



Bakalářská práce

Práce s žáky se specifickými poruchami učení

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Karolína Lišková

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Práce s žáky se specifickými poruchami učení

<i>Jméno a příjmení:</i>	Karolína Lišková
<i>Osobní číslo:</i>	P21000215
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl BP: Zjistit informovanost učitelů o potřebách žáků se specifickými poruchami učení, včetně informací týkajících se pedagogického zacházení s těmito žáky.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace dat, formulace závěrů.

Metoda: Polostrukturovaný rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2018. Specifické poruchy učení. 2. aktual. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.

JEDLIČKA, R., 2018. Pedagogická psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

KENDÍKOVÁ, J., 2019. ADHD krok za krokem. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.

KNOTOVÁ, D., 2014. Školní poradenství. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0738-1.

POL, M., 2013. Když se školy učí. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.

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

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

9. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 10. července 2024

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 9. června 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení. Práce kombinuje teoretický přehled s praktickým průzkumem, jehož cílem bylo zjistit úroveň znalosti problematiky specifických poruch učení mezi učiteli. Teoretická část je zaměřena na práci s žáky s SPU, na diagnostiku a popis jednotlivých specifických poruch. Teoretická část se věnuje hodnocení žáků a psychologickému dopadu na vzdělávání žáků.

Praktická část je zaměřena na analýzu dat, která byla zjišťována metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory bylo zkoumáno, jaké znalosti o specifických poruchách učení mají pedagogové, zda mají nějaká školení, jaké přístupy a metody používají, jaké mají zkušenosti s žáky s SPU. Analýza odpovědí poskytuje přehled o aktuálním stavu povědomí o SPU mezi učiteli a identifikuje možné nedostatky či oblasti potřebující další podporu či školení.

Zjištění této práce by mohla přispět k lepšímu porozumění SPU. Také zvyšují povědomí o důležitosti odborné přípravy učitelů pro práci s žáky s těmito poruchami. Na základě zjištění lze navrhnout konkrétní opatření a doporučení pro zlepšení podpory žáků s SPU ve vzdělávání.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, diagnostika, podpůrná opatření, žák, hodnocení

Annotation

This bachelor thesis deals with specific learning disabilities. The thesis combines a theoretical overview with a practical survey, the aim of which was to determine the level of knowledge of specific learning disabilities among teachers. The theoretical part is focused on working with pupils with SLD, on the diagnosis and description of individual specific learning disabilities. The theoretical part is devoted to the assessment of pupils and the psychological impact on pupils' education.

The practical part is focused on the analysis of the data, which was determined by the semi-structured interview method. The interviews examined what knowledge teachers have about specific learning disabilities, whether they have any training, what approaches and methods they use, what experiences they have with pupils with SLD. The analysis of the answers provides an overview of the current state of awareness of SLD among teachers and identifies possible shortcomings or areas in need of further support or training.

The findings of this work could contribute to a better understanding of SLD. They also raise awareness of the importance of teacher training for working with students with these disabilities. On the basis of the findings, specific measures and recommendations can be proposed to improve the educational support of pupils with SLD.

Keywords: specific learning disabilities, diagnosis, support measures, pupil, assessment

Obsah

Seznam zkratk.....	8
Úvod	9
Teoretická část	10
1 Práce s žáky se specifickými poruchami učení	10
1.1 Komunikace mezi pedagogem a žáky.....	11
1.2 Informovanost učitelů o specifických poruchách učení.....	11
2 Specifické poruchy učení.....	12
2.1 Etiologie specifických poruch učení	17
2.2 Diagnostika SPU.....	17
2.3 Historie	19
2.4 Hodnocení	20
2.5 Prevence a intervence.....	21
2.6 Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra.....	21
2.7 Dopad specifických poruch učení na psychiku dětí.....	23
Praktická část.....	25
3 Cíl průzkumu.....	25
3.1 Metoda průzkumu a sběr dat.....	25
3.2 Základní škola	26
4 Vyhodnocení dat	28
4.1 Získaná data od pedagogů.....	30
4.2 Křížová analýza	38
4.3 Shrnutí hlavních zjištění.....	39
5 Diskuze.....	42
Závěr	46
Zdroje	48

Seznam zkratek

ADD = Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)

ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

CNS = Centrální nervová soustava

IT = Informační technologie

IVP = Individuální vzdělávací plán

PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

SPC = Speciálně pedagogické centrum

SPU = Specifické poruchy učení

SPUCH = Specifické poruchy učení a chování

SVP = Speciální vzdělávací potřeby

Úvod

Vzdělávání je základním právem každého jednotlivce a zároveň klíčovým faktorem pro dosažení osobního úspěchu v životě. Každý jednatlivec má své vlastní potřeby a schopnosti, které mohou ovlivnit jeho učení a schopnost adaptovat se ve školním prostředí. Jednou z významných oblastí vzdělávání je práce s žáky se specifickými poruchami učení.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výzvy a možnosti práce s žáky se specifickými poruchami učení. První část práce, teoretická, se věnuje práci s žáky se specifickými poruchami učení, přináší podrobný přehled různých poruch učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další, a zkoumá jejich příčiny, projevy, pedagogické intervence. Také se věnuje historickému vývoji v oblasti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Historicky byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami často vylučováni z běžného vzdělávacího prostředí. To se v průběhu času měnilo a s nástupem inkluzivního vzdělávání se zdůrazňuje důležitost poskytování vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Dále je v práci věnována pozornost psychickým dopadům, které může špatně vedená výuka mít na žáka s poruchami učení.

V současné době mají poradenská centra klíčovou roli v procesu diagnostiky a podpory žáků se vzdělávacími potřebami. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně-pedagogická centra (SPC) poskytují odbornou pomoc učitelům, žákům a jejich rodinám v oblasti speciálního vzdělávání. Tato centra nabízejí diagnostické služby, poradenství a podporu například při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se specifickými poruchami učení.

Praktická část práce vychází z provedeného průzkumu v jedné nejmenované základní škole v maloměstě s kapacitou 790 žáků. Průzkum zkoumal postoj učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a jejich znalosti o těchto poruchách. Výsledky tohoto průzkumu poskytují cenné poznatky o současném stavu a potřebách ve vztahu k práci s těmito žáky.

Cílem práce je přispět k lepšímu porozumění problematice specifických poruch učení a poskytnout doporučení, jak vytvářet inkluzivní prostředí ve školách, které bude podporovat úspěšné učení pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Práce se zaměřuje na to, do jaké míry jsou učitelé seznámeni s těmito žáky, jejich potřebami a specifickými vzdělávacími strategiemi. Na základě výsledků tohoto průzkumu budou navržena doporučení pro zlepšení informovanosti učitelů a jejich pedagogického přístupu k žákům se specifickými poruchami učení.

Teoretická část

1 Práce s žáky se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) zahrnují široké spektrum obtíží, které ovlivňují schopnost jedince číst, psát, počítat a zpracovávat informace. Mezi nejčastější poruchy učení patří například dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. Tyto poruchy jsou zpravidla diagnostikovány v raném školním věku a mohou významně ovlivnit vzdělávací proces žáků. Cílem této kapitoly je představit základní principy a metody práce s žáky s SPU, které mohou přispět k jejich úspěšnému vzdělávání.

Každý žák se specifickými poruchami učení je jedinečný, a proto je důležité přizpůsobit výukové metody jeho individuálním potřebám. Zapojení více smyslů při učení může žákům s SPU pomoci lépe si osvojit nové dovednosti. Například kombinace vizuálních, sluchových a hmatových podnětů může zvýšit efektivitu výuky. Vhodná je interaktivní tabule, kde žáci mohou manipulovat s objekty a sledovat vizuální prezentaci učiva. Pro mladší žáky je možné využívat hudbu nebo rytmické aktivity k zapamatování informací, například písničky na násobilku nebo gramatická pravidla. Také hmatové pomůcky, jako jsou kostky, písmena z plastu, modelování písmen z plastelíny nebo skládání geometrických tvarů, dále kartičky, obrázky, zvukové nahrávky, to vše podporuje práci žáků. Povzbuzování žáků k diskuzím, kde mohou verbálně zpracovat a vyjádřit své myšlenky, patří také mezi vhodné metody. Nicméně autorka této práce musí konstatovat, že v praxi metodu diskuzí využívá málo pedagogů, a to z několika důvodů. Zdržuje je to od množství učiva, které musí s žáky probrat, a tak není prostor pro debaty. Dalším důvodem může být vynucované ticho v hodinách, aby pedagog mohl v klidu vykládat látku, a tím tedy zabrání přirozeným diskuzím o daném tématu. Žáci nemají prostor pro vyjádření svého názoru, dostává se jim málo příležitostí přirozeně uvažovat. Tím se v nich potlačuje kreativita, která je pro jejich budoucí život velmi důležitá.

Dále je vhodné zařadit skupinové práce, které napomáhají žákům, nejen s SPU, se socializovat, ale nabízí se v nich také možnost učení se od ostatních. Ve skupině se podporují komunikační dovednosti, je zde příležitost pro vyjádření názoru, sdělení svých myšlenek, ale také prostor pro naslouchání ostatním. Přesto je potřeba říci, že pro některé žáky s SPU může být skupinová práce stresující, protože nemusí ostatním spolužákům stíhat. Během skupinových prací je nutná spolupráce pedagoga, aby žákům tzv. přidělil role a poté dohlížel na dodržování rozdělení práce. Někdy se stává, že rychlejší členové skupiny udělají většinu

práce a ti pomalejší nepřispějí ničím. Je žádoucí zmínit druhou stranu, že žáci s SPU bývají vyloučeni z kolektivu svými spolužáky, a proto s nimi nechtějí spolupracovat v rámci skupinových prací.

Velmi důležitá je také zpětná vazba a motivace. Poskytování časté a cílené zpětné vazby povzbuzuje žáky a pomáhá zlepšovat jejich sebevědomí. Pro motivaci je vhodné používat různé typy odměn, pochvaly a uznání úspěchů.

Pro rodiče a jejich děti, stejně tak pro učitele je možné se obrátit na Dyscentrum, které pomáhá dětem i dospělým s SPU. Učitelé mohou využít jejich odborná školení (Dyscentrum).

1.1 Komunikace mezi pedagogem a žáky

Komunikace mezi pedagogem a žáky je klíčová pro vytvoření inkluzivního a podporujícího školního prostředí zejména, když se ve třídě nacházejí žáci se specifickými poruchami učení (SPU). Pedagogové by měli informovat své žáky o přítomnosti spolužáků s SPU a zdůraznit, že tyto poruchy nejsou jejich vinou. Pedagog musí umět žákům vysvětlit, co jsou specifické poruchy učení, jak jedince ovlivňují a v čem a jak je potřeba tyto žáky podpořit. Úkolem pedagoga není jen předávat své znalosti, ale také umožnit všem žákům ve třídě, aby se cítili dobře a nevznikla mezi žáky závist či náznak šikany kvůli tomu, že je někdo trochu jiný. I sám pedagog ví, že každý žák je jiný a každý se učí svým vlastním způsobem. Toto je potřeba předat dětem a teprve tím se pak může vytvořit lepší školní (třídní) prostředí pro všechny.

1.2 Informovanost učitelů o specifických poruchách učení

Existuje řada studií, které se zaměřují na informovanost učitelů o specifických poruchách učení (SPU) a jejich schopnost pracovat s těmito žáky. Garcia a Tyler (tandfonline 2010) zdůrazňují význam spolupráce mezi školními poradci a učiteli při zajišťování potřeb žáků s SPU. Podle jejich studie je klíčové, aby učitelé měli přístup k adekvátním školením a zdrojům. Florian a Linklater (Journal of Research in Special Educational Needs 2010) se zaměřují na inkluzivní pedagogiku a její vliv na výuku a učení pro všechny žáky. Diskutují význam školení a podpory pro učitele, aby byli schopni efektivně začlenit žáky s SPU do běžné výuky.

Tato práce je zaměřena na zkoumání informovanosti učitelů o SPU na konkrétní základní škole, což přispěje k lepšímu porozumění toho, jak jsou učitelé připraveni na práci s žáky s SPU v konkrétních školních souvislostech.

2 Specifické poruchy učení

Mezi důležitá teoretická východiska patří definice specifických poruch učení (např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), postupy diagnostiky specifických poruch učení, podpora vzdělávání žáku se specifickými poruchami učení, včetně různých metod, postupů a pomůcek, které lze využít při výuce. Také sociální a emocionální aspekty, pedagogické a psychologické teorie a přístupy k práci s dětmi se specifickými poruchami učení např. diferencovaná výuka nebo individuální plánování.

Všechny definice specifických poruch učení (SPU) se shodují, že tyto poruchy jsou způsobeny neurobiologickými faktory a mají značnou genetickou predispozici. (Jucovičová, aj. 2023, s. 12). *Nejčastěji bývají specifické poruchy učení definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti* (Jucovičová, aj. 2023, s. 12). Jde tedy v podstatě o oslabení kognitivních a motorických funkcí. Může být narušena pozornost, paměť, představivost či koordinace pohybů.

Mezi specifické poruchy učení patří dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyspraxie, dyskalkulie, dysmúzie a dyspinxie. Tyto poruchy se mohou u dětí vyskytovat jednotlivě, ale často se vyskytují společně jako soubor obtíží, který je nazýván smíšenou poruchou učení (Jucovičová, aj. 2023, s. 14). Často v kombinaci s ADHD či ADD, což jsou poruchy pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity.

Tyto potíže se neomezují pouze na školní dovednosti, ale zasahují i do sociální oblasti jedince. *Z empirických výzkumů vyplývá, že poruchami učení trpí asi 3 – 4% dětí školního věku a mládeže* (Bartoňová 2018, s. 17). SPU se vyskytují častěji u chlapců. Poruchy přetrvávají až do dospělosti. Pokud dítě na prvním stupni trpí např. dyslexií, na druhém stupni bude tuto poruchu mít stále. Velký vliv má také přístup školy, rodiny, prostředí. Nejde jen o to naučit dítě lépe číst či lépe psát tím, že bude mít lekce doučování. Je potřeba nahlédnout do jeho duše, zeptat se ho, co prožívá, jak se cítí v kolektivu třídy. Takové dítě může mít velké problémy se socializací, protože stále jsou ve společnosti lidé, kteří tyto děti škatulkují mezi hloupé. Je dokázáno, že většina dětí s těmito poruchami je průměrně či nadprůměrně inteligentní. *Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. Také proto bývají tyto poruchy často označovány jako „mimointelektové“* (Jucovičová, aj. 2023, s. 13).

Přestože o dané problematice bylo již hodně napsáno, domníváme se, že se jedná o otázky vysoce aktuální. Nezávisle na inteligenci mívají totiž děti s SPU ve škole opakované neúspěchy a výkyvy v práci; jejich obtíže ve výuce bývají často přičítány nedostatku pile, přestože mnohdy vyvíjejí maximální úsilí a snahu (Michalová 2004, s. 3).

Žák se specifickými poruchami učení je jednatel, který má obtíže ve výuce a dosahování školních úspěchů v důsledku specifických poruch učení. Tyto poruchy mohou ovlivňovat schopnost jedince porozumět informacím, pamatovat si je, číst, psát, počítat nebo vykonávat jiné kognitivní dovednosti na úrovni odpovídající jeho věkové skupině.

Žáci mívají také obtíže s tím, dostat se na svou vysněnou střední školu. Vynikající intelektové schopnosti často nejsou dostatečné k úplnému překonání problémů způsobených vývojovou poruchou (Michalová 2004, s. 4). V období dospívání jsou děti emocionálně zmatené a žáci s SPU o to více. Protože se nesmírně snaží, vynakládají maximální úsilí (větší, než jejich vrstevníci bez obtíží), ale výsledky tomu neodpovídají (Michalová 2004, s. 9). Dítě nestačí tempu svých spolužáků, může trpět pocitem méněcennosti, může u něj vzniknout odpor ke škole a tím problémy ve vztahu ke spolužákům, učitelům i rodičům (Michalová 2004, s. 10).

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Člověk s dyslexií má obtíže se zrakovým rozlišováním, může jít např. i o problém barvocitu či rozpoznání stranově obrácených tvarů. Oslabená zrková paměť, porucha pravolevé orientace, motorika a motorika mluvidel, časová souslednost, to vše mohou být příčiny vzniku dyslexie (Jucovičová, aj. 2023, s. 15). První projevy dyslexie je možné vnímat již v mateřské škole, kdy si může paní učitelka všimnout, že dítě není schopné si zapamatovat básničku, nerozezná pravou a levou stranu či používá slova v nesprávném významu. Na základní škole se pak může dyslexie projevit pomalým, neplynulým čtením, záměnou tvarově podobných písmen (p-b-d, m-n, l-k-h), vynecháváním písmen či slabik nebo naopak přidáváním písmen a slabik. Také potížemi v oblasti gramatiky, vynecháváním diakritiky (háčky, čárky) a můžou nastat také problémy s vyjadřováním. Při čtení je žák brzy unavený, protože vynakládá nadměrnou energii na školní práci. Žáci s dyslexií mívají také potíže s tónem a rytmem vět a mají problémy s kontrolou dechu během čtení. (Jucovičová, aj. 2023, s. 17). *U některých dětí přetrvávají obtíže znesnadňující jejich výuku v percepčních oblastech, v nedostatečně zvládnuté technice čtení (Michalová 2004, s. 3), používá-li žák nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo tiché čtení (Jucovičová, aj. 2023, s. 18). Žáci často nerozumějí čtenému textu, takže i když text přečtou, neví, co četli. Je důležité*

po každém přečteném krátkém úseku se děti optat, aby vlastními slovy popsaly to, o čem četly. Rozšíří se tím i jejich slovní zásoba, také se tím trénuje paměť. Děti s dyslexií potřebují mnohem více času na přečtení zadané úlohy, takže se dyslexie promítne i do matematiky a naukových předmětů, jako je prvouka, vlastivěda, zeměpis, dějepis, přírodopis. *Negativní roli sehrává i sourozenecká rivalita, kdy dyslektik je srovnáván s úspěšnějším sourozencem. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat. Typický a zdánlivě pro okolí nepochopitelný může být vandalismus, který nepřináší dotyčnému provozovateli žádný zisk – dotyčného „vandala“ však může plně uspokojit pohoršení okolí, které o něj jinak neprojevuje zájem – a on tak uspokojí potřebu své seberealizace* (Michalová 2004, s. 10, s. 11).

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Především v psaní. *Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílejí se i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus* (Jucovičová, aj. 2023, s. 19). Má zde také svůj vliv lateralita. Žáci s dysgrafií mají zvýšené svalové napětí jak v paži, tak v zápěstí, tzn., že jejich ruka drží křečovitě či zcela špatně psací náčiní a výsledkem je pak špatná kvalita písemného projevu. Nicméně toto není způsobeno postižením ruky jako takové, ale jedná se o vnitřní vliv (Jucovičová, aj. 2023, s. 20). *O funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu* (Jucovičová, aj. 2023, s. 20). Žáci zaměňují tvarově podobná písmena jako u dyslexie, písmo je neuspořádané, těžkopádné, často kombinují psací a tiskací písmo, písmo nedopisují, písmo mívá i nesprávný sklon. Každé písmeno bývá jinak velké, neudrží písmena v rádcích. Pro žáky je psaní velmi namáhavé i tím, že drží nesprávně psací náčiní. Z důvodu zvýšeného svalového napětí v rukách lze velmi těžko žáky přecvičit tak, aby pero drželi správně. Většinou nesprávný úchop zůstává po zbytek života. Nesprávný úchop obvykle vede k horší kvalitě písma, zpomalení tempa psaní a rychlejší únavě ruky. To způsobuje, že žáci často dělají chyby v psaní, protože nestíhají psát správně a včas. (Jucovičová, aj. 2023, s. 21). Žák není schopen se soustředit na gramatické jevy, jelikož psaní vyžaduje veškerou jeho pozornost. Časově limitované úkoly jsou pro tyto děti naprosto nevhodné, protože nemají moc šancí na úspěch. V těchto situacích může být žák demotivován, ví, že není schopen práci odevzdat včas, tak se raději ani už nesnaží. Dysgrafie zasahuje i do jiných předmětů, než naukových, např. do matematiky. Mívají problém v zápisu čísel nebo se slovními úlohami. Na druhém stupni ZŠ žáci často přechází od psané podoby písma k formě

tiskacího písma. Starší žáci tvrdí, že tiskací písmo je pro něj jednodušší, píše se jim lépe. A z důvodu zvýšeného časového tlaku učitelů museli k tomuto kroku přistoupit (Jucovičová, aj. 2023, s. 22).

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Je to porucha psaní spojená s obtížemi v používání pravopisných pravidel a schopností rozpoznávat chyby v pravopisu. I když mají žáci pravidla naučená, ne vždy je umí aplikovat v praxi. Žáci například dovedou vyjmenovat vyjmenovaná slova jako básničku, nicméně při psané formě si neuvědomí, že píšou vyjmenované nebo příbuzné slovo. Dysortografie může ovlivnit celkovou schopnost psát srozumitelně a plynule. Žáci jsou nuceni se více soustředit na pravopis než obsah textu. Má také dopad na schopnost se efektivně učit novému učivu a prezentovat své myšlenky písemně. Žáci s dysortografií mívají logopedické obtíže, jako jsou vady výslovnosti (Jucovičová, aj. 2023, s. 23) a obvykle mají problémy také s pamětí. Právě přepis nebo opis, či psaní diktátu mohou být ovlivněny tím, jak si slova žák chybně předříká. Většinou je stejně chybně napíše tak, jak je chybně vyslovuje. Bývá narušena sluchová analýza a syntéza, celkově sluchové vnímání. Ale není poškozený orgán – ucho. *Jedná se o funkční poruchu CNS, kdy není porušen orgán sluchu – ucho (proto při lékařských vyšetřeních nebývá zaznamenán žádný deficit sluchu)* (Jucovičová, aj. 2023, s. 24). Deficity se vyskytují především ve zrakové oblasti, které souvisí s opisem a přepisem, kdy si žák nejprve musí přečíst text, poté si ho tzv. nadiktovat sám pro sebe a poté napsat, stejně tak je to s diktátem (Jucovičová, aj. 2023, s. 24). Obtíže se projevují také při učení se cizímu jazyku (Bartoňová 2018, s. 35). Největší problém je ve spojení dyslexie a dysortografie. K typickým projevům dysortografie patří vynechávání písmen, či slov, problémy v měkčení, vynechávání diakritických znamének. Obtíže může žákům způsobit i skloňování nebo časování (Jucovičová, aj. 2023, s. 27). Ve vyšších ročnících s narůstajícím učivem žáci často ztrácejí přehled, mívají v gramatice chaos, problémy s gramatickými pravidly se v českém jazyce prohlubují. Žáci pak rezignují po dlouhodobém selhávání (Jucovičová, aj. 2023, s. 27).

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických dovedností. Existuje několik typů dyskalkulie. J. Novák dyskalkulii dělí dle typu: **Praktognostická dyskalkulie**, kdy je *narušena manipulace s konkrétními předměty nebo jejich symboly – nepochopení pojmu číslo, nespojení čísla s počtem prvků* (Jucovičová, aj. 2023, s. 30). Další je **verbální dyskalkulie** a ta se

projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů (Bartoňová 2018, s. 36). **Lexická dyskalkulie** a ta se projevuje neschopností číst čísla. **Grafická dyskalkulie** je porucha v psaní matematických znaků, případně s počítáním čísel pod sebou. **Operační dyskalkulie** má vliv na počítání slovních úloh a celkově na matematické operace, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení. Poslední je **ideognostická dyskalkulie** a to je *snížená schopnost chápat matematické vztahy a provádět operace z paměti, problém orientace v čase a chápání číselných řad, problém i převody jednotek* (Zelinková in Jucovičová, aj. 2023, s. 31). Dyskalkulie, jako ostatní specifické poruchy, nezasahuje jen jednu oblast učení. Čísla najdeme v každém vyučovaném předmětu. Málokdo si spojí dyskalkulii se zeměpisem, ale právě tam může nastat problém, když má žák určit souřadnice dané země nebo města. Stejně tak dějepis, kde se řeší letopočty. V chemii může nastat problém s výpočtem chemických vzorců. Žák s dyskalkulií má často i problémy s prostorovou orientací, odhadem vzdáleností nebo s časem. Slepá mapa, časová osa, přesné rýsování, výpočty objemů a obsahů a nakupování (placení za nákup u pokladny), to vše může činit žákům s dyskalkulií velké obtíže. Neradi nosí ručičkové hodinky, orientace v ciferníku s ručičkami je pro ně náročná.

Dyspinxie a dysmúzie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení a dysmúzie je poruchou hudebních schopností. Ani jedna z diagnóz se klasicky nediodnostikuje a v Mezinárodní klasifikaci (MKN – 10) není vůbec. Říká se, že pokud žák neumí psát, neumí ani kreslit. Možná to spolu může souviset v oblasti držení kreslicího náčiní, protože dyspinxie se neobjevuje samostatně. Žák s tužkou zachází neobratně, má tzv. těžkou ruku, tahy rukou jsou pak tvrdé a nejisté. Dělá mu problém perspektiva, potíže mu může činit i rýsování, nedokáže svou představu přenést na papír a s papírem bývá také problém, protože často se na papír jeho kresba „nevejde“ (Metodický portál RVP 2011). Často přetahuje i gumuje, je neobratný, výsledek odpovídá kresbě mladšího dítěte (Zdraví. Euro 2023). Není vhodné dávat dítěti za nepovedené obrázky ve škole pětky a tím žáka demotivovat. Je potřeba se zaměřit i na jiné techniky než jen samotnou kresbu kreslicím náčiním. Dysmúzie se naopak může vyskytovat jako samostatná porucha. Je u ní narušený smysl pro rytmus nebo tóny. Jedinci s dysmúzií mohou mít problém s určováním hudebních nástrojů, nenaučí se noty a nejsou schopni hudbu reprodukovat. Může jít i o narušení hudebního sluchu (Metodický portál RVP 2011). Dysmúzie se rozděluje na receptivní nebo expresivní, ale samozřejmě může dojít i ke kombinaci těchto obou složek. (Metodický portál RVP 2011). *Receptivní dysmúzie představuje neschopnost správně rozpoznat jednotlivé melodie a tóny nebo třeba při pouhém identifikovat hudební nástroje* (Zdraví. Euro 2023).

Expresivní dysmúzie se projevuje hlavně ve chvíli, kdy se pacient snaží reprodukovat. Při zacházení s hudebními nástroji je neobratný. Na rozdíl od receptivní dysmúzie si ovšem člověk umí jednotlivé melodie zapamatovat (Zdraví. Euro 2023). Pokud je podezření na dysmúzii, je dítě vyšetřeno klasicky v některé z pedagogických poraden či center pomocí testů, které pomohou tuto poruchu diagnostikovat.

Dyspraxie

Dyspraxie patří také mezi poruchy učení, nicméně jí není věnována taková pozornost jako jiným specifickým poruchám učení. Dítě se bere pouze jako nešikovné, protože tato porucha je porucha motorických funkcí a obratnosti. Proto se jí také někdy říká syndrom nešikovného dítěte. Tato nešikovnost může být ve škole příčinou horších známek z tělesné, pracovní či výtvarné výchovy. *Příčiny dyspraxie jsou ve většině případů neznámé. Lze předpokládat spíše nezralost CNS než její postižení. Genetické příčiny jsou potvrzené tím, že se dyspraxie často vyskytuje u více jedinců jedné rodiny (Zelinková 2017, s. 23). Ještě se bere v úvahu jako příčina nízká porodní váha (Zelinková 2017, s. 23). Projevy dětí s dyspraxií se liší závažností i obdobím výskytu. Dyspraxie může postihovat hrubou motoriku, jemnou motoriku, obojí, nebo mohou být obtíže s rovnováhou (Zelinková 2017, s. 26). Děti jsou často pomalé, neupravené, jejich výrobky z výtvarné nebo pracovní výchovy jsou nehezké, děti si těžko osvojují pohyby, jako je např. jízda na kole. Pro diagnózu dyspraxie je nejčastější metodou pozorování. Pozorovat může rodič, pedagog, či další členové rodiny a blízkého okolí. Sleduje se pohybový vývoj, sebeobsluha, sociální vývoj i úroveň řeči (Zelinková 2017, s. 41).*

2.1 Etiologie specifických poruch učení

Do dnešního dne neexistuje jednotná teorie, která by přesně specifikovala příčiny vzniku specifických poruch učení. Vzniklo však mnoho teorií a hypotéz zaměřených na etiologii této poruchy (Bartoňová 2018, s. 41). Mluví se o určité míře dědičnosti, kdy se uvádí, že četnost může být 50 – 60% (Bartoňová 2018, s. 43). Co se týká neurologického pojetí, závěry o biologických příčinách SPU se opírají o zjištěné abnormality v aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací (Bartoňová 2018, s. 43).

2.2 Diagnostika SPU

Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici sahající až do období J. A. Komenského, který se v Informatoriu školy mateřské v kapitole Jak dlouho mládež

v mateřské škole zdržovat sluší, zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Sám pojem pedagogická diagnostika je poměrně mladý, totéž lze konstatovat o pedagogické diagnostice jako vědním oboru. V polovině šedesátých let byl založen v Bratislavě specializovaný podnik s celostátní působností Psychodiagnostické a didaktické testy (Zelinková 2011, s. 10).

Jak dále uvádí Zelinková (2011, s. 12), není vždy nutné stanovovat diagnózu, stačí respektovat tempo dítěte a jeho současný vývoj. Jinak řečeno, k dětem přistupovat individualizovaně. Pohled škol i laické veřejnosti je na stanovení diagnózy rozdílný. Škola skutečně v některých případech potřebuje stanovit diagnózu u žáka, aby mu mohla vypracovat individuální plán a dát mu správnou péči (Zelinková 2011, s. 13). Rodič ale souhlasit nemusí z důvodu stigmatizace dítěte.

Pedagogická diagnostika specifických poruch učení aplikovaná ve školním prostředí nenahrazuje odbornou pedagogicko-psychologickou diagnostiku realizovanou ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC). Využíváme je spíše jako screeningovou metodu sloužící k včasnému odhalení potíží žáka a rychlé realizaci intervenčních postupů (Jucovičová, aj. 2023, s. 70). Při diagnostice pomáhá nejvíce třídní učitel, ale také například vychovatelka ze školní družiny. Pro diagnostiku je důležité dlouhodobé pozorování žáka v různých situacích, sledování přizpůsobení kolektivu, ale také analýza jeho písemných prací. Pedagogická diagnostika se zaměřuje na konkrétní obtíže žáka, délku jejich trvání, jejich frekvenci, intenzitu, ale i na doposud realizovaná opatření, která byla učiněna ze strany školy i rodiny k odstranění obtíží žáka, a jejich dosavadní efekt (Jucovičová, aj. 2023, s. 71).

Je několik metod základní diagnostiky - pozorování, jak již bylo řečeno, dále také dotazník nebo rozhovor, kdy rozhovor bývá nejčastěji zaměřen na zjišťování příčin školního neúspěchu nebo problémů v chování žáků (Jucovičová, aj. 2023, s. 74). Pak jsou také podkladem anamnestické údaje, které může sdělit rodič i škola. Jsou to vlastně osobní informace o dítěti, ve kterých je řečeno, zda byl jeho motorický, řečový nebo socializační vývoj v normě, zda neutrpěl vážné úrazy, jak dítě reagovalo na nástup do mateřské školy, atd. Analýza výsledků činností žáků je nejčastěji prováděnou metodou v rámci pedagogické diagnostiky. Jedná se především o výstupy z písemných prací a písemných záznamů žáků (Jucovičová, aj. 2023, s. 76). Didaktické testy jsou také součástí pedagogické diagnostiky. Zaměřují se na zjišťování úrovně vědomostí v daném předmětu (testy úrovně) nebo schopnosti rychle vyřešit danou úlohu (rychlostní testy), častá je kombinace obou. Nevýhodou didaktických testů je, že jsou vesměs postaveny na principu normativním, kdy jsou výsledky žáka srovnávány s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce (např. písemné vědomostní

testy, které jsou časově limitovány, nebo testy rychlosti počítání či čtení), které zejména žáky s SPUCH handicapují, protože výkon v nich je ovlivněn jejich poruchou (Jucovičová, aj. 2023, s. 77). A jako poslední je pedagogická dokumentace, která je také velmi důležitá, a ze které lze vyčíst vývoj žáka, jeho zlepšení či zhoršení prospěchu a chování. Pedagogickou dokumentaci tvoří materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem. Patří sem doklady o činnosti škol, ústavů a dalších speciálních institucí, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky (Zelinková 2011, s. 45). Součástí této dokumentace je také portfolio, kam se zakládají různé písemné práce žáka, či záznamy rodičů i učitelů, ze kterých je možné vysledovat vývoj žáka. Může být ve formě krabice, desek nebo jen sešitu (Zelinková 2011, s. 45).

2.3 Historie

Poruchy učení jsou komplexní téma a výzkum v této oblasti se vyvíjel postupně. První zmínky o dyslexii sahají až do 19. století, ale začátek systematického výzkumu lze vysledovat v první polovině 20. století. Např. Orton-Gillinghamova metoda, vyvinutá ve 20. letech 20. století byla jedním z prvních systematických přístupů k výuce čtení pro dyslektiky. Termín dyskalkulie byl poprvé použit ve francouzské literatuře ve 40. letech 20. století. Avšak výzkum v oblasti matematických poruch byl spíše omezen až do pozdějšího období. V roce 1958 byla založena první česká poradna, a to v Brně (Knotová 214, s. 11). Ve 21. století se výzkum zaměřuje na neurobiologické a genetické faktory spojené s dyskalkulií. Žák s dyskalkulií může mít problém i s časoprostorem, jak uvádí Zelinková (Zelinková in Jucovičová, aj. 2023, s. 31). Specifickou poruchu mluvené i psané řeči objevili lékaři. Obtíže ve čtení byly nejčastěji označovány jako Slovní slepota, ale i jinými názvy např. Vrozená slovní slepota, Děti koktavé v pravopise, Děti, které při dobrých počtech "píší jako by blábolily" (Metodický portál RVP 2012). Postupně se dění okolo SPU přesouvá do školské sféry. Vedoucí postavou odborného dění u nás byl prof. Zdeněk Matějček, známým byl také dr. Žlab. V současné době patří k neuznávanějším osobnostem Olga Zelinková, Václav Mertin, Věra Pokorná, Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková, Daniela Švancarová, Anna Kucharská aj. (Metodický portál RVP 2012). Neurozobrazovací technologie, jako je magnetická rezonance, umožňují lépe porozumět, jak poruchy učení ovlivňují strukturu a funkci mozku. S rozvojem technologií se začaly vytvářet inovativní přístupy ke vzdělávání pro jedince s poruchami učení.

2.4 Hodnocení

Hodnocení žáků žáky informuje o jejich kvalitách a jejich chování (Jedlička, aj. 2018, s. 260). Hodnocení má sloužit jako informace, tj. jako podklad pro rozhodování o hodnocené činnosti. Hodnocení umožňuje rozhodnout se o způsobech, jak činnost zlepšovat a jak napravit její případné chyby při dosahování stanoveného cíle (Jedlička, aj. 2018, s. 261). Hodnocení je zpětná vazba pro žáky. Hodnocení přináší informace nejen žákovi, ale i rodičům. Proto je taková komunikace klíčová, ale zároveň obtížná. V České republice se diskuse o školním hodnocení a jeho vlivech na kvalitu výuky téměř celá devadesátá léta 20. století zaměřovala především na vyhocenou protikladnost dvou pojmů: známkování versus slovní hodnocení (Jedlička, aj. 2018, s. 263). Pokud se učitel dohodne s rodiči na slovním hodnocení, rozhodně musí hodnocení být motivační, objektivní, ale zároveň kritické. Musí v něm být jasně formulováno, co žák zvládl a jakým způsobem a také co nezvládl, v čem chybuje, co je potřeba zlepšit. Rozhodně není možné žáka srovnávat s ostatními spolužáky.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami používáme buď slovní hodnocení, nebo klasifikujeme mírněji a zdůrazňujeme motivační stránku (Zelinková 2011, s. 42). Zároveň není možné do známky započítávat úroveň písma, či vedení sešitu. Není důležitý jen výsledek, ale i správný postup. Souhrnně řečeno, musí se hodnotit kvalita a ne kvantita. Například analytické známkování používané u diktátů či v matematice je zcela nevhodné nejen pro děti s SPU. Řeší se pouze chyby, nikoliv to, co je správné, co žák zvládl. A to působí na žáky velmi negativně. Pokud žák dostává jen známku 4 a 5, vede to jen k tomu, že žák přestane o předmět jevit zájem, ale také může mít strach z daného předmětu. Už ho nebude motivovat ke zlepšení, už bude vědět, že se zlepšit ani nemůže (Zelinková 2011, s. 41). Toto známkování je zavedeno na velké části základních škol a učitel, který nastoupí do takové školy s tím, že bude mít volnou ruku ve známkování, nakonec zjistí, že musí dodržet stejné podmínky jako ostatní učitelé a rovnou při nástupu je mu dána tabulka, za kolik chyb musí žáka ohodnotit tou a tou známku. Autorka této práce poznamenává, že v praxi tomu tak skutečně je, protože přesně s takovým postupem se setkala.

Důležité je ještě zmínit sebehodnocení. Sebehodnocení žáka by mělo být doplněno pohledem pedagoga, aby se více blížilo objektivitě. Žák je tak postupně veden k reálnějšímu sebehodnocení. Žák se v rámci sebehodnocení učí identifikovat vlastní chyby, uvědomovat si jejich důsledky a hledat cesty k jejich nápravě, uvědomovat si i svoje úspěchy (Jucovičová, aj. 2023, s. 190).

2.5 Prevence a intervence

Prevence specifických poruch učení (SPU) je důležitým tématem zejména v oblasti pedagogiky a psychologie. Prevence zahrnuje soubor opatření, který má za cíl minimalizovat riziko vzniku těchto poruch nebo zajistit včasnou identifikaci a intervenci, pokud se u dítěte objeví příznaky SPU. Včasná identifikace specifických obtíží v učení hraje zásadní roli. Prevence SPU je komplexní proces, který vyžaduje celosystémový přístup zahrnující školu a rodinu. Cílem je zajistit, aby děti s rizikem vzniku specifických poruch učení získaly potřebnou podporu, a aby bylo možné včas intervenovat, pokud se poruchy již projeví.

V odůvodněných případech je významným preventivním krokem z hlediska obtíží žáků ve škole odložení nástupu školní docházky. Nejčastějším důvodem je „nezralost dítěte“, nevyrovnaný osobnostní vývoj dítěte, hyperaktivita, nemoc, zdravotní postižení dítěte, k nimž se vyjadřují lékaři a školská poradenská zařízení (Knotová, aj. 2014, s. 119). Proto je velmi důležité, aby dítě navštěvovalo minimálně povinný rok mateřské školy před nástupem do základní školy, kde se naučí režimu, osvojí si návyky podobné v základní škole a vybuduje si i návyk učení.

Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kdy je potřeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku (Jucovičová, aj. 2023, s. 180). Intervence zahrnuje různé metody a opatření, která jsou zaměřena na podporu a usnadnění vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Může se jednat například o individualizaci výuky, využití asistentů, vytvoření individuálních plánů pro žáky s SPU, které specifikují jejich potřeby. Další podporou může být doučování. Každá intervence musí být individuálně přizpůsobena potřebám konkrétního žáka. Individuální přístup k žákům vyžaduje poznání jejich rodinné situace, zdravotního stavu, předcházejících učebních výsledků, jejich mimoškolní činnosti. Nejbezprostřednější zdroj informací je soustavné pozorování žáků ve škole, kontakt s jejich rodiči (Nelešovská 2005, s. 78).

2.6 Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra jsou instituce, které hrají klíčovou roli při diagnostice a podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně těch s poruchou učení (SPU).

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Zabývají se diagnostikou různých poruch učení a vývoje, včetně SPU. Psychologové v těchto poradnách provádějí testy a hodnocení, aby identifikovali speciální vzdělávací potřeby žáků. PPP poskytují poradenství učitelům, rodičům a žákům ohledně optimálních vzdělávacích strategií a prostředků pro podporu jednotlivých žáků s SPU. Na základě provedené diagnostiky poskytují poradny či centra doporučení pro další kroky a intervence, které by měly být přijaty k podpoře žáků s SPU. Pracovníky PPP jsou speciální pedagogové a psychologové, na dalších činnostech se může podílet i sociální pracovník.

Popis činností PPP

Provádějí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku zaměřenou na posouzení školní zralosti a identifikaci poruch učení a chování (Knotová 2014, š. 18). Zaměřují se na diagnostické testy a hodnocení kognitivních schopností, emocionálního stavu a sociálních dovedností. Také poskytují konzultace a spolupráci učitelům i rodičům ohledně vzdělávacího procesu a řešení potíží žáků. *Spolupracují s rezortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí* (Knotová 2014, s. 19).

Speciálně-pedagogická centra (SPC)

Tato centra jsou zaměřena na diagnostiku a podporu žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětí s různými druhy postižení. To zahrnuje i děti s poruchou učení, například dyslexii, dysgrafií nebo dyskalkulií. V případě dětí s postižením pak potřeby, které mohou vzniknout v důsledku fyzických, mentálních, senzorických nebo komunikačních postižení. Na základě provedené diagnostiky speciálně-pedagogičtí pracovníci mohou spolupracovat s učiteli a dalšími odborníky na vytvoření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s SPU. Tyto plány jsou navrženy tak, aby reflektovaly individuální potřeby žáků a poskytovaly podporu. Tato centra mohou také poskytovat metodickou a materiální podporu učitelům, aby byli schopni efektivněji pracovat se žáky s SPU (Zapojme všechny 2024).

Popis činností SPC

Činnost SPC je zaměřena na podporu klientů obvykle ve věku od tří do devatenácti let, a to jak klientů v předškolním věku v péči rodičů, tak na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, a klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy (Knotová 2014, s. 19). V SPC se zaměřují na speciálně pedagogickou,

psychologickou a sociální diagnostiku. Nabízejí poradenské a konzultační služby učitelům i rodičům a mohou také vytvářet speciální pomůcky pro své klienty. Úzce spolupracují s dalšími odborníky, jako je například logoped či psycholog. Poskytují nebo organizují terapeutické a rehabilitační programy pro žáky s fyzickým nebo senzorickým postižením.

Oba druhy poradenských zařízení mají za cíl zajistit, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci s postižením, měli přístup k vhodnému a rovnocennému vzdělávání, a aby byly vytvořeny podmínky pro jejich optimální rozvoj v souladu s principem inkluzivního vzdělávání.

2.7 Dopad specifických poruch učení na psychiku dětí

Tato kapitola se zaměřuje na to, jak nevhodné pedagogické přístupy mohou zhoršit psychické zdraví dětí s poruchami učení a jaké konkrétní psychologické důsledky mohou tyto chyby v pedagogické praxi vyvolat. Specifické poruchy učení mohou mít významný dopad na psychiku dítěte a jeho celkový emoční sociální vývoj. Když je výuka špatně vedena, tyto poruchy mohou vést k pocitům frustrace, nízké sebedůvěry a úzkosti, které mohou ovlivnit nejenom školní úspěchy, ale i kvalitu života dítěte jako celku. Děti se specifickými poruchami učení, které se setkávají s nevhodnými metodami výuky, mohou čelit řadě psychických problémů. Jedním z nejzákladnějších problémů je zvyšující se úroveň frustrace a úzkosti. Pokud učitelé neimplementují lepší metody výuky nebo ignorují individuální potřeby dětí, mohou se tyto děti cítit přehlíženy a nedoceny. Například, děti s dyslexií, které nemají přístup k adekvátním pomůckám, mohou zažívat opakovanou neúspěšnost při čtení, což vede k pocitu beznaděje a úzkosti. Tato frustrace může být zesílena, pokud učitelé nedokážou poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu nebo se nedokážou vyhnout negativním reakcím na chyby dětí, což dále zvyšuje jejich psychické zatížení. Pokud je výuka špatně vedena, mohou se u dětí s poruchami učení objevit problémy s nízkým sebevědomím. Nedostatek úspěchů ve škole kvůli nevhodným metodám výuky může způsobit, že děti začnou vnímat své vlastní schopnosti negativně. Například, dítě s dysgrafií, které se neustále potýká s neadekvátními a přehnanými nároky na psaní, může začít věřit, že není schopné se zlepšit, což může vést k hlubokému snížení sebevědomí a pocitům méněcennosti. Dalším vážným psychickým důsledkem špatně vedené výuky je narušení motivace k učení. Děti, které jsou vystaveny nesprávným pedagogickým přístupům, mohou ztratit zájem o školní práci a vzdělávání obecně. Pokud učitelé nevyužívají efektivní metody motivace a pozitivní zpětné vazby, děti mohou přestat považovat školní

aktivity za smysluplné. Tato ztráta motivace může vést k apatii a odklonu od školních povinností, což dále zhoršuje jejich školní výkon a psychický stav.

Jedním z hlavních faktorů ovlivňujících psychiku dítěte se specifickými poruchami učení je právě často opakovaný neúspěch ve škole. Když dítě opakovaně nesplní očekávání ve škole, může to vést k pocitům beznaděje a nedostatku sebevědomí. Toto pak může v dítěti vyvolat pokles motivace, zhoršené sebevědomí a také emoční obtíže. Některé děti s poruchami učení také zažívají sociální problémy ve vztazích s vrstevníky. Děti s poruchami učení, které zažívají špatné pedagogické přístupy, mohou být vystaveny negativnímu hodnocení ze strany spolužáků. Pokud učitelé nedokážou vytvořit inkluzivní a podpůrné prostředí, mohou děti s poruchami učení zažívat zesměšňování, šikanu nebo izolaci. Tato sociální vyloučení mohou přispět k dalším psychickým problémům, jako je deprese a sociální úzkost. Dlouhodobé důsledky špatně vedené výuky mohou mít dalekosáhlý dopad na psychický vývoj dítěte. Pokud děti s poruchami učení čelí neadekvátním metodám výuky, mohou si v dospělosti nést následky v podobě nízkého sebevědomí, chronické úzkosti nebo dokonce poruch duševního zdraví. Dlouhodobá zkušenost s neúspěchem a nedostatečnou podporou může ovlivnit jejich schopnost vyrovnat se s výzvami v dospělém životě, jako jsou pracovní nároky nebo mezilidské vztahy. V neposlední řadě může mít dlouhodobý stres spojený se specifickými poruchami učení negativní dopad na celkové emoční a psychické zdraví dítěte. Existuje tzv. školní fobie, a to je strach ze školy. Za tuto fobii mohou právě takové okolnosti, jako jsou již zažitý neúspěch, sociální vztahy s vrstevníky či učiteli (Zelinková 2011, s. 128). Jak uvádí Zelinková (2011, s. 128), nejčastěji touto fobií trpí jedinci s SPU, protože tito žáci jsou stále vnímáni jako hloupí.

Učitelé hrají klíčovou roli v utváření toho, jak děti s poruchami učení vnímají své schopnosti a svou školní zkušenost, a proto je důležité, aby byly pedagogické přístupy zaměřeny na individuální potřeby těchto dětí a podporovaly jejich psychické zdraví a emocionální pohodu.

Je proto nezbytné, aby učitelé a rodiče byli citliví k potřebám dětí s poruchami učení a poskytovali jim podporu a porozumění, které potřebují k úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu a k rozvoji zdravé psychiky.

Praktická část

3 Cíl průzkumu

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit informovanost pedagogů o žácích se specifickými poruchami učení, které učí ve svých třídách. Průzkumnými otázkami zde byly:

Jaké jsou zkušenosti učitelů v oblasti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Jak učitelé využívají a hodnotí informace o žácích se specifickými poruchami učení (SPU), a jaký vliv mají tyto zdroje na jejich výuku?

3.1 Metoda průzkumu a sběr dat

Rozhodla jsem se pro metodu kvalitativního průzkumu, protože umožňuje zkoumání tématu více do hloubky. V rozhovorech jsem se zaměřila na konkrétní situace, postupy a zkušenosti v práci s dětmi s SPU. Rozhovor probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru, který vyžaduje určitou míru otevřenosti a ochoty komunikovat, proto jsem vybírala zkušené respondenty. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a předem jsem nezapomněla zmínit etické zásady, jako jsou respektování soukromí a zajištění anonymity.

Do průzkumu byli zahrnuti respondenti z jedné základní školy, jednalo se o subjektivní výběr vzorku s důrazem na obsáhnutí většiny vyučovaných předmětů. Věkové rozložení vzorku bylo od 30 let do 61 let, s různou délkou praxe. Polostrukturovaný rozhovor probíhal v prostředí školy v zajištěném prostoru, ve kterém bylo možné vést rozhovor v klidu. Respondenti byli předem informováni o účelu průzkumu a o tom, jak budou jejich odpovědi použity. Sběr dat probíhal během měsíců října a listopadu roku 2023. Níže přikládám bližší informace o každém respondentovi.

Tabulka 1 Seznam respondentů

A	Třídní učitelka na 1. stupni
B	Učitelka na 2. stupni – anglický jazyk
C	Třídní učitelka na 2. stupni – chemie, fyzika, matematika
D	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – přírodopis, fyzika, prvouka, vlastivěda, tělesná výchova
E	Učitelka na 1. a 2. stupni – matematika, IT
F	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – český jazyk, anglický jazyk
G	Třídní učitelka na 1. stupni
H	Třídní učitelka na 2. stupni – fyzika, přírodopis, chemie, tělesná výchova
I	Učitelka na 2. stupni – dějepis, ruský jazyk
J	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – český jazyk, anglický jazyk

Tabulka 1 Seznam respondentů

3.2 Základní škola

Tato základní škola si přála zůstat v anonymitě, takže zde uvedené informace jsou tedy obecné. Škola se nachází v maloměstě s přibližně 5000 obyvatel. Je to plně organizovaná škola skládající se zpravidla ze tří tříd na jeden ročník. Celková kapacita školy je 790 žáků.

Školský poradenský tým se skládá ze školní psycholožky, ze tří výchovných poradkyň a také je zde školní metodik prevence. Přesto, že se na škole nachází také speciální pedagog, jeho prací je pouze učitelství, takže funkci speciálního pedagoga nevykonává z důvodu personálního zajištění. Školní speciální pedagog by měl vykonávat činnosti poradenské, intervenční a diagnostické. Připomeňme zde definici speciálního pedagoga: Měl by komunikovat s pedagogy a pomáhat jim ve vzdělávání žáků, kteří mají potíže s učením. Speciální pedagog hraje velmi důležitou roli především v podpoře vzdělávání žáků

s podpůrným stupněm 1, kdy může navrhnout podpůrná opatření. Jeho činností je také vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

4 Vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů jsem použila případovou analýzu. Tento přístup umožňuje detailní analýzu individuálních odpovědí jednotlivých učitelů, což je vhodné pro pochopení jejich specifického náhledu a zkušeností. Proces analýzy probíhal následovně:

Proces analýzy dat

Poslech a anotace nahrávek:

Opakovaný poslech: Každou nahrávku jsem si několikrát poslechla, abych se seznámila s obsahem a zachytila všechny důležité informace.

Anotace: Při poslechu jsem si dělala podrobné poznámky, zaznamenávala klíčová témata, citace a odpovědi na konkrétní otázky, které jsem měla předem připravené. **Klíčovými tématy byly:**

- 1, Věková kategorie učitelů.
- 2, Délka praxe učitelů.
- 3, Informovanost o specifických poruchách učení.
- 4, Povědomí o dopadech SPU.
- 5, Počet žáků s SPU ve třídách.
- 6, Použití individuálních vzdělávacích plánů.
- 7, Odborné školení pro práci s žáky s SPU.
- 8, Jiné zdroje informací o SPU.
- 9, Výukové metody a přístupy k žákům s SPU.
- 10, Hodnocení žáků s SPU.
- 11, Zkoušení žáků s SPU u tabule.
- 12, Názory na podpůrná opatření pro žáky s SPU.

Kódování dat:

Identifikace témat: Prošla jsem své poznámky a identifikovala opakující se témata a vzorce. K těmto tématům jsem přiřadila kódy (krátké popisné názvy). **Popisnými názvy byly:**

- 1, Jak věk učitelů ovlivňuje jejich přístup k žákům s SPU.
- 2, Jak zkušenosti učitelů souvisejí s jejich schopností pochopit a naplnit potřeby žáků s SPU.
- 3, Úroveň znalostí učitelů o různých SPU.
- 4, Jak dobře učitelé rozumí dopadům SPU na různé oblasti učiva a každodenního života žáků.
- 5, Jak počet žáků s SPU ve třídách ovlivňuje schopnost poskytovat individuální podporu výuky.
- 6, Jak často a s jakými výsledky jsou individuální vzdělávací plány využívány k odpovědi na potřeby žáků s SPU.
- 7, Typy a četnost odborných školení a jejich vliv na práci s žáky s SPU.
- 8, Jaké informace učitelé využívají k porozumění specifickým potřebám žáků s SPU, pokud neabsolvovali odborné školení.
- 9, Specifické metody a přístupy používané při práci s žáky s SPU.
- 10, Hodnocení žáků s SPU s ohledem na jejich individuální potřeby a jejich úspěšnost ve výuce.
- 11, Zapojení žáků s SPU do zkoušení u tabule a postup, který podporuje jejich úspěch.
- 12, Názory učitelů na efektivitu a implementaci podpůrných opatření pro žáky s SPU v prostředí druhého stupně.

Vytvoření profilu pro každého učitele:

Profil respondenta: Vytvořila jsem tzv. dokument pro každého učitele, kde jsem shrnula jeho odpovědi na všechny otázky. **Tyto profily zahrnovaly:**

Identifikaci respondenta: Každého respondenta jsem označila písmenem (např. Respondent A, Respondent B).

Hlavní témata: Identifikace a popis hlavních témat v odpovědích.

Důležité citace: Vybrané citace, které objasňují klíčové body.

Specifické odpovědi: Shrnutí odpovědí na jednotlivé otázky.

Poznámky a interpretace: Další poznámky a interpretace.

Křížová analýza:

Identifikace společných témat: Po vytvoření profilů všech učitelů jsem identifikovala témata, která se objevují napříč všemi respondenty.

Srovnání: Porovnála jsem odpovědi jednotlivých učitelů a identifikovala společné vzorce, stejně jako rozdíly.

Interpretace výsledků:

Hlavní zjištění: Shrnutí hlavních zjištění z křížové analýzy.

4.1 Získaná data od pedagogů

Respondent A

Respondentka spadá do věkové kategorie B (31–40) let a má čtyřletou praxi ve školství. Je třídní učitelkou na prvním stupni. Učitelka zná názvy tří specifických poruch učení: dysgrafie, dyslexie a dysortografie. Má omezené povědomí o jejich skutečném významu. „Dysgrafie je v podstatě porucha při gramatickém učení, dyslexie, tam to nevím, dysortografie je myslím ty sluchové.“ Tato neznalost naznačuje nedostatečně odborné školení, i když má absolvovaný kurz asistenta pedagoga. Ve třídě má dva diagnostikované žáky s SPU, ale odhaduje, že by tam mohly být další tři děti s podobnými problémy. Například jednu dívku identifikuje jako dysgrafičku. Přestože ve třídě nemá žádné děti s IVP, snaží se dětem přizpůsobit výuku pomocí různých metod. Učitelka používá různé metody při práci s žáky s SPU – zkracuje diktáty, poskytuje přehledy násobilky a abecedy, dává úkoly navíc na doma. Zohledňuje specifické chyby, přičemž tři specifické chyby počítá jako jednu klasickou. V anglickém jazyce zkouší u tabule, aby žáci s SPU nemuseli psát. Při hodnocení žáků s SPU je mírnější. Učitelka souhlasí s podpůrnými opatřeními pro žáky s SPU na druhém stupni, avšak zdůrazňuje: „Myslím si, že na druhém stupni už je to dost hraniční pro běžný život.“ Nesouhlasí s přítomností asistenta pedagoga na druhém stupni. Mezi pozitivní vliv patří určitě přizpůsobivost, jelikož prokazuje schopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků s SPU, například tím, že poskytuje vizuální přehledy násobilky či abecedy. To je patrné v jejich metodách, které zahrnují zkoušení dětí u tabule místo psaní v anglickém jazyce, což může lépe vyhovovat potřebám žáků s SPU. Stejně tak může mít méně zkušeností s identifikací a diagnostikou SPU. To je patrné z jejího odhadu, že má ve třídě další tři nediodagnostikované

žáky s SPU, u kterých se může mýlit. I přes své omezené odborné znalosti se učitelka snaží efektivně podporovat žáky s SPU prostřednictvím individuálně přizpůsobených metod výuky.

Respondent B

Respondentka spadá také do věkové kategorie B (31–40 let). Ve školství pracuje 13 let a vyučuje anglický jazyk na druhé stupni ZŠ. Učitelka zná názvy dvou specifických poruch učení: dyslexie a dyskalkulie. Z těchto dvou poruch umí popsat pouze dyslexii, kterou definuje: „dyslexie je porucha čtení, mají problémy hlavně v jazycích; dyskalkulie to moc nevím.“ *Nelze např. pracovat s čísly vyšších řádů, když žák nezvládá počítání s přechody přes desítku, nelze uplatňovat násobení a dělení, pokud nemá žák optimálně vyvozenou a zautomatizovanou představu číselné osy* (Jucovičová, aj. 2023, s. 174). Když byla v rozhovoru zmíněna dysortografie: „dysortografie je psaní, spelling.“ Učitelka uvádí, že ve svých třídách má přibližně 2-3 žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Žádný z těchto žáků nemá vytvořený IVP. Její metody práce s těmito žáky zahrnují snahu o jednoduché vysvětlení zadání, ukázaní cvičení, poskytování více času na úkoly a používání kontrolních otázek pro ověření pochopení. Občas některým žákům s SPU něco z testu vyškrtne, aby jim usnadnila práci. Respondentka se snaží jednoduchým způsobem vysvětlit zadání. Při hodnocení žáků s SPU učitelka nedělá žádné zásadní úlevy. Pokud něco vyškrtá z testu, hodnotí pak žáky stejně jako ostatní. Co se týká podpůrných opatření na druhém stupni: „Moc pro to nejsem.“ Její postoj může být ovlivněn nedostatečným školením a nepochopením dlouhodobého dopadu těchto poruch na vzdělávací proces. Respondentka zmínila, že nemá žádné odborné školení, semináře ani webináře zaměřené na práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Spoléhá se na své vlastní metody a zkušenosti z praxe. U tabule zkouší málokdy: „zeptám se, co jim vyhovuje; většinou se zeptám, jestli chtějí ústně, ale ze zkušeností chtějí všichni psát.“

Věková kategorie a délka praxe respondentky naznačují, že má dostatek zkušeností, ale její přístup je omezen nedostatkem odborného vzdělání v oblasti SPU. To se projevuje ve způsobech, jakými se snaží přizpůsobit výuku žákům s SPU – jednoduchým vysvětlováním, poskytováním více času, kontrolními otázkami a vyškrtáváním částí písemek. Přesto její metody nejsou systematicky podloženy odbornými znalostmi nebo školením.

Respondent C

Tuto respondentku bychom mohli označit jako učitelku s krátkou praxí, ale hlubokým porozuměním SPU. Spadá opět do věkové kategorie B (31–40) a má tříletou praxi ve školství. I přes krátkou dobu ve školství má výborné znalosti specifických poruch učení, včetně jejich

dopadu na různé oblasti života. Respondentka neučí žádného žáka s IVP. Učitelka vyjmenovala všechny SPU a zároveň rozumí jejich dopadu na život a vzdělávání dětí. Sama respondentka například uvádí: „Když píše životopis nebo motivační dopis, něco mají někam poslat, tak je dobré, aby to po nich někdo přečetl, protože chyby je mohou vlastně znevýhodnit u případného pohovoru.“ Ve třídách, kde učí, má přibližně tři děti s SPU, ačkoli se domnívá, že počet dětí s SPU neustále roste. „Myslím si, že počet narůstá. Možná mají ty děti poruchy a ani na to nemají papír z poradny.“ Respondentka navrhla jednu ze svých žákyň do poradny, ale rodiče toto odmítli s tím, že nechtějí, aby jejich dítě bylo „zaškátulkované“. Žákyně má dyslexii a dysgrafii, podpůrné opatření by žákovi určitě prospělo, ale vyučující je žákovi nedávají. Učitelka, v této situaci třídní učitelka, žákyni podporu i přesto dává, ale zároveň uvádí, že učitelka českého jazyka, která žákyni učí, jí zkrácený diktát nebude poskytovat, když na to „nemá papír“.

Respondentka má pozitivní přístup k poskytování podpůrných opatření, přestože neabsolvovala žádné školení, ani semináře. Také souhlasí s podpůrnými opatřeními na druhém stupni, ale aby předešla závisti mezi žáky, poskytuje například dostatek času během písemek všem žákům. Jak říká: „Já mám strach, aby ty ostatní děti nebyly našťvané, já se snažím ty možnosti dát všem. Všichni mají na písemku tolik času, kolik potřebují. Nikomu nervu písemku z ruky.“ Tento přístup ukazuje její snahu o rovnost, ale také naznačuje potřebu lepší komunikace s žáky o důvodech těchto opatření. Učitelka dovoluje všem žákům v matematice i fyzice používat „tahák“ se vzorečky a žákům s SPU poskytuje dopomoc prvního kroku při řešení úkolů. „Člověk si něco přečte, musí si sám vyhledávat informace. Hodně se řídím tím, co je napsané ve zprávě z poradny.“ Žáky hodnotí stejně jako ostatní, pokud jim předtím poskytla podpůrná opatření, což může být kontroverzní. Ale zároveň to zajišťuje spravedlivé hodnocení výsledků jejich práce. U tabule zkouší pouze dobrovolníky, což může snižovat stres u žáků s SPU. Na žádost rodičů jedné dívky umožňuje ústní zkoušení místo písemek, protože dívka prý látce rozumí, ale má potíže s přenosem myšlenek na papír.

Respondentka ukazuje své hluboké znalosti o SPU a v tom jí pomáhá i aktivní vyhledávání informací. Její metody a přístupy k žákům s SPU jsou inkluzivní a podporující, i když některé její praktiky, jako je poskytování stejných podpůrných opatření všem žákům, by mohly být vyřešeny lepší komunikací o důvodech těchto opatření. Tento profil zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu a důkladné informovanosti při práci s žáky s SPU.

Respondent D

Respondentka spadá do věkové kategorie C (41–50) a má pětiletou praxi ve školství. Vyučuje přírodopis, fyziku, vlastivědu, prvouku a tělesnou výchovu. Učitelka zná tři SPU, a to dyslexii, dyskalkulii a dysgrafii. Prokázala obecné znalosti o těchto poruchách. „Něco vím, ale spoustu jsem z toho zapoměla. Dyskalkulie, tam ty děti mají problém s počítáním, s naučením čísel vůbec, možná i tvořit řady. Dyslektici si horko těžko přečtou knihu třeba. Dysgrafici zase horko těžko napíší román.“ *Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílejí se i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, představitosti, pozornosti, smyslu pro rytmus (Jucovičová, aj. 2023, s. 19).* Ve své kmenové třídě má pět dětí s SPU a jednu žákyni s IVP. Navzdory absenci formálního školení, jak pracovat s dětmi s SPU, se učitelka snaží přizpůsobit svou výuku jejich potřebám. Učitelka hodnotí děti za to, co vědí, a pokud žák nezvládne napsat odpověď, doptá se ho ústně. Toleruje také jiné výrazy nebo popsání situací, pokud si žák nevzpomene na odborný termín. Tento přístup je zvláště důležitý v předmětech, které vyučuje (přírodopis, fyzika, prvouka, vlastivěda), kde se často vyžaduje použití odborných výrazů. To ukazuje na její flexibilní a podpůrný přístup. Pokud poskytne dětem podpůrná opatření, hodnotí pak žáky s SPU stejně jako ostatní. S podpůrnými opatřeními na druhém stupni souhlasí, což naznačuje její otevřenost a ochotu podporovat žáky s SPU. „Když jim tu podporu můžeme dát, tak by to probíhat mělo. Taková drobnost dát všem dostatek času, to člověku nic neudělá.“

Respondent E

Respondentka je věkové kategorii C (41–50) let a má osmnáctiletou praxi ve školství. Vyučuje matematiku a informatiku. Zná čtyři specifické poruchy učení: dyslexii, dysgrafii, dyspraxii a dysortografii, ale nezná podrobnosti o těchto poruchách. Ve třídách má průměrně jedno dítě s SPU a jedno dítě s IVP. Nemá odborné školení zaměřené na práci s žáky se SPU, pouze z doby studií na pedagogické fakultě. Řídí se informacemi z pedagogických poraden, i když kritizuje, že všechny dokumenty jsou pro všechny děti stejné. Často se ptá kolegů a na předmětových komisích sdílí zkušenosti o tom, co se jim osvědčilo u jednotlivých žáků, a tyto informace dále aplikuje ve své výuce. U tabule žáky nezkouší, spíše se doptává, což se týká všech dětí, nejen těch s SPU. Hodnotí všechny děti stejně a zdůrazňuje, že není možné hodnotit žáka jen za jedno cvičení z osmi, pokud ostatní nestihl. Dětem více času na úkoly nedává, protože podle ní to nemá smysl – děti jsou pak jen unavenější. Často žákům dává okopírované texty, aby nemuseli opisovat z tabule, nebo jim je sdílí do emailů. Důležitou roli přikládá

domácí přípravě, kde očekává, že rodiče podtrhávají texty, nalepují je do sešitů a učí se s dětmi pomocí návodných otázek. Co se týká podpůrných opatření na druhém stupni, respondentka se vyjadřuje takto: „Podle mě je to sporné, a to hlavně z toho důvodu, že si myslím, že některé děti se za to schovávají. Že jako já mám papír, tak nemusím dělat nic. To znamená, že nevím, do jaké míry prostě to, co neudělají je způsobeno poruchou, a do jaké míry leností a tím, že už nechce. To si myslím, že je hrozně těžké to vybalancovat. Další věc samozřejmě, co řešíme, jsou přijímací zkoušky a jaké tam budou mít úlevy, protože tyto děti jsou mnohem dřív unavenější. To znamená, že když mají o čtvrtinu nebo polovinu více času, tak to z mého pohledu není žádný benefit. Protože jsou stejně strašně unavení, a tím pádem si myslím, že jako je to takový kontraproduktivní. Mnohem víc, než tyto úlevy by bylo pro ně, v některých případech samozřejmě, lepší, kdyby měli asistentku, která je prostě jako vidí, že koukají okolo, tak řekne, ať koukají sem nebo děláme tohle.“ Učitelka je pro přítomnost asistentky pedagoga na druhém stupni, což svědčí o její podpoře pro žáky s SPU a jejich specifické potřeby, a tím se otvírá diskuze o roli asistentů pedagoga a individuálního přístupu k žákům s SPU. Je ale také potřeba zmínit, že respondentka vyjadřuje pochybnosti o tom, zda všechny děti s SPU skutečně využívají poskytnuté podpůrné opatření správně. Domnívá se, že někteří žáci mohou zneužívat své diagnózy jako výmluvu pro lenost nebo snahu vyhnout se práci. Toto je důležitý postřeh, který odhaluje potenciální výzvy při implementaci podpůrných opatření ve školách. Tato nejistota může učitele stavět před složitá rozhodnutí při hodnocení a přizpůsobování výuky. Respondentka kritizuje účinnost časových úlev během zkoušek pro žáky s SPU, protože dodatečný čas často vede k vyšší únavě, což může být kontraproduktivní. Tento názor zdůrazňuje potřebu přehodnotit, jaké typy podpůrných opatření jsou skutečně efektivní.

Přestože učitelka nemá odborné školení zaměřené na práci s žáky s SPU, využívá informace z pedagogických poraden a sdílí zkušenosti s kolegy, což jí pomáhá lépe porozumět a reagovat na potřeby těchto žáků. Její přístup k doptávání se u tabule a poskytování okopírovaných textů ukazuje na snahu usnadnit žákům s SPU učení, i když neposkytuje více času na úkoly. Také poukazuje na možné zneužití i diagnóz žáky, což vyžaduje od pedagogů pečlivé a vyvážené přístupy. Respondentka zdůrazňuje komplexnost a náročnost práce s těmito žáky a upozorňuje na potřebu efektivnějších a cílenějších podpůrných opatření.

Respondent F

Respondentka je učitelka ve věkové kategorii B (31–40) let s třemi lety praxe ve školství. Disponuje solidní znalostí všech specifických poruch učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie a dyskalkulie, a má o nich podrobné informace. Ve své kmenové třídě

má šest dětí s SPU, přičemž průměrně má 4-5 dětí s SPU ve třídách, kde učí. Žádné dítě nemá individuální vzdělávací plán (IVP). Během studia učitelství se tématu SPU věnovali v jednom semestru, avšak pouze teoreticky. Respondentka se domnívá, že doporučení z pedagogicko-psychologických poraden jsou často velmi podobná a opakující se. Metody, které používá, zahrnují například poloviční diktát, který však poté hodnotí stejně jako ostatním dětem, a větší toleranci chyb v pravopisných cvičeních, což ukazuje na snahu přizpůsobit výuku potřebám žáků s SPU. „Delší časová dotace je kvůli té unavitelnosti v podstatě zbytečná u některých, u diktátů jim dávám poloviční diktát. Já jsem se jich vlastně ptala, oni mají buď nárok na doplňovačku nebo na zkrácenou verzi a většina, nebo vlastně všichni se shodli, že chtějí psát zkrácenou verzi.“ Pokud dítě nestihne více cvičení, nehodnotí pouze to, co stihlo. „Jsou situace, kdyby se dalo počítat s tím, co teda má hotovo, ale pakliže on za hodinu není schopen udělat to, co ostatní udělají za 15 minut. Tam tak jako hodnotit to, co stihnul, pokud stihne jednu větu, jedno cvičení z 8, tak to mi přijde scestné.“ Respondentka nezkouší děti u tabule a raději se drží rad z poradenských zpráv, kde je doporučeno preferovat písemnou formu zkoušení. Podpůrná opatření na druhém stupni podporuje.

Stejně jako u předchozí respondentky i zde je patrný názor, že dokumenty z pedagogických poraden jsou často podobné a ne vždy poskytují konkrétní a přizpůsobené rady pro jednotlivé žáky.

Respondent G

Respondentka je třídní učitelka na prvním stupni ve věkové kategorii C (41–50) s dvaceti lety praxe ve školství, přičemž část této doby strávila v Mateřské škole speciální. Díky této zkušenosti dobře zná specifické poruchy učení (SPU) a má o nich mnoho informací z praxe. Kromě toho má vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, včetně maturity ze speciální pedagogiky. Učitelka většinou učí první a druhý ročník, kde má přibližně 2-3 děti s SPU ve třídě. Děti u tabule nezkouší, kromě recitace básniček. Při práci s dětmi s SPU zjednodušuje úkoly, poskytuje více času na vypracování a místo diktátů zadává doplňovací cvičení. Hodnotí s větší tolerancí, aby zohlednila jejich specifické potřeby. Co se týče zkušeností s druhým stupněm, má pouze rodičovské zkušenosti. Uvedla, že její děti často kritizovaly učitelky za to, že dětem s SPU udělují lepší známky. Respondentka má názor, že děti s SPU nemají velký potenciál pro vysokoškolské vzdělání a měly by se spíše zaměřit na manuální obory. „Na druhém stupni s tím nemám zkušenost. Když jsem tam měla vlastní děti, tak mě to trochu jako mámu štválo. Že mi přišlo dítě a říkalo, že spolužačka má spoustu chyb a má dvojku a já mám dvě chyby a mám trojku. Tak to mě na tom mrzelo. Teď, když jsem s tím v té praxi, tak jako

vidím, že ty děti s tím prostě někdy nemůžou nic dělat. Ale na druhou stranu, zase si myslím, že by z nich neměly být tím pádem inženýři, že jako ty úlevy jsou až tak velký, že proč jako to procpávat dál, když můžou dělat spoustu jiné práce, kde nepotřebují rychle psát, rychle si něco přečíst.“

Respondentka vyjadřuje smíšené pocity ohledně přístupu k žákům s SPU na druhém stupni. Na jedné straně chápe frustraci, kterou zažívala jako rodič, když její dítě cítilo nespravedlnost v hodnocení. Na druhé straně respondentka uznává, že děti s SPU často nemohou za své obtíže a potřebují podpůrná opatření, aby mohly úspěšně zvládat školní požadavky. Nicméně respondentka vyjadřuje skeptický názor na možnost těchto žáků dosáhnout vysokoškolského vzdělání, což odráží její přesvědčení, že opatření poskytované žákům s SPU mohou být natolik velké, že by neměli být "procpávání dál" v akademickém systému.

Respondent H

Respondentka spadá do věkové kategorie D (51–60) a má 33 let praxi ve školství, včetně zkušeností na střední škole. Zná všechny hlavní poruchy (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie) a rozumí tomu, do kterých oblastí učiva zasahují. Díky osobní zkušenosti se synem, který má dyslexii a dysortografii, ví také, jak tyto poruchy ovlivňují každodenní život. Ve své kmenové třídě má jednoho žáka s dyskalkulií. V jiných třídách, kde učí, má tři žáky s IVP a přibližně dva další žáky s SPU. Absolvovala školení v rámci celoživotního vzdělávání a dobrovolného výběru DVPP, a také prošla některými školeními již během svého působení na střední škole. Drží se doporučení z poraden: „Já si myslím, že každé dítě je individuální. Od toho máme odborníky v SPC, aby zjistili, co mají. Já na tohle nejsem odborník a předpokládám, že to dítě prověřili různými testy a podobně.“ Používá střídání činností, často se dotazuje a kontroluje žáky ve skupinových pracích. Netrvá na dlouhých odpovědích v testech, postačují jí krátké odpovědi nebo odpovědi ano/ne. Hodnotí někdy o stupeň lépe a je velmi benevolentní v hodnocení vůči všem žákům. U tabule žáky nezkouší.

Díky bohatým zkušenostem ve školství a osobní zkušenosti se synem s SPU má tato učitelka hluboké porozumění specifickým poruchám učení. Její dlouhodobá praxe jí umožňuje efektivně implementovat metody a strategie, které podporují žáky s SPU, a zároveň jí poskytuje schopnost přizpůsobit se individuálním potřebám žáků. Učitelka využívá různé metody, které pomáhají žákům s SPU. Střídání činností a skupinové práce poskytují žákům různé způsoby učení, které mohou lépe vyhovovat jejich individuálním potřebám. Kontrolní otázky a krátké

odpovědi v testech zajišťují, že žáci nejsou přetěžováni a mohou se soustředit na klíčové aspekty učiva. Benevolentní přístup k hodnocení a občasné zlepšení známek o jeden stupeň ukazuje na snahu učitelky motivovat žáky a zohlednit jejich individuální schopnosti a úsilí. Respondentka uznává důležitost podpůrných opatření pro žáky s SPU i na druhém stupni a je flexibilní v přizpůsobování svých metod, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám žáků.

Respondent I

Respondentka je učitelka dějepisu a ruského jazyka. Je ve věkové kategorii 61+ a ve školství pracuje 42 let. Zná všechny hlavní poruchy (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie) a jejich vliv na osobní i školní život. Zmiňuje, že SPU mohou ovlivnit i schopnost získat zaměstnání. Respondentka mluví zvláště o dyspraxii: „Spadá především do výchov, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti. V praxi je to samozřejmě problém, protože můžou mít nějaký problém se šikovností.“ *Dyspraxie není obtíž, ze které lze vyrůst. Z dítěte s dyspraxií se stává dospělý s dyspraxií* (Zelinková 2017, s. 94). Dříve měla až 50 % dětí s SPU v jedné třídě, nyní má přibližně tři žáky s SPU ve třídě a jednoho s IVP. Absolvovala kurzy od Doc. PaedDr. Olgy Zelinkové, CSc., a řídí se doporučeními z pedagogicko-psychologických poraden. Dotazuje se dětí, zda preferují ústní či písemné zkoušení, a dává doplňovací cvičení místo diktátu. V ruském jazyce povoluje dětem s SPU používat pomůcku s azbukou. Vzhledem k problémům žáků hodnotí mírněji: „S ohledem na ten problém musím říct, že se snažím trochu líp.“ Poskytuje větší časový prostor při zkoušení a možnost zopakovat si látku před zkoušením. Ptá se žáků, zda chtějí být zkoušeni sami nebo preferují dotazování. „Zkouším, dám jim větší časový prostor, nechám je vybrat způsob toho zkoušení, nebo jim dám možnost si to ještě jednou zopakovat. Snažím se je nestresovat, nenervovat.“ S podpůrnými opatřeními na druhém stupni souhlasí a považuje je za nezbytná.

Díky své dlouholeté praxi má učitelka hluboké porozumění specifickým poruchám učení a jejich vlivu na školní a osobní život. Její zkušenosti ji naučily přizpůsobovat metody výuky individuálním potřebám žáků s SPU a efektivně jim pomáhat. Učitelka hodnotí mírněji, což zohledňuje specifické potřeby žáků s SPU. Poskytuje jim větší časový prostor a možnost zopakovat si látku před zkoušením, což pomáhá zmírnit stres a podporuje lepší výkon. Dotazování žáků na jejich preference při zkoušení ukazuje na její snahu přizpůsobit se individuálním potřebám. Respondentka plně podporuje zavádění podpůrných opatření na druhém stupni. Považuje je za nezbytná pro úspěšné vzdělávání žáků s SPU a jejich integraci do školního prostředí.

Respondent J

Respondentka je učitelka českého a anglického jazyka. Je ve věkové kategorii D (51–60) a ve školství pracuje 21 let. Zná všechny hlavní poruchy (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie) a jejich vliv na vzdělávání. Zmiňuje, že SPU se promítají ve všech předmětech. Ve třídách má přibližně pět žáků s SPU a učí dvě děti s individuálním vzdělávacím plánem (IVP). Nemá žádné odborné školení. Řídí se doporučeními z pedagogicko-psychologických poraden a radí se se zkušenějšími kolegy. „Spíše přebírám, co mi kdo řekne, z těch zpráv to vyčtu, jestli mají mít zkrácené cvičení, delší dobu na vypracování, porozumění textu, jestli spíše upřednostňovat písemné práce, spíše takhle z praxe, a když nevím, tak se třeba zeptám někoho zkušenějšího.“ Ptá se žáků, zda chtějí být zkoušeni, poskytuje zkrácené diktáty, doplňovací cvičení a zkracuje písemky. Po poskytnutí podpůrných opatření hodnotí žáky s SPU stejným způsobem jako ostatní. Na druhém stupni souhlasí s podpůrnými opatřeními. Podporuje přítomnost asistentky pedagoga, pokud je skutečně potřeba. Zdůrazňuje, že asistentka by měla dopomáhat, ale ne dělat práci za žáka, například přepisovat zápisy, tisknout a lepit materiály. „Děti za to nemůžou, v devátých ročnících by neměli mít asi asistenta, myslím, že by měli být samostatní.“

Učitelka s více než dvacetiletou praxí má dobrou znalost specifických poruch učení a jejich vlivu na vzdělávání. Vzhledem k dlouholetým zkušenostem si uvědomuje, že SPU ovlivňují všechny předměty a vyžadují přizpůsobení výuky. Dává žákům na výběr, zda chtějí být zkoušeni, což jim poskytuje pocit kontroly a snižuje úzkost. Učitelka hodnotí žáky s SPU stejným způsobem jako ostatní po poskytnutí podpůrných opatření. Tento přístup zajišťuje spravedlivé hodnocení, ale zároveň vyžaduje pečlivé zohlednění poskytnutých opatření, aby bylo hodnocení skutečně objektivní. Klade důraz na to, aby asistentka dopomáhala žákovi bez toho, aby za něj vykonávala práci. Tento přístup podporuje samostatnost žáka a zároveň poskytuje nezbytnou podporu.

4.2 Křížová analýza

Většina respondentů zná hlavní specifické poruchy učení (SPU) jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Učitelé, kteří mají delší praxi nebo osobní zkušenosti s SPU, vykazují hlubší porozumění vlivu SPU na vzdělávání a osobní život žáků. Respondent H a respondent I s dlouholetou praxí a zkušenostmi s vysokým počtem žáků s SPU, ukazují příklady takového hlubšího pochopení.

Odborné školení a vzdělávání učitelů se liší. Někteří učitelé mají za sebou specializovaná školení nebo celoživotní vzdělávání, jako respondent I s kurzy od Doc. PaedDr. Olgy Zelinkové CSc., zatímco jiní spoléhají na informace z pedagogických poraden a zkušenosti kolegů, jako respondent J. Tito učitelé přizpůsobují své výukové metody potřebám žáků s SPU, například zkracováním diktátů, používáním doplňovacích cvičení, poskytováním více času nebo individuálním přístupem při zkoušení. Někteří učitelé, jako respondent H, jsou benevolentní při hodnocení žáků s SPU, aby zohlednili jejich potřeby, zatímco jiní, jako respondent F, se snaží o rovné hodnocení po poskytnutí podpůrných opatření.

Tato analýza zároveň poukazuje na potřebu dalšího vzdělávání učitelů v oblasti SPU a sdílení osvědčených postupů. I když existují různé úrovně znalostí a přístupů, společným cílem všech učitelů je podpora žáků s SPU tak, aby mohli úspěšně zvládat školní povinnosti a byli připraveni na další život.

4.3 Shrnutí hlavních zjištění

Na základě křížové analýzy můžeme shrnout následující hlavní zjištění:

Rozmanitost zkušeností:

Učitelé mají různé úrovně zkušeností a znalostí o specifických poruchách učení (SPU). Starší učitelé a ti s delší praxí často vykazují hlubší porozumění vlivu SPU na vzdělávání a osobní život žáků (respondent H, I a J).

Používané výukové metody:

Učitelé v této škole přizpůsobují své výukové metody potřebám žáků s SPU. Metody zahrnují různá podpůrná opatření doporučená poradnou.

Někteří učitelé používají specifické strategie, jako je střídání činností, poskytování pomůcek (např. taháky se vzorečky) a individuální konzultace.

Přístup k hodnocení:

Učitelé poskytují žákům s SPU podpůrná opatření při hodnocení, jako jsou větší tolerance k chybám, tolerance kratší odpovědi v testech a zohledňování individuálních potřeb.

Někteří učitelé hodnotí žáky s SPU stejně jako ostatní po poskytnutí podpůrných opatření, zatímco jiní jsou více benevolentní, aby zohlednili specifické potřeby těchto žáků.

Zdroj informací:

Učitelé často čerpají informace z pedagogických poraden a doporučení odborníků. Sdílení zkušeností s kolegy a na předmětových komisích je běžnou praxí.

Někteří učitelé využívají i vlastní iniciativu při vyhledávání informací o SPU, a to jak na internetu, tak z odborné literatury.

Hodnocení informací a jejich aplikace:

Učitelé se řídí informacemi z poradny, ale kritizují jednotnost a obecnost těchto doporučení. Často musí přizpůsobovat obecné pokyny konkrétním potřebám žáků ve své třídě.

Někteří učitelé mají pocit, že doporučení nejsou vždy přínosná nebo konkrétní, a proto se spoléhají na své vlastní zkušenosti a intuici při práci s žáky s SPU.

Vliv informací na výuku:

Informace z poradny a odborná školení mají významný vliv na pedagogickou praxi učitelů. Pomáhají jim lépe pochopit potřeby žáků s SPU a přizpůsobit výukové metody.

Nedostatek formálního školení a vůle a potřeba opatření dodržovat vede k různorodým přístupům a metodám výuky. Učitelé často improvizují a přizpůsobují se na základě konkrétních situací ve třídě (respondent C, G).

Při analýze odpovědí týkajících se specifických poruch učení bylo zjištěno, že většina učitelů vykazovala pouze okrajové znalosti o těchto poruchách a potřebách žáků. Omezená znalost se projevovala ve sdělení základních charakteristik poruch, ale chybělo hlubší porozumění a konkrétní informace o dopadech poruch na vzdělávací proces a psychiku žáků. V odpovědích bylo patrné povědomí o základních charakteristikách poruch, například o dyslexii nebo dysgrafií. Možným vysvětlením by mohlo být, že učitelé nemají konkrétní zkušenosti s žáky s SPU nebo mohou mít omezený přístup k praktickým informacím.

Zahrnutí otázky o počtu dětí s SPU ve třídách, kde učitelé působí, může poskytnout ucelenější pohled na situaci a pomoci při hlubším porozumění potřebám, se kterými se učitelé ve své každodenní praxi mohou setkávat. Tato otázka pomůže zjistit, jaké jsou zkušenosti a potřeby těchto učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání. Větší počet žáků s SPU ovlivňuje potřebu diferencované výuky a další podpůrné opatření. Toto zjištění pomůže také identifikovat potřeby těchto žáků a pedagogům by mělo být poskytnuto také dostatečné vzdělávání pro práci

s žáky s SPU. Například o diferenciaci výuky a efektivním řízením třídy tak, aby byli pedagogové lépe vybaveni pro práci v této rozmanité oblasti.

Vědomí přítomnosti žáků s IVP může ovlivnit plánování a přípravu učitelů. Učitelé potřebují dodatečné informace o způsobu práce s těmito žáky a o tom, jak efektivně integrovat jejich potřeby do výuky.

Hodnocení dětí s SPU vyžaduje citlivý a diferencovaný přístup. Standardní hodnotící postupy, které se používají pro většinu žáků, nemusí vždy spravedlivě odrážet schopnosti a pokroky dětí s SPU. Lze například vytvořit individualizované hodnocení, kdy se zohlední potřeby a schopnosti každého žáka podle předem vytvořených hodnotících kritérií. Také se srovnává jeho předchozí a nynější výkon, jestli se zlepšil nebo zhoršil, případně v čem a pak se může řešit proč, jaké má zlepšení či zhoršení důvod (Čáp 1997, s. 251). Také je důležité stanovit realisticky dosažitelné cíle v souladu s individuálními potřebami každého dítěte. Ten žák, který má dyslexii, stěží přečte dlouhý text během pár minut, a když má další SPU jako například dysgrafii, není již v jeho silách výpisky zapsat. Také by se učitel měl zaměřit na to, jak žák zpracovává informace, jak se snaží řešit problémy a jakým způsobem se podílí na vzdělávacím procesu. Průběžné a kontinuální hodnocení umožňuje sledovat postup dítěte v čase a upravit výuku na základě jeho potřeb. Stejně známky za stejný počet chyb nemusí vždy spravedlivě odrážet snahu a pokrok dítěte s SPU. U většiny respondentů byla odpověď k hodnocení stejná s tím, že pokud žák má podpůrná opatření během písemky, není již potřeba hodnotit jinak. Nicméně pouze poskytnutí podpůrného opatření v testu nemusí plně reflektovat různorodé výzvy, se kterými se děti s SPU mohou setkat. Někteří respondenti hodnotí mírněji i přesto, že předtím dostali žáci podporu v písemné práci. Prominou více chyb žákům s SPU než žákům bez SPU. Ale zohledňovat více chyb dětem s SPU ve srovnání s běžnými dětmi nebo stanovit nižší standardy nemusí být optimálním řešením. Cílem inkluzivního vzdělávání je poskytovat podporu tak, aby všichni žáci mohli dosáhnout svého maximálního potenciálu. Jak uvádí Zelinková (Zelinková 2011, s. 42) u dětí s SPU je vhodné použít slovní hodnocení, kde je možné ohodnotit pokrok žáka, ve školách se tento systém hodnocení příliš nepoužívá. Slovní hodnocení ale poskytne žákovi více informací než samotná známka, můžeme tím žákovi sdělit, v čem jsou jeho slabé a silné stránky, na čem by měl pracovat (Čáp 1997, s. 251).

Dnes se často hovoří o inovativní výuce. *Inovace pochází z latinského Innovare a znamená obnovovat. Inovativní vzdělávání stojí naproti tradičnímu vzdělávání a pojmem rozumíme zdokonalování výukového procesu, zavádění nových metod a praktikování nových myšlenek* (Vzdělání 2024). Inovativní výuka zahrnuje různé metody a techniky, které zvyšují

zapojení žáků, podporují kreativní myšlení a přizpůsobují se potřebám žáků. Jako příklad je možné uvést projektovou výuku, používání vzdělávacích her, řešení problémů, či vytváření výzkumů ve skupinových pracích, diferenciaci úkolů. Učitel je partnerem žáka, ne nadřazená osoba.

5 Diskuze

Na základě shromážděných odpovědí od respondentů je zřejmé, že informovanost učitelů o specifických poruchách učení se značně liší. Výsledky ukazují, že učitelé využívají různé metody a přístupy, aby vyhověly potřebám žáků s SPU. Tyto metody zahrnují zkrácené diktáty, poskytování více času, individuální zkoušení, používání doplňovacích cvičení namísto velkých písemných prací, a další. Někteří učitelé jsou schopni přizpůsobit výuku a hodnocení těmto žákům na základě doporučení z pedagogických poraden a svých zkušeností. Tyto informace jsou důležité, i když někteří učitelé upozorňují na jejich obecnost a určitě by ocenili konkrétnější a praktické rady pro práci s žáky s SPU. Učitelé, kteří absolvovali odborná školení nebo mají dlouholetou praxi, mají tendenci používat efektivnější a více přizpůsobené metody pro práci s žáky s SPU. Jsou i učitelé, kteří i přes absenci takového školení, dokážou účinně přizpůsobit výuku na základě doporučení z poradny a svých vlastních iniciativ. To, že učitelé sdílejí zkušenosti mezi sebou, je velmi vhodný a osvědčený postup.

Otázka, jaký názor mají učitelé na podpůrná opatření pro žáky s SPU na druhém stupni ZŠ, vyvolala různé názory a postoje mezi učiteli. Je důležité brát v úvahu individuální potřeby každého žáka a hledat vyvážený přístup. Je potřeba diskutovat o možných podpůrných opatřeních na základě konkrétních potřeb každého jednotlivce. Zohlednit různé formy hodnocení a přizpůsobit výukové metody tak, aby vyhovovaly různým učebním stylům. Často respondenti nesouhlasili s pomocí asistentky na druhém stupni ZŠ. Odůvodňovali to tak, že žák se má již na druhém stupni osamostatňovat a s asistentkou se neosamostatní. Nicméně věk žáků nemusí automaticky znamenat, že nemají žádné potřeby, nebo že nevyžadují zvláštní podporu. Každý žák je jedinečný, a proto by přístup měl být diferencovaný a respektovat individuální potřeby a schopnosti každého žáka.

Je možné se domnívat, že žádný z oslovených učitelů nehodnotí pokrok žáka. Hodnotí pouze v danou chvíli daný test. Doporučení, které ve své knize zmiňuje Zelinková o slovním hodnocení, zde není uplatňováno ani u jednoho žáka s SPU (Zelinková 2011, s. 42). Setkáváme se i s názorem, že pokud žák na druhém stupni udělá chybu v písemné práci nebo diktátu,

dostane známku o stupeň sniženou, a to i u žáka s SPU. Prý takto hovoří pravidla srovnávacích diktátů. A zde bychom se mohli dále zaobírat tím, proč se v dnešní době integrace a inkluze stále trvá na srovnávacích testech na základních školách.

Výsledky průzkumu dopadly velmi rozdílně. Je vidět, že učitelé jsou nejednotní, že zde není žádný pevný řád, každý používá jiné metody pro práci s dětmi s SPU a mají rozdílné názory na tyto žáky. Metody pro práci s těmito dětmi používá každý vyučující jiné, nejčastěji využívají metodu, jako je např. zvýšená časová dotace. Někteří hodnotí tyto žáky stejně jako žáky bez SPU.

Navzdory rozdílům ve zkušenostech a školeních učitelé obecně souhlasí s důležitostí individuálního přístupu a přizpůsobení výuky potřebám žáků s SPU. Nicméně někteří učitelé, jako respondent E, vyjadřují obavy s možného zneužívání podpůrných opatření a upozorňují na potenciální nespravedlnost v hodnocení žáků. Tito učitelé proto často konzultují své přístupy s kolegy a vyhledávají rady od zkušenějších, aby zajistili, že jejich pedagogická praxe je spravedlivá a efektivní.

Navrhovaná doporučení:

Jak ve své knize uvádí Jucovičová (Jucovičová, aj. 2023, s. 180), podpora žáků spočívá především v nastavení intervence. Intervence může zahrnovat individualizaci výuky, využití sdíleného asistenta, spolupráci s rodinou. Žáka můžeme také podpořit nabídkou doučování. V této škole není žádná speciálně pedagogická péče pro žáky s SPU.

Pokud bychom výsledky mohli porovnat s výsledky jiné práce s obdobnou průzkumnou otázkou, pravděpodobně bychom došli k podobným číslům, že znalost SPU nedosahuje ani 50 % (Šťastná 2020, s. 78). Učitelé používají různé metody výuky, avšak pouze jednotlivě, ne uceleně. V tuto chvíli by pomohlo větší sdílení těchto informací s ostatními kolegy a také, na základě těchto zjištění, by mohlo být vhodné navrhnout opatření, která by podporovala další odbornou přípravu učitelů v oblasti specifických poruch učení. To by mohlo zahrnovat školení, workshopy nebo materiály, které by rozšířily povědomí o různých poruchách učení a poskytl praktické nástroje pro efektivní práci s žáky, kteří mají tyto poruchy učení.

Diferenciace výuky může představovat individuální přístup k žákům i dělení žáků do skupin či během skupinových prací. Letošní výzkum, který byl proveden na Univerzitě Karlově, popisuje diferenciaci žáků na ZŠ (Greger, Simonová 2024). Tímto výzkumem bylo například zjištěno, že učitelům vyhovují menší počty žáků ve třídách. (Často se ve školách dělí žáci do skupin jen na odborné předměty či cizí jazyky). Může to být i tím, že pedagogové *nemají*

dostatečně rozvinuté pedagogické dovednosti, díky kterým by zvládli diferencovanou výuku i ve třídách klasické velikosti (Simonová 2024). Podle mínění Gregera by mohla pedagogům pomoci mezitřídní diferenciaci (Greger 2024), což můžeme vysvětlit individuálním přístupem k žákům nejen v samotné výuce, ale i v hodnocení.

Žáci s SPU často nemají jasno v tom, co se od nich očekává. Občas začnou pracovat na jiném cvičení, za domácí úkol vypracují také jiné cvičení a možná i na úplně jiné straně. U těchto dětí, je potřeba zvýšené kontroly pochopení. Pouze dva učitelé zodpověděli, že kontrolují pochopení u žáka. Existuje jedna mnemotechnická pomůcka, o které mluví ve své knize Geoffrey Petty (Petty 2008, s. 20), je to slovo VYUČOVAT. *VY: Vysvětlení* (každý učitel musí nejdříve látku vysvětlit, aby s ní dále mohl pracovat; věřím, že nikdo tento bod nevynechá, protože co je jasné jednomu, nemusí být jasné všem), *U: Ukázka* (žák nejlépe látku pochopí tím, že mu někdo ukáže, jak na to; může se jednat o pokusy, o živou výuku v přírodě), *Č: Činnost* (jedná se o prosté procvičování látky; je mnoho způsobů, jak si dnes učivo procvičit (online, pracovní listy, skupinová práce)), *O: Oprava a kontrola* (nemůžeme nechat děti procvičovat učivo bez toho, aniž bychom zkontrolovali jejich postup a jejich výsledek; každou chybu si opět vysvětlit), *V: Vybavovací pomůcky* (což jsou knihy, učebnice, prezentace, jejich vlastní zápisky), *A: Aktivní opakování* (opět nezbytné procvičování učiva a můžeme použít zase jinou metodu), *T: Testování* (zde už je možné vyzkoušet, zda učivo všichni pochopili) (Petty 2008, s. 20). Tato pomůcka může provázet každého učitele v jeho profesi a díky ní není možné zapomenout na určité body, které jsou nesmírně důležité pro všechny děti, zvláště pro děti s SPU, při předávání vědomostí.

Je zde možnost DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci celoživotního vzdělávání má pedagog právo i povinnost se účastnit DVPP. Oblast DVPP je upravena těmito právními normami: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – § 7, 115, 160, 164, 169 (druh školského zařízení pro DVPP, financování DVPP, povinnost ředitele vyvážet podmínky pro DVPP) (Profesní institut: DVPP 2023). Doporučení tedy je, v rámci tohoto dalšího vzdělávání, navštívit nějaký kurz či přednášku, která se bude věnovat práci s dětmi s SPU.

Přestože rozšířené metody, jako jsou prodloužení časové dotace na test nebo zkrácené písemky, mohou být užitečné, existuje mnoho dalších přístupů, které mohou poskytnout efektivní podporu. Jako další metodu by mohli učitelé využít různé výukové materiály, které podporují multisenzorický přístup, jak je zmíněno v kapitole Práce s žáky s SPU. Stejně tak využití IT pro podporu dětí s SPU. Dnes je možnost využít tablety do výuky (což tato škola

má), ale používají je pouze pro všechny ve třídě, jako oživení výuky. Žáci s SPU zde ve škole nemají žádnou možnost využít tablet v průběhu běžné výuky. Žák nemusí opisovat celý zápis z tabule nebo vypisovat z učebnice, ale je mu materiál poskytnut na vytisknutí doma a vlepění do sešitů – takový přístup by měl být opět častější.

Toto vytváří situaci, kterou ostatní žáci vnímají jako nespravedlivou. Je potřeba věnovat nějaký čas vysvětlování významu pomůcek a proč jsou používány, vytvořit ve třídě atmosféru vzájemného respektu a tolerance. Diskutovat s žáky a zdůraznit, že každý jedinec má své vlastní silné a slabé stránky a oblasti, ve kterých potřebuje více podpory. Možná i vyhradit nějaký čas na individuální setkání s žáky, kteří by mohli projevit žárlivost, poslouchat jejich pocity a myšlenky. Používání pomůcek by mělo být chápáno jako prostředek, jak efektivně podporovat každého jedince a mělo by být integrováno do celkového konceptu inkluzivního vzdělávání.

Tento průzkum nelze zobecňovat, protože byla použita kvalitativní metoda. Pokud bychom dělali podobný průzkum ještě jednou, určitě by bylo vhodnější oslovit více pedagogů, tím by průzkum mohl pak více odpovídat skutečným výsledkům na celé škole. Opět bychom zvolili kvalitativní průzkum, který umožňuje získat hlubší poznatky o vzdělávacím procesu, o školní kultuře, o interakcích mezi učiteli a žáky. Kdybychom chtěli získat obecnější výsledky, zvolili bychom kvantitativní metodu a oslovili více škol. Pak by bylo možné analyzovat plošněji, jak si vedou školy ve směru k žákům se specifickými poruchami učení.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení a podporou žáků s SPU ze stran učitelů. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou, která se věnuje práci s žáky s SPU, komunikaci mezi žákem a pedagogem, jsou zde vymezeny specifické poruchy učení, jejich diagnostika, prevence a také funkce pedagogických center. A pak na praktickou část, která byla zaměřena na informovanost učitelů o potřebách žáků s SPU a pracovní procesy učitelů.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit informovanost učitelů o potřebách žáků se specifickými poruchami učení, včetně informací týkajících se pedagogického zacházení s těmito žáky. Výsledky ukazují, že informovanost učitelů je různorodá a do značné míry závisí na jejich osobních zkušenostech, délce praxe a odborném školení. Přístupy k výuce a hodnocení žáků s SPU se různí, přičemž někteří učitelé projevují vysokou míru přizpůsobení a empatie, zatímco jiní improvizují na základě obecnějších doporučení.

Z tohoto průzkumu bylo zjištěno, že učitelé sice znají některé specifické poruchy učení, ale již nevědí, jak žáky s těmito poruchami podporovat. Vyjadřovali se nejistě. Nebyli si jistí v podpůrných opatřeních, nebyli jednotní, což pak na žáka může působit zvláštním dojmem. U každého učitele má pak takový žák jiná podpůrná opatření a může být zmatený, neví, co očekávat od daného učitele, jaké pomůcky může a nemůže použít. V dětech to také může vzbudit emoce a učitele hodnotí podle toho, jaká podpůrná opatření jim dávají. V těchto případech je vhodné navrhnout takové řešení, aby každý učitel měl úplné znalosti o specifických poruchách učení a stejně tak o podpůrných opatřeních, která budou pro žáky stejná od všech učitelů. Tímto řešením může být celoškolní školení či seminář, a to i pro učitele takových předmětů, jako jsou tělesná nebo výtvarná výchova. Nebo cílená a dlouhodobá metodická podpora školního speciálního pedagoga.

Mladší žáci na prvním stupni nijak neshledávají výjimky mezi sebou nebo si toho příliš nevšímají. Oproti tomu žáci na druhém stupni již vnímají velké rozdíly mezi sebou a dokonce si všímají i toho, jak na tom jejich spolužáci znalostně jsou. Neřeší jen sebe, řeší právě ty ostatní a řeší to, že někomu učitelka zkrátí diktát nebo mu dovolí přehled učiva při písemce. Je potřeba těmto dětem vysvětlit, co jsou to vůbec podpůrná opatření, a že někteří jejich spolužáci podpůrná opatření potřebují. Pokud se to žákům nevysvětlí, vzniká závist, která může vyústit v šikanu a především u těchto „oslabených“ jedinců. Toto je úloha každého pedagoga, především třídního učitele, aby žákům vysvětlil, co to jsou specifické poruchy učení. Že každý

máme vlohy na něco jiného, a že někdo má s něčím problém a je potřeba mu poskytnout pomoc, aby mohl zažít úspěch jako jedinci bez SPU.

Je potřeba vyzdvihnout otevřenost učitelů a jejich ochotu se zúčastnit průzkumu. Rozhovory byly velmi příjemné pro obě strany. I přes nedostatky v jednotnosti přístupu je povzbuzující, že učitelé nějaké metody znají a používají přesto, že většina nepoužívá zrovna tu správnou metodu. Během rozhovoru se autorky nejedna učitelka ptala, jaké metody a přístupy jsou ty správné, že nemá moc informací o specifických poruchách učení a po ukončení nahrávaného rozhovoru byla autorka požádána o bližší informace o správných metodách k dětem s SPU.

Člověk jako takový má vrozené schopnosti se učit. Někdo získává vědomosti rychleji, někdo pomaleji. Ale když se dnes spolužák zeptá spolužáka na druhém stupni, zda ho škola baví, téměř vždy odpoví, že ne. Pro spoustu žáků může být škola nudná, nedává pro ně smysl neustálé memorování učiva, zkoušení a srovnávání mezi dětmi. Pokud žáci cítí, že učení je pouhým opakováním bez hlubšího porozumění nebo smyslu, mohou ztratit zájem o učení, mohou být demotivováni. To pak vede jen k tomu, že se nechtějí dále vzdělávat a raději budou mít jen základní vzdělání, než aby se museli další roky trápit nudným a nic neříkajícím učením. Možná by mělo smysl zamyslet se nad tím a něco změnit. Děti jsou v dnešní době jiné, není možné je srovnávat s dětmi před několika lety. Ony se mění s dobou, ale učitelé stagnují a mají pocit, že se děti budou měnit kvůli nim, že učitelé jsou ti nejlepší ve výchově a vzdělávání. Ale nenastal již okamžik, aby se změnil učitel kvůli dětem? Aby šel také s dobou a byl průvodcem ve světě výchovy a vzdělávání?

Zdroje

- AHA SLIDES. 15 inovativních vyučovacích metod s návodem a příklady. [online]. [vid. 11. 3. 2024]. Dostupné z: <https://ahaslides.com/cs/blog/15-innovative-teaching-methods/>
- BARTOŇOVÁ, M., 2018. *Specifické poruchy učení*. 2. aktual. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.
- ČÁP, J., 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- Dys – centrum: *Dyscentrum - kurzy* [online]. [vid. 2. 7. 2024]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/kurzy>
- GREGER D., SIMONOVÁ J., 2024. Web Univerzity Karlovy: *Výzkum PedF UK popisuje diferenciaci žáků základních škol*. [online]. [vid. 1. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/9164-vyzkum-o-skolach-ktere-uci-jinak>
- HENDL J., 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.
- HEYROVSKÁ, Y., 2011. Grafomotorické dovednosti. *Moderní vyučování*, roč. 10, č. 7, s. 36-37. ISSN 1211-6858.
- JEDLIČKA, R., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2010, vol. 63, no. 4 [vid. 2. 7. 2024]. ISSN časopisu: 1471-3802. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487112447112>
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2023. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-625-9.
- KENDÍKOVÁ, J., 2019. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.
- KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- Metodický portál RVP: *Specifické poruchy učení a chování – SPU*. [online]. [vid. 13. 1. 2024]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU

MICHALOVÁ, Z., 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.

Národní pedagogický institut: *Zapojme všechny – individuální vzdělávací plán*. [online]. [vid. 19. 1. 2024]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/individualni-vzdelavaci-plan-krok-za-krokem-rady-a-tipy-pro-tridni-ucitele-cast-ii>

National Institute of Mental Health: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) [online]. [vid. 15. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.nimh.nih.gov/health/trials/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0738-1.

PETROVSKÝ, E., 2023. *ADD neboli porucha pozornosti – projevy, příčiny a možnosti terapie*. [online]. [vid. 27. 2. 2024]. Dostupné z: <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/add-neboli-porucha-pozornosti-projevy-priciny-a-moznosti-terapie/>

PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.

POL, M., 2013. *Když se školy učí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.

PROFESNÍ INSTITUT. Dvpp. [online]. [vid. 1. 3. 2024]. Dostupné z: <https://profesni-institut.cz/dvpp/>

ŠŤASTNÁ K. *Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku*. [online]. [vid. 1. 4. 2024]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Katedra speciální pedagogiky. prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117917/120357327.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tandfonline: Meeting the Needs of English Language Learners With Learning Disabilities in the General Curriculum [online]. [vid. 2. 7. 2024]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841003626585>

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

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O., 2017. *Dyspraxie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.