

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

**Management třídy v 5. ročníku
základní školy**

Kristýna Suchánková

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Management třídy v 5. ročníku základní školy* vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne:

Podpis:

Ráda bych touto cestou vyjádřila velké poděkování Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Díky také patří všem třídním učitelům 5. tříd základních škol v České republice, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, rodině a příteli za trpělivost při psaní diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Management třídy.....	8
1.1 Klima školní třídy.....	9
1.2 Model vyučovacího procesu.....	12
1.3 Metody spolupráce	14
1.4 Pravidla, pokyny a postupy chování.....	18
1.5 Rituály a rutina ve třídě	19
1.6 Výchovná opatření	21
2 Charakteristika žáka 5. ročníku ZŠ	23
2.1 Kognitivní vývoj.....	23
2.2 Personální a sociální kompetence.....	24
3 Specifické poruchy učení	26
3.1 Termín specifické poruchy učení	26
3.2 Historie – přidat další zdroje	27
3.3 Příčiny specifických poruch učení	29
3.4 Druhy specifických poruch učení.....	30
3.4.1 Dyslexie.....	31
3.4.2 Dysgrafie	32
3.4.3 Dysortografie.....	32
3.4.4 Dyskalkulie.....	33
4 Učitel 1. stupně základní školy.....	36
4.1 Osobnostní předpoklady.....	36
4.2 Profesionální kompetence v oblasti managementu třídy.....	37
5 Inkluze.....	39
5.1 Proinkluzivní opatření	39
5.2 Asistent žáka se specifickými poruchami učení	40
5.3 Individuálního vzdělávací plán.....	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
6 Výzkumné šetření.....	42
6.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek	42
6.2 Metodologie práce	42
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	43

7 Výsledky výzkumu.....	46
7.1 Analýza dotazníkového šetření.....	46
7.2 Interpretace výsledků výzkumu.....	Chyba! Záložka není definována.
8 Shrnutí a diskuse	79
8.1 Doporučení do praxe	80
Závěr	81
Seznam použité literatury a zdrojů.....	82
Seznam zkratk	86
Seznam tabulek	87
Seznam grafů.....	88
Seznam obrázků	89
Seznam příloh.....	90

Úvod

Téma mé diplomové práce, kterou jsem nazvala Management třídy v 5. ročníku základní školy, jsem si vybrala proto, že mě dlouhou dobu zajímal postoj žáků k jedincům (spolužákům), kteří trpí nějakou vrozenou specifickou poruchou, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyskalkulie, nikoli však z pohledu žáků, ale z pohledu učitele. Vlivem zrušení zvláštních škol, právě pro tyto jedince, silně poznamenalo základní školy a ve třídách se vedle žáků bez poruch objevili žáci s poruchami, kteří nemusí mít s ostatními žáky dobré vztahy právě kvůli jejich poruchám učení.

Specifické poruchy učení je dnes poměrně populární téma a asi neexistuje učitel, který by se se žákem s SPU nasetkal. Tato skutečnost neminula ani mě na praxích, ať už náslechoových nebo při samotném učení. Ovšem při praxích jsem měla vždy jen krátkou dobu na to, abych lépe poznala žáka se SPU a naučit se, jak k němu a k samotnému učení přistupovat. Proto jsem se rozhodla o tématu SPU více nastudovat a zpracovat jej do své diplomové práce. Věřím, že vědomosti, které nasbírám, se mi budou hodit i do budoucí pedagogické praxe.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se zabývá managementem třídy. Je v ní uvedeno klima školní třídy, modely vyučovacího procesu, metody spolupráce, pravidla, pokyny a postupy chování, rituály a rutina ve třídě a výchovná opatření. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku žáka 5. ročníku základní školy, kde je detailněji zpracován kognitivní vývoj a personální a sociální kompetence žáka. Třetí kapitola se věnuje specifickým poruchám učení všeobecně. Dále je v podkapitolách zaměřeno na vysvětlení pojmu, historii, příčiny a druhy specifických poruch učení, kde se detailněji zaměřuji na dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. V pořadí čtvrtá kapitola je zaměřena na učitele 1. stupně základní školy. Zde jsou uvedeny osobnosti předpoklady učitele a jeho profesní kompetence v oblasti managementu třídy. Pátá a zároveň poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá inkluzí. V podkapitolách je zaměřeno na proinkluzivní opatření, asistenta žáka se specifickými poruchami učení a individuální vzdělávací plán.

V empirické části je věnováno vlastnímu kvantitativnímu výzkumu, kde jsem využila metodu dotazníku. V úvodu výzkumného šetření jsou charakterizovány cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek. Uvádím zde také metodologii práce, kde

jsem detailněji popsala sběr dat z výzkumného šetření, a charakteristiku výzkumného vzorku. V další kapitole jsou již výsledky výzkumu, kde jsou jednotlivé otázky detailněji rozebírány společně s grafy a tabulkami. Závěr empirické části obsahuje interpretaci výsledků výzkumu.

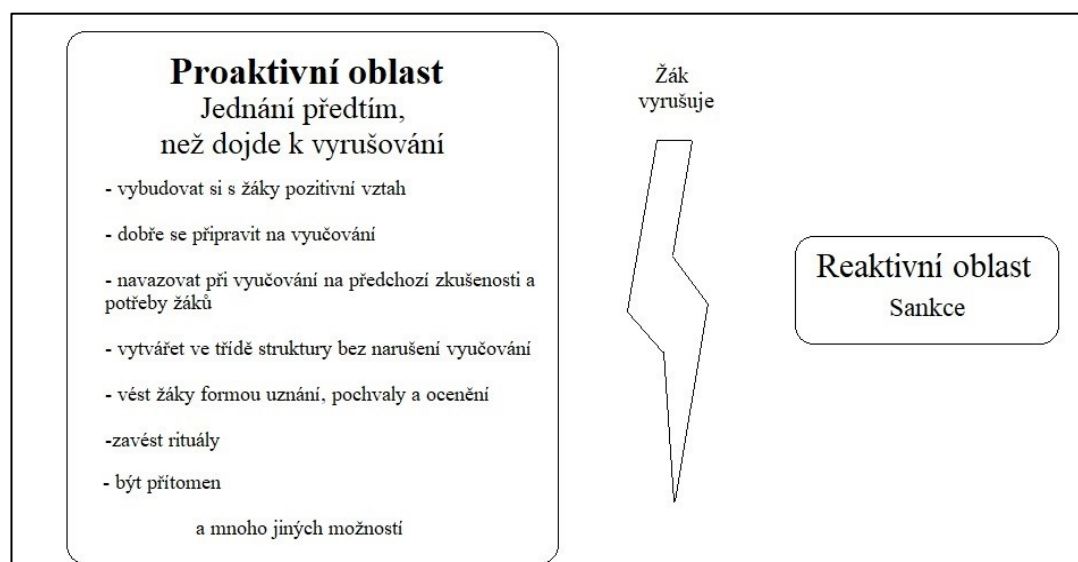
Diplomová práce je zpracována tak, aby mohla sloužit učitelům 1. stupně základní školy jako zdroj informací v rámci spojitosti mezi managementem třídy a specifických poruch učení. Učitelé zde najdou informace o specifických poruchách a jejich vliv na vztahy mezi žáky. Věřím, že informace uvedené v diplomové práci mi budou nápomocné i v mé budoucí praxi jako třídní učitel 1. stupně základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Management třídy

Management třídy je hodně obsáhlé téma, které zahrnuje popis profesních dovedností učitele a dále jeho postupů a opatření při výuce, aby se žáci soustředili pouze na svou činnost. Aby bylo možné daný cíl uskutečnit, je potřeba, aby učitel zaručil ve třídě respekt, řád a disciplínu (Mertin, 2011). Eichhorn (2019) MT charakterizuje jako preventivně organizovanou přípravu a vhodné vedení vyučovacích hodin. Podstatné je, aby měl učitel velkou zásobu dovedností, kterých může kdykoliv při výuce využít, protože on je ta správná osoba, která ovlivňuje chod a MT, tudíž i kvalitu výuky. Musí zaručit, aby se žáci zajímali o učení, plnili dané úkoly, byli motivováni, nenarušovali chod třídy a dodržovali stanovená pravidla. Někteří učitelé zvládají náročnější situace ve třídě řešit přirozeně, jiní si potřebují nastudovat metodiku. Ovšem pokud učitel svoji roli nezvládne a ztratí nad žáky kontrolu, velmi těžko ji získává zpět (Mertin, 2011).

Nejdůležitější nástroje MT jsou pravidla a jejich dodržování. MT má za cíl klidné a ničím narušované vyučování. Je důležité, aby učitel jednal dříve, než dojde k narušení výuky (Eichhorn, 2019).



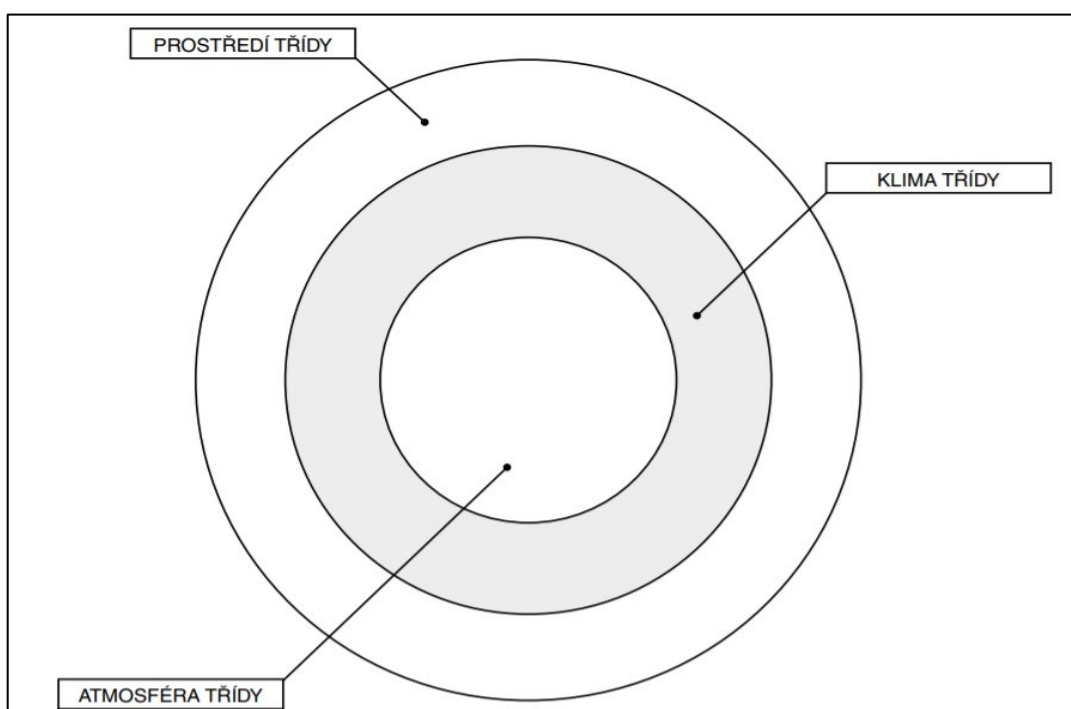
Obrázek č. 1 – Management třídy – Možnosti jednání k ničím nerušené výuce (Eichhorn, 2019).

B. Bennet a A. Sminalich (1995) popsali studie, kde výsledkem bylo srovnání dvou odlišných postupů. Pokud učitel reaguje na již probíhající vyrušování, je potřeba, aby třídu uklidnil a znovu zavedl disciplínu, což pojme 7 – 18,5 % vyučovacího času. Pokud ovšem učitel vyrušování předchází, tak zavedením disciplíny vyhradí pouze

1 – 3,5 % vyučovacího času. Kounin zavedl pojem *Management přechodových situací* (MPS), se kterým se u MT často setkáváme. Jde o přechodové situace, kdy ve třídě vzniká největší ruch, například, když se žáci vrací na své místo do lavice, chodí pro materiál či odcházejí na tělesnou výchovu do tělocvičny. Pokud učitel dokáže tyto přechodové situace zvládnout tak, aby byl přesun co nejtíší, má dobře nakročeno k uspořádané třídě (Eichhorn, 2019).

1.1 Klima školní třídy

Existují tři odborné pojmy týkající se třídy. Jsou to prostředí, atmosféra a klima třídy. Prostor třídy jsou fyzikální faktory, které vidíme, když do třídy vstoupíme – tvar třídy, kvalita osvětlení, úroveň vybavení třídy, uspořádání pracovních míst žáků, barevnost stěn, výzdoba apod. (Čapek, 2010). Prostor třídy ovlivňuje práci učitelů i žáků. Atmosféra třídy je krátkodobý a velmi nestabilní jev, který poukazuje na aktuální situaci ve třídě. Atmosféra se může měnit každým dnem, ale i každou vyučovací hodinou ve třídě (Mareš, Ježek, 2012).



Obrázek č. 2 – Model tří nej důležitějších pojmů týkajících se třídy (Mareš, 2012).

Důležitý termín, na který se v této podkapitole zaměříme, je klima školní třídy (KŠT). Klima je známo z meteorologie, kdy se jedná o dlouhodobý stav počasí. Ve školním prostředí tomu není jinak (Čapek, 2010). Ve škole se jedná též o dlouhodobý a skupinový jev, ale pouze v rámci jedné třídy. Odborníci

ho charakterizují jako stálé chování žáků a učitele ve třídě, které již proběhlo nebo aktuálně probíhá. Na tomto základu můžeme charakterizovat a analyzovat různé děje.

Hlavní aktéři děje jsou všichni žáci dané třídy (Mareš, Ježek, 2012). Žáci 2. vzdělávacího období (4. a 5. ročník základní školy) vytvářejí ve třídě krátkodobé skupiny. Členové skupin se mění podle toho, jak jim skupina v aktuální chvíli vyhovuje. Stablnější skupiny žáků se vytváří v období prepuberity a puberty.

Spoluaktér je učitel, jehož hlavním úkolem je žáky vyučovat. Hlavní funkci na KŠT má třídní učitel, který by měl své žáky znát nejlépe a tím nastolit správné klima. Třídní učitel je hlavní motivátor a vzor pro své žáky. Je potřeba, aby měl ve své třídě odučených dostatek vyučovacích hodin. Pokud tomu tak není, třídní učitel ztrácí nad svou třídou kontrolu, a proto nemusí být klima ve třídě takové, jaké by žáci i třídní učitel chtěli.

Nepřímí spoluaktéři KŠT jsou rodiče, jelikož dohlíží na své dítě během plnění školních povinností v domácím prostředí. Rodiče často od učitelů, kteří učí jejich dítě, chtějí individuální přístup k dítěti, rovné zacházení, objektivní hodnocení žáka, a především vzájemnou spolupráci mezi nimi a učiteli (Čapek, 2010).

KŠT je kromě aktérů ovlivňováno jevy jako je místo, kde škola působí (město X vesnice), spádová oblast žáků, atmosféra, která ve škole přetrvává (Mareš, Ježek, 2012), ale také jevy širšími, které zahrnují klima celé školy a sociální klima všech vyučujících, kteří na škole působí. KŠT zahrnuje i jevy, které žáci a vyučující vytváří a prožívají – spokojenost žáků a učitelů ve třídě, malé i velké konflikty mezi žáky, soutěživost ve třídě, různá obtížnost učení, přátelské či nepřátelské vztahy ve třídě mezi žáky, kázeň a spolupráce žáků (Velický, 2011, [online]).

Pro utváření dobrého KŠT je potřebné, aby se učitel soustředil na aspekty jako jsou vyučovací metody, edukační aktivity, komunikace a vztahy mezi žáky, hodnocení žáků, vedení třídy, prostředí školy apod. (Čapek, 2010). Když je KŠT na výborné úrovni a žáci se ve své třídě cítí bezpečně a spokojeně, výrazně to ovlivňuje jejich tvorbu a pocit spokojenosti. To stejné platí o pedagogických pracovnících, kteří svou práci vykonávají kvalitněji (Pekařová, 2010, [online]).

Většinou se utváření KŠT projevuje podle komunikačního chování učitele. Komunikační chování je u každého vyučujícího jiné, někteří jsou více komunikativní, jiní méně, někteří více chválí a někteří vůbec. Komunikační chování vyučujících se rozděluje na dva typy – suportivní a defenzivní. Když ve třídě panuje suportivní typ

klimatu třídy, žáci i vyučující se vzájemně respektují, pomáhají si, podporují se a jsou motivováni k větší aktivitě a spokojenosti. U žáků se suportivním typem vyučujícího je menší absence ve vyučovacích hodinách. Opakem je defenzivní typ, kdy jsou žáci vinou nekvalitní výuky soupeřivý, vzájemně si nepomáhají a nenaslouchají. Často se můžeme setkat se situacemi, kdy žáci učitele podvádí a dorážejí na slabiny vyučujícího. S defenzivním typem klimatu ve třídě se spíše setkáváme u učitele s prací více než 15 let, jelikož studoval pedagogickou fakultu v době, kdy suportivní typ nebyl úplně podporován, a proto někdy ani neví, jak suportivní typ klimatu vytvořit (Velický, 2011, [online]).

Pokud je klima ve třídě špatné, je potřeba ho změnit. Aby vyučující klima zlepšil, musí rozpoznat, jaký přístup k vybrané metodě zkoumání využije (Čapek, 2010). V praxi se podle Pekařové používají nejčastěji tyto tři přístupy: pedagogicko – psychologický, sociometrický a sociálně – psychologický a environmentalistický přístup.

Pedagogicko – psychologický přístup se zaměřuje spolupráci žáků a učitele ve třídě a na práci ve skupinách. Vhodná metoda při diagnostice je např. posuzovací škála (nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu; posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále.).

Sociometrický přístup se zabývá žáky jako sociální skupinou a zaměřuje se na uspořádání školní třídy a vývoji sociálních vztahů žáků ve třídě. V sociometrickém přístupu je vhodná metoda např. sociometricko – ratingový dotazník¹ (Pekařová, 2010, [online]). Metoda se používá spíše pro starší žáky – období prepuberty a puberty (Velický, 2011, [online]).

Aktuálně patří sociálně – psychologický a environmentalistický přístup mezi nejrozšířenější přístupy. Specializuje se na žáky a učitelé v dané školní třídě, na kterou se nahlíží jako prostředí pro vzdělávání. Cílem tohoto přístupu je zjistit úroveň, kvalitu a aktuální podobu klimatu ve třídě a podobu klimatu, která by vyhovovala žákům a vyučujícím. Vhodná diagnostická metoda je posuzovací škála, stejně jako v prvním přístupu (Pekařová, 2010, [online]).

Další metody, které jsou vhodné pro zjištění aktuální úrovně KŠT jsou:

¹ Dotazník V. Hrabala zjišťující oblíbenost a vztahy žáků ve školní třídě

- **Standardizované pozorování** – Pozorovatel není aktérem KŠT, je vyškolen, čeho si má všimnout a na jaké situace ve třídě se má zaměřit. Tento postup je typický pro školní inspekci.
- **Rozhovor** – Rozhovor může být volný, standardizovaný nebo polostandardizovaný. Otázky jsou předem stanoveny, aby se zajistila odpověď na všechny tématické okruhy, ale může se stát, že si tazatel vytvoří svou vlastní otázku, která plynule naváže na otázku předcházející.
- **Dotazníky** – Jde o písemnou formu metody. Otázky jsou předem dané a odpovídají na ně všichni aktéři KŠT, včetně rodičů. Odpovědi mohou být volné, dané anebo dotazovaní odpovídají na škále (např. 1–5). Pomocí této metody lze získat mnoho informací od několika dotazovaných.

Na základně odpovědí učitel zjistí, na jaké úrovni se klima ve třídě pohybuje. Pokud je klima na úrovni vysoké (spokojenost žáků. Soutěživost ve třídě, pořádek ve výuce apod.), vyučující pokračuje v metodách učení, jaké doposud praktikoval. Pokud se úroveň KŠT projeví jako průměrná nebo podprůměrná, na základě odpovědí žáků zjistí, co je ve třídě chybné (výskyt konfliktů, obtížnost učení apod.) a situaci napraví (Čapek, 2010).

1.2 Model vyučovacího procesu

Vyučovací proces je forma vzdělávání, ve kterém vystupují žáci, učitel a učivo směřující k výchovně vzdělávacím cílům. Uskutečňuje se ve školách různých stupňů i typů, v rodině apod. Během vývoje praxe vzniklo několik koncepcí vyučování. Ve 20. století měl velký přínos pro teorii vyučování J. Dewey, který se snažil o přepracování základních pojmů ve školství. Dewey chtěl stavět na myšlence, že škola je spjatá se životem, nikoliv oddělená. Tato koncepce ovlivnila praxi školního vyučování po celém světě a přinesla spoustu podnětů (Skalková, 2007).

Termín označuje cílevědomé a systematické navržení a řízení vyučovacích hodin učitelem podle vymezených forem (Polák, 2012, [online]). Důležité komponenty vyučovacího procesu považujeme cíle procesu vyučování, učivo, vztah a spolupráce učitele a žáků, metody výuky, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za kterých probíhá vyučovací proces (Skalková, 2007).

Jeden z vymezených modelů vyučovacího procesu popsal Cangelosi, který obsahuje postup vyučovacích aktivit v šesti bodech, které jsou definovány následovně:

1. stanovení potřeb žáků
2. stanovení učebního cíle
3. výběr učebních činností
4. příprava na učební činnosti
5. vedení učebních činností
6. zhodnocení stupně dosažení učebního cíle (Cangelosi, 2009)



Obrázek č. 3 – Model vyučovacího procesu (Cangelosi, 2009).

V prvním kroku si učitel musí uvědomit, co konkrétně potřebují žáci zlepšit. Dále učitel vybere přesný učební cíl, o jehož detailech informuje žáky ve třídě. Ve třetím kroku je potřeba vybrat učební činnosti. Učitel naplánuje několik učebních činností a rozvrhne je během dne během výuky. Tyto úseky, kdy se žáci věnují daným činnostem, nazýváme jako „vymezené časy“. Není potřeba se učebním činnostem věnovat celou dobu denní výuky, stačí jen několik desítek minut během dne. Kromě učebních činností, která stanovil učitel, je potřeba do výuky zařadit i činnosti jako získat si pozornost žáků, zadat pokyny, převést pozornost žáků na výklad učitele apod. Těmto činnostem, které zařazujeme před a po naplánovanými učebními činnostmi říkáme „přechodové časy“. Čtvrtý krok je velmi důležitý. Správná a pečlivá příprava na učební činnosti zajišťuje hladký průběh výuky. Učitel zadává jasné pokyny žákům, kteří budou přesně vědět, jak daný úkol zpracovat a nebudou se cítit zmateni. V pátém

kroku si učitel vede učební činnosti, které si připravil v předešlém kroku. Čím lépe je příprava vymyšlena a zpracována, tím snadněji se vede výuka. V posledním kroku učitel zhodnotí, na jaké úrovni se žáci pohybují (Cangelosi, 2009).

Další významný model vyučovacího procesu je třífázový model učení (neboli model E-U-R). První fáze je „evokace“. Žák si vybaví, co už o tématu ví a ze znalostí si vytvoří model, do kterého přidá nová fakta, která se dozví. V evokační fázi má učitel za úkol žáky aktivně zapojit a namotivovat. Zde může učitel použít výukovou metodu zvanou brainstorming² nebo myšlenkovou mapu³. Druhá fáze modelu E-U-R je fáze „uvědomění si významu“. Ve druhé fázi se žák seznámí s novými fakty a informacemi a danou látku si zafixuje. Učitel musí žáka udržet soustředěného, aby vnímal jeho nebo jiný projev. V této fázi jsou vhodné metody I. N. S. E. R. T. ⁴či podvojný deník (dvojitý zápisník)⁵. Ve třetí fázi, která se nazývá „reflexe“, žáci třídí a fixují nové znalosti a vědomosti, které se dozvěděli (Zormanová, 2012, [online]). Cílem třetí fáze je naučit žáky formulovat úvahy a informace svými slovy a podpořit názory na žákovi vědomosti (Novotný, 2000). V poslední fázi je vhodné použít metodu myšlenkové mapy, pětilístek⁶ nebo brainstorming (Zormanová, 2012, [online]).

1.3 Metody spolupráce

Spolupráce může být někdy náročná, proto je potřeba ji dítě učit již od útlého věku. Dnes se tématem spolupráce zabývá několik pedagogů, kteří ve své výuce uplatňují práce pro dvojice, skupiny, vytváření projektů, hry a další aktivity, které rozvíjí dovednosti žáka (Průcha, 2013). Různé metody spolupráce budou rozebrány v následujících podkapitolách.

² Skupinová práce zaměřená na vytváření co nejvíce nápadů na dané téma.

³ Grafické uspořádání slov, vyznačující vzájemné vztahy a souvislosti k danému tématu.

⁴ Pomocí symbolů (√, +, -, ?) žák vyjadřuje jeho vztah k informacím v textu.

⁵ Metoda umožňuje čtenáři písemně reflektovat text. Stránku si žák rozdělí na dvě poloviny – na levou stranu si vypíše citace z textu, na pravou stranu napíše vlastní komentář.

⁶ Metoda, která shrnuje informace a názory, které popisují daný předmět.

Kouninova metod – vhléd a organizace

V padesátých až sedmdesátých letech studoval J. Kounin jak může různé chování učitele ovlivnit žáky při spolupráci ve výuce. Studie probíhaly ve všech školách, od mateřských až po vysoké školy. Jeden z významných výsledků studií ukázal, že pokud má učitel přehled o dění ve třídě, budou žáci spolupracovat lépe. Tento přehled dění Kounin nazýval jako „vhléd“ neboli „být v obraze“. Žáci vykazují lepší spolupráci, pokud z učitele tento vzhled pociťují. Například pokud se ve třídě objeví nějaký kázeňský problém, učitel, který vzhled má, zakročí proti nevhodnému chování u těch žáků, kteří problém způsobili. Z toho plyne, že učitel ví, co se ve třídě děje a má přehled (Cangelosi, 2009).

Dále Kounin zjistil, že pokud učitel kritizuje jednoho žáka za nevhodné chování tak, aby i ostatní žáci pochopili, proč je jeho chování nepřijatelné, je velmi pravděpodobné, že se podobné chování u jiných žáků projevit nebude (Pokorná, Janošková, 2015). Naopak, pokud učitel reaguje na žákovo nevhodné chování křikem nebo výhrůzkami, podobné chování u jiných žáků se projevit může (Cangelosi, 2009).

Jonesova metoda – řeč těla

F. Jones zpracoval techniky organizace výuky ve třídě a motivace žáků na základě výsledků ze studií, které zahrnovaly pozorování žáků ve třídě na základních a středních školách. Jednalo se o kurzy, kde hlavní téma bylo zvládnutí vést třídu. Během pozorování Jones zjistil, že 50 % času určeného k výuce se promarní kvůli nespolupracujícímu chování žáků a to tak, že mluví či chodí po třídě, i když nedostali od učitele pokyn, dělají hlouposti či jsou myšlenkami jinde.

Není potřeba kvůli nespolupracujícím žákům na ně hned křičet, někdy postačí i neverbální komunikace. Různá gesta, výrazy ve tváři, udržování očního kontaktu či držení těla pomohou učiteli situaci ve třídě zvládnout. Neverbální komunikaci je potřeba používat i v případě, kdy žáci spolupracují. Úsměv, mrknutí či zdvižený palec nahoru pomohou k tomu, aby žáci věděli, že o ně má učitel zájem a ví o každém z nich (Cangelosi, 2009). Je potřeba vymyslet žákům takové aktivity, aby učitel nemusel stát pouze u tabule nebo za katedrou, ale procházel se mezi lavicemi a zajistil si pozornost neverbální komunikací (Pokorná, Janošková, 2015). Tímhle chování učitel zároveň ukazuje, že má „vhléd“, který popisuje Kounin (odstavec výše) (Cangelosi, 2009).

Ginottova metoda – spolupráce prostřednictvím komunikace

Ginottova práce spočívala v řešení komunikačních problémů mezi rodiči a dětmi a učiteli a žáky. Upozorňoval, že sdělení, které učitel či rodič dítěti řekne, má velký vliv na to, jak dítě vnímá samo sebe. Proto je potřeba se řídit Ginottovým pravidlem, které říká, že učitelé by se měli vyjadřovat o vzniklé situaci a chování žáků, nikoliv o hodnotách žáků samotných. Ginnot zároveň upozorňuje na „nálepkování“ a negativně nazývaní žáky jako „špatný“ nebo „hloupý čtenář“ nebo v opačném pozitivním případě „šikovný“ či „výborný čtenář“, jelikož tohle chování ztěžuje dobrou spolupráci žáků (Cangelosi, 2009). Učitel by měl vynášet soudy za žákovu práci a chování, ne za jeho osobnost, aby ho chvála motivovala k lepší práci. Důležité je žáka nepřechválit (Pokorná, Janošková, 2015).

Glasserova metoda – racionální výběr

Podle Glassera nemá učitel žádný důvod tolerovat drzého žáka jenom proto, že chápe, proč se tak žák chová (např. vyrůstal nebo vyrůstá ve špatném sociálním prostředí, šikana, zneužívání apod.). Žák je samostatná jednotka a dokáže se sám rozhodnout, jestli bude nebo nebude spolupracovat a věnovat se výuce. Glasserovou hlavní myšlenkou je zaměření se na žáka, aby se sám rozhodl, jak se bude ve výuce chovat, a nepřiměřené chování neomlouvat. Je důležité, aby si učitel se žáky předem stanovil pravidla a ty nekompromisně dodržoval (Cangelosi, 2009).

Aby se žáci správně rozhodli, jak se budou při vyučování chovat, a vyhledaly se možnosti řešení konkrétního problému, je dobré konat pravidelné setkání jednotlivci, skupinami i celou třídou. Účelem těchto setkání není ponižování ani nadávání ostatním (Pokorná, Janošková, 2015). Glasser doporučuje tři typy osobních rozhovorů:

- 1) Setkání týkající se společenskému chování žáků ve třídě.
- 2) Shromáždění s otevřeným koncem, na kterých by se probíraly intelektuálně důležité otázky, které předložili sami žáci.
- 3) Setkání týkající se prospěchu žáků (Cangelosi, 2009).

Dreikursova metoda – mylné názory

R. Dreikurs vytvořil teorii o rušivém chování žáků na základě podrobné analýzy základních příčin vyrušování ve třídě. Zastával názor, že učitel musí žákovu

nespolupracující chování v první řadě pochopit, aby žáka mohl vést ke kázni (Bendl, 2004) a že kvůli spolupráci žáků je důležité, aby byl učitel demokratický. Při liberálním chování učitel neprosazuje daná pravidla chování a žáci nespolupracují, a naopak velmi přísný učitel může zapříčinit nežádoucí reakce u žáků. Podle Dreikurse jsou ideální ty třídy, kde žáci rozhodují společně s učitelem o pravidlech chování; kde učitel neuděluje tresty za nepatřičné chování žáků, ale žáci si za své chování nesou důsledky; kde jsou žáci motivováni k vnitřním výhodám (zvládnutí procvičované látky ve výuce), než k vnějším výhodám (být pochválen).

Podle Dreikurse existuje „mechanismus upoutání pozornosti“, který se vyznačuje jako nespolupracující chování žáka, který nezískal pozornost chováním spolupracujícím (Cangelosi, 2009) a vyznačuje se ve 4 krocích: upoutání pozornosti, moc, msta a vymlouvání na svou neschopnost (Bendl, 2004). Pokud učitel zaznamená tohle chování u nějakého žáka, je potřeba, aby jeho chování ignoroval. Pozornost si žák zaslouží pouze tehdy, pokud spolupracuje. Pokud se žákovi nepovede získat pozornost nespolupracujícím chováním, vzdá se svého dosavadního úsilí a vymlouvá se na svou neschopnost. Aby takové situace nenastaly, je potřeba, aby byli žáci k výuce aktivně motivováni (Cangelosi, 2009).

Metoda Canterových – asertivní kázeň

Lee a Marlene Canterovi se zabývali metodou „šest doporučení“, která se skládala ze šesti rad, které podporují asertivní chování učitelů, které se projevuje jako otevřené, sebevědomé chování, kdy učitel prosazuje svá práva a vyjadřuje své názory:

- Při používání asertivního stylu si učitel musí „trvat na svém“.
- Učitel netoleruje jakékoliv výmluvy pro nespolupracující chování.
- Učitel určuje pravidla chování.
- Učitel eliminuje nespolupracující chování, a naopak povzbuzuje chování spolupracující.
- Učitel je vytrvalý.
- Učitel hledá spolupráci rodičů a kolegů ze školního prostředí.

Žáci nejsou jediní aktéři školního prostředí, kteří mají své potřeby. Canterovi kladli důraz na potřeby vyučujících. Mnoho učitelů má potíže se žáky, kteří nespolupracují

a chtěli by, aby nastal opak. Proto je podle Canterových potřeba, aby si učitel prvně položil otázku „Jaké chování potřebujeme od žáků, abychom mohli mít hladce fungující třídu?“ a odpověděli na ni podle své potřeby. Poté si učitel musí určit, jaké chování ze strany žáků je žádané a jaké nikoliv (např. plnění úkolů, neopouštění třídy bez dovození apod.). Poté je možné si vytvořit plán, jak žáky ke spolupracujícímu chování povzbudit (Cangelosi, 2009).

1.4 Pravidla, pokyny a postupy chování

Pravidla ve třídě jsou důležitým prvkem v MT (Eichhorn, 2019). První a základní věc, kterou musí učitel společně na začátku školního roku udělat, je zformulovat pravidla třídy. Měla by být jasná a přesná a je důležité, aby při jejich vytváření žáci spolupracovali, ovšem v takovém rozsahu, které odpovídá jejich věku. Může nastat i situace, kdy pravidla vymezí učitel sám, například ze zkušeností z předešlých tříd, ovšem žáci je musí odsouhlasit. Pravidla jsou velmi důležitá a očekává se, že se žáci budou podle nich chovat. Vymezují způsoby provádění různých činností či chování (Mertin, 2011).

Postup při vytváření pravidel můžeme rozdělit do tří etap. V první etapě necháme žáky, aby vymysleli a napsali, jaká práva a povinnosti se musí ve třídě dodržovat. Každý žák má k dispozici 6 papírků, které po sepsání nápadů nalepí na velký formát papíru. Poté žáci dostanou tři barevná lepítka a jejich úkolem je nalepit je na ty papírky, které jsou podle nich nejdůležitější. V druhé etapě žáky rozdělíme do skupin a dostanou k dispozici aktuální školní řád. Porovnávají jejich nápady s aktuálním školním řádem a třídí. V poslední etapě dostane učitel od každé skupiny seznam s povinnostmi a právy, na kterých se skupina dohodla. Poté se nápady sepíší na tabuli a očíslovají podle důležitosti. Poté třída hlasuje, která pravidla budou ve třídě dodržovat (Bihelerová, 2008, [online]). Nejúčinnější je, když jsou zavedena třídní pravidla odvozená od školního řádu a platí pro celou školu (Eichhorn, 2019).

Pro klidný průběh výuky je potřeba vymezit maximálně 10 pravidel. Větší počet je hůře zapamatovatelný (Cangelosi, 2009). Je potřeba, aby je žáci měli neustále na očích – ideální je sepsat na velký formát papíru a pověsit ve třídě na zed' na dobře viditelné místo (Mertin, 2011).

Pravidla by měla být konkrétní (zdravíme se, oslovujeme se křestním jménem atd.), aby učitel měl jednoznačnou kontrolu plnění, což by v obecných pravidlech (jsme na sebe hodní) bylo problematické. Snažíme se vyjadřovat pravidla spíše

pozitivní formou (nevyrušuj X pokud chceš něco říct, zvedni ruku) (Mertin, 2011). Pokud si učitel se žáky nastaví plně funkční pravidla, dává tím žákům prostor, aby o svém chování uvažovali (např. „Kdybych teď přinesla Tomášovi pero, protože to jeho nepíše, vyrušilo by to ostatní žáky?“) (Cangelosi, 2009). Pokud se žáci naučí nějaké pravidlo téměř hned a není potřeba ho připomínat, je možné ho z pravidel vyčlenit a nahradit pravidlem novým, které je potřebnější (Mertin, 2011). Aby žáci neměli pocit, že pravidla mají jen oni, učitel si určí pravidla i sám sobě, čímž se pro žáky stává vzorem. Učitel si jako pravidlo může stanovit například nezvedat ve vyučování mobilní telefon, nepít kávu, učivo vysvětlit tak, aby mu každý žák porozuměl apod. (Eichhorn, 2019).

Po domluvě a sepsání pravidel je samozřejmě potřeba pravidla dodržovat, což je někdy pro žáky ten nejtěžší úkol. Není vždy nutné za nedodržení pravidel zadat nějaký trest, alespoň zpočátku. Důležité je, aby učitel trávil se žáky co nejvíce času, aby předešel případným konfliktům – nedodržení pravidel (Mertin, 2011) a vést chování žáků se spolupráci, nikoliv k ruchu (Cangelosi, 2009).

Dodržování pokynů je stejně důležité jako dodržování pravidel. V první řadě si učitel musí uvědomit, co přesně od žáků očekává a jak přesně mají žáci jeho požadavky vykonávat. Ideální je rozdělit si pokyny do přesných kroků, které budou dodržovat všichni učitelé, aby žáci postupovali přesně tak, jak potřebujeme. Učitel musí počítat i s variantou, že ne všichni žáci pochopí jeho pokyny. Tato situace může nastat, například když se žák nesoustředí nebo špatně pochopil pokyn z důvodu jeho cizí národnosti.

Dodržování pokynů je nejlepší možnost, jak se z rušivé třídy dopracovat ke třídě uspořádané a mít dobrý vztah se žáky (Eichhorn, 2019).

1.5 Rituály a rutina ve třídě

Slovu rituály rozumíme jako něčemu, co dobře známe. Je to událost, která probíhá podle dané osnovy a pravidel (Kaufmannová – Huberová, 1998). Rituály a rutina zjednodušují náš život, jelikož jsou to věci, které jsou předvídatelné. Například když je někdo pozvaný na svatbu, tak ví, co na této události očekávat i co si obléct na sebe. Rutina a rituály jsou zavedeny i ve třídách a dělají výuku jednodušší a přehlednou (Eichhorn, 2019).

Jeden z významů rituálů je ten, že v nich dochází k vytváření učebních kultur. Z jedinců vzniká učící se kolektiv, jelikož se zaměřují sami na sebe. Po formální

i obsahové stránce se zabezpečuje a zlepšuje MT. Další význam spočívá v domluvení si forem učení mezi učitelem a žákem, kdy se učení čerpá ze zkušeností obou stran. Třetí význam je provedení formy učení vzhledem k materiálnímu zaměření. Čtvrtý význam rituálů je důležitý pro podporu spojitosti učení, jelikož se neustále opakují (Kaščák, 2009).

Rituály se dají využít již při vstupu do třídy. Žáci se musí naučit, že se do třídy vchází tiše a včas, bez žádných pokřiků. Po vstupu do třídy jde žák rovnou ke své lavici a nachystá si věci na vyučovací hodinu. Příjemný rituál i pro učitele může být pozdravení a oslovení jménem hned u vstupu do třídy.

Další rutiny může učitel použít například při přesunu z koberce zpět do lavice či při rozdávání pracovních listů, kdy dochází ve třídě k ruchu a chaosu. Než učitel dá žákům pokyn, aby se vrátili zpět na místo, musí si být jistý, že žáci pochopili zadání úkolu. Například může jednoho nebo dva žáky vyvolat, aby ostatním žákům zopakovali, jaký je jejich úkol, až sednou do lavic. Rituál nastává při přechodu do lavic – učitel může žáky rozdělit do skupin a postupně je pouštět zpět na místo, aby ve třídě nevznikl chaos. Počet skupin záleží na počtu žáků ve třídě, skupiny učitel očísluje a posílá je do lavic v jiném pořadí než minule, aby žáci nemohli předvídat, kdy do lavice usednou.

Další rutina a rituál je pro nastolení ticha ve třídě. Někdy dá učiteli hodně práce svou třídu ztišit, proto si ve třídě musí zavést rituál, kdy se žáci zklidní. Jeden z nich je počítání. Někdy postačí počítat od 1 do 4, což znamená, že žáci mají 4 vteřiny na to, aby přestali mluvit. Aby bylo počítání efektivnější, může učitel na každou vteřinu vymyslet, co budou žáci dělat, aby přispěli k tichu ve třídě (např. 1 – Vše, co mám v ruce, pustím; 2 – Ruce dám na stehna; 3 – Přestanu mluvit; 4 – Budu sledovat učitele.) Každý krok si může učitel ověřit a lépe pozná, kdo počítání zaregistroval a kdo nikoliv. Místo počítání může učitel použít i tleskání, které má tu výhodu, že nejde přeslechnout a žák musí odložit předměty, co má v ruce, aby mohl tleskat, narozdíl od počítání (Eichhorn, 2019).

Rituály mohou mít různé názvy – *Ranní rituál* – učitel si s třídou domluví nějaký rituál, který bude každé ráno probíhat (říkanka, cvičení na protažení apod.); *Pondělní příběhy* – každé pondělí bude ve třídě probíhat diskusní hodina, kdy si žáci s učitelem budou vyprávět své příběhy a zážitky, čímž se žáci vypovídají a během zbylého vyučování budou pracovat v tichosti (Kaufmannová – Huberová, 1998).

Pokud žák v jeden den nedodrží dané pravidlo či rituál, není učitelova práce žáka okřiknout či demotivovat, naopak je potřeba žáka pochválit, protože jiný den rutinu dodržel, jen dnes zapomněl (Eichhorn, 2019).

1.6 Výchovní opatření

Do výchovných opatření (VO) patří pochvaly, ocenění a kázeňské opatření (Heřmanová, Macek, 2009). Pochvaly či ocenění mají motivační a informační význam a žák je může získat od (třídního) učitele nebo ředitele školy. Pokud žák pochvalu získá, znamená to, že je s ním vyučující spokojený a svou práci odvedl dobře. Podle Čapka musí pochvala převládat nad negativními tresty a výchovnými opatřeními, aby žák nebyl demotivován (Čapek, 2010).

Naopak kázeňské opatření je žákovi uděleno v případě velmi nespolupracujícího a nevhodného chování či porušení povinností a žák může být podmíněně či nepodmíněně vyloučen ze školského zařízení. O tomto vyloučení může rozhodnout ředitel školy. Pokud se jedná o podmíněné vyloučení ze školy, ředitel stanoví určitou dobu (maximálně jeden rok), kdy se žák nesmí dopustit žádných závažných problémů či porušení povinností dané zákonem a vnitřním řádem školy, které by byly důvodem k vyloučení ze školského zařízení. Ředitel školy musí rozhodnout o vyloučení žáka ve lhůtě dvou měsíců ode dne, kdy se o porušení povinností žáka dozvěděl, a zároveň ve lhůtě jednoho roku ode dne, kdy se žák porušení dopustil (Heřmanová, Macek, 2009).

Výchovná opatření by měli být odstupňována podle závažnosti situace. Jinými slovy, pokud nastane situace, kdy je potřeba, aby učitel VO použít, musí zvážit, jak silné bude. Pokud totiž použije silné opatření, například křik či trest, v případě, kdy to nebylo potřeba, vyčerpá si nejsilnější prostředky a nemá možnost zesílení při opravdu závažném přestupku. Navíc časté opakování opatření postupem času přestává fungovat a žáci na něj nereagují, jelikož si na něj zvyknou, a poté učitel dává vinu žákům, nikoliv sobě. Silné opatření se používá pouze v případě, kdy slabé opatření nepomůže. Každý učitel by se měl řídit pravidlem, které říká, že by měl učitel volit takové opatření, aby nezpůsobil větší škodu tím, kdyby do problému nezasáhl (Mertin, 2011).

Učitel si může sepsat seznam výchovných opatření od těch mírných až po ty přísné, které odstraní nespolupracující chování žáků – napomenutí žáka ve vyučování, sezení v lavici bez spolužáka, rozhovor se žákem o samotě, napomenutí do žákovské

třídy, rozhovor s rodiči žáka, rozhovor s ředitelem, schůzka s ředitelem školy a rodiči žáka apod. (Kohoutek, 1996)

Je zde i možnost využít metodu přirozeného následku, jejíž autorem je R. Dreikurs. Jde o metodu, kdy se žák za svou chybu potrestá sám a není zde potřeba použití VO. Například, když žák svou odpověď zakřičí, místo zvednutí ruky a čekání na pokyn učitele, učitel ho bude ignorovat. Dále při porušování kázně může učitel použít neverbální signály, vyvolat žáka, verbálně napomenout apod. Pokud předchozí VO nezabírají, je možnost žáka přesadit, na chvíli vyloučit ze skupinové práce, nechat po škole, poslat k řediteli či kontaktovat jeho rodiče (Cangelosi, 2009).

Aby učitel předcházel organizačním a kázeňským problémům ve třídě a mohl tak VO uplatňovat co nejméně, je potřeba, aby žáci byli motivováni po celou dobu výuky. Naplánovat kvalitní vyučovací hodinu je základ dobrého učitele a managementu třídy, proto je potřeba, aby si učitel správně rozčlenil čas a aktivity a tím vytvořil produktivní didaktickou atmosféru ve třídě. Tomu přispívá i to, že má dobře osvojené každodenní rituály, například zápis do třídní knihy, docházku, kontrola domácích úkolů, přichystané materiály na hodinu apod. Učitelé s dlouholetou praxí neztrácejí nad těmito základními rituály tolik času, jelikož je mají zautomatizované, a mohou se tak věnovat důležitějším činnostem.

Existují i VO, která v současnosti nejsou považována za správná, například výhružky, hrubé ponižování, skupinové tresty, zadávání úkolů navíc, zhoršování známek, psaní několika vět jako trest, tělesný trest apod. Žádná z vyjmenovaných VO nepřísluší do správného managementu třídy a učiteli za ně hrozí ukončení pedagogické praxe (Mertin, 2011).

2 Charakteristika žáka 5. ročníku ZŠ

Podle Langmeiera (2006) je věk žáka 5. ročníku základní školy obdobím mladšího školního věku, což odpovídá 6 – 12 roků dítěte. Matějček (2008) období dělí na mladší (6 – 8 let), střední (9 – 12 let) a starší školní věk, tudíž zde bychom žáka 5. třídy zařadili do staršího školního věku, jelikož se toto období pohybuje v rozmezí 11 – 15 věku dítěte (Matějček, 2008).

Je to doba, která začíná vstupem do 1. třídy základní školy a končí začínajícími známkami pohlavního dospívání s průvodními psychickými projevy. V tomto období chce žák pochopit reálný svět a projevuje se to v jeho kresbách, mluvě či písemných projevech (Langmeier, 2006).

2.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj dětí je zaměřen na změny a utváření poznávacích funkcí – vnímání, pozornost, myšlení, inteligence, řeč a paměť. Tyto funkce se projevují během celého života, ale během školního věku se nejvíce zdokonalují (Kohoutek, 2008).

V oblasti vnímání dělá žák největší pokroky právě v období 1. stupně základní školy. Je pozornější a více vnímá okolní podněty. Vlastnosti různých předmětů důkladně pozoruje a zjišťuje až do detailů. Vnímání je v tomto věku záměrné a stává se z něj pozorování. Žák vnímá aktuální dobu, má pojem o čase a prostoru, chápe slova jako jsou dnes, zítra, později, teď apod. (Langmeier, 2006). V tomto věku žáka má pozornost velký význam, a nejen během vyučování. Žák se musí umět soustředit na důležité informace a zaměřovat svou pozornost na výklad učitele (Šmelová, 2012). Žákovi se zdokonaluje selektivita a schopnost přesouvat pozornost. Je důležité, aby ve vyučování žák ubíral svou zaměřenost a pozornost na dané úkoly a nenechal se rozptýlit nepodstatnými podněty, které by rušili jeho pozornost (Vágnerová, 2005). V 5. třídě je žák schopen svou pozornost udržet několik minut, ovšem musí tomu odpovídat délka a náročnost úkolů ve vyučování, proto je důležité, aby učitel během náročnějších úkolů učitel zadal i nějaké úkoly na odreagování, aby se žák mohl opět plně soustředit (Šmelová, 2012).

V tomto období se zdokonaluje nejen vnímání, ale i řeč. Roste slovní zásoba, žák je schopný vytvářet delší a složitější slova, která spojuje do vět a souvětí (Langmeier, 2006). Mezi 11. a 12. rokem se vlivem učení ve škole zlepšuje i gramatická úroveň žáka (Vágnerová, 2005). Počet slov během let na prvním stupni základní školy stoupá a žák v 5. třídě zná asi 50 000 slov (hrubý odhad). Podle V. Příhody má žák v 5. třídě

osvojených pouze 26 468 slov. Proto je důležité brát ohled, že žáci jsou jiný a rozdíly mezi nimi mohou být velké (Langmeier, 2006). Aby žáci mohli pochopit složitější gramatiku, je důležitý rozvoj myšlení a paměti (Vágnerová, 2005). Krátkodobá i dlouhodobá paměť je v tomto věku stabilnější oproti předškolnímu období. Žák si lépe zvládá zapamatovat a vybavit naučenou látku (Langmeier, 2006). Působení školy na dítě a zrání organismu pomáhá ve vývoji paměti žáka – zvětšuje se kapacita paměti i rychlost zapamatování a žák využívá strategii mechanické paměti, která slouží k opakování daného učiva, a strategii vybavování (Vágnerová, 2005). Vývoj myšlení je spojený s aktivitami a úkoly ve školním prostředí, které jeho myšlení rozvíjí. Výkony dětí jsou také závislé na správné motivaci, která může způsobit větší zájem, větší snahu a lepší výsledky dítěte (Špaňhelová, 2008).

Jako hlavní činnosti žáka se dá považovat učení. Učení v mladším školním věku se zdokonaluje díky paměti a vývoji řeči. Je čím dál častěji plánovatelné ve spojitosti s pravidelným učením ve škole. Žák dokáže udržet pozornost na více aspektů současně, čímž roste úroveň a složitost učení, a začíná si vytvářet strategie učení (kdy a jak se bude učit), což je důležitější, než počet osvojených slov (Langmeier, 2006).

2.2 Personální a sociální kompetence

První zmínka o klíčových kompetencích je z roku 1974 od D. Mertense, ovšem až v současnosti je chápeme i ve školním vzdělávání (Belz, Siegrist, 2001).

Klíčové kompetence chápeme jako soubor dovedností, postojů, vědomostí a schopností, které jsou vzájemně propojeny a jsou důležité pro rozvoj člověka. Všechny klíčové kompetence člověk potřebuje pro naplnění úspěšného osobního a občanského života (Veteška, Tureckiová, 2008). Klíčové kompetence se využívají ve všech vyučovacích předmětech – umění číst, umění pracovat a spolupracovat, umění řešit problémy apod. Je důležité, aby se tento soubor klíčových kompetencí rozvíjel ve výuce dohromady, nikoliv izolovaně. Proto by si učitel měl dát práci s vypracováním aktivity na výuku zahrnující zkoumání a zpracování informací než pouze zadat žákům úkol v podobě přečtení si článku v učebnici. (Bělecký a kol., 2007).

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní a složitý proces, který je určený k rozvoji osobnosti, proto se musí uplatňovat již od předškolního věku a dále se v průběhu života dohotovuje (Belz, Siegrist, 2001). Klíčové kompetence jsou

multifunkční a je potřeba je osvojit do konce povinné školní docházky, aby bylo možné s nimi dál pracovat v dalším vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008).

Klíčové kompetence nalezneme ve vzdělávacím obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), kde jsou chápány jako prostředek k naučení očekávaných výstupů žáků. Obsah klíčových kompetencí pro základní vzdělávání je složen z kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, kompetencí komunikativních, kompetencí občanských, kompetencí pracovních a kompetencí sociálních a personálních (Metodický portál RVP, 2016). V RVP ZV jsou kompetence sepsány velmi obecně, ale pokud si učitel pečlivě přečte a začne s nimi pracovat, napadají ho určité otázky k dané kompetenci (Bělecký a kol., 2007).

Cílem personálních a sociálních kompetencí je spolupracovat ve skupině a ovlivňovat kvalitu práce; podílet se na vytváření pravidel a příjemné atmosféry ve skupině; upevňovat mezilidské vztahy a v případě potřeby být nápomocen; přispívat svými nápady v diskusi i při práci ve skupině; vytvářet pozitivní sebedůvěru (Bělecký, 2007). Řeší se zde postoje a názory, proto by měl žák používat empatický přístup ke spolužákům: oceňovat nápady spolužáků, nepodléhat rivalitě či osobním zájmem ke spolužákům a zdržovat se výsměchu (Hesová, 2011). Učitel podpoří vhodnou motivací v oblasti výchovných a vzdělávacích strategií, aby cíl personálních a sociálních kompetencí u žáka naplnil. Je potřeba podpořit žákovu tvořivost, iniciativu a zařadit do výuky skupinovou práci (Kolektiv učitelů ZŠ a MŠ Chlum, 2007).

Personální a sociální kompetence si musí žák osvojit, aby byl schopný řešit problémy v osobním, rodinném i společenském životě (Veteška, Tureckiová, 2008).

3 Specifické poruchy učení

I přesto, že učitel nemá vystudovanou speciální pedagogiku, může mít ve třídě žáka, který má specifickou poruchu učení (SPU). U takového žáka je potřeba, aby měl vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP) na základě návštěvy v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), který obsahuje cíle, rozvržení učiva, metody hodnocení žáka apod. Je potřeba zmínit, že může nastat situace, kdy běžně pracující žáci ignorují či se posmívají žákům se SPU. Proto je potřeba, aby učitel těmito situacím předcházel a podporoval kamarádské vztahy a spolupráci mezi žáky se SPU a běžnými žáky (Cangelosi, 2009). Pokud se u žáka projeví jeden projev nějaké dys-poruchy, neznamena to, že žák dys-poruchou trpí, například pomalé osvojování čtení či psaní anebo záměna písmen (nejčastěji b, d, p) (Zelinková, 2015).

3.1 Termín specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU), jsou poruchy, které se projevují jako obtíže při učení a rozvoji psaní, pravopisu, čtení či řešení matematických úloh při běžné výuce a mají nepříznivý vliv na vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, zároveň taky negativně ovlivňují rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. Proto se musíme na tyto funkce soustředit a u žáka je rozvíjet co možná nejvíce. Všichni jedinci nemají stejné problémy v učení – u některých převládají potíže se čtením, u jiných s psaním nebo s výpočty matematických úloh. Můžeme se i setkat s jedinci, kteří svou SPU mají kombinovanou, tzn. více specifických poruch dohromady (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

V současné době se často setkáváme s problémem definice specifických poruch učení u nás i v zahraničí. V české odborné literatuře se nejčastěji používají obraty jako vývojové poruchy učení (VPU), specifické poruchy učení (SPU) nebo specifické vývojové poruchy učení (SVPU). Tyto pojmy jsou nadřazeny termínům dysgrafie, dyslexie dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie (Pokorná, 2001). Podle autorů S. Fischera a J. Škody jsou tyto poruchy nazývány jako vývojové z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. O významu předpony dys – mluví O. Zelinková jako o nedostatečném či nesprávném vývoji dovednosti. Druhá část názvu je z řečtiny a označuje tu část, která je postižena (Zelinková, 2009).

Jak je popsáno výše, problém definovat SPU se vykytuje i v zahraničí. A. Pokorná ve svém díle uvádí termíny, na které můžeme narazit v německých či anglických publikacích. Například v Německu najdeme pojmy jako Spezielle

Lernprobleme, Teilleiutungscheaschen nebo Legastenie, což můžeme přirovnat k našemu termínu „dyslektik“. Ve Velké Británii najdeme termín Specific learning difficulties a pro americkou literaturu je typický pojem Learning disability, což v překladu znamená SPU (Pokorná, 2001).

V dnešní době se na základních školách učí bezmála 5 % žáků, kteří SPU mají. Ovšem do tohoto čísla jsou zahrnuti pouze ti žáci, kteří mají poměrně silné obtíže. Po předchozí návštěvě v PPP dostane žák IVP a vykazuje se v oficiálních dokumentech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nesmíme však zapomenout na žáky, kteří tak silné obtížné nemají, a přesto poruchou učení trpí. I tito jedinci se mohou dostat do PPP, ale protože mají obtíže mírnějšího charakteru, nepotřebují IVP. Samozřejmě je zde důležitá intenzivní pomoc ze strany rodičů. Pokud sečteme všechny integrované žáky, tak zjistíme, že jich v České republice je asi 10 %, což je poměrně velké číslo. Žáci se specifickou poruchou učení jsou nejčetnější skupina žáků a nejspíš nenajdeme učitele, který by takového žáka neučil (Šemberová, 2018).

Je důležité říct, že ne všichni žáci, kteří mají problémy se čtením či psaním, jsou žáci s SPU. Příčiny, proč některé děti mají obtíže v počátcích vývoje gramotnosti, mohou být například nízká sociokulturní úroveň rodiny či špatně zvolená výuková metoda.

3.2 Historie – přidat další zdroje

Kořeny SPU najdeme už ve starověku, kde lékař Galen zjistil, že mozek je hlavním centrem pro myšlení a vnímání. Dále v novověku proběhly další významné objevy (mozková centra řídí motorickou stránku řeči) (Swierkoszová, 2005).

Jako první SPU byla diagnostikována dyslexie (neboli porucha čtení) anglickým lékařem W. Pringlem Morganem v roce 1896, kdy zveřejnil případ chlapce, který při normální inteligenci měl problém naučit se číst (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Také oftalmolog J. Hinshelwood předpokládal, že jedinci, kteří mají problém se čtením, mají vrozenou nějakou formu oční slepoty. Oba lékaři hledali možný původ dyslexie v poškození mozkové tkáně (Matějček, 1995). Veliký vliv na vývoj dyslexie měl neurolog a psychiatr S. T. Orton (Swierkoszová, 2005). Ve dvacátých letech 20. století popsal dyslexii jako problém s psanými symboly, zejména s vizuálně podobnými písmeny, např. b, p nebo p, q, čímž na dlouhou dobu usměrnil problematiku této poruchy a dyslexie se jeví jako vizuálně-percepční porucha.

S. T. Orton byl považován za „Otce dyslektiků“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dále se SPU zabývalo mnoho zdravotních odborníků. V 60. letech 20. století se začali poznatky prosazovat v praxi, kdy bylo zjištěno, že potíže, které byli popisovány na základě studia u vybraných dětí, se objevují i u běžných dětí. Například prohození vizuálně podobných písmen (d, b; p, q) se projela jako součást normálního vývoje čtenářských dovedností, nikoliv jako vývoj jedince s dyslexií. Výzkum v 70. letech 20. století se zabýval rozdílem mezi specifickými obtížemi se čtením a obecnými obtížemi se čtením, kdy základní východisko je inteligence normálního zdravého jedince a čtenářská gramotnost. Díky tomu začala platit souvislost čím chytřejší dítě, tím snadněji se učí číst, kdy mluvíme o tzv. diskrepantním přístupu, což je termín, který znamená, že dítě hůře čte, než se u jeho inteligence předpokládá. Později se objevily názory, že dyslexii jde chápat jako poruchu, která se neustále vyvíjí vlivem životního prostředí a věku (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

U nás se poprvé s problémem dyslexie setkáváme v roce 1904, kdy pražský psychiatr A. Heveroch na základě svých pozorování uvedl případ normálně vyvíjející holčičky, která měla problémy se čtením a psaním. Proto nabádal ostatní pedagogy, ať se více zaměřují na podobně problematické žáky, avšak takové pozorování a zkoumání se provádělo pouze v medicínských oblastech, stejně jako v zahraničí (Matějček, 1995).

V 50. letech 20. století byla týmem odborníků vytvořena ústředna pro nápravu a péči dětí s SPU. Tým lékařů a psychologů se skládal z O. Kučery, Z. Matějčka, J. Langmeiera, Z. Žlaba a J. Jiráska (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Velký význam měli i M. Sovák, který se dyslexií zabýval, P. Vodák a V. Zelinka, kteří zřídili ambulantní systém péče pro žáky s dyslexií a dysgrafií. V roce 1962 byla v Brně otevřena úplně první třída pro děti trpící dyslexií a dysgrafií (Swierkoszová, 2005).

V roce 1972 byla vydána směrnice MŠMT, která povolila zřízení specializovaných tříd na základních školách (další třída pro žáky s dyslexií a dysgrafií vznikla v Ostravě) (Swierkoszová, 2005) a zároveň vznikaly první pedagogicko-psychologické poradny (PPP), které se zabývali diagnostikou dětí se SPU jako to známe dnes.

V 90. letech v Praze a v Brně byly zřízeny specializované třídy a později vznikla první základní škola v Karlových Varech pro žáky s SPU. Také vzniklo plno metodických pomůcek, materiálů a textů, které odborníci dodnes používají. Dále

se snažilo o náležitě vzdělání učitelů na základních školách, jelikož se žáci ze specializovaných tříd přesouvali do tříd běžných a vznikl systém péče k žákovi s SPU:

- Nejlehčí formy SPU napravovali přímo na základních školách s běžnými žáky.
- Některé školy pro žáky se SPU zřizují tzv. minidyslektické třídy, kde jsou žáci se SPU z jednoho ročníku spojeni na výuku českého jazyka. Ostatní předměty absolvují se svou kmenovou třídou.
- V případech závažnějších obtíží provádějí s dětmi nápravná cvičení rodiče, a to pod kontrolou pracovníka z PPP a dítě je zařazeno do specializované třídy. Nejtěžší případy, které vyžadují komplexní péči, je možné hospitalizovat v dětských psychiatrických léčebnách.

Po roce 1989 se prosazuje snaha o sjednocení normálních žáků a žáků se SPU na základních školách, v případě potřeby žákovi je možné, aby třídní učitel vytvořil IVP, který obsahuje údaje o poskytování péče žákovi či seznam kompenzačních a učebních pomůcek (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

3.3 Příčiny specifických poruch učení

Mezi příčinami panují mezi odborníky největší neshody. Podle některých mohou obtíže vznikat dědičně, podle jiných jde o drobné poškození mozku (proto vznikl pojem lehká mozková dysfunkce – LMD). Podle výzkumů O. Kučery v letech 1958 a 1961 má necelých 50 % dyslektiků příčinu právě v drobném poškození mozku, které jedinec získá v průběhu prenatálního⁷, perinatálním⁸ a postnatálním období⁹ (Matějček, 1995).

Poškození mají špatný dopad na použití příslušné funkce. Existují čtyři základní příčiny projevů SPU. Nejčastější z nich se nazývá encefalopatická. Tato příčina má za následek drobné poškození mozku,

Další příčina může být biologického typu. Mnoho autorů upozorňuje na rozdílnost v biologických podmínkách každého jedince a poukazují hlavně na genetické rozdíly, strukturální rozdíly v mozku a rozdíly ve fungování mozku (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). V dnešní době existují důkazy, které říkají, že SPU jsou ovlivněny geny (Zelinková, 2015).

⁷ Během vývoje plodu.

⁸ Během porodu.

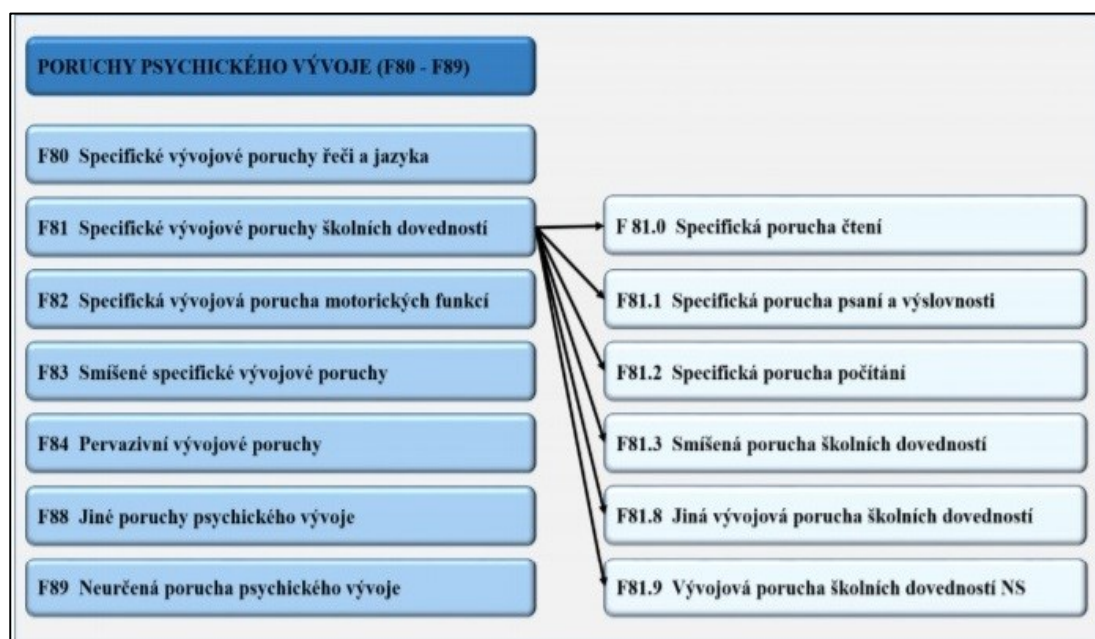
⁹ Po porodu.

Třetí příčina SPU se nazývá hereditární (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Zde O. Kučera uvedl 20 % dyslektiků, u kterých byly nalezeny stejné či podobné obtíže jako u rodičů či sourozenců (Matějček, 1995). Dítě může zdědit jen některé příčiny po rodičích i přesto, že rodič nemá stanovenou žádnou diagnózu.

Poslední příčinu nazýváme kombinovanou na základě kombinace výše uvedených příčin. Obtíže u dítěte nastanou dědičně po rodinných příslušnících, špatně vedený porod, problematický průběh těhotenství, poporodní žloutenka atd. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Tato příčina je nejčastější a trpí ji podle O. Kučery 15 % dyslektiků (Matějček, 2005).

3.4 Druhy specifických poruch učení

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) najdeme SPU v páté kapitole pod číslem F81 jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností, kde je tato skupina podražena ke skupině poruch psychického vývoje (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [online] 2014).



Obrázek č. 4 – Přehled poruch psychického vývoje v MKN-10 se zaměřením na specifické vývojové poruchy školních dovedností (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [online] 2014).

Specifických poruch učení existuje několik druhů – dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha písemného projevu), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha matematických dovedností), dyspinxie (porucha výtvarného projevu), dysmuzie (porucha hudebních schopností) a dyspraxie (porucha obratnosti).

V následujících podkapitolách se budu zabývat pouze prvními čtyřmi SPU, jelikož jsou to nejznámější a nejčastější poruchy u žáků.

3.4.1 Dyslexie

První zmínka o pojmu „dyslexie“ byla zaznamenána v článku od německého neurologa E. Berlina v roce 1887, kdy se ještě volně překládal jako „zvláštní forma slepoty“. Slovo dyslexie je odvozeno z řeckého slova „lexis“, což v překladu znamená řeč, a předpony „dys-“, která znamená, že jde o něco nedokonalého, špatného (Matějček, 1995).

Jedná se o poruchu osvojování čtenářských dovedností. Dyslexie je nejznámější pojem, jelikož je to porucha, která je nejvýraznější a není těžké si ji u daného žáka nevšimnout (Swierkoszová, 2005). Většinou se dyslexie objevuje zároveň s jinou SPU, nejčastěji s dysgrafií či dysortografií. Žák, který dyslexií trpí, má větší potíže naučit se číst a obvykle potíže setrvávají až do dospělosti. Často čte s chybami a někdy si dokonce ani nepamatuje, co právě přečetl (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Dítě špatně rozlišuje písmena, která si jsou podobná tvarově (b, d, p, q; m, n; s, z; l, i) nebo zvukově (d, t; b, p), zaměňuje samohlásky, vynechává písmena, slabiky a někdy i celá slova (Swierkoszová, 2005). Také má problémy se spojením písmen do slabik a plynulostí čtení, což ovlivňuje rychlost čtení a porozumění textu. Často čtou bez intonace, nevidí diakritická znaménka, tudíž nerozpozná konce vět a předložkové vazby.

Na žáky s dyslexií je nutno uplatňovat různé metodiky čtení např. analyticko-syntetické, genetická podoba apod., nikoliv jen jednu z nich. Často se u žáků na prvním stupni setkáváme s metodou dvojího čtení, což znamená, že si dítě prvně přečte slovo v duchu a až poté jej vysloví nahlas. U nedyslektiků dvojí čtení zmizí do třetí třídy, u dítěte s obtížemi čtení tato metoda přetrvává (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dyslexie se může projevit formou, kdy jsou funkce jedné z hemisfér mozku nějakým způsobem narušeny či poškozeny, a tím pádem je zároveň narušena i jejich součinnost (Matějček, 1995). Psycholog D. Bakker přišel s typologií dyslexie na podkladě lateralizace mozkových hemisfér. V této typologii rozlišujeme P-typ dyslexie (pravohemisférový) a L-typ dyslexie (levohemisférový).

Při pravohemisférovém typu dyslexie čte jedinec pomaleji, nepřesně a přerušovaně. Podle Bakkeru reedukace musí být zaměřena na levou hemisféru, jelikož čtení zůstává pouze na úrovni pravé hemisféry. Pokud má dítě levohemisférový typ dyslexie, tak dokáže rychle číst, ale často si domýšlí slova, většinou textu nerozumí a má sklony k domýšlení si obsahu textu. Dítě nemá dostatečně zvládnuté tvary písmen, a proto dělá ve čtení mnoho chyb. Reedukace u levohemisférového typu dyslexie je zaměřena na vnímání tvarů písmen, pravolevou a prostorovou orientaci, kde se využívají texty s rušivým pozadím a různými tvary písmen (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

3.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha osvojování psaní. Žák má problémy s grafickou složkou písemného projevu, jeho písmo je nečitelné a neúhledné (Swierkoszová, 2005). Nevládne napodobit tvary písmen, proto je různě zaměňuje či zrcadlově obrací (Matějček, 1995). Při psaní drží psací pero velmi křečovitě, silně na něj tlačí, a proto bývá žák rychle unavený. Žák nerozlišuje velká a malá písmena – tento problém jde redukovat pomocí linek (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

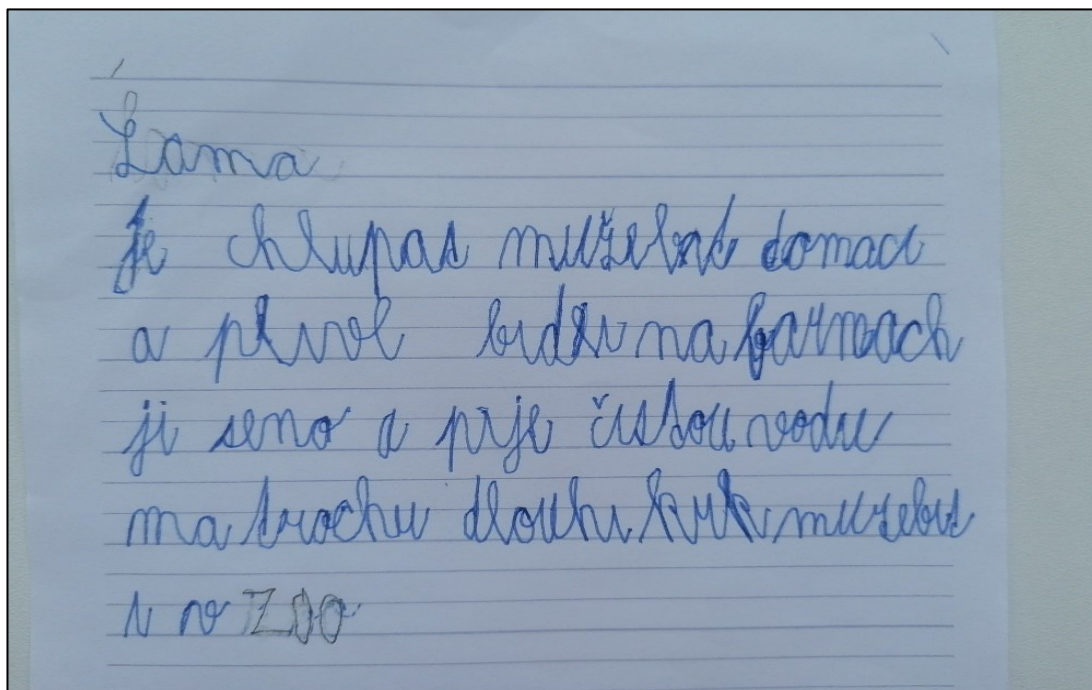
Žák, který trpí dysgrafií, má špatnou jemnou a hrubou motoriku, pohybovou koordinaci, zrakovou a pohybovou paměť, pozornost, spojení mezi tiskacím a psacím písmem apod. Žák s dysgrafií netrpí žádnou závažnou pohybovou poruchou ani nižší inteligencí, ale není schopné naučit se psát (Matějček, 1995). Správná reedukace dysgrafie se skládá z rozvíjení jemné a hrubé motoriky, nácvik uvolňovacích cviků a držení psacího pera. Až jsou uvedené deficity zvládnuté, následuje cvik psaní písmen (Zelinková, 2015).

3.4.3 Dysortografie

Dysortografie se vyznačuje jako porucha pravopisu. Postihuje jak grafickou, tak pravopisnou složku písemného projevu žáka (Swierkoszová, 2005). Je úzce spojená s dyslexií, proto ji někteří odborníci klasifikují stejně a většinou se dysortografie podřazuje dyslexii. Žák má problém si zapamatovat, jak písmena vypadají a raději vyhledávají opisování, které jim nedělá problém. Dysortografik si pomáhá tím, že si písmena pojmenovává podle sebe a tím si je při psaní vybavuje (Matějček, 1995).

Existují tři druhy dysortografie:

- **Auditivní** – Narušení sluchu, oslabení sluchové paměti. Žák nerozlišuje hlásky, ale smysl slova chápe.
- **Vizuální** – Oslabení zrakové paměti. Žák zaměňuje podobné grafémy a nedokáže najít chyby v textu.
- **Motorickou** – Špatná motorická obratnost. Žák je unavený ze soustředění se na psaný projev (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).



Obrázek č. 5 – Typická ukázka písemného projevu u žáka trpící dysortografií.

Při reedukaci dysortografie je potřeba se zaměřit na specifické dysortografické chyby – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (a, e, i, o, u, y X á, é, í, ó, ů, ú, ý) a slabik (di, ti, ni X dy, ty, ny), sykavek (s, c, z, š, č, ž) a přidávání či vynechávání písmen a slabik. Tyto dysortografické chyby mají za příčinu špatné soustředění, oslabení paměti a pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2015).

3.4.4 Dyskalkulie

Jedná se o poruchu matematických dovedností. Žák nezvládá číst matematické symboly a čísla. Je pro něj náročné chápat číselné pojmy a provádět matematické operace (Swierkoszová, 2005). Nejčastější forma projevu dyskalkulie je nepochopení symbolické povaze čísla. Jde vlastně o podobnost dyslexie, ale v odvětví matematiky (Matějček, 1995).

Existuje pět typů dyskalkulie, které se dělí podle charakteru:

- **Praktognostická** – Žák má problém s manipulací předmětů a kreslením předmětů.
- **Verbální** – Žák má problém s počty předmětů a matematickými úlohami.
- **Lexická** – Žák má problém se čtením matematických symbolů a číslic.
- **Grafická** – Žák má problém s matematickými operacemi (sčítání, odčítání, násobení, dělení).
- **Ideognostická** – Žák má problém pochopit matematické pojmy (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dyskalkulie má svůj počátek v perinatálním období, kdy dojde k narušení části mozku, která je důležitá pro matematické funkce a zároveň nemá dopad na poruchy běžných psychických schopností (Zelinková, 2015)

Pravá dyskalkulie je vzácná porucha učení, která se projevuje pouze u zlomku procenta žáků se SPU. Podle důsledků, jako je snížení rozumových schopností či nechuť k náročnější práci, je často „nahrazena“ pseudodyskalkulií neboli nepravou poruchou učení. Jde o důsledky, které nejsou přímým podkladem pro pravou dyskalkulii, ale mají na odvětví matematiky negativní účinek (Matějček, 1995). U žáků s IQ 85 a nižším není diagnostikována dyskalkulie, jelikož problém s nezvládnutím matematických dovedností není způsoben narušením části mozku, které mají vliv na funkce matematických operací, ale nízkou úrovní rozumových

schopností jedince (Zelinková, 2015). Ze čtyř uvedených SPU se dyskalkulie vyskytuje nejméně (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Ověření	I. pololetí	II. pololetí
	1	1
Průměrů v porizových předmětech:		
Český jazyk	1	1
Prvouka	 	
Vlastivěda	1	1
Matematika	4	4
Průřetová	2	1
Matemat. výchova a opár	2	2
Výtvarná výchova	2	2
Psaní	1	1
Pracovní vyučování	3	2
Tělesná a sportovní výchova	3	2
	 	

Obrázek č. 6 – Typická ukázka vysvědčení žáka trpící dyskalkulií (Matějček, 1995).

Reedukace při dyskalkulii dodržuje obecná pravidla reedukace. Nejprve musí učitel zlepšit vývoj psychických funkcí dítěte. Poté rozvíjí předčíselné představy, utváření a zautomatizování matematických pojmů. Až jsou předešlé dva kroky řádně osvojeny, je potřeba vysvětlit matematické operace. Reedukaci u dyskalkulie je potřeba rozdělit na dílčí úkoly. Po procvičování a zvládnutí se postupně úkoly odebírají a žák zvládá rychleji a lépe pracovat. Postupně se návyky zautomatizují. Reedukace začíná s lehčími úkoly a postupně se přechází na složitější (viz. příloha č. 1) (Zelinková, 2015).

4 Učitel 1. stupně základní školy

I když povinná školní docházka byla zavedena již v roce 1774, učitelé se na svou profesi vzdělávají až od roku 1946, kdy začalo povinné vzdělávání učitelů základní školy na vysokých školách. Učitelé základních škol se kvalifikují do kategorie *Práce vysoce složitě a kvalifikované, s omezenou samostatností*. Počet učitelů základních škol není tak vysoký, jako počet jiných učitelů. V letech 1980-1981 bylo v České republice 57 % učitelů základních škol. V porovnání v letech 1999/2000, tedy o 20 let později, stoupl počet učitelů základních škol pouze o 18,5 %, na rozdíl od učitelů gymnázií, kdy se počet v rámci 20 let změnil o 120,7 % (Průcha, 2017).

Učitel je osoba, která musí převzít kontrolu a zodpovědnost za řízení třídy. Je potřeba naučit žáky spolupracovat a naučit žáky se cítit ve třídě dobře (Eichhorn, 2019). Učitel by měl mít znalosti z různých oborů – vědomosti vědní, technické, umělecké, sportovní apod., které dokáže ve své práci uplatnit. Zároveň musí učitel vědět co, proč a jak dělá, aby dokázal vysvětlit důsledky svých činností pro vzdělávání svých žáků (Lukášová, 2015).

Druh školy	Počet učitelů (v tisících)			Změna v % (1980/1981 oproti 1999/2000)
	1980/1981	1990/1991	1999/2000	
mateřské školy	31,1	32,1	24,4	- 21,5
základní školy	57,0	53,0	67,6	+ 18,5
gymnázia	5,3	7,2	11,7	+ 120,7
střední odborné školy	9,9	10,9	23,4	+ 136,3
střední odborná učiliště	8,0	10,5	12,9	+ 61,2
vyšší odborné školy	-	-	6,2	-
vysoké školy	10,9	11,5	15,9	+ 45,8
speciální školy	5,7	7,6	10,4	+ 82,4
celkem	127,9	132,8	172,5	+ 34,8

Obrázek č. 7 – Vývoj počtu učitelů v ČR podle druhů škol (Průcha, 2017)

4.1 Osobnostní předpoklady

Učitel by měl být soustředěný pozorovatel, jelikož může vyzorovat různé informace z neverbální komunikace žáků – haptika, kinezika, gestika, mimika, posturika, proxemika a oční kontakt (Nelešovská, 2005).

Je potřeba aby měl učitel motivaci k povolání, aby ho jeho práce naplňovala. Učitel musí rozvíjet svůj talent pro povolání a předávat své zkušenosti svým žákům, musí být inteligentní a mít vynikající paměť (Podlahová, 2007). Nejvýznamnější předpoklady osobnosti učitele jsou psychická odolnost vůči okolním vlivům, schopnost alternativních řešení v nenadálých situacích a osvojování nových poznatků, byt komunikativní a empatický (Dytrtová, 2009).

Podle psychologa Ch. Caselmanna existuje typologie osobnosti učitele, kdy je učitel buď determinovaný učivem nebo osobností žáka. Caselmann tuto typologii rozděluje na dva základní typy:

- **Logotrop** – Učitel se zaměřuje na obsah vyučovacího předmětu.
- **Paidotrop** – Učitel se zaměřuje na žáka a jeho vedení ve výuce.

Ovšem tyto typy se rozcházejí s typologií stylu vedení učitele, který Caselmann dělí také na dva typy:

- **Autoritativní** – Učitel nedává prostor žákům ke spolupráci, používá tresty, s žáky se nepřátelí.
- **Sociální** – Učitel dává žákům prostor pro vlastní práci, podporuje samostatnost a iniciativy žáků, je pro žáky spíše přítel než učitel (Čáp, 1993).

4.2 Profesionální kompetence v oblasti managementu třídy

Kompetence můžeme definovat jako soubor profesionálních dovedností, kterými by měl učitel disponovat, aby mohl efektivně provádět svou práci. Profesionální kompetence se týkají obsahové složky výkonu profese (znalost předmětu) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Ve třídě by měla být stanovená pravidla, ovšem nejen pro žáky, ale i pro učitele. Pokud si učitel stanoví pravidla i sobě pro klidnější průběh vyučování. Tohle pravidlo platí hlavně u starších žáků, kteří mají pocit, že jsou to jen oni, kteří pravidla musí dodržovat, a právě stanovením pravidel i pro učitele si pedagog získá pozitivní vztah k žákům a stává se pro ně vzorem. Pravidla, které si učitel může sám sobě stanovit, jsou například:

- Chovat se k žákům s respektem.
- Vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru při vyučování.
- Nevyřizovat si své osobní telefonní hovory.
- Nepít a nejíst ve vyučování.
- Vysvětlit nové učivo tak, aby ho chápali všichni žáci.
- Podporovat své žáky (Eichhorn, 2019).

První den nástupu do nového ročníku přichází žáci s nejistotou, co je čeká. Pokud má žák špatné zkušenosti s předešlým učitelem, tak na začátku školního roku očekává, že třídní učitel bude lepší a dá jim lepší zkušenosti. Žáci neví, co od přesně od nového

učitele očekávat, a proto ho budou pozorně pozorovat, hodnotit a přemýšlet, jak se k němu chovat, a proto je potřeba, aby učitel bral začátek školního roku vážně a nekompromisně se držel správných pravidel (např. Kouninova metoda – vhléd) (Cangelosi, 2009).

Učitel může v rámci MT použít dvě varianty, které mu pomohou nový školní rok lépe začít. První varianta je, že se se žáky seznámí ještě během posledního měsíce v minulém školním roce – představí se jim, od žáků si vyslechne, které předměty je baví a které ne, co se za minulý školní rok naučili a co by se chtěli naučit v novém školním roce. V druhé variantě si učitel informace o žácích opatří předem, například od jiných učitelů (Eichhorn, 2019).

5 Inkluze

Inkluze je systém základního vzdělávání, který dává možnost všem dětem docházet do jakékoli běžné základní školy v blízkosti jejich bydliště. Jejím cílem je integrovat všechny žáky do příslušného vzdělávání a zajistit jim ideální podmínky pro sociální a kognitivní vývoj (Tannenbergová, 2016).

Pojem inkluze pochází z roku 1994, kdy proběhla konference v Salamance (Španělsko), kde se projednávali změny v podmínkách vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Po roce 1989 nastaly změny ve vzdělávání i v České republice a žáci se specifickými poruchami učení byli integrováni do běžným základních škol (Pipeková, 2010). Inkluze ve školství je vyhlášena např. Národním programem rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (MŠMT 2001) či Národním akčním plánem inkluzivního vzdělávání (MŠMT 2010) (Vrubel, 2015).

Učitelé v inkluzivně zaměřených školách přistupují k žákům individualizovaným přístupem a přizpůsobují výuku schopnostem, talentům i handicapům žáků. Výuka v inkluzivních základních školách zaměřuje na využití maximálního potenciálu žáka (Tannenbergová, 2016). Vzdělávání žáků s SPU probíhá po dobu devíti let povinné školní docházky, stejně jako u běžného žáka (Pipeková, 2010).

5.1 Proinkluzivní opatření

Termín lze chápat jako kroky, které vedou k zabezpečení základního vzdělávání pro všechny. Proinkluzivní opatření se dělí do několika oblastí: legislativní, profesní, ekonomické a spolupráce.

- **Proinkluzivní opatření v legislativní oblasti:** vyhláška určující jednotlivé stupně podpory žáků; kontrola legislativy; terminologie proinkluzivního vzdělávání, pracovně právní aspekty pedagogů, asistentů a odborníků ve školském systému
- **Proinkluzivní opatření v profesní oblasti:** příprava pedagoga na práci v inkluzivní škole; vzdělávání pedagogů; zřízení školních pracovišť i v menších školách (sloučené pracoviště více škol); spolupráce několika pedagogů ve třídě
- **Proinkluzivní opatření v ekonomické oblasti:** finanční příspěvek pro školy; finanční zabezpečení materiálů pro žáky i učitele a vzdělávání pedagogických pracovníků
- **Proinkluzivní opatření v oblasti spolupráce:** při diagnostice potřeb žáků, stanovení podpory žáků a evaluaci; zapojení rodičů, školské rady i veřejnosti k událostem školy (Kratochvílová, 2013)

5.2 Asistent žáka se specifickými poruchami učení

Asistent je důležitým pedagogickým pracovníkem v inkluzivní škole a jeho funkci zřizuje ředitel školy odsouhlasenou krajským úřadem. Funkce asistenta ve třídě je být nápomocný žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí a komunikaci se žáky, a být nápomocný ostatním pedagogickým pracovníkům školy (Hájková, 2010).

Práce asistenta žáka se specifickými poruchami učení (SPU) vyžaduje směřovat svou pozornost pouze jednomu konkrétnímu žáku s SPU a jedná se pouze o doplňkovou profesi ve školství (Němec, 2014). Asistent podporuje práci a samostatnost žáka, nikoliv plnění daných úkolů za něj.

Asistent pomáhá ve vzdělávání žáků s SPU v kolektivu běžných žáků, vytváří ideální podmínky pro spolupráci a individuální práci se žákem a poznává osobnost daného žáka. Aby mohl asistent svou profesi konat, musí absolvovat nějakých stupeň školy (střední škola, vysoká škola) s pedagogickým zaměřením nebo mít vystudovanou střední školu nepedagogického oboru s maturitou a zároveň absolvovat kurz či vzdělávací program pro asistenty, který realizuje vysoká škola.

Současně s třídním učitelem tvoří pedagogickým tým, který plánuje a uskutečňuje vzdělávací proces v dané třídě. Asistent je podřazená pracovní pozice k pozici třídního učitele. V zájmu žáka s SPU dostane asistent od učitele úkoly týkající se vzdělávání tohoto žáka. V některých vyučovacích předmětech je možnost realizovat výuku o samotě, pouze asistent a žák s SPU, pokud je to potřeba (Baslerová, Katalog podpůrných opatření).

5.3 Individuálního vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je podpůrné opatření, které podporuje vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (SPU). IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy, který je důležitým dokumentem k zajištění potřebného speciálního vzdělávání pro žáky s SPU.

K získání IVP žák potřebuje doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádost jeho zákonného zástupce. Podle § 18 školského zákona může IVP žákovi s SPU povolit i ředitel základní školy, ovšem s písemným doporučením ŠPZ (Hečková, 2016). Aby se mohl IVP vytvořit, je potřeba, aby se na něm podíleli všichni pedagogové, kteří se žákem pracují (učitel, asistent, rodiče, vychovatel školní družiny, pedagog pro reedukaci, školní psycholog apod.), včetně žáka samotného.

IVP obsahuje osobní údaje žáka, závěry z PPP, obsah, rozsah a průběh poskytování péče o žáka, cíle, způsob reedukace, seznam specifických pomůcek, oblasti, které jsou u žáka nepříznivě ovlivněny (specifické poruchy učení) aj. (Jucovičová, 2009).

Podpůrná opatření (PO) jsou dána školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb. Celkem lze PO rozdělit do pěti stupňů podle jejich rozsahu a obsahu:

- 1. stupeň PO navrhuje a poskytuje škola
- 2. – 5. stupeň PO navrhuje ŠPZ

Pokud je žákovi 1. stupeň PO nedostačující, doporučí škola nebo ŠPZ žákovi využití PPP, ve které specialisté posoudí jeho vzdělávací potřeby a doporučí druhý až pátý stupeň PO. Vzor IVP (v příloze) je uveden na metodickém portálu RVP (MŠMT, 2017).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek

V diplomové práci se zabýváme managementem třídy v 5. ročníku základních škol v souvislosti se zařazením žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Naším cílem bylo zjistit, jak toto heterogenní složení třídy ovlivňuje vztahy mezi žáky a jakou roli v budování klimatu takové třídy hraje třídní učitel. Dílčí cíle byly charakterizovat SPU žáka a seznámit se s managementem třídy.

Pro empirickou část diplomové práce jsme stanovili následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1 (VO1): Jak žáci 5. ročníku zvládají dodržovat stanovená pravidla ve třídě?

Výzkumná otázka 2 (VO2): Jaká je úroveň vzájemných vztahů, pomoci a spolupráce mezi běžnými žáky a žáky s SPU?

Výzkumná otázka 3 (VO3): Jaké faktory ovlivňují management třídy?

Výzkumná otázka 4 (VO4): Jaké je procentuální zastoupení žáků s SPU navštěvující 5. třídu ZŠ?

Výzkumná otázka 5 (VO5): Jaký má asistent/ka přínos pro žáka s SPU?

6.2 Metodologie práce

Pro diplomovou práci jsme zvolili kvantitativní výzkum, který využívá dotazníkové šetření, které v dalších kapitolách analyzujeme pomocí grafů, které jsou detailně popsány.

Obsahem výzkumného šetření byl dotazník, který se skládal z 25 otázek. Dotazník se skládal z otevřených a uzavřených otázek s možností více odpovědí, kdy první tři otázky byly věnovány charakteristice respondentů (pohlaví, délka praxe, počet žáků ve třídě) a zbylých 22 otázek bylo věnované tématu školního managementu a specifickým poruchám učení z pohledu třídních učitelů prvního stupně základní školy. Do dotazníkového šetření se zapojilo 103 respondentů z celkových 241 dotázaných.

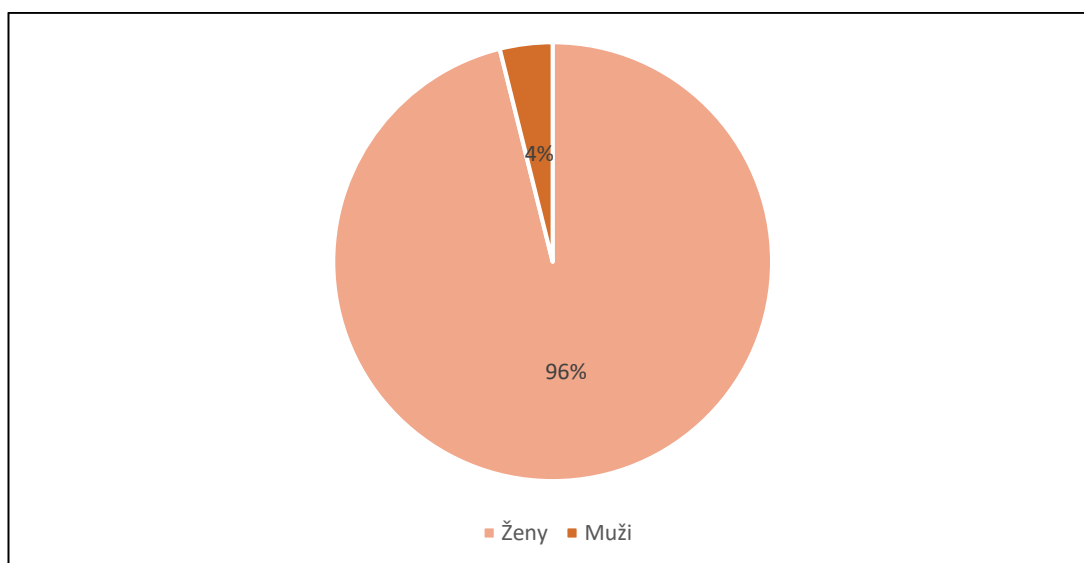
Podle Chráska (2007) je dotazník forma předem stanovených a promyšlených otázek, které jsou seřazeny od těch jednodušších po ty složitější, na které respondent písemně odpovídá. Důležitými prvky kvantitativního výzkumu jsou:

- **Cíl** – pro koho je dotazník určen
- **Položky v dotazníku** – kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační
- **Forma odpovědi** – otevřené a uzavřené otázky
- **Obsah** – položky zjišťující fakta a znalosti respondentů

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Nejprve charakterizují respondenty, které jsem poprosila o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Jednalo se o pány učitelé a paní učitelky 1. stupně základní školy, kteří jsou třídními učiteli žáků 5. tříd. Dotazník jsem poslala třídním učitelům ze základních škol v Olomouckém kraji, konkrétně z okresů Přerov, Olomouc, Prostějov, v Jihomoravském kraji, konkrétně z okresů Brno-město, Brno-venkov, Hodonín, Vyškov, a v hlavním městě Praha. Z celkem 241 zaslaných dotazníků prostřednictvím e-mailu dotazník vyplnilo 103 třídních učitelů 5. tříd základních škol.

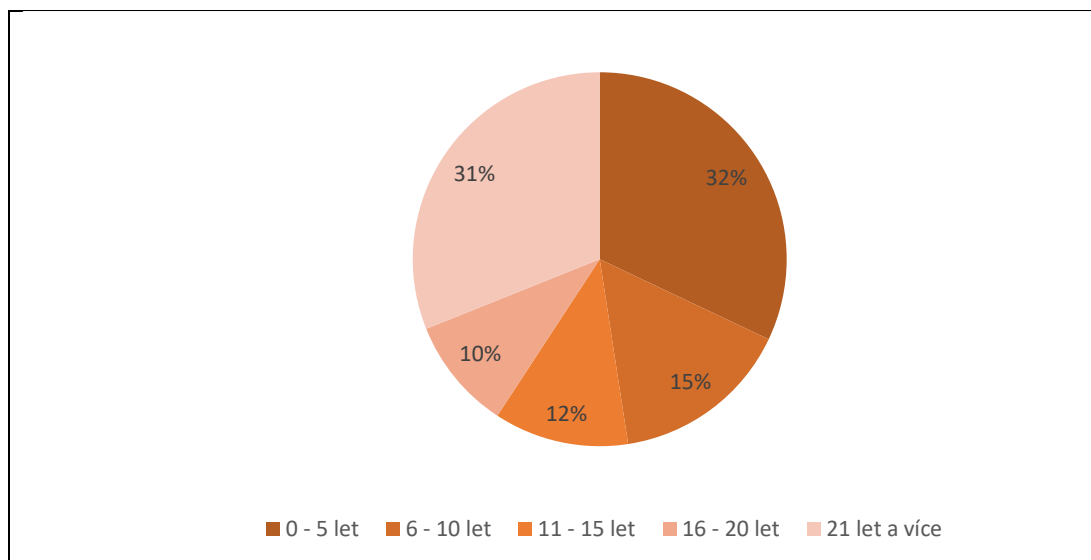
1) Pohlaví:



Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 1 ukazuje rozložení respondentů podle pohlaví. Dotazník vyplnilo celkem 99 žen a 4 muži. Ženy tvoří 96 % a muži pouze 4 % respondentů. Z tohoto grafu vyplývá, že se zúčastnilo více žen, respektive více třídních učitelek.

2) Kolik let vykonáváte pedagogickou praxi jako učitel prvního stupně?



Graf č. 2 – Pedagogická praxe

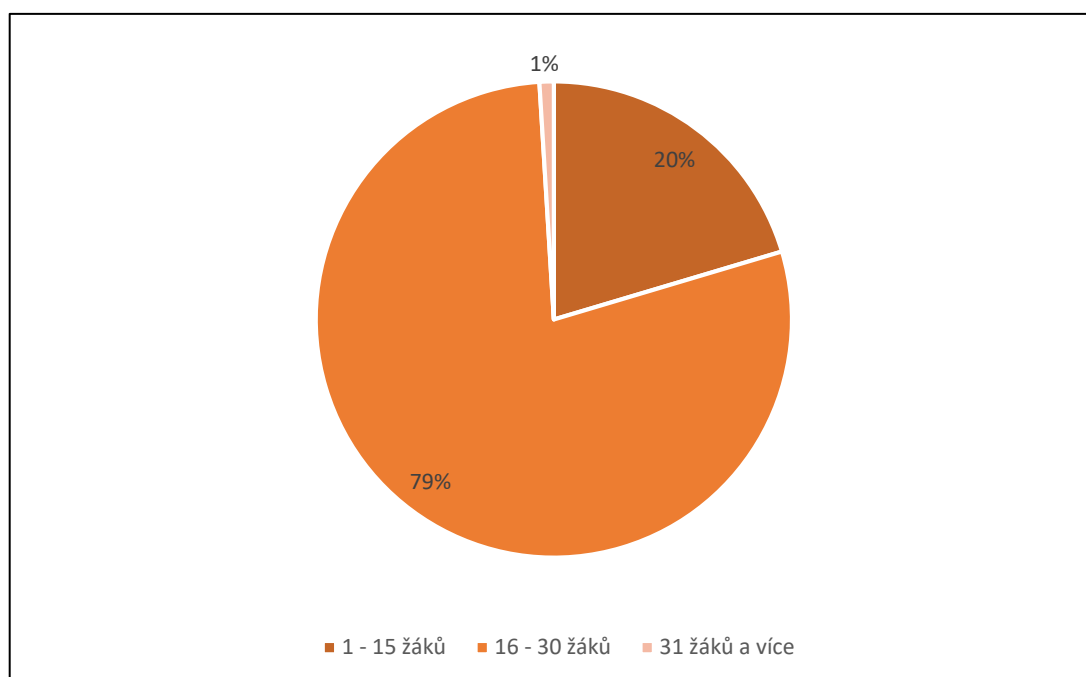
Druhá otázka v dotazníku byla zaměřena na délku pedagogické praxe respondentů. Celkem 33 pedagogů uvedlo, že jsou na počátku své kariéry učitele prvního stupně základní školy a jejich pedagogická praxe je 0 – 5 let (celkem 32 % učitelů). Naopak v těsném druhém pořadí jsou učitelé s nejdélší praxí, což v dotazníku činí 21 a více let praxe – celkem 32 dotazovaných učitelů. Poté následuje skupina 16 pedagogů s celkovou praxí 6 – 10 let s, skupina 12 pedagogů s pedagogickou prací 11 – 15 let, a zbylých deset pedagogů odpovědělo, že jejich praxe činí 16 – 20 let.

Pro přehlednost jsou data zaneseny i v tabulce (viz níže).

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
0 – 5 let praxe	33	32
6 – 10 let praxe	16	15
11 – 15 let praxe	12	12
16 – 20 let praxe	10	10
21 a více let praxe	32	31

Tabulka č. 1 – Pedagogická praxe

3) Kolik máte ve třídě žáků?



Graf č. 3 – Počet žáků

V pořadí třetí otázka na respondenty byla uvést, kolik mají ve třídě žáků. Celkem 81 učitelů uvedlo, že mají ve třídě 16 – 30 žáků. Je to očekávaný výsledek, jelikož uvedený počet žáků je naprosto obvyklý, bavíme-li se o plnoorganizované škole. Celkem 21 respondentů uvedlo, že ve třídě mají pouze 1 – 15 žáků, což předpokládám, že šlo o učitelé prvního stupně základních škol na malotřídních školách, a pouze jeden respondent uvedl 31 a více žáků.

Učitelé s počtem 1 – 15 žáků ve třídě představují 20 %, učitelé s počtem 16 – 30 žáků ve třídě představují 79 % a jeden učitel, který uvedl odpověď 31 a více žáků představuje pouze 1 %. Pro přehlednost jsou data zaneseny i v tabulce (viz níže).

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
1 – 15 žáků	15	20
16 – 30 žáků	81	79
31 žáků a více	1	1

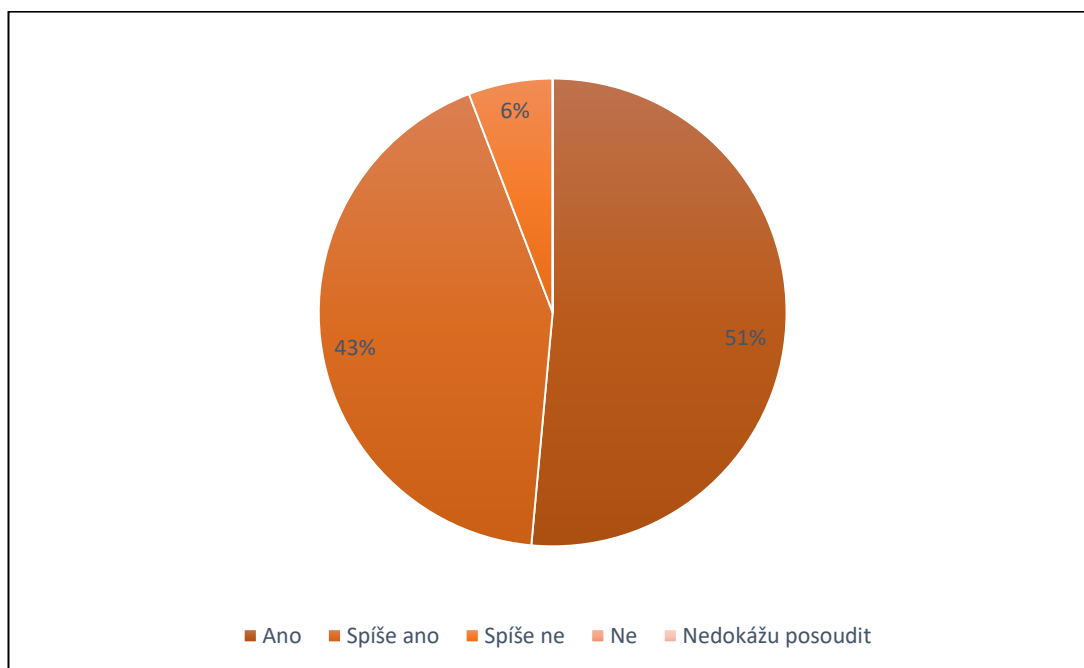
Tabulka č. 2 – Počet žáků ve třídě

7 Výsledky výzkumu

Zde jsou další grafy, tabulky a otázky, které jsou v dotazníku obsaženy. Kapitola obsahuje celkem 21 otázek, které se týkají žáků se specifickými poruchami učení v souvislosti s třídním managementem z pohledu třídních učitelů 5. tříd základních škol.

7.1 Analýza dotazníkového šetření

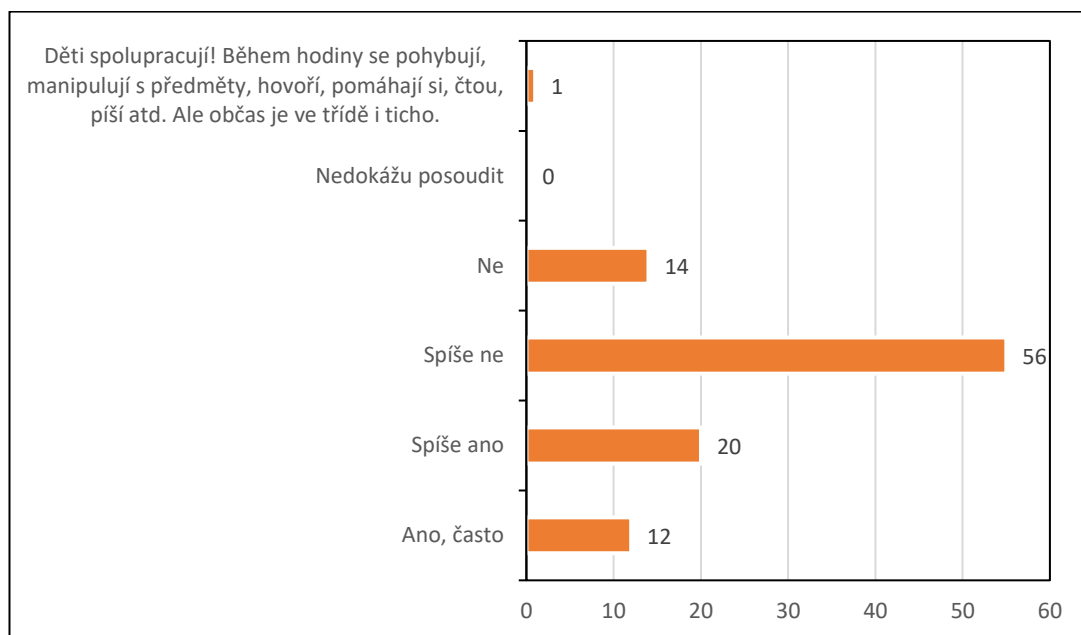
4) Dokážou si žáci vzájemně pomoci ve výuce?



Graf č. 4 – Pomoc žáků při výuce

V otázce č. 4 se zabýváme vzájemnou pomocí mezi žáky. Celkem 53 učitelů tvrdí, že si žáci vždy dokážou vzájemně pomoci, ať už jde o vysvětlení zadání či půjčení psacích potřeb. Dalších 44 učitelů odpovědělo, že po většinu času spolu žáci spolupracují a dokážou si vzájemně pomoci, ale nastanou i chvíle, kdy se děje opak. Posledních šest učitelů volilo odpověď „spíše ne“, což znamená, že žáci většinu času nespolupracují a k časté pomoci ve výuce nedochází. Žádný z učitelů nevolil možnost, že by ve třídě nastala situace s nezájmem o poskytnutí pomoci či by nedokázal situaci ve své třídě posoudit, vždy si žáci alespoň trochu při výuce vzájemně pomohou.

5) Ruší se žáci vzájemně při výuce?

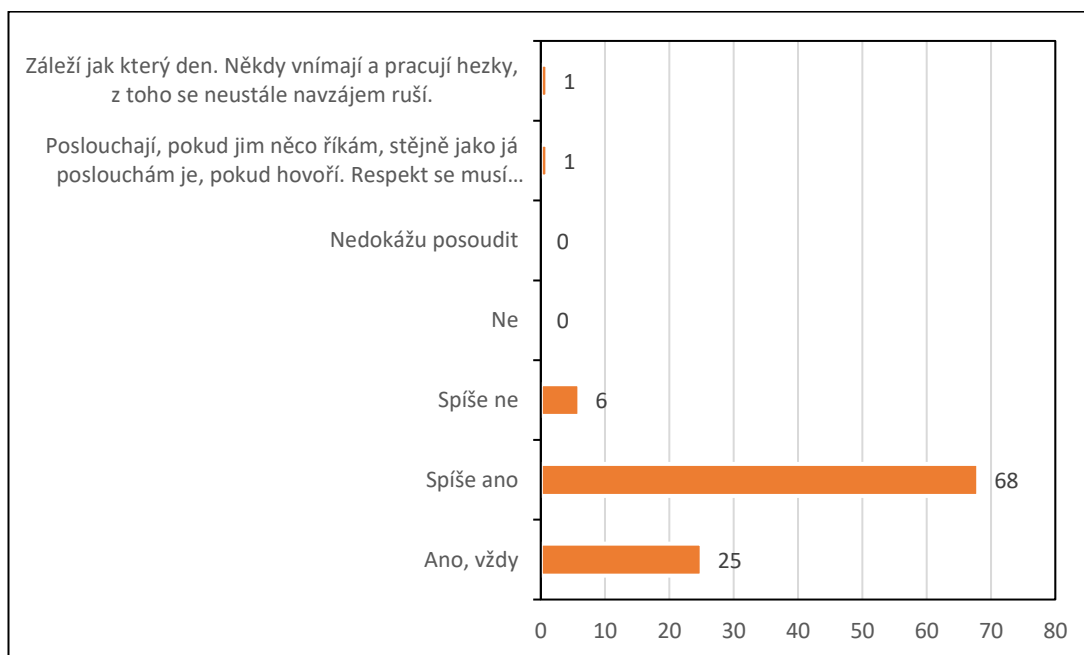


Graf č. 5 – Ruch při výuce

V otázce č. 5 byli respondenti tázáni na vzájemný ruch žáků při výuce (povídání při hodině, házení papírků, hlasité či nevhodné komentáře, vytahování věcí z aktovky během hodiny apod.). Dohromady 55 učitelů (53, 4 %) uvádí, že se žáci v jejich třídě spíše neruší. Z toho vyplývá, že občasný ruch žáků ve třídě nastane. Zároveň 14 učitelů (13, 6 %) uvádí, že v jejich třídě žádné vzájemné rušení nenastává. Když sečteme tyto dva výsledky, nacházíme se na 67 %, což je skvělý výsledek v rámci managementu třídu. Naopak 20 učitelů (19, 4 %) uvedlo, že se žáci spíše ruší, ale najdeme ve třídě i chvíle ticha. Zbýlých 12 učitelů (11, 7 %) říká, že se žáci ruší často, což pro výuku dobré není.

Jedna z paní učitelek uvedla, že se žáci vzájemně při výuce ruší vlivem spolupráce (čtení, psaní, hovoření, manipulace s předměty, pohyb apod.), nikoliv špatného rušivého chování jako je například hlasité vykřikování či házení papírků.

6) Mají z Vás žáci respekt?

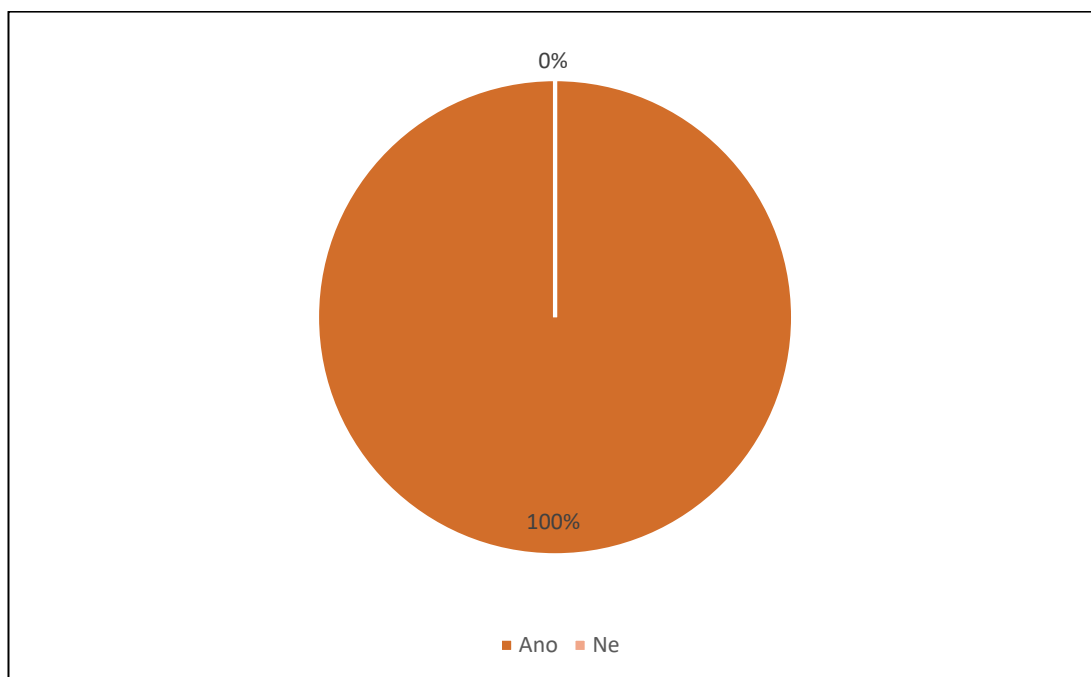


Graf č. 6 – Respekt z učitele

Další kladená otázka byla na téma respektu z učitele. 25 učitelů (24, 3 %) si je jistých, že z něj mají jejich žáci respekt, což je důležité pro třídní management. Dalších 68 respondentů (66 %) uvedlo, že žáci z nich respekt mají, ale nastanou chvíle, kdy si žáci postavení učitele neuvědomují. Dalších 6 učitelů (5, 8 %) uvedlo, že žáci mají respekt z učitele málokdy. Žádný z učitelů nevedl, že by neměl vůbec žádnou autoritu.

Jeden ze čtyř dotazovaných pánů učitelů uvedl, že je potřeba budovat respekt k obou stranám – žák k učiteli a učitel k žákovi. Jiná paní učitelka do volné odpovědi vepsala, že jsou dny, kdy ji žáci respektují, a někdy vůbec. Ani jeden z dotazovaných učitelů nevolil možnost nulového respektu žáků k učiteli či nedokázání posoudit respektu k učiteli.

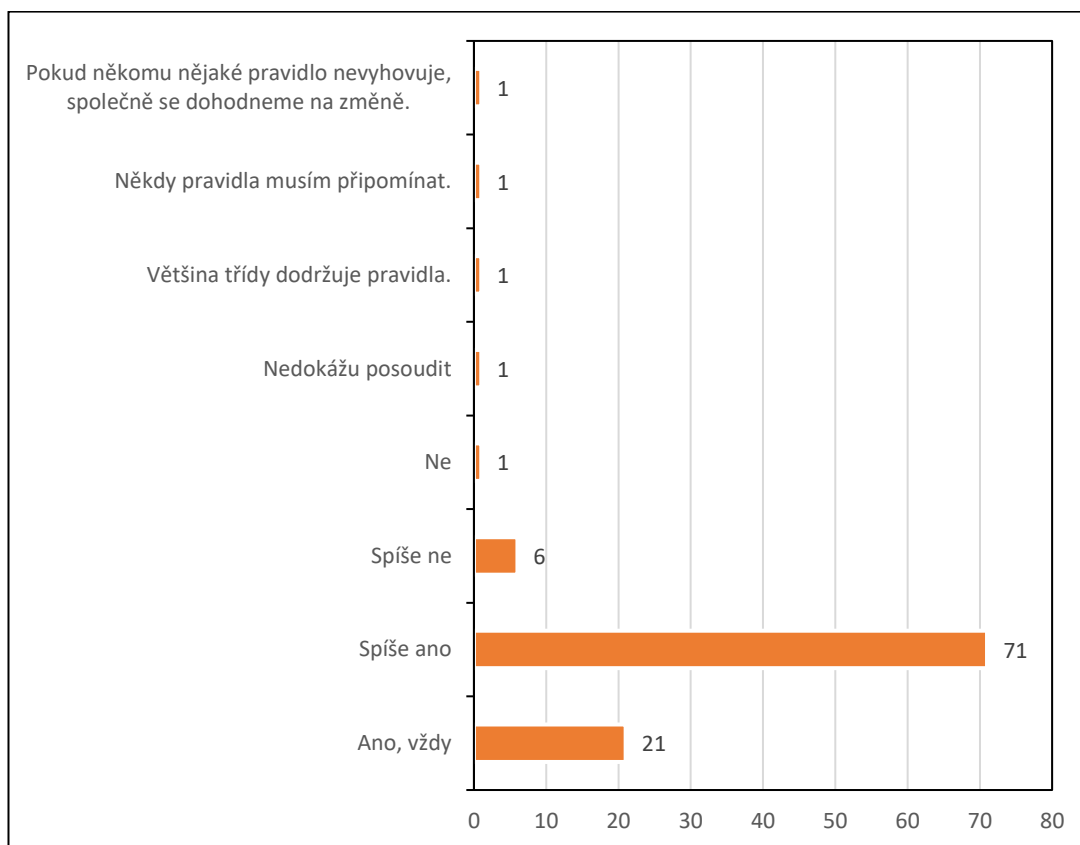
7) Máte ve třídě zavedená pravidla?



Graf č. 7 – Pravidla ve třídě

Na grafu č. 7 jde přehledně vidět, že žádný z dotazovaných pedagogů prvního stupně si nedovolí nemít zavedená pravidla ve své třídě. Je to důležitá součást třídního managementu, který jsem popsala v první kapitole diplomové práce. Zavedená pravidla ve své třídě má 100 % respondentů, tedy 103 účastníků výzkumu.

8) Fungují ve Vaší třídě zavedená pravidla?

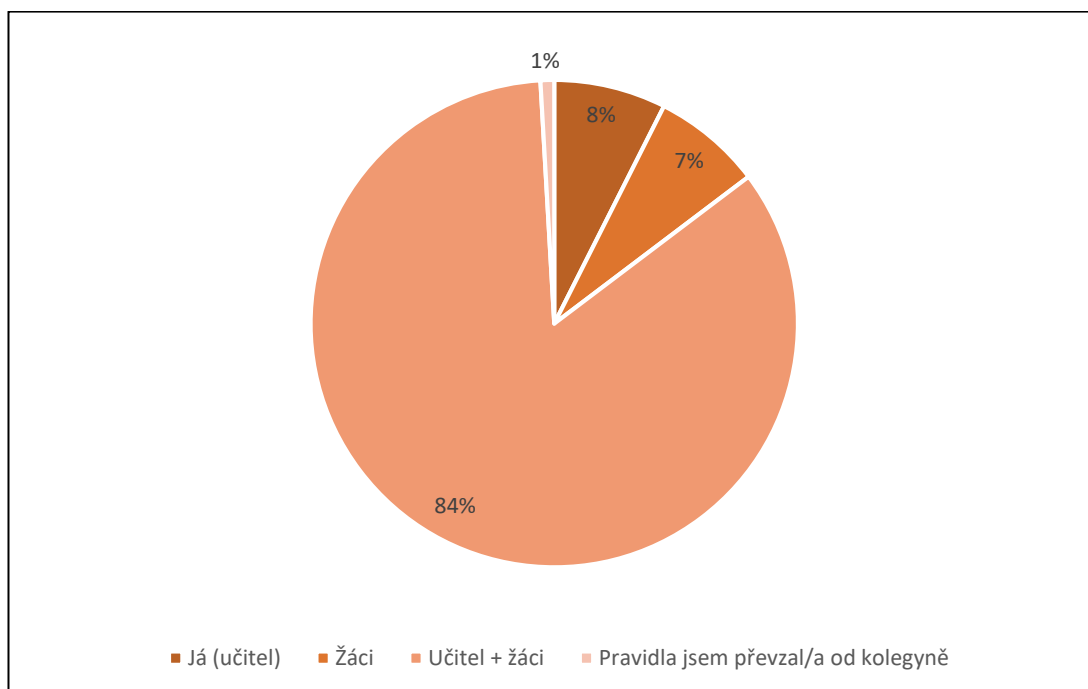


Graf č. 8 – Fungování zavedených pravidel

V další otázce, která je doplňující k otázce č. 7, byl respondentům pokládán dotaz, zda jejich zavedená pravidla fungují. Dohromady 21 učitelů odpovědělo, že pravidla fungují vždy a stoprocentně, z čehož vyplývá, že žáci pravidla respektují a dodržují. Dalších 71 učitelů se k otázce vyjádřilo také pozitivně a uvedlo, že pravidla většinu času fungují. Celkem šest respondentů uvedlo, že dodržování pravidel většinou nefunguje, a jeden respondent uvedl, že si je jistý, že zavedená pravidla nefungují, tudíž je potřeba situaci změnit a napravit. Jedna paní učitelka uvedla, že musí dodržování pravidel někdy připomínat, i přesto, že mají žáci ve třídě vystavené a neustále na očích.

Z mého pohledu si myslím, že se to netýká jen jedné paní učitelky, ale je to „problém“ několika pedagogů a možný důvod, proč 68,9 % učitelů se vyjádřilo odpovědí „Spíše ano“. Jeden respondent nedokáže posoudit, zda zavedená pravidla fungují.

9) Kdo zavedená pravidla ve Vaší třídě formuloval?

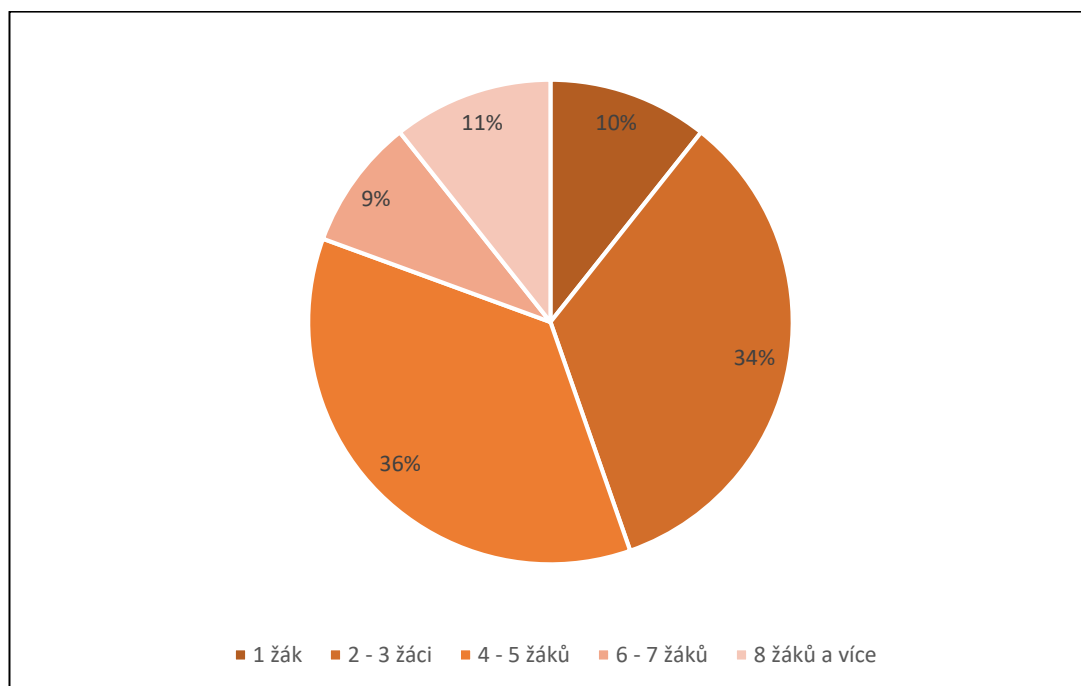


Graf č. 9 – Formulace pravidel

Další otázka je také doplňující otázka k otázce č. 7. Zde nás zajímalo, kdo pracoval na tvorbě zavedených pravidel. Respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí, proto je celkových odpovědí více než počet respondentů. Nevhodnější odpověď v rámci MT je společné vytváření pravidel (učitel + žáci) a tuhle odpověď volilo 93 učitelů. Další 3 ze 103 respondentů v dotazníku zaškrtnulo tři možnosti – „Já (učitel)“, „Žáci“ a „Učitel + žáci“, z čehož lze pochopit, že na tvoření pravidel spolupracovali žáci i učitelé, ale každé pravidlo formuloval někdo jiný – některé učitel, některé žák.

Když odečteme tyhle tři odpovědi vícero zaškrtnutí, pět učitelů uvedlo, že pravidla formulovali pouze žáci, a dalších pět učitelů uvedlo, že pravidla formulovali oni sami. Jedna z paní učitelek odpověděla, že pravidla vymyslela společně se žáky a zároveň pravidla převzala od kolegyně z jiného ročníku. Z této odpovědi lze předpokládat, že paní učitelka převzatá pravidla žákům představila a společně se podíleli na výběru těch, které budou dodržovat, popřípadě si některá pravidla vytvořili společně.

10) Kolik máte ve třídě žáků s SPU?



Graf č. 10 – Počet tříd se žáky s SPU

Další téma se týkalo specifických poruch učení a první otázka na pedagogy v tomto tématu byla na počet žáků s SPU v jejich třídě. V pořadí desáté otázce 11 učitelů uvedlo, že mají ve třídě pouze jednoho žáka s SPU, a to i v případě, že mají ve třídě více než 15 žáků. Dalších 35 učitelů odpovědělo, že z celkového počtu žáků ve třídě mají 2 – 3 žáky s SPU. Největší počet učitelů (37) uvedlo, že součet jejich žáků se SPU je 4 – 5. Oproti tomu nejméně učitelů (9) má ve své třídě 6 – 7 žáků s SPU.

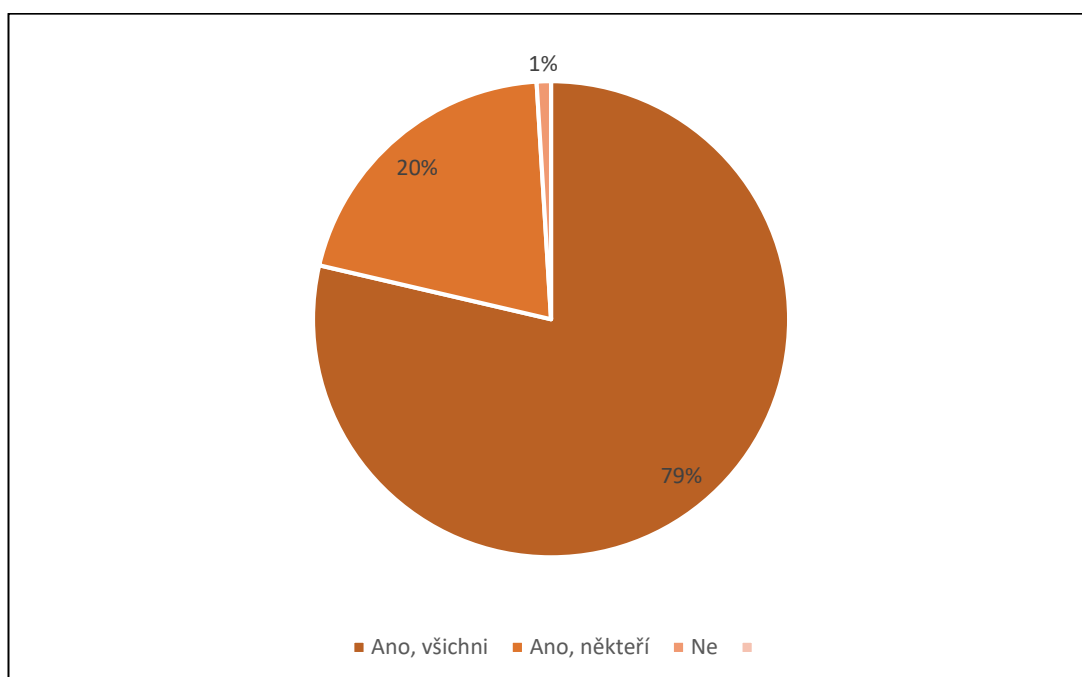
Co v grafu pokládáme za velmi překvapivé je poslední odpověď, kdy 11 učitelů, což je stejný počet jako u první odpovědi (jeden žák s SPU), uvedlo, že mají ve třídě 8 a více žáků s SPU. Dokonce 4 z těchto 11 učitelů zároveň odpovědělo, že mají ve třídě maximálně 15 žáků, což je více než půl celkového počtu žáků v jedné třídě.

Pro přehlednost všech odpovědí zde uvádím tabulku, kde jsou data zaneseny (viz níže).

	1 – 15 žáků ve třídě (počet, %)	16 – 30 žáků ve třídě (počet, %)	31 a více žáků ve třídě (počet, %)
1 žák s SPU	9; 9, 8 %	2; 2, 2 %	0; 0 %
2 – 3 žáků s SPU	6; 6, 5 %	24; 26 %	0; 0 %
4 – 5 žáků s SPU	1; 1 %	29; 31, 5 %	1, 1 %
6 – 7 žáků s SPU	1; 1 %	8; 8, 7 %	0; 0 %
8 a více žáků s SPU	4; 4, 3 %	7; 7, 6 %	0; 0 %

Tabulka č. 3 – Počet tříd se žáky s SPU

11) Byl/i žák/žáci s SPU vyšetřeni/i v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)?

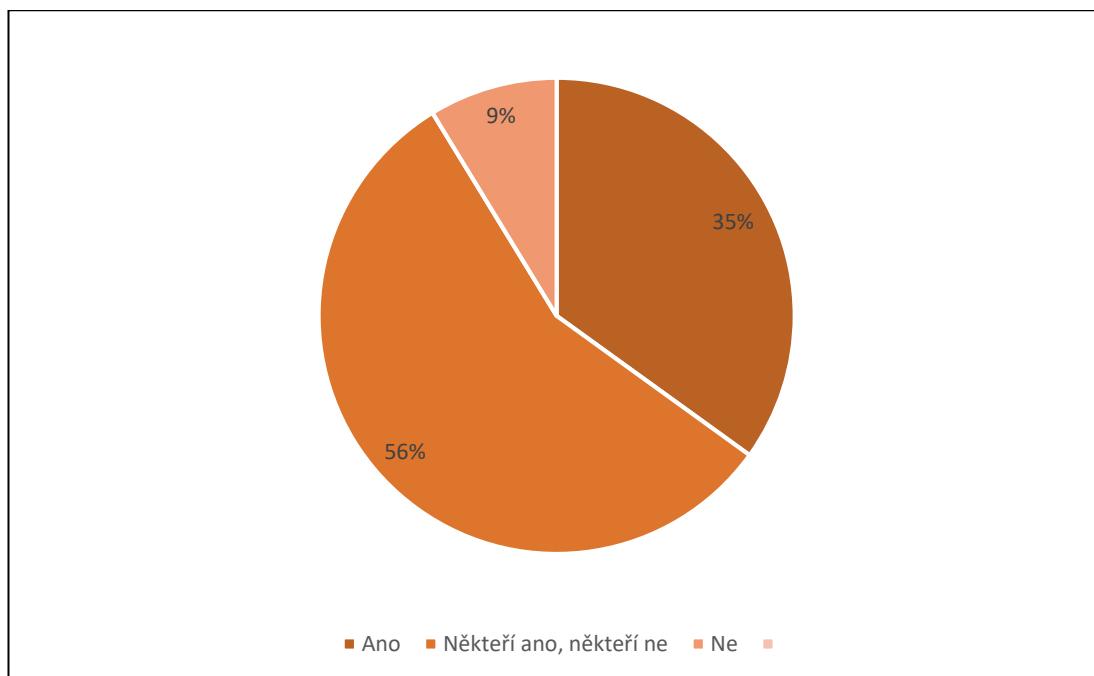


Graf č. 11 – Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)

Otázka č. 11 je otázkou navazující k předchozí otázce. Zde nás zajímalo, jestli všichni žáci, kteří mají náznak SPU, byli v pedagogicko-psychologické poradně. Na nejideálnější odpověď („Ano, všichni“) k této otázce odpovědělo 81 učitelů, což se rovná 79 %. Je pro učitelé určité zvýhodnění, pokud jejich žáky trpící SPU pedagogicko-psychologickou poradnu navštívili. Žáci poté mají možnost využít specifických didaktických pomůcek přímo pro své individuální potřeby, zkrácení

diktátu apod. Dalších 20 učitelů odpovědělo, že PPP navštívili jen někteří žáci. Zbylé 1 % učitelů uvedlo, že žáci v PPP nebyli, což je potřeba napravit.

12) Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán?



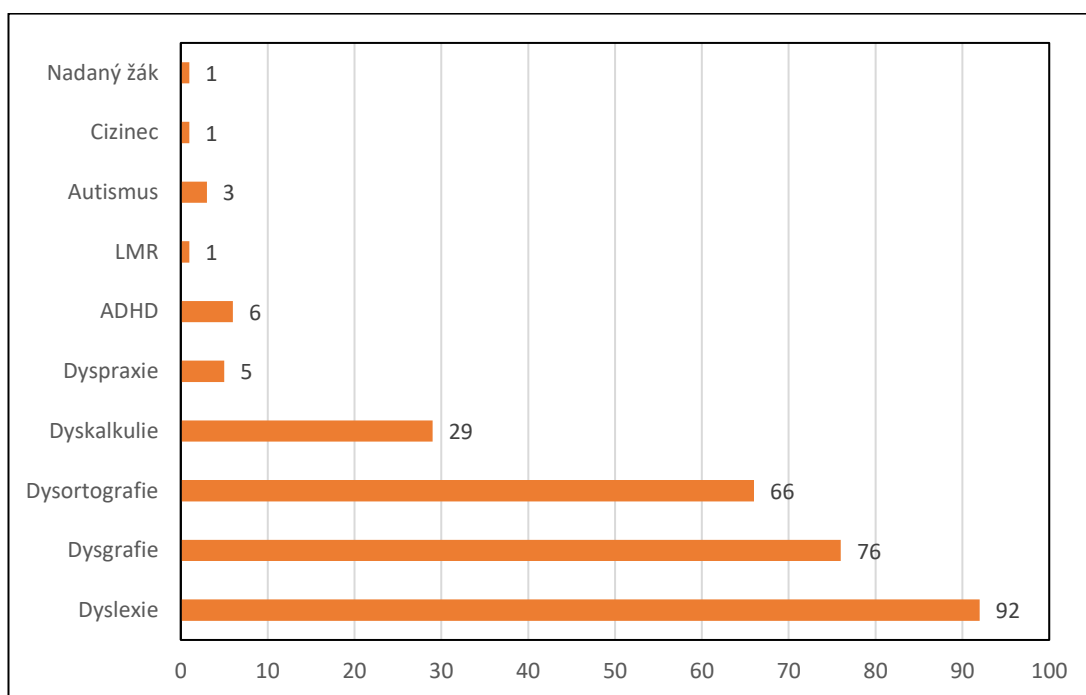
Graf č. 12 – Individuální vzdělávací plán (IVP)

V pořadí 12. otázka taktéž navazuje na otázku č. 10 a zde se respondentů ptáme, zda žáci se SPU mají individuální vzdělávací plán (IVP). Celkem 36 učitelů v dotazníku odpovědělo, že všichni žáci se SPU v jejich třídě již PPP navštívili a mají IVP, a zároveň někteří tito pedagogové u otázky č. 10 odpověděli, že mají ve třídě šest a více žáků se SPU, což považuje na skvělý výsledek, pokud takový vysoký počet žáků s SPU zvládl kontrolu v PPP.

Dalších 58 učitelů uvedlo, že někteří jejich žáci IVP mají, ovšem ne všichni. Tato situace může mít dva důvody - díky aktuální situaci s nemocí Covid-19 je situace špatná a specialisté z PPP návštěvy žáků odkládají nebo žáci po návštěvě PPP individuální vzdělávací plán nepotřebují.

Pouze 9 pedagogů uvedlo, že jejich žáci se SPU individuální vzdělávací plán nemají. Zde platí stejné důvody jako v předchozí odpovědi.

13) Které specifické poruchy učení se ve Vaší třídě vyskytují?



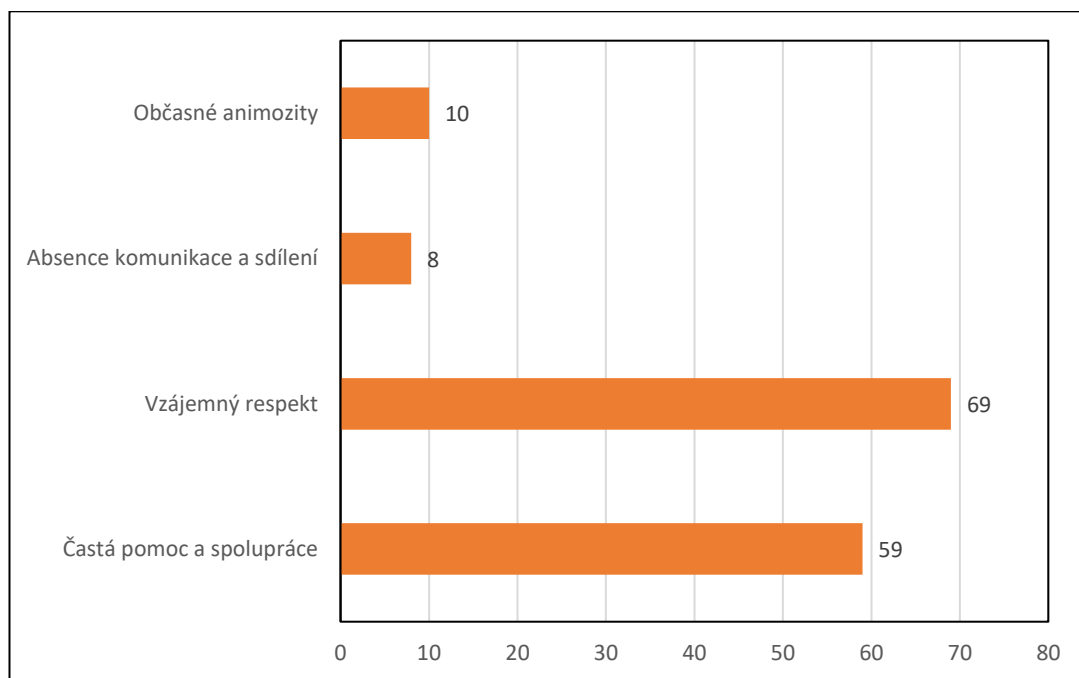
Graf č. 13 – Typy specifických poruch učení u žáků

V otázce č. 13 se zabýváme otázkou, které specifické poruchy učení se ve třídách vyskytují nejčastěji. V diplomové práci je zaměřeno na čtyři nejčastější SPU - dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Přesně v tomto pořadí bývají podle výzkumů nejvíce zastoupeny u žáků. Dotazníkový průzkum tuhle definici potvrzuje. Jako nejčastější porucha u českých žáků se projevu dyslexie, a to až v 89, 3 % podle odpovědí respondentů. Tento výsledek potvrzuje tvrzení v kapitole „Specifické poruchy učení“ v této diplomové práci, kde je na dyslexii zaměřeno.

Jako druhou nejčastější poruchu žáci mají dysgrafii, kdy se jedná o poruchu grafického projevu. Tato porucha se objevila v 76, 8 % případech odpovědí. V pořadí třetí nejčastější porucha se jeví dysortografie, kterou trpí 64, 1 % žáků, které učí dotazovaní učitelé. Čtvrtá nejčastější porucha učení v mém dotazníkovém šetření je dyskalkulie, kterou má 28, 2 % žáků 5. tříd základních škol.

Pedagogové měli možnost se u téhle otázky vyjádřit volnou odpovědí, kde psali i jiné typy poruch, které jejich žáci mají. Z velké části se jedná o odpovědi, které se neopakovali víckrát než šestkrát – ADHD, dyspraxie, lehká mentální retardace (LMR), autismus, nadaný žák či žák cizinec.

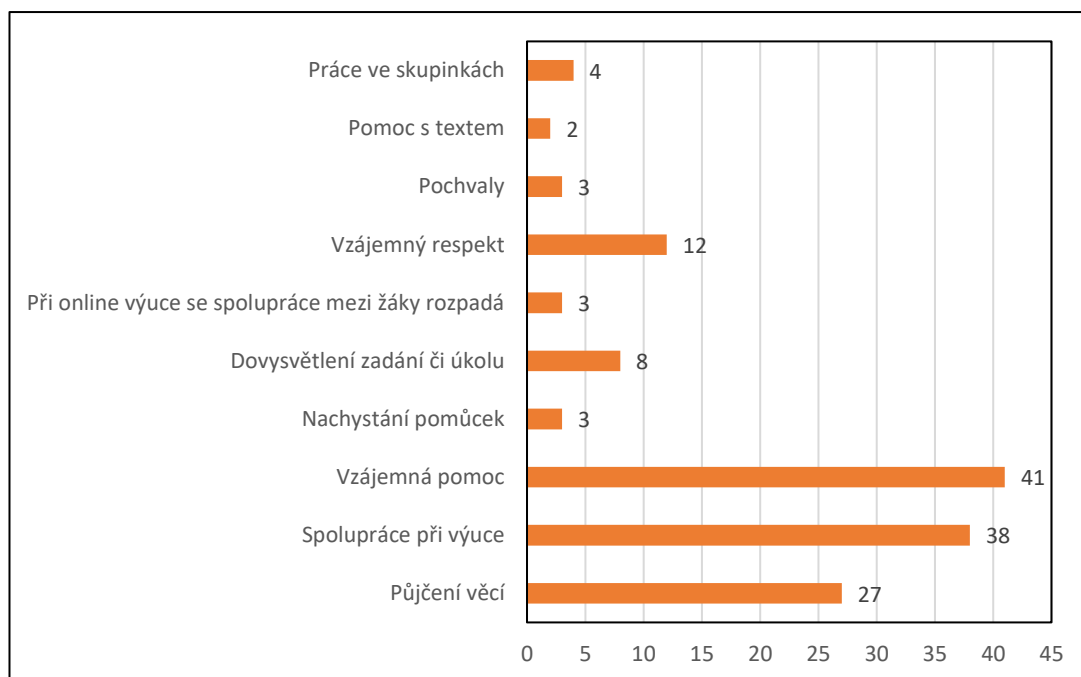
14) Na čem jsou primárně založeny vztahy žáků s SPU s ostatními žáky ve třídě?



Graf č. 14 – Vztahy žáků ve třídě

Další otázka se zabývá vztahy žáků s SPU a běžnými žáky ve třídě. Na otázku, na čem jsou jejich vztahy primárně založeny, byla nejčastější odpověď vzájemný respekt a to celých 67 %. Znamená to, že žáci mezi sebou problémy nemají, naopak jsou k sobě ohleduplní a respektují se navzájem. Další nejčastější odpověď byla také velmi lichotivá – častá pomoc a spolupráce, celkem 58,3 %. Tady jde opět o pěknou ukázkou spolupráce mezi žáky, kdy jsou ochotni si například půjčit psací potřeby, vyřešit úkol, pomoc a poradit. Dalších 9,7 % pedagogů vyplnilo, že jsou mezi žáky s SPU a běžnými žáky občasné animozity, což znamená, že někteří běžní žáci jsou vůči žákům se SPU zaujatí a neprojevuje se u nich spolupráce taková, jaká by správně měla být. U 7,8 % běžných žáků nemá potřebu se žáky SPU cokoliv sdílet nebo s nimi komunikovat a spolupracovat.

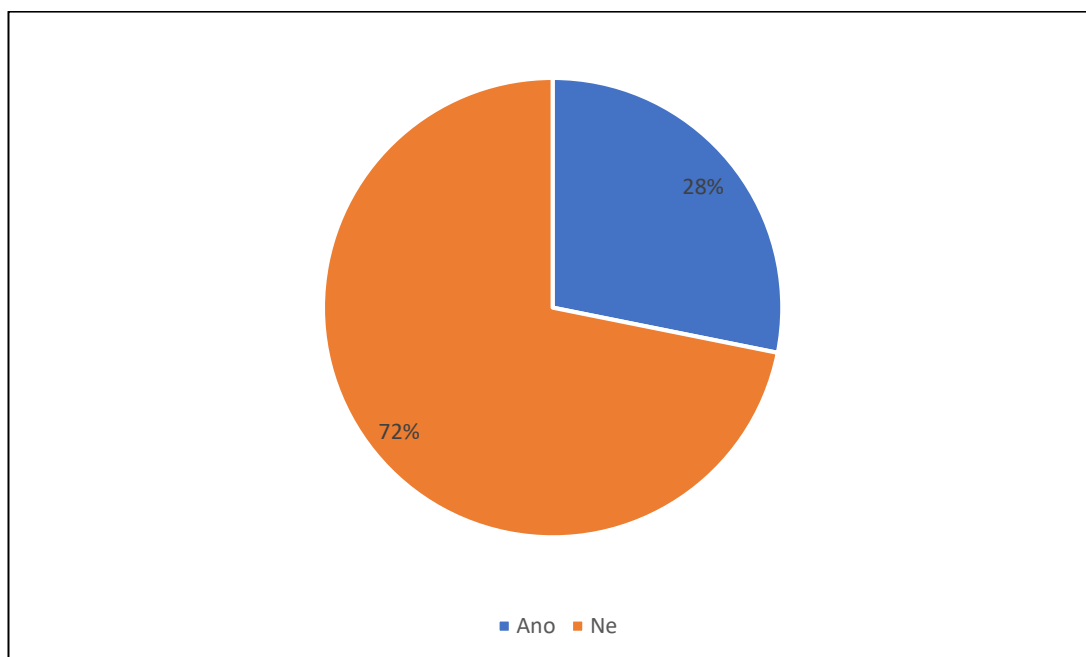
15) Jakou ukázkou spolupráce mezi žákem s SPU a běžným žákem jste zaznamenal/a? Svoji odpověď specifikujte (např. vzájemná pomoc při řešení úkolů, spolupráce při výuce, půjčení věcí apod.)



Graf č. 15 – Spolupráce mezi žákem SPU a běžným žákem

Otázka č. 15 je zaměřena na ukázkou spolupráce mezi běžným žákem a žákem se SPU. Respondenti mohli vybrat více odpovědí na tuto otázku. Nejčastější odpověď učitelů (41) byla vzájemná pomoc žáků při výuce. Další zajímavá ukázkou je spolupráce během výuky, kdy takhle odpovědělo 38 respondentů. Dalších 27 odpovědí učitelů prvního stupně uvedlo jako ukázkou spolupráce mezi žáky půjčení věcí, 12 odpovědí zaznamenala ukázkou vzájemného respektu. Další vzájemné spolupráce mezi žáky s SPU a běžnými žáky jsou dovysvětlování úkolů, práce ve skupinkách, pomoc při chystání pomůcek, vzájemné pochvaly a pomoc s textem. Odpovědi 3 respondentů byly negativní a uvedli, že vlivem distanční výuky se vztahy a spolupráce mezi žáky rozpadají.

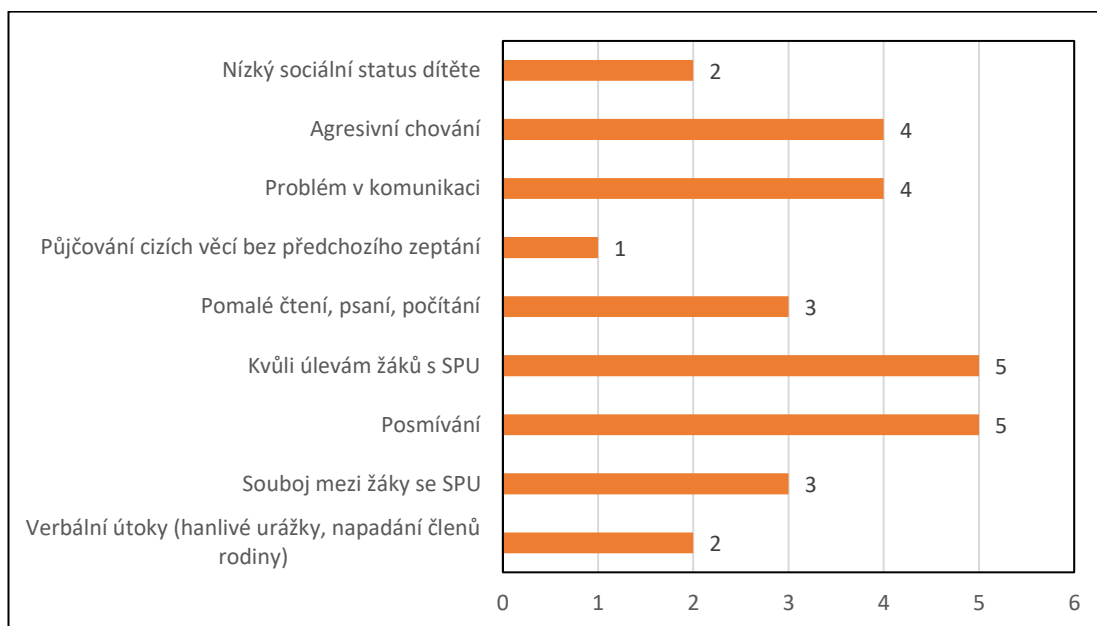
16) Řešil/a jste ve třídě nějaký konflikt týkající se žáků se SPU?



Graf č. 16 – Konflikt ve třídě mezi žáky

V otázce č. 16 byla respondentům položena otázka, zda jako učitelé zaznamenali nějaký konflikt mezi běžnými žáky a žáky s SPU. 72 % učitelů odpovědělo, že se s žádným konfliktem nesetkali. Dalších 28 % učitelů se vyjádřilo, že už jistý konflikt mezi žáky zaznamenalo. Tato odpověď se z většiny týkala pedagogů, jejichž pedagogická praxe je delší než 16 let. 3 z celkových 29 odpovědí se týkala pedagogů, kteří mají méně než 5 let pedagogické praxe. V další otázce jsou odpovědi pedagogů blíže specifikovány.

17) Pokud jste v předešlé otázce odpověděl/a ANO, konflikt specifikujte.



Graf č. 17 – Důvod konfliktu

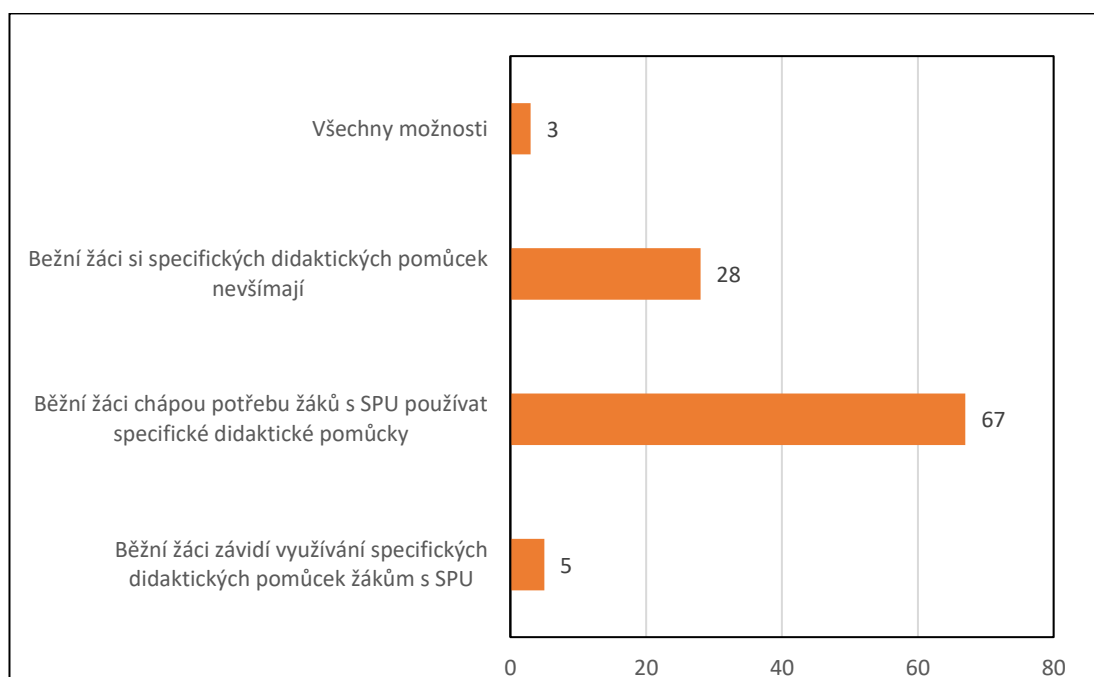
Tato otázka se vztahuje ke konfliktům, které proběhly mezi běžnými žáky a žáky s SPU, kdy jsme po respondentech požadovali specifikaci. Nejčastější odpověď byla, že žáci přišli do konfliktu kvůli úlevám žáků s SPU (kratší diktát a písemné práce, používání specifických didaktických pomůcek apod.) a posmívání za SPU. Těmto dvěma konfliktům se dalo předejít, kdyby učitelé běžným žákům náležitě vysvětlili problémy spojené s SPU.

Další nejčastější odpovědi byly agresivní chování a problémy v komunikaci, kdy v první odpovědi jde spíše o obecné chování žáků, kteří z nějakého osobního důvodu nemají rádi žáka s SPU a mají potřebu se k němu agresivně chovat a v tomto případě je potřeba konflikt řešit se školním psychologem. Problémy v komunikaci může učitel zkusit řešit pomocí prací ve skupině. Další nejčastější konflikt nastal kvůli pomalému čtení a psaní žáka s SPU, což zde je opět problém nevysvětlení ze strany učitele.

Konflikt může nastat i mezi žáky SPU, a to kvůli tomu, že nechápou, že i ostatní žáci mohou mít stejné problémy a s tím spojené úlevy jako oni. Další konflikty vznikají kvůli nízkému sociálnímu statusu žáka. Poslední odpovědi konfliktů se týkali verbálních útoků na žáky se SPU, zde je opět potřeba okamžitého vyřešení problému, a půjčování cizích věcí bez předešlého zeptání spolužáka, ovšem tohle je věc, kterou

můžeme stále učit, nejen pedagogové ale i rodiče, a je to ze všech vyjmenovaných konfliktů to nejmenší zlo.

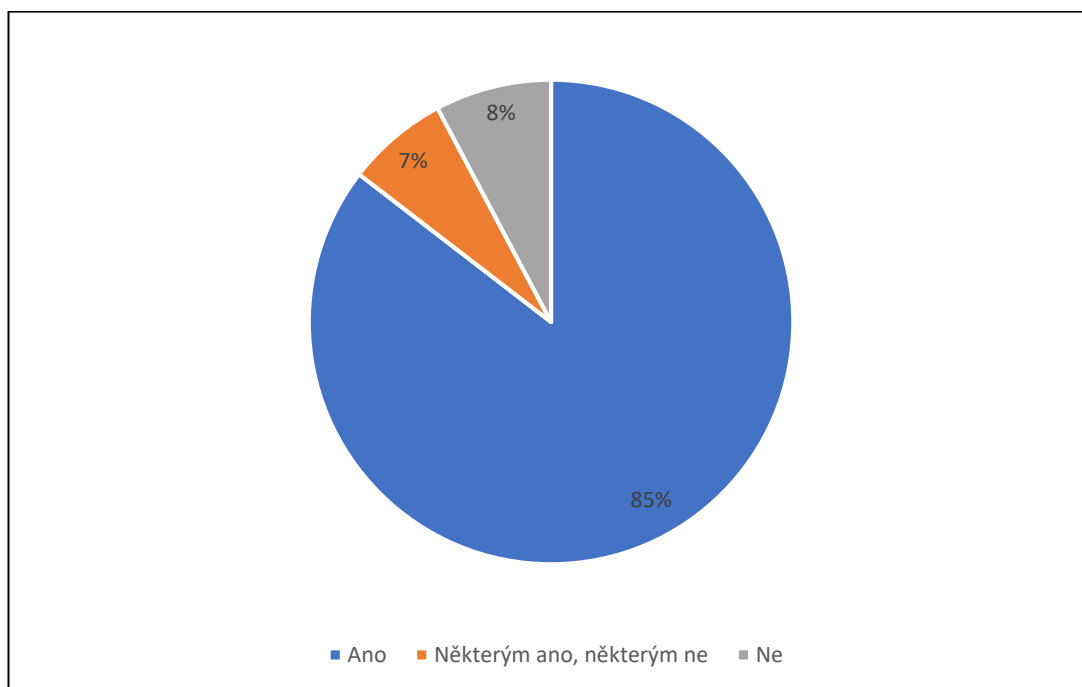
18) Jak běžní žáci vnímají možnosti žáků se SPU využívat specifické didaktické pomůcky?



Graf č. 18 – Specifické didaktické pomůcky u žáků se SPU

V otázce č. 18 se zabýváme specifickými didaktickými pomůckami, které jsou pro žáky se SPU nezbytné, a jak na pomůcky reagují běžní žáci. Respondenti mohli u otázky vybrat více odpovědí. Celých 64, 1 % pedagogů odpovědělo, že běžní žáci chápou potřebu používat specifické didaktické pomůcky u žáků se SPU. Dalších 25, 2 % pedagogů uvedlo, že jejich žáci si specifických didaktických pomůček u žáků se SPU nevšímají. Tyto dvě odpovědi jsou velmi pozitivní, aby klima třídy bylo dobré a příjemné. Ovšem v 4, 9 % odpovědích běžní žáci specifické didaktické pomůcky žákům se SPU závidí. Proto je důležité, aby pedagog běžným žákům vysvětlil projevy a potíže při SPU (otázka č. 19), aby běžní žáci pochopili, proč jsou specifické pomůcky pro žáky se SPU důležité. Zbýlých 5, 8 % učitelů volilo všechny tři možnosti – závist, nevšímavost i chápání používání specifických didaktických pomůček.

19) Vysvětlil/a jste třídě projevy SPU?

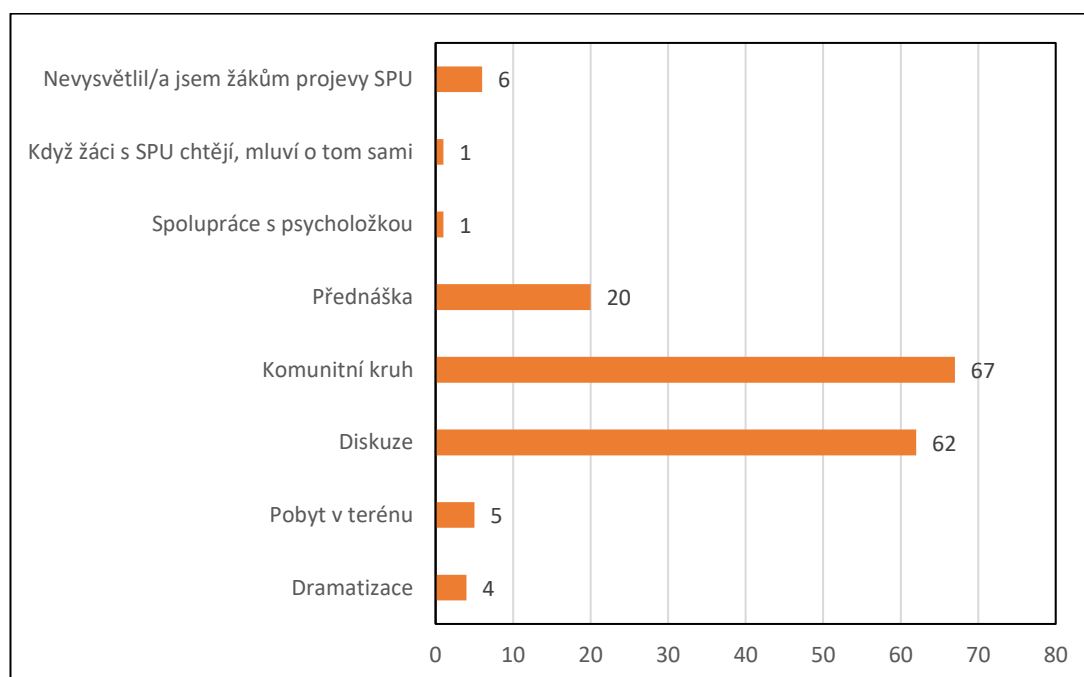


Graf č. 19 – Vysvětlení SPU

V otázce č. 19 byli respondenti tázáni, zda vysvětlili projevy žáků se SPU běžným žákům ve své třídě. Je to důležitý krok, aby učitel předcházel konfliktům ve své třídě a běžní žáci řádně pochopili spolužáky se SPU.

Tento důležitý krok se rozhodlo udělat 85 % pedagogů, kteří odpovídali na dotazník k mé diplomové práci. Dalších 7 % pedagogů uvedlo, že projevy SPU vysvětlili jen některým žákům. Mohlo se to stát z několika důvodů – někteří žáci nebyli ve škole; pedagog se zabýval tímto tématem v nějakém kroužku, kde chodí jen někteří žáci apod. Jak vidíme na grafu, 8 % pedagogů zatím běžným žákům nevysvětlilo projevy SPU. Ovšem ve třídách těchto 8 % učitelů, kteří na otázku odpověděli negativně, mají podle předešlých odpovědí ve třídě příjemnou atmosféru, žáci vzájemně spolupracují a učitel neřeší konflikty mezi žáky se SPU a běžnými žáky, takže vysvětlení nejspíš potřeba není.

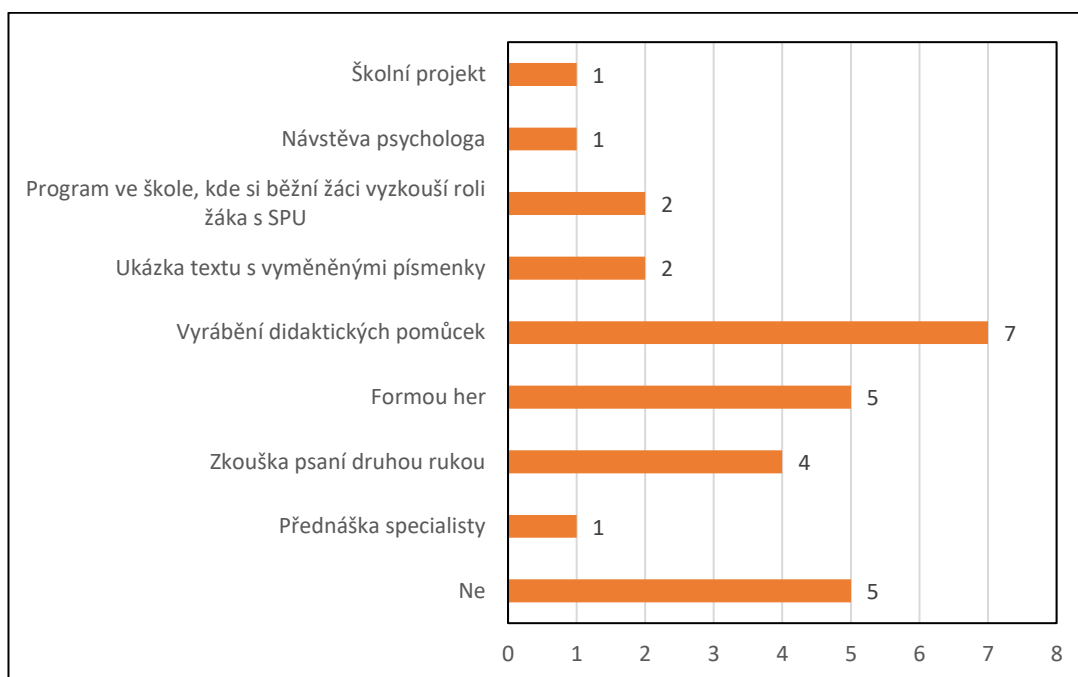
20) Jakou formou jste vysvětlil/a běžným žákům projevy SPU?



Graf č. 20 – Forma vysvětlení SPU

V otázce č. 20 respondenti odpovídali jakou formou vysvětlili běžným žákům projevy žáky s SPU. Nejvíce učitelů (67) odpovědělo, že pro vysvětlení využilo komunitního kruhu, dalších 62 pedagogů projevu SPU vysvětlilo v rámci diskuse. Dalších 20 učitelů využili přednášku, kde přednášeli oni nebo specialista. Na dalších několika odpovědích se shodlo méně než pět učitelů – pobyt v terénu, dramatizace, spolupráce s psychologkou. Jedna paní učitelka uvedla, že žákům projevu SPU nevysvětlila, ale když nastane čas, kdy o tom žáci s SPU chtějí mluvit, tak se otevře diskuse. Dalších šest pedagogů uvedlo, že žákům projevy SPU nevysvětlilo.

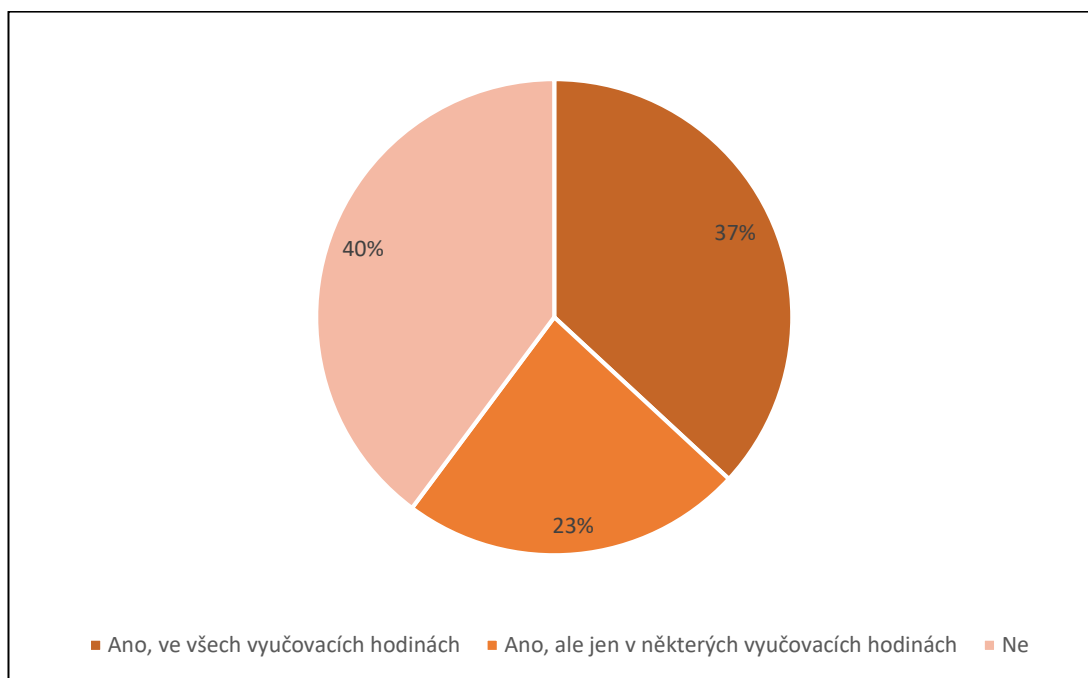
21) Zařadil/a jste další způsoby, jak dětem přiblížit specifika školní práce žáků se znevýhodněním? Pokud ano, specifikujte.



Graf č. 21 – Další způsoby vysvětlení SPU

V pořadí 21. otázka na respondenty byla specifikovat další způsoby, jakými žákům vysvětlili projevy SPU. Zde respondenti psali svou vlastní odpověď. Nejvíce pedagogů se shodlo na vyrábění didaktických pomůcek. Další nejčastější způsob vysvětlení byl formou her, kde se shodlo pět učitelů. Další formy, jakými běžným žákům vysvětlit projevy žáky se SPU jsou návštěva psychologa, školní projekt, program ve škole, kde si běžný žák vyzkouší roli žáka s SPU, ukázka textu s vyměněnými písmenky, zkoušení psát druhou rukou, než je jeho dominantní či přednáška specialisty. Pět učitelů žákům nezařadilo žádné jiné formy k vysvětlení SPU. Využili pouze těch, které byly vypsány v předešlé otázce (dramatizace, komunitní kruh, přednáška apod.).

22) Máte k dispozici asistenta?



Graf č. 22 – Asistent ve třídě

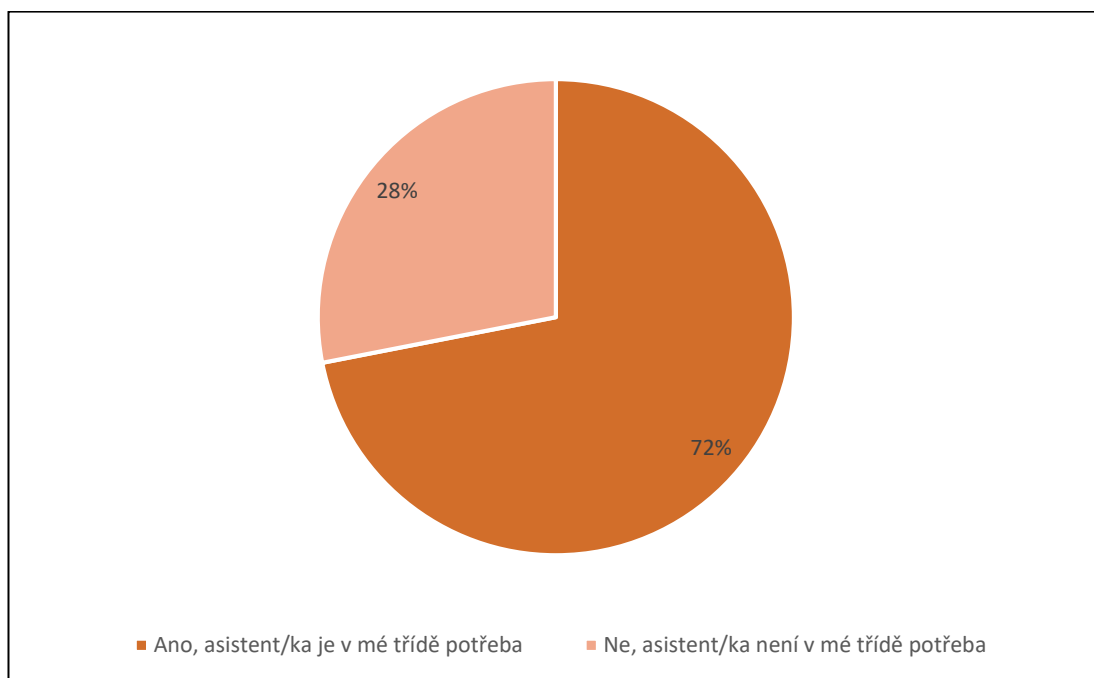
V otázce č. 22 se respondentů ptáme, zda mají ve třídě k dispozici asistenta či asistentku. Celkem 38 učitelů uvedlo, že asistenta ve třídě mají a je jim k dispozici ve všech vyučovacích hodinách. Dalších 24 učitelů má asistenta taktéž k dispozici, ovšem jen na některé vyučovací hodiny. Zbylých 41 učitelů uvedlo, že asistenta ve výuce nemá. Detailněji si zkušenosti s asistentem vysvětlíme v další otázce.

V tabulce (viz níže) jsou uvedena data v procentech i číslech.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano, ve všech vyučovacích hodinách	38	37
Ano, ale jen v některých vyučovacích hodinách	24	25
Ne	41	40

Tabulka č. 4 – Asistent ve třídě

23) Je asistent/ka žákům se SPU velkým přínosem?



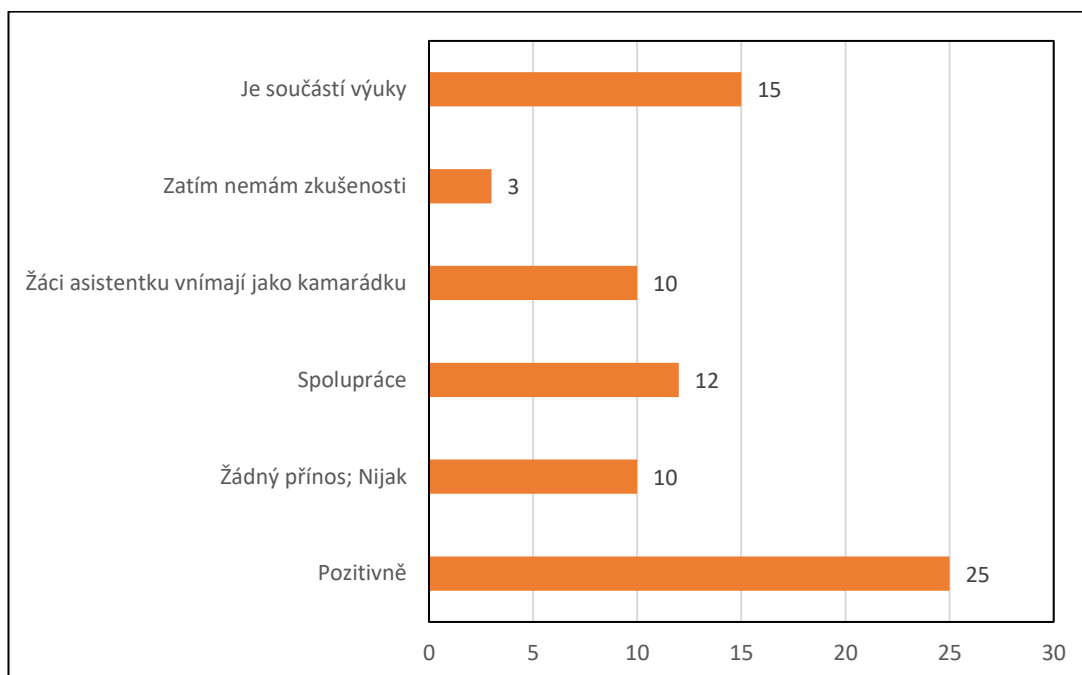
Graf č. 23 – Potřeba asistenta ve třídě

Otázka č. 23 navazuje na otázku předcházející a zajímalo nás, jestli učitelé mají potřebu mít ve třídě asistenta a jejich pozitivní či negativní zkušenosti.

Odpověď 70 % učitelů byla kladná a asistenta ve třídě potřebuje celkem 63 učitelů. Pouze dva učitelé uvedli, že asistenta ve třídě potřebují i přesto, že ve třídě mají pouze jednoho žáka se SPU, z čehož usuzují, že se asistent věnuje právě žákovi se SPU a učitel se věnuje běžným žákům. Více než polovina pedagogů, kteří asistenta ve třídě vnímají jako potřebného, mají ve své třídě 4 a více žáků se SPU. Zbýlých 30 % učitelů asistenta ve třídě nepotřebuje, i přesto, že více než polovina těchto pedagogů má ve třídě více než 4 žáky se SPU. Celkem tedy o asistenta nemá zájem 27 dotazovaných.

Na otázku odpovídalo pouze 90 učitelů z celkového počtu 103, jelikož tato otázka byla dobrovolná.

24) Jak vnímáte přínos asistenta pro třídu jako celek?

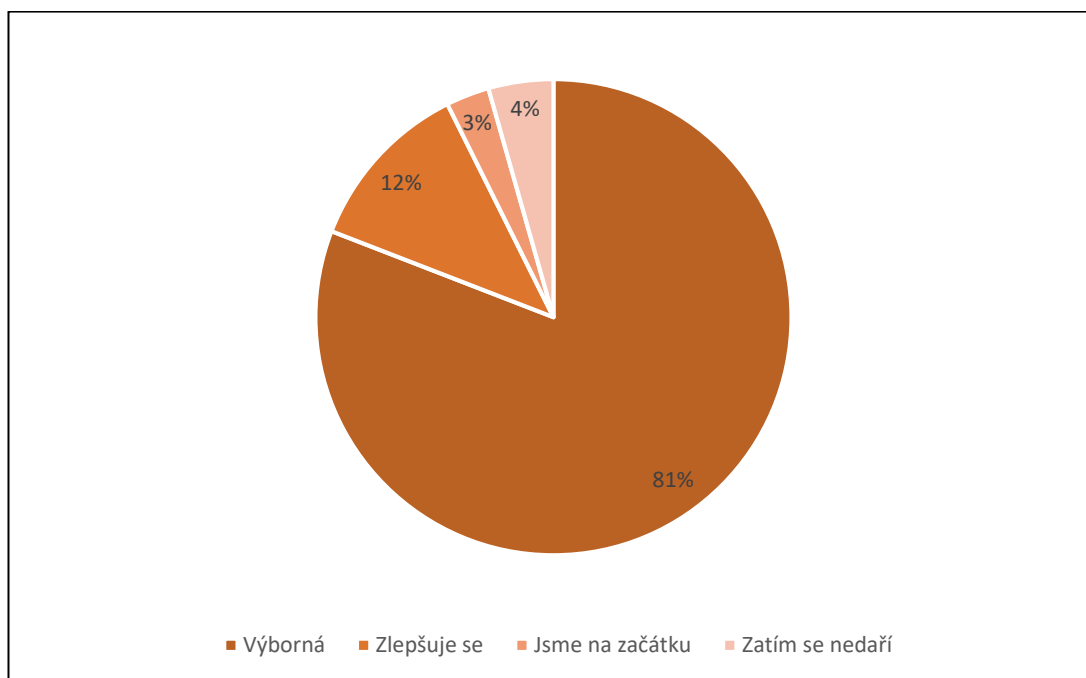


Graf č. 24 – Přínos asistenta

V předposlední otázce mě zajímal názor pedagoga na svého asistenta. Odpověď na otázku byla dobrovolná a na otázku odpovídali pouze ti učitelé, kteří asistenta mají.

Celkem 25 pedagogů z celkových 103 dotazovaných uvedlo, že přínos asistenta pro třídu vnímají velmi pozitivně a jsou rádi, že ji či ho mají, jelikož hodně učitelům pomáhá se žáky s SPU. Dalších 15 učitelů vnímá asistenta či asistentku jako součást výuky a je ve třídě potřebný/á. Další učitelé vnímají přínos asistenta jako nezbytný v rámci spolupráce, udržuje dobré klima ve třídě, usměrňuje žáky a podobně. Deset učitelů odpovědělo, že vnímají asistenta kladně a pro žáky je asistentka spíše jako kamarádka než jako autorita. Dalších deset učitelů uvedlo, že asistentka jim žádný přínos nepřináší a ve výuce je spíše ruší.

25) Na jaké úrovni je vaše spolupráce s asistentem?



Graf č. 25 – Spolupráce učitele a asistenta

Poslední otázka se zabývá úrovní spolupráce mezi učitelem a asistentem. Na tuto otázku odpovídalo pouze 68 pedagogů z celkových 103 dotazovaných, jelikož poslední otázka dotazníku byla nepovinná a odpovídali pouze ti pedagogové, kteří ve třídě asistenta mají.

Celkem 55 pedagogů uvedlo, že se svým asistentem či asistentkou mají výborný vztah a spolupráce mezi nimi funguje bez problémů. Zlepšující se úroveň spolupráce mezi pedagogem a asistentem uvedlo osm respondentů. Další dva pedagogové jsou teprve na začátku správné spolupráce se svým asistentem či asistentkou a zároveň v předchozích odpovědích uvedli, že i komunikace mezi nimi občas vážne, ale tato situace se jistě během několika dalších měsíců či let spraví. Poslední tři respondenti uvedli, že se zatím nedaří navázat na společnou spolupráci a zároveň na předchozí otázky uvedli záporné odpovědi – asistentka se věnuje žákům až příliš a potlačuje tím jejich samostatnost, asistentka nebyla příliš schopná, asistentka mě ruší ve výuce.

7.2 Interpretace výsledků výzkumu

Výzkumná otázka 1 (VO1): Jak žáci 5. ročníku zvládají dodržovat stanovená pravidla ve třídě?

Výzkumná otázka VO1 se zaměřuje na stanovená pravidla ve třídě. Zde jsme na odpověď využili otázek č. 6, 7, 8 a 9. Otázka č. 6 „*Mají z Vás žáci respekt?*“ se zaměřuje na respekt žáků k učitel, respektive jestli žáci nemluví, pokud mluví učitel, plní příkazy či plní zadané úkoly od učitele. Většina respondentů má spíše pozitivní odpovědi. Jejich autorita se buduje se žáky vzájemně. Ale ovšem se najdou tací, kteří autoritou pohrdají a nemají zájem učitele respektovat.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano, vždy	25	24,3
Spíše ano	68	66
Spíše ne	6	5,8
Ne	0	0
Nedokážu posoudit.	2	1,9
Poslouchají, pokud mluvím já a naopak. Respekt se musí budovat z obou stran.	1	1
Záleží, jak který den.	1	1

Tabulka č. 5 – Respekt k učitel

U druhé otázky „*Máte ve třídě zavedená pravidla?*“ jsme zjistili, že žádný z dotazovaných respondentů nemá třídu bez zavedených pravidel, jelikož by to způsobilo nepříznivý chod třídy a vyučování.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	100	100
Ne	0	0

Tabulka č. 6 – Počet respondentů se zavedenými pravidly ve třídě

Otázka č. 8 „*Fungují ve Vaší třídě zavedená pravidla?*“ zohledňovala odezvy respondentů z dotazníkového šetření, kde jsme zaznamenali většinou kladné odpovědi, ale našli se i tací, kteří mají s dodržováním zavedených pravidel problémy. Tento problém se týká menší části respondentů. Někteří dodali, že se jedná spíše o ojedinělé

případy, kdy problémy mají jeden či dva žáci, ostatní žáci respektují a dodržují zavedená pravidla.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano, vždy	21	20,4
Spíše ano	71	68,9
Spíše ne	6	5,8
Ne	0	0
Nedokážu posoudit	1	1
Většina třídy pravidla dodržuje, ale někdy jim je musím připomínat	3	2,9

Tabulka č. 7 – Dodržování pravidel ve třídě

Poslední otázka „*Kdo zavedená pravidla ve Vaší třídě formuloval?*“ zahrnovala způsob, jakým si třída společně s třídním učitelem pravidla stanovila. Někteří respondenti volili variantu, kdy vytvořili pravidla společně se žáky. Tahle varianta je nejběžnější, aby se předešlo možným nesouhlasem s určitým pravidlem. Další respondenti volili cestu vytvoření pravidel pouze z hlavy žáků nebo naopak z hlavy samotného pedagoga. Zde by právě mohl nastat již zmíněný nesouhlas či problém s nějakým pravidlem, jelikož se na nich nedomluvili jako jedna skupina. V tabulce níže je ukázán celkový počet odpovědí, dohromady 110, jelikož respondenti mohli volit více možností.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Učitel + žáci	92	83,6
Žáci	8	7,3
Učitel	8	7,3
Převzato od kolegyně	1	0,9

Tabulka č. 8 – Fungování zavedených pravidel ve třídě

Z dat zaznamenaných ve výše uvedených tabulkách lze konstatovat, že se žáci 5. ročníku zapojují do vytváření pravidel a tím je větší zájem o jejich dodržování a respektování. Žáci berou učitele jako přirozenou autoritu a tím se snaží dodržovat stanovená pravidla. Někdy i přes snahu učitelů a kolektivitu spolužáků ve třídě

se najdou tací, kteří nejeví zájem o dodržování pravidel. Většina žáků dotazovaných respondentů stanovená pravidla dodržuje.

Výzkumná otázka 2 (VO2): Jaká je úroveň vzájemných vztahů, pomoci a spolupráce mezi běžnými žáky a žáky s SPU?

Výzkumná otázka VO2 se zabývá vzájemnými vztahy, spoluprací a pomocí při řešení problémů mezi běžnými žáky a žáky s SPU. Zde jsou využity otázky č. 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 a 21. Z odpovědí na otázku č. 14 „*Na čem jsou primárně založeny vztahy žáků s SPU s ostatními žáky ve třídě?*“ lze konstatovat, že nejčastěji jsou vztahy mezi žáky založeny na vzájemném respektu, laskavosti, časté pomoci a spolupráci. I zde se odpovědi respondentů lišily. Někteří uvedli, že žáci spolu téměř nekomunikují a nespolupracují a pomohou si málokdy.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Vzájemný respekt	69	47, 3
Častá pomoc a spolupráce	59	40, 4
Absence komunikace a sdílení	8	5, 5
Občasné animozity	10	6, 8

Tabulka č. 9 – Vzájemné vztahy mezi žáky

V další otázce „*Jakou ukázkou spolupráce mezi žákem s SPU a běžným žákem jste zaznamenal/a?*“ respondenti specifikovali různé příklady spolupráce mezi žáky ve třídě. Z celkových 141 odpovědí je 138 odpovědí kladných a přináší nám ukázky spolupráce mezi žáky. Žáci jsou ochotni půjčit spolužákovi psací potřeby či pravítko, vzájemně se respektují, zvládnou pomoc spolužákovi s vysvětlením zadání či dokážou ocenit a pochválit práci toho druhého. Pouze tři odpovědi měli negativní ráz, kdy respondenti uvedli, že vztahy a spolupráce mezi žáky se rozpadají příčinou online výuky, jelikož se žáci nepotkávají a chybí osobní kontakt se spolužáky.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Vzájemná pomoc	41	29, 1
Spolupráce při výuce	38	27
Půjčení věcí	27	19, 1
Vzájemný respekt	12	8, 5
Dovysvětlení zadání či úkolu	8	5, 7
Práce ve skupinkách	4	2, 8
Pochvaly	3	2, 1
Pomoc s textem	2	1, 4
Nachystání pomůcek	3	2, 8
Při online výuce se spolupráce mezi žáky rozpadá	3	2, 8

Tabulka č. 10 – Příklady vzájemné pomoci žáků

V otázce č. 16 „Řešil/a jste ve třídě nějaký konflikt týkající se žáků se SPU?“ respondenti odpovídali, zda ve své třídě za dobu své pedagogické praxe zaznamenali nějaký konflikt, který byl zapříčiněn SPU. Odpovědi respondentů byly z větší části kladné v rámci managementu třídy.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	29	28, 2
Ne	74	71, 8

Tabulka č. 11 – Konflikt mezi žáky v rámci SPU

V následující otázce respondenti specifikovali konflikty, které zaznamenali ze strany žáků, kdy hlavním problémem konfliktu byly SPU. Nejčastější rozepře mezi žáky (posmívání, úlevy žáků apod.) vznikají z důvodu nedostatečného nebo žádného vysvětlení projevů SPU. Je potřeba běžným žákům řádně vysvětlit, že žáci za SPU nemohou a není potřeba být na ně nějakým způsobem zlý, agresivní či se jim smát.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Posmívání	5	17, 2
Kvůli úlevám žáků s SPU	5	17, 2
Agresivní chování	4	13, 8
Problém v komunikaci	4	13, 8
Souboj mezi žáky s SPU	3	10, 3
Pomalé čtení, psaní, počítání	3	10, 3
Verbální útoky	2	6, 9
Nízký sociální status dítěte	2	6, 9
Půjčování věcí bez předchozího zeptání	1	3, 4

Tabulka č. 12 – Příklady konfliktu žáků ve třídě

U otázky č. 18 „*Jak běžní žáci vnímají možnosti žáků s SPU využívat specifické didaktické pomůcky?*“ pouze pět respondentů odpovědělo, že běžní žáci závidí specifické didaktické pomůcky, ostatní respondenti uvedli, že běžní žáci nemají nejmenší problém s využitím specifických didaktických pomůcek u žáků s SPU. Aby učitel předešel střetům kvůli využívání specifických didaktických pomůcek, je potřeba žákům vysvětlit, že právě tyto pomůcky pomáhají žákům s SPU, aby se jejich porucha zlepšovala.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Běžní žáci si specifických didaktických pomůcek nevšímají	29	28, 2
Běžní žáci chápou potřebu žáků s SPU používat specifické didaktické pomůcky	68	66
Běžní žáci závidí využívání specifických didaktických pomůcek žákům s SPU	6	5,8

Tabulka č. 13 – Vnímání specifických didaktických pomůcek

Otázky č. 19 „*Vysvětlil/a jste třídě projevy SPU?*“, č. 20 „*Jakou formou jste vysvětlil/a běžným žákům projevy SPU?*“ a č. 21 „*Zařadil/a jste další způsoby,*

jak dětem přiblížit specifika školní práce žáků se znevýhodněním? Pokud ano, specifikujte. “ spolu souvisí.

Většina respondentů projevy SPU žákům vysvětlila, čímž se předejde možným konfliktům. Nejčastěji se jednalo o formu diskuse, komunitního kruhu a přednášky. Respondenti využili kromě již zmíněných forem vysvětlení i další způsoby vysvětlení, např. ukázkou textu s vyměněnými písmenky, vyráběním didaktických pomůcek, formou her či vyzkoušením si role žáka s SPU.

Ovšem i zde se našli tací, kteří projevy žákům nevysvětlili, a je zde možnost, že nastanou střety právě ze strany běžných žáků na žáky s SPU.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	88	85, 4
Některým ano, některým ne	7	6, 8
Ne	8	7, 8

Tabulka č. 14 – Vysvětlení projevů SPU

Z dat uvedených v tabulkách výše lze konstatovat, že téměř všichni žáci dotazovaných respondentů jsou k sobě ochotní, nápomocní, dokážou řešit problémy společně a spolupracovat. Je důležité říct, že každé dítě je jiné, a ne vždy je chyba na straně učitele, co se spolupráce mezi žáky týče, ovšem je potřeba žáky učit přátelství, laskavosti a spolupráce. V závěru této výzkumné otázky lze říct, že úroveň vztahů a kolektivní spolupráce je, až na drobné výjimky, velmi dobrá.

Výzkumná otázka 3 (VO3): Jaké faktory ovlivňují management třídy?

Na výzkumnou otázku VO3 lze odpovědět pomocí otázek č. 4, 5, 6, 7 a 8. Otázka č. 4 „*Dokážou si žáci vzájemně pomoci ve výuce?*“ je pro management třídy velmi podstatná. Z dat v tabulce můžeme vidět, že naprostá většina žáků ve třídách respondentů si dokáže vzájemně pomoci během vyučování, např. půjčením psacích potřeb či dovysvětlením zadání úkolu.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	53	51, 5
Spíše ano	44	42, 7
Spíše ne	6	5, 8
Ne	0	0
Neodkážu posoudit	0	0

Tabulka č. 15 – Vzájemná pomoc žáků ve výuce

V otázce č. 5 „*Ruší se žáci vzájemně při výuce?*“ celkem 69 respondentů uvedlo, že jejich žáci se neruší vůbec anebo minimálně. Zbylý počet respondentů uvedlo opak, tudíž že ve třídě vzájemné rušení žáků nastává, např. povídání při hodině, házení papírků, hlasité komentáře apod. Našel se i názor, že se žáci ve výuce vzájemně ruší díky pohybu, manipulací s předměty apod.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	12	11, 7
Spíše ano	20	19, 4
Spíše ne	56	54, 4
Ne	14	13, 6
Nedokážu posoudit	0	0
Děti spolupracují, manipulují s předměty, pohybují se, a proto je ve třídě hluk.	1	1

Tabulka č. 16 – Vzájemné rušení žáků ve výuce

Otázka č. 6 „*Mají z Vás žáci respekt?*“ byla již zmíněná ve VO1, proto není potřebné získaná data opakovat. V souvislosti s managementem třídy je respekt k učiteli opodstatněný, není možné, aby žáci učitele neuznávali a brali ho jako rovného. Samozřejmě musí i učitel budovat respekt k žákům. Pokud by žáci nepovažovali učitele jako autoritu, tak učitel má velmi malou šanci zajistit dobrý chod třídy.

Otázky č. 7 „*Máte ve třídě zavedená pravidla?*“ i č. 8 „*Fungují ve Vaší třídě zavedená pravidla?*“ byly již taktéž zmíněny ve VO1. Zde je potřeba říct, že pravidla obecně jsou důležitým prvkem managementu třídy a je potřeba se na pravidlech dohodnout na začátku školního roku.

Důležitými faktory v rámci našeho výzkumného šetření, které učitelé zaznamenávají ve třídách, jsou pravidla, spolupráce, vzájemná pomoc a respekt. Všechny zmíněné činitele musíme budovat a neustále na nich pracovat, aby byl management třídy co nejefektivnější.

Výzkumná otázka 4 (VO4): Jaké je procentuální zastoupení žáků s SPU navštěvující 5. třídu ZŠ?

Výzkumná otázka VO4 se zabývá počtem žáků s SPU v běžných třídách základních škol. Zde jsme využili odpovědi respondentů na otázky č. 10, 11, 12 a 13. V tabulce č. 18 (viz níže), kterou jsme uvedli u otázky č. 10 „*Kolik máte ve třídě žáků se SPU?*“ nalezneme počty žáků ve třídách a zároveň počty žáků se SPU v dané třídě v rámci odpovědí z dotazníkového šetření. Pro zodpovězení VO4 je zde vložena znovu.

Ze získaných dat z dotazníkového šetření můžeme vidět odpovědi respondentů. Každý z respondentů odpovídal pouze jednou. Pouze 4 z celkových 103 respondentů odpovědělo, že mají více než 50 % žáků s SPU v jedné třídě. Přesněji se jedná o 8 a více žáků s SPU, kdy se v jedné třídě nachází maximálně 15 žáků. Konkrétně se jedná o poruchu dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Tabulka č. 17 – Počet tříd se žáky s SPU

	1 – 15 žáků ve třídě (respondenti - počet, %)	16 – 30 žáků ve třídě (respondenti - počet, %)	31 a více žáků ve třídě (respondenti - počet, %)
1 žák s SPU	9; 9, 8 %	2; 2, 2 %	0; 0 %
2 – 3 žáků s SPU	6; 6, 5 %	24; 26 %	0; 0 %
4 – 5 žáků s SPU	1; 1 %	29; 31, 5 %	1, 1 %
6 – 7 žáků s SPU	1; 1 %	8; 8, 7 %	0; 0 %
8 a více žáků s SPU	4; 4, 3 %	7; 7, 6 %	0; 0 %

	1 – 15 žáků ve třídě (žáci %)	16 – 30 žáků ve třídě (žáci %)	31 a více žáků ve třídě (žáci %)
1 žák s SPU	1	3	0
2 – 3 žáků s SPU	13 - 20	7 - 10	0
4 – 5 žáků s SPU	27 – 33	13 - 16	13 - 16
6 – 7 žáků s SPU	40 - 46	20 - 23	0
8 a více žáků s SPU	53 a více	26	0

Tabulka č. 18 – % žáků s SPU ve třídách

V otázce č. 11 „Byl/i žák/žáci s SPU vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)?“ byly získány opět velmi kladné odpovědi. Téměř všichni respondenti uvedli, že žáci, kteří mají projevy některé z SPU, v pedagogicko-psychologické poradně již byli. Pouze jeden respondent uvedl, že žák/žáci PPP nenavštívil. Důvod může být různý – rodiče si nepřejí návštěvu PPP či zrušení termínu návštěvy kvůli aktuální pandemické situaci. Zde není vyloučeno, že by žák PPP nenavštívil.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano, všichni	81	78, 6
Ano, někteří	21	20, 4
Ne	1	1

Tabulka č. 19 – Vyšetření v PPP

Otázka č. 12 „Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán?“ souvisí s předchozí otázkou. Zde bylo zjištěno, že pouze 36 respondentů uvedlo, že všichni žáci s SPU mají individuální vzdělávací plán. Ovšem dalších 58 odpovědí znělo, že někteří žáci s SPU individuální vzdělávací plán mají, jiní ne. Pouze 9 z celkových 103 respondentů uvedlo, že jejich žáci s SPU individuální vzdělávací plán nemají.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Ano	36	35
Někteří ano, někteří ne	58	56, 3
Ne	9	8, 7

Tabulka č. 20 – IVP

V otázce č. 13 se specifikujeme na druhy SPU u žáků v 5. třídách ZŠ. V tabulce č. 21 (viz níže) uvádíme počty různých druhů SPU – nejčastěji je zastoupená dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie. Dále respondenti uvedli poruchy AD/HD, LMR, autismus. Odpovědi, které zazněli pouze 1x, byly žák cizinec a nadaný žák.

	Respondenti v číslech	Respondenti v %
Dysgrafie	92	32,9
Dyslexie	76	27,1
Dysortografie	66	23,6
Dyskalkulie	29	10,4
Dyspraxie	5	1,8
ADHD	6	2,1
LMR	1	0,4
Autismus	3	1,1
Cizinec	1	0,4
Nadaný žák	1	0,4

Tabulka č. 21 – Druhy SPU ve třídě

Z uvedených dat vyplývá, že v plnoorganizovaných základních školách (16 – 30 žáků) se počet žáků s SPU pohybuje mezi 3 – 26 %, kdy nejčastější počet žáků s SPU se rovná 4 – 5 žákům. Oproti tomu v malotřídních základních školách nalezneme nejčastěji pouze jednoho žáka s SPU v celé třídě (1 – 15 žáků). Procentuální zastoupení žáků v malotřídních základních školách se pohybuje mezi 1 – 53 %. Celkové procentuální zastoupení žáků s SPU nepřesahuje více než 55 % žáků s SPU.

Výzkumná otázka 5 (VO5): Jaký má asistent/ka přínos pro žáka s SPU?

Abychom odpověděli na výzkumnou otázku VO5, museli respondenti odpovědět na otázky č. 22, 23, 24 a 25. První důležitý bod byl zjistit, jestli respondenti ve třídě asistenta mají. Respondenti, kteří odpověděli „Ano“ odpovídali na následující tři otázky - „Je asistent/ka žákům se SPU velkým přínosem?“, „Jak vnímáte přínos asistenta pro třídu jako celek?“ a „Na jaké úrovni je vaše spolupráce s asistentem?“.

Na první otázku respondenti odpovídali pouze „*Ano*“ či „*Ne*“. Většina respondentů asistenta ve třídě potřebuje (70 %), zbylých 30 % o asistenta ve třídě zájem nemá. V druhé otázce respondenti uvedli, že práci asistenta ve své třídě vnímají velmi pozitivně, spolupracují, je součástí výuky, žáci vnímají asistenta či asistentku jako kamaráda či kamarádku než jako autoritu. Další výroky respondentů byly negativní – žádný přínos jim asistent či asistentka nepřináší či nemají s asistentem dosud zkušenosti. Ve třetí a zároveň poslední otázce respondenti odpovídali převážně kladně – jejich vztah s asistentem či asistentkou ve třídě je výborný. Druhá nejčastější odpověď byla zlepšující se vztah s asistentem. Zbylých 7 % jsou na začátku poznávání se nebo se zatím nedaří najít společnou cestu spolupráce či přínosu do výuky.

V závěru lze z uvedených odpovědí získaných z dotazníkového šetření říct, že asistent má velký přínos pro žáka s SPU i pro učitele. Většina odpovědí byla v tomto směru kladných a žák s SPU i běžní žáci mají asistenta či asistentku rádi. Asistent/ka pracuje se žákem s SPU, je součástí výuky ve třídě, má kamarádské vztahy se žáky a spolupracuje s učitelem.

8 Shrnutí a diskuse

Empirická část diplomové práce byla zaměřena na management třídy v souvislosti se specifickými poruchami učení žáků z pohledu třídních učitelů 5. tříd základních škol. V analýze dotazníkového šetření se nachází názory zkušených pedagogů, kteří si tématem její diplomové práce prošli v rámci pedagogických zkušeností v rámci zaměstnání.

Výše jsme odpověděli na výzkumnou otázku VO1 „*Jak žáci 5. ročníku zvládají dodržovat stanovená pravidla ve třídě?*“ kladně. Z velké většiny žáci zvládají dodržovat stanovená pravidla, ať už je stanovili společně s učitelem nebo oni sami. Ovšem najdou se i tací žáci, kteří mají problémy s autoritou učitele, kvůli které nedodržují stanovená pravidla.

Z výzkumu z výzkumné otázky VO2 „*Jaká je úroveň vzájemných vztahů, pomoci a spolupráce mezi běžnými žáky a žáky s SPU?*“ je zřetelné, že žáci mají velký zájem o kolektivní spolupráci a pomoc jeden druhému. Ovšem je nutné dodat, že děti jsou různě vedené a vychované, a ne vždy se projevují jejich kladné stránky.

Z výzkumného šetření z výzkumné otázky VO3 „*Jaké faktory ovlivňují management třídy?*“ jsou viditelné hlavní body, a to jsou spolupráce, vzájemná pomoc, respekt, a hlavně pravidla určená ve spolupráci učitele a žáků. Na těchto základech se musí neustále pracovat pro jejich zdokonalení.

Odpověď na výzkumnou otázku VO4 „*Jaké je procentuální zastoupení žáků s SPU navštěvující 5. třídu ZŠ?*“ zní 3 – 23 % žákům s SPU v plnoorganizované škole a 1 – 53 % žáků s SPU v malotřídní škole. Výsledky se liší v počtu žáků, kdy ve třídě, ve které je více než 15 žáků, najdeme nejčastěji 4 – 5 žáků, naopak ve třídách s méně než 15 žáků v jedné třídě je nejčastěji pouze jeden žák s SPU.

Ve výzkumné otázce VO5 „*Jaký má asistent/ka přínos pro žáka s SPU?*“ mají asistenti podle dotazníkového šetření velký přínos. Je to výhoda jak pro učitele, tak pro žáky se SPU. Učitel má dostatek času a možností se věnovat plnohodnotně zbytku třídy a žák či žáci se SPU mají dostatek pozornosti, kterou potřebují na zvládnutí učiva.

8.1 Doporučení do praxe

V rámci managementu třídy je potřeba se neustále vzdělávat a získávat nové informace. Žáci se mění a je důležité zajistit dobré klima a prostředí třídy. Někteří pedagogové mají tendenci žákům pravidla určovat a stanovovat, což se žákům nelíbí. Pokud pedagogové nebudou dávat žákům prostor, aby se podíleli na stanovení pravidel v rámci třídy, žáci je nebudou respektovat. Ideální varianta, co se pravidel týče, je podílení se na jejich vytvoření společně se žáky. Tím dáváme žákům možnost spolupráce a budou mít tendence je dodržovat.

Výjimečně špatné vztahy mezi žáky ve třídě nejsou jen kvůli žákům s SPU, ale kvůli chování žáků obecně. Pokud mají mezi sebou žáci špatné vztahy právě kvůli SPU, je na straně učitele, aby žákům důsledně vysvětlil projevy SPU, a právě díky specifickým didaktickým pomůckám, kteří žáci s SPU využívají a běžní žáci jim je závidí, se žáci s SPU zlepšují a stíhají nebo se přibližují tempu běžných žáků.

V poslední době stoupá počet žáků s projevy SPU, proto je potřeba, aby byl žák vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně a pokud se jeho projevy ukážou jako projevy SPU, je potřeba, aby získal IVP, který mu pomůže v rámci vzdělávání.

Využití asistenta k žákovi s SPU má velký potenciál, jelikož učitel má více času na běžné žáky a asistent se může věnovat pomalejšímu žákovi s SPU. Žák, který svého asistenta má, se postupem času lepší, protože se soustředí a plní zadané úkoly ve svém pracovním tempu, nikoliv v tempu běžných žáků. Ovšem samozřejmě existuje i možnost, že učitel má ve třídě žáka či žáky s SPU, ale asistenta nemá, i když by jeho pomoc uvítal.

V rámci sebereflexe pedagogů odpovídající na otázky v dotazníkovém šetření je důležité, aby pedagogové využili správných metod a postupů při výuce, žáci se poté více soustředí na výuku a dodržují pravidla.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na management třídy v souvislosti se žáky se specifickými poruchami učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. V teoretické části byla velká část zaměřena na definici managementu třídy, specifických poruch učení a kladen důraz na charakteristiku žáka a učitele 5. třídy základní školy. A právě management třídy a specifické poruchy učení byly hlavní náplní i empirické části diplomové práce.

V rámci výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo celkem 103 respondentů ze základních škol v České republice, jsme stanovili pět výzkumných otázek, které byly zodpovězeny pomocí odpovědí z dotazníkového šetření respondentů.

Bylo zjištěno, že většina žáků v 5. ročnících základních škol dodržují pravidla, která si stanovili společně s třídním učitelem, dokážou si vzájemně pomoci s problémem během výuky bez ohledu na specifické poruchy chování a chápou své spolužáky, kteří trpí specifickými poruchami učení. Dále bylo zjištěno, že v 5. třídách 1. stupně základních škol lze najít třídy, ve kterých je více než 50 % žáků s SPU. Těmto žákům jsou asistenti a asistentky velmi nápomocné a jsou důležité pro správný chod třídy s běžnými žáky. Je potřeba budovat správný management třídy pomocí pravidel, metod, respektu a vzájemné pomoci, jakožto hlavních faktorů.

Tato práce je důležitá pro pedagogický vývoj s ohledem na inkluzi a spolupráci běžných žáků se žáky s SPU. Běžní žáci musí pochopit projevy žáka s SPU, nemít s nimi žádné konflikty a spolupracovat.

Seznam použité literatury a zdrojů

4 Klíčové kompetence. *Metodický portál: Digifolio* [online]. 25. 02. 2016, [cit. 2021-03-14]. Dostupný z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>

BASLEROVÁ, Pavlína. *Katalog podpůrných opatření: Asistent pedagoga* [online]. 2015, [cit. 2021-04-01]. Dostupný z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>

BĚLECKÝ, Zdeněk a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 75 s. ISBN: 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst, Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN: 80-7178-479-6.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 263 s. ISBN: 80-7254-453-5.

BIHELEROVÁ, Maja. *Tvorba školních pravidel* [online]. 11. 08. 2011, [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1853/TVORBA-SKOLNICH-PRAVIDEL.html>

CANGELOSI, James. *Strategie řízení třídy – Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 5. vydání. Z ang. přel. M. Koldinský. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. 1. vyd. 328 s. ISBN: 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, Radmila. *Učitel - Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 113 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

EICHHORN, Christoph. *Učitel a práce se třídou*. Z něm. přel. A. Lapáčková. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. 110 s. ISBN 978-80-7496-439-8.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samotné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN: 978-80-247-3070-7.

HEČKOVÁ, Lenka. *MŠMT: Individuální vzdělávací plán* [online]. 2016, [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1?highlightWords=individu%C3%A1ln%C3%AD+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD+pl%C3%A1n>

HEŘMANOVÁ, Jana, MACEK, Milan. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2. vyd. Ostrava: OPTYS, 2009. 110 s. ISBN: 978-80-86784-77-9.

HESOVÁ, Alena a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), 2011. ISBN: 978-80-87000-72-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN: 978-80-247-1369-4.

Individuální vzdělávací plán. *MŠMT* [online]. 16. 10. 2017, [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009. 158 s. ISBN: 978-80-87295-00-7.

KAŠČÁK, Ondrej. *Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi* [online]. 2009, [cit. 2021-02-17], s. 38–52. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1222/93>

KAUFMANNOVÁ – HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Z něm. přel. A. Sirovátková. Praha: Portál, 1998. 94 s. ISBN: 80-7178-203-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: Cerm, 1996. 184 s. ISBN: 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2008, č. 3, s. 3-22. ISSN: 1211-4669.

Kolektiv učitelů ZŠ a MŠ Chlum. *Školní vzdělávací program – 1. stupeň* [online]. 2005, [cit. 2021-15-03]. Dostupné z: <http://zsamschlum.cz/zakladni-skola/skolni-vzdelavaci-program/1-stupen>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: Teorie, praxe, výzkum*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN: 978-80-210-6527-7.

KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana, ŠEMBEROVÁ a Kamila, BALHAROVÁ, Kamila. *Specifické poruchy učení*. 2. vyd. Brno: Edika, 2018. 248 s. ISBN 978-80-266-1219-3.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN: 978-80-247-1284-0.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-552-8.

MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. ISBN: 978-80-87063-79-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H + H, 1995. 269 s. ISBN: 978-80-857-8727-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 242 s. ISBN: 978-80-7367-504-2.

MERTIN, Václav, ŽENATOVÁ, Zdeňka, KREJČOVÁ, Lenka a VODÁČKOVÁ, Daniela. *Jak správně pracovat se třídou*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2011. 94 s. ISBN: 978-80-875-5326-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN: 80-247-0738-1.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 80 s. ISBN: 978-80-7290-712-0.

PEKAŘOVÁ, Růžena. *Klima ve třídě* [online]. 02. 11. 2010, [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN: 978-80-7315-198-0.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 136 s. ISBN: 978-80-244-1829-2.

POKORNÁ, Tereza, JANOŠKOVÁ, Iveta. *Organizace a řízení třídy* [online]. 2015, [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SZ7MP_ODI2/60672527/Organizace_a_rizeni_tridy.pdf

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN: 978-80-7367-817-3.

POLÁK, Jan. *Vyučovací proces, jeho podstata, charakteristika, rysy, definice* [online]. 22. 06. 2012, [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <http://www.skladiste.janpolak.cz/ucitelstvi/pedagogika>

Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99): *Poruchy psychického vývoje (F80-F89)*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. 483 s. ISBN: 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN: 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2005. 110 s. ISBN: 80-7368-042-4.

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 248 s. ISBN: 978-80-247-4369-1.

ŠMELOVÁ, Eva, a kolektiv. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 314 s. ISBN: 978-80-244-3345-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 192 s. ISBN: 978-80-247-1907-8.

TANNENBERGOVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1 vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 s. ISBN: 978-80-7552-008-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I – dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN: 978-80-246-1037-5.

VELICKÝ, Jan. *Klima školní třídy* [online]. 08. 02. 2011, [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN: 978-80-247-1770-8.

VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 186 s. ISBN: 978-80-210-8022-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN: 978-80-262-0875-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení* [online]. 09. 07. 2012, [cit. 2021-02-03]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

Seznam zkratek

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

IVP – Individuální vzdělávací plán

KŠT – Klima školní třídy

LMD – Lehká mozková dysfunkce

např. – například

MT – Management třídy

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – Podpůrná opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPU – Specifické poruchy učení

SPUCH – Specifické poruchy učení a chování

SVPU – Specifické vývojové poruchy učení

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaný

VO – Výchovná opatření

VPU – Vývojové poruchy učení

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Pedagogická praxe

Tabulka č. 2 – Počet žáků ve třídě

Tabulka č. 3 – Počet tříd se žáky s SPU

Tabulka č. 4 – Asistent ve třídě

Tabulka č. 5 – Respekt k učiteli

Tabulka č. 6 – Počet respondentů se zavedenými pravidly ve třídě

Tabulka č. 7 – Dodržování pravidel ve třídě

Tabulka č. 8 – Fungování zavedených pravidel ve třídě

Tabulka č. 9 - Vzájemné vztahy mezi žáky

Tabulka č. 10 – Příklady vzájemné pomoci žáků

Tabulka č. 11 – Konflikt mezi žáky v rámci SPU

Tabulka č. 12 – Příklady konfliktu žáků ve třídě

Tabulka č. 13 – Vnímání specifických didaktických pomůcek

Tabulka č. 14 – Vysvětlení projevů SPU

Tabulka č. 15 – Vzájemná pomoc žáků ve výuce

Tabulka č. 16 – Vzájemné rušení žáků ve výuce

Tabulka č. 17 – Počet tříd se žáky s SPU

Tabulka č. 18 – % žáků s SPU ve třídách

Tabulka č. 19 – Vyšetření v PPP

Tabulka č. 20 – IVP

Tabulka č. 21 – Druhy SPU ve třídě

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Pedagogická praxe

Graf č. 3 – Počet žáků

Graf č. 4 – Pomoc žáků při výuce

Graf č. 5 – Ruch při výuce

Graf č. 6 – Respekt z učitele

Graf č. 7 – Pravidla ve třídě

Graf č. 8 – Fungování zavedených pravidel

Graf č. 9 – Formulace pravidel

Graf č. 10 – Počet tříd se žáky s SPU

Graf č. 11 – Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)

Graf č. 12 – Individuální vzdělávací plán (IVP)

Graf č. 13 – Typy specifických poruch učení u žáků

Graf č. 14 – Vztahy žáků ve třídě

Graf č. 15 – Spolupráce mezi žákem SPU a běžným žákem

Graf č. 16 – Konflikt ve třídě mezi žáky

Graf č. 17 – Důvod konfliktu

Graf č. 18 – Specifické didaktické pomůcky u žáků se SPU

Graf č. 19 – Vysvětlení SPU

Graf č. 20 – Forma vysvětlení SPU

Graf č. 21 – Další způsoby vysvětlení SPU

Graf č. 22 – Asistent ve třídě

Graf č. 23 – Potřeba asistenta ve třídě

Graf č. 24 – Přínos asistenta

Graf č. 25 – Spolupráce učitele a asistenta

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Management třídy – Možnosti jednání k ničím nerušené výuce (Eichhorn, 2019).

Obrázek č. 2 – Model tří nejdůležitějších pojmů týkající se třídy (Mareš, 2012).

Obrázek č. 3 – Model vyučovacího procesu (Cangelosi, 2009).

Obrázek č. 4 – Přehled poruch psychického vývoje v MKN-10 se zaměřením na specifické vývojové poruchy školních dovedností (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [online] 2014).

Obrázek č. 5 – Typická ukázka písemného projevu u žáka trpící dysortografií.

Obrázek č. 6 – Typická ukázka vysvědčení žáka trpící dyskalkulií (Matějček, 1995).

Obrázek č. 7 – Vývoj počtu učitelů v ČR podle druhů škol (Průcha, 2017)

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník k diplomové práci

Příloha č. 2 – Reedukace dyskalkulie (převzato z ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vydání. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN: 978-80-262-0875-4)

Příloha č. 3 – Individuální vzdělávací plán (převzato z Individuální vzdělávací plán. *MŠMT* [online]. 16. 10. 2017, [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>)

Příloha č. 1

Management třídy v 5. ročníku základní školy

Vážení páni učitelé, vážené paní učitelky,

jmenuji se Kristýna Suchánková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V diplomové práci se zabývám managementem třídy v 5. ročníku základních škol v souvislosti se zařazením žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Mým cílem je zjistit, jak toto heterogenní složení třídy ovlivňuje vztahy mezi žáky a jakou roli v budování klimatu takové třídy hraje třídní učitel. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní. Získané informace budou využity výhradně pro realizaci mého diplomového projektu. Dotazník obsahuje 25 otázek a zabere vám maximálně 15 minut.

Předem moc děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Kristýna Suchánková,
studentka PdF UPOL

***Povinné pole**

1. 1) Pohlaví: *

Označte jen jednu elipsu.

Žena

Muž

2. 2) Kolik let vykonáváte pedagogickou praxi jako učitel prvního stupně? *

Označte jen jednu elipsu.

0-5 let

6-10 let

11-15 let

16-20 let

21 let a více

3. 3) Kolik máte ve třídě žáků? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1-15 žáků
 16-30 žáků
 31 žáků a více

4. 4) Dokážou si žáci vzájemně pomoci ve výuce? (např. vysvětlení zadání, půjčení psacích potřeb apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne
 Nedokážu posoudit
 Jiné: _____

5. 5) Ruší se žáci vzájemně při výuce? (např. povídání při hodině, házení papírků, hlasité či nevhodné komentáře, vytahování věcí z aktovky během hodiny apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, často
 Spíše ano
 Spíš ne
 Ne
 Nedokážu posoudit
 Jiné: _____

6. 6) Mají z Vás žáci respekt? (např. žáci nemluví, pokud mluvíte vy; pečlivě plní vámi zadané úkoly; poslechnou vaše příkazy apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, vždy
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne
 Nedokážu posoudit
 Jiné: _____

7. 7) Máte ve třídě zavedená pravidla? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne

8. 8) Fungují ve Vaší třídě zavedená pravidla? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, vždy
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne
 Nedokážu posoudit
 Jiné: _____

9. 9) Kdo zavedená pravidla ve Vaší třídě formuloval? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Já (učitel)
 Žáci
 Učitel + žáci
 Pravidla jsem převzal/a od kolegyně z její třídy

Jiné: _____

10. 10) Kolik máte ve třídě žáků se SPU? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1 žák
 2-3 žáci
 4-5 žáků
 6-7 žáků
 8 žáků a více

11. 11) Byl/i žák/žáci s SPU vyšetřeni/ v pedagogicko-psychologické poradně (PPP)? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, všichni
 Ano, někteří
 Ne
 Jiné: _____

12. 12) Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Někteří ano, někteří ne
 Ne
 Jiné: _____

13. 13) Které specifické poruchy učení se ve Vaší třídě vyskytují? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Dyslexie
 Dysgrafie
 Dysortografie
 Dyskalkulie
Jiné: _____

14. 14) Na čem jsou primárně založeny vztahy žáků s SPU s ostatními žáky ve třídě? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Častá pomoc a spolupráce
 Vzájemný respekt
 Absence komunikace a sdílení
 Občasné animozity
Jiné: _____

15. 15) Jakou ukázkou spolupráce mezi žákem s SPU a běžným žákem jste zaznamenala/a? Svoji odpověď specifikujte (např. vzájemná pomoc při řešení úkolů, spolupráce při výuce, půjčení věci apod.) *

16. 16) Řešil/a jste ve třídě nějaký konflikt týkající se žáků se SPU? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

17. 17) Pokud jste v předešlé otázce odpověděl/a ANO, konflikt specifikujte .

18. 18) Jak běžní žáci vnímají možnosti žáků s SPU využívat specifické didaktické pomůcky? *

Označte jen jednu elipsu.

Běžní žáci závidí využívání specifických didaktických pomůcek žákům s SPU

Běžní žáci chápou potřebu žáků s SPU využívat specifické didaktické pomůcky

Běžní žáci si specifických didaktických pomůcek nevšímají

Jiné: _____

19. 19) Vysvětlil/a jste třídě projevy SPU? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Některým ano, některým ne
 Ne

20. 20) Jakou formou jste vysvětlil/a běžným žákům projevy SPU? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Dramatizace
 Pobyt v terénu
 Diskuze
 Komunitní kruh
 Přednáška
 Nevysvětlil/a jsem žákům projevy SPU

Jiné: _____

21. 21) Zařadil/a jste další způsoby, jak dětem přiblížit specifika školní práce žáků se znevýhodněním? Pokud ano, specifikujte.

22. 22) Máte k dispozici asistenta? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, ve všech vyučovacích hodinách
- Ano, ale jen v některých vyučovacích hodinách
- Ne
- Jiné: _____

23. 23) Je asistent/ka žákům se SPU velkým přínosem?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, asistent/ka je v mé třídě potřeba
- Ne, asistent/ka není v mé třídě potřeba

24. 24) Jak vnímáte přínos asistenta pro třídu jako celek?

25. 25) Na jaké úrovni je vaše spolupráce s asistentem?

Označte jen jednu elipsu.

- Výborná
- Zlepšuje se
- Jsme na začátku
- Zatím se nedaří

Příloha č. 2

Obr. 9.1 Párové přiřazování



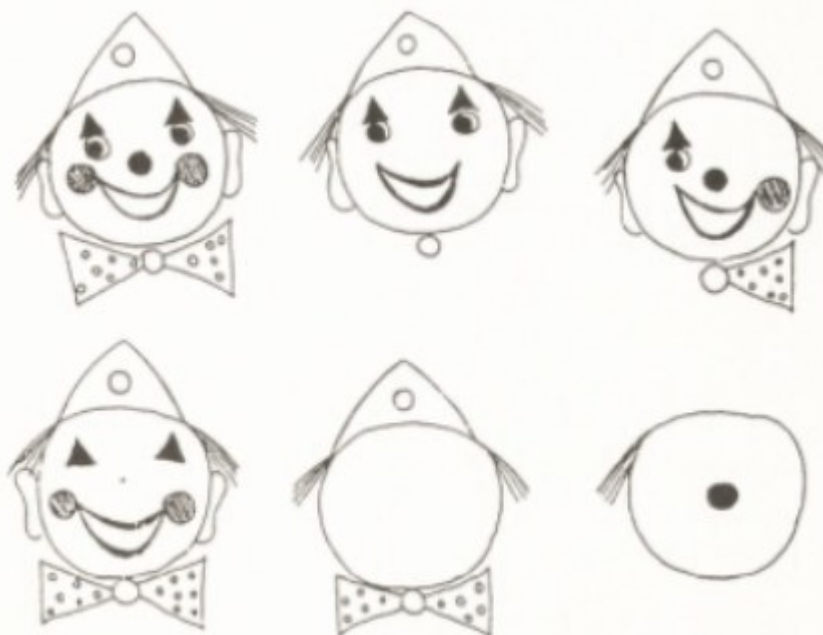
- Používání pojmů: více – méně – stejně – nejméně – nejvíce (největší, nejmenší).
- Seriace. Pokračování v řazení prvků (obr. 9.2).

Obr. 9.2 Pokračování v řazení prvků



- Rozlišení částí a celku. Doplnění částí do celku (obr. 9.3).

Obr. 9.3 Doplnění částí do celku (Griseemann, 1996)



Příloha č. 3

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu), údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.

Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	

	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Pracovník školského poradenského zařízení		Jméno a příjmení kontaktního pracovníka ŠPZ	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Anotace

Diplomová práce se zabývá managementem třídy v 5. ročníku základních škol v souvislosti se zařazením žáků se specifickými poruchami učení. Práce je rozčleněna do pěti kapitol teoretické části a tří kapitol empirické části. První kapitola teoretické části se zabývá managementem třídy. Druhá kapitola je zaměřena na žáka 5. ročníku základní školy. Ve třetí kapitole jsou rozebrány specifické poruchy učení, jejich historie a druhy. Čtvrtá kapitola je zaměřena na učitele 5. třídy základní školy a poslední kapitola se zabývá inkluzí. V empirické části jsou zpracována data z dotazníkového šetření a ověření hypotéz v oblasti managementu třídy.

Klíčová slova

Management třídy, klima třídy, specifické poruchy učení, učitel, žák, spolupráce, asistent, individuální vzdělávací plán, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, inkluze.

Annotation

The thesis is focused on class management of 5th class of primary school in context with classification of pupils with specific learning disability. The thesis is divided into five chapters of the theoretical part and three chapters of the empirical part. The first chapter of the theoretical part deals with class management. The second chapter is focused on the pupil of the 5th year of primary school. The third chapter deals with specific learning disabilities, their history and types. The fourth chapter is focused on primary school teachers of the 5th class of primary school and the last chapter deals with inclusion. The empirical part deals with data from a questionnaire survey and verification of hypotheses in the section of class management.

Key words

Class management, classroom climate, specific learning disabilities, teacher, pupil, cooperation, assistant, individual educational plan, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia, inclusion.