

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Balalářská práce

Lucie Drábková

Integrace žáků s SPU na 1. stupeň ZŠ z pohledu pedagoga

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Integrace žáků s SPU na 1. stupeň ZŠ z pohledu pedagoga“ vypracovala sama pod odborným vedením.

Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Lucie Drábková

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce paní Mgr. Evě Urbanovské, Ph.d. za odborné vedení, trpělivost, ochotu pomoci a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce. Poděkovat bych také chtěla své rodině za velkou trpělivost a podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale po celou dobu mého studia.

**Integrace žáků se SPU na 1. stupeň ZŠ z pohledu
pedagoga**

Abstrakt

Bakalářská práce je zasvěcena otázce integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ. Základním cílem této bakalářské práce je blíže analyzovat problematiku vzdělávání a integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ, problematika je přitom v textu této práce zkoumána v rovině teoretické i praktické. Nejprve jsou vymezeny teoretické pojmy vztahující se ke zkoumanému tématu, jedná se o termín a historický kontext specifických poruch učení, dále také jejich etiologie, jednotlivé druhy specifických poruch učení společně s jejich určujícími projevy. Dále je vymezena problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, a to legislativní rovina problematiky, pojem integrace, existující systém poradenských služeb pro žáky se specifickými poruchami učení i úloha individuálního vzdělávacího plánu. Také je přiblížena role pedagoga v rovině reedukace a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, možnosti reedukace, využití alternativních metod v rámci reedukace i specifika hodnocení žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Poté jsou prezentovány výsledky šetření mezi pedagogy na tuzemských základních školách. Na základě zjištění jsou formulována vhodná doporučení týkající se zvýšení efektivity současného systému vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V závěru práce jsou následně shrnuty veškeré zjištěné poznatky.

Klíčová slova: integrace, specifické poruchy učení, reedukace, hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

Abstract

The bachelor thesis is devoted to the issue of integration of pupils with specific learning disabilities at the 1st stage of primary school. The basic goal of this bachelor's thesis is to analyze in more detail the issue of education and integration of pupils with specific learning disabilities at the 1st stage of primary school, while the issue is examined in the text of this thesis on a theoretical and practical level. First, the theoretical concepts related to the researched topic are defined, it is the term and historical context of specific learning disabilities, then also their etiology, individual types of specific learning disabilities together with their determining manifestations. Furthermore, the issue of education of pupils with specific learning disabilities is defined, namely the legislative level of the issue, the concept of integration, the existing system of counseling services for pupils with specific learning disabilities and the role of the individual educational plan. The role of the teacher in the level of reeducation and evaluation of pupils with specific learning disabilities, the possibilities of reeducation, the use of alternative methods in reeducation and the specifics of evaluation of pupils with specific learning disabilities at the 1st stage of primary school are also presented. Then the results of the survey among teachers at domestic primary schools are presented. Based on the findings, appropriate recommendations are formulated regarding to increase the effectiveness of the current system of education of pupils with specific learning disabilities. At the end of the work are then summarized all the findings.

Keywords: integration, specific learning disabilities, reeducation, evaluation of pupils with specific learning disabilities

Obsah

Úvod	9
Teoretická část.....	11
1 Specifické poruchy učení	12
1.1 Historie SPU u nás.....	12
1.2 Etiologie SPU	13
1.3 Druhy a projevy specifických poruch učení	16
1.3.1 Dyslexie.....	16
1.3.2 Dysgrafie	17
1.3.3 Dysortografie.....	17
1.3.4 Dyskalkulie.....	18
1.3.5 Dyspinxie	18
1.3.6 Dyspraxie	18
1.3.7 Dysmúzie.....	19
2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	20
2.1 Legislativní vymezení.....	20
2.2 Integrace	22
2.3 Systém poradenství pro žáky se SPU	24
2.4 Individuální vzdělávací plán.....	26
3 Role učitele při reedukaci a hodnocení SPU	28
3.1 Reedukace SPU	28
3.2 Možnosti alternativních metod	29
3.3 Hodnocení žáků SPU na 1. stupni ZŠ.....	31
Praktická část.....	34
4 Výzkumné šetření.....	35
4.1 Úvod do problematiky	35

4.2	Metodika a cíl výzkumného šetření	36
4.3	Výzkumný vzorek.....	38
4.4	Výsledky výzkumného šetření.....	39
5	Diskuze a doporučení do praxe	48
	Závěr.....	53
	Seznam použitých zdrojů	56
	Monografie, publikace, sborníky	56
	Právní akty.....	58

Úvod

V současnosti se lze stále častěji setkat s termínem takzvaných specifických poruch učení. Jedná se o skupinu poruch, které mohou mít různé příznaky a projevy, které jsou vždy značně individuálního charakteru. Přitom je také poukazováno na to, že jde nejen o problém pedagogického rázu, ale i rázu psychologického. S tím souvisí také skutečnost, že i jejich řešení značně multidisciplinárního charakteru a předpokládá aplikaci poznatků z mnoha různých vědních oborů, a to například neurologie, psychiatrie. V naší zemi je v současnosti problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nadále velmi diskutovanou otázkou. Stěžejní roli v úpravě tohoto vzdělávání sehrává novela takzvaného školského zákona, které je v platnosti od září roku 2016. Přesto se však zdá, že je tato integrace nadále provázena určitými problematickými ne zcela dořešenými aspekty, které se mohou týkat například otázky efektivity vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Bakalářská práce je zasvěcena právě problematice integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ a jejím základním cílem je pojednat blíže o otázce vzdělávání a integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ, a to z teoretického i praktického hlediska. V rámci praktické části této bakalářské práce je provedeno zkoumání specifických aspektů, které provázejí v praktické rovině vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Hlavním zdrojem ke zpracování této bakalářské práce jsou především odborné monografie a další odborné publikace, které se na zkoumanou problematiku detailněji zaměřují. Dále pak jsou využity také platné legislativní předpisy dotýkající se problematiky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V této práci je nejprve aplikována metoda literární rešerše, díky níž jsou ujednoceny názory autorů odborné literatury na zkoumané téma. Na základě metody analýzy je hloubkově proniknuto do zkoumaného problému, aby mohly být patřičně prozkoumány dílčí souvislosti. Své uplatnění v textu této práce nalézá následně také deskripce, v závěru práce pak rovněž metoda syntézy, aby ze zjištěných informací mohly být nalezeny podstatné souvislosti a vytvořen systematický souhrn. V praktické části této práce jsou interpretovány výsledky primárního výzkumného šetření, kdy byly prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovány názory a zkušenosti pocházející od zvoleného vzorku respondentů.

Práce je za účelem dosažení výše vymezeného cíle rozdělena na několik základních kapitol a následné dílčí podkapitoly. Nejdříve jsou vymezena teoretická východiska vztahující se ke zkoumanému tématu, a tedy termín společně s rozdělením existujících specifických poruch učení, dále je v samotné kapitole práce specifikována také otázka vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, kdy je pozornost věnována legislativní rovině problematiky, dále pak také pojmu integrace, existujícímu systému poradenských služeb pro žáky se specifickými poruchami učení a úloha individuálního vzdělávacího plánu v rámci edukace žáků se specifickými poruchami učení. Následně je pojednáno o úloze pedagoga v rovině reedukace a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, kdy je zmíněna současná podoba reedukace žáků, využití alternativních metod v rámci reedukace i možnosti týkající se hodnocení žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Poté jsou prezentovány výsledky provedeného primárního šetření mezi pedagogy působícími na tuzemských základních školách. Návazně jsou formulována vhodná doporučení týkající se možného zvýšení efektivity systému vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V závěru této bakalářské práce jsou posléze zjištěné poznatky shrnuty a ujednoceny.

Jak tedy již bylo uvedeno, záměrem této bakalářské práce je zejména seznámení čtenáře s problematikou integrace žáků se specifickými poruchami učení do prostředí tuzemských základních škol a následně v návaznosti na zjištění formulace odpovídajících doporučení pro řešení možných existujících nedostatků a zvýšení efektivity vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Smyslem je tedy zejména poukázat na význam odpovídající integrace žáků se specifickými poruchami učení a prezentovat rovněž možná úskalí, která jsou s tímto vzděláváním v současnosti spojena. Přeji si, aby se má práce stala přínosem pro každého, kdo se o problematiku zajímá a k mé práci se dostane.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

V následující kapitole budou vymezeny pojmy zkoumaného tématu, a to zejména specifické poruchy učení, kdy bude nejprve v krátkosti představena historie specifických poruch učení v tuzemském prostředí, na což bude navázáno etiologií specifických poruch učení. V samostatné podkapitole práce budou rovněž blíže představeny druhy specifických poruch učení společně se základními projevy, se kterými je možné se u žáků v tomto ohledu setkat.

1.1 Historie SPU u nás

V krátkosti je vhodné pojednat o historii specifických poruch učení v tuzemském prostředí. Podle Jandourka a kol. (1999) je možné historické počátky spojovat s rokem 1952, kdy byl PhDr. Josefem Langmajerem objeven v dětském domově v Herálci chlapec, který byl zvláštní díky tomu, že nebyl schopen se naučit číst, ačkoliv jeho inteligence byla průměrné až nadprůměrné úrovni. Langmajer posléze společně s primářem dětské psychiatrie v Havlíčkově Brodě Kučerou nazval poruchu tohoto chlapce jako „dyslexii“. Následně byla pozornost věnována nápravě poruchy u tohoto chlapce. Po založení další dětské psychiatrie v Dolních Počernicích se zde profesor Matějček věnoval kromě jiného právě otázce dyslexi.

Dále pak bylo milníkem také období 60. let 20. století, kdy dle stanoviska Pokorné (2000) vznikla třída pro děti s poruchami čtení ve škole při Dětské fakultní nemocnici v Brně. V polovině tohoto desetiletí vznikla také první dyslektická třída při základní škole v Praze a pár let nato také dyslektická škola v Karlových Varech. V tomto období se na Slovensku PhDr. Ladislav Košč začal věnovat otázce vývojové dyskalkulie, na což navázal také PaedDr. Josef Novák, jak dodává Pokorná (2000).

Michalová (2004) dále z hlediska tématu podotýká, že v 80. letech 20. století proběhla následně určitá stabilizace situace ohledně péče o děti se specifickými poruchami učení v období mladšího školního věku. Proběhla jejich diagnostika a následně byla vykonána reedukace v rámci specializovaných tříd i v souvislosti s jejich integrací do hlavního vzdělávacího proudu. Nicméně v rovině péče o žáky staršího školního věku nadále panovaly jisté problematické aspekty (Michalová, 2004).

V průběhu období 90. let 20. století bylo dáno, že je možné, aby specializované třídy vznikaly také při 2. stupni ZŠ. Platná legislativa postihovala rovněž středoškolské prostředí a prostředí učilišť. V současné době je možné vzdělávání i na vysokých školách v rámci integrace.

1.2 Etiologie SPU

Představit je třeba krátce také problematiku etiologie SPU. Ta byla ostatně ze strany lékařů zkoumána již od počátku jejich historicky prvních nálezů, které spadají do období 19. a 20. století. K bližšímu prozkoumání etiologie SPU však začalo docházet až v období 50. let 20. století, kdy toto souviselo se skutečností, že si lidé začali uvědomovat, že se jedná o závažný sociální problém. Úzce to souviselo s postupně narůstajícími nároky kladenými na děti z hlediska vzdělávání. V minulosti bylo předpokládáno, že základem pro tyto potíže jsou určité funkční nedostatky panující v oblasti centrální nervové soustavy (CNS). Kučerova významná studie byla provedena v rámci Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, která se podle poznatků zprostředkovaných Matějčkem (1995) stala těžištěm pro léčbu a provádění nápravné péče dětí postižených dyslexií u nás.

Matějček (1995) definuje následující skupiny příčin vzniku SPU:

- Lehká mozková dysfunkce – důvodem vzniku SPU mohou být podle této teorie drobná poškození mozku z období prenatalního/perinatálního/postnatálního. Lehkovou mozkovou dysfunkci je možné pokládat za příčinu SPU u zhruba poloviny osob. Porucha čtení, psaní a pravopisu je obvykle těžší, náprava není jednoduchá a dochází k poruchám chování.
- Dědičnost – přítomnost jedince se shodnými nebo případně obdobnými obtížemi v rámci blízkého příbuzenstva, a to u zhruba pětiny jedinců. Potíže se čtením a psaním jsou lehčího rázu, poruchy řeči zahrnují artikulační neobratnost. Náprava je relativně rychlá a úspěšná. Problémové chování není rovněž natolik výrazné.
- Příčiny smíšeného charakteru – lehká mozková dysfunkce i dědičnost, což postihuje zhruba 15 % jedinců se SPU. Dochází ke vzájemnému ovlivňování příčin, proto také samotná náprava není zcela jednoduchá.

- Neurotická/nejasná etiologie – u 15 % dětí se projeví určité výukové problémy, kdy probíhají neurotické mechanismy v podobě obrany proti souvisejícímu stresu a napětí. Někdy je však etiologie nejasná.

V rámci dalších výzkumů pak byl jako jedna z příčin vedoucích ke vzniku SPU označen také negativní vliv rodinného a školního prostředí. Ačkoliv se nejedná o bezprostřední příčinu vzniku SPU, má tento aspekt vliv na projevy SPU a školní výkonnost a úspěšnost dítěte (Bartoňová, 2004). Příčinou jsou také poruchy vnímání, řeči, nedostatečný rozvoj sluchového/zrakového vnímání, poruchy motorických funkcí nebo problémová komunikace probíhající mezi dítětem a vnějším světem. Typické jsou různorodé vzájemně kombinované příčiny.

Za typický etiologický faktor SPU Černá (1995) označuje také lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), a tedy takzvaná ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) nebo ADD (prostá porucha bez hyperaktivity), což je spojeno s drobným poškozením CNS. K tomuto organickému poškození v oblasti CNS a vzniku LMD může dojít u dítěte v následujících obdobích:

1. prenatální období – vliv chemických, fyzikálních nebo biologických faktorů (infekce, konzumace alkoholu, kouření tabáku, nedostatečný přísun kyslíku),
2. perinatální období – nešetrný, dlouhotrvající a náročný porod (nedonošenost/přenášení plodu, přidušení dítěte, poškození hlavičky u novorozence),
3. postnatální období – virová nebo horečnatá či jiná onemocnění (dýchací poruchy, těžká novorozenecká žloutenka, úrazy), stravovací obtíže v raném kojeneckém věku (vliv výživy, těžké průjmy) (Černá, 1995).

Mezi ústřední příznaky LMD pak je možné například v souladu s Černou (1995) zařazovat poruchu pozornosti a koncentrace (nedostatek koncentrace, těkavost, neschopnost dokončení započaté činnosti), poruchové chování – impulzivní chování, hyperaktivita (zbrkllost, vykřikování, pobíhání atd.). Zmínit je třeba dále takové neklid, změny v náladách a výkonnosti (zvýšená dráždivost/nezájem), poruchy motorických funkcí (motorická neobratnost, problémy v jemné motorice), řečové a sluchové poruchy, SPU (Černá, 1995). Ačkoliv vlivem toho není dané dítě bezprostředně ohroženo na životě, má to vliv na možnosti jeho současného i budoucího prosazení a uplatnění. Proto nelze opomíjet roli včasné

diagnostiky příznaků, podpory pro dítě a koordinace spolupráce probíhající mezi rodiči, školou, PPP a dalšími specialisty (Černá, 1995).

Je možné poukázat rovněž na problematiku funkce mozkových hemisfér v rámci procesu osvojování čtení a psaní. Problémy dětí se SPU v rovině porozumění mluvené/psané podobě jazyka jsou dle zjištěného dopadem nedozrálých, nerovnoměrně rozvinutých nebo případně přímo narušených mozkových funkcí. Roli sehrává přijímání a zpracování informací z vnějšího světa a vnímání zvukové/grafické podoby jazyka (Michalová, 2004). Podle Matějčka (1995) je levá mozková hemisféra (řečová) v praktické rovině zodpovědná za rozlišování řeči, dále pak melodie, (konfigurace písmen tvořících slovo), probíhá také analyticko-syntetizační činnost, která je spojena s účastí na porozumění řeči (mateřské/cizí), dešifrování melodie věty, rozpoznávání slova jako celky, rozkládána slova ve slabiky a hlásky. Pravá hemisféra (názorová) má naopak vliv na lepší zpracovávání podnětů celostně a zprostředkovává vnímání a dešifrování přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek (fonémů), rytmu, písmen jako tvarů, účastní se kromě toho rovněž rozpoznávání obličejů, globálního vnímání a emocionální složky vjemů. Každá z hemisfér je důležitá pro kvalitní osvojování čtené a psané podoby jazyka, což je nezbytné mít na paměti. V případě poškození/narušení některé z hemisfér se může rozvinout podle Matějčka (1995) SPU.

Dále lze podotknout, že projevy SPU jsou u žáků patrné spolu s nástupem dítěte do školní docházky, vysledovat je však možné některé z projevů již v předškolním období. Zmínit je možné v tomto kontextu především deficity jistých dílčích funkcí, paměťové poruchy, poruchy v rovině soustředění, poruchy pravolevé orientace, sluchové a zrakové percepce atd. (Krejčířová a Řičan, 2006). Problémy zpravidla provázejí také rovinu sociální a emocionální, výjimkou nejsou poruchy chování, pocity méněcennosti, frustrace (Bartoňová, 2007). Při depistáži rizikových dětí pak Zelinková (2009) upozorovala následující základní problémové roviny:

- Biologická – genetické rodinné zátížení týkající se čtení a řeči, problémy v těhotenství a v porodním období, zdravotní problémy dítěte.
- Kognitivní – deficit v rovině motorického vývoje, opožděný řečový vývoj, poruchy procesu automatizace, slabá krátkodobá verbální paměť, potíže v rámci opakování bezsmyslných slov.
- Behaviorální – podrážděnost, potíže s koncentrací, vyhýbání se určitým aktivitám.

Nicméně problémy dítěte se SPU se neprojevují pouze v raném školním věku, nicméně zhruba v sedmi desetinách případů trvají až do dospělosti a mají vliv na kvalitu života jedince. Mezi faktory, které mají vliv na osobnost jedince se specifickými poruchami učení, lze zařadit jeho osobnost, okolní prostředí, dědičnost, komplexní vybavenost i proces zrání, na což poukazuje například Bartoňová (2007). Zhruba jednat třetina jedinců „dozraje“, CNS dozrává opožděně, kdy je bez menších následků, což se týká zejména osob, které byly postiženy nezralostí nervového systému. Druhá třetina jedinců pak ve srovnání s tím takzvaně kompenzuje, v takovém případě mohla již proběhnout reedukace, avšak rozsah poruchy trvá až do dospělého období. Lze v tomto směru hovořit o využívání kompenzačních pomůcek, kam patří například osobní PC, kalkulačtor atd. (Bartoňová, 2007). Přiměřeně je transformováno pracovní a rodinné prostředí, životní podmínky. Jedinci spadající do poslední skupiny nedozrají, stejně tak ani nekompenzují. Mají zejména sociální problémy, které je mohou dostat až na okraj společnosti, mají problémy dodržovat a respektovat normy a pravidla státu. (Bartoňová, 2007)

1.3 Druhy a projevy specifických poruch učení

Je možné uvést, že jednotlivé SPU se v praxi objevují během období, kdy dochází u jedince osvojování si základních vzdělávacích postupů. Jednotlivé existující poruchy mohou být rozděleny vzhledem ke specifickým aspektům, kterými se projevují. V následujícím textu této bakalářské práce budou blíže představeny jednotlivé základní SPU, a to s důrazem na jejich specifika a projevy.

1.3.1 Dyslexie

Jako takzvaná dyslexie je označována v praktické rovině porucha panující ve sféře čtenářských dovedností jedince, která má v tomto případě komplexní dopad na jednotlivé složky čtenářského výkonu, mezi které spadá rychlost, technika, správnost čtení a také porozumění čtenému textu. Vlivem těchto nesnází se daný žák nedokáže běžně naučit číst tak, jako je tomu u ostatních dětí. Roli přitom serhává takzvaný fonologický deficit (potíže s

dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, u dítěte je narušena schopnost syntézy, automatizace fonetických dovedností aj.). (Jucovičová, 2014)

Příčinou jsou pak také deficity ve vizuálních zrakových funkcích, důležitá je schopnost zrakové analýzy a syntézy, pravolevá a prostorová orientace, zraková paměť, deficity v motorické a senzomotorické oblasti. Ve školním prostředí pak je možné poměrně jednoduše přítomnost dyslexie u žáka identifikovat díky tomu, že luští tvarově podobná písmenka, provádí zaměny, hláskuje slova, neúměrně dlouho slabikuje, může také zbrkle číst nebo případně vůbec neporozumí obsahu čteného textu. Typické je v praktické rovině také zaměňování písmen tvarově podobných (b–p–d), zvukově podobných (t–d), případně pak i nepodobných. Čtení je obvykle nesprávné a zkomolené, dochází k problémům s reprodukcí čteného textu a jeho porozuměním (Zelinková, 2009).

1.3.2 Dysgrafie

Další z poměrně rozšířených SPU je také takzvaná dysgrafie, která postihuje psaný projev žáka. Písmo dysgrafika proto může být i pro něho samotného nečitelné, a to vlivem poruchy v oblasti motoriky (týká se zejména vedení psacího náčiní), porucha v oblasti senzomotorické koordinace, zvýšené svalové napětí, nesprávné sezení. (Švamberg Šauerová, 2012) Opětovně zde nastávají deficity v rovině zrakového vnímání, prostorové orientace, smyslu pro rytmus atd. Žáci si problematiku vybavují tvary písmen, píšou paralelně psacím i tiskacím písmem, tempo psaní je velmi pomalé a žádá si zpravidla zvýšené úsilí a koncentraci.

1.3.3 Dysortografie

Poněkud méně známou pak je porucha s názvem dysortografie, která se však opětovně týká gramatiky a může se vyskytovat společně s dyslexií. Projevy se však týkají určité gramatické jazykové oblasti. Mezi příčiny dysortografie je možné zařadit nedostatečné fonemické uvědomování, problémy s výslovností či grafomotorikou, problémy v rovině sluchové percepce atd. Podle poznatků Jucovičové (2014) se v praktické rovině dysortografie projevuje vynecháváním písmen, slabik, slov i vět, může tomu však být i naopak, a tedy dochází

k přidávání písmen, slabik, slov. Žák může mít také problémy s umísťováním diakritických znamének, přesmykováním jednotlivých slabik, problémy se zaměňováním zvukově podobných hlásek nebo slabik, objevovat se mohou například i gramatické chyby atd. Diagnostika této poruchy však je podle názoru Jucovičové (2014) poněkud problematickou záležitostí.

1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie představuje specifickou poruchu v rovině matematických schopností, která postihuje u žáka základní početní operace a úkony (Slowík, 2016). Pešová a Šamalík (2006) konstatují, že dítě má běžné předpoklady k tomu, aby se naučilo počítat, přesto však má velké problémy s tím, aby se to vůbec naučilo. Zmínit je možné poruchu vyšších funkcí, kam spadá abstraktní myšlení a chápání symbolů. Dyskalkulie je nadále blíže rozdělována, rozeznávána je dyskalkulie verbální, praktognostická, lexická, grafická, ideografická a operacionální (Pešová a Šamalík, 2006).

1.3.5 Dyspinxie

Dyspinxie postihuje u žáka oblast kreslení, kdy úroveň kresby obvykle nekoresponduje s osobnostními schopnostmi dítěte, jak podotýká Slowík (2016). V tomto případě obvykle příčinu představuje porucha v oblasti vizuální (dysgnózie) nebo motorické (dyspraxie), případně pak dochází v tomto ohledu ke kombinaci poruch (Říčan a Krejčířová, 2006).

1.3.6 Dyspraxie

Dyspraxie je označením pro takovou poruchu, která je založena na nadměrné neobratnosti u žáka, který se může okolí jevit typicky jako velice pomalý a nešikovný (Slowík, 2016). Dále je možné podotknout, že jde tedy o poruchu hybnosti, chorobnou neschopnost účelných pohybů, typické je s ohledem na tyto skutečnosti rovněž označení vývojové poruchy

koordinace. Základními dílčími typy pak je takzvaná dyspraxie ideativní a ideomotorická, jak doplňuje Vičar (2018).

1.3.7 Dysmúzie

Jednou z dalších identifikovaných SPU je také takzvaná dysmúzie. Jedná se o specifickou poruchu, která negativně postihuje oblast hudebního vnímání žáka, a tedy reprodukci hudby. Žáci proto vlivem této poruchy nedokáží správně rozlišovat mezi dílčími tóny, zapamatovat si melodii nebo rytmus (Slowík, 2016). Problémy se mohou týkat také zápisu not, nicméně to je spojeno spíše s problémy dyslektickými, resp. dysortografickými (Švamberk Šauerová a kol., 2013).

2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

V následující kapitole se zaměřím na problematiku vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, kdy se nejprve zaměřím na legislativní roviny zkoumané problematiky, následně budou zmíněny rovněž související pojmy integrace a inkluze. Ve třetí podkapitole této práce bude poté taktéž blíže proniknuto do existujícího systému poradenství určeného žákům se SPU a představena bude také role individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se SPU. Záměrem tedy v tomto případě bude co nejkompexněji proniknout do problematiky vzdělávání žáků se SPU, jelikož se jedná v současnosti o stále aktuálnější téma.

2.1 Legislativní vymezení

Nejprve je vhodné představit legislativní rovinu zkoumané problematiky. Otázky vzdělávání žáků se SPU jsou v tuzemském prostředí upraveny na základě zákona č. 82/2015 Sb. Zaveden byl koncept takzvaného inkluzivního vzdělávání, aby mohlo být v jeho rámci zpřístupněno vhodné vyučování pro všechny žáky se zohledněním jejich případných specifických potřeb. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je pak v současnosti vnímán především jako na takový jedinec, který pro dosažení a naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatnění a užívání svých vlastních práv ve shodné míře jako ostatní žáci potřebuje takzvaná podpůrná opatření. (Bartoňová, 2016)

Pokud jde o termín podpůrných opatření, pak se jedná o určité nezbytné úpravy v rovině vzdělávání a školských služeb, které musí být vykonány tak, aby odpovídaly zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným specifickým životním podmínkám daného žáka se SVP. (Bartoňová, 2016) Může se jednat typicky například o speciální učebnice a učební pomůcky, úpravy v oblasti způsobů hodnocení žáka, forem a metod vzdělávání, zajištění předmětů v oblasti speciálně-pedagogické péče, zajištění podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga atd. Taková podpůrná opatření jsou klasifikována na několik dílčích stupňů, kdy je hlediskem jejich organizační, pedagogická a finanční náročnost. Podpůrná opatření zařazená do 1. stupně jsou v rámci školy/školského zařízení prosazována i bez doporučení vydaného školským poradenským zařízením, v případě opatření vyšších stupňů je naopak již toto doporučení

nezbytné. V praktické rovině jsou přítom žákům se SPU přidělována zejména opatření z 1. až 3. stupně podpůrných opatření. (Bartoňová, 2019)

Aby mohl být nalezen nejideálnější model týkající se vzdělávání žáků se SPU, musí existovat patřičné povědomí o specifických aspektech osobnosti těchto žáků, pedagogové musí být samozřejmě adekvátně odborně připraveni. Pokud obtíže u žáků nejsou výrazné, je důležitá zejména intenzivní podpora v rámci běžné třídy, zohledněny musí přitom být rozdíly mezi žáky. V rámci výuky v inkluzivní třídě proto musí být vždy ze strany pedagoga respektovány didakticko-metodické odlišnosti mezi žáky. (Gregory, 2006) Žáci se SPU mohou být velice zranitelní a problematicky často přijímají změny. Nicméně Bartoňová (2019) k tomuto dodává, že v situaci, kdy škola disponuje dostatkem informací týkajících se možných potíží a usiluje o podporu, nemusí automaticky taková změna být příčinou negativního vlivu na osobnost žáka.

Formy vzdělávání a poskytování reedukace vychází vždy z doporučení vydaného pedagogicko-psychologickou poradnou, typická je kooperace se speciálně-pedagogickým centrem (SPC), případně pak Dys-centrem. Možná je individuální péče, a to v rámci výuky ze strany učitele kmenové třídy, tato péče je poskytována v případě projevů poruchy v rámci třídy ZŠ. Pedagog věnuje svou pozornost formování vhodných podmínek v rámci této reedukace a klade důraz na individuální přístup k danému žákovi. Možností je také vzdělávání v podobě individuální inkluze žáka, a to primárně u žáků s průměrnými/nadprůměrnými intelektuálními schopnostmi, kteří jsou zvědaví a adaptabilní. Možná je rovněž individuální podpora pedagoga s rozšířením znalostí v oblasti SPU, školního speciálního pedagoga. Reedukace může probíhat ve formě dyslektických kroužků, dys-klubu, případně pak bezprostředně ve školní třídě. (Bartoňová, 2019)

V případě třídy individuální péče pak inkludovaný žák dochází během dne do třídy speciálního pedagoga na určitý vyučovací předmět. Pokud nedokáže sama škola zabezpečit v tomto ohledu odborný servis, zaměřuje se na vzdělávání žáků se SPU a má podle poradenského zařízení doporučena podpůrná opatření, do školy může docházet pro plnění reedukační péče pracovník z pedagogicko-psychologické poradny (PPP). (Bartoňová, 2018)

Ve školní třídě určené žákům se SPU je snížen počet žáků, výuku v tomto případě provádí speciální pedagog. U žáků s diagnostikovanou poruchou sehrává vždy roli individuální přístup a reedukace má podobu komplexního edukačního procesu. Pokorná (2010) však pokládá takové třídy v moderní době spíše za přežitek, který podle názoru autorky nekoresponduje s požadavky kladenými v současnosti v rámci konceptu inkluze.

2.2 Integrace

Dále je třeba blíže vymežit také pojem integrace. Tento termín se jeví jako termín mnohoznačný, v oblasti speciální pedagogiky je na něj pohlíženo jako na společné fungování postižených a nepostižených osob za předpokladu nízké míry konfliktů panujících mezi těmito skupinami. Podle poznatků Švarcové-Slabinové (2000) se jedná o určitý postoj společnosti k osobám s handicapem a osobám intaktním, aby nedocházelo k odmítání a segregaci těchto osob. Naproti tomu by mělo docházet k formování optimálních podmínek pro jejich integraci do hlavního proudu společenského života. Termín integrace je tedy v současné době tradičně vnímán v širším slova smyslu, kdy podle Hájkové (2010) souvisí s právem jedince na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře. Lechta (2010) poukazuje na paralelní fungování odlišných skupin, kdy děti se SVP mohou s podporou navštěvovat tradiční školství. V rámci tohoto duálního systému je zahrnuto fungování integrativní a segregované edukace. V případě neúspěchu integrace se může žák navrátit opětovně do speciálního zařízení.

Klimeš (2005) pokládá integraci primárně za určité sjednocení a ucelení. Společenská integrace je v případě dětí s postižením v dospělosti úspěšnější v případě, kdy přichází již v raném věku do kontaktu s dětmi bez postižení. Proto by tedy mělo být co nejdříve umožněno navázání sociálních vazeb u těchto skupin dětí. Aby přijaly či uměly chápat vyskytující se rozdíly a dokázaly následně těchto poznatků využívat ve vzájemné komunikaci. Integrované vzdělání vychází z modelu, kdy je hlavním problémem samotné dítě s postižením. Základem je tedy osobní tragédie jedince, který má být začleněn do většinové společnosti s pravidly nastavenými pro jedince bez postižení. V současnosti se přitom pojem integrace překlopil do formy takzvaného inkluzivního vzdělávání.

Pokud jde o termín *inkluze*, pak ten pochází z anglického termínu *inclusion*, který může být přeložen jako zahrnutí, respektive příslušnost k určitému celku. V rámci tohoto konceptu by všechny děti měly docházet do tříd hlavního vzdělávacího proudu bez zohlednění stupně jejich postižení (Hájková, 2010). Podle názoru Anderlika (2014) je v rámci inkluze akcentována zejména rovnocennost jedinců, kdy je „normalita“ opomíjena. Za „normální“ je pokládána rozmanitost, kdy není nutné vyhovovat určitým normám, do společenských struktur se totiž v tomto případě vejdou všichni podle svých možností a schopností a společně napomáhají budování celku.

Slowík (2016, s. 160) pak ve svém díle vymezuje inkluzi následovně: „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“. V rámci tohoto inkluzivního přístupu mohou být zapojeni jedinci s postižením do rutinních činností, aniž by byly nezbytné speciální prostředky nebo postupy. Ve vzdělávání jsou tedy využívány běžné vyučovací metody, aby mohly být díky tomu formovány kladné vztahy mezi žáky s postižením a žáky intaktními s tím, že budou dle vlastní zkušenosti utvářeny nezaujaté postoje (Slowík, 2016).

Inkluze tedy s ohledem na uvedené označuje takovou lidskou společnost, jejíhož života se účastní všichni bez rozdílu, a to na základě vzájemného pocitu sounáležitosti. V rámci procesu inkluze se společnost učí, že každý se může plně účastnit společného života a kultury. Díky inkluzivnímu prostředí mohou děti i jejich rodiče pochopit, že součástí školy jsou všichni bez rozdílu. Na základě toho pak je umožněno poznat, že každý je nositelem jedinečné životní zkušenosti a pohledu na svět, což je pro ostatní obohacím (Hájková, 2010).

Je třeba podotknout, že v rámci výuky i integrace samotné sehrává velkou roli osobnost učitele. Jak dále Bartoňová (2007) uvádí, na postoje učitelů k žákům se specifickými poruchami učení má vliv zejména fakt, že jsou pro ně pochopitelně takoví žáci určitým problémem. Mnohdy je totiž vnímají zejména jako líné, s nedostatkem pozornosti a nadání, vyznačující se také nepořádností, nesamostatností, bez zájmu o výuku. Samotní žáci pravidla zastávají názoru, že jim učitelé nedůvěřují a ostatním žákům nadržují. Rodiče žáků se SPU poukazují poměrně hojně na to, že navzdory počátečnímu zájmu o školu se u dětí postupně rozvinula nechuť až odpor ke škole, což souviselo s neúspěchy nebo nadměrně dlouhou domácí přípravou (Bartoňová, 2007).

Na celkovou sebeúctu, sebedůvěru i školní výsledky pak mají velký vliv rovněž postoje a chování spolužáků. Pakliže tito neporozumí problémům svých spolužáků se specifickými poruchami učení, pravděpodobně se jim budou posmívat, případně je přímo šikanovat (Bartoňová, 2007). Pokorná (2001) dodává, že postoje rodičů, spolužáků a učitelů, specifika vývoje osobnosti ve spojení s poruchou působí v nemalé míře na postoj žáků se SPU k sobě sama. Žáci chovají v mnoha případech pocitu méněcennosti. Dlouhodobé neúspěchy, tlak a případné tresty ze strany školy, rodičů a vlastní bezmoc vedou následně k tomu, že žák nadále očekává pouze samé negativní věci, pokud již nějaký úkol zvládne, myslí si, že jde pouze o náhodu, vztahy mezi žákem a jeho okolím postrádají prvek důvěry, žák se vyznačuje

negativním sebehodnocením, nedůvěřuje sobě ani okolí, a nakonec pak ani jeho okolí nedůvěřuje jemu (Pokorná, 2001).

2.3 Systém poradenství pro žáky se SPU

Velmi důležitou úlohu ve vzdělávání žáků se SPU sehrávají rovněž poradenské instituce. Poradenství je přitom možné definovat jako kvalifikovanou péči v určité oblasti, v jejímž rámci klient získává od poradce odpověď na dotazy, o něž se sám zajímá, případně prostřednictvím poradce sám hledá odpověď (Dryden, 2005). Dle názoru Drápely (1995) se jedná zejména o preventivní proces, který umožňuje vytváření podmínek z hlediska osobního růstu klientů, kromě toho jde rovněž o proces nápravný, který umožňuje odstraňování zábran z hlediska osobnostního rozvoje u klientů a napomáhá rovněž v řešení jejich problémů. Specifikem poradenství je přitom právě zmíněná poradenská interakce, k níž dochází mezi klientem a konzultantem, dále pak rovněž jeho specifické zaměření, kdy klient získává od poradce pouze informace a podporu, která je nutná za účelem řešení určitého konkrétního problému, jsou mu poskytovány podněty a návody k svépomoci. Poradenství bychom tedy vzhledem k uvedenému mohli pokládat jako určitou odbornou a specializovanou činnost, která se zaměřuje na pomoc lidem v problematických situacích, přičemž může mít krátkodobý i dlouhodobý charakter. V poněkud širším pojetí by se pak dle názoru Slavíka a Zounkové (2014) mohlo jednat rovněž o aplikovanou teoretickou disciplínu, která se zaměřuje na zkoumání lepších možností z hlediska poskytování pomoci lidem. Poradenství je tedy určitou formou sociální zainteresovanosti na životě jiných osob, snaha poskytnout osobám radu v určitých problémových situacích, může se přitom jednat o události pozitivní i negativní.

Je možné uvést, že mezi instituce řešící specifické poruchy učení v rámci škol patří výchovní poradci, školní metodikové prevence, popřípadě pak také školní psychologové a školní speciální pedagogové. Ke školským poradenským zařízením patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně-pedagogická centra (SPC) (Lechta, 2010).

Specificky důležitá je přitom role PPP, které se věnují zejména komplexní psychologické, speciálně-pedagogické a sociální diagnostice. Zaměřují se tedy na zjišťování příčin poruch učení, chování a příčin jiných problémů v rámci vývoje osobnosti a také v rámci výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Kromě toho pak rovněž na zjišťování individuálních

předpokladů ve vztahu k profesnímu zaměření žáků (Lechta, 2010). S ohledem na věk a charakter daného problému obvykle dítě prochází standardizovaným psychologickým a poté i speciálně-pedagogickým vyšetřením, jehož výsledkem je zpracování příslušné zprávy a doporučení. Doporučení ke vzdělávání je projednáváno se školním zařízením a zákonným zástupcem dítěte, resp. se zletilým žákem. Poté je PPP povinná doporučení odeslat přímo škole, která poté musí poskytovat žákovi podpůrná opatření a úpravy ve vzdělávání, která vycházejí právě z daného doporučení. Lze tedy uvést, že součástí této zprávy jsou primárně doporučení týkající se toho, jak by mělo být s daným žákem pracováno s ohledem na jeho specifické potíže i přednosti. Vzhledem k tomu, že součástí těchto zpráv je obvykle mnoho odborných výrazů, účastní se školní psychologové a speciální pedagogové mnohdy výkladu doporučení pro samotné pedagogy (Švamberk Šauerová, 2013).

Pojmem SPC jsou označována speciální školská zařízení, která se věnují v praxi poskytování poradenských služeb určených žáků postiženým nebo znevýhodněným. Péči v tomto případě poskytuje tým odborníků, kam patří psycholog, speciálního pedagoga, sociální pracovníci i další odborníci, kteří působí například v rámci logopedie, etopedie, psychiatrie atd. (Bendová a Zíkl, 2011). Poskytována je v rámci těchto zařízení komplexní speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika zdravotně postiženého žáka, je utvořen plán péče o žáka, vykonávána přímá individuální/skupinová práce se žákem, důležitou činností jsou rovněž konzultace zaměřené na zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení, metodická pomoc z hlediska tvorby IVP, kariérové poradenství a případně také některé další služby (Pešová a Šamalík, 2006).

Výchovný poradce pak působí při každé základní, střední a speciální škole, obvykle je jím učitel z pedagogického sboru. Výchovný poradce se orientuje na sociální oblast a prevenci, dále pak uskutečňuje vyhledávání a provádění orientačního šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání si žádá specifickou pozornost. Poradce rovněž poskytuje vzdělávací a profesní poradenství, realizuje spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a také poskytuje metodickou, informační pomoc pro pedagogické pracovníky a rodiče (Krejčová a Hladíková, 2019).

Dále se této oblasti účastní také školní metodik prevence, který provádí koordinaci a kontrolu v oblasti prevence sociálně-patologických jevů, koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti preventivního programu a konečně také spolupracuje s odpovídajícím odborným pracovištěm (Knotová, 2014).

Školní psycholog v současnosti působí na některých českých školách a je nutné, aby se jednalo o pracovníka s absolvovaným VŠ vzděláním v oboru psychologie. Školní psycholog zejména sleduje projevy a výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy, pečuje o integrované žáky, pomáhá učitelům při zpracování IVP, může také provádět individuální práci se žáky ve formě jejich konzultace a vedení, poskytuje podporu v rámci spolupráce třídy a třídního učitele i poradenství pro pedagogické pracovníky z hlediska přístupu k žákům se SVP (Hlad'o, 2012).

Také školní speciální pedagog působí v současné době pouze na některých školách, jde o pracovníka s ukončeným VŠ vzděláním v oblasti speciální pedagogiky. Tento pracovník vyhledává žáky se SVP a provádí jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče, spolupracuje se školskými pedagogickými zařízeními a odbornými pracovníky, věnuje se rovněž metodické činnosti pro pedagogické pracovníky a dále taktéž koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga působící na škole (Hlad'o, 2012).

2.4 Individuální vzdělávací plán

Důležité je zmínit také takzvaný individuální vzdělávací plán, který je pracovním materiálem využívaným v rámci vzdělávání žáka se SVP. Na zpracování se přitom podílí učitel, rodiče, daný žák, pracovník podílející se na nápravě a pracovník školského poradenského zařízení. Prostřednictvím IVP může žák následně pracovat přiměřeně svým schopnostem, možnostem a také tempu. Záměrem je nalézt takovou odpovídající úroveň, která bude umožňovat dosažení optimálního výkonu práce pro žáka se SVP (Zormanová, 2014).

Je možné uvádět, že IVP je zpravidla vytvářen ze strany učitele daného vyučovacího předmětu, školské poradenské zařízení tedy přímo IVP nevypracovává. Úkolem odborného pracovníka je pouze formulování návrhů a doporučení vedoucích ke zpracování plánu. Plán by měl zahrnovat osobní údaje daného žáka, závěry pocházející z vyšetření, důležitý je obsah a rozsah a způsob poskytování péče. Důležité jsou vhodně zvolené pedagogické postupy, adekvátně rozvrženo učivo z hlediska časového a obsahového, zvolit je třeba rovněž optimální hodnocení žáka. V rámci IVP je třeba také stanovit, na co je třeba se v případě žáka zaměřit, způsob jeho nápravy, který bude příčinou zmírnění/odstranění problémů panujících u tohoto žáka. Také bývá součástí IVP seznam pomůcek pro žáka (Jucovičová, 2009).

Dále je v rámci IVP uveden také konkrétní pracovník poradenského zařízení provádějící spolupráci se školou, očekávaný nárůst finančních prostředků, a nakonec také i účast zákonných zástupců a žáka během realizace zpracovaného IVP. Jedná se o zajištění pravidelné domácí přípravy, docházku na nápravný kurz nebo pravidelné schůzky a konzultace se školským zařízením. Uvedena jsou doporučení vůči rodičům, termíny schůzek se školou, platnost zpracovaného IVP, datum jeho vyhotovení a podpisy pověřených osob. Později lze IVP doplňovat v případě potřeby o nové skutečnosti (Jucovičová, 2009).

3 Role učitele při reedukaci a hodnocení SPU

V této třetí kapitole bakalářské práce je blíže pojednáno o úloze pedagoga v rámci reedukace a hodnocení žáků se SPU. Nejprve je tedy představena problematika reedukace v případě žák se SPU, následně jsou prezentovány možnosti týkající se využití alternativních metod v rámci reedukace žáků se SPU, samostatná podkapitola práce je následně zasvěcena otázce hodnocení žáků se SPU na 1. stupni ZŠ.

3.1 Reedukace SPU

Pozornost je třeba věnovat procesu reedukace v případě specifických poruch učení, kdy tento proces představuje diagnosticko-terapeutický proces dlouhodobého rázu, kdy je cílem odstranění nebo minimálně zmírnění obtíží a zlepšení v celkového psychického stavu dítěte (Bartoňová, 2007). Daná zvolená metoda musí být vždy přizpůsobena vzhledem k individualitě daného konkrétního žáka, typu jeho poruchy, stupně této poruchy společně se stávající fází nápravy. Aby byla reedukace úspěšná, je významným aspektem probíhající týmová spolupráce mezi vyučujícími, kteří se účastní výchovy a vzdělávání žáka. Jak dále Bartoňová (2007) podotýká, náprava specifických poruch učení je vždy záležitostí dlouhodobou, náročnou a žádá si vynaložení značného úsilí ze strany žáka, pedagoga, rodiny žáka se SPU a případně i dalších zapojených odborníků. Reedukace se neobejde bez přiměřené kvalifikované připravenosti pedagoga (terapeuta).

Míchalová (2008) uvádí následující základní metody a formy práce se žáky se SPU:

- Reedukace probíhající v kabinetu dyslexie, případně pak v rámci dys-kroužků při běžné ZŠ. Náprava je vykonávána speciálním pedagogem nebo absolventem kurzu SPU, a to obvykle před/po vyučování. Jedná se o typickou formu reedukace u žáků integrovaných do běžných tříd ZŠ.
- Reedukace individuální/skupinová v rámci ambulantní nápravy v PPP/SPC. Pracovník PPP/SPC, speciální pedagog provádí reedukaci u žáka za přítomnosti rodičů a provádí také jejich odborné vedení, aby tito mohli následně na základě instrukcí cvičení s dítětem provádět i doma.

- Reeducace v rámci speciální třídy při tradiční ZŠ nebo speciální škole pro žáky se SPU. Reeducace je v této podobě zpravidla intenzivní a týká se zejména žáků s těžkým stupněm SPU nebo také žáků se sklony k neurotickým projevům a dalším poruchám v rovině emocionální.
- Reeducace v rámci dětských psychiatrických léčení v případě velice těžkého stupně specifické poruchy učení, což je kombinováno s dalšími potížemi vyžadujícími využití psychiatra.

Je možné doplnit, že v současnosti jsou stále více využívány vedle uvedených základních forem péče také jiné možnosti, příkladem může být v tomto směru reeducace prováděná ve zdravotnictví, reeducace v rámci Dys-centra/Dys-klubu, vícedenní pobyty a tábory zaměřující se na děti se SPU atd. V rámci reeducace pedagog věnuje svou pozornost komplexní osobnosti daného žáka, roli sehrávají v tomto směru zrakové podněty (fotografie, obrázky), sluchové podněty (slova učitele, nahrávky), ale dále také audiovizuální podněty (video, PC programy, dramatizace, ale například i výlety) (Bartoňová, 2007).

3.2 Možnosti alternativních metod

V současnosti jsou neustále získávány nové poznatky týkající se příčin a mechanismů SPU. Úskalím je zejména skutečnost, že reedukační péče o poruchy učení představuje vždy záležitost značně komplexní, každá osoba je individuální osobností (Bartoňová, 2004). V rámci reeducace odborníci využívají běžné výchovně vzdělávací metody a postupy, které jsou v současnosti doplňovány o adekvátní možnosti alternativních metod a přístupů v rámci péče a podpory o jedince s SPU (Bartoňová, 2004). V rámci nápravy SPU již není možné v současnosti zaměřovat pouze na rozvoj percepčních funkcí. Odborníky je akcentována sensorická integrace a celistvost vnímání, téma je zkoumáno z hlediska vývojové psychologie, je sledován rozvoj kognitivního chování, emočních vlivů a sociálního chování, jak uvádí například Pokorná (2000).

Mezi současné alternativní metody pro řešení SPU je možné zařadit zejména následující:

- Edukativně stimulační skupiny – jde o program efektivní péče určený dětem majícím problémy ve výuce nebo výchově předtím, než započnou docházet do základní školní docházky;
- Kineziologie – základem je přesvědčení, že díky určitým pohybovým prvkům mohou být vedeny ke spolupráci různé mozkové oblasti. Nabízí své uplatnění především v případě dětí nekoncentrovaných a neklidných, úskalím však je fakt, že naučené a obnovené stopy postupně vyhasínají;
- EEG – Biofeedback – tato metoda je v praktické rovině indikována v případě dysfunkcí či nezralosti CNS. Terapeut a neurolog může provádět stimulaci oslabených funkcí, zejména pak v případě dyslektiků, jejichž mozek se vyznačuje odchylkami od normy. Jde o hraniční metodu na pomezí mezi tréninkem, terapií a učením pro posílení aktivace nervové soustavy, trénink pozornosti a sebeovládání. Zařízení zahrnuje tréninkový program, snímač, zesilovač mozkových vln a dva PC. Dochází ke snímání záznamu elektrické aktivity mozku, která je následně transformována do PC hry a dítě hraje danou hru pouze díky své myšlenkové aktivitě. Následně je díky tomu získávána přímá zpětná vazba. Obnovené spoje jsou již trvalé. Proběhnout by mělo 10 až 80 sezení, a to ideálně s četností dvakrát až třikrát týdně (Bartoňová, 2004);
- Metoda dobrého startu – sledován je rozvoj psychomotoriky s oblastí emocionálně motivační a sociální a je poskytována pomoc v rámci řečového rozvoje. Je vhodná ve formě vstupní etapy výuky čtení a psaní a využívána je úspěšně u dětí se SPU v rámci integrace i v rámci specializovaných tříd. Součástí je celkem 25 lekcí s dostatkem modelových situací;
- Program KUMOT – skupinový psychoterapeutický a rozvíjející program určený dětem ve věku mezi 5 až 8 lety, u nichž byla diagnostikována LMD. Dochází u těchto dětí v praxi k procvičování jemné/hrubé motoriky, motoriky mluvidel, děti mohou díky realizaci tohoto programu lépe přivykat tělesnému kontaktu, učit se ovládat impulzivitu, další výhodou je také dosažení relaxace, koordinace, vzájemné kooperace a otevřené komunikace, a to vše primárně s cílem v podobě zjednodušení sociální interakce;

- Program KUPOZ – v rámci této možnosti je rozvíjena pozornost u dětí s LMD, důležitá je však domácí práce za účasti rodičů a zejména pak pravidelnost za účelem tvorby nových spojení v mozku během 15 týdnů. Vytvořená spojení však v tomto případě nevyhasínají a je možné využití všech schopností mozku;
- Video trénink – prováděna je interakce v rodinném prostředí s výskytem problémů v rovině výchovy dětí, kdy je požadováno posilování pozitivních prvků komunikace (Bartoňová, 2004).

Výše tedy byly popsány hlavní alternativní metody a přístupy, které je možné v současnosti využívat v oblasti řešení a reedukace SPU u dětí. Je možné předpokládat, že tyto metody nepochybně také z hlediska budoucnosti naleznou uplatnění a budou ve stále větší míře v této oblasti využívány.

3.3 Hodnocení žáků SPU na 1. stupni ZŠ

Důležitou součástí problematiky vzdělávání žáků se SPU je pochopitelně také způsob jejich hodnocení pedagogem. Hodnocení společně se související klasifikací je ze strany odborníků řazeno mezi metody pedagogické diagnostiky, kdy je v jeho rámci zjišťována a posuzována úroveň žáků dosažená v rámci určitého období. Posuzováním přitom prochází komplexní osobnost dítěte, jeho pozitivní rysy. Jednou z forem hodnocení je také klasifikace, v rámci hodnocení se lze setkat s pochvalou, odměnou, souhlasem, vytyčením chyby a trestem. Hodnocení se kromě toho vyznačuje různými funkcemi, a to zejména funkcí motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou nebo také regulační (Zelinková, 2003). Význam hodnocení je třeba spatřovat také ve vlivu na jeho sebehodnocení a míru sebeúcty, vztahy okolního sociálního prostředí k žákovi i budoucí profesní i osobní život.

Problematiku hodnocení a klasifikace řeší podrobněji článek 5 metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24, kdy je v rámci hodnocení akcentována motivace, což vede k formulaci požadavku kladeného na to, aby bylo primárně prováděno v rámci školního prostředí pozitivní hodnocení toho, co žák zvládl. Akcentováno je přitom širší slovní hodnocení (žádost zákonného zástupce u ředitele školy) i zajištění taktní informovanosti dalších žáků ve třídě z

hlediska individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka (Zelinková, 2003).

Širší slovní hodnocení odpovídá určitému alternativnímu způsobu hodnocení, který je v praktické rovině využíván dle rozhodnutí učitele v podobě formy závěrečného hodnocení v určitých vyučovacích předmětech. Učitel může v tomto případě volit různé kombinace slovního hodnocení a jiných funkčních způsobů hodnocení. Důležitým požadavkem je vždy zejména důraz na to, aby byla výpovědní hodnota zvoleného způsobu srozumitelná pro samotné žáky i jejich rodiče. Obsah širšího slovního hodnocení by měl specifikovat, co a v jakém rozsahu žák ve vyučovacím předmětu zvládl, do jaké míry došlo ke splnění požadavků kladených učebním plánem, znalosti nabyté ve vyučování, jeho schopnosti a dovednosti. Měl by být pozitivně motivační, kromě toho však rovněž dostatečně objektivní a kritický a definovat další postup rozvoje žáka vzhledem k jeho individuálním specifikům a postup týkající se eliminace rozpoznávaných nedostatků (Bartoňová, 2004). Vítková (2007) pak navíc k této problematice dodává, že obecně by se jedním z důležitých cílů pedagogické práce v současnosti mělo stát zejména oslabování vnější motivace žáků (na základě známek) a posilování motivace vnitřní, která vyjadřuje motivaci vycházející ze samotného žáka a jeho potřeb a přání.

V rámci hodnocení žáka se lze setkat také se žakovským portfoliem, které může být dle zjištěných informací založeno již v 1. třídě ZŠ, následně pak může být taktéž průběžně doplňováno. Zahrnuty jsou v tomto portfoliu materiály ohledně daného žáka, kdy dochází k dokumentování jeho stavu vědomostí, dovedností a schopností i získaných kompetencí. Materiály mohou mít podobu písemných testů, fotografií, výtvarných prací, výstupů či například také referátů. Dle dohody s učitelem lze zařadit podle Vítkové (2007) i vlastní dokumenty z mimoškolní činnosti daného žáka.

Slavík (1999) akcentuje následující zásady formulované Zelinkovou, které se týkají problematiky hodnocení žáků s SPU:

- Žákům se SPU je třeba věnovat speciální pozornost a péči v průběhu školní docházky.
- Za účelem zjišťování úrovně vědomostí a dovedností žáka jsou zvoleny takové formy a druhy zkoušení, které jsou přiměřené konkrétním schopnostem žáka a na které porucha negativně nedopadá.
- Ředitel školy má kompetencemi pro to, aby byl žákům se SPU vypracován individuální výukový plán pro libovolný předmět příslušnými vyučujícími, tento se přitom může ve skutečnosti lišit od výuky v daném ročníku.

- Veškerá navržená pedagogická opatření musí být projednána s rodiči žáka se SPU, jejich případný nesouhlas je nutné respektovat (Slavík, 1999).

Zásady hodnocení žáků s SPU jsou následně doplněny Bartoňovou (2004) o následující:

- Popsaný adekvátní způsob vysvětlení rozdílného přístupu k hodnocení žáků s SPU ostatním žákům.
- Dítě s poruchou by mělo mít šanci poznat pocit úspěchu.
- Je třeba chválit snahu vynaloženou v rámci plnění školních úkolů, i když finální efekt není zcela odpovídající.
- Hodnocení a klasifikace by mělo vždy vycházet ze znalosti příznaků postižení.
- V rámci hodnocení a klasifikace je třeba akcentovat motivační složku hodnocení.
- Hodnocením by měly procházet pouze jevy, které žák vhodně zvládl.
- V rámci hodnocení je vhodné například i bodové hodnocení.
- V rámci klasifikace žáků je možné doporučit preferenci širšího slovního hodnocení.
- Specifický přístup ke klasifikaci žáků je třeba prosazovat ve všech předmětech, kde se projevují příznaky poruchy.
- Výkony žáka je vždy nutné hodnotit zejména spravedlivě (Bartoňová, 2004).

Z uvedeného plyne, že také hodnocení žáků se SPU by mělo vycházet z určitých pravidel, která by měla odpovídat daným specifickým poruchám. Dle této znalosti by se pak měl vybrat vyhovující způsob a přístup k hodnocení. Je přitom vhodné kombinovat případně i několik různých způsobů hodnocení a klasifikace žáka.

Praktická část

4 Výzkumné šetření

V rámci následující kapitoly bakalářské práce budou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno se zvoleným vzorkem respondentů. Nejprve bude představen úvod do problematiky, kdy bude poukázáno na určité již provedené výzkumy na téma, na které se zaměřuje tato bakalářská práce. Ve druhé podkapitole bude čtenář práce seznámen s metodikou využitou za účelem zpracování tohoto výzkumného šetření, ve třetí podkapitole výzkumného šetření bude ilustrován výzkumný vzorek zapojených respondentů. Následně budou představeny podrobné výsledky, k niž bylo dospěno díky provedení výzkumného šetření.

4.1 Úvod do problematiky

Jak již bylo výše nastíněno, v rámci následující podkapitoly bakalářské práce je vhodné poukázat na některé existující výzkumy na téma integrace žáků se SPU do prostředí ZŠ. Těchto bylo provedeno nepochybně i v tuzemském prostředí větší množství, v naprosté většině případů se však jedná o výzkumy provedené v rámci zpracování závěrečných prací. Nicméně například Kocurová (2003) se v rámci svého výzkumu zaměřila na výzkum jazykové kompetence dětí se SPU, ve svém dalším výzkumu pak Kocurová (2004) naproti tomu věnovala svou pozornost produkci a chápání jazykového humoru v případě dětí se SPU. Zajímavé poznatky uvádí ve svém díle také Vágnerová (2005), která řeší komplexně problematiku vývoje dětí a dospívajících.

Pokud jde o výzkumy přímo se vztahující k problematice, která je řešena v rámci této bakalářské práce, pak je třeba uvést, že se jedná dle zjištěného skutečně pouze o výzkumy, které byly rovněž vyhotoveny v rámci bakalářských nebo diplomových prací. Některé z jejich závěrů budou v rámci diskuze komparovány s výsledky výzkumného šetření provedeného pro tuto bakalářskou práci. Přínosným je v tomto směru například výzkum Angelovičové (2014), která se v rámci své práce zaměřila na problematiku integrace žáků se SPU do prostředí základních škol v okrese Cheb. Dále je možné zmínit rovněž výzkum Ignatidisové (2005), která se rozhodla zaměřit svou pozornost rovněž konkrétně na širší souvislosti problematiky integrace žáků se SPU do prostředí tuzemských základních škol.

Přínosné jsou pro tuto bakalářskou práci dále také například závěry výzkumu Mlčochové (2014), která řeší velmi podobné otázky, které se staly středem zájmu rovněž v rámci této práce, a nakonec stojí za zmínku také šetření provedené Macháčovou (2010), která zvolila pro svůj výzkum poněkud specifičtější otázku, a to konkrétně téma hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ, což se však rovněž úzce dotýká zkoumané problematiky. Jak již bylo výše uvedeno, závěry zmíněných výzkumů budou v rámci diskuze komparovány s vlastními zajímavými zjištěními.

4.2 Metodika a cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části této práce je zjištění praktických zkušeností a postojů pedagogů k výuce žáků se SPU. Dílčím cílem praktické části této práce bude zjistit počty žáků se SPU ve třídách, využívané metody, přístup k práci s těmito žáky a používané metody hodnocení žáků se SPU. Pozornost je věnována i přípravě žáků se SPU na vyučovací hodinu. Na základě zjištění budou následně formulována odpovídající doporučení za účelem zvýšení efektivyity integrace žáků se SPU na 1. stupeň ZŠ.

Pro zpracování výzkumného šetření jako hlavní metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření, které je jednou z metod kvantitativního výzkumu, v tomto případě se jedná o metodu využívanou za účelem získávání dat od velkého počtu odpovídajících respondentů. Zvolen přitom byl nestandardizovaný dotazník, který je uveden v přílohové části této bakalářské práce. Mezi výhody dotazníkové metody patří její jednoduchost, finanční i časová nenáročnost, a kromě toho byla dotazníková metoda zvolena také pro možnost následně sesbíraná data jednoduše kvantifikovat a následně pak počítačově zpracovat (Mátel, 2019).

Předem připravený dotazník je složen celkem z 24 otázek, zařazeny byly přitom otázky charakteru otevřeného, polouzavřeného i uzavřeného, kdy měli respondenti možnost zvolit jednu, případně pak i několik odpovědí současně. Zahrnuty byly otázky týkající se zkušeností a názorů respondentů na otázky edukace a integrace žáků se SPU do prostředí ZŠ. V rámci přípravy dotazníku byl kladen důraz na to, aby byl zařazen vhodný počet otázek, a to tak, aby měli respondenti ochotu a zájem dotazníku vyplnit, proto bylo vycházeno z vědomí, že není vhodné zařazovat nadměrný počet otázek. Nejdříve byly v úvodu dotazníku respondenti informováni o tom, jaký je smysl a cíl tohoto šetření, dále byla uvedena jednoduchá instrukce

ohledně jeho vyplňování i poděkování za ochotu ke spolupráci. Následovaly již samotné otázky s vazbou ke zkoumanému tématu. Součástí finální podoby dotazníku jsou přitom otázky zkoumající osobní názory a zkušenosti pedagogů týkající se vzdělávání žáků se SPU, výsledků vzdělávání těchto žáků, problematika přístupu pedagoga k těmto žákům a využití případných specifických opatření. Některé ze zařazených otázek se dotýkají rovněž názorů pedagogů na přístup okolí k žákovi se SPU a zkoumán je v rámci šetření také vliv žáka se SPU na komplexní atmosféru ve školní třídě. Pozornost je věnována také konkrétním uplatňovaným způsobům hodnocení žáků se SPU i návrhům pro růst efektivity stávajícího systému vzdělávání žáků se SPU. V souladu s metodikou dotazníkového šetření byly uvedeny také otázky identifikační, a tedy otázky na pohlaví, věk, pedagogickou praxi a velikost obce, na jejíž základní škole pedagog působí.

Pokud jde o průběh realizace šetření, pak bylo nejprve třeba několik zvolených školních zařízení oslovit s žádostí o spolupráci na šetření, na což byli dotázáni ředitelé těchto zařízení. V případě jejich souhlasu následně probíhala komunikace přímo s pedagogy. Pokud se pedagogové vyslovili pro účast na šetření, byl jim posléze předložen k vyplnění připravený dotazník. Vyplnění dotazníku bylo zcela na bázi dobrovolnosti. Respondenti byli seznámeni s tím, že je celý dotazník zcela důvěrný a anonymní. Výsledky poslouží pro účely zpracování praktické části této bakalářské práce. Výzkumné šetření bylo realizováno v lednu roku 2022. Záměrem bylo získat v jeho rámci data pocházející od minimálně 50 respondentů z řad pedagogů základní školy. Hlavním kritériem výzkumného šetření byla vzdálenost školy kvůli jednoduššímu přístupu k šetření a možnosti osobního setkání. Dalším kritériem, ke kterému bylo přihlíženo byla přítomnost žáka se SPU a zkušenost pedagoga s těmito žáky. Na základě zvolených kritérií bylo zvoleno celkem 7 škol v okrese Šumperk.

Po získání potřebných dat bylo následně přistoupeno k jejich dalšímu zpracování. Poté, co byla data zpracována, byla provedena jejich interpretace ve slovní podobě, která je vhodně doplněna o grafické výstupy tam, kde je to s ohledem na výsledky šetření žádoucí. Zjištěné výsledky jsou následně podrobeny také diskuzi a na základě metody syntézy jsou formulovány závěry.

4.3 Výzkumný vzorek

Nyní je třeba prezentovat také konkrétní výzkumný vzorek, s nímž bylo pracováno v rámci tohoto šetření. Výzkumný vzorek byl v tomto případě zvolen na základě prostého náhodného výběru. Osloveni byli ředitelé a učitelé několika zvolených základních škol v Olomouckém kraji. Převážnou většinu dotazníků jsem rozeslala v elektronické podobě emailem a některé předala osobně. Výzkumný vzorek tedy zahrnoval učitele 1. stupně základních škol, celkem byly na základě šetření získány odpovědi od 52 respondentů.

Jednou z identifikačních otázek byla otázka zkoumající pohlaví respondentů. Dle zjištěného se provedeného šetření zúčastnilo celkem na 40 žen-učitelek (77 %) a 12 mužů-učitelů (23 %). Pokud jdeo věkovou strukturu respondentů pak ta je zobrazena v rámci tabulky uvedené níže.

Tabulka 1: Věková struktura respondentů

Věk	Celkem	% celkem
Do 25 let	0	0 %
26–35 let	8	15 %
36–45 let	18	35 %
46–55 let	15	29 %
56 let a více	11	21 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Celkem 35 % oslovených respondentů tedy spadalo do věku mezi 36 a 45 lety, dalších 29 % osob pak uvedlo věkovou kategorii mezi 46 a 55 lety. Zhruba pětina (21 %) respondentů pak uvedla věk nad 56 let. Z věkové kategorie mezi 26 až 35 lety pocházelo 15 % respondentů.

Z hlediska praxe v učitelské profesi uvedla 3 % respondentů praxi nepřekračující 1 rok, celkem 14 % respondentů disponuje praktickými zkušenostmi v profesi pedagoga o délce mezi 1 rokem a 3 lety, dále pak 28 % respondentů uvádí praxi mezi 4 až 6 lety. Plná třetina

zapojených respondentů působí v profesi pedagoga mezi 7 až 9 roky a praxe u zbývajících 22 % učitelů přesahuje 10 let.

Z hlediska velikosti obce, kde se nachází daná základní škola, pak dle zjištěných informací převládali respondenti z větších měst. Celkem na 65 % participujících učitelů v tomto případě uvedlo působení na základní škole ve městě s počtem obyvatel přesahujícím 30 000. Celkem 35 % učitelů pochází z velkého města, a tedy města nad 75 000 obyvatel. Desetina pedagogů pak naopak učí své žáky na základní škole v obci, jejíž počet obyvatel nepřesahuje v současnosti 5 000.

4.4 Výsledky výzkumného šetření

Nyní bude přistoupeno k prezentování konkrétních výsledků výzkumného šetření. Celkem 52 oslovených respondentů uvedlo, že mají ve své třídě v současnosti minimálně jednoho žáka s diagnostikovanou SPU. Celkem na 45 % participujících pedagogů uvedlo, že se jedná o jednoho takového žáka, u zbývajících částí respondentů pak jde o více takových žáků. Dále bylo také záměrem zjistit, které ze SPU v případě respondentů ve třídách převažují. Ve většině případů přitom bylo uváděno, že se jedná o žáka/žáky s kombinací vícero poruch. Typickou kombinací SPU u žáků přitom byla kombinace dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V několika dílčích případech pak navíc k této kombinaci pedagogové zmínili ještě ADHD. V celkem osmi zjištěných případech se jednalo o poruchu ADHD.

Dále bylo předmětem zkoumání, ve kterém konkrétním vyučovacím předmětu v praktické rovině žák/žáci se SPU typicky vyniká/vynikají. Záměrem bylo zjistit vliv SPU u žáka na jeho dosahované výsledky. Výsledky jsou zřejmé z níže uvedené tabulky.

Tabulka 2: Vynikající schopnosti žáků se SPU ve vyučovacích předmětech

Odpověď	Celkem
Matematika	4
Tělesná výchova	27
Přírodověda	15
Informatika	6
Vlastivěda	11
Výtvarná výchova	13

Zdroj: Vlastní zpracování

Respondenti měli v tomto případě možnost volby libovolné odpovědi dle svého uvážení. V tomto případě tedy bylo zjištěno, že žák/žáci se SPU v praktické rovině nejvíce vynikají v přírodovědě a výtvarné výchově. Naopak nejméně tito žáci vynikají ve skutečnosti v matematice. Výsledek není velmi překvapivý, jelikož v tělesné výchově nejsou nutné žádné specifické znalosti a schopnosti, zatímco matematika je pro mnohé žáky skutečně problémovým vyučovacím předmětem. V návaznosti na to proto byla doplněna také otázka zkoumající, který předmět/předměty v praxi činí žákům největší problémy. Zjištěné výsledky opětovně přehledně zobrazuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 3: Nedostatečné schopnosti žáků se SPU ve vyučovacích předmětech

Odpověď	Celkem
Český jazyk	24
Anglický jazyk	18
Matematika	22
Informatika	6
Vlastivěda	11
Výtvarná výchova	4
Přírodověda	6

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak je patrné z tabulky 3, největší problémy činů žákům se SPU český jazyk a matematika, dále pak také anglický jazyk. Zmíněny však byly i některé další vyučovací předměty, naopak tentokrát vůbec nebyla zmíněna tělesná výchova. Lze přitom předpokládat, že český jazyk bude činit největší obtíže žákům s dyslexií, případně pak žákům s kombinací více poruch.

Dále byla v rámci šetření věnována pozornost tomu, zda pedagogové v praxi používají ve svých hodinách určité speciální metody/postupy pro žáky se SPU. Dle zjištěného je tomu tak v praxi v případě 65 % oslovených pedagogů. Typicky se přitom jedná o takové opatření, kdy pedagog přizpůsobuje tempo svého diktování tempu psaní žáka, případně jsou kupříkladu diktáty připravovány v podobě vytištěného textu s vynechanými místy, aby byla následně doplněna vynechaná písmena. Někteří z pedagogů pak poskytují pomoc žákovi se čtením a poskytují více času za účelem kontroly, praktikována je také možnost v podobě vynechání časově limitovaných úkolů nebo dopomoc v rámci řešení slovních úloh, zmínit je nakonec také možnost opravy v případě chybování v písemné práci. Z uvedeného tedy jasně plyne, že většina pedagogů skutečně poskytuje v rámci vzdělávání žáků se SPU určitou specifickou pomoc z hlediska jejich vzdělávání nad rámec vzdělávání ostatních žáků.

S tím pak ostatně souvisela také otázka další, kdy byli pedagogové dotazováni, zda poskytují žákovi/žákům se SPU ve vyučovacích hodinách více času na opravu a kontrolování v porovnání s dalšími žáky. Naprostá většina (celkem 94 %) zapojených pedagogů odpověděla kladně, a tedy tak, že skutečně v praxi ponechávají žákům se SPU více času na opravu a kontrolu ve srovnání se zbytkem školní třídy. Přítomnost SPU u žáka však má dále vliv například také na způsob hodnocení písemného projevu žáka, jak je patrné z následující tabulky, kde jsou zobrazeny výsledky odpovědí na otázku, zda pedagog hodnotí písemný projev žáka/žáků se SPU mírněji ve srovnání s ostatními žáky.

Tabulka 4: Způsob hodnocení písemného projevu žáků se SPU

Odpověď	Celkem	% celkem
rozhodně ano	19	36 %
spíše ano	28	54 %
spíše ne	5	10 %
rozhodně ne	0	0 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak je patrné z tabulky 4, naprostá většina dotazovaných pedagogů (90 %) skutečně uznává, že písemný projev žáků se SPU hodnotí mírněji ve srovnání s ostatními žáky ve třídě. Naproti tomu desetina pedagogů uvádí, že tomu tak spíše není. Žádný z pedagogů však současně zcela nepopřel mírnější hodnocení písemného projevu žáků se SPU v porovnání se zbytkem třídy. Z uvedeného pak jasně plyne, že je v naprosté většině případů písemný projev žáka se SPU hodnocen mírnějším způsobem.

Další otázkou šetření bylo to, zda je v praxi v případě žáka se SPU důležitá průběžná kontrola v průběhu samostatné práce ve třídě. V tomto případě celkem 48 pedagogů (92 %) na otázku odpovědělo kladně. Mezi důvody pro důležitost průběžné kontroly samostatné práce se pak typicky objevovalo to, že je díky ní možné žákovi poskytovat vhodnou zpětnou vazbu a povzbudit jej k další práci, dále také bylo uváděno, že je díky průběžné kontrole možné žákovi poskytnout určitou jistotu z hlediska jeho další práce, aby bylo zamezeno tomu, že správně neporozumí zadání. Je tedy jasně patrné, že v případě vzdělávání žáků se SPU sehrává v rámci práce v hodině roli určité povzbuzení a ujištění žáka, že je jeho práce správná. Pokud se již chyba objeví, měl by žák dokázat ji svépomocí nalézt a zdůvodnit.

Přínosné odpovědi byly zjištěny na otázku, zda pedagogové vedou žáka/žáky se SPU ke správnému používání techniky čtení. Kladně se vyslovilo v tomto případě 62 % oslovených pedagogů. Důvodem zde může být, že je to přínosné a potřebné, v praxi lze použít například záložku, kterou si žák může lépe ukazovat řádky, praktikováno může být také čtení kratších celků. Pedagogové, kteří toto neprojektují, pak jsou vedeni zejména názor, že to u žáka není

nutné. Soustavné potíže se čtením u žáka/žáků uvádí na 59 % oslovených pedagogů, u pětiny je to dokonce velmi aktuální problém.

V rámci dalšího okruhu otázek byly zkoumány způsoby hodnocení žáka/žáků se SPU, jak je patrné z tabulky 5.

Tabulka 5: Způsob hodnocení žáků se SPU

Odpověď	Celkem	% celkem
slovně	15	29 %
písemně	31	59 %
průběžně	6	12 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak je zřejmé, celkem na 59 % dotázaných pedagogů provádí v praxi písemné hodnocení žáků se SPU, naproti tomu celkem 29 % pedagogů hodnotí žáky se SPU písemně. Zbýlých 12 % oslovených pedagogů pak uvedlo, že provádí průběžné hodnocení žáků se SPU. Převažující možností je dle zjištěného tedy písemné hodnocení žáků se SPU. Mírnější klasifikaci žáků se SPU ve srovnání se zbytkem třídy pak současně přiznává celkem 87 % pedagogů, z toho celkem 55 % pedagogů uvádí, že rozhodně ano. Naopak 5 % pedagogů uvádí, že mírnější klasifikaci žáků se SPU rozhodně v praktické rovině neprosazuje.

Dále bylo důležitou otázkou to, zda dle názoru pedagoga je žák se SPU ve vyučovací hodině schopen udržet tempo se zbytkem třídy. V tomto ohledu vyzněly odpovědi poměrně jasně, jelikož celkem plných 74 % pedagogů uvedlo, že tento žák/žáci není schopen s ostatními žáky dostatečně udržet tempo v rámci vyučovací hodiny. Z toho celkem 32 % pedagogů dokonce uvedlo, že tento žák rozhodně tempo s ostatními žáky neudrží. Pouze zhruba čtvrtina (26 %) pedagogů hovoří v tomto ohledu o zkušenostech kladných. Toto tedy potvrzuje samo o sobě všeobecný předpoklad, že žáci se SPU mají skutečně problémy s tím, aby dokázali se zbytkem třídy vzhledem ke své poruše udržet tempo.

Další otázky dotazníku byly zaměřeny na problematiku přípravy žáků se SPU na vyučovací hodiny. Nejprve byla pedagogům položena otázka, zda je dle jejich názoru příprava těchto žáků na vyučovací hodiny dostačující. Zjištěné odpovědi jsou zřejmé z tabulky uvedené níže.

Tabulka 6: Názory na dostatečnost přípravy žáků se SPU

Odpověď	Celkem	% celkem
rozhodně ano	15	29 %
spíše ano	22	42 %
spíše ne	9	17 %
rozhodně ne	6	12 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak je patrné z tabulky 6, celkem na 71 % pedagogů pokládá přípravu žáků se SPU na vyučovací hodinu za dostačující, z toho 29 % pedagogů za rozhodně dostačující. Naopak 29 % respondentů z řad pedagogů v tomto ohledu identifikuje určitý prostor pro zlepšení. Tato skupina respondentů byla následně v rámci otázky navazující vyzvána k tomu, aby formulovali určité návrhy za účelem zlepšení přípravy žáků se SPU na vyučovací hodinu. V tomto ohledu se objevily návrhy, že by byla žádoucí větší pravidelnost a systematičnost přípravy, aby si žák se SPU na tuto přípravu zvykl a stala se pro žáka něčím běžným. Další respondenti uváděli, že je třeba více procvičovat a opakovat s žákem problémové oblasti a někteří respondenti ve svých odpovědích akcentovali také zařazení určitých her do přípravy žáka, aby jej tato příprava více bavila. Na otázku, zda se pedagogové připravují v praktické rovině pro žáka/žáky se specifickou poruchou učení úkoly odpovídající jeho schopnostem pak celkem 59 % pedagogů odpovědělo, že takto činí občas, dalších 32 % pedagogů takto činí vždy. Z uvedeného pak plyne, že celkem 91 % pedagogů pro žáky se SPU minimálně příležitostně v praxi připravuje určité úkoly dle specifických potřeb žáků, naopak 9 % pedagogů se této přípravě v praxi nevěnuje.

Další otázky dotazníku byly zaměřeny na projevy žáka/žáků se SPU vzhledem k ostatním žákům a také na přístup zbytku třídy k tomuto žákovi. Celkem 12 % pedagogů uznává, že se minimálně občas žák/žáci se SPU chová agresivně ke svému okolí. Jedná se o poměrně negativní výsledek, ze kterého plyne, že více než desetina žáků se SPU je agresivní k ostatním žákům, případně pak přímo k pedagogovi. Z toho 4 % pedagogů uvedla, že k tomuto dochází neustále. Odpovědi pedagogů týkající se přístupu spolužáků k žákovi se SPU jsou patrné z tabulky 7.

Tabulka 7: Přístup spolužáků k žákovi/žákům se SPU

Odpověď	Celkem	% celkem
velmi pozitivně	14	27 %
spíše pozitivně	25	48 %
spíše negativně	10	20 %
velmi negativně	3	5 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Celkem tři čtvrtiny pedagogů tedy poukazují na pozitivní náhled zbytku třídy na žáka/žáky se SPU, naopak čtvrtina pedagogů v tomto ohledu hovoří o negativním přístupu ostatních žáků k žákovi se SPU. V rámci pozitivního přístupu pak bylo uváděno to, že jej ostatní žáci vnímají jako nedílnou součást kolektivu a na jeho nedostatky nepoukazují nebo také to, že žák je ve třídě navzdory své poruše oblíbený a vyniká v něčem, v čem ostatní žáci ne. Pokud jde o přístup negativní, pak se objevil názor, že naopak žák není v kolektivu oblíben a učitel se již v tomto ohledu setkal i s posměšky a šikanou nebo také názor, že žák je agresivní, proto se jej ostatní děti bojí. Z uvedeného je tedy patrné, že v tomto ohledu se opětovně názory a zkušenosti pedagogů liší, zcela však převažuje pozitivní přístup spolužáků k žákovi se SPU.

Poslední dvě otázky hlavní části dotazníku pak byly orientovány na efektivitu současného systému vzdělávání žáků se SPU za účelem jejich vzdělávání a rozvoje. V tomto ohledu byly zjištěny níže uvedené odpovědi respondentů na otázku, zda stávající systém vzdělávání žáků se SPU vnímají jako dostatečně efektivní za účelem jejich vzdělávání a rozvoje.

Tabulka 8: Názory na efektivnost v systému vzdělávání žáků se SPU

Odpověď	Celkem	% celkem
rozhodně ano	16	31 %
spíše ano	21	41 %
spíše ne	9	17 %
rozhodně ne	6	11 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak plyne z odpovědí uvedených v tabulce 8, celkem 72 % dotazovaných pedagogů pokládá stávající systém vzdělávání žáků se SPU skutečně jako dostatečně efektivní za účelem vzdělávání a rozvoje těchto žáků. Z toho celkem 31 % pedagogů jej vnímá jako skutečně efektivní. Naopak 28 % respondentů má k tomuto určité výhrady, z toho 11 % jej pokládá za zcela neefektivní. Je tedy patrné, že se v tomto ohledu otevírá značný prostor pro zlepšení. V rámci otázky poslední proto měli respondenti možnost uvést určité návrhy za účelem zvýšení efektivnosti vzdělávání žáků se SPU. Respondenti měli přitom možnost zvolit návrhy dle svého uvážení, a tedy bez ohledu na to, jaké konkrétní oblasti v rovině vzdělávání žáků se SPU se budou zvolené návrhy týkat. V tomto ohledu se přitom objevily mnohé zajímavé návrhy. Pedagogové přitom shodně uváděli, že základem je odpovídající osvěta týkající se specifických poruch učení u žáků a toho, jak je třeba s tímto dítětem správně jednat, že je nezbytná určitá míra tolerance vůči tomuto dítěti. Toto přitom pedagogové často postrádají u ostatních dětí, proto je třeba začít již s odpovídající rodinnou výchovou vede v duchu tolerance k možným odlišnostem u ostatních lidí. Dále se v rámci návrhů například objevil názor, že je třeba, aby byl mnohem větší důraz kladen na přípravu žáků na vyučování, což je zejména úkolem rodičů žáka se SPU. Tato příprava by přitom měla být zejména pravidelná a systematická, pedagog je přitom schopen vhodně rodiče instruovat, aby rodiče tuto přípravu vykonávali co nejefektivněji. V souvislosti s tím je třeba dle názoru pedagogů také to, aby žák docházel na reedukační hodiny.

Další návrhy se týkaly například také podpůrných opatření pro žáky se SPU, kdy pedagogové opakovaně poukazovali na přínos zapojení asistenta pedagoga v rámci výuky, jelikož může být pro samotného pedagoga, žáka i celý školní kolektiv velkou pomocnou rukou. Mezi dalšími návrhy týkajícími se v tomto případě využívaných pomůcek v rámci vzdělávání

žáků se SPU se pak objevilo to, že by bylo v rovině škol velmi žádoucí zajištění odpovídajících pomůcek pro vzdělávání žáků se SPU, které bohužel mnohdy nejsou dostatečně k dispozici. Mezi tradiční pomůcky pro žáky se SPU je přitom dle názoru pedagogů možné zařadit zejména dyslektickou tabulku, okénko na čtení, bzučák, kalkulačku atd.

5 Diskuze a doporučení do praxe

V rámci následující kapitoly bakalářské práce je bezesporu vhodné provést určitou diskusi zjištěných výsledků a společně s tím zformulovat konkrétní doporučení za účelem zlepšení existujícího stavu týkajícího se efektivity vzdělávání žáků se SPU. Jak bylo prostřednictvím provedeného výzkumného šetření zjištěno, nadpoloviční většina pedagogů má ve své třídě více než jednoho žáka se SPU v současnosti. Uvedený výsledek odpovídá výsledku, k němuž dospěla v rámci svého šetření také Angelovičová (2014), kdy v případě většiny pedagogů je v současnosti ve třídě přítomen nejméně jeden žák se SPU. Typicky jde přitom o žáka/žáky s kombinací vícero poruch, typická je kombinace dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Dyslexie přitom obecně patří mezi nejrozšířenější SPU v současnosti. Uvedená skutečnost koresponduje s poznatkem Vágnerové (2005), která právě dyslexii označuje jako nejčastější SPU v českém prostředí. U několika případů pak k této kombinaci pedagogové uváděli ještě ADHD, případně pak samotnou poruchu ADHD.

Obecně přitom dle zjištěného žáci se SPU v praktické rovině nejvíce vynikají v přírodovědě a výtvarné výchově. Výsledek není velmi překvapivý, jelikož v tělesné výchově nejsou nutné žádné specifické znalosti a schopnosti, zatímco matematika je pro mnohé žáky skutečně problémovým vyučovacím předmětem. V návaznosti na to proto byla doplněna také otázka zkoumající, který předmět/předměty v praxi činí žákům největší problémy. Jedná se přitom zejména o český jazyk a matematiku, dále pak také anglický jazyk. Zmíněny však byly i některé další vyučovací předměty, naopak tentokrát vůbec nebyla zmíněna tělesná výchova. Lze přitom předpokládat, že český jazyk bude činit největší obtíže žákům s dyslexií, případně pak žákům s kombinací více poruch.

Celkem na 65 % pedagogů v současnosti v praxi určité metody pro zjednodušení vzdělávání žáků se SPU skutečně využívají, typicky přitom jde například o přizpůsobování tempa diktování tempu psaní žáka, případně pak také to, že pedagog například diktáty připravuje ve formě vytištěného textu s vynechanými místy za účelem doplnění vynechaných písmen. Také bylo zmíněno, že pedagog pomáhá žákovi se čtením a poskytuje mu více času na kontrolu, případně pak vynechání určitých časově omezených úkolů nebo dopomoc při řešení slovních úloh nebo také umožnění opravy v případě chybování v písemné práci. V případě celkem 94 % oslovených pedagogů pak tyto ponechávají žákům se SPU více času na opravu a kontrolu ve srovnání se zbytkem školní třídy. Stejně tak devět desetin dotazovaných pedagogů

písemný projev žáků se SPU hodnotí mírněji ve srovnání s ostatními žáky ve třídě. Uvedený výsledek odpovídá výsledku, k němuž v rámci svého výzkumu dospěla také Ignatidisová (2011), která zjistila, že celkem na 64 % respondentů z řad pedagogů se věnuje během výuky žákovi se SPU minimálně z části individuálně.

Více než 90 % dotazovaných pedagogů pak pokládá u žáků se SPU průběžnou kontrolu tohoto žáka v průběhu samostatné práce ve třídě, a to zejména z toho důvodu, že je díky ní možné žákovi poskytovat vhodnou zpětnou vazbu a povzbudit jej k další poskytnout určitou jistotu z hlediska jeho další práce, aby bylo zamezeno tomu, že správně neporozumí zadání. Pakliže se již chyba objeví, měl by žák být veden k tomu, aby ji dokázat svépomocí našel a zdůvodnil. Také Mlčochová (2014) v rámci svého výzkumu zjistila podobný výsledek, kdy v rámci šetření autorky je průběžná kontrola aplikována v případě všech oslovených pedagogů. Kromě toho se zhruba 60 % pedagogů pokouší v praxi vést žáka/žáky se SPU ke správnému používání techniky čtení. Tito pedagogové přitom tuto pokládají za přínosnou a potřebnou, v praxi přitom k tomuto využívají například záložku, díky které si žák ukazuje řádky, případně pak žák se SPU čte kratší celky. Pedagogové, kteří uvedli, že toto neprojektují, pak uváděli většinou to, že to u žáka není nutné, jelikož čte velmi dobře. Soustavné potíže se čtením u žáka/žáků přitom přiznává celkem téměř 60 % pedagogů.

Z hlediska hodnocení žáků se SPU zhruba 60 % dotázaných pedagogů provádí v praxi písemné hodnocení žáků se SPU, naproti tomu necelá třetina pedagogů hodnotí žáky se SPU slovně. V tomto ohledu například z výzkumu provedeného Macháčovou (2010) vyplynulo, že nadpoloviční většina oslovených pedagogů využívá v těchto případech hodnocení slovní. Nicméně naproti tomu v rámci šetření, které provedla (Angelovičová, 2014), bylo slovní hodnocení využíváno pouze v 6 % případů, celkem 42 % pedagogů pak používá dle zjištění autorky kombinaci slovního hodnocení a klasifikační stupnice. Uvedený výsledek ukazuje na to, že přístupy pedagogů k této problematice jsou poměrně nejednoznačné

Přibližně desetina pedagogů pak hodnotí žáky se SPU průběžně. Mírnější klasifikaci žáků se SPU ve srovnání se zbytkem třídy pak současně přiznává celkem 87 % pedagogů. Nicméně zhruba tři čtvrtiny pedagogů poukazují na to, že žáci se SPU ve skutečnosti nejsou schopni s ostatními žáky dostatečně udržet tempo v rámci vyučovací hodiny. Problém v tomto ohledu může spočívat také v nedostatečnosti přípravy žáka se SPU na hodiny, jelikož celkem tři desetiny pedagogů pokládají tuto přípravu za nedostatečnou. V případě šetření Mlčochové (2014) byl opětovně výsledek velmi podobný, autorka zjistila, že celkem 27 % oslovených

pedagogů vnímá tuto přípravu jako neadekvátní. Žádoucí by přitom dle stanoviska pedagogů byla zejména větší pravidelnost a systematičnost přípravy, aby si žák se SPU na tuto přípravu zvykl a stala se pro žáka něčím běžným. Kromě toho je třeba více procvičovat a opakovat s žákem problémové oblasti a také zařazovat hry do přípravy žáka, aby jej tato příprava více bavila. Přitom zhruba devět desetin pedagogů pro žáky se SPU minimálně příležitostně v praxi připravuje určité úkoly dle specifických potřeb těchto žáků.

Poněkud zarážejícím zjištěním pak bylo, že celkem 12 % pedagogů uvádí, že se minimálně občas žák se SPU chová agresivně ke svému okolí, a tedy ke svým spolužákům nebo pedagogovi samotnému. Uvedený výsledek je velmi podobný výsledku Mlčochové (2014), která zjistila, že agresivní chování je typické pro celkem 9 % žáků se SPU ve třídě. Nicméně tři čtvrtiny pedagogů poukazují na pozitivní náhled zbytku třídy na žáka/žáky se SPU, kdy jej ostatní žáci typicky vnímají jako nedílnou součást kolektivu a na jeho nedostatky nepoukazují nebo také to, že žák je ve třídě navzdory své poruše oblíbený a vyniká v něčem, v čem ostatní žáci ne. Nicméně určitá část pedagogů se ve své praxi setkává spíše s tím, že žák není v kolektivu oblíben a učitel se již v tomto ohledu setkal i s posměšky a šikanou nebo také názor, že žák je agresivní, proto se jej ostatní děti bojí.

Ačkoliv celkem 72 % dotazovaných pedagogů pokládá stávající systém vzdělávání žáků se SPU skutečně jako dostatečně efektivní za účelem vzdělávání a rozvoje těchto žáků, naopak 28 % respondentů má k tomuto určité výhrady, proto je třeba zformulovat určité zlepšující návrhy umožňující růst efektivity tuzemského systému vzdělávání žáků se SPU. Pedagogové přitom sami přinesli určité vhodné náměty, které by dle jejich názoru mohly vést k růstu efektivity vzdělávání žáků se SPU. Základem je bezesporu odpovídající osvěta týkající se SPU u žáků a toho, jak je třeba s tímto dítětem správně jednat, že je nezbytná určitá míra tolerance vůči tomuto dítěti. Toto přitom pedagogové často postrádají u ostatních dětí, proto je třeba začít již s odpovídající rodinnou výchovou vede v duchu tolerance k možným odlišnostem u ostatních lidí. Proto je možné navrhnout pořádání určitých přednášek a besed na téma přítomnosti SPU u žáka, kdy budou na tyto akce pozváni i rodiče a veřejnost, aby se zvyšovalo povědomí o těchto poruchách a žádoucím přístupu k žákovi se SPU.

Dále se v rámci návrhů například objevil názor, že je třeba, aby byl mnohem větší důraz kladen na přípravu žáků na vyučování, což je zejména úkolem rodičů žáka se SPU. Tato příprava by přitom měla být zejména pravidelná a systematická, pedagog je přitom schopen vhodně rodiče instruovat, aby rodiče tuto přípravu vykonávali co nejefektivněji. V souvislosti

s tím je třeba dle názoru pedagogů také to, aby žák docházel na reedukační hodiny. Je možné doplnit, že také v tomto případě je možné uspořádat pro rodiče určitou přednášku na téma efektivní přípravy s žákem se SPU, kdy budou součástí konkrétní ukázky přípravy a komplexně budou rodiče seznámeni se správným postupem v rámci této přípravy. Kromě toho je třeba více procvičovat a opakovat s žákem problémové oblasti a také zařazovat hry do přípravy žáka, aby jej tato příprava více bavila a nechoval k ní odpor.

Další návrhy se týkaly například také podpůrných opatření pro žáky se SPU, kdy obecně má pedagog možnost poskytnout žákovi podpůrná opatření 1. stupně. Pokud však nejsou nedostačující, vyhledá škola odbornou pomoc pracovníků školského poradenského zařízení, aby mohla být na bázi vyšetření stanovena vhodná konkrétní podpůrná opatření. Díky komunikaci pracovníků PPP či SPC se školou jsou tedy zvolena adekvátní podpůrná opatření, která jsou udělena dle možností dané školy. V tomto ohledu pedagogové opakovaně poukazovali na přínos zapojení asistenta pedagoga v rámci výuky, jelikož může být pro samotného pedagoga, žáka i celý školní kolektiv velkou pomocnou rukou. Mezi dalšími návrhy týkajícími se v tomto případě využívaných pomůcek v rámci vzdělávání žáků se SPU se pak objevilo to, že by bylo v rovině škol velmi žádoucí zajištění odpovídajících pomůcek pro vzdělávání žáků se SPU, které bohužel mnohdy nejsou dostatečně k dispozici. Mezi tradiční pomůcky pro žáky se SPU je přitom možné zařadit například dyslektickou tabulku, okénko na čtení, bzučák atd. Proto je základem pochopitelně odpovídající finanční zajištění, což by bylo bezesporu nutné řešit již na národní úrovni. Dostatek financí pak umožní zajištění odpovídající podpůrných opatření s ohledem na potřeby konkrétního žáka.

Kromě toho by pro pedagogické pracovníky byla jistě přínosem existence určitého jednotného odborného didaktického materiálu, který by mohl být použit v rámci výuky v běžné třídě základní školy. Sjednocení nových poznatků existujících v této oblasti společně s inspirací k práci by bezesporu pozitivně napomohlo za účelem zkvalitnění péče a vzdělávání dětí se SPU.

Záměrem této bakalářské práce by mělo zájemcům poskytnout ucelený pohled na problematiku specifických poruch učení a integraci těchto žáků. Vymezené cíle této práce byly naplněny. Informace, které byly použity v teoretické části by mohly být prospěšné pro zájemce. Při prostudování odborné literatury se ukázalo, že problematika integrace je poměrně složitým tématem. Největší přínose by mohlo být v možnostech vzdělávání či metodách reedukační péče žáka se specifickou poruchou učení. Dalším přínosem je zapojení asistenta pedagoga v rámci výuky, a to nejen pro pedagoga, ale i pro celou třídu. Pokud jde o limity

týkající se zpracování této práce, pak je možné uvést, že určitým limitem je omezený vzorek respondentů, který se zúčastnil šetření pro tuto bakalářskou práci. Proto se z hlediska budoucnosti nabízí provedení rozsáhlejšího šetření, které budou založeno na větším vzorku respondentů.

Závěr

V rámci následujících řádků je vhodné shrnout obsah této práce a následně se vyjádřit ke splnění jejího cíle. Bakalářská práce byla zasvěcena problematice integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ a jejím základním cílem bylo pojednat blíže o otázce vzdělávání a integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupeň ZŠ, a to z teoretického i praktického hlediska, kdy byly následně v rámci praktické části práce zkoumány specifické aspekty provázející vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v praktické rovině. Nejprve byla představena teoretická východiska práce, která zahrnují zejména samotný pojem a rozdělení specifických poruch učení, dále pak bylo blíže v samotné kapitole práce pojednáno také o otázce vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, kdy byla v krátkosti vymezena související legislativa, pojem integrace, existující systém poradenských služeb určených žákům se specifickými poruchami učení a role individuálního vzdělávacího plánu v rámci edukace žáků se specifickými poruchami učení. Následně již bylo specificky pojednáno o úloze pedagoga v rovině reedukace a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, kdy byla zmíněna současná podoba reedukace žáků, využití alternativních metod v rámci reedukace i možnosti týkající se hodnocení žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Poté již byly prezentovány výsledky provedeného primárního šetření mezi pedagogy působícími na tuzemských základních školách. Samostatná kapitola práce byla poté zasvěcena formulaci vhodných doporučení týkajících se možného zvýšení efektivity vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Jak bylo zjištěno, problematika specifických poruch učení obecně představuje velmi rozsáhlé a důležité téma, které se však v tuzemském prostředí nadále zdá být něčím poměrně novým. Označení specifických poruch učení přitom zahrnuje poměrně pestrou škálu rozličných poruch, vlivem které u žáka nastává určitá dysfunkce, která značně poznamenává i jeho vzdělávání. Proto si vzdělávání takového žáka žádá v praxi uplatňování specifického přístupu a zapojení podpůrných opatření korespondujících s potřebami daného žáka. Příslušná podpůrná opatření na základě jednotlivých stupňů jsou přitom blíže vymezena tuzemským zákonodárcem. Velmi důležitou úlohu ve vzdělávání žáků se SPU pochopitelně sehrává samotný pedagog, jeho osobnosti a zkušenosti, což přímo ovlivňuje úspěšnost celého vzdělávacího procesu. Velmi důležitá je také reedukace žáků se SPU, které je nutné věnovat odpovídající pozornost stejně tak jako vhodnému způsobu hodnocení žáků se SPU.

Prostřednictvím provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, nadpoloviční většina pedagogů má ve své třídě více než jednoho žáka se SPU v současnosti. Typicky jde přitom o žáka/žáky s kombinací vícero poruch, typická je kombinace dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Obecně žáci se SPU v praktické rovině nejvíce vynikají v přírodovědě a výtvarné výchově, nejméně pak naopak v českém jazyce, matematice a angličtině.

Většina pedagogů v současnosti v praxi určité metody pro zjednodušení vzdělávání žáků se SPU skutečně využívají, typicky přitom jde například o přizpůsobování tempa diktování tempu psaní žáka, diktáty připravené v podobě vytištěného textu společně s vynechanými místy za účelem jejich doplnění, případně pak je poskytováno větší množství času pro kontrolu. Jak bylo zjištěno, důležité místo ve vzdělávání žáků se SPU má dále rovněž průběžně realizovaná kontrola žáka během jeho samostatné práce ve třídě. Většina pedagogů se pokouší v praxi vést žáka/žáky se SPU ke správnému užívání techniky čtení, a to za využití vhodných technik nebo pomůcek. Většina pedagogů volí v praxi písemné hodnocení žáků se SPU, typicky přitom praktikují mírnější klasifikaci žáků se SPU ve srovnání se zbytkem třídy. Kromě toho zhruba tři čtvrtiny pedagogů poukazují na to, že žáci se SPU ve skutečnosti nejsou schopni s ostatními žáky dostatečně udržet tempo v rámci vyučovací hodiny. Problém v tomto ohledu může spočívat také v nedostatečnosti přípravy žáka se SPU na hodiny, jelikož celkem tři desetiny pedagogů pokládají tuto přípravu za nedostatečnou. Žádoucí by přitom dle stanoviska pedagogů byla zejména větší pravidelnost a systematičnost přípravy, aby si žák se SPU na tuto přípravu zvykl a stala se pro žáka něčím běžným. Kromě toho je třeba více procvičovat a opakovat s žákem problémové oblasti a také zařazovat hry do přípravy žáka, aby jej tato příprava více bavila. Přitom zhruba devět desetin pedagogů pro žáky se SPU minimálně příležitostně v praxi připravuje určité úkoly dle specifických potřeb těchto žáků. Určitá část pedagogů kromě toho zmiňuje občasné agresivní chování žáka se SPU ke svému okolí. Navzdory tomu většina pedagogů poukazuje na pozitivní náhled zbytku třídy na žáka/žáky se SPU.

Naprostá většina pedagogů pokládá stávající systém vzdělávání žáků se SPU skutečně jako dostatečně efektivní za účelem vzdělávání a rozvoje těchto žáků. Základem je bezesporu odpovídající osvěta týkající se SPU u žáků a toho, jak je třeba s tímto dítětem správně jednat, že je nezbytná určitá míra tolerance vůči tomuto dítěti. Proto tedy bylo navrženo pořádání určitých přednášek a besed na téma přítomnosti SPU u žáka, kdy budou na tyto akce pozváni i rodiče a veřejnost, aby se zvyšovalo povědomí o těchto poruchách a žádoucím přístupu k žákovi se SPU. Také je třeba větší důraz kladen na přípravu žáků na vyučování, což je zejména úkolem rodičů žáka se SPU. Proto je vhodné zorganizovat pro rodiče určitou přednášku na téma

efektivní přípravy s žákem se SPU, kdy budou součástí konkrétní ukázky přípravy a komplexně budou rodiče seznámeni se správným postupem v rámci této přípravy. Kromě toho je třeba více procvičovat a opakovat s žákem problémové oblasti a také zařazovat hry do přípravy žáka, aby jej tato příprava více bavila a nechoval k ní odpor.

V rámci podpůrných opatření pak je základem zajištění odpovídajícího financování, aby bylo možné poskytovat podpůrná opatření dle skutečných potřeb žáka. Mezi podpůrná opatření patří mimo jiné asistent pedagoga, jehož zapojení v rámci výuky je obvykle přínosem pro všechny zúčastněné. Důležité jsou však i pomůcky pro žáky se SPU, kdy mezi tradiční pomůcky pro žáky se SPU je přitom možné zařadit například dyslektickou tabulku, okénko na čtení, bzučák atd.

Zmíněn byl nakonec i návrh v podobě vydání určitého jednotného odborného didaktického materiálu, který by mohl být použit v rámci výuky v běžné třídě základní školy. Sjednocení nových poznatků existujících v této oblasti společně s inspirací k práci by bezesporu pozitivně napomohlo za účelem zkvalitnění péče a vzdělávání dětí se SPU. Na samotný závěr této práce je možné uvést, že byl cíl bakalářské práce dostatečně naplněn.

Seznam použitých zdrojů

Monografie, publikace, sborníky

ANGELOVIČOVÁ, Veronika. *Integrace žáků se SPU v základních školách v okrese Cheb*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2014.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: TAVA Graphical, 2007. 978-80-210-3822-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Distanční studijní text. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN, ed. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni ...* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010-. Meritum (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-603-5.

DRÁPELA, J. Victor. *Vybrané poradenské směry: teorie a strategie: skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

DRYDEN, Windy. *Poradenství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 117 s. ISBN 978-80-7367-371-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie (Konvoj). ISBN 978-80-7302-164-1.

HOLLAR, David W. *Handbook of children with special health care needs*. New York: Springer, 2012.

IGNATIDISOVÁ, Šárka. *Integrace žáků s poruchami učení do základních škol*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2011.

JANDOUREK, Jan, Helena CHVÁTALOVÁ a Markéta ELBLOVÁ. *Zdeněk Matějček: naděje není v kouzlech*. Praha: Portál, 1999. Rozhovory (Portál). ISBN 80-7178-350-1.

JINDRÁKOVÁ, Lucie. *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele, aneb Jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003. ISBN 80-239-6342-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788026206453.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MACHAČOVÁ, Ivana. *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2010.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 808578727x.

MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2220-2.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

MLČOCHOVÁ, Veronika. *Integrovaná edukace žáků s poruchami učení na 1. stupni základních škol*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

NOVÁK, Tomáš. *Proč jsi stále tak neklidný?* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4226-7.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7.

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

RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCHJ]*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 9788024609560.

VIČAR, Michal. *Sportovní talent: komplexní přístup*. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0841-1.

VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.*, Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Právní akty

zákon č. 82/2015 Sb., školský zákon

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věková struktura respondentů	38
Tabulka 2: Vynikající schopnosti žáků se SPU ve vyučovacích předmětech.....	40
Tabulka 3: Nedostatečné schopnosti žáků se SPU ve vyučovacích předmětech	40
Tabulka 4: Způsob hodnocení písemného projevu žáků se SPU	42
Tabulka 5: Způsob hodnocení žáků se SPU.....	43
Tabulka 6: Názory na dostatečnost přípravy žáků se SPU.....	44
Tabulka 7: Přístup spolužáků k žákovi/žákům se SPU	45
Tabulka 8: Názory na efektivnost v systému vzdělávání žáků se SPU.....	46

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Dobrý den,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží výhradně potřebám mé bakalářské práce, ve které se věnuji tématu integrace žáků se SPU na 1. stupeň ZŠ. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více než 15 minut. Pokud není uvedeno jinak, u každé otázky, prosím, zvolte pouze jednu odpověď.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Máte ve své třídě v současnosti žáka/y s diagnostikovanou specifickou poruchou učení?
 - a) Ano, jednoho
 - b) Ano, více než jednoho
 - c) Ne

(v případě, že jste v rámci otázky č. 1 zvolil/a odpověď Ne, v dotazníku již, prosím, nepokračujte)

2. Která/které ze specifických poruch učení byla/byly u žáka/žáků diagnostikovány? Doplňte, prosím.

.....

3. Ve kterém předmětu/předmětech žák/žáci se SPU vyniká/vynikají? Doplňte, prosím.

.....

4. Který/které z předmětů naopak žákovi/žákům činí největší obtíže? Doplňte, prosím.

.....

5. Používáte ve svých hodinách nějaké speciální metody nebo postupy určené žákům se specifickou poruchou učení?
a) Ano, jedná se o následující:
b) Ne
6. Má/mají žák/žáci se specifickou poruchou učení více času na opravu a kontrolu ve srovnání s ostatními žáky?
a) Rozhodně ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Rozhodně ne
7. Hodnotíte písemný projev žáka/žáků se specifickou poruchou učení mírněji ve srovnání s ostatními žáky?
a) Rozhodně ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Rozhodně ne
8. Je v případě žáka se specifickou poruchou učení důležitá průběžná kontrola v průběhu samostatné práce ve třídě? Svou odpověď, prosím, zdůvodněte.
a) Ano:
b) Ne:
9. Vedete žáka/žáky se specifickou poruchou učení ke správnému používání techniky čtení? Svou odpověď, prosím, zdůvodněte.
a) Ano:
b) Ne:
10. Má/mají žák/žáci se specifickou poruchou učení soustavné potíže se čtením?
a) Rozhodně ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Rozhodně ne
11. Jakým způsobem hodnotíte žáka/žáky se specifickou poruchou učení?
a) slovně
b) písemně
c) průběžně
12. Klasifikujete žáka/žáky se specifickou poruchou učení mírněji ve srovnání s ostatními žáky?
a) Rozhodně ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Rozhodně ne

13. Je/jsou žák/žáci se specifickou poruchou učení v hodině schopen/schopni udržet tempo s ostatními žáky?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

14. Je příprava žáka/žáků se specifickou poruchou učení na hodiny dle Vašeho názoru dostačující?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

15. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a, že ne, co byste Vy osobně na této přípravě změnil/a za účelem zvýšení efektivity vzdělávání žáka/žáků se specifickou poruchou učení?

.....

16. Připravujete pro žáka/žáky se specifickou poruchou učení úkoly odpovídající jeho schopnostem?

- a) Ano, občas
- b) Ano, vždy
- c) Ne

17. Vyznačuje/vyznačují se žák/žáci se specifickou poruchou učení agresivním chováním ke svému okolí?

- a) Ano, občas
- b) Ano, stále
- c) Ne

18. Jakým způsobem přistupují spolužáci k žákovi/žákům se specifickou poruchou učení? Svou odpověď, prosím, upřesněte.

- a) Velmi pozitivně:
- b) Spíše pozitivně:
- c) Spíše negativně:
- d) Velmi negativně:

19. Je dle Vašeho názoru současný systém vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení dostatečně efektivní za účelem jejich vzdělávání a rozvoje?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

20. Co byste Vy osobně navrhl/navrhla za účelem zvýšení efektivity vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení? Návrh se může týkat využívaných metod, pomůcek, časové dotace, spolupráce s SPC nebo jiné oblasti.

.....

21. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

22. Jaký je Váš věk?

- a) Do 25 let
- b) 26–35 let
- c) 36–45 let
- d) 46–55 let
- e) 56 a více let

23. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

- a) Do 1 roku
- b) 1–3 roky
- c) 4–6 let
- d) 7–9 let
- e) 10 let a více

24. Kde se nachází Vaše škola?

- a) v obci do 5000 obyvatel
- b) ve městě do 15 000 obyvatel
- c) ve městě do 30 000 obyvatel
- d) ve městě do 75 000 obyvatel
- e) ve městě nad 75 000 obyvatel