



Bakalářská práce

Prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Tereza Zelenková

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky

Jméno a příjmení:

Tereza Zelenková

Osobní číslo:

P21000234

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zmapovat aktivní využívání speciálněpedagogických přístupů a metod jako prevence SPU u žáků na počátku školní docházky.

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

Metody: Dotazování.

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

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. Reedukace specifických poruch učení u dětí. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

KREJČOVÁ, L., 2019. DYSLEXIE Psychologické souvislosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., aj., 2016. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2. aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-014-2.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 9788075520081.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., eds., 2011. Pedagogika pro učitele. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant oboru

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Lence Havlíkové za její odborné rady, klid a podporující přístup při mém psaní bakalářské práce.

Poděkování patří také přednášejícím, díky kterým jsem během studia získala nové pohledy na obor speciální pedagogiky, především pak chuť nadále pokračovat ve svém rozvoji a nasazení.

Děkuji manželovi a našim dětem, že mi poskytli čas na studium, podporu i potřebný optimismus.

Název bakalářské práce: Prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky

Jméno a příjmení autora: Tereza Zelenková

Akademický rok: 2023/2024

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lenka Havlíková

Anotace:

Bakalářská práce je zaměřena na žáky ohrožené rozvojem specifických poruch učení, konkrétně cílí na problematiku prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky.

Bakalářská práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části se zabýváme základní terminologií specifických poruch učení, jejich klasifikací, projevy. Rozvádíme téma školní zralosti a připravenosti v souvislostech s rozvojem dílčích funkcí i psychologickými aspekty. Dále práce seznamuje s teoretickými výklady pedagogické a odborné diagnostiky, uvádí příklady vhodné prevence rozvoje specifických poruch učení včetně možností preventivních programů.

Praktická část práce předkládá zhodnocení dotazníkového šetření, které bylo využito pro sběr dat v rámci kvantitativního průzkumu k bakalářské práci Prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky. Respondenty byli učitelé 1.-2. ročníku základních škol na Říčansku. V praktické části bakalářské práce je průzkum představen, jednotlivé položky dotazníky jsou zhodnoceny. Navazuje diskuze nad získanými poznatky a navrhovaná opatření týkající se prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky.

V závěru autorka práci shrnuje a dokládá odborné zdroje informací v seznamu použité literatury. V příloze je k dispozici dotazník, který byl respondentům zasílán v elektronické podobě.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, prevence, pedagog, kompetence pedagoga, školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení, diagnostika, školní zralost, dílčí funkce

Title of Bachelor's Thesis: Prevention of the development of specific learning disabilities at the beginning of school attendance

Name and surname of the author: Tereza Zelenková

Academic year: 2023/2024

Supervisor: Mgr. Lenka Havlíková

Annotation:

The bachelor thesis is focused on pupils at risk of developing specific learning disabilities, specifically, it focuses on the issue of prevention of the development of specific learning disabilities at the beginning of school attendance.

The bachelor thesis consists of two main parts – theoretical and practical. In the theoretical part, we deal with the basic terminology of specific learning disabilities, their classification, and manifestations. We elaborate on the topic of school maturity and preparedness in connection with the development of partial functions and psychological aspects. Furthermore, the thesis introduces theoretical interpretations of pedagogical and professional diagnostics and gives examples of appropriate prevention of the development of specific learning disabilities, including the possibilities of preventive programs.

The practical part of the thesis presents an evaluation of a questionnaire survey, which was used to collect data in the quantitative survey for the bachelor thesis Prevention of the Development of specific learning disabilities at the beginning of school attendance. The respondents were teachers in the 1st and 2nd year of primary schools in the Říčany region. In the practical part of the bachelor thesis, the survey is introduced, and the individual items of the questionnaire are evaluated. This is followed by a discussion of the acquired knowledge and proposed measures concerning the prevention of the development of specific learning disabilities at the beginning of school attendance.

In conclusion, the author summarizes the thesis and documents the professional sources of information in the list of used literature. A questionnaire is attached and sent to respondents in electronic form.

Keywords: specific learning disabilities, prevention, pedagogue, pedagogue competencies, school guidance and counselling centre, school guidance and counselling facilities, diagnostics, school maturity, partial functions

Obsah

Seznam grafů.....	6
Seznam tabulek	6
Úvod.....	7
Seznam zkratek	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení základních pojmů specifických poruch učení.....	10
1.1 Specifické poruchy učení.....	10
1.2 Dyslexie	11
1.3 Dysgrafie	13
1.4 Dysortografie	14
1.5 Dyskalkulie.....	15
2 Oblasti potřebné pro školní úspěšnost.....	16
2.1 Školní zralost	16
2.2 Dílčí funkce potřebné pro čtení, psaní a počítání	17
2.3 Projevy deficitů dílčích funkcí	19
2.4 Psychologické souvislosti ve vztahu k prevenci rozvoje SPU	20
3 Diagnostika SPU	22
3.1 Pedagog a jeho role.....	22
3.2 Pedagogická diagnostika v rámci ZŠ.....	23
3.2.1 Diagnostické nástroje	25
3.3 Odborná diagnostika a školská poradenská zařízení	26
4 Prevence rozvoje SPU	27
4.1 Terminologie spojená s prevencí rozvoje SPU.....	28
4.2 Preventivní programy rozvoje předškoláků a mladších školáků	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
5 Cíl práce a průzkumné otázky	31

5.1	Průzkumné otázky	31
6	Metody sběru dat	32
7	Popis vzorku respondentů	33
8	Popis průzkumu.....	33
9	Vyhodnocení průzkumu	34
9.1	Zodpovězení průzkumných otázek	54
10	Diskuze.....	57
11	Navrhovaná opatření	58
12	Závěr.....	60
	Seznam použitých zdrojů	62
	Seznam příloh.....	65

Seznam grafů

Graf 1: působnost v 1. a 2. ročníku ZŠ.....	34
Graf 2: délka pedagogické praxe na ZŠ	34
Graf 3: pedagogické vzdělání.....	35
Graf 4: potřeba informovanosti učitelů o nástupu žáka se SVP.....	38
Graf 5: pedagogická diagnostika pro výuku matematiky.....	41
Graf 6: depistáž na počátku prvního ročníku	43
Graf 7: potřeba kompetence TU k zachycení signálů SPU	44
Graf 8: orientace respondentů v problematice SPU	45
Graf 9: spolupráce speciálního pedagoga a učitele ve vztahu k žákovi	48
Graf 10: systém a efektivita podpory prevence rozvoje SPU ze strany školy	50
Graf 11: obvyklá doba doporučení k vyšetření žáka v ŠPZ.....	52

Seznam tabulek

Tabulka 1: setkání učitelů se žáky a rodiči před nástupem do školy	36
Tabulka 2: pedagogická diagnostika - rozvoj čtení a psaní.....	40
Tabulka 3: odborná podpora učitelů ze strany školy.....	47
Tabulka 4: využití preventivních speciálně pedagogických postupů, nástrojů.....	50
Tabulka 5: seznam potřeb TU	51
Tabulka 6: sdílení příkladů dobré praxe.....	54

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce je Prevence rozvoje specifických poruch učení na počátku školní docházky. Jedná se o aktuální problematiku prevence a předcházení rozvoje specifických poruch učení u žáků v České republice. Všeobecné povědomí společnosti hovoří o narůstajícím počtu dětí s potížemi při nástupu do základního vzdělávání, četných odkladech školní docházky apod. Je mnoho důvodů, proč tomu tak je. Jedním z nich by mohla být i nedostatečná prevence rozvoje potíží, na kterou se bakalářská práce zaměřuje.

Téma bakalářské práce je voleno také s ohledem na autorčinu pedagogickou zkušenost s výukou žáků na počátku školní docházky, v níž neshledává dostatečnou konstruktivní podporu pro pedagogy a žáky s potížemi v učení. V době tvorby bakalářské práce je podpora pro samotné pedagogy v dané oblasti (Říčany a okolí) ze strany školských poradenských zařízení z kapacitních důvodů nedostatečná, především pak z hlediska potřeby včasného diagnostikování žáka a nastavení odpovídající míry a způsobu podpory. Objednací doba k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se postupně prodlužuje.

Bakalářská práce tedy vychází z předpokladu, že by se preventivním opatřením a předcházení rozvoji specifických poruch učení měl dostatečně věnovat pedagog v předškolním zařízení a následně třídní učitel žáka v základním vzdělávání. V ideálním případě by měl třídní učitel pracovat za podpory školního poradenského pracoviště tak, aby byli potřební žáci vyhledáni včas a podpůrná opatření byla nastavena co nejefektivněji.

Práce si klade za cíl zmapovat aktivní využívání speciálněpedagogických přístupů a metod jako prevence rozvoje SPU u žáků na počátku školní docházky v oblasti Říčanska na Praze-východ.

Cílem bakalářské práce je zjištění, zda sami pedagogové vnímají prevenci rozvoje specifických poruch učení jako svou úlohu v roli učitele, předcházejí cíleně rozvoji SPU? Práce se zaměřuje také na otázky, jakým způsobem tuto úlohu třídní učitelé naplňují, s jakou podporou odborníků. V neposlední řadě se bakalářská práce zabývá průzkumem potřeb pedagogů k tomu, aby mohli v oblasti rozvoje SPU působit preventivně (odborná podpora, doplňující vzdělávání apod.).

Pro získání informací k výše uvedeným oblastem bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníkového průzkumu.

Práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části, se autorka zaměřuje na vymezení základních pojmů a oblastí týkajících se tématu bakalářské práce – specifické poruchy učení, prevence rozvoje specifických poruch učení, diagnostika, školská poradenská zařízení, školní

poradenské pracoviště, role a kompetence třídního učitele s ohledem na oblast výuky žáků se specifickou poruchou učení.

Druhou částí předložené bakalářské práce je empirický průzkum, založený na dotazníkovém šetření, kdy respondenty byli pedagogové ZŠ na Říčansku, v okrese Praha-východ.

V závěru práce se autorka snaží nabídnout příklady dobré praxe, zjištěné během dotazníkového šetření, a shrnout tak získané informace jako podporu pro třídní učitele, respondenty samotné.

Seznam zkratk

DDF – deficity dílčích funkcí

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy učení a chování

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školská poradenská zařízení

TU – třídní učitel

ZŠ – základní škola

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů specifických poruch učení

Žák, u něhož je vnímáno riziko rozvoje specifických poruch učení (dále SPU), by měl být preventivně podporován s cílem zmírnění projevů poruchy učení, nácviku kompenzace potíží a osvojení vhodných strategií učení. K tomu je zapotřebí orientace v problematice SPU a možnostech prevence, diagnostiky i včasné nastavení podpůrných opatření. Níže jsou vysvětleny pojmy související s problematikou SPU, prevencí rozvoje SPU.

1.1 Specifické poruchy učení

SPU mají svá specifika v rozumové, intelektové oblasti, kdy žáci se SPU bývají v intelektové oblasti průměrní až nadprůměrní. SPU zapříčiňují neschopnost jedince naučit se číst, psát a počítat běžnými výukovými metodami za průměrné inteligence při vhodných, přiměřených sociokulturních příležitostech (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 9).

SPU se vyznačují individuálním obrazem potíží u každého jedince – odlišnostmi v obsahu i rozsahu obtíží. Jsou dány deficity v kognitivně-percepčních funkcích. Jedná se např. o dílčí funkce zrakové a sluchové percepce, orientace v čase a prostoru, paměťové, řečové a motorické deficity (Janderková, aj. 2016, s. 9).

V ČR jsou SPU klasifikovány nejčastěji dle potíží ve školních dovednostech. Předpona „dys-“, v názvu znamená odchylku od pásma normálu (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.).

Slowík (2016, s. 129) uvádí následující *klasifikaci poruch učení*:

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti

Dysmúzie – specifická porucha v oblasti hudby

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností

Dyspinxie – specifická porucha kreslení

Vzhledem k zaměření práce na prevenci rozvoje SPU jsou níže vysvětleny pouze čtyři nejčastější specifické poruchy učení, které se mohou vyskytovat samostatně i souběžně s jinými SPU.

1.2 Dyslexie

Dyslexie patří mezi SPU, jejíž definice není snadno uchopitelná z důvodu širokého spektra možných potíží. Specifičnost projevů dyslexie můžeme pozorovat u každého jedince v rozdílných oblastech i v různém rozsahu - od lehkých potíží až po rozsáhlejší poruchy učení. Příčin vzniku a rozvoje dyslexie je také více. Níže autorka specifikuje dyslexii tak, jak se s ní v dnešní literatuře můžeme nejčastěji potkávat.

V anglosaském prostředí je pojem dyslexie vnímán široce, zahrnuje i další typy SPU (dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie). Zatímco v českém prostředí jsou SPU děleny dle jednotlivých oblastí projevovaných potíží (viz. dělení v předešlé kapitole).

Zelinková (2015, s. 41) dyslexii popisuje jako poruchu čtení, která se může odrazit v těchto oblastech:

rychlost čtení – např. pomalé rozpoznávání písmen, dlouhé období slabikování, zbrklé čtení, domýšlení slov

správnost – záměny tvarově podobných písmen (d-b-p), zvukově podobných písmen

technika čtení – při analyticko-syntetické metodě je potíží tzv. dvojí čtení (pošeptávání slov po hláskách, poté vyslovení nahlas), v případě výuky čtení genetickou metodou může dojít k potíží, kdy u dítěte přetrvává potřeba hlasitého hláskování a nedaří se mu spojit slovo v celek.

porozumění – výsledné porozumění čtenému textu je závislé na výše uvedených ukazatelích vedoucích k rozvoji potřebných dovedností dekódování, syntézy písmen ve slovo a následné porozumění obsahu čteného slova.

Je tedy zřejmé, že se komplikace vyskytují v různých podobách závislých na míře dosaženého zvládnutí každé jednotlivé oblasti.

Mezi hlavní příčiny SPU můžeme zařadit **fonologický deficit** (rozvoj sluchové percepce, zvuková stránka jazyka, schopnost hláskové syntézy apod.), **vizuální deficit** (zraková percepce, schopnost zrakové analýzy a syntézy, pravolevá a prostorová orientace), **motorickou oblast** (motorika mluvidel, kooperace okohybných svalů), **senzoricko-motorické oblasti** (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 12-13).

Existuje množství definic, které se snaží obsáhnout definici dyslexie. Primárně je obtíž dyslexie chápána vzhledem k oslabenému fonemickému povědomí. Přehledněji můžeme problematiku uchopit díky třístupňovému modelu Uty Frith, jež zvažuje projevy dyslexie ve třech oblastech – neurofyziologické, kognitivní a behaviorální (Krejčová 2019, s. 43). O tento model se opírá ve své publikaci Zelinková (2015) a rozpracovává pro české čtenáře tři roviny možných příčin dyslexie:

➤ **Biologicko-medicínská rovina:**

Genetika – výzkumy prokázaly souvislost genetiky a dyslexie. Mezi blízkými příbuznými se mohou projevit potíže ve čtení ze 40-50%. Můžeme tedy v tomto ohledu dělit dyslexii na získanou a dědičnou. Bylo také zjištěno, že pokud byli rodiče-dyslektici vhodně kompenzováni, mají i jejich děti větší šanci na dobrou kompenzaci potíží, než by tomu bylo v opačném případě. (Zelinková 2015, s. 22)

Struktura a fungování mozku – jsou pozorovány odlišnosti struktury a funkce mozku u jedinců s dyslexií a bez dyslektických potíží (Zelinková 2015, s. 23).

Hormonální změny – ukazuje se, že mezi příčiny dyslexie můžeme řadit i zvýšenou hladinu testosteronu, který může, mimo jiné, ovlivňovat např. sníženou imunitu, leváctví, dyslexii ad. (Zelinková 2015, s. 24)

Cerebelární teorie – dyslexie je spojována také s deficitem ve struktuře a tedy i fungování mozečku. Autoři této teorie (Nicolson, Fawcett) vycházejí ze svých výzkumů a předkládají tzv. ontogenetický kauzální řetězec, v němž dávají do souvislosti funkci mozečku s oblastmi poruchy rovnováhy, motoriky, artikulace, automatizace (Zelinková 2015, s. 25).

➤ **Kognitivní rovina:**

Do této roviny patří *fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, v oblasti automatizace, paměti, časovém uspořádání, kombinace deficitů* (Zelinková 2015, s. 26). Blíže se budeme kognitivním funkcím a jejich deficitům věnovat v následujících kapitolách.

➤ **Behaviorální rovina:**

Řadíme sem rozbory procesů čtení, psaní, ale také chování jedinců s dyslexií během psaní, čtení i vykonávání běžných denních činností (Zelinková 2015, s. 32).

Každá oblast potřebná pro rozvoj čtení je závislá na dosažení potřebné míry rozvoje dílčích schopností a dovedností, kterým se budeme věnovat v podkapitole *Dílčí funkce potřebné pro čtení, psaní a počítání*. Vzhledem k prevenci rozvoje SPU na počátku školní docházky je třeba

mezi rozvojem potíží a úrovní dílčích funkcí vnímat souvislosti a učinit preventivní kroky, tedy vyrovnávat dílčí deficity a hledat cestu k osvojování dovedností tak, abychom v maximální možné míře předešli rozvoji potíží.

Jedinci s dyslexií jsou ti, kteří se učí jinak, způsob grafického zpracování mluvené řeči do textu jim nevyhovuje, proto je zapotřebí zvažovat jejich proces učení (Krejčová 2019, s. 43).

1.3 Dysgrafie

Dysgrafie je SPU ukazující se v grafickém projevu. Zřejmé jsou potíže s úhledností písma, velikostí, výbavností tvarů písmen, obtížná může být i samotná orientace na ploše sešitu apod.

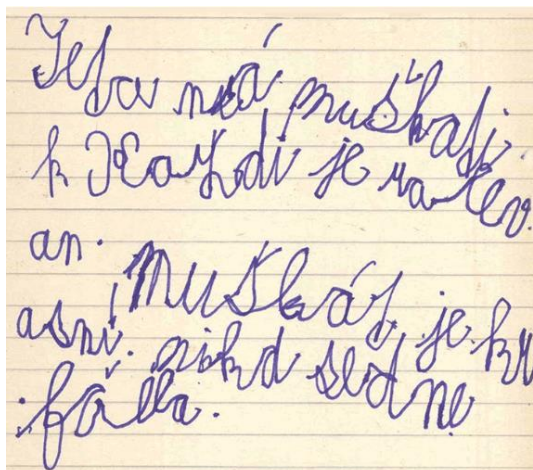
Dysgrafii chápeme jako poruchu psaní. Nejčastěji jde o kombinaci potíží motorických (možno hrubá i jemná motorika, koordinace pohybu), sníženou zrakovou představivost (zraková paměť, prostorová orientace) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková 2015, s. 92).

Obtíže mohou vznikat např. také při problému v lateralizaci, kdy, obdobně jako u dyslexie, může mít zkřížená lateralita dopad na percepční složku – vnímání informace, zpracování informace i na oblast výkonu. Tyto potíže způsobují zpomalení pracovního tempa i zhoršené, neúhledné písmo (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 16).

Dysgrafie se může projevovat např. v potížích zapamatovat si a napodobovat tvary písmen a číslic (přetrvávající do vyšších ročníků); záměny a zrcadlové psaní číslic a písmen; křečovitě psaní; tempo psaní velmi pomalé; časté škrtání; celková neupravenost písemného projevu (Mlčáková 2009, s. 77).

Opět se tedy dostáváme k závěru, že SPU ve všech svých složkách mohou mít velký rozsah, spoustu kombinací, i různé příčiny. U dysgrafie tomu není jinak a je zapotřebí včasná podpora, cílená intervence, čímž předcházíme prohlubování potíží a pomáháme žákovi nalézt cestu k písemnému projevu.

Cílem není nátlak na žáka a nácvik formou neustálého přepisování, snižování známek apod., tím docílíme tlaku, který žáka ještě více vyčerpává a podporuje odpor k psaní i výuce samotné. Cílem pedagoga je vytvářet situace pro projevování znalostí a dovedností žáka (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 23).



Zdroj: Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ

1.4 Dysortografie

SPU spočívající v poruše pravopisu nazýváme dysortografií, která se často vyskytuje společně s dalšími SPU, především dyslexií a dysgrafií. Slowík (2016, s. 129) uvádí výskyt dysortografie ve formě specifických chyb pravopisu, např. problém v rozlišování tvrdých a měkkých slabik, sluchové rozlišování sykavek.

Dysortografie se může opět projevat odlišně u jednotlivých žáků. Vzhledem k časté kombinaci s dalšími SPU je i zde nutné v počátcích školní docházky zbystřit při výskytu jednotlivých nedostatků v dílčích funkcích a postupovat individuálním způsobem k posilování daných oblastí, nastavení potřebné intervence.

Další autoři uvádějí příčinu dysortografie v narušení sluchové percepce, kdy se potíže projeví v oblasti sluchového rozlišování – ve všech oblastech, tedy ve sluchovém rozlišování, v analýze a syntéze, sluchové orientaci a sluchové paměti (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 23).

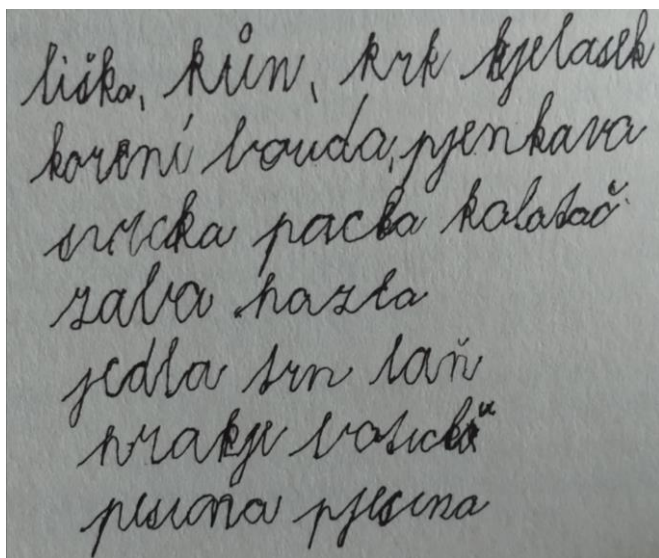
Zelinková (2015, s. 100) nahlíží na rozsáhlejší potíže dysortografie, než je hledisko fonemického sluchu, rozlišování. Upozorňuje, že kromě specifických chyb (rozlišování délky hlásek, tvrdých – měkkých slabik, přidávání – vynechávání písmen, nezvládnutí hranice slov apod.), patří mezi dysortografické potíže také osvojování i aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny obou typů dysortografických chyb se liší a je tedy nutné volit rozdílné intervenční a reedukační přístupy.

Specifické dysortografické chyby mohou být ovlivněny nedostatečným rozvinutím sluchové percepce, vnímání rytmu, psaného textu, ale i např. nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

U chyb postihujících složku **aplikace gramatických pravidel** hledáme souvislosti s nedostatečným rozvojem řeči - jazykový cit, systém mateřského jazyka (Zelinková 2015, s. 100).

Obtížnou disciplínou v rámci psaní je pro žáky s dysortografií především diktát, kde je potřeba aplikovat jak sluchové dovednosti, tak gramatická pravidla. Je tedy úkolem pedagoga zvážit úroveň diktátu jaké je žák schopen, dostatečně nacvičovat a trénovat vhodnou formou.

2 Písemný projev žáka s dysortografií



Zdroj: Zelinková 2015, s. 108

1.5 Dyskalkulie

Dyskalkulii řadíme mezi specifické poruchy učení, jedná se o poruchu v oblasti matematických dovedností. Zelinková (2015, s. 111) označuje dyskalkulii jako poruchu multifaktoriálně podmíněnou kombinací několika příčin: organických, psychických, sociálních a didaktických. Upozorňuje na faktory verbální, prostorové, usuzovací, numerické a další. Úroveň osvojování matematických dovedností je závislá na úrovni rozvoje poznávacích funkcí.

Shodně, jako u všech specifických poruch učení, je třeba rozvoj dílčích funkcí a schopností potřebných pro zvládnutí dané matematické dovednosti.

Blažková (2009, s. 12) definuje dyskalkulii jako poruchu v oblasti vytváření matematických představ, číselných operací, prostorových představ ad. Dítě podává v matematice horší výkony, než by se daly předpokládat vzhledem k výši inteligence.

Dyskalkulie je klasifikována např. podle L. Košče (Blažková 2009, s. 14, 15):

Dyskalkulii **praktognostickou** (manipulace s předměty, symboly), **verbální** (slovní označení počtu, množství, číslic apod.), **lexickou** (porucha ve čtení matematických symbolů), **grafickou** (narušená schopnost psaní číslic, matematických symbolů, kreslení tvarů), **operační** (zaměňování matematických operací, narušená schopnost provádění matematických operací), **ideognostická** (chápání matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů).

Z uvedeného dělení si lze představit množství oblastí, ve kterých lze matematické potíže pozorovat a tudíž i podpořit zvládnutí dílčích kroků.

Pro lepší pochopení může posloužit Blažkové dělení dle matematického obsahu na oblasti (Blažková 2009, s. 16): vytváření pojmu čísla, čtení a zápis čísel, operace s čísly, slovní úlohy, geometrická a prostorová představivost, početní geometrie, jednotky měr.

Pro vhodný rozvoj a podporu žáka je třeba zjistit dosaženou úroveň v jednotlivých oblastech matematických dovedností a schopností. Poté můžeme nastavit preventivní podpůrná opatření.

2 Oblasti potřebné pro školní úspěšnost

Rozvoj žáka a školní úspěšnost je závislá na školní zralosti daného dítěte, ale také na vhodném přístupu k jednotlivci ze strany rodiny a školy.

Důležitou roli zde hraje komunikace mezi třemi složkami: žák – rodina – škola. Díky vhodné komunikaci můžeme dosáhnout funkční spolupráce, co možná nejvhodnějšího rozvoje žáka, tedy dosažení žádoucího rozvoje v maximální možné míře.

Skrze komunikaci a vstřícné vztahy můžeme nastolit vhodné podmínky pro zmapování úrovně dovedností a schopností žáka v jednotlivých oblastech potřebných pro úspěšné zvládnutí školní výuky, učení.

2.1 Školní zralost

Školní zralost chápeme jako určitou potřebnou míru připravenosti na školu, školní učení.

Lze rozdělit školní zralost a školní připravenost. Přičemž **zralostí** se myslí tělesná a biologická vyspělost odpovídající věku. **Připravenost** pro školu je celková zdatnost dítěte potřebná pro dobrou aktivní adaptaci, patří sem např. komunikace, zvládnutí učiva, schopnost být spoluaktérem ve školním dění. (Helus 2018, s. 279)

Posuzování školní zralosti je předmětem zájmu v MŠ v období předškolní výchovy, ale i v ZŠ během fyzických zápisů do školy a v neposlední řadě při setkávání předškoláků s budoucím třídním učitelem (škola nanečisto, návštěva ve škole, příprava na školu apod.). I zde je prostor pro zachycení případných nedostatků a doporučení pro rodiče, na čem s dítětem ještě zapracovat před nástupem do školy, případné doporučení zvážení odkladu školní docházky, tedy doporučení odborné diagnostiky školní zralosti v PPP (pedagogicko-psychologické poradně).

Mezi pozorované oblasti školní zralosti patří např. (Krejčová 2016, s. 151-154):

- **Verbální vyjadřování** – zjišťujeme, zda dítě používá řeč přiměřeně svému věku, vyjadřuje se srozumitelně, rozumí druhým a zda dokáže vyslovovat většinu hlásek.
- **Grafomotorika** – mapujeme, zda je žák připraven zvládat proces výuky psaní. Sledujeme kvalitu úchopu („špatný“ úchop ještě sám o sobě neznamena obtíže při psaní), kvalitu kresebného projevu (tah, tlak na tužku, orientace na ploše, jistota).
- **Myšlení, paměť, znalosti** – zvládnutí základních logických postupů, skládání obrázků, posloupnost děje, vyhledávání chyb v obrázku apod.
- **Percepce** – zrakové i sluchové vnímání je jedním z hlavních předpokladů zvládnutí čtení a psaní. Zaměřujeme se na úroveň schopností, tj., dítě by mělo rozlišovat, zda slova znějí stejně/odlišně, identifikovat první a poslední hlásky ve slově, na zrakové úrovni odlišit podobně vyhlížející znaky (vyhledat rozdíly).
- **Sociální dovednosti** – máme na mysli dostatečnou samostatnost žáka, schopnost práce bez rodičů, schopnost reagovat na zadávané pokyny, chápat a respektovat pravidla, schopnost komunikace s cizími lidmi.
- **Pozornost** – dítě potřebuje být schopné věnovat pozornost úkolu po nezbytně dlouhou dobu – do jeho splnění. Registruje, co mu říkáme, věnuje se probíhající činnosti a dokáže eliminovat případné drobné ruchy z okolí.

Ve všech zmíněných oblastech sledování si můžeme ověřit, zda je žák připraven na nástup do školy, do jaké míry. Máme zde možnost, ve spolupráci se zákonnými zástupci, postřehnout varovné signály napovídající potížím v některých oblastech.

2.2 Dílčí funkce potřebné pro čtení, psaní a počítání

Dílčími funkcemi máme na mysli základní funkce, které se přirozeně rozvíjí s psychomotorickým zráním dítěte (Kroupová, aj. 2016, s. 244).

Žák na počátku školní docházky přichází do základního vzdělávání více či méně připraven. Jeho dílčí funkce potřebné pro úspěšné vzdělávání jsou na určité úrovni rozvoje, určují jeho aktuální schopnosti a dovednosti. Aby byl TU schopen detekovat úroveň jednotlivých dílčích funkcí, a v případě potřeby nastavit včasnou a efektivní intervenci, potřebuje se v problematice orientovat. Jen tak může působit preventivně, předcházet nadměrnému rozvoji potíží, rozvoji SPU.

Funkce potřebné pro rozvoj čtení, psaní a počítání můžeme rozdělit do několika oblastí. Do každé oblasti patří opět okruh schopností, které je třeba zmapovat.

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 11-12) uvádějí přehled potřebných funkcí následovně:

Funkce kognitivní (poznávací):

- paměť (proces zapamatování, uchování, vybavení z paměti)
- myšlení (schopnost logického uvažování, abstraktního myšlení)
- řeč (artikulační obratnost, slovní zásoba adekvátní věku, schopnost komunikovat)
- předmatematické a matematické představy (předčíselné a číselné představy, posloupnost, časoprostorová orientace apod.)

Funkce percepční (zrakové, sluchové):

- zrakové vnímání – pravolevá orientace, zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, levo-pravý pohyb očí, orientace v prostoru
- sluchové vnímání – sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová orientace, sluchová paměť

Funkce motorické (pohybové):

- hrubá + jemná motorika, motorika očí, motorika mluvidel
- senzomotorika (spojení vnímání a pohybu)
- koordinace pohybu

V literatuře se setkáváme i s dalšími funkcemi potřebnými pro školní úspěšnost. V rámci úvah prevence je vhodné zohlednění a vnímání i širších ukazatelů. I když výše uvedené dílčí funkce zůstávají v popředí zájmu, je doporučováno využít i dalších složek kognitivních funkcí při pozorování žáka. Odborníci se zaměřují také na funkce exekutivní, které mají vliv na zaměření pozornosti, plánování a paměť, což úzce souvisí s obtížemi SPU. V souvislosti s dyslexií je

věnována pozornost především pracovní paměti a potížím při úkonech vyžadujících zapamatování si přesného pořadí apod. (Krejčová 2019, s. 66)

Kovalčíková, aj. (2016, s. 122-123) se zabývají otázkami souvisejícími s exekutivními funkcemi ve vztahu ke schopnosti učení se. Spolu s dalšími odborníky se věnuje tomuto tématu a propojenosti do školní úspěšnosti. Exekutivní funkce se promítají do všech komplexních mentálních činností, je-li úroveň exekutivních funkcí žáka nízká, mohou se obtíže projevit do více složek (zaměření a udržení pozornosti, podržení informací v krátkodobé paměti, organizované myšlení atd.).

Bere-li pedagog v úvahu i toto hledisko možných potíží, může se stát podpora žáka efektivnější a cílenější.

Zkušený a znalý pedagog je schopen mezi žáky vyhledat jedince, kteří vykazují v některých z potřebných funkcí obtíže. Tomu, co by mělo být dalším krokem, a zda tomu tak v praxi skutečně je, se věnují příslušné kapitoly bakalářské práce v rámci diagnostiky SPU a vyhodnocení prováděného průzkumu.

2.3 Projevy deficitů dílčích funkcí

Jak vyplývá z předešlého textu, DDF (deficity dílčích funkcí) se mohou vyskytovat v různých kombinacích, v různé míře. SPU jsou tedy vždy výzvou nejen pro žáka a rodinu, ale i pro TU a odborníky spolupracující na hledání vhodné cesty ke vzdělávání žáka s SPU.

Deficity a obtíže se nevyskytují shodně u všech typů SPU, pro které jsou definovány. Je vhodné a potřebné, aby TU znal alespoň základní, častěji se vyskytující deficity a dokázal tak včas reagovat, nastavit intervenci, či iniciovat spolupráci s odborníky na danou problematiku.

DDF se mohou projevit v oblasti učení i v oblasti chování, můžeme je chápat jako jednu z možných příčin SPU (Kroupová 2016, s. 243).

Projevy deficitů dle Zelinkové (2015, s. 47-48):

Ve zrakové percepci: záměny písmen, číslic, grafických znaků, pomalé čtení, problémy v orientaci na ploše, snížená orientace v písemném projevu

Ve sluchové percepci: nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacie jako příčina specifických chyb v písemném projevu žáka, deficit ve sluchovém vnímání ovlivňuje sníženou schopnost vnímání a porozumění verbálnímu projevu, pokynům, související potíže v oblasti řeči (nediferencovaná), často se vyskytuje oslabení verbální paměti

V automatizaci: potíže zřetelné při automatizaci spojení hláska-písmeno dále pokračují s rozvíjejícím se čtením, nutnost neustálého opakování v oblasti matematiky (potíže i při krátkém výpadku procvičování), přemýšlení i nad dříve osvojenými gramatickými jevy (potřeba neustálého opakování), nedostatečná automatizace se týká i pohybových dovedností atd., nedostatky se odrážejí také v pomalosti, neobratnosti

Paměť: oslabená krátkodobá paměť (dítě naslouchá, ale nepochytí zadaný pokyn, diktovaný příklad apod.), oslabení dlouhodobé paměti (bez průběžného opakování si dítě nevybavuje již naučené), potíže v pracovní paměti – kombinace krátkodobé a dlouhodobé paměti (zvládá se v učivu soustředit na jeden jev a neuhlídá si další, např. při diktátu)

Koncentrace pozornosti: nedokončování úkolů (krátká doba soustředění, nebo naopak dlouho trvá, než se zkoncentruje)

Oblast motoriky: nižší úroveň v grafomotorickém projevu (vzhled písma, tempo psaní), potíže se zručností, koordinací pohybu (oblast tělesné výchovy, sebeobslužné činnosti apod.)

2.4 Psychologické souvislosti ve vztahu k prevenci rozvoje SPU

Mezi oblasti zájmu TU zařadíme i vývoj a zrání žáka z psychologického úhlu pohledu. V podkapitole *Školní zralost* jsme se tomuto tématu věnovali z hlediska úrovně dovedností důležitých pro školní práci. V této podkapitole se autorka zaměřuje na připravenost na školu v souvislosti s psychologickým vývojem dítěte.

Raný školní věk prožívá dítě v období přibližně od 6-7 let do 8-9 let, tedy na počátku své školní docházky. Ve věku 6-7 let dochází k vývojovým změnám, které jsou potřebné pro školní úspěšnost a představují základ školní zralosti a připravenosti (Vágnerová 2005, s. 237).

Všechny děti nepřichází do školy připravené, mohli bychom říci „rovnoměrně vyladěné“, ve všech oblastech. To však ještě neznamená, že jde o žáky s poruchou. Může nám to pouze signalizovat potřebu rozvoje dané oblasti, potřebu času na dozrání. Je nutné, aby pedagogové respektovali individuální zrání každého jedince a zároveň působili preventivně a podpůrně. Tedy pracovali se žáky takovým způsobem, aby měli prostor dorovnávat a trénovat chybějící dovednosti a stavět tak základ pro další, vyšší fáze myšlení.

Dítě nemůže přeskočit vývojové období a být úspěšné rovnou v období následujícím. Piaget píše o tzv. postupném rekonstruování myšlení, kdy se může nová vlastnost budovat jen v souvislosti s předešlými. Do procesu vývoje je třeba zařadit kromě ontogenetické dimenze, i dimenzi sociální. Upozorňuje na postupné vnitřní konstruování obojího, přičemž dochází

k vývoji a postupnému přechodu z jednoho stádia vývoje k druhému. (Piaget, Inhelder 2014, s. 121)

Piaget rozlišil čtyři stádia vývoje myšlení, kterými postupným zráním mozku děti prochází. Je to *stadium senzomotorické* – od narození do 18 měsíců až 2 let, *stadium předoperační* – přibližně do 7 let věku, *stadium konkrétních operací* – cca do 12 let a *stadium formálních operací* – dovršující se okolo 15 let (Helus 2018, s. 115-116).

Vzhledem k tématu této bakalářské práce jsou pro nás důležitá stadia věkově blízká nástupu do základního vzdělávání. Zde si můžeme všimnout, že se nám věkově překrývá stadium předoperační se stadiem konkrétních operací. Zatímco ve stadiu předoperačním je myšlení dítěte egocentrické, nedokáže chápat věci objektivně, brát v úvahu názory a stanoviska druhých lidí, ve stadiu dalším – stadiu konkrétních operací, toto postupně dokáže. Ve stadiu předoperačním dítě ještě neovládá kategorizování, rozlišování podstatných informací, ale ve stadiu logických operací k němu již dospívá atd. (Helus 2018, s. 116)

Děti přicházejí do školy ve zlomovém období, kdy někteří žáci jsou již myšlením převážně ve fázi konkrétních operací, někteří postupně přecházejí, někteří mohou být stále spíše ve fázi předoperační. To je třeba mít na paměti, podporovat zrání a rozvoj dětí s respektem k jejich vývojové fázi.

Vágnerová (2005, s. 243) vysvětluje období konkrétního logického myšlení jako období rozvoje schopnosti klasifikovat, chápat různé souvislosti a vztahy, díky čemuž se poznávání stává přesnějším, objektivnějším a žák tak může profitovat z výuky, která se pro něj stává srozumitelnou.

Stejně, jako nemůžeme po žákovi chtít, aby psal slova, aniž by znal jednotlivá písmena, nemůžeme očekávat, že zvládne prožívat školní svět a plně rozvíjet své myšlení a vnímání, aniž by byl na školu vývojově připraven.

Rozvoj jednotlivých oblastí potřebných pro školní vzdělávání nemusí být rovnoměrný a TU může být jednou z osob, které mají možnost vnímat žáka komplexně, dopomoci odhalit případné odchylky, jinakosti a vhodně s nimi pracovat.

3 Diagnostika SPU

Diagnostiku můžeme chápat jako nástroj, který nám pomáhá lépe pochopit „startovní čáru“ žáka. Zmapování úrovně jeho dovedností, schopností. Bez této pomyslné hranice se těžko nastaví vhodné působení na žáka, do něhož spadá jak práce v rámci výuky, tak domácí příprava.

Pod diagnostikou si zřejmě velká část laické veřejnosti představí návštěvu školského zařízení typu PPP apod. K dispozici však máme i cestu na úrovni samotné základní školy, tou je pedagogická diagnostika, kterou může provádět pedagog, pedagog ve spolupráci se ŠPP, součástí však mohou být všichni zúčastnění pozorovatelé (tedy např. i vychovatel apod.). Na tuto problematiku také cílí dotazníkové šetření předkládané bakalářské práce, neboť autorka práce pedagogickou diagnostiku vnímá jako jedno ze stěžejních témat pro nastavení včasné efektivní podpory dítěti.

Pokud podpora nastavená v této „první linii“ nestačí, přistupujeme k dalšímu kroku, doporučení k odborné psychologické a speciálněpedagogické diagnostice v PPP, SPC.

3.1 Pedagog a jeho role

Téma bakalářské práce, a především plnění úkolu prevence rozvoje SPU v praxi, je úzce spjato s tím, zda učitelé vnímají prevenci jako svou úlohu. V této podkapitole se zaměříme na roli pedagoga, především pak roli TU.

Učiteléské povolání je pestré a zahrnuje řadu dovedností a schopností, které by měly být učiteli vlastní. Pro účely této práce se zaměříme na vzdělání pedagoga, jeho sociální role a kompetence.

Průcha (2002, s. 218) uvádí **profil vzdělání učitele** ve čtyřech modulech:

odborně-předmětové vzdělání, pedagogicko-psychologické vzdělání (potřebný základ), všeobecné vzdělání, praktické vzdělání (absolvování praxí, nácviku dovedností).

Mezi tradiční **sociální role učitele** můžeme zahrnout roli poskytovatele poznatků a zkušeností, poradce, podporovatele, diagnostika a klinika a další (Vališová, Kovaříková 2021, s. 202). V rámci zaměření této práce si přiblížíme **roli diagnostika a klinika**. Pedagog tuto roli naplňuje svou schopností diagnostikovat potřeby a zájmy žáků, spolupracuje s rodinou žáka, pracovníky ŠPP, pracovníky ŠPZ. Vzhledem k potřebě zajištění individuální péče a podpůrných opatření pro žáky se SVP, je role TU jako diagnostika a klinika v rámci inkluzivního vzdělávání aktuální. Učitel musí umět odhadnout možnosti žáka a uzpůsobit výuku tak, aby žákovi umožnil zažívat úspěch. (Vališová, Kovaříková 2021, s. 206-207)

Kompetencemi učitelů máme na mysli jejich profesní vybavenost ve smyslu teoretických a osobnostních dovedností (Průcha 2000, s. 137).

Mezi potřebné **kompetence pedagoga** můžeme řadit např.: kompetence oborově předmětové, didaktické, pedagogické, sociální, komunikativní, manažerské, osobnostní ad. V kontextu předkládané bakalářské práce upozorňujeme na **kompetence diagnostické a hodnotící**, v nichž předpokládáme, že je učitel kompetentní k využívání prostředků pedagogické diagnostiky, je schopen identifikace žáka s riziky SPU. (Metodický portál RVP 2024)

MŠMT uvádí mezi 18 kompetencemi v kompetenčním rámci absolventa učitelství také kompetenci týkající se úzce prevence rozvoje SPU: *Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyňi umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů... Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň a jedním tak, aby se jim dostalo včasné podpory.* (Bořkovec, aj. 2023, s. 18)

Z výše uvedených informací můžeme usoudit, že se očekává odbornost a kompetence učitele pro zvládnutí základní pedagogické diagnostiky a nastavení preventivních opatření při vzdělávání žáka s rizikem rozvoje SPU.

3.2 Pedagogická diagnostika v rámci ZŠ

Pedagogickou diagnostikou rozumíme úsudek o edukačním rozvoji daného žáka s ohledem na možné příčiny obtíží a návrhem postupu pro další edukaci, přičemž předpokládáme patričné schopnosti pedagoga k reflektování a porozumění situaci žáka. K diagnostickým prostředkům můžeme zařadit např. pozorování žáka, žákovu anamnézu, rozbor jeho prací za delší časový úsek, diagnostický rozhovor apod. (Jedlička 2011, s. 366)

Pedagogická diagnostika je komplexním výstupem dlouhodobého procesu pozorování žáka. Jucovičová (2014, s. 8-9) uvádí tyto důležité oblasti pedagogické diagnostiky:

- projevy chování - v různých prostředích (škola, domácí příprava, volnočasové aktivity), chování mezi vrstevníky, proměnlivost chování v průběhu vyučování atd.
- školní výkony v jednotlivých oblastech – dlouhodobé pozorování, porovnávání výstupů, pokroků
- informace získané od rodičů, dalších učitelů, vychovatelů

Všechny tyto informace se stávají také důležitým podkladem pro následné možné diagnostikování poruch učení.

Vzhledem k tématu této bakalářské práce nás zajímá především diagnostika v oblasti specifických poruch učení, respektive snaha o včasné zachycení signálů poruchy a využití diagnostických metod a nástrojů pro zahájení cílené podpory, rozvoje žáka.

Pedagogická diagnostika v předškolním věku a následně na počátku školní docházky je také nástrojem pro zjištění úrovně rozvoje dílčích funkcí žáka, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí výuky čtení, psaní a počítání. Zde už se můžeme cíleně věnovat diagnostice zaměřené na konkrétní percepce, či oblasti, v nichž u žáka postřehneme oslabení.

Cílem diagnostiky není pouze samotné zjištění, zda má žák oslabené některé dílčí funkce, ale také v jaké míře, na jaké úrovni rozvoje se v dané oblasti nachází. Vzhledem k posloupnosti vývoje jednotlivých funkcí, je třeba znát současnou dosaženou úroveň pro vhodné nastavení podpory rozvoje. Je třeba respektovat posloupnost, až po zautomatizování vývojově nižších funkcí můžeme přistoupit k funkcím vývojově vyšším. (Felcmanová 2015, s. 48)

Výše uvedené informace potvrzují potřebnost včasného odhalení konkrétních oslabení a určení míry jejich rozvoje pro možnost efektivní práce se žákem, ale i jeho rodinou. Diagnózu SPU má učitel na paměti spíše jako vlastní podporu pro zbystření v případě projevů žáka, které mohou SPU signalizovat. Mertin (2016, s. 158) zdůrazňuje, že hlavním cílem učitele *je hledat efektivní cesty k tomu, aby si všichni žáci, tedy i žáci s problémy, osvojili příslušné dovednosti.*

Učitel nastavuje metody a postupy ve výuce na základě svých znalostí a kompetencí. Na základě pedagogické diagnostiky nastavuje intervenci, případně konzultuje se školním speciálním pedagogem. Doporučení k návštěvě školského poradenského zařízení přichází až ve chvíli, kdy využití intervenčních opatření nevedlo k žádoucí míře rozvoje a učitel má podezření na SPU. (Mertin 2016, s. 158)

V souladu s touto postupností jednotlivých kroků sděluje i Zelinková (2015, s. 58-60) potřebu komplexního pozorování žáka, nastavení intervence, spolupráce s rodiči a až po delším časovém úseku hodnocení, zda bylo individuální působení učitele úspěšné. V případě nízké úspěšnosti přichází na řadu odborné vyšetření.

Zde je tedy patrné, že výše zmínění autoři vycházejí z předpokladu, že by se učitel měl orientovat v problematice SPU, měl by být schopen rozpoznat žáka s potížemi na počátku školní docházky a nastavit vhodná intervenční opatření pro rozvoj oslabených oblastí.

Podporu učitel nemusí nastavovat sám, vhodná je spolupráce s dalšími spolupracovníky, kteří se podílejí na poradenské činnosti v rámci ZŠ, tedy pracovníci ŠPP (školní psycholog,

výchovný poradce, speciální pedagog, školní metodik prevence), ale také v neposlední řadě např. vychovatel či asistent pedagoga (Vítečková 2021, s. 333-334).

K pedagogické diagnostice lze přistupovat obecně, či se odborně vzdělávat a v rámci komplexní diagnostiky využít i diagnostických nástrojů cílených na konkrétní oblasti, v nichž se může porucha objevovat.

3.2.1 Diagnostické nástroje

Rozsah bakalářské práce neumožňuje podrobnější výčet a přiblížení diagnostických nástrojů.

V rámci prevence jsou však důležité, proto je vhodné alespoň některé pro příklad zmínit.

- **Pedagogické hodnocení řeči** – zde se můžeme v rámci počátku školní docházky setkat s prvotní školní diagnostikou již při fyzickém zápisu do školy. V rámci orientace v dosažené řečové úrovni žáka uvádí Housarová základní čtveřici: slovní zásoba, gramatika a věty, sluchové vnímání, artikulace. (Mertin, Krejčová 2016, s. 166)
- Zelinková (2015, s. 59-61) uvádí **projevy signalizující poruchy učení v 1. ročníku** v oblastech: čtení, psaní, matematika a tzv. další potíže (soustředěnost, sluchové vnímání, zrakové vnímání, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, pravo-levá orientace, odlišnosti v chování). Podle tohoto výčtu si může učitel vytvořit pedagogickou diagnostiku.

Jako konkrétní diagnostické nástroje můžeme uvést např.:

- **Předcházíme poruchám učení** – publikace Sindelarové (2007), kde je uchopena komplexně prevence, diagnostika i program potřebného nácviku (zraková a sluchová percepce; zraková a sluchová paměť; spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů; princip posloupnosti; koordinace ruka-oko; pohotovost mluvidel ad.). V knize najdou pedagogové MŠ i ZŠ (především v 1. třídě) odbornou oporu pro sledování případných deficitů, pedagogickou diagnostiku a nabídku možného nácviku oslabené funkce. Sindelarová (2007, s. 8), shodně jako jiní výše zmínění odborníci, zdůrazňuje potřebu časné intervence – cílem je rozpoznat u dítěte deficity dílčích funkcí dříve, než se projeví školním neúspěchem, pak je zde větší šance na včasnou pomoc a eliminaci rizika rozvoje SPU.
- **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (Švancarová, Kucharská 2012) je diagnostický materiál cílený na včasné zachycení žáků ohrožených školním neúspěchem. Lze jej využít v rámci depistáže v předškolním věku, ale také po nástupu do 1. třídy. Test zahrnuje oblasti potřebné pro školní úspěšnost ve čtení a psaní

(sluchová oblast, zraková oblast, artikulační obratnost, jemná motorika, schopnost učení, schopnost tvoření rýmu). Kromě testování a jeho vyhodnocení, obsahuje tento materiál opět nabídku nápravných metod pro cílené opatření. K používání testu je oprávněn pedagog, psycholog, či jiný odborník po absolvování zaškolení v kurzu Signály specifických poruch učení na počátku školní docházky (Švancarová, Kucharská 2012, s. 4).

- **Aplikace Včelka - matematická diagnostika** – zde můžeme uvést např. diagnostiku Wolfové, která je dostupná absolvováním některým z jejích kurzů, ale nyní je diagnostika v jiné podobě k dispozici také skrze aplikaci Včelka (Včelka 2024). Aplikace se zaměřuje na zjištění příčin nezdarů i nastavení potřebného procvičování v dané oblasti.
- **Aplikace Včelka – oblast čtení a výuky jazyků:** aplikace je tvořena zásluhou mnoha odborníků, v popředí tvoří odborné vedení Wolfová a Kucharská. Aplikace poskytuje podporu pedagogům i speciálním pedagogům (webináře, kurzy), nabízí prostředí, kde lze propojit procvičování žáka ve škole (příp. více žáků/třídy) i doma. (Včelka 2024)
- **Standardizované diagnostické nástroje vydané PPP Brno (PPP Brno 2024):**
 - Diagnostika matematických schopností a dovedností, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště
 - Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště
 - Diagnostika školní připravenosti, varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště

Existuje řada dalších diagnostických nástrojů, jež si mohou pedagogové vyzkoušet, případně využít některé části a poskládat si vlastní nástroje z osvědčených postupů a metod.

3.3 Odborná diagnostika a školská poradenská zařízení

Odborná diagnostika je dalším krokem v podpoře žáka. V ideálním případě by neměla být krokem prvním, ale navazujícím na předešlá opatření, která byla nastavena pro podporu žáka ze strany působících pedagogů v MŠ, případně v ZŠ, ve spolupráci s ŠPP. Pokud se přes individuální přístup a cílená opatření nepodaří rozvíjet u žáka funkce a schopnosti v potřebné míře, přichází na řadu doporučení k návštěvě odborného poradenského zařízení.

Pro oficiální uznání diagnózy SPU je potřeba posudek ze ŠPZ, z něhož plynou pro školu povinnosti nastavení pedagogických opatření a doporučení pro vzdělávání žáka se SVP (Mertin 2016, s. 158).

Školská poradenská zařízení (Vítečková 2021, s. 336):

- **Pedagogicko-psychologické poradny** se zaměřují na komplexní odbornou činnost v poradenství, diagnostice a návazné spolupráci v oblastech: SPUCH, školní zralost, kariérové poradenství, sociální klima třídy, nadaní žáci, přestupy žáků do jiných škol, zprávy/doporučení pro rodiče a učitele.
- **Speciálně pedagogické centrum** nabízí diagnostické a poradenské služby pro rodiny, žáky se zdravotním znevýhodněním. Provázejí rodiny a žáky přípravou na povinnou školní docházku, pomáhají s volbou vhodné školy a v průběhu školní docházky poskytují nadále žákům se zdravotním znevýhodněním a jejich rodinám poradenství.

Diagnostika na odborném pracovišti, tedy ve ŠPZ, je zajišťována komplexně, týmem odborníků. Zde spolupracují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a případně další odborníci. V rámci vyšetření je snímána anamnéza (osobní, rodinná, sociální), sleduje se chování dítěte, jeho způsob řešení úkolů, efekt pomoci a další oblasti. Výsledná diagnóza je souhrnem úvah a výsledků z jednotlivých oblastí vyšetření. (Zelinková 2015, s. 62)

- **Soukromá zařízení, neziskové organizace** – pro pomoc a podporu se můžeme obracet i do nestátního sektoru. Zde můžeme nalézt jak odborníky pro diagnostiku, tak prostor pro odborné vedení rodiny, učitele, reedukace a další poradenství. Nevýhodou je, že tyto služby bývají placené a vyšetření může posloužit jako podklad pro vyvození podpůrných opatření ve škole pouze, pokud daná instituce spadá mezi ŠPZ. Výhodou naopak je časová kapacita, větší prostor pro klienta, jeho rodinu, případně sdílení s učitelem, možnost dlouhodobé intenzivnější spolupráce. Takovým zařízením je např. nezisková organizace DYS-centrum Praha.

4 Prevence rozvoje SPU

Kapitola Prevence rozvoje SPU je záměrně uvedena až na konci teoretické části. Přestože je prevence hlavním tématem práce, byly kapitoly řazeny tak, aby byly postupně obsaženy oblasti, které s prevencí úzce souvisí. Nakonec samotná kapitola Prevence rozvoje SPU shrnuje zjištěné informace a formuje je v jeden celek. I cesta k žákovi, hledání a budování „jeho“ strategií učení, rozšifrování jinakostí a rozvoj jeho kompetencí, by měla být komplexní. Složená z dílčích

kroků, které vedou ke konkrétním cílům úspěšného vzdělávání. Pokud touto cestou jdeme, hledáme, pracujeme nejen na rozvoji žáka, ale i nás samotných, dalo by se říci, že se věnujeme i prevenci rozvoje SPU.

Bartoňová (2019, s. 34) uvádí včasné rozpoznání obtíží a včasnou podporu jako primární prevenci SPU, se kterou pracujeme již v předškolním zařízení.

I tak se setkáváme na počátku školní docházky s dětmi, které podporu nemají nastavenou z různých důvodů, ať už na straně rodiny, či MŠ. Zde je zapotřebí včasné nastavit intervenční postupy v rámci začátku docházky do ZŠ.

4.1 Terminologie spojená s prevencí rozvoje SPU

Pro lepší orientaci v praktickém pojetí prevence rozvoje SPU jsou zde vymezeny některé pojmy s prevencí SPU úzce spjaté. Jde o pojmy, se kterými se v oblasti školství běžně setkáváme, přesto nemusí být všem zúčastněným (učitelům, rodičům) zcela blízké.

Depistáž – aktivní vyhledávání žáků s rizikem rozvoje SPU za využití diagnostických metod. Na depistáž navazují preventivní a intervenční postupy, zpřesňující diagnostika. (Bartoňová 2019, s. 88, 89)

Screening – cílené vyšetření (sledování) oblastí potřebných pro úspěšný start školní docházky u dětí předškolního a mladšího školního věku, např. schopnost diferenciacce pozadí a figury, optická/zraková diferenciacce, paměť, funkce seriality, orientace na těle, v prostoru (Bartoňová 2019, s. 35).

Prevence, preventivní opatření - prevenci v obecném pojetí vnímáme jako kroky, opatření, která vedou k předcházení nežádoucím jevům. V kontextu speciální pedagogiky je tomu podobně, preventivně působíme na konkrétní oblasti, které sledujeme, předcházíme obtížím.

Předcházet rozvoji SPU znamená, že kromě prevence týkající se výukových obtíží žáka, preventivně působíme i v možných širších důsledcích těchto obtíží jakými jsou např. nesystematické vědomosti s mezerami ve výuce, riziko ztráty motivace k učení, neurotizace žáka, poruchy koncentrace apod. (Pokorná 1997, s. 212)

Intervence – intervenční postupy jsou pojmem často zmiňovaným, zjednodušeně můžeme intervenci vysvětlit dle Mertina (2011) jako snahu dospělých osob (pedagogů) ovlivnit rozvoj žáka skrze cílené aktivity, postupy.

Podpůrná opatření – jedná se o podporu práce učitele se žákem vyžadujícím změny ve výuce ve smyslu vyrovnávání podmínek pro vzdělávání daného žáka. PO definuje školský zákon, členění se dle rozsahu a obsahu do 5 stupňů. I. stupeň PO nastavuje škola, II.-V. stupeň PO je vázán na vyšetření a diagnostiku ve ŠPZ, které daný stupeň PO navrhuje a metodicky provádí jeho plnění (MŠMT 2024).

PO prvního stupně využijeme hned, jakmile vnímáme jejich potřebu. Jedná se o opatření, která může nastavit sama škola, respektive i sám učitel v okamžiku, kdy jsou potřeba (oslabení žáka v některé oblasti, dlouhodobá absence s následnou potřebou podpory, sociální znevýhodnění atd.). Mezi opatření prvního stupně řadíme např. úpravu textu (zvětšení písma apod.), zasedací pořádek (např. blízkost učitele), využití jednoduché pomůcky/přehledu učiva, opakování zadání apod. (Mertin, Krejčová 2016, s. 131-132).

Reedukace – reedukací máme na mysli soubor speciálněpedagogických postupů a metod, kterými cíleně rozvíjíme nedostatečně vyvinuté/narušené funkce žáka s cílem funkce rozvinout, vytvořit dovednosti na potřebné úrovni a zároveň kompenzovat potíže plynoucí z SPU (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 27). Reedukace je tedy již cílené speciálně pedagogické působení na žáka.

4.2 Preventivní programy rozvoje předškoláků a mladších školáků

V závěrečné podkapitole se zaměříme na možnosti realizace některých programů, metod a postupů, které mohou posloužit pro připravenost dětí na úspěšné zvládnutí školní docházky.

Ačkoli se často jedná o programy vhodné pro předškoláky, mohou se hodit i na počátku školní docházky. Vzhledem k plánovaným změnám v českém školství týkajícím se výrazného omezení/zrušení odkladu školní docházky, mohou být tyto programy brzy aktuální i v ZŠ.

Vzhledem k rozsahu práce je uvedeno jen několik programů jako příklad, programy vyžadují odborné zaškolení pedagoga:

- **Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina** – metoda připravující děti na čtení tréninkem jazykových schopností a fonematického uvědomování. Děti se formou příběhu seznamují s Krajinou slov a hlásek. Postupně se učí chápat, jak z hlásek vzniká slovo, jak se mluvená slova dají zapsat písmeny. Tím se u dětí rozvíjí uvědomění, porozumění jako podpora funkčního čtení. (Elkonin 2024)
- **Metoda dobrého startu** – program rozvíjející u dětí složky potřebné pro úspěšný vstup do základní školy, cílí na oblast kognitivní, emocionální a volní (Krejčová 2019, s. 153).

- **KuPREV** – jeden z programů Kuncové podporující dobrou adaptaci na školu. Zaměřeni na sociální dovednosti, komplexně podporuje další oblasti např. rozvoj kognitivních funkcí v případě deficitů, grafomotoriku a další oblasti. Využívání programu je vázáno na odborné zaškolení se získáním pracovních materiálů. (KuPROG 2024)
- **Program HYPO** – tréninkový program od Michalové rozvíjející verbální dovednosti, koncentraci, paměť, grafomotoriku a další kognitivní procesy. Vhodný i na počátku školní docházky. (Krejčová 2019, s. 153)
Využívání programu HYPO je rovněž vázáno na odborné zaškolení se získáním pracovních materiálů.

Je-li učitel kompetentní, může efektivně preventivně působit. Jeho úspěšnost závisí na mnoha proměnných, těmi jsou např. spolupráce se ŠPP, odborná podpora, jeho vlastní vzdělání a průběžné další vzdělávání, spolupráce s rodinou atd.

Učitel by měl reagovat na vzniklé situace a v případě nezdarů žáka vymýšlet a nastavovat intervenční postupy. Někdy se díky včasné intervenci situace stabilizuje a další podpora není nutná, vyčkáváním riskujeme u žáka ztrátu motivace k učení (Krejčová 2019, s. 146).

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části bakalářské práce se autorka zaměřovala na základní oblasti týkající se tématu SPU a prevence rozvoje SPU. Základní terminologie a jednotlivé oblasti byly vysvětleny na základě teoretických informací podložených odbornou literaturou z oborů pedagogiky a psychologie. Pozornost byla věnována především základní klasifikaci SPU, prevenci rozvoje SPU, diagnostice na úrovni škol i na úrovni odborné, v neposlední řadě se autorka věnuje roli a kompetencím třídního učitele s ohledem na potřebnost preventivních kroků v rámci rozvoje SPU u žáků na počátku školní docházky.

Praktická část prozkoumává téma prevence rozvoje SPU v praxi, tedy mezi samotnými učiteli, kteří se pohybují na počátku školní docházky, konkrétně v 1. a 2. ročníku ZŠ. V této části autorka připomíná cíl bakalářské práce, vymezuje výzkumné otázky, popisuje průzkum samotný, vyhodnocuje, provádí diskuzi ke zjištěnému. Posledním tématem praktické části jsou navrhovaná opatření vyplývající ze zhodnocení průzkumu.

5 Cíl práce a průzkumné otázky

Práce si klade za cíl zmapování problematiky prevence rozvoje SPU na počátku školní docházky v oblasti Říčanska, přičemž cílí především na TU. Zajímá se, jaké mají učitelé v této oblasti kompetence, zda tuto problematiku vnímají jako součást své práce a svou úlohu, do jaké míry cítí odbornou podporu. Zaměřuje se také na získání informací, co by TU pomohlo pro zefektivnění prevence rozvoje SPU. Z uvedeného vyplývají průzkumné otázky, pro které hledáme ve vyhodnocení průzkumu odpovědi.

5.1 Průzkumné otázky

Průzkumné otázky nám konkretizují cíl průzkumu a umožňují nám vyhodnocení dané problematiky pro účel této práce.

Průzkumné otázky:

- Vnímají třídní učitelé na počátku školní docházky prevenci rozvoje SPU jako součást své pedagogické práce?
- Předcházejí třídní učitelé na počátku školní docházky cíleně rozvoji SPU u svých žáků?
- Jaké speciálně pedagogické metody učitelé na počátku školní docházky v praxi využívají?
- Jakou odbornou podporu mají učitelé k dispozici a jakou potřebují?

6 Metody sběru dat

Pro získání potřebných dat posloužil kvantitativní průzkum s využitím metody dotazování. Autorka sama pracuje v ZŠ v oblasti Říčanska, proto volila jako techniku sběru dat dotazník v elektronické podobě, čímž byla zajištěna anonymita respondentů.

Online dotazník byl zasílán respondentům přes aplikaci Microsoft Forms, v této práci jej naleznete ve formě přílohy.

Formulář dotazníku je složen z průvodního textu a dotazníkových položek, otázek. V průvodním textu byli respondenti seznámeni s účelem a cíli průzkumu.

Položek je v dotazníku celkem 18 a skládají se z těchto typů otázek:

- identifikační – odpovídající pracovní umístění respondenta, vzdělání, délka pedagogické praxe
- uzavřené – nabídka variant odpovědí
- polouzavřené – nabídka variant odpovědí + možnost „jiné“
- otevřené – vlastní odpovědi respondentů
- škálové – výběr z nabídky vět, se kterými by respondent souhlasil

Položky 1-3 jsou položeny pro *identifikaci respondenta*:

- ověření, zda se skutečně jedná o učitele pohybujícího u žáků na počátku školní docházky
- vzdělání respondenta a délka praxe jako údaje vhodné k uvážení při vyhodnocování dotazníku a odpovědi na průzkumné otázky

Aby mohly být průzkumné otázky zodpovězeny v co největší míře, směřují otázky v dotazníku do těchto oblastí:

- nastavení prevence rozvoje SPU v rámci školy, školního speciálního pedagoga, ŠPP (položky 4, 8, 14, 16)
- kompetence učitele v oblasti prevence rozvoje SPU (položky 2, 3, 9, 10, 13)
- odborná podpora učitele ve škole – školní speciální pedagog, ŠPP (položky 5, 11, 12)
- preventivní působení třídního učitele v kontextu SPU (položky 5, 6, 7, 10, 13)
- sdílení praxe skrze otevřené otázky – co učitelům funguje, co potřebují (položky 15, 17)

Poslední položka dotazníku slouží pro možnost zanechání kontaktu respondenta v případě zájmu o zaslání zhodnocení průzkumu.

7 Popis vzorku respondentů

Průzkum probíhal v oblasti Říčanska na Praze-východ. V první fázi výběru respondentů byly pro oslovení zvažovány školy různého typu (státní, soukromé, rodinného typu apod.), nakonec jsme se přiklonili ke vzorku respondentů zastupujících pouze státní školy běžného typu.

Dotazníkem bylo osloveno celkem 120 učitelů ZŠ z dané oblasti. Jedná se o pedagogy vyučující na I. stupni ZŠ, na počátku školní docházky (1. a 2. třída). Učitelé byli vybráni pomocí údajů na webových stránkách daných škol, kde lze nalézt jména a kontakty vyučujících. Dotazník vyplnilo a odeslalo zpět 23 dotazovaných ze 120, což je výrazně méně, než bylo očekáváno (blíže okomentováno v kapitole Popis průzkumu).

Do průzkumu byli zapojeni pedagogové 15 základních škol z těchto obcí a měst: Říčany (3x), Mnichovice, Tehov, Strančice, Kunice, Mirošovice, Mukařov, Světice, Šestajovice, Škvorec, Velké Popovice, Senohraby, Vyžlovka.

8 Popis průzkumu

Samotnému odeslání dotazníku respondentům předcházela pilotní průzkum, kdy byl dotazník odeslán 5 učitelům ze škol, které nepatří do naší průzkumné oblasti. Tito učitelé podali zpětnou vazbu k dotazování, pochopení jednotlivých položek dotazníku. Poté následovalo odeslání dotazníku respondentům vybraným pro prováděný průzkum.

Odkaz pro vyplnění dotazníku obdrželi respondenti e-mailem spolu s žádostí o spolupráci, kde byli stručně seznámeni s cílem průzkumu. Spolu s učiteli byli kontaktováni také ředitelé škol, kteří obdrželi rovněž informaci o průběhu a cíli průzkumu, zároveň byli vyzváni, aby v případě zájmu o informace z vyhodnocení dotazníků, odpověděli na obdržený e-mail.

Návratnost dotazníků byla od počátku nízká. Během prvního týdne po rozeslání dotazníků odpovědělo pouze 15 respondentů. V druhém týdnu po rozeslání už přibyly jen 3 vyplněné dotazníky. Respondenti byli osloveni s odstupem času ještě jednou e-mailem s prosbou o spolupráci, po tomto kroku bylo obdrženo ještě 5 dotazníků. Celková návratnost byla tedy 23 dotazníků.

9 Vyhodnocení průzkumu

V této kapitole docházíme k vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku. Odpovědi respondentů jsou znázorněny graficky či tabulkou a okomentovány.

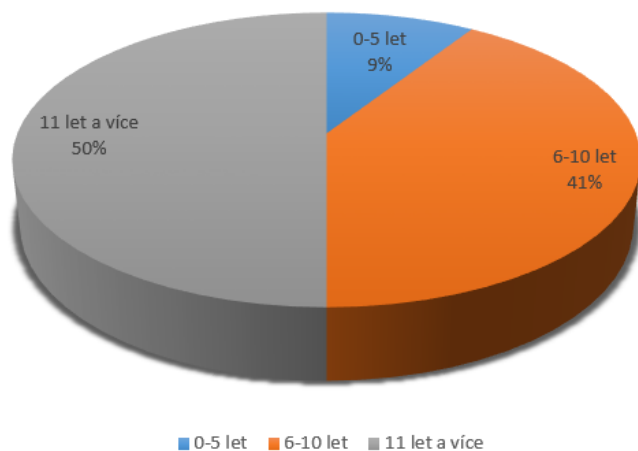
Otázka č. 1: Jste/býváte třídním učitelem u žáků 1.-2. ročníku ZŠ?



Graf 1: působnost v 1. a 2. ročníku ZŠ

Tato otázka sloužila v dotazníku pouze jako filtrační, abychom obdrželi u dalších položek informace skutečně od učitelů působících na počátku školní docházky. V případě zvolení odpovědi „ne“, byl respondent přesměrován na ukončení dotazníku. To se stalo pouze u jednoho případu, v dotazníku pokračovalo 22 respondentů.

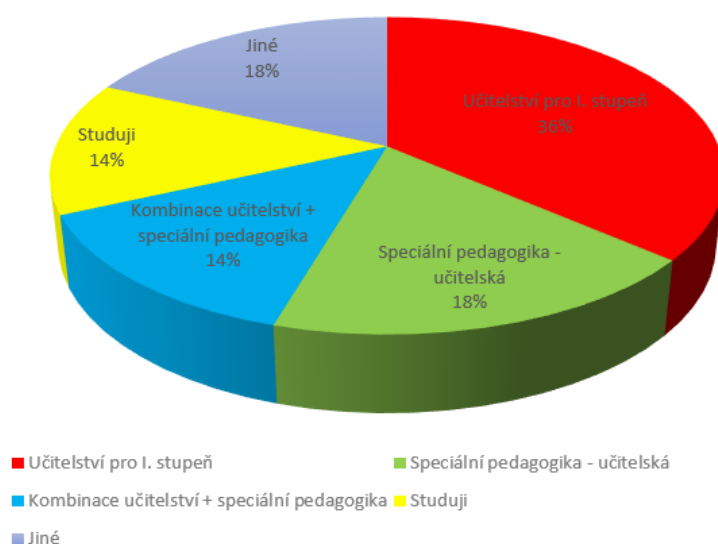
Otázka č. 2: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe na ZŠ?



Graf 2: délka pedagogické praxe na ZŠ

Druhá položka dotazníku sloužila k rozpoznání, jak jsou respondenti zkušení s ohledem na délku své pedagogické praxe. V případě, že by převažovaly odpovědi začínajících učitelů, by byl výstup průzkumu jiný než v případě odpovědí zkušenějších pedagogů, kteří už by se měli v problematice naší cílové skupiny (žáci s rizikem rozvoje SPU) orientovat. Z grafu vyplývá, že většina dotazovaných jsou zkušené pedagogové – 50 % dotazovaných uvedlo délku své pedagogické praxe 11 let a více, 41 % dotazovaných uvádí 6-10 let praxe, pouhých 9 % respondentů se pohybuje v učitelství na ZŠ 0-5 let (mohli bychom je vnímat jako začínající učitele). Lze tedy usoudit, že většina respondentů se skládá z pedagogů pohybujících se v praxi základního školství delší dobu, dle teoretických východisek můžeme předpokládat, že se v problematice SPU orientují.

Otázka č. 3: Jaké máte pedagogické vzdělání?



Graf 3: pedagogické vzdělání

Pedagogické vzdělání je v kontextu práce důležitým ukazatelem a i předpokladem, že respondentovi nebude problematika SPU cizí. Celkem 68 % respondentů má pedagogické (učitelé I. stupně) či speciálně pedagogické vzdělání, 14 % aktuálně studuje, 18 % dotázaných (4 respondenti) má jiné vzdělání, i zde se však jednalo o vzdělání pedagogické.

Důležitým ukazatelem je pro nás zástupnost oboru speciální pedagogika, která se objevuje u 32 % respondentů. Jeden z respondentů v odpovědi „jiné“ uvedl speciální pedagogiku v kombinaci. Minimálně 8 respondentů by tedy mělo být plně kompetentních k využívání speciálně pedagogických metod a postupů, praktikování preventivních kroků ve výuce pro snížení rizika rozvoje SPU. Při prostudování odpovědí na otázku č. 13, kde měli respondenti uvést, jaké speciálně pedagogické postupy využívají, však odpovědělo jen 5 dotazovaných se

speciálně pedagogickým vzděláním. Z toho vyplývá, že nemůžeme předpokládat spojitost mezi speciálně pedagogickým vzděláním a preventivními speciálně pedagogickými postupy ve výuce.

Otázka č. 4: Jaké možnosti setkání se žáky a zákonnými zástupci máte na Vaší škole před zahájením 1. ročníku? (např. seznamovací schůzka s budoucími žáky a rodiči v červnu, "škola nanečisto", jiné navázání kontaktu apod.)

Typ setkání	Počet respondentů
Den otevřených dveří	2
Zápis	7
Návštěva MŠ ve škole	5
Schůzka s předškoláky na půdě MŠ	1
Schůzka s rodiči	7
Schůzka s rodiči i žáky	5
Tvoření s předškoláky	3
Škola nanečisto	3
Program žáků s budoucím TU	1
Hodinová práce s dětmi během zápisu	1
Školní příprava budoucích prvňáků se speciálním pedagogem	1
Žádné	1

Tabulka 1: setkání učitelů se žáky a rodiči před nástupem do školy

V tabulce 1 jsou znázorněny odpovědi na otázku č. 4, která byla otevřená. Získali jsme 22 odpovědí. V tabulce jsou uvedeny všechny varianty odpovědí i s počtem respondentů.

Jednotlivé barvy znázorňují, na jaké úrovni můžeme daná setkání vzhledem k prevenci vnímat:

Žlutá – aktivity, které by se daly označit jako kontakt školy se širším sociálním prostředím. Škola splní veřejností očekávané minimum, pro bližší interakci *žák – škola – rodina* zde však není prostor.

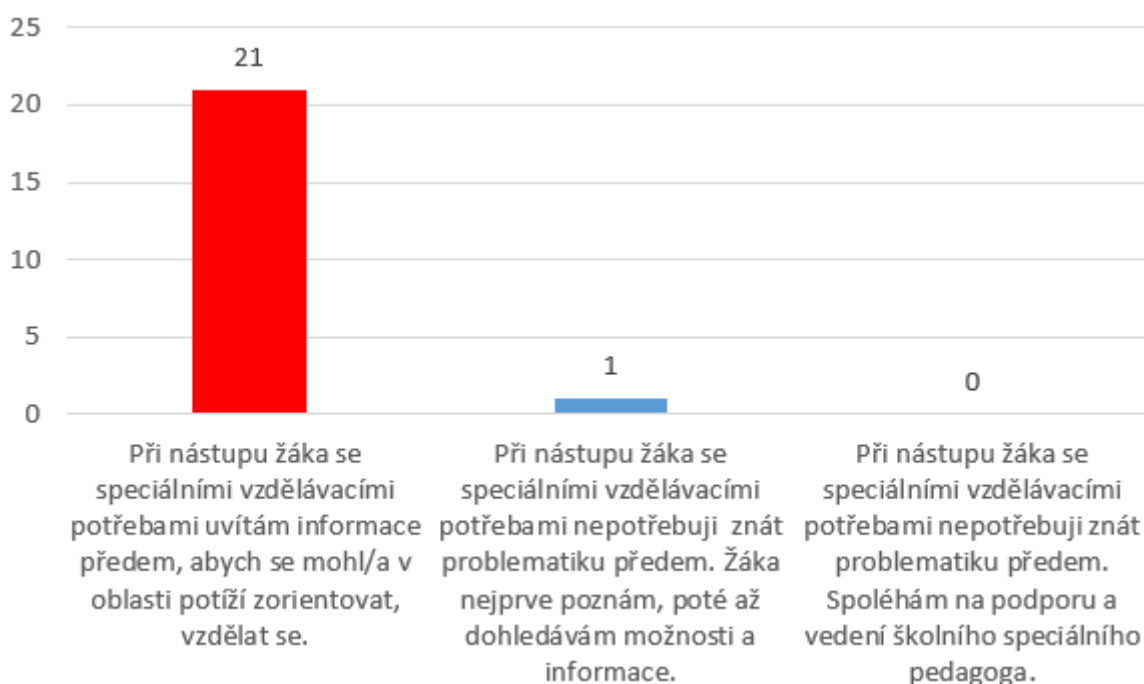
Modrá – interakce *škola – rodina* je již přímější, ale chybí prostor pro poznávání žáka. Nevíme, zda se jedná o velkou hromadnou schůzku vedení školy s rodiči, či schůzku v menším počtu s budoucím TU apod. (zde autorka shledává při vyhodnocování nedostatečnou formulaci otázky v dotazníku).

Zelená – škola se otevírá komunikaci se žáky i rodiči, příležitosti poznat žáka i rodinu – tím nastavujeme prostor pro prevenci, což je žádoucí.

Otázka byla zařazena z důvodu sledování „pro-inkluzivního“ nastavení škol. Opírala se o myšlenku partnerského přístupu k rodičům a potřebu připravenosti učitelů na přicházející žáky s možnými SVP (tuto potřebu ověřujeme v otázce č. 5). Komunikace a vztah s rodiči patří mezi hlavní pilíře podpory žáka a prevence. Například projekt *Nanečisto* má cíl v nastartování komunikace s rodiči směrem k úctě, respektu, k budování přátelské komunikace (Tannebergerová 2016, s. 54).

Navázání komunikace s rodinou i žákem před nástupem do školy je krokem, kterým učitel/škola demonstruje partnerské prostředí, může registrovat informace přispívající k pedagogické diagnostice, což je významné pro preventivní působení a připravenost budoucího TU na přicházející žáky. Splněním těchto kroků plynou benefity pro TU i žáky, např. orientace TU v potřebných oblastech, uspořádání třídy, vybavenost atd., také prevence vyčerpanosti TU hned na počátku školního roku (pokud se teprve setkává s informacemi, jaké žáky má ve třídě). Toto autorka vnímá jako součást novodobého inkluzivního školství. Navázání vztahů před zahájením školní docházky může být jeden z ukazatelů ve spojitosti pojetí prevence směrem k žákovi.

Otázka č. 5: S jakou větou byste souhlasil/a?



Graf 4: potřeba informovanosti učitelů o nástupu žáka se SVP

Pátá otázka dotazníku byla otázkou škálovou. Získáváme zde údaj o potřebě učitele být včas informován o nástupu žáka se SVP. 95 % respondentů (21) uvádí, že při nástupu žáka se SVP uvítají informace předem, aby se mohli v problematice zorientovat. Pouze jeden respondent uvádí, že upřednostní nejprve seznámení se žákem, až poté vyhledává informace v dané problematice. Nikdo nevedl odpověď, kdy nepotřebuje znát informace o žákovi předem a spoléhá na školního speciálního pedagoga. Ze zhodnocení otázky lze usuzovat zájem učitelů o žáka se SVP. Můžeme tedy předpokládat, že informovaný učitel bude mít prostor pro rozvoj svých kompetencí pro výuku daného žáka.

Otázka č. 6: Provádíte pedagogickou diagnostiku pro zjištění úrovně schopností a dovedností žáků jako předpokladu pro výuku čtení a psaní? (např. zraková a sluchová diferenciacce apod.) Pokud ano, napište prosím jakou. Pokud ne, postačí odpověď "neprovádím".

Tato otázka zůstala pro respondenty otevřená. Jejím cílem bylo zjistit, zda učitelé provádějí pedagogickou diagnostiku v oblasti předpokladu úspěšné výuky čtení a psaní. Pokud učitel pedagogickou diagnostiku využívá, můžeme předpokládat, že je jeho cílem na žáky preventivně působit, neboli takový učitel pravděpodobně ví, proč diagnostiku dělá. Může tak cíleně předcházet rozvoji SPU v konkrétních oblastech.

Použili jsme otevřenou otázku, abychom zjistili, zda učitelé pedagogickou diagnostiku dělají, jakým způsobem, jaké nástroje využívají. V některých odpovědích lze nalézt informaci o spolupráci se školním speciálním pedagogem, zde má tedy učitel i odbornou podporu.

Pro přehlednost jsou odpovědi zaznamenány do tabulky dle oblastí diagnostiky a diagnostických nástrojů.

Odpovědi dle hodnocené oblasti/percepce, bez konkrétních diagnostických nástrojů	Počet respondentů
Neprovádí diagnostiku	2
Provádí školní speciální pedagog v rámci zápisu	1
Zraková diferenciacce	8
Sluchová diferenciacce	8
Lateralita	1
Sledování v rámci zápisu	2
Pozorování	1
Motorické funkce + grafomotorika	5
Konkrétní diagnostické nástroje	
Jiráskův test	1
Neuro-vývojová diagnostika	1

Test rizika	2
iSopfi	1
Diagnostika čtení	1

Tabulka 2: pedagogická diagnostika - rozvoj čtení a psaní

Ze zhodnocení dat vyplývá, že konkrétní nástroje pro pedagogickou diagnostiku uvádí pouze 17 % respondentů (4). Dále se vyskytuje obecně smyslové vnímání, především zraková a sluchová diferenciací 34 % (8), motorika + grafomotorika se objevuje u 21 % (5) dotazovaných, pedagogická diagnostika během zápisu 8 % (2), diagnostikování školním speciálním pedagogem 4 % (1), hodnocení laterality 4 % (1), pozorování 4 % (1). Diagnostiku neprovádí 8 % (2) respondentů.

Využívání pedagogické diagnostiky jako prevence se zdá být z výsledků nízké. Uvědomíme-li si, že 2 respondenti uvádí, že diagnostiku neprovádí, 1 uvádí pozorování (což by mělo být jen součástí diagnostiky). Pouze 4 respondenti uvádějí nástroje cílené na odhalení konkrétního oslabení žáka. Diskutabilní by byl i údaj o diagnostice v rámci zápisu, zde autorka sledává potřebu konkretizace v případném navazujícím průzkumu. Je rozdíl, zda je žák u zápisu 15 nebo 30 minut, kdo zápis provádí (budoucí TU, speciální pedagog, jakýkoli pedagog z I. stupně apod.).

Z odpovědí vidíme, že mezi respondenty je více učitelů, kteří nevyužívají konkrétní diagnostické nástroje. Zároveň si 8 respondentů uvědomuje potřebnost zjištění úrovně sluchové a zrakové diferenciací, 4 využívají konkrétní nástroje, 1 uvádí diagnostiku speciálním pedagogem s návazností na třídního učitele. Dalo by se tedy shrnout, že u 59 % respondentů (13) je prováděna pedagogická diagnostika jako prevence rozvoje SPU.

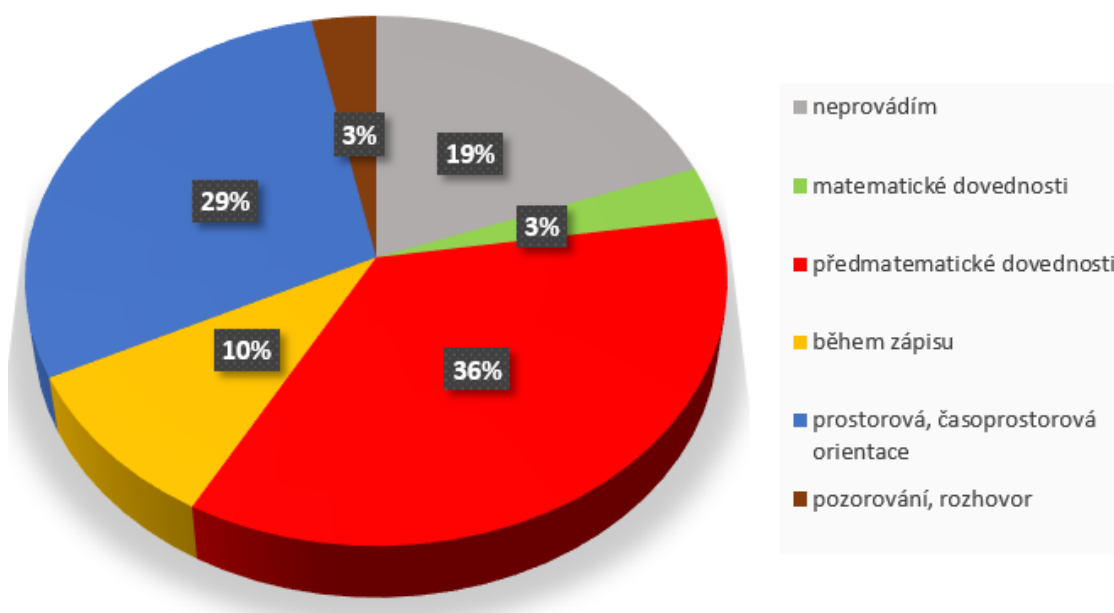
Otázka č. 7: Provádíte pedagogickou diagnostiku pro zjištění úrovně schopností a dovedností žáků jako předpokladu pro výuku matematiky? (např. předmatematické dovednosti, časoprostorová orientace apod.) Pokud ano, napište prosím jakou. Pokud ne, postačí odpověď "neprovádím".

V této položce dotazníku se zaměřujeme na oblast matematiky. Opět se věnujeme oblasti prevence skrze diagnostiku, shodně jako u otázky č. 7.

Otázka je otevřená, abychom získali informace, které poslouží jako další podklad pro vyvození odpovědí na průzkumné otázky:

- Předcházejí třídní učitelé na počátku školní docházky cíleně rozvoji SPU u svých žáků?
- Jaké speciálně pedagogické metody učitelé na počátku školní docházky v praxi využívají?

Na otázku odpovědělo 21 respondentů, odpovědi jsou znázorněny v grafu.



Graf 5: pedagogická diagnostika pro výuku matematiky

U této položky vidíme, že, oproti oblasti psaní a čtení, zde více respondentů odpovědělo, že neprovádí pedagogickou diagnostiku, bylo to 19 % (6). Nebyly zde uvedeny konkrétní diagnostické nástroje, pouze oblasti diagnostiky.

Nejvyšší zástupnost je v oblasti předmatematických dovedností – 36 % respondentů (11) a v oblasti prostorové, časoprostorové orientace - 29 % respondentů (9). Tyto dvě oblasti byly respondentům v rámci otázky nabízeny pro vysvětlení.

Opět se nám vyskytují, shodně jako u čtení a psaní, odpovědi informující o diagnostice při zápisu, týká se 10 % respondentů (3), diagnostika formou pozorování opět 1 respondent – 3 %.

V jedné odpovědi byla uvedena diagnostika i matematických dovedností, což autorka vnímá jako signál možné prevence a působení směrem k práci se žáky připravenějšími, či nadanými.

Výsledky jsou podobné jako u oblasti čtení a psaní, co se týká odpovědí vykazujících snahu o poznání žáka, tedy i prevenci s využitím diagnostiky. Necháme-li variantu diagnostiky během zápisu stranou (nevíme, jak zápisy probíhají, viz otázka 6), získáváme zastoupení aktivní diagnostiky v oblasti matematiky u 68 % respondentů. Což je vyšší číslo, než je tomu u čtení a psaní. Zároveň je ale více respondentů, kteří uvádějí, že diagnostiku neprovádějí.

Autorka také při vyhodnocování zvažuje, zda výsledek nezkresluje zadání otázky, respektive, uvedení příkladů diagnostiky předmatematických dovedností a časoprostorové orientace. Právě tyto dvě oblasti se vyskytují v odpovědích nejčastěji, ale bez uvedení konkrétních diagnostických nástrojů.

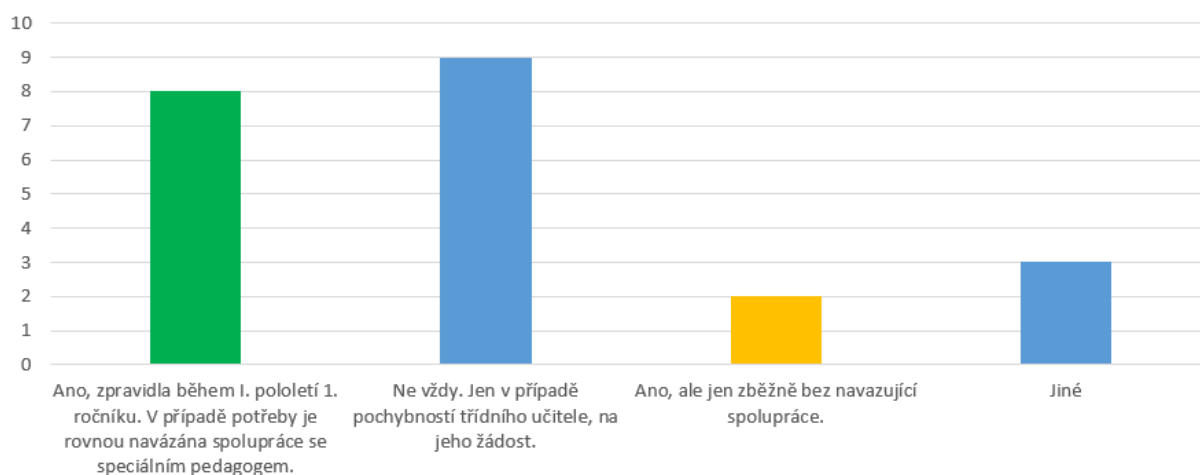
Celkově tedy pedagogickou diagnostiku v oblasti matematiky autorka hodnotí na nižší úrovni, než tomu bylo u čtení a psaní.

Otázka č. 8: Probíhá ve Vaší škole na počátku 1. třídy depistáž (cílené vyhledávání žáků s potřebou podpory, s potížemi)?

Položka č. 8 se v průzkumu zaměřuje na nastavení prevence rozvoje SPU v rámci školy, školního speciálního pedagoga, ŠPP. Jedná se o škálovou otázku, v níž měli respondenti možnost vybrat z odpovědí, v jakém rozsahu a návaznosti depistáž probíhá, nebo zvolit variantu *Jiné* a napsat jinou odpověď.

V grafu níže vidíme vyhodnocení otázek, v nichž varianta *Jiné* obsahuje 3 odpovědi respondentů:

- *Ano, zaměřujeme se detailně na všechny děti*
- *zběžná logopedická bez další návaznosti, pouze s informací směrem k rodiči*
- *Nevím. Ještě jsem tady první třídu neměla.*



Graf 6: depistáž na počátku prvního ročníku

Výsledky ukazují, že učitelé uvádějí probíhající depistáž v 9 případech, 8 označilo odpověď *Ano, zpravidla během I. pololetí...* + 1 respondent uvedl, že se zaměřují detailně na všechny děti. Znamená to tedy, že se nám shodují varianty, kdy probíhá depistáž *zpravidla u všech s navazující spoluprací se speciálním pedagogem* (41 %) a *ne vždy, jen na žádost učitele* (41 %). Depistáž bez navázání spolupráce s učitelem označilo 9 % respondentů (2). Zbýlých 9 % dotazovaných (2) uvedlo odpověď *Jiné*, viz výše. Jednu odpověď z kategorie *Jiné* můžeme vyhodnotit jako neprobíhající depistáž.

Odpovědi spadající do kategorie *Ne vždy. Jen v případě pochybností třídního učitele, na jeho žádost* jsou zastoupeny ze 41 %, zde je však depistáž závislá na kompetentnosti TU rozpoznat signály SPU, provádět průběžnou pedagogickou diagnostiku. Tyto kompetence ověřujeme v jiných otázkách. Z výsledků je zřejmé, že ne vždy učitelé kompetentní jsou (pro porovnání např. pedagogická diagnostika, viz otázka 6, 7).

Odpověď *Ano, ale jen zběžně bez navazující spolupráce* uvedlo 9 % respondentů (2), tuto kategorii rovněž nemůžeme hodnotit jako funkční preventivní opatření ze strany školy, ŠPP.

Jako efektivní preventivní opatření školy, ŠPP formou depistáže můžeme ohodnotit odpovědi pouze 41 % respondentů (9), jedná se o odpovědi: *Ano, zpravidla během I. pololetí 1. ročníku. V případě potřeby je rovnou navázána spolupráce se speciálním pedagogem* (8) + 1 odpověď: *Ano, zaměřujeme se detailně na všechny děti.*

Otázka č. 9: Souhlasíte s tvrzením, že by měl být třídní učitel kompetentní k zachycení signálů SPU?

Zde se autorka snažila získat další podklad k odpovědi na průzkumnou otázku: *Vnímají třídní učitelé na počátku školní docházky prevenci rozvoje SPU jako součást své pedagogické práce?*

Otázka číslo 9 byla polouzavřená, respondenti měli na výběr z nabídky odpovědí, či možnost *Jiné*.

Odpovědi respondentů vyobrazené v grafu vypovídají o tom, že dotazovaní převážně vnímají prevenci rozvoje SPU jako svou úlohu TU, tuto odpověď označilo 73 % respondentů (16). Údaje se však neshodují s mírou provádění pedagogické diagnostiky (otázky 6, 7), ani s uváděnými praktikovanými nástroji a postupy (otázka 13). Lze tedy usuzovat, že ačkoli téma SPU není obecně učitelům cizí, při cílených ověřovacích otázkách se ukazuje méně praktického uchopení problematiky, než by se dalo očekávat.

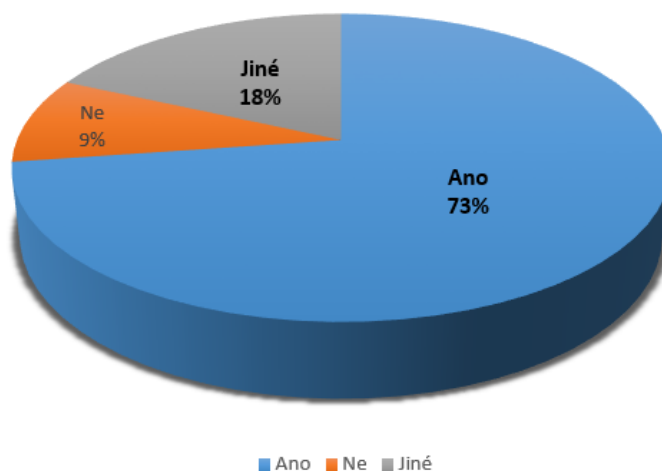
9 % respondentů (2) nesouhlasí s tím, že by měl být TU na počátku školní docházky kompetentní k zachycení signálů SPU. 18 % dotazovaných (4) uvedlo jinou odpověď, přičemž jeden z nich souhlasí s odpovědí *Ano*:

- *Ne, není potřeba, signály pozná i matka.*

- *Nedokážu odpovědět.*

- *Nevím*

- *Ano, je ten, kdo je s dítětem nejvíce, vidí signály, ale jsou nutné konzultace či diagnostika specialistou, který by měl být ideálně ve škole, nejen v PPP*

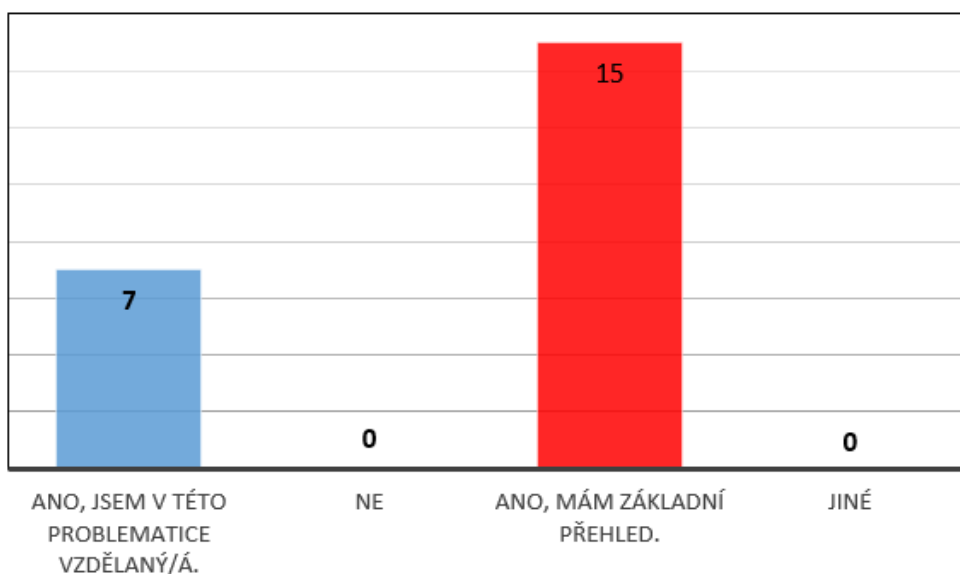


Graf 7: potřeba kompetence TU k zachycení signálů SPU

Otázka č. 10: Orientujete se v problematice SPU? (projevy SPU, speciální vzdělávací postupy pro výuku žáků s SPU)

Otázka číslo 10 je opět polouzavřená, dotazovaní měli na výběr z možností odpovědí i možnost *Jiné*.

Otázkou autorka ověřuje, zda se respondenti v problematice SPU alespoň základně orientují. 100 % respondentů se v problematice orientuje, z toho 32 % respondentů uvádí, že jsou v problematice vzdělaní (7), což souhlasí s počtem respondentů, kteří v identifikační otázce číslo 3 uvedli speciálně pedagogické vzdělání. 68 % (15) má základní přehled.



Graf 8: orientace respondentů v problematice SPU

Otázka č. 11: Popište prosím, jakou máte možnost spolupráce se školním speciálním pedagogem ve Vaší škole? (intenzita, časová kapacita, návštěvy v hodinách, pomoc s volbou pomůcek, konzultace, poradenství apod.)

Položka dotazníku číslo 11 je zadána formou otevřené otázky. Autorka zde zjišťuje, jakou konkrétní podporu mají učitelé ze strany ŠPP, speciálního pedagoga školy. Cílí tedy na míru odborné podpory pro učitele a získání dalších informací pro vyhodnocení průzkumné otázky: *Jakou odbornou podporu mají učitelé k dispozici a jakou potřebují?* Odpovědi respondentů jsou citovány v tabulce, dále jsou doplněny symboly, které označují míru spolupráce se školním speciálním pedagogem: dostatečná podpora, spolupráce (+), neutrální hodnocení (-), žádná/nízká míra spolupráce (x).

respondent	Odpověď	Symbol
1	<i>Speciální pedagog je dětem k dispozici 2x týdně, občas navštěvuje výuku, lze s ním konzultovat i se poradit o pomůckách...</i>	+
2	<i>Mohu kdykoliv přijít. Návštěvy v hodinách na vyžádání by to byly možné. Doporučení na pomůcky jsem nedostala.</i>	+
3	<i>Vzhledem k velikosti naší školy (pouze 1. stupeň) je spolupráce se spec. ped. intenzivní, konzultace, poradenství.</i>	+
4	<i>Velmi dobrá, spec. ped. je zároveň třídní učitel.</i>	+
5	<i>Působím ve škole jako speciální pedagog - snažím se ve spolupráci s třídními učitelkami úzce spolupracovat, v případě potřeby navštěvuji hodiny, vzájemně konzultujeme. Dětem, které mají doporučen předmět speciálně pedagogické péče, se věnuji individuálně, s vyučujícím se domlouváme, na čem je třeba pracovat.</i>	+
6	<i>Na vyžádání, při problémech žáků ano. Vše dle vzniklé situace. Návštěvy v hodinách nebo individuální práce. Konzultace jsou možné, pomůcky omezeně rovněž.</i>	+
7	<i>Podle potřeby denní konzultace i podle potřeby návštěvy v hodinách, poradenství.</i>	+
8	<i>1 den v týdnu</i>	-
9	<i>Žáci s SPU se se speciálním pedagogem setkávají jednou týdně, 45 minut. Dále mám možnost depistáže ve třídě. Také konzultujeme vše, co je potřebné nejen pro žáky s SPU.</i>	+
10	<i>Návštěva v hodinách</i>	-
11	<i>Speciální pedagog je k dispozici 1 den v týdnu, kdy pracuje s dětmi, které dostaly doporučení z PPP na speciálně pedagogickou péči. Čas na vyšetření prvňáčků má speciální pedagog pouze v případě, že mu některá skupina nedorazí, tj. bohužel velmi omezeně.</i>	X
12	<i>Kdykoliv je třeba návštěva v hodině, konzultace a návrh případné spolupráce.</i>	+

13	<i>pravidelné konzultace 2x týdně, dle potřeby častěji, reedukace dětí, návštěvy ve třídách dle domluvy</i>	+
14	<i>V případě potíží.</i>	-
15	<i>Nastavené reedukace u žáků s PO pravidelně 1x týdně, v případě potřeby TU o spolupráci s ŠPP - časová intenzita nízká, nepravidelnost setkání, z mého pohledu nedostačující.</i>	X
16	<i>Schůzka na vlastní žádost, většinou jen nárazová s minimem konkrétní pomoci.</i>	X
17	<i>1 hodina týdně, někdy žádná. Pomůcky si vyrábím sama, případně od svých kolegyně, konzultace mi nepřijdou efektivní. V tomto školním roce je spolupráce mnohem lepší.</i>	X
18	<i>Na škole působí speciální pedagožka, která vykonává předmět speciální pedagogické péče s žáky, kteří ho mají předepsaný jako podpůrné opatření z PPP.</i>	X
19	<i>Na moji žádost navštíví třídu, "vyšetří žáka", 4 x do roka, spíše minimálně.</i>	X
20	<i>Jsem učitelka na 1. stupni i ŠSP, konzultace, poradenství, návštěvy v hodinách ad. probíhají individuálně dle potřeby pedagogického pracovníka, žáka nebo ZZ.</i>	+
21	<i>Možnost konzultace s velmi omezeným časem, bez konceptu, spíše v případě potřeby/nutnosti.</i>	X
22	<i>Informace o dítěti zjištěné během zápisu, konzultace dle potřeby.</i>	+

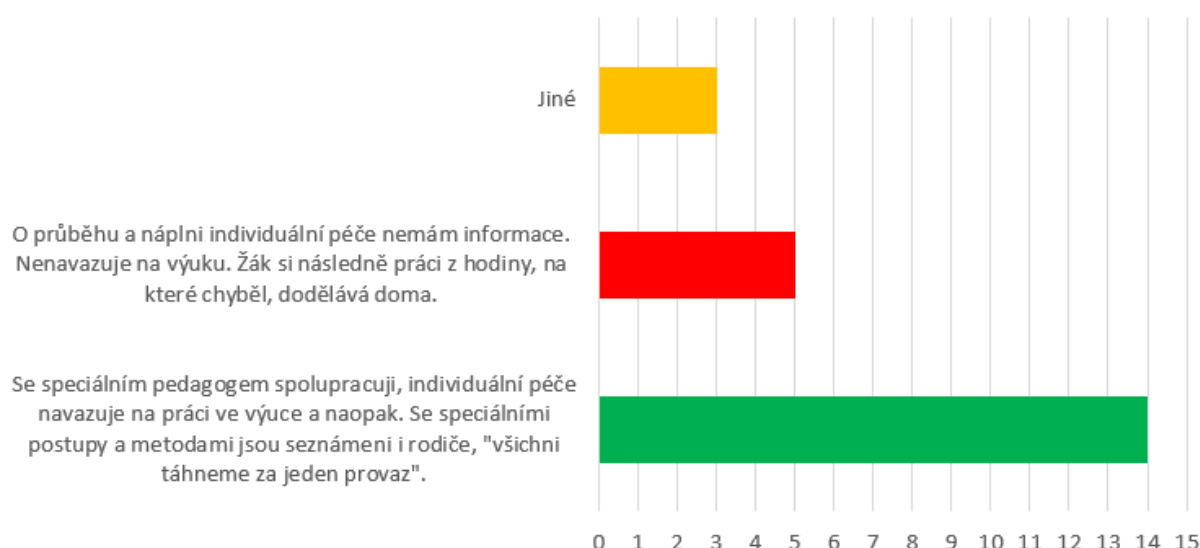
Tabulka 3: odborná podpora učitelů ze strany školy

Pro vyhodnocení odpovědí autorka využila symbolů přiřazených k jednotlivým odpovědím. Z uvedených odpovědí lze zhodnotit, že 54 % respondentů (12) shledává míru podpory a spolupráce se školním speciálním pedagogem za dostatečnou, vyhovující. Konkrétně jsou jmenovány konzultace dle potřeby pedagoga, návštěvy v hodinách, poradenství také v dostatečné míře, dle potřeby. Jako neutrální vyhodnotila autorka odpovědi u 18 % respondentů (3), kdy nebyla uvedena spolupráce komplexní, byla uvedena v omezené míře (v případě potíží; 1 den v týdnu; návštěvy v hodinách). Nízkou míru podpory a spolupráce vykazuje 32 % odpovědí, 7 respondentů.

Otázka č. 12: Jak vnímáte spolupráci se školním speciálním pedagogem při vzdělávání žáků s rizikem rozvoje SPU / s SPU?

Autorka touto škálovou otázkou ověřuje odpovědi na otázku číslo 11. V otázce číslo 11 měli respondenti možnost pojmenovat a konkretizovat formy spolupráce se ŠPP, školním speciálním pedagogem, v této otázce mohou vybrat z nabídky odpovědí, se kterou by souhlasili, případně zvolit možnost *Jiné*.

Autorka v této položce sleduje pro-inkluzivní přístup školy (spolupráce na všech úrovních: škola – učitel – žák – rodina). Otázka číslo 12 je podstatným ukazatelem pro formulaci odpovědi k průzkumné otázce: *Jakou odbornou podporu mají učitelé k dispozici a jakou potřebují?*



Graf 9: spolupráce speciálního pedagoga a učitele ve vztahu k žákovi

63 % dotazovaných učitelů (14) souhlasí, že se daří komplexní spolupráce. Školní prostředí je tak podporující pro všechny zúčastněné. 23 % respondentů (5) naopak uvádí neprovázanost speciálně pedagogické péče s běžnou výukou, neinformovanost učitele. Zde lze usuzovat, že přístup není celistvý, chybí otevřená komunikace.

14 % dotázaných (3) uvádí jinou odpověď. Jednu můžeme zařadit mezi nedostatečnou spolupráci: *Speciální pedagog udělá diagnostiku, pozve si rodiče a doporučí, na čem mají doma pracovat. Pokud nemá dítě doporučení z PPP, nemá speciální pedagog dále kapacitu s dítětem pracovat.* Dvě odpovědi vykazují znaky funkční komplexní spolupráce: *Informace z individ. péče mívám. / Se spec. pedagogem spolupracuji, indiv. péče navazuje na výuku. Spolupráce s rodiči je intenzivní, jen není efektivní.*

Pokud bychom respondenty odpovídající v nabídce *Jiné* započítali dle významu odpovědi k nabídce škálových odpovědí, dostali bychom výsledek pro pozitivní hodnocení a funkční spolupráci u 73 % respondentů.

V předešlé otázce bylo autorkou vyhodnoceno 54 % odpovědí kladně + 18 % neutrálně, což přibližně odpovídá spokojenosti respondentů u otázky č. 12. Výsledné odpovědi značící neprovázanost a nespolečenský vztah pak zastupují 27 %, u předešlé otázky interpretovala autorka 32 % odpovědí vykazujících nízkou míru podpory a spolupráce. Můžeme tedy odpovědi na otázky 11 a 12 hodnotit jako víceméně souhlasné.

Otázka č. 13: Pokud používáte cíleně nějaké speciálně pedagogické postupy, nástroje pro prevenci rozvoje SPU/zjištění rizik rozvoje SPU (testy, diagnostiky pro učitele apod.), uveďte je prosím níže v odpovědi:

Touto otevřenou otázkou autorka zjišťuje konkrétní postupy, nástroje, které učitelé v rámci prevence využívají. Položka ověřuje a prohlubuje dříve položené otázky (6, 7, 10), váže se k preventivnímu působení TU proti rozvoji SPU u žáků na počátku školní docházky.

Na otázku č. 13 odpovídali respondenti, kteří preventivní speciálně pedagogické postupy, nástroje využívají. Ve 14 odpovědích však 4 respondenti uvedli, že postupy nepoužívají, neznají. 55 % respondentů (12) se tak vyjadřuje, že cíleně nevyužívá speciálně pedagogických postupů, nástrojů pro prevenci rozvoje SPU. 45 % dotázaných (10) uvádí konkrétní příklady (viz tabulka 4).

73 % respondentů v otázce číslo 9 souhlasilo s tvrzením, že by měl být TU kompetentní k rozpoznání signálů rozvoje SPU, ale pouze 45 % u této otázky uvádí konkrétní příklady svých preventivních a diagnostických praktik ve výuce. Přičemž v otázce číslo 10 celých 100 % respondentů označilo, že se v problematice SPU orientují.

respondent	Příklady preventivních speciálně pedagogických postupů, nástrojů
1	<i>Cvičení na délku samohlásek, možnost použití vizuálních pomůcek na matematiku, čtecího okénka apod.</i>
2	<i>Cvičení na křížení laterality.</i>
4	<i>Diagnostika školní připravenosti - PaedDr. Jiřina Bednářová, Dynamická diagnostika čtení a psaní</i>
5	<i>Používám Bednářovou Zraková diferenciaci. K teorii SPU Zdeňka Matějčka.</i>
8	<i>Zraková, sluchová, prostorová diferenciaci</i>

9	<i>pracuji se sníženým počtem dětí ve třídě velmi individuálně, mám možnost rozpoznat a upravovat výuku velmi pružně podle aktuální potřeby dětí</i>
10	<i>testy zrakové a sluchové diferenciacce, křížové cviky, cviky na aktivaci mozkových hemisfér</i>
11	<i>Systematická práce, dostatek času na práci, přehledové tabulky (vizuální opora), ověřování znalostí ústní formou</i>
12	<i>Test rizika, 2 diagnostiky od Bednářové (čtení, psaní a matematika)</i>
13	<i>diagnostiky: Test rizika poruchy čtení, psaní pro rané školáky, matematika - Wolfová, v případě potřeby nácvikové materiály - Bednářová, Zelinková apod.</i>

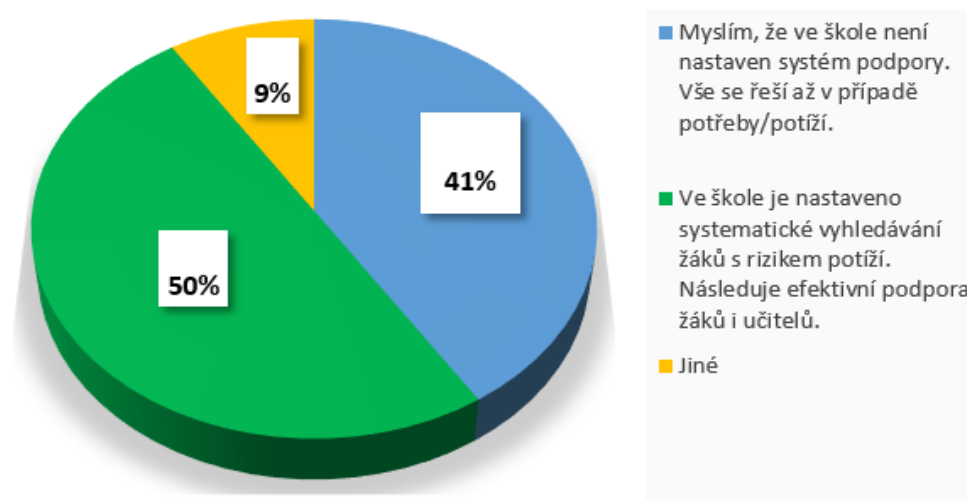
Tabulka 4: využití preventivních speciálně pedagogických postupů, nástrojů

V odpovědích se objevují *diagnostické materiály*, např.: Test rizika, diagnostiky od Bednářové (školní připravenost, matematika, čtení, psaní), matematická diagnostika Wolfové, dynamická diagnostika čtení a psaní.

Jako podpůrné činnosti můžeme z odpovědí uvést např. cviky pro spolupráci pravé a levé hemisféry, rozvoj vnímání (sluchové, zrakové, prostorové), diferencovanou výuku, pracovní listy pro rozvoj dílčích funkcí od Zelinkové, Bednářové.

Otázka č. 14: Jak vnímáte nastavení speciálně pedagogické podpory pro žáky ohrožené rozvojem SPU na Vaší škole?

Dotazníková položka č. 14 se vztahuje k nastavení prevence rozvoje SPU v rámci školy. Formou škálových otázek autorka zjišťuje, jak vnímají podporu žáků ze strany školy (školní speciální pedagog) učitelé. Dvě škálové otázky jsou opět doplněné o možnost jiné odpovědi.



Graf 10: systém a efektivita podpory prevence rozvoje SPU ze strany školy

2 respondenti uvedli jiné odpovědi, v nichž nalézáme informace dokládající nedostatečnou preventivní podporu žáků i učitelů ze strany školy:

TU sestaví PLPP, musí si poradit sám (ráno si беру žáky na indiv. doučování) a čeká se na oficiální vyšetření/stanovisko PPP.

Kapacita speciálního pedagoga je velmi omezená, proto je podpora rizikových žáků především na učiteli.

Získáváme tak údaje, ze kterých plyne, že 50 % respondentů považuje podporu u žáků za dostatečnou, 50 % respondentů za nedostatečnou.

Otázka č. 15: Co by Vám pomohlo pro zefektivnění podpory žáků s rizikem rozvoje SPU, včasné odhalení potíží? Co byste uvítal/a?

Formou otevřené otázky autorka vede respondenty k zamyšlení a pojmenování, co konkrétně by jim jako učitelům pomohlo pro zefektivnění podpory žáků s rizikem rozvoje SPU.

Na otázku odpovědělo pouze 64 % respondentů (14), 2 z respondentů uvádějí, že jsou spokojeni se současnou situací (v kontextu učení na prvostupňové škole s počtem žáků ve třídě do 20).

Z odpovědí 12 respondentů lze vytvořit seznam potřeb TU:

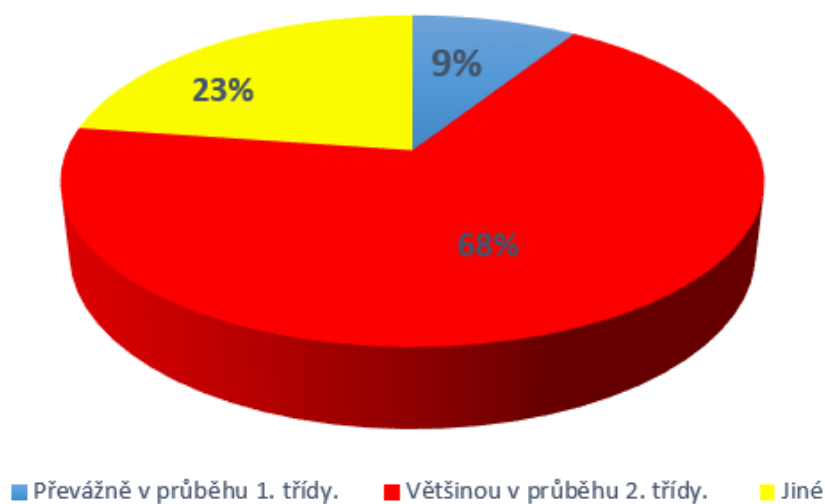
Spolupráce se ŠPP, speciálním pedagogem:
dopomoc s pedagogickou diagnostikou, funkční depistáž v 1. třídě
jasné stanovení cílů, koordinace postupů (učitel, rodič, žák, speciální pedagog)
doporučení vhodných postupů práce a jejich průběžné hodnocení
jasné způsoby hodnocení pokroků, dosažení cílů
dopomoc s prevencí – orientace v možnostech pedagogických diagnostik
návštěvy v hodinách
návaznost individuální péče speciálního pedagoga na výuku
doporučení materiálů pro výuku ve škole + pro domácí procvičování
Asistent pedagoga ve výuce
Spolupráce s MŠ - informace o přicházejících žácích (prostředí, způsob práce)
Spolupráce se ŠPZ (PPP):
kratší objednávací lhůty
podrobnější vyhodnocení vyšetření + podrobnější, konkrétnější doporučení

Tabulka 5: seznam potřeb TU

Otázka č. 16: Kdy je na Vaší škole žákům s podezřením na SPU doporučováno objednání do pedagogicko-psychologické poradny?

V otázce č. 16 se zaměřujeme na prevenci rozvoje SPU ze strany školy. V teoretické části práce byla vysvětlena potřeba včasné preventivní podpory, předcházení rozvoji potíží. K tomu je zapotřebí i preventivně smýšlející vedení školy a v případě potíží, které se nedaří minimalizovat, či zlepšovat ani podpůrnými opatřeními v rámci školy, by mělo dojít k včasnému doporučení žáka k odbornému vyšetření v ŠPZ tak, aby se v maximální možné míře předcházelo rozvoji SPU, nastavila se vhodná opatření, stimulace.

Otázka byla polouzavřená, respondenti měli na výběr z nabídky 2 odpovědí + možnosti *Jiné*.



Graf 11: obvyklá doba doporučení k vyšetření žáka v ŠPZ

Odpovědi z kategorie *Jiné*:

- Dle obtíží žáka, žáky se zjevnými potížemi posíláme již v 1. ročníku, protože objednací lhůty jsou velmi dlouhé, např. až půlroční. :(
- Vzhledem k finančnímu zajištění práce SP posíláme děti do poradny co nejdříve. Pokud by tam tento nezpochybnitelný fakt nebyl, čekala bych do konce 3. ročníku
- individuálně podle dohody s rodiči a speciálním pedagogem.

68 % respondentů (15) uvedlo, že ve škole doporučují objednání do ŠPZ převážně ve 2. ročníku školní docházky. 9 % dotazovaných (2) uvádí 1. třídu a z odpovědí *Jiné* získáváme 2 informace směřující k 1. ročníku, 1 odpověď, kdy se odesílá dle potřeby.

V průzkumu převažují tedy odpovědi odesílání převážně v průběhu 2. třídy, což by bylo dostačující v případě, že je škola i TU kompetentní k pedagogické diagnostice, vhodným postupům a nastavení opatření, což se nám z výše uvedených odpovědí nepotvrzuje.

Autorka si zde dovoluje upozornit na zjištěné informace. Pokud *učitel není kompetentní* v rámci prevence rozvoje SPU (v pedagogické diagnostice, nastavení podpory, preventivní práce, intervence) + *nemá potřebnou míru podpory a vedení od školního speciálního pedagoga* + *žák vykazující známky ohrožení školním neúspěchem a rozvojem SPU není doporučen k odbornému vyšetření během 1. ročníku*, ale „čeká se“ do 2. ročníku a výše, znamená to, že není žákovi v rámci preventivní práce umožněna patřičná podpora a efektivní nastavení školního vzdělávání.

Zároveň je třeba brát v úvahu školy, kdy je speciální pedagog kompetentní a svou spoluprací s učitelem, žákem i rodiči zvládá profesionálně, v takovém případě jistě není třeba doporučovat žáky k vyšetření ve ŠPZ již v 1. ročníku.

Otázka č. 17: Chcete se podělit o příklad dobré praxe? Zde je prostor pro Vaše postřehy, nápady, zkušenosti:

Autorka se v této položce snažila o získání příkladů dobré praxe pro následné sdílení mezi pedagogy, navrhovaná opatření apod. Na tuto otevřenou otázku odpovědělo pouze 23 % respondentů (5). Sdílení dobré praxe autorka cituje v příložené tabulce.

respondent	sdílení příkladů dobré praxe
1	<i>Mám mnohaletou praxi ve velké škole s počty žáků ve třídě kolem 25, kde je přístup k této problematice zcela odlišný než v mém nynějším působišti. Malá škola, malý kolektiv zaměstnanců a počet žáků ve třídě do 20 je zásadní v přístupu k žákům s SPU. Školní speciální pedagog je "k dispozici" denně, je to zároveň třídní učitelka v jedné ze tříd.</i>
2	<i>Jsem moc ráda, že působím na škole rodinného typu, kde je menší počet žáků ve třídách, což je dle mého názoru nejzásadnější faktor prevence SPU. Dále je výborná pomoc jednotlivých kolegů, neboť se ve škole všichni známe a máme prostor ke vzájemnému sdílení.</i>
3	<i>Pokud si to mohu dovolit, cvičím každý den na začátku vyučování Neuro-vývojovou stimulaci s celou třídou.</i>

4	<i>Mám snížený počet dětí ve třídě, finanční budget na pomůcky, jaké potřebuji já nebo děti, podporu speciálního pedagoga, žádné tlaky na výkon a komunikující a spolupracující rodiče. Trpělivost je často ta nejlepší podpora, kterou můžeme dítěti nabídnout.</i>
5	<i>Vypracování IVP, pravidelné hodnocení, rozdělení učiva na menší části, použití různých vyučovacích metod, využití speciálních učebních pomůcek, přizpůsobení délky a obtížnosti úkolů, aby odpovídaly schopnostem žáka, sdílení osvědčených postupů.</i>

Tabulka 6: sdílení příkladů dobré praxe

Z uvedených příkladů vyplývají doporučení některých konkrétních nástrojů a metod, např: sdílení mezi kolegy, IVP, využití speciálních pomůcek, metoda neuro-vývojové stimulace a další. K povšimnutí autorka vyzdvihuje také údaj uváděný u 3 respondentů: vztah menší školy, nižšího počtu žáků ve třídě a efektivnějšího preventivního působení rozvoje SPU. Otázkou zůstává, proč ve větších školách prevence nefungovala, přestože zde lze očekávat personálně více zastoupené ŠPP, více zkušeností atd. I z tohoto úhlu pohledu se setkáváme s problematikou úrovně prevence rozvoje SPU na počátku školní docházky nejen u TU, ale i ve škole jako celku, ve smyslu inkluzivního vedení školy.

Otázka č. 18: Chcete-li obdržet výsledky tohoto průzkumu a závěrečné zhodnocení, uveďte své jméno/emailovou adresu:

Touto otázkou chtěla autorka respondentům nabídnout možnost seznámení s výsledky průzkumu, sdílení. Kontakt uvedlo pouze 23 % respondentů (5).

9.1 Zodpovězení průzkumných otázek

Autorka stanovila pro dosažení cílů bakalářské práce čtyři průzkumné otázky, na které hledala odpovědi skrze vyhodnocení dotazníkového šetření. V této kapitole jsou jednotlivé průzkumné otázky zodpovězeny.

1. průzkumná otázka:

Vnímají třídní učitelé na počátku školní docházky prevenci rozvoje SPU jako součást své pedagogické práce?

K první průzkumné otázce se vztahují dotazníkové položky č. 9, 10. V otázce č. 9 se autorka respondentů ptá, zda souhlasí s tvrzením, že by měl být TU kompetentní k rozpoznání signálů SPU, kde většina respondentů uvedla, že ano. Další otázkou autorka ověřuje orientaci

dotazovaných v problematice SPU a zjišťuje, že všichni označili základní přehled, či odborné vzdělání. Ze zhodnocení otevřených otázek vyplývá také zájem respondentů o odborné vedení a podporu při práci se žáky s rizikem rozvoje SPU.

Na průzkumnou otázku můžeme odpovědět, že TU na počátku školní docházky vnímají prevenci rozvoje SPU jako součást své pedagogické práce.

2. průzkumná otázka:

Předcházejí třídní učitelé na počátku školní docházky cíleně rozvoji SPU u svých žáků?

Odpověď na 2. průzkumnou otázku autorka získává vyhodnocením položek č. 5, 6, 7, 10, 13.

Přestože většina respondentů uvedla souhlas s tvrzením, že by měl být TU kompetentní k rozpoznání rizika a uvádějí, že chtějí být informováni předem při nástupu žáka s potížemi, orientují se v problematice SPU, tak v otázkách zaměřených na praktickou činnost, konkrétní preventivní nástroje při práci se žáky získáváme vysoké procento dotazovaných, kteří neprovádí pedagogickou diagnostiku. Konkrétní postupy a nástroje směřující k preventivnímu působení rozvoje SPU uvádí méně než polovina respondentů. Některé uvedené praktiky bychom mohli zařadit mezi obecné didaktické postupy (např. délka samohlásek, vizuální pomůcky).

Někteří učitelé naopak využívají odbornějších postupů i diagnostik a působí na žáky propracovaným preventivním postupem.

Z hlediska množství, poměru a vyhodnocení otevřených otázek dochází autorka k závěru, že převažující část respondentů nepředchází cíleně rozvoji SPU u žáků na počátku školní docházky.

3. průzkumná otázka:

Jaké speciálně pedagogické metody učitelé na počátku školní docházky v praxi využívají?

Skrze tuto průzkumnou otázku autorka mapuje, jaké konkrétní speciálně pedagogické metody se v praxi škol na Říčansku objevují, cílí na sdílení dobré praxe a inspirace.

Odpovědi jsou získávány skrze otevřené otázky 4, 13, 17. Při bližším seznámení s odpověďmi respondentů se setkáváme s několika oblastmi dobré praxe. Jako první uvedeme příklady „pro-inkluзивního“ jednání ZŠ ještě před nástupem žáka do 1. ročníku, za ně můžeme uvést například: schůzky s rodiči i žáky, školy nanečisto, programy předškoláků s budoucím TU,

delší časová dotace na žáky u zápisu (1 hodina), příprava budoucích prvňáků na školu vedená speciálním pedagogem.

Z činností týkajících se výuky uvádíme např.: využívání odborných pedagogických diagnostik (Bednářová, Zelinková, Wolfová, Test rizika, iSophi), křížové cviky, rozvoj vnímání, podpora rozvoje dílčích funkcí, výuka v menším kolektivu, diferencovaná výuka, vypracování plánu pedagogické podpory, IVP, neuro-vývojová stimulace.

4. průzkumná otázka:

Jakou odbornou podporu mají učitelé k dispozici a jakou potřebují?

Otázka odborné podpory a potřeb TU je zodpovídána v položkách dotazníku č. 5, 11, 12, 15. Z odpovědí respondentů vyšla jasná potřeba informovanosti TU o nástupu žáka se SVP předem, aby se mohl v oblasti potíží zorientovat, vzdělat se.

Dostatečná odborná podpora TU ze strany školního speciálního pedagoga se vyskytuje přibližně u poloviny respondentů, ostatní uvádějí podporu nízkou – nedostatečnou, někteří žádnou. Vyskytují se i odpovědi vykazující nedostatečný systém podpory ze strany školy, ŠPP. Sem patří např.: absence dobře zvládnuté depistáže, kooperace: škola – TU – žák – rodina, chybí návaznost individuální péče na výuku spolu s informovaností TU o průběhu a cíli individuální péče atd.

Respondenti uvádějí, co by potřebovali pro své efektivní preventivní působení na žáky v oblasti rozvoje SPU. Tyto potřeby jsou shodné s náplní práce školního speciálního pedagoga, dle odpovědí však nejsou v praxi běžně naplňovány (z různých důvodů). Patří sem např.: spolupráce při pedagogické diagnostice, kvalitní depistáž, kooperace s TU, poradenství (postupy, pomůcky), jasné stanovení cílů (včetně průběžného hodnocení pokroků s TU, konzultací), návaznost na výuku, podpora učitele v konkretizaci pomůcek a postupů atd.

Respondenti by dále uvítali navazující spolupráci s MŠ, asistenta pedagoga ve výuce, vedení ze strany ŠPZ (konkrétnější doporučení vypovídající o daném žákovi apod.).

10 Diskuze

Předkládaná bakalářská práce si kladla za cíl zmapování problematiky prevence rozvoje SPU na počátku školní docházky na Říčansku, především z role TU. V teoretické části autorka témata zpracovala z odborné literatury, praktická část představuje dotazníkové šetření a vyhodnocení průzkumných otázek. V této kapitole se autorka zaměřuje na srovnání teoretických informací a doporučení s výsledky realizovaného průzkumu.

Sindelarová (2007) ve své knize popisuje příběhy několika dětí, ke kterým bylo přistupováno s preventivní podporou obsahující rozvoj dílčích funkcí a několik příběhů dětí, které tuto podporu v rámci počátku školní docházky nedostaly. Upozorňuje na důležitost prevence a podpory, dokládá na příbězích dětí, jak se díky včasnému rozpoznání a odstranění deficitů dílčích funkcí předešlo pozdějšímu rozvinutí obtíží v učení a chování (Sindelarová 2007, s. 14). V dotazníkovém šetření zjišťujeme, že respondenti jsou obeznámeni s problematikou SPU, ale v praxi využívají své role a kompetencí jen někteří. Průzkum ukázal chybějící kompetence především ve využívání pedagogické diagnostiky, speciálně pedagogických nástrojů i postupů. Naopak, ti respondenti, kteří se v problematice orientují a preventivně se svými žáky pracují, dokládají v odpovědích svou profesionalitu a funkční preventivní práci.

Autorka považuje za nutné zmínit, že z dotazníkového šetření vyplývá potřeba vyšší podpory a odborného vedení TU ze strany školních speciálních pedagogů. Přibližně polovina dotazovaných svou roli v rámci rozpoznání a prevence rozvoje SPU chápe, ale necítí se či není k jejímu plnění kompetentní.

O problematice využití pedagogické diagnostiky v praxi učitelů se můžeme dozvědět více např. z publikace Pokorné (1997), která se zabývá právě tématy SPU i jejich praktickým uchopením. Nabízí nástroje vhodné i pro TU, neboť sama praxí dospěla k názoru, že učitelé jsou oprávněni vyjadřovat se ke školním úspěchům a neúspěchům dítěte, mají k tomu ze své pozice ty nejlepší předpoklady, tudíž by měli být schopni pedagogické diagnostiky a napravování (Pokorná 1997, s. 173). Z dotazníkového šetření vyplývá, že sami respondenti by pravděpodobně s tvrzením Pokorné souhlasili (dle jejich odpovědí), realita v praxi je však přibližně u poloviny respondentů jiná, kompetence k takovému přístupu jim chybí.

Dalším dílčím cílem bakalářské práce bylo zjištění míry odborné podpory TU pro jejich preventivní působení. S podporou úzce souvisí potřeby učitelů pro zefektivnění jejich práce. Krejčová (2019, s. 95) zmiňuje důležitost učitelova uvědomění si, co, jak a proč při pedagogické diagnostice testuje, jaké materiály použije, co s výstupy udělá atd., teprve tak může být

pedagogická diagnostika cenná. Z dotazníkového šetření však vyplývá, že konkrétní nástroje a postupy pro komplexní pedagogickou diagnostiku využívá méně než polovina respondentů, ostatní příklady využívání pedagogické diagnostiky neuvádějí, z čehož získáváme informace, že diagnostiku neprovádějí. Obdobné výsledky vykazují odpovědi na otázky, které se zaměřovaly na speciálně pedagogické postupy a nástroje ve výuce jako formu prevence rozvoje SPU. Souhlasně s absencí pedagogické (speciálně pedagogické) kompetence tito respondenti uvádějí potřebu odborného vedení a podpory školního speciálního pedagoga. Tato potřeba se shoduje i s podmínkami vhodného nastavení přístupu k potřebným žákům, mezi které Jucovičová se Žáčkovou (2014, s. 169-170) řadí právě týmovou spolupráci ŠPZ, speciálního pedagoga a učitele, přičemž je tvorba vzdělávacího plánu a přístupů založena na kvalitní diagnostice.

Právě spolupráce a sdílení dobré praxe se zdá být dle výsledků průzkumu v aktuální době zásadní.

11 Navrhovaná opatření

Ukazuje se, že prevence je, stejně jako veškeré pedagogické působení učitele, úzce svázána s kompetencemi TU. Pokud není možná dostatečná podpora ze strany ŠPP, je potřeba celkově zvýšit kompetence TU pro rozpoznání signálů SPU, preventivní, intervenční činnost. Zároveň je třeba mít na paměti učitelovu zátěž, zohlednění množství žáků ve třídě, celkové nastavení školy a další. Autorka bakalářské práce po zhodnocení průzkumu navrhuje opatření, která vycházejí ze získaných dat. Na základě zhodnocení navrhuje také některá opatření, která sama v praxi využívá a zkoumá jejich vliv v oblasti prevence rozvoje SPU u žáků na počátku školní docházky.

Ukotvení pozice a náplně práce školního speciálního pedagoga – z dotazníkového šetření vyplývá potřeba užší spolupráce TU a školního speciálního pedagoga. Autorka zde shledává především nedostatek času pro sdílení a kooperaci. Jako návrh předkládá např. rozdělení kompetencí vůči žákovi mezi TU a školního speciálního pedagoga. Jasně vymezení cílů, náplně práce, postupů a průběžného hodnocení, které lze očekávat od spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga.

Průběžné vzdělávání pedagogů – z práce vyplývá u některých zúčastněných respondentů nedostatečné vzdělání a orientace v problematice SPU. Průběžným vzděláváním mohou učitelé zlepšovat své kompetence. Pokud by byly vzdělávací a rozvojové aktivity sdíleny s více

školy z různých krajů, mohli bychom předpokládat i pestřejší sdílení dobré praxe a vzájemnou podporu i inspiraci mezi pedagogy.

Spolupráce učitelů z různých ZŠ – zvýšení partnerského sdílení s dalšími školami, vzájemné náslechy v hodinách se zpětnou vazbou a diskuzemi k tematice prevence rozvoje SPU. V případě možnosti návštěv kolegů z různých typů ZŠ získáváme širší spektrum možností prevence (alternativní školy, školy rodinného typu apod.).

Prevence rozvoje SPU skrze pohyb – autorka v uplynulých 6 měsících spolupracovala na tvorbě programu pohybových chviliek ve výuce na počátku školní docházky. Program tvoří zkušená fyzioterapeutka (Mgr. Jana Švarcová) jako svou závěrečnou práci při studiu speciální pedagogiky. V práci zpracovává své zkušenosti fyzioterapeuta a asistenta pedagoga. Autorka předkládané bakalářské práce cviky zařazovala pravidelně do výuky a shledává je za účelem prevence jako přínosné a funkční. Cvičením a postupným gradováním je u žáků posilována schopnost koncentrace, pravidelně jsou zařazovány cviky pro podporu spolupráce hemisfér, křížové cviky v různých vývojových polohách, rozvoj skrze hrubou i jemnou motoriku včetně okohybných svalů, rozvoje a stimulace všech smyslů.

Muzikoterapie, dramaterapie, a další přístupy zaměřené na výuku skrze umění – autorka byla při vyhodnocování průzkumu překvapena, že se v odpovědích neobjevují další varianty prevence rozvoje SPU, jako jsou různé terapeutické přístupy a metody, v nichž mají žáci možnost projevu a prožitku bez nutnosti využití klasických školních dovedností (čtení, psaní, počítání). Autorka se na základě své praxe i studia domnívá, že prožitek je pro prevenci rozvoje SPU zásadní (v pozitivním i negativním smyslu). Skrze „jiné formy“ výuky nabízíme žákům další cesty rozvoje, stmelování kolektivu, zvyšování třídní pohody atd., tedy rozvíjíme wellbeing v rámci třídy. To má dopad na výuku a prožitek učení.

12 Závěr

Téma bakalářské práce si autorka volila vzhledem ke své praxi učitele, v níž se setkává se žáky ohroženými školním neúspěchem, rozvojem SPU.

Cílem bakalářské práce bylo zmapování problematiky prevence rozvoje SPU na počátku školní docházky na Říčansku. Jako dílčí cíle autorka stanovila především: zmapování kompetentnosti TU pro práci s potřebnými žáky v oblasti SPU, jejich vnímání role TU v rámci prevence rozvoje SPU, mapování úrovně vedení a podpory TU ze strany školy (školní speciální pedagog, vedení školy), potřeby TU pro vyšší efektivitu jejich práce v prevenci rozvoje SPU. Dále autorka zjišťovala, jaké metody, postupy a nástroje se učitelům osvědčují, co by doporučili do praxe ostatním.

V teoretické části práce se autorka věnovala základní terminologii SPU – klasifikaci SPU, oblasti projevů SPU. Pozornost je věnována rolím a kompetencím TU, prevenci a diagnostice. V praktické části bakalářské práce předkládá kvantitativní průzkum prováděný metodou dotazování, hodnotí jej a odpovídá na dané průzkumné otázky.

Získané závěry průzkumu autorka diskutuje s názory odborníků z knih, z nichž čerpala při studiu i při psaní bakalářské práce.

Autorka se setkala během průzkumu s nižším zájmem oslovených učitelů, než očekávala. Pro získání více otevřených odpovědí k dotazníkovému průzkumu, které by lépe ilustrovaly možnosti a praxi učitelů v oblasti prevence rozvoje SPU, by autorka pro případné další průzkumy doporučila doplnění šetření o rozhovory s učiteli. Dále by autorka viděla možnosti navazujících průzkumů v této oblasti také v soukromých ZŠ, kde bychom mohli získat zajímavé srovnání přístupů škol i samotných TU a dojít ke vzájemnému obohacování a sdílení zkušeností.

I přes nižší počet respondentů se skrze otevřené otázky povedlo získat konkrétní příklady prováděných preventivních opatření, sdílení dobré praxe, podnětů pro efektivnější spolupráci TU s odborníky. Průzkumem získané podněty autorka reflektuje a nabízí možná opatření týkající se praktického využití v kapitole *Navrhovaná opatření*. Zde si autorka dovolila, kromě zhodnocených dat průzkumu, reflektovat i podněty získané vlastní praxí při výuce žáků na počátku školní docházky.

Autorka závěrem nabízí myšlenku možnosti navázat na tuto bakalářskou práci hlubším zkoumáním dané problematiky, do kterého by byli zapojeni i speciální pedagogové škol,

případně vedení škol, neboť předkládaná práce je důkazem, že ač je téma SPU obecně známé, komplexní uchopení prevence na úrovni počátku školní docházky stále často chybí. Nabízí se také otevření tématu kompetencí učitelů a celkového pro-inkluzivního fungování škol už na samotném počátku kontaktu s rodinou (informovanost učitele, navázání vztahu v „období klidu“, před zahájením školní docházky), úrovní zápisu žáků do školy atd. V průzkumu se vyskytly i některé odpovědi vypovídající o dobré praxi, proto autorka věří v nalezení funkčních cest a nastavení prevence rozvoje SPU u žáků na počátku školní docházky v širším, systematickém pojetí.

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., 2019. *Specifické poruchy učení a chování : Distanční studijní text* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě. [vid. 16. 3. 2024]. ISBN 978-80-7510-338-3. Dostupné z: https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani_1_.pdf

BLAŽKOVÁ, R., 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 20. 2. 2024]. ISBN 978-80-210-5047-1. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2010/SP7MK_MSP1/um/dyskal_zacateknove0912.pdf

BOŘKOVEC, M., aj., 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství : společné profesní kompetence* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [vid. 20. 3. 2024]. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ: Dysgrafie [online]. [vid. 21. 2. 2024]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/specialni-vzdelavaci-potreby/dysgrafie>

Elkonin příprava na čtení [online]. [vid. 25. 3. 2024]. Dostupné z: <https://elkonin.cz/rozvoj-jazykovych-schopnosti/strucna-charakteristika-metody/>

FELCMANOVÁ, L., a kol., 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [vid. 3. 3. 2024]. ISBN 978-80-244-4765-0. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn-metodika.pdf>

HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. 2. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.

JANDERKOVÁ, D., aj., 2016. *SPU A ADHD*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-215-8.

JEDLIČKA, R., 2011. *Pedagogická diagnostika, preventivně výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole*. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, s. 366. ISBN 978-80-247-3357-9.

JUCOVIČOVÁ, D., 2014. *Specifické poruchy učení a chování* [online]. Praha: Univerzita Karlova. [vid. 1. 3. 2024]. ISBN 978-80-7290-657-4. Dostupné z: <https://proeduca-dvpp.cz/wp-content/uploads/Specificke-poruchy-uceni-a-chovani.pdf>

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

KOVALČÍKOVÁ, I., aj., 2016. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. 2. dopl. vyd. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1719-3.

KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

KROUPOVÁ, K., aj., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

KuPROG [online]. [vid. 27. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>

MERTIN, V., 2011. Intervence – základní pojmy. In: *Metodický portál RVP* [online]. 4. 1. 2011 [vid. 20. 3. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9871/intervence-zakladni-pojmy.html>

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., aj., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-014-2.

Metodický portál RVP: Kompetence učitele [online]. Aktualizováno 11. 4. 2011 [vid. 20. 3. 2024]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditel_e

MLČÁKOVÁ, R., 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [vid. 25. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Pedagogicko-psychologická poradna Brno [online]. [vid. 27. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.pppbrno.cz/formular2.php>

PIAGET, J., INHELDER, B., 2014. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.

PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2012. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: DYS-centrum. ISBN 978-80-904494-9-7.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A., KOVAŘÍKOVÁ, M., 2021. *Obecná didaktika : a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3249-2.

VÍTEČKOVÁ, M., 2021. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, s. 333-337. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení*. 12. přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

PREVENCE ROZVOJE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Dotazníkové šetření slouží k průzkumu v rámci bakalářské práce. Cílem práce je zmapování úrovně prevence rozvoje specifických poruch učení (dále SPU) na základních školách v oblasti Říčanska. Vnímají sami pedagogové prevenci rozvoje specifických poruch učení jako svou úlohu v roli učitele, předcházejí členě rozvoji SPU, vědí jak? Práce se zaměřuje také na otázky, jakým způsobem tuto úlohu třídní učitelé naplňují, s jakou podporou odborníků. V neposlední řadě se bakalářská práce zabývá průzkumem potřeb pedagogů k tomu, aby mohli v oblasti rozvoje SPU působit preventivně.

1. Jste/býváte třídním učitelem u žáků 1.-2. ročníku ZŠ?

- Ano
- Nejsem třídní učitel, ale vyučuji zde některé předměty.
- Ne

2. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe na ZŠ?

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11 let a více

3. Jaké máte pedagogické vzdělání?

- Učitelství pro I. stupeň
- Speciální pedagogika - učitelská
- Kombinace učitelství + speciální pedagogika
- Studuji
- Jiné

4. Jaké možnosti setkání se žáky a zákonnými zástupci máte na Vaší škole před zahájením 1. ročníku? (např. seznamovací schůzka s budoucími žáky a rodiči v červnu, "škola nanečisto", jiné navázání kontaktu apod.)

5. S jakou větou byste souhlasil/a?

- Při nástupu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami uvítám informace předem, abych se moh/a v oblasti potíží zorientovat, vzdělat se.
- Při nástupu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nepotřebuji znát problematiku předem. Žáka nejprve poznám, poté až dohledávám možnosti a informace.
- Při nástupu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nepotřebuji znát problematiku předem. Spoléhám na podporu a vedení školního speciálního pedagoga.

6. Provádíte pedagogickou diagnostiku pro zjištění úrovně schopností a dovedností žáků jako předpokladu pro výuku čtení a psaní? (např. zraková a sluchová diferenciacce apod.) Pokud ano, napište prosím jakou. Pokud ne, postačí odpověď "neprovádím".

7. Provádíte pedagogickou diagnostiku pro zjištění úrovně schopností a dovedností žáků jako předpokladu pro výuku matematiky? (např. předmatematické dovednosti, časoprostorová orientace apod.) Pokud ano, napište prosím jakou. Pokud ne, postačí odpověď "neprovádím".

8. Probíhá ve Vaší škole na počátku 1. třídy depistáž (cílené vyhledávání žáků s potřebou podpory, s potížemi)?

- Ano, zpravidla během I. pololetí 1. ročníku. V případě potřeby je rovnou navázána spolupráce se speciálním pedagogem.
- Ne vždy. Jen v případě pochybností třídního učitele, na jeho žádost.
- Ano, ale jen zběžně bez navazující spolupráce.
- Jiné

9. Souhlasíte s tvrzením, že by měl být třídní učitel kompetentní k zachycení signálů SPU?

- Ano
- Ne
- Jiné

10. Orientujete se v problematice SPU? (projevy SPU, speciální vzdělávací postupy pro výuku žáků s SPU)

- Ano, jsem v této problematice vzdělaný/á.
- Ne
- Ano, mám základní přehled.
- Jiné

11. Popište prosím, jakou máte možnost spolupráce se školním speciálním pedagogem ve Vaší škole? (intenzita, časová kapacita, návštěvy v hodinách, pomoc s volbou pomůcek, konzultace, poradenství apod.)

12. Jak vnímáte spolupráci se školním speciálním pedagogem při vzdělávání žáků s rizikem rozvoje SPU / s SPU?

- Se speciálním pedagogem spolupracuji, individuální péče navazuje na práci ve výuce a naopak. Se speciálními postupy a metodami jsou seznámeni i rodiče, "všichni táhneme za jeden provaz".
- O průběhu a náplni individuální péče nemám informace. Nenavazuje na výuku. Žák si následně práci z hodiny, na které chyběl, dodělává doma.
- Jiné

13. Pokud používáte cíleně nějaké speciálněpedagogické postupy, nástroje pro prevenci rozvoje SPU/zjištění rizik rozvoje SPU (testy, diagnostiky pro učitele apod.), uveďte je prosím níže v odpovědi:

14. Jak vnímáte nastavení speciálněpedagogické podpory pro žáky ohrožené rozvojem SPU na Vaší škole?

- Myslím, že ve škole není nastaven systém podpory. Vše se řeší až v případě potřeby/potíží.
- Ve škole je nastaveno systematické vyhledávání žáků s rizikem potíží. Následuje efektivní podpora žáků i učitelů.
- Jiné

15. Co by Vám pomohlo pro zefektivnění podpory žáků s rizikem rozvoje SPU, včasné odhalení potíží? Co byste uvítal/a?

16. Kdy je na Vaší škole žákům s podezřením na SPU doporučováno objednání do pedagogicko-psychologické poradny?

- Převážně v průběhu 1. třídy.
- Většinou v průběhu 2. třídy.
- Jiné

17. Chcete se podělit o příklad dobré praxe? Zde je prostor pro Vaše postřehy, nápady, zkušenosti:

18. Chcete-li obdržet výsledky tohoto průzkumu a závěrečné zhodnocení, uveďte své jméno/emailovou adresu: