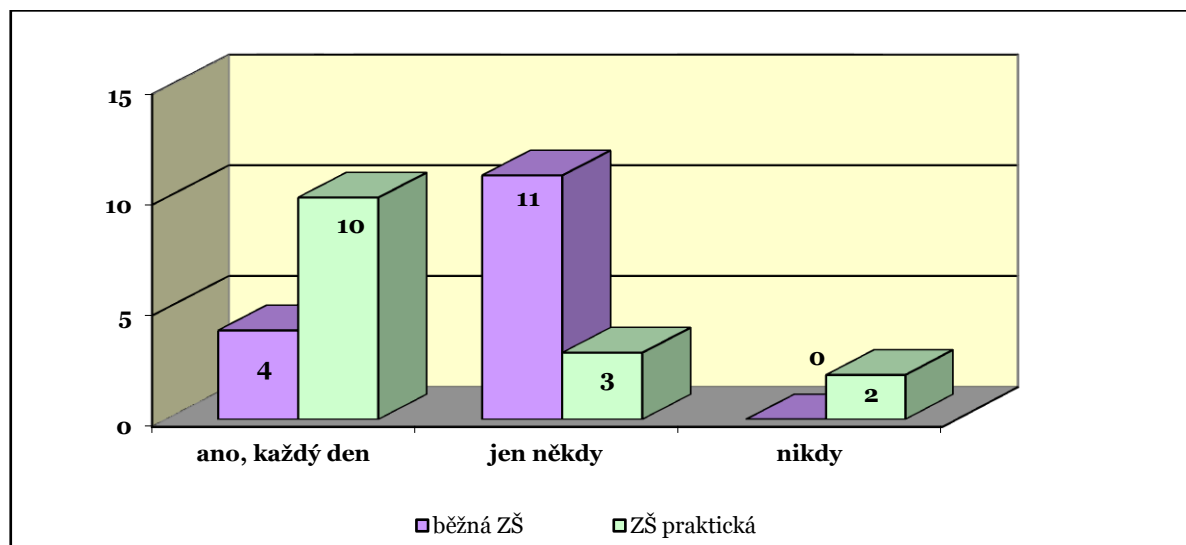
V následující části jsme vyhodnotili odpovědi na otázky z dotazníkového šetření. Pro jednodušší přehlednost jsme použili grafy a tabulky.

## Vyhodnocení otázky č. 1

Znění:

„Chodíš do školy rád(a)?“

**Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1**



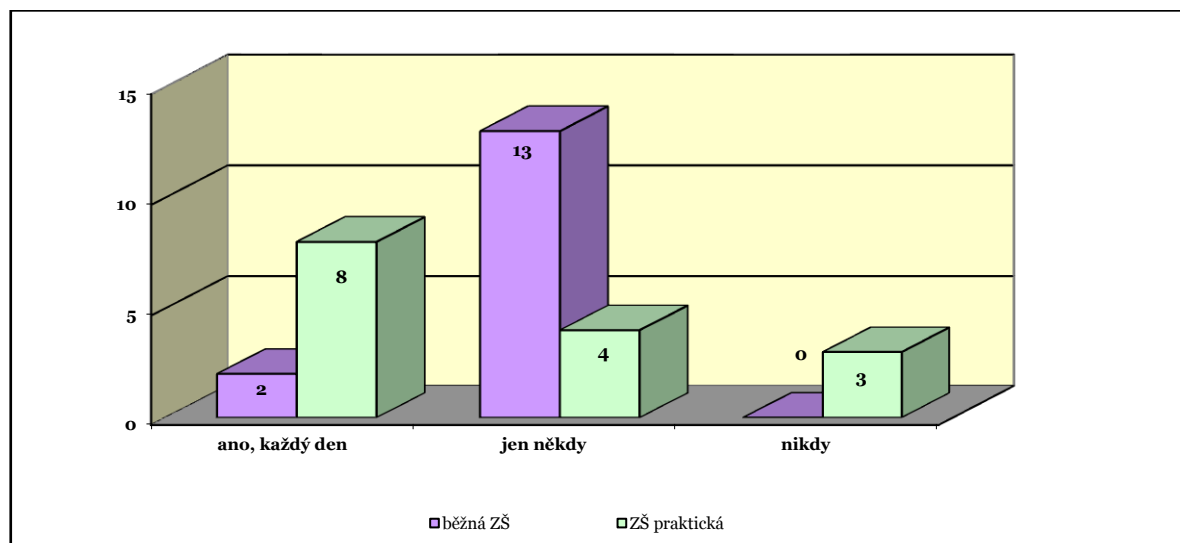
V grafu č. 1 je uvedeno, jak často chodí žáci do školy rádi. Na tuto otázku odpovědělo všech 30 dotazovaných žáků. Z toho 10 žáků ze ZŠ praktické, tj. 66,7 %, vybralo možnost „ano, každý den“. Žáci z běžné základní školy zvolili tuto možnost pouze ve čtyřech případech, tj. 26,7 %. Tito žáci častěji volili možnost „jen někdy“, tuto možnost zvolilo celkem 14 žáků z obou škol. 11 žáků z běžné základní školy, tj. 73,3 %, a tři respondenti, tj. 20 %, ze ZŠ praktické. Třetí možnost „nikdy“ zvolili jen dva respondenti, tj. 13 %, z běžné základní školy. Po porovnání výsledků obou škol zjišťujeme, že žáci navštěvující třídu pro žáky se specifickými poruchami učení v praktické škole chodí do školy rádi častěji než žáci z běžné základní školy.

## Vyhodnocení otázky č. 2

Znění:

„Baví tě to ve škole?“

**Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2**



V grafu č. 2 je uvedeno, jak žáky často baví pobyt ve škole. Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní respondenti z obou škol, tedy celkem 30 žáků. 10 respondentů zvolilo možnost „ano, každý den“. Z toho v 53,3 % tuto variantu zvolili žáci ze základní školy praktické a 13,3 % respondentů z běžné základní školy. Další možnost „jen někdy“ zvolilo 13 respondentů z běžné základní školy, tj. 86,7 %. Žáci z praktické základní školy tuto možnost zvolili jen ve čtyřech případech, tj. 26,7 %. Poslední variantu „nikdy“ zvolili jen tři respondenti z běžné základní školy, tj. 20 %. Při porovnání obou grafů zjišťujeme, že žáci navštěvující běžnou základní školu uvádějí, že je to ve škole baví častěji než žáky z běžné základní školy.

### Vyhodnocení otázky č. 3

Znění:

*„Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?“*

**Tabulka 2: Vyučovací předměty, které žáci hodnotí jako nejoblíbenější**

|              | český jazyk | matematika | Prvouka | hudební výchova | tělesná výchova | výtvarná výchova | cizí jazyk |
|--------------|-------------|------------|---------|-----------------|-----------------|------------------|------------|
| běžná ZŠ     | 0           | 2          | 3       | 1               | 7               | 2                | 0          |
| ZŠ praktická | 0           | 4          | 0       | 1               | 5               | 4                | 1          |

V tabulce č. 2 je uvedeno, jaké předměty jsou mezi žáky nejoblíbenější. Na otázku *„Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?“* odpověděli všichni žáci z obou škol. Žáci z obou škol nejčastěji volili předmět: tělesná výchova. Žáci z běžné základní školy tuto možnost zvolili v 46,7 % a žáci z praktické ZŠ tuto možnost zvolili v 33,3 %. Mezi často volený předmět u žáků z běžné základní školy patří prvouka, a to ve 20 %.

Žáci z praktické základní školy dále označovali předměty jako: matematika a výtvarná výchova, a to u obou předmětů v 26,7 %. Žádný žák z obou typů škol nezvolil možnost český jazyk. Dále nikdo z běžné ZŠ nezvolil možnost cizí jazyk. Také žádný žák z praktické základní školy nepovažuje předmět prvouka za svůj nejoblíbenější.

#### Vyhodnocení otázky č. 4

Znění:

„Jaký předmět tě baví nejméně?“

**Tabulka 3: Vyučovací předměty, které žáci hodnotí jako nejméně oblíbené**

|              | český jazyk | matematika | prvouka | hudební výchova | tělesná výchova | výtvarná výchova | cizí jazyk |
|--------------|-------------|------------|---------|-----------------|-----------------|------------------|------------|
| běžná ZŠ     | 6           | 2          | 4       | 0               | 0               | 1                | 2          |
| ZŠ praktická | 11          | 2          | 1       | 1               | 0               | 0                | 0          |

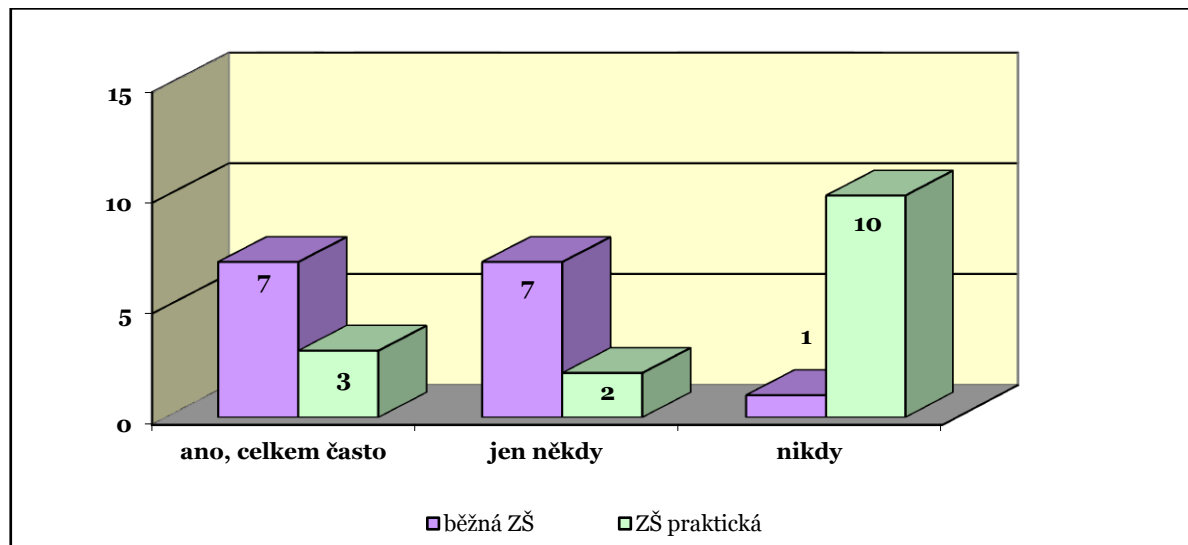
V tabulce č. 3 je uvedeno, jaké předměty patří mezi nejméně oblíbené. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti z obou škol. Mezi nejčastěji volený předmět patří český jazyk, který označilo 11 žáků z praktické základní školy, tj. 73 %, a 6 žáků z běžné základní školy, tj. 40 %. Dále 26,7 % žáků z běžné základní školy označilo za nejméně oblíbený předmět prvouku. Možnost „výtvarná výchova“ a „tělesná výchova“ nezvolil žádný žák z běžné základní školy. Variantu „tělesná výchova“, „výtvarná výchova“ a cizí jazyk nezvolil nikdo ze ZŠ praktické.

### Vyhodnocení otázky č. 5

Znění:

*„Připadáš si někdy ve škole, že jsi méně chytrý než tvoji ostatní spolužáci?“*

**Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 5**



V grafu č. 3 je uvedeno, zdali se žáci někdy setkali se situací, kdy si připadali méně chytrí než jejich ostatní spolužáci. Na tuto otázku odpověděli všichni žáci z obou škol. Žáci z praktické základní školy nejčastěji zvolili odpověď „nikdy“, a to v 66,7 %, tuto odpověď zvolil jen jeden žák z běžné základní školy, tj. 6,7 %. Odpovědi „ano, celkem často“ a „jen někdy“ zvolilo shodně 7 žáků, tj. 46 % u obou variant.

## Vyhodnocení otázky č. 6

Znění:

„Chtěl(a) by ses v nějakém předmětu ve škole zlepšit? V jakém?“

**Tabulka 4: Předměty, ve kterých by se chtěli žáci zlepšit**

|              | český jazyk | matematika | prvouka | hudební výchova | tělesná výchova | výtvarná výchova | cizí jazyk |
|--------------|-------------|------------|---------|-----------------|-----------------|------------------|------------|
| běžná ZŠ     | 8           | 3          | 4       | 0               | 0               | 0                | 0          |
| ZŠ praktická | 7           | 6          | 0       | 0               | 1               | 0                | 0          |

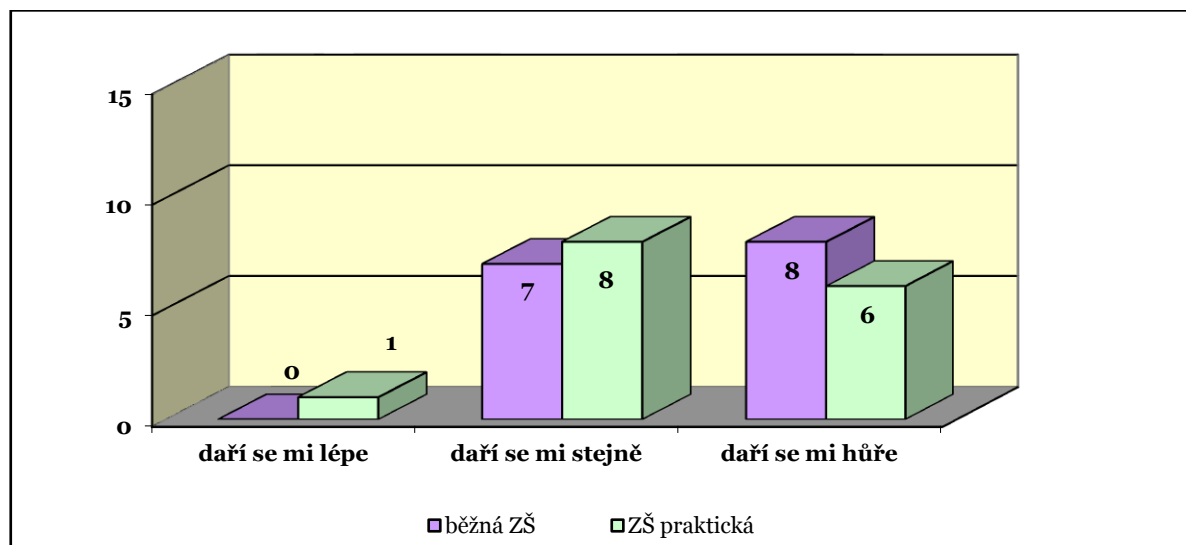
V tabulce č. 4 je uvedeno, v jakých předmětech by se žáci chtěli zlepšit. Na tuto otázku neodpověděl pouze jeden žák ze ZŠ praktické, který vybral možnost: nepotřebuji se v žádném předmětu zlepšit. Většina žáků z obou škol vybrala předmět „český jazyk“, tuto možnost zvolilo 8 žáků z běžné základní školy, tj. 53,3 % a 7 žáků ze ZŠ praktické, tj. 46,7 %. Dále 3 žáci z běžné základní školy zvolili předmět: matematika, tj. 20 %, a prvouku vybrali 4 žáci, tj. 26,7 %.

## Vyhodnocení otázky č. 7

Znění:

*„Daří se ti ve škole stejně jako tvým spolužákům?“*

**Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 7**



Graf č. 4 popisuje, jak se žáci hodnotí v závislosti na výkonech svých spolužáků. Pouhý jeden žák ze ZŠ praktické označil možnost: „daří se mi lépe, než mým spolužákům“. Tuto možnost neoznačil žádný žák z běžné základní školy. 53,3 % žáků ze ZŠ praktické si myslí, že se jim ve školní práci daří stejně jako ostatním spolužákům. Podobně jsou na tom i žáci z běžné ZŠ, tam označilo tuto možnost 46,7 % žáků. Překvapivé je, kolik žáků označilo možnost: „daří se mi hůře, než mým spolužákům“. Tuto možnost zvolilo 53,3 % žáků ze ZŠ praktické a 46,7 % žáků z běžné základní školy.

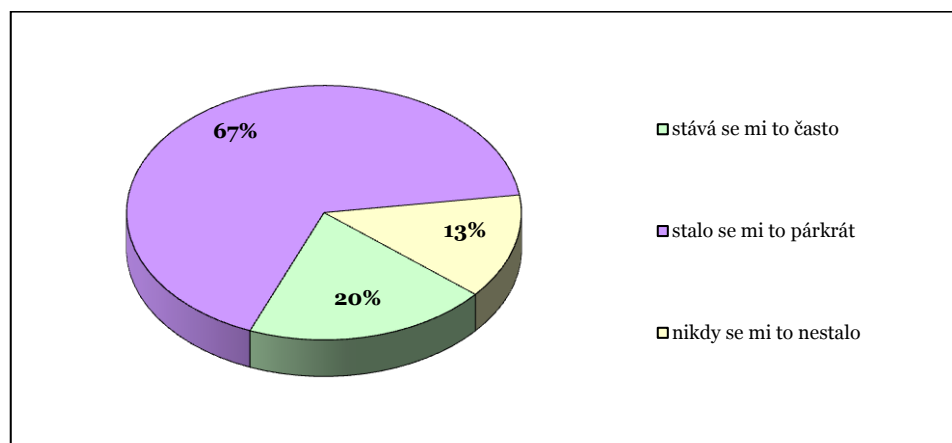
## Vyhodnocení otázky č. 8

Znění:

*„Stalo se ti někdy, že ses doma připravoval(a) na zkoušení, písemku a výsledkem snahy byla špatná známka?“*

### Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 8

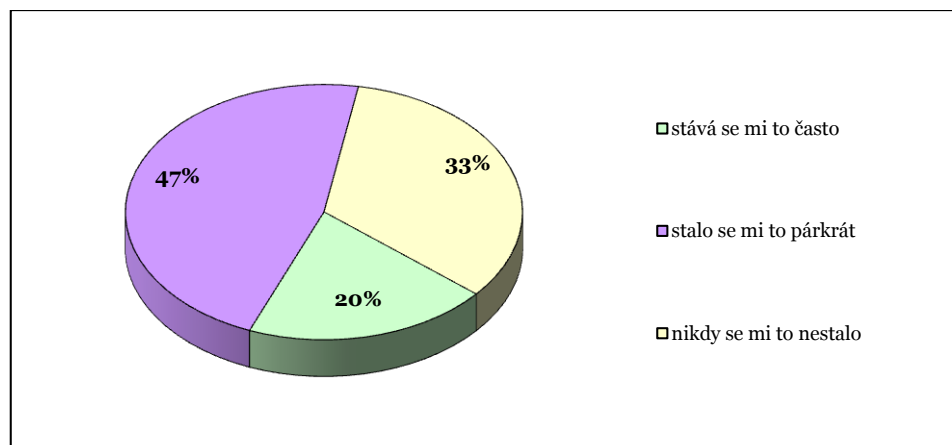
Běžná ZŠ



Na grafu č. 5 je znázorněno, kolik procent žáků se setkalo s tím, že i přes domácí přípravu získali špatnou známku. Nejvíce procent získala odpověď „stalo se mi to párkrát“, přesně 67 %. Dále 20 % získala možnost „stávalo se mi to často“ a nejméně procent (13 %) získala odpověď „nikdy se mi to nestalo“.

### Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 8

ZŠ praktická



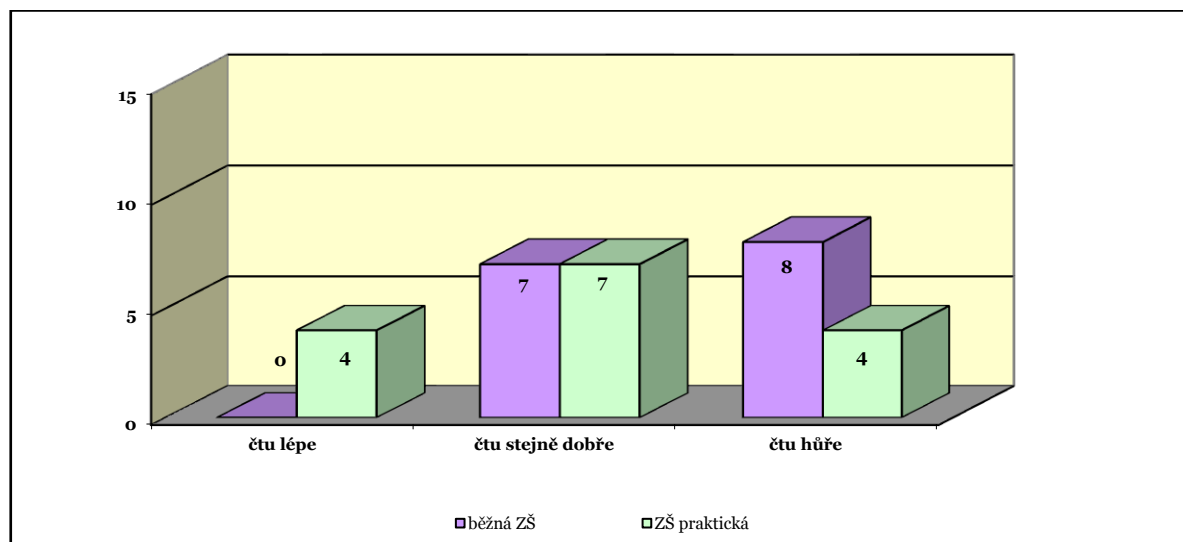
*Graf č. 6* nám ukazuje, jak na situaci pohlíží žáci z praktické základní školy. Podobně jako v běžné základní škole žáci nejvíce označovali možnost: „stalo se mi to párkrát“, přesně ve 47 %. Dále 33 % žáků označilo možnost „nikdy se mi to nestalo“ a nejméně žáků, tedy 20 % respondentů, označilo možnost „stává se mi to často“.

### Vyhodnocení otázky č. 9

Znění:

*„Myslíš si, že čteš stejně dobře jako tvoji spolužáci?“*

**Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 9**



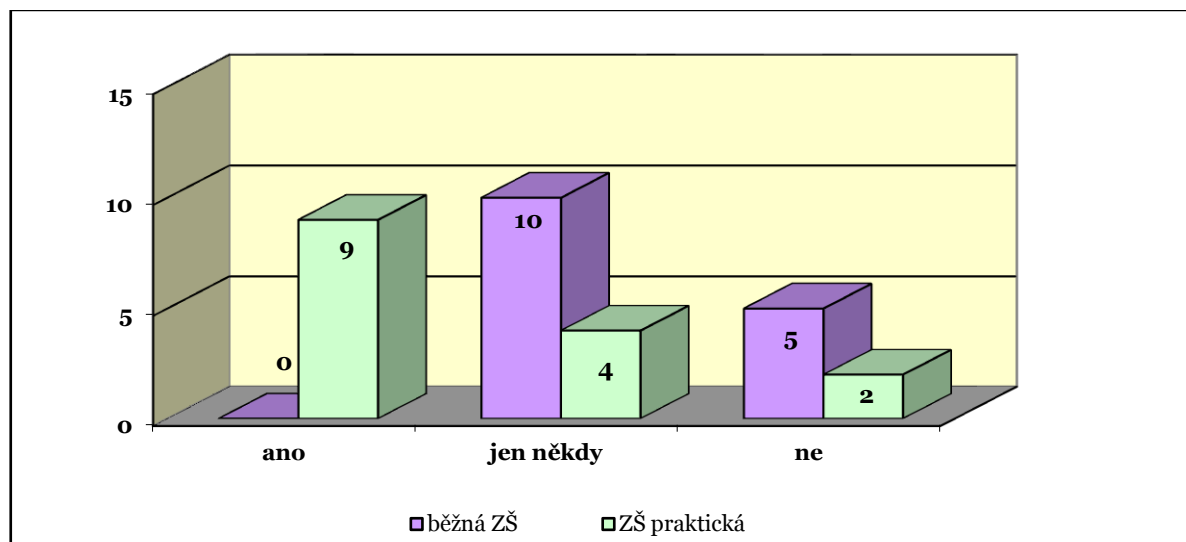
Na *grafu č. 9* je znázorněno, jak žák hodnotí své čtení v závislosti na úrovni čtení svých spolužáků. Nejvíce žáků, tj. 53,3 % z běžné základní školy, označilo možnost „ne, myslím si, že čtu hůře než moji spolužáci“. Oproti tomu tuto možnost označilo jen 26,7 % žáků z praktické základní školy. Stejný počet žáků z obou typů škol označilo možnost „ano, myslím si, že čtu stejně dobře jako moji spolužáci“. Jen 4 žáci z praktické základní školy si myslí, že čtou lépe než jejich spolužáci.

## Vyhodnocení otázky č. 10

Znění:

*„Myslíš si, že je paní učitelka spokojená s tím, jak umíš číst?“*

**Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 10**



Na grafu č. 8 je znázorněno, co si žáci myslí o svém čtení v závislosti na hodnocení paní učitelky. Nejvíce procent získala možnost „jen někdy“, kterou označilo 66,7 % žáků z běžné základní školy. Stejnou možnost označilo jen 26,7% žáků z praktické základní školy. Nejvíce žáků, tj. 60 % respondentů, označilo možnost „ano, myslím si, že je spokojená“. Tuto možnost neoznačil žádný žák z běžné základní školy.

## Vyhodnocení otázky č. 11

Znění:

„Kdybys mohl(a) oznámkovat své čtení, jakou známku bys zvolil(a)?“

**Tabulka 5: Subjektivní hodnocení vlastního čtení**

|                 | jedničku | dvojku | Trojku | čtyřku | pětku |
|-----------------|----------|--------|--------|--------|-------|
| běžná ZŠ        | 0        | 8      | 6      | 1      | 0     |
| ZŠ<br>praktická | 10       | 4      | 0      | 0      | 1     |

V tabulce č. 4 je znázorněno, jakou známkou by žáci zhodnotili své čtení. Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní respondenti. 10 žáků z praktické základní školy hodnotí své čtení známkou 1, čtyři žáci známkou 2 a pouhý jeden žák by se klasifikoval známkou 5. Osm žáků z běžné základní školy zvolilo známku 2, šest žáků se klasifikovalo známkou 3 a jeden žák označil známku 4.

## 4.5 ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU

V této části práce se pokusíme vyhodnotit obě hypotézy v závislosti na otázkách, které jsme si stanovili před realizací našeho výzkumu.

**Hypotéza č. 1:** Předpokládám, že většina žáků (více než 50 %), 1. stupně základní školy, v podkrkonošském městě, s diagnostikovanou poruchou učení je integrována do běžné základní školy.

*Tento předpoklad se potvrdil.*

V rámci našeho výzkumu jsme sledovali dva typy základních škol, které se nacházejí ve stejném městě, běžnou základní školu a základní školu praktickou, ve které jsou zřízeny třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Žáci s diagnostikovanou poruchou učení jsou vzděláváni v běžné základní škole nebo po konzultaci, doporučení pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra a žádosti rodičů ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Prostřednictvím rozhovorů s pedagogy obou typů základních škol a analýzy školních dokumentů jsme zjistili, že je v běžné základní škole na 1. stupni integrováno 23 žáků s diagnostikovanou poruchou učení a na základní škole praktické na 1. stupni ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení je vzděláváno 10 žáků s poruchou učení. Z toho vyplývá, že v běžné základní škole na 1. stupni je zapsáno 70 % žáků s SPU a v základní škole praktické 30 % žáků s diagnostikovanou poruchou učení.

**Hypotéza č. 2:** Předpokládáme, že námi vybraní pedagogové se přiklání k tomu, že dosud nebyly vytvořeny podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole.

*Tento předpoklad se částečně potvrdil.*

Pro podmínky k integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžné základní školy jsme si zvolili:

- nízký počet žáků ve třídě, který by umožňoval pedagogovi uplatňovat individuální přístup k žákovi podle jeho zvláštností a potřeb;
- využívání speciálních metod a prostředků, které napomáhají žákovi k účinnému osvojování učiva;
- kvalifikovanost pedagoga pro kvalitní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení;
- utváření zdravého sebehodnocení žáka se specifickými poruchami učení v běžné třídě základní školy.

Náš výzkum potvrdil, že učitelé z obou škol považují za klíčovou podmínku pro integraci žáků se specifickými poruchami do běžných typů základních škol nízký počet žáků ve třídě, který by jim umožnil přistupovat k žákům podle jejich individuálních zvláštností a potřeb. Tento poznatek se nám potvrdil i prostřednictvím pozorování, kdy jsme viděli, že ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení je více příležitostí k využívání individuálního přístupu ve vyučování. V běžné základní škole učitel nemá dostatek času, aby se mohl individuálně věnovat žákům s SPU podle jejich potřeb.

Dále jsme v rámci našeho výzkumu zjistili, že obě dvě školy využívají metody a prostředky, které jsou vhodné pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V rámci rozhovorů a pozorování jsme poznali, že učitelé z praktické základní školy dbají více na procvičování učiva a častější střídání činností během výuky. Více využívají názorné pomůcky, které usnadňují žákům osvojení učiva.

Osobnost pedagoga tvoří třetí téma, kterému jsme se v našem výzkumu věnovali. Naše práce potvrdila, že pedagogové z obou škol považují své dosavadní vzdělání za dostačující pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, dále však potvrzují, že je nutné se stále v příslušném oboru vzdělávat a sledovat nejmodernější trendy ve vzdělávání žáků. Všichni dotazovaní pedagogové si své vzdělání rozšiřují absolvováním odborných kurzů, které jim napomáhají k účinnějšímu vzdělávání všech žáků.

Prostřednictvím našeho výzkumu se dále potvrdilo, že žáci se specifickými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni v běžné základní škole, mají o sobě nižší sebehodnocení než žáci vzděláváni ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Dále jsme v rámci pozorování zjistili, že se žáci s poruchou učení zapojují do běžného kolektivu a jsou jím přijímáni jako žáci bez poruchy učení. Porucha učení nemá rozhodující vliv na přátelství mezi dětmi.

# ZÁVĚR

Jsme velice rádi, že jsme zvolili právě toto téma diplomové práce. Díky němu jsme měli možnost podrobně zmapovat možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve dvou typech základních škol, v běžné základní škole a v základní škole praktické, ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení, v jednom městě. Bylo nám umožněno vést rozhovory s vyučujícími na toto téma, seznámit se detailně s touto problematikou. Také pomocí vyplněných dotazníků, pozorováním a analýzou dokumentů a žákovských prací se nám podařilo získat ucelený pohled na danou oblast.

Otázkám spojeným s problematikou specifických poruch učení se odborníci i laická veřejnost věnují již mnoho let. Ústředním tématem bývá především vzdělávání dětí. V současné době vzniká také množství knih zaměřujících se na dospělého člověka se specifickou poruchou učení. Knihy jsou psány především pro ty, kteří mají pocit, že se dosud se svojí poruchou učení dostatečně nevyrovnali a negativně je ovlivňuje stále, přestože v dnešní době již existují ověřené postupy a metody, které mohou projevy poruch učení výrazně zmírnit.

Prostřednictvím našeho výzkumu jsme zjistili, že 70 % žáků z námi vybraného města je vzděláváno v běžné základní škole, a nedochází tak k vytváření zkreslení informací o jejich schopnostech a dovednostech, které žáci využívají při školních činnostech. Dále jsme zjistili, že v základní škole běžného typu pracují kvalifikovaní pedagogové, kteří se stále vzdělávají v oblasti specifických poruch učení a zajímají se o nové trendy ve vzdělávání. Každý učitel pracující s žáky se specifickými poruchami učení si je vědom, že vzdělávání všech žáků v běžné základní škole při průměrném počtu 25 žáků ve třídě je velmi náročné a pro kvalitní vzdělávání žáků je potřeba tento počet snížit.

V současné době je spíše preferována varianta, aby děti s SPU navštěvovaly běžnou základní školu. Nevýhodou této varianty je stále vysoký počet žáků ve třídě. Vyučující, který má ve třídě okolo 25 žáků, není již schopen se zcela věnovat žákovi, který vyžaduje individuální přístup. Jako řešení při stávajícím počtu 25 žáků považujeme přítomnost osobního asistenta pro tohoto žáka. Naším názorem je, že pokud

bude škola schopna dlouhodobě financovat asistenta, lze očekávat, že výuka žáka s SPU v běžné základní škole bude probíhat v klidu, dítě nebude stresováno tím, že nestíhá výuku, asistent mu bude pomáhat a vyučující se bude moci věnovat ostatním žákům. Žák s SPU bude schopen díky asistentovi zvládat výuku, aniž by měl pocit selhávání. Důležitý bude přístup vyučujícího, který ostatním dětem musí vysvětlit přítomnost asistenta ve třídě.

Dalším naším návrhem, který umožní vyučujícímu, aby se mohl také plně věnovat žákovi s SPU, je snížení počtu žáků ve třídě na 18. Z rozhovorů s vyučujícími na běžné základní škole vyplynulo, že tento počet považují za adekvátní pro zařazení žáka s SPU do výuky s ostatními žáky bez SPU. Na základě této práce bychom doporučili snížit počet žáků ve třídách tak, aby bylo možné se žákům s poruchami učení věnovat individuálně podle jejich zvláštností a potřeb. Pro žáka je důležité jeho sebepojetí, pokud bude dobře bez větších problémů prospívat v běžné základní škole, bude mít větší šanci na pokračující vzdělání na dalším stupni. Důležité je i jeho sociální zařazení mezi žáky bez SPU. Za přínosné považujeme také to, že žáci bez SPU se tak naučí vnímat svého spolužáka s SPU jako sobě rovného.

Považujeme za přínosné rozkrývat problematiku integrace žáků s SPU do běžných základních škol. Pracuji jako učitelka na 1. stupni běžné základní školy a odvažuji se tvrdit, že znám dobře situaci na běžné základní škole. Proto bych byla velice ráda, kdyby tato práce byla přínosem pro ostatní vyučující, kteří se touto problematikou zabývají.

# SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 416 s. ISBN 80-86633-37-3

BROŽOVÁ, D. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8

CHALOUPKOVÁ, S. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 232 s. ISBN 978-80-210-5646-6

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1

JUCOVIČKOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8

JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. 238 s.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2

- MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. S. 128. ISBN 978-80-7372-318-7
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
- SÍTNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy učení*. 1. Vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2007. 110 s. ISBN 80-7368-042-4
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 238 s. ISBN 80-7178-800-7
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0

### ***Zákony a legislativa***

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů*. 2004.

Česká republika. Vyhláška MŠMT 147/2011 Sb.

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Rozhovory s učiteli

Příloha B: Dotazník pro žáky

## Příloha A: Rozhovory s učiteli

### Rozhovor s paní učitelkou Miladou z Praktické základní školy

**Kolik žáků je zapsáno ve vaší třídě?** Tento rok se zapsalo deset žáků, ale je běžné, že v průběhu roku ještě nějakí žáci přibudou. Především před koncem prvního pololetí se rodiče zajímají, za jakých podmínek by jejich děti mohly přejít do naší školy.

**Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Záleží na individualitě žáka, na jeho inteligenci a zájmu rodiny o nápravu a využívání všech možností, které mohou vést k nápravě či zmírnění problémů. Je to velmi individuální.

**Ve vaší třídě jsou vzdělávání žáci z jednoho nebo více ročníků?** Učím ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Bohužel máme zatím pouze jednu třídu, takže se věnuji v jedné hodině žákům ze čtyř ročníků, od první do čtvrté třídy.

**Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Je velmi náročné se na takové hodiny připravit, ale nízký počet žáků nám umožňuje ke každému žákovi přistupovat individuálně.

**Jaké zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Asi především v náročnosti organizace. Musím mít vždy každou hodinu pečlivě promyšlenou, abych se mohla každému ročníku dostatečně věnovat.

**V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Záleží na druhu a míře specifické poruchy učení a funkčnosti rodiny. Nelze obecně posoudit. Záleží na konkrétním případě.

**Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** V základní škole praktické jsou žáci navštěvující třídu pro žáky se specifickou poruchou učení vzdělávání podle ŠVP ZV bez přílohy. Takže si naši žáci osvojují stejné učivo jako na normální základní škole. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě je možný individuální přístup. Jako zápor vidím to, že v některých případech je obtížná spolupráce s rodinou. Rodiče se nezajímají o výuku a se svými dětmi se neučí. Také jsem se setkala s tím, že žáci z vyšších ročníků považují vzdělávání v praktické škole za degradující. Jsou svými vrstevníky z běžné základní školy ponižováni. Na druhou stranu se setkáváme s případy dětí, které v běžné základní škole neustále selhávaly, až si vytvořily negativní vztah

ke škole obecně. V pololetí k nám přišla dívka z prvního ročníku. Když přišla k nám do školy, už na první pohled bylo vidět, že si vůbec nevěří. Trvalo jí necelý měsíc, než si na nový kolektiv zvykla, ale teď je u nás spokojená. Rodiče se jí hodně věnují a učivo zvládá velmi dobře. **Jaké vztahy mezi žáky ve vaší třídě převažují?** Především přátelské, žáci si navzájem pomáhají, spolupracují. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení, kde žáci mají problémy s učením, a v běžné základní škole?** Když k nám žáci přicházejí z běžné základní školy, je jejich sebehodnocení na nižší úrovni, někdy z nich mám dokonce pocit, že se cítí být vinni za svou neschopnost, ale časem se jejich sebehodnocení zlepší. Uvědomí si, že jsou na tom u nás všichni stejně, už nevybočují z řady, jak tomu bylo na běžné základní škole. **V základní škole praktické se žáci se specifickými poruchami učení setkávají během přestávek s žáky s různým druhem postižení, jaké vztahy mezi žáky se specifickými poruchami učení a ostatními žáky školy fungují?** Myslím si, že zcela běžné. Kamarádí se. O přestávkách se scházejí na chodbě a hrají různé hry. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Vzhledem k tomu, že v naší třídě jsou vzděláváni žáci z více ročníků najednou, většinou se spolu více kamarádí žáci stejně staří. Žáci jsou vedeni k neustálé ohleduplnosti, takže se u nás často stává, že i starší žáci v sobě objeví pečovatelské sklony a svačí s těmi nejmladšími žáky. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, snažím se takové metody uplatňovat. Podle individuality, v čem žák vyniká. Kdo umí kreslit, dělá praktické úkoly kreslením, kdo dobře čte, čte nám pohádky. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce osvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Používám reproduktivní metodu, snažím se co nejvíce využívat názorné pomůcky, různé přehledy, tabulky, učebnice. Vytvářím si i vlastní pracovní listy nebo kombinuji cvičení z různých učebnic a pracovních sešitů. Bohužel se ale ve své praxi setkávám i s nezájmem některých žáků pomůcky využívat. **Volíte skupinovou práci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Moje třída se čtyřmi odděleními je velmi specifická. Skupinovou práci ve svých hodinách nezařazuji. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** V těchto předmětech soutěže nezařazuji. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení? Používáte speciální způsoby?** Hodnotím žáky mírněji vzhledem k jejich obtížím. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce**

**osvědčily v hodinách českého jazyka?** Využívám různé názorné přehledy, barevnou abecedu, písmenkové kostky, měkké a tvrdé kostky, slabiková lota, krupičku na psaní, stíratelné tabulky. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Opět to jsou názorné přehledy, kostky, žetony, modely, papírové mince, papírové číslice, dřevěné číslovky, programy na interaktivní tabuli. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Ano, je. V mé třídě jsou žáci ze čtyř ročníků, musím si pořádně promyslet organizaci, posloupnost činností, připravit pomůcky. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Ano, navštívila jsem kurz, který se věnoval problematice dyslexie a dysortografie. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Vždy je co zlepšovat, ráda se poučím. Stoprocentní znalosti mít nebudu, ale v současné době si myslím, že jsou moje znalosti dostačující. **Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Letos to bude osmnáct let

.

#### **Rozhovor s učitelkou Jarkou z Praktické základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Máme přihlášených deset dětí různého věku. **Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Při třiceti žácích ve třídě je vzdělávání těchto dětí nemožné bez kolapsu vyučujícího, nebo musí nosit svatozář. Nelze si vybrat, buď je možné se spíše věnovat chytrým dětem, nebo slabším. Obojí nelze poctivě zvládnout. **Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** V malém počtu žáků lze s každým alespoň chvíli pracovat individuálně. **Jaké záporny spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Za největší zápor považuji situaci, kdy žáci nejsou podporováni svou rodinou. S touto situací u nás bojujeme neustále. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Trpí nadprůměrní a ti nejslabší jsou i při sebelepší vůli stejně terčem

posměchu. Situaci lze zvládat jen, když žáci mají lehkou formu SPU, při maximálním počtu 18 žáků ve třídě. **Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Mezi klady bych zařadila nízký počet žáků a klidné prostředí. Lze postupovat pomaleji podle individuálních plánů. Zápor vidím v tom, že většina žáků ze sociálně slabších rodin jsou bez domácí přípravy a škola nemá podporu ze strany rodičů. **Jaké vztahy mezi žáky převažují ve třídě pro žáky s SPU?** Celkem běžné, záleží na náladě jednotlivých žáků. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** V běžné základní škole mají žáci větší sebevědomí. Žáci ze základní školy praktické jsou skromnější. **V základní škole praktické se žáci se specifickými poruchami učení setkávají během přestávek s žáky s různým druhem postižení, jaké vztahy mezi žáky se specifickými poruchami učení a ostatními žáky školy fungují?** Z mých dlouhodobých zkušeností je patrné, že si spíše pomáhají, než ubližují. Všichni žáci jsou pedagogy neustále vedeni k ohleduplnosti. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Myslím, že ano. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, žáky často chválím, povzbuzuji je. Předkládám jim takové úkoly, u kterých vím, že je zvládnou a zažijí úspěch. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce osvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Využívám přehledy, učivo zjednodušuji podle možností žáků. Často učivo opakujeme různými způsoby, používáme básničky, písničky, kreslíme, vystřihujeme. **Volíte skupinovou práci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Při nízkém počtu žáků a rozdílných ročnících to dost dobře nejde. Navíc mají rozdílnost učiva. Nelze sladit řešení problému. Možná jen při nějaké „poznávačce“, spíše zařazuji činnosti ve dvojicích. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** Tyto hry ve výuce nepoužívám. Soutěživost neuplatňuji, v mém počtu a rozdělení tříd to ani nelze. Soutěžení zařazuji jen například v ranním rozpovídání, v rozcvičce, nikoli v matematice nebo v českém jazyce. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Hodnotím ohleduplněji. Špatná známka se nezapisuje. Motivuji žáky lepšími známkami, pochvalou. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Při čtení používáme záložku s okýnkem. V českém jazyce mají žáci k dispozici přehledy vyjmenovaných

slov, vzorů, pádů; druhy slov, různé karty s písmeny. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Používám přehledy číselné řady od 0 do 10, různé trojrozměrné pomůcky na počítání, počítadlo do 20, karty na násobilku, puzzle s čísly. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Ano, je pro mě velmi náročná, pro 6 žáků z různých ročníků při čtyřech hodinách denně: matematika, český jazyk, přírodověda, vlastivěda, to je čtyřikrát šest příprav, takže dvacet čtyři promyšlených příprav plus pomůcky denně. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Navštívila jsem kurz zaměřený na čtenářskou gramotnost, dále kurz zaměřený na dyskalkulii a další poruchy v matematice. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Doufám, že ano. Ráda se poučím. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** Zajímalo by mě, jaké zkušenosti mají třeba učitelé na jiných školách. **Ocenila bych rady z praxe. Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Více než dvacet pět let.

#### **Rozhovor s učitelkou Mirkou z Praktické základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Máme přihlášeno deset dětí. **Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** V běžné škole žák zákonitě selhává, od toho se také odvíjí jeho nízké sebevědomí. Často není hodnocen s ohledem na své potíže. Může zpomalovat a rušit celou třídu. **Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Například v tom, že starší žáci si s těmi mladšími mohou učivo opakovat a ti mladší se s předstihem seznamují s budoucím učivem. Také záleží na vyučovacím předmětu. Největší výhodou je určitě možnost pracovat s každým žákem podle jeho možností vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě. **Jaké zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci z více ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Někdy je pro mě náročné si činnosti v hodině naplánovat tak, aby každý žák byl nějakou činností zaměstnaný. Někteří žáci jsou rychlejší a potřebují práci navíc, jiní žáci jsou pomalejší a

je třeba se jim věnovat více. Také někdy bojujeme s nezájmem rodičů, kteří s námi nespolupracují tak, jak bychom si představovali. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Záleží na několika činitelích. Na tom, jestli má učitel toleranci a empatii k těmto dětem a dokáže je adekvátně podporovat. Dále je velmi důležitý postoj rodičů k dítěti a v neposlední řadě osobnost samotného žáků, zdali má zájem a chce se učit, v takovém případě ho mohou motivovat i úspěchy ostatních žáků.

**Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Nabízíme cílenou péči během celého dne, učivo se probírá s ohledem na potíže žáků. Využíváme individuální učení, pomůcky pro žáky s SPU a diferencované hodnocení. Nevýhody vidím v tom, že jsou u nás vzdělávání žáci ze čtyř ročníků v jedné třídě. Je nutné, aby žáci dokázali pracovat samostatně. Někdy se mohou žáci navzájem rušit, jejich pozornost může být snižena až roztěkaná. Dále nevýhodu vidím v tom, že srovnání s žáky bez SPU chybí. Žáci mají nebo nechtějí zvýšit tempo činnosti.

**Jaké vztahy mezi žáky převažují ve třídě pro žáky s SPU?** Podporujeme v žácích přátelské chování, vedeme je k ohleduplnosti a vzájemné spolupráci. Někdy se jako v jiných školách mezi žáky vytvoří rozbroje, ale ty se časem zase uklidní. Myslím si, že žáci mají mezi sebou celkem normální vztahy. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** Ve třídě pro žáky s SPU žáci zažívají školní úspěch, o kterém se jim na běžné základní škole mohlo jen snít. Naši žáci, kteří přišli ze základní školy, se konečně přestali stresovat a začali se učit rádi, protože zjistili, že se snaha cení. Konečně se mohou radovat z jedniček v žákovské knížce. **V základní škole praktické se žáci se specifickými poruchami učení setkávají během přestávek s žáky s různým druhem postižení, jaké vztahy mezi žáky se specifickými poruchami učení a ostatními žáky školy fungují?** Myslím si, že zcela běžné. O přestávkách se scházejí na chodbě, povídají si, hrají různé hry. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Myslím si, že porucha učení nehraje roli ve volbě kamarádů. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, zařazuji. Ke každému žákovi přistupuji individuálně. Používám pomůcky, které žákům při výuce pomáhají, volím individuální

hodnocení. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce osvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Žákům vyhovuje časté střídání činností, snažím si hodinu rozvrhnout tak, aby žáci chvíli pracovali u stolečků, poté na koberci, zařazuji různé formy relaxace. Kladu důraz na časté procvičování různými typy činností. Také je důležité ponechat žákům dostatek času na vypracování úkolu. Ze základní školy byli žáci zvyklí úkol rychle vypracovat, aniž by si ho zkontrolovali. Byli rádi, že to stihli a správností se nezabývali. **Volíte skupinovou práci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Zařazuji práci ve dvojicích, kdy silnější pomůže slabšímu, vedu je ke spolupráci, vícečlenná skupina se mi ale neosvědčila. Žáci mají tuto formu práce rádi, je to pro ně určité zpestření. Zápor vidím v tom, že se někteří žáci nesoustředí na daný problém, látku, ale věnují se něčemu jinému. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** Někdy ano, hrajeme například hru „Násobek bum!“, tato hra slouží k procvičování násobků. Dále hrajeme „Matematického krále“, „Člověče, nezlob se“, různé formy pexesa. Také používáme programy na SMART tabuli. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Hodnotím žáky mírněji. Za dvě hrubé chyby dávám ještě jedničku, poté známky vždy odstupňuji po dvou chybách. Za čtyři chyby dvojku, za šest chyb trojku a tak dále. Písemné práce dávám žákům domů na procvičení, aby se mohli na pravopis připravit. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Používám interaktivní tabuli, přehledy probíraného učiva, měkké a tvrdé kostky, korálky s písmeny na gumičce, záložku na čtení s okýnkem, „bzučák“. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Zase interaktivní tabule, kartičky s příklady, modely geometrických těles, počítadla, kartičky s číslicemi, kartičky s puntíky, papírové kostky, žetony. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Ano, i přes promyšlenou přípravu nevím, co mě ráno čeká. Musím často improvizovat a podle okolností plán dne upravovat. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Zúčastnila jsem se kurzu zaměřeného na hravou matematiku a rozvoj geometrické představivosti, dále jsem absolvovala kurz, zaměřený na čtenářskou gramotnost. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Stoprocentní znalosti mít nikdy nebudu, ale v současné době si myslím, že mi stačí. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** Zajímalo

by mě, jak efektivně pracovat s žákem s poruchou ADHD. **Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Dvacet jedna let.

### **Rozhovor s učitelkou Nikolou z běžné základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve vaší třídě?** V mé třídě je zapsáno pouhých dvacet žáků, protože mám ve třídě integrovanou jednu žákyni s ADHD a dva žáky s dyslexií. **Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Jsou vhodné k integraci, takže pozitivní, ale záleží právě na počtu žáků. Nelze integrovat žáky s dys- poruchami do třídy s počtem nad dvacet dětí. Ideálně osmnáct a méně žáků na jednu třídu. **Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Učitelé mohou užívat individuálního přístupu. Starší žáci mohou něco pochytit od starších. V takových třídách je podle mě větší prostor k činnostnímu učení. **Jaké zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Podle mě mohou být starší žáci bržděni mladšími a organizace pro učitele musí být dosti náročná. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Prostředí se více přibližuje reálnému životu, žáci musí více „bojovat“, jsou otrlejší při případném postupu na středoškolské studium. Pro ně není přechod tak náročný. **Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Žáci tam mohou mít lepší sebehodnocení a sebepojetí. Mají tam efektivnější pomůcky. Nízký počet žáků jim umožňuje používat individuální přístup. Problém podle mě nastane tehdy, pokud se žáci vrací zpět na běžnou školu. Můžou vidět sami sebe jinak. Nemají reálné srovnání. Myslí si, že jsou jedničkáři, ale ve skutečnosti jsou trojkaři. **Jaké vztahy mezi žáky převažují ve vaší třídě?** Moji žáci jsou hodně soutěživí. Snažím se je ale vést ke zdravému soutěžení. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** Záleží na celém kolektivu žáků, na učiteli

a určitě na osobnosti samotného žáka. Myslím si, že v praktické škole mají lépe vyřešené podmínky výuky než v běžné základní škole, a tím přispívají k utváření vyššího sebevědomí žáků se specifickými poruchami učení. **V základní škole praktické se žáci se specifickými poruchami učení setkávají během přestávek s žáky s různým druhem postižení, jaké vztahy mezi žáky se specifickými poruchami učení a ostatními žáky školy fungují?** Myslím, že nefungují nijak zvláště. Na postižení a SPUCH nezáleží, spíš na stejných zájmech, osobnosti. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Ano, i z praxe. Nejde o podobné znevýhodnění, ale spíš o úroveň inteligence a především zájmy. To znamená, že dle mého názoru ovlivňuje celou osobnost žáka a také jeho zájmy. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, skupinovou práci, kde záměrně utvářím skupiny tak, aby žáci, kteří nechtějí a neumějí psát, se mohli prezentovat ústně a podobně. Snažím se hodnotit i jiné oblasti než práci, například pomoc druhým. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce odsvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Střídám skupinovou práci se soutěžení. Vedu žáky k sebehodnocení, ke vzájemnému hodnocení pomocí samolepek, bodů. Děti samy nosí bonbóny. Podněcuji snahu, přípravu doma. Žáci mohou plnit domácí úkoly navíc, za které získají jedničky a body. Zařazuji projektovou výuku, kde žáci sami vybírají činnosti a pomůcky. **Jaké klady a zápory spatřujete ve skupinové práci?** Žáci se při skupinové práci cítí být prospěšní, zažívají pocit úspěchu. Sami si vybírají činnost, která jim vyhovuje, zároveň se učí podřizovat celé skupině, učí se kompromisům. Každý je přínosný. V soutěživém světě se snaží a učí také spolupraci. Negativa vidím v časově náročné přípravě a někteří žáci, především ti soutěživě založení, mohou činnost sabotovat nebo je nebaví, záleží na motivaci. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** Ano, vedu je k soutěžení mezi sebou. Hrajeme bingo, matematická pexesa, matematického krále. Sbíráme kartičky s příklady po třídě. **Mohou v těchto hrách zažít úspěch i žáci se specifickými poruchami učení?** Ano, rozhodně. **Upravujete pravidla her se soutěživými prvky pro žáky se specifickými poruchami učení?** V případě dyslexie jim nedávám hry, kde musí číst, nebo přečtu sama. U žáků s dysgrafií zadávám kreslení obrázků místo psaní. Nehodnotím při hře úpravu a pravopis. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Používám samolepky, tiskátka, zvýrazňování fixy. Hodnotím tyto žáky mírně. **Jak ostatní žáci ve třídě vnímají to, že**

**žáci se specifickou poruchou učení píší kratší diktáty, domácí úkoly?** Vždy vysvětlím dětem dopředu, proč to tak je, berou to dobře. Zahrnujeme odlišné hodnocení žáků s SPU do pravidel třídy. Také záleží na věku žáků. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Například záložku s okýnkem, papírová písmena na skládání, pracovní listy, kostky s písmeny. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Karty s čísly, kostky, počítadla, žetony. **Je pro vás příprava na hodinu náročná?** Záleží na téma hodiny a na počtu žáků ve třídě. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Navštívila jsem kurz zaměřený na činnostní výuku v prvním ročníku. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Ano, myslím si, že mám kvalitní vzdělávání pro práci s žáky s SPU. Vystudovala jsem Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogiku na Karlově univerzitě. Přesto si ale myslím, že se učitel musí vzdělávat celoživotně a sledovat trendy. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** Ráda bych se seznámila s konkrétními pomůckami a novými metodami práce s žáky s SPU. **Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Zatím pracuji jako učitelka na základní škole necelý rok.

### **Rozhovor s učitelkou Nad'ou z běžné základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve vaší třídě?** 18 žáků. **Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Je důležité žáky integrovat a vzdělávat je v přirozeném prostředí, ale nutnou podmínkou je, aby ředitel vyšel vstříc učiteli a vytvořil podmínky k integraci žáků s SPU, například sníženým počtem žáků ve třídě. V mé třídě jsou tři žáci, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení a patnáct žáků bez poruchy. Myslím si, že tento počet je ideální. **Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Učitel může každému žákovi věnovat více času. Malý počet žáků učiteli umožní žáka více poznat a při motivaci vycházet z jeho zájmů. Mezi žáky a učitelem se vytvoří užší vztah. **Jaké zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci z více**

ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset? Problém vidím v následném přeřazení dítěte do běžného více početného kolektivu. Záleží určitě na osobnosti dítěte, ale setkala jsem se s chlapcem, který při přechodu ze specializované třídy do běžné třídy prožíval značné problémy s adaptací. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Žáci jsou v běžném kolektivu žáků. Nevybočují z řady. Nebudou v budoucnosti řešit, že chodili do dyslektické třídy, na kterou se bohužel pohlíží jako na třídu pro méně chytré děti. **Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Učitelé v praktické škole mají více zkušeností, prošli několika kurzy, znají určité figle, které žákům pomohou lépe si učivo osvojit. Zápor vidím v přechodu na běžnou základní školu. **Jaké vztahy mezi žáky převažují ve vaší třídě?** Především přátelské, ale také se často objevuje soutěživost mezi žáky. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** Myslím si, že v běžné základní škole se žák více setkává se školním neúspěchem a postupem času se jeho sebevědomí snižuje. Záleží na učiteli. Ve třídě mám chlapce, který má čerstvě diagnostikovanou dyslexii a dysortografii. Tento chlapec má na sebe vysoké nároky, a když v nějaké činnosti nestíhal nebo i neporozuměl, cítila jsem z něj napětí, stres, který se projevoval i o přestávkách, kdy se choval agresivně vůči spolužákům. Situace se zlepšila poté, co mu byl vytvořen individuální vzdělávací program. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Záleží na osobnosti dítěte, ale ano, myslím si, že ano. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Snažím se volit takové hry, kde spolu žáci nesoupeří. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce osvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Didaktické hry ve dvojici, jako jsou například matematická lota, matematické domino. **Volíte skupinovou práci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Ano. **V čem spatřujete její klady?** Žák se učí od svých vrstevníků. Každý žák nabízí jiný pohled na problematiku. Učí se spolupráci, prosadit si svou názor ve skupině. **V čem spatřujete její zápory?** Záleží na osobnosti dítěte. Žák může mít pocit, že jeho nápady nejsou dobré a stáhne se, aby nezkazil práci kamarádům. Ostatní žáci k sobě nemusí chtít slabšího žáka. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se**

**soutěživými prvky?** Ano, především v matematice, například Matematického krále, Hledání příkladů ve třídě, matematické bingo. **Mohou v těchto hrách zažít úspěch i žáci se specifickými poruchami učení?** Ano, pokud dojde k upravení podmínek hry. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Používám klasicky známky, plus razítka se smajlíky. Někdy žáky hodnotím slovně. **Jak ostatní žáci ve třídě vnímají to, že žáci se specifickou poruchou učení píšou kratší diktáty, domácí úkoly?** Myslím si, že si na to již zvykli a berou to. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Nádoba s písmem na psaní, modelína k modelování písmen a číslic, interaktivní tabule, slabiková lota, dominové karty s textem. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Dřevěné tabulky s čísly a puntíky, papírové kartičky s čísly a znaménky, matematická lota, matematická domina, pracovní listy se stříháním a lepením. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Ano je. Musím si promyslet organizaci, upravit hry, připravit pomůcky. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Ne. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Myslím si, že v rámci pětiletého vysokoškolského studia jsem získala kvalitní poznatky, ale přiznám se, že mi chybí potřebné zkušenosti. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** Jak klasifikovat žáky s poruchami učení. **Dále bych ocenila nějaké rady z praxe. Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Již dva roky.

## **Rozhovor s učitelkou Ivetou z běžné základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve vaší třídě? 25 žáků. Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Negativní, čím větší je počet žáků ve třídě, tím méně času má učitel na poruchové žáky. Žáci musí být samostatní a musí se jednat o lehčí formu SPU. **Jaké klady spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Vyučující má čas se žákům individuálně věnovat, ale zároveň je vede k samostatnosti, když pracuje s více skupinami. **Jaké zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci z více ročníků najednou, ale celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Nemám s takovou situací zkušenost, nemohu posoudit. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzdělávání v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Lepší zařazení do společnosti. **Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Všichni mají podobné znevýhodnění, zažívají více úspěchů. Mají lepší psychiku s předpokladem úspěchu. Negativem je vyjmutí z kolektivu v běžné základní škole. V běžném kolektivu při zohlednění se žáci vyvíjejí lépe vzhledem k více podnětnému prostředí. **Jaké vztahy mezi žáky převažují ve vaší třídě?** Přátelské, žáci se kamarádí. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** Myslím si, že se nerozvíjí stejně, v běžné základní škole je sebehodnocení kritičtější, žák s SPU nemá takové sebevědomí. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Určitě, lépe se vzájemně chápou. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, myslím si, že takové metody je nutné zařazovat a posilovat jimi zdravé sebevědomí žáků s SPU. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce osvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Názorné pomůcky, zapojení co nejvíce smyslů. Ponechat při práci žákům dostatek času. Přímé vedení. Již od první třídy jsem se snažila volit co nejnázornější aktivity, při kterých si děti osvojovaly učivo, co nejvíce smysly. **Volíte**

**skupinovou práci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Ano, občas. **V čem spatřujete její klady?** Žáci jsou ve skupině, kde jsou pod přímým vedením výborných žáků. **V čem spatřujete její zápory?** Žák s SPU nemá velkou příležitost se prosadit. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** Ano, občas, například matematického krále, slovní kopanou, hledání pokladu. **Mohou v těchto hrách zažít úspěch i žáci se specifickými poruchami učení?** Určitě, vždy soutěží mezi sebou dvojice s podobnými schopnostmi. **Upravujete pravidla her se soutěživými prvky pro žáky se specifickými poruchami učení?** Hry neupravuji, zařazuji hry, které jsou vhodné i pro žáky s lehčí formou specifických poruch učení. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Hodnotím stejnou stupnicí jako ostatní žáky, jde o pocit spravedlnosti, ale žáci s SPU mají zadání úkolu krácené nebo píšou ob větu a mají více času na vlastní kontrolu. **Jak ostatní žáci ve třídě vnímají to, že žáci se specifickou poruchou učení píšou kratší diktáty, domácí úkoly?** Spolužákům ve třídě bylo vysvětleno, že o to mají kratší, to poté dodělávají každý týden v hodině dyslektické nápravy. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Čtecí okénko nebo ukazovadlo, správné pomůcky na psaní, zalaminované tabulky přehledů, kartičky na řazení slov, měkké a tvrdé kostky. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Počítadla, stovkové tabulky, zalaminované tabulky násobků a jednotek, papírové peníze, lištu na sestavování a čtení čísel. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Přípravy jsou náročnější, musím zvážit, zda žáci s poruchou mohou pracovat s ostatními žáky nebo zdali je vhodnější zařadit práci v páru či ve skupině. Dále musím žákům předepisovat sešity, vytvářet různé doplňovačky. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Ano, několik. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Myslím, že ano, vystudovala jsem speciální pedagogiku na vysoké škole v Praze. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** Jak se žákovi s SPU individuálně v hodině věnovat při počtu dvaceti pěti žáků. **Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Dvacet let.

## **Rozhovor s učitelkou Pavlínou z běžné základní školy**

**Kolik žáků je tento školní rok zapsáno ve vaší třídě? 23 žáků. Jaký je váš názor na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžné základní škole při průměrném počtu žáků?** Pokud je žák s dostatečným intelektem, spolupracující, souhlasím s takovým zařazením. **Jaké klady a zápory spatřujete při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci z více ročníků, ale jejich celkový počet nepřesáhne číslo deset?** Nemohu posoudit, nemám s takovou situací zkušenosti. **V dnešní době jsou žáci se specifickou poruchou učení vzděláváni v běžné základní škole, jaký přínos to podle vás pro žáky má?** Žáci jsou schopni fungovat v běžné populaci. Není jim vytvářena umělá bublina. Ostatní žáci s tím ale musí být seznámeni. **Jaké klady a zápory spatřujete ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení?** Úroveň žáků je podobná, jednodušeji zažijí úspěch. **Jaké vztahy mezi žáky převažují ve vaší třídě?** Konkrétně v mém kolektivu dětí panují přátelské vztahy, protože si s dětmi neustále povídáme a rozebíráme různé situace. Vedu je k tomu, aby se snažili vcítit do situace žáků s postižením. **Myslíte si, že se žákovo sebehodnocení rozvíjí stejným nebo podobným způsobem v praktické základní škole ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení a běžné základní škole?** Myslím, že ne. Žák na sebe nemá takové nároky, tudíž i hodnocení může být zkresleno. **Myslíte si, že se žáci se specifickou poruchou učení kamarádí spíše s žáky s podobným znevýhodněním?** Myslím si, že ne. **Zařazujete do výuky metody, které umožňují žákovi se specifickou poruchou učení zažít pocit úspěchu?** Ano, zařazuji multisenzorické přístupy k rozvoji sluchu, zraku a hmatu. Dále metody zaměřené na kooperaci ve skupině. **Jaké didaktické metody se vám při výuce nejvíce odsvědčily při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?** Skupinová práce, zkrácené zadání úloh, zajímavé pomůcky. **Jaké klady spatřujete ve skupinové práci?** Žáci si vzájemně pomáhají a úkol si vysvětlí po svém, někdy je pro ně takové vysvětlení srozumitelnější než od učitele. **Jaké zápory spatřujete ve skupinové práci?** Občas nechut' běžných žáků spolupracovat, mít ve skupině žáka s SPU. V takovém případě musím zasáhnout. **Volíte při hodinách matematiky a českého jazyka hry se soutěživými prvky?** Ne moc často, záleží na situaci a probíraném učivu. Spíše pak soutěže družstev, aby stresem nebyl zatížen jednotlivec. **Mohou v těchto hrách zažít**

**úspěch i žáci se specifickými poruchami učení?** Ano. **Upravujete pravidla her se soutěživými prvky pro žáky se specifickými poruchami učení?** Snažím se žáky neomezovat časovým limitem. **Jakým způsobem hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?** Zařazuji částečně slovní hodnocení nebo kombinaci slovního a známky. **Jak ostatní žáci ve třídě vnímají to, že žáci se specifickou poruchou učení píší kratší diktáty, domácí úkoly?** Všem dětem jsem vysvětlila danou situaci, proč tomu tak je, a nemají s tím sebemenší problém. **Jaké didaktické pomůcky se vám nejvíce osvědčily v hodinách českého jazyka?** Dřevěné a molitanové kostky s y, i, pexesa, domina, karty s významy vyjmenovaných slov, písničky. **Jaké didaktické pomůcky používáte v hodinách matematiky?** Počítadla, karty s násobky malé násobilky, číselné osy, číselná bludiště, dětské peníze, PET víčka, hrací kostky. **Je pro Vás příprava na hodinu náročná?** Ano je. Zejména v přípravě a vymyšlení pomůcek a různých aktivit. Inspiraci hledám na internetu nebo v literatuře. Někdy v praxi. **Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy, které vás obohatily pro práci s žáky se specifickými poruchami učení?** Ano, nespočet. **Myslíte si, že máte dostatečné znalosti k tomu, abyste mohla kvalitně vzdělávat žáky se specifickými poruchami učení?** Ano, ale snažím si je prohlubovat. **V jaké oblasti byste ocenila radu odborníka na specifické poruchy učení?** V oblasti metodiky a didaktických pomůckách. **Zajímalo by mě, jaké jsou nové trendy ve výuce. Kolik let se věnujete profesi pedagoga?** Třináct let.

## **Příloha B: Dotazník pro žáky**

Ročník:...

### Dotazník pro žáky

#### **1) Chodíš do školy rád(a)?**

- a) Ano, každý den.
- b) Jen někdy.
- c) Nikdy.

#### **2) Baví tě to ve škole?**

- a) Ano, každý den.
- b) Jen někdy.
- c) Nikdy.

#### **3) Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?**

- |                    |                     |               |                    |
|--------------------|---------------------|---------------|--------------------|
| a) český jazyk     | b) matematika       | c) prvouka    | d) hudební výchova |
| e) tělesná výchova | f) výtvarná výchova | g) cizí jazyk |                    |

#### **4) Jaký předmět tě baví nejméně?**

- |                    |                     |               |                    |
|--------------------|---------------------|---------------|--------------------|
| a) český jazyk     | b) matematika       | c) prvouka    | d) hudební výchova |
| e) tělesná výchova | f) výtvarná výchova | g) cizí jazyk |                    |

#### **5) Připadáš si někdy ve škole, že jsi méně chytrý než tvoji ostatní spolužáci?**

- a) Ano, celkem často.
- b) Jen někdy.
- c) Nikdy.

**6) Chtěl(a) by ses v nějakém předmětu ve škole zlepšit? V jakém?**

- a) Ano, v předmětu: **český jazyk**                      **matematika**                      **prvouka**  
**hudební výchova**      **tělesná výchova**      **výtvarná výchova**  
**cizí jazyk**

b) Ne, nepotřebuji se v žádném předmětu zlepšit.

**7) Daří se ti ve škole stejně jako tvým spolužákům?**

- a) Daří se mi lépe než mým spolužákům.  
b) Daří se mi stejně jako mým spolužákům.  
c) Daří se mi hůře než mým spolužákům.

**8) Stalo se ti někdy, že ses doma připravoval(a) na zkoušení, písemku a výsledkem snahy byla špatná známka?**

- a) Stává se mi to celkem často.  
b) Stalo se mi to jen párkrát.  
c) Nikdy se mi to nestalo.

**9) Myslíš si, že čteš stejně dobře jako tvoji spolužáci?**

- a) Ne, myslím si, že čtu lépe než moji spolužáci.  
b) Ano, myslím si, že čtu stejně dobře jako moji spolužáci.  
c) Ne, myslím si, že čtu hůře než moji spolužáci.

**10) Myslíš si, že je paní učitelka spokojená s tím, jak umíš číst?**

- a) Ano, myslím si, že je spokojená.  
b) Jen někdy.  
c) Myslím si, že není spokojená.

**11) Kdybys mohl oznámkovat své čtení, jakou známku bys zvolil?**

**1    2    3    4    5**