

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Hana Krejzarová

**INFORMOVANOST PEDAGOGŮ O PROBLEMATICE
SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ NA STŘEDNÍCH
ŠKOLÁCH V KARVINÉ**

Vedoucí práce: PhDr. Alena Říhová, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s pomocí uvedené literatury.

V Olomouci dne 23. 4. 2014

.....

podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Aleně Říhové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce, poskytování rad a za čas, který mi věnovala.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Specifické poruchy učení.....	7
1.1 Terminologie	7
1.2 Klasifikace.....	9
1.2.1 Dyslexie	10
1.2.2 Dysgrafie.....	12
1.2.3 Dysortografie	12
1.2.4 Dyskalkulie	13
1.3 Etiologie	13
1.4 Symptomatologie	15
1.4.1 Specifické symptomy.....	16
1.4.2 Nespecifické symptomy.....	18
1.5 Diagnostika	20
1.6 Reedukace	26
2 Charakteristika adolescentního věku.....	29
2.1 Specifika jedince s SPU v adolescentním věku	30
3 Vzdělávání žáků s SPU	32
3.1 Legislativní zakotvení	34
3.2 Specifika výuky.....	36
3.3 Individuální vzdělávací plán	38
4 Poradenský systém ve školství.....	41
4.1 Školní poradenské pracoviště.....	42
4.2 Školská poradenská zařízení	43
4.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna	44
4.2.2 Speciálně pedagogické centrum.....	45
5 Informovanost	46

5.1	Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	48
5.1.1	Poskytovatelé DVPP.....	49
6	Vlastní šetření.....	52
6.1	Výzkumná metoda	52
6.2	Metodologie dotazníku.....	52
6.3	Organizace.....	53
6.4	Cíle a výzkumné otázky	54
6.5	Analýza výsledků dotazníků	55
6.6	Zodpovězení výzkumných otázek.....	74
6.7	Závěr vlastního šetření a diskuze	77
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM LITERATURY	81
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení je v současné době velmi aktuální téma. O specifických poruchách učení se mluví obvykle ve spojitosti se základní školou. Ovšem problémy některých jedinců během základního vzdělání nevymizí a s určitými obtížemi se potýkají při studiu na střední škole i v osobním životě.

Toto téma jsme zvolili po zkušenostech s doučováním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, které reflektovaly nedostatky ve vědomostní sféře pedagogů vztahující se k problematice SPU.

Diplomová práce se zaměřuje na informovanost pedagogů středních škol v Karviné o problematice specifických vývojových poruch učení. Jejím cílem je zmapovat, jak jsou středoškolské pedagogové o této problematice informováni v městě Karviná.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. První kapitola teoretické části se věnuje problematice specifických poruch učení, její terminologii, klasifikaci, etiologii, symptomatologii, diagnostice a reedukaci. V druhé kapitole se zabýváme obdobím adolescentního věku a specificky poruch učení v tomto období. Na vzdělávání žáků s SPU se zaměřuje třetí kapitola, která obsahuje podkapitoly věnující se legislativnímu zakotvení vzdělávání, specifickými výuky a individuálním vzdělávacím plánem. Předposlední kapitola je věnována poradenskému systému ve školství. Poslední kapitola teoretické části, charakterizuje informovanost a zabývá se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků.

Praktická část obsahuje vlastní šetření, které má kvantitativní charakter. Obsahuje kapitolu zaměřenou na výzkumnou metodu, organizace, cíle a výzkumné otázky, analýzu získaných výsledků, zodpovězení výzkumných otázek a závěr vlastního šetření spolu s diskuzí.

Součástí diplomové práce příloha obsahující dotazník, určený pro respondenty.

1 Specifické poruchy učení

Veřejnost vnímá specifické vývojové poruchy učení jako problém žáků základní škol. V dnešní době víme, že tyto problémy nemizí s ukončením povinné školní docházky, ale provází jedince i dále při dalším studiu a promítají se do jeho profesního života. Problematikou poruch učení u dopívajících či dospělých jedinců se u nás zabývá např. Věra Pokorná a Zdena Michalová.

1.1 Terminologie

Terminologie specifických poruch učení, jak u nás, tak v zahraničí není sjednocena. V odborné literatuře se setkáváme s termínem specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Terminologie se liší z důvodu bohaté symptomatiky. Na nejednotnosti se podílí také fakt, že autoři nahlíží na SPU z jiných pohledů. Např. dyslexie nyní není problémem pouze pedagogickým, ale i psychologických, psychiatrickým, lingvistickým a neurologickým. Zelinková (2009) uvádí, že termínem specifické vývojové poruchy učení souhrnně označujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a dysmuzii.

Předpona *dys-* nám značí nesprávný vývoj dovednosti, částečnou nebo také vývojovou poruchu. Druhá část názvu vychází z řeckého termínu pro dovednost, která je narušena (Zelinková, 2009). Termín „vývojová“ zdůrazňuje kontinuální charakter poruchy, během vývoje jedince se mohou měnit symptomy této poruchy. Slouží nám také k odlišení této kategorie poruch od získaných forem, které jsou v důsledku organického poškození či onemocnění mozku (alexie, apraxie, agrafie apod.). Termínem specifické poruchy učení můžeme souhrnně označovat poruchy jak získané, tak vývojové. Pro ještě širší označení můžeme použít termín poruchy učení, který zahrnuje specifické i nespecifické poruchy učení. (Vitásková, 2005) Poruchy učení je obecný pojem, který se vztahuje k poruše v kognitivních procesech (Hammill in McCown et al., 1996)

Nespecifické poruchy učení značí obtíže při osvojování školních dovedností u dětí, které nejsou dostatečně vývojově zralé, u dětí, které mají snížený inteligenční kvocient, nebo jsou následkem jiných poruch. Nespecifické poruchy učení mohou zapříčinit sluchové, či zrakové vady. (Dvořák, 2001)

Zelinková (2009, str. 10) uvádí definici poruch učení z *Perspectives on Dyslexia* (1991, s. 16): „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se

projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

Matějček (1995, s. 24) definuje poruchy učení obdobně: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

Obě tyto definice poukazují, že poruchy učení souvisí s dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou se vyskytovat současně se sluchovým, zrakovým postižením, mentální retardací apod. Jedná se o poruchy při osvojování školních dovedností, které je možno diagnostikovat až při nástupu dítěte do školy i přesto, že již v předškolním věku můžeme u dítěte registrovat určité symptomy.

Americká literatura uvádí termín *learning disability*, francouzská literatura používá termín *dyslexie* a v anglické literatuře se setkáváme s termínem *specific learning difficulties* (Zelinková, 2009). V USA termín *learning disability* (popř. *disorder* či *difficulty*) označuje poruchy v kontextu SPU, kdežto ve Velké Británii se jedná o označení mentálního postižení. (*The Foundation for People with Learning Disabilities*, 2003 in Vitasková 2005). Poruchy učení je obecný pojem, který se vztahuje k poruše v kognitivních procesech (Hammill in McCown et al., 1996)

Pokorná (2010, s. 18) upozorňuje na definice amerických autorů, kteří vychází z definice Public Law 101–476: *„Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.“*

1.2 Klasifikace

Na problematiku specifických poruch učení můžeme nahlížet nejen z pohledu pedagogického a psychologického, ale také z pohledu medicínského. Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize je řadí mezi Duševní poruchy a poruchy chování. Spadají do kategorie F 80–F89 Poruchy psychického vývoje:

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespécifikované.

V rámci 10ti okruhů narušené komunikační schopnosti specifické poruchy učení spadají do okruhu narušení grafické stránky řeči (Lechta, 2009).

Specifické poruchy školních dovedností v České republice rozlišujeme na:

- dyslexii – specifickou poruchu čtení,
- dysgrafii – specifickou poruchu psaní,
- dysortografii – specifickou poruchu pravopisu,
- dyskalkulii – specifickou poruchu počítání,
- dysmúzií – specifickou poruchu v osvojování si hudebních dovedností,
- dyspinxií – specifickou poruchu kreslení,
- dyspraxii – specifickou poruchu motorických funkcí. (Bartoňová, 2010)

Dle Bartoňové (2010) se v zahraničí nesetkáme s termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Zelinková (2009) neuvádí termín dyspinxie mezi základními pojmy v oblasti SPU.

Poruchy učení, zejména dyslexii a dysgrafii, řadí Neubauer (1997) k poruchám na bázi postižení fatických a kognitivních funkcí jako přetrvávající a akcelerované poruchy v dospělosti.

Speciální skupinu tvoří neverbální poruchy učení. Vitásková (2005) cituje Thomson, který uvádí, že tyto jsou dnes uváděny jako neurologický syndrom, který může být v důsledku poškození spojů v bílé hmotě pravé mozkové hemisféry.

Problém poruch učení se stále rozšiřuje. Stále více se ukazuje, že se poruchy pojí s několika percepčními a poznávacími oblastmi. V dnešní době je stále více poznatků z kognitivní psychologie, které dokazují, že poruchy učení přesahují oblast poruch čtení a psaní a projevují se i v ostatních předmětech, specificky i v rozvoji základních matematických dovedností a matematickém myšlení. (Vitásková, 2005)

Pokorná (2010a) uvádí klasifikaci Rourkeho a DelDotta (1994), která rozlišuje následující typy poruch učení:

1. Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí
 - a. Obtíže na základě fonologického zpracování
 - b. Obtíže na základě intermodálního kódování (spojování fonémů a grafému)
 - c. Obtíže při vyhledávání slov
2. Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí
3. Typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu ve všech modalitách

V následujících podkapitolách si přiblížíme nejčastější specifické poruchy učení vyskytující se v České republice.

1.2.1 Dyslexie

Dyslexie neboli specifická porucha čtení je v MKN–10. revizi řazena pod kód F 81.0, kam spadá dyslexie izolovaná a pod kód F 81.3 jako smíšená porucha školních dovedností. Můžeme se setkat s termínem *legastenie*, což je dřívější označení. (Dvořák, 2007) Specifická porucha čtení je nejčastěji studovanou a nejznámější formou poruch učení.

Jednu z nejnovějších definic publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals Of Dyslexia*: „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova, špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené

čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (Bartoňová, 2004, s. 13)

Světová neurologická federace v r. 1968 (in Průcha, Valterová, Mareš, 2009, s. 26) definuje dyslexii následovně: *„Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturně podnětné prostředí. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.“*

Jako první se dyslexií začali zabývat lékaři. Za jednu z nejznámějších osob se považuje Samuel Orton, který zemřel v roce 1948. Rok po jeho smrti vznikla Ortonova společnost, kterou dnes známe pod označením *International Dyslexia Association*. (Peutelschmiedová, 2005)

Již dávno před tímto datem byly prováděny výzkumy, které se týkaly poruch řeči. V roce 1877 Adolf Kussmaul použil termín *„slovní slepota“* pro pacienty, kteří z důvodu poškození mozku ztratili schopnost číst. Pringle v roce 1896 popsal případ chlapce, který byl vysoce inteligentní, měl intenzivní individuální péči a i přesto se nemohl naučit číst. Čtení složitějších číslic ani práce s výrazy s písmeny nebyly pro něho obtížné. Tuto poruchu Pringl nazval *„vrozená slovní slepota“*. Německý neurolog Rudolf Berlin v roce 1887 poprvé použil termín dyslexie. (Bartoňová, 2004; Zelinková, 2005)

Během 20. stolení vzrostl počet článků, které zmiňují obtíže při osvojování čtení. Na našem území vyšel článek *„O jednostranné neschopnosti naučit se čísti při znamenité paměti“* od prof. Antonína Heverocha. V tomto článku popisuje případ dívky, která měla problém se schopností naučit se číst. V matematice nevykazovala žádné nedostatky a paměť byla taktéž na dobré úrovni. V následujících letech MUDr. Otakar Kučera a PhDr. Zdeněk Langmaier prováděli vyšetření v dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. V roce 1967/68 bylo otevřeno prvních sedm tříd pro jedince s poruchami čtení. V roce 1972 vyšel metodický pokyn pro zřizování těchto tříd, hodnocení a klasifikaci jejich žáků. V současné době je vzdělávají jedinců s dyslexií zastřešováno školským zákonem 561/2004 sb. zákonů a vyhlášky k němu související. (ibid.)

Děti s dyslexií mívají většinou horší známky v českém jazyce než z jiných předmětů. Starší žáci mají horší prospěch ve více předmětech a to zejména proto, že schopnost učit se závisí na čtení. Druhým důvodem horšího prospěchu je ztráta motivace a rezignace na práci do školy. Znak, který nás může upozornit na dyslexii, je nepoměr mezi schopností čtení a jeho rozumovými vlastnostmi. Pro diagnostiku dyslexie je nutné vyšetření žáka. Vyšetřením se posuzuje celková úroveň čtení. (Vágnerová, 2005)

1.2.2 Dysgrafie

Jak už nám z názvu vyplývá, jedná se o specifickou poruchu psaní. Termín *grafie* pochází z řeckého slova *grafém*, což v překladu znamená psát (Edelsberger, 2000). V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize je tato porucha řazena pod F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti, kam spadá specifická retardace psaní bez poruchy čtení (dysgrafie izolovaná). Často se setkáváme s kombinací specifických poruch učení, které jsou řazeny pod F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností, kam spadá také dysgrafie. MKN–10. revize dále uvádí Jiné vývojové poruchy školních dovedností (kód F 81.8), konkrétně vývojovou poruchu expresivního psaní. (ÚZIS ČR, 2013)

Defektologický slovník uvádí, že se jedná o období dyslexie, kdy jedinec nedokáže napodobit tvary písmen, nepamatuje, zaměňuje, nebo je zrcadlově obrací (Edelsberger, 2000). Podle Vitáskové (2006, s. 294) je dysgrafie definována jako „*porucha projevující se výraznými obtížemi v oblasti osvojování si psaní.*“ Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí, že dysgrafie je specifická porucha grafického projevu (zejména psaní), která vzniká na podkladě motorických deficitů. Zelinková (2009) uvádí dysgrafii jako poruchu osvojování si psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu.

1.2.3 Dysortografie

Termín se skládá z předpony *dys*, z řeckého slova *orthos* a *grafó*. *Orthos* znamená správný a *grafó* píše. Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Synonyma k termínu dysortografie jsou: grafastenien, slovní hluchota, vývojová porucha pravopisu (Edelsberger, 2000). Zelinková (2009) uvádí dysgrafii jako poruchu osvojování si pravopisu, která se primárně projevuje specifickými dysortografickými jevy. Sekundárně se porucha promítá do osvojování a aplikace gramatických pravidel.

Jedinci s dysgrafií mají nápadné obtíže v oblasti pravopisu, přičemž gramatická pravidla mateřského jazyka mají osvojená. Na poruchu pravopisu můžeme nahlížet jako na jednu ze symptomatických forem dysgrafie, s níž bývá u nás nejčastěji spojována. (Vitásková, 2006) Edelsberger (2000) uvádí, že asi v 95 % se vyskytuje spolu s dyslexií.

1.2.4 Dyskalkulie

Podle MKN – 10. revize patří dyskalkulie pod kód F 81.2, což je Specifická porucha počítání. Definice MKN – 10. revize udává, že se jedná o poruchu dovednosti počítání týkající se zejména problémů v ovládnání základních početních operací. Tato porucha není zapříčiněna mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. (ÚZIS ČR, 2013)

Novák (2004, s. 16) uvádí následující definici: „*Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.*”

DSM-IV. z roku 1994 definuje specifické poruchy v matematice jako obtíže, kdy schopnosti jedince v matematice jsou nižší, než se u něj předpokládá vzhledem k chronologickému věku, inteligenci a dosaženého vzdělání. Termíny dyskalkulie a specifické poruchy v matematice začíná rozlišovat americká literatura. Dyskalkulie se užívá pro obtíže v matematických schopnostech, které jsou získané (podobně jako akalkulie). Specifické poruchy v matematice charakterizuje vývojové hledisko a kognitivní deficity. (Pokorná, 2010)

1.3 Etiologie

Příčina specifických poruch učení není zatím zcela známá. Autoři dnešní doby, předpokládají, že za specifické poruchy učení může kombinace více faktorů (Michalová, 2004; Mikulajová, 2009). Za hlavní faktor způsobující SPU se považuje dědičnost a závažné rizikové činitele v průběhu vývoje plodu a v průběhu porodu. (Mikulajová, 2009) Většina autorů se přiklání k vlivu dědičnosti nebo k mozkovému poškození (Matějček, 1995).

Selikowitz (2000) a Národní centrum pro poruchy učení v Americe uvádí, že příčina SPU je neznámá. Poruchy učení, dle Národního centra pro poruchy učení, souvisí s:

- a) **Dědičností**
- b) **Problémy během těhotenství a porodu** – užívání alkoholu, drog, nízká porodní hmotnost, asfyxie, předčasný porod, protahovaný porod
- c) **Událostí po narození** – vážné nemoci, poranění hlavy, špatná výživa, působení toxinů (např. olovo) (*What Causes LD?*, 2014)

Tyto příčiny uvádí také odborníci v zahraničí, jako je Gail Grodzinsky, Sheldon Horowitz, David Urion, Cheryl Weinstin. Tito odborníci příčinu SPU nevidí ve vnějším prostředí. (*Causes of learning disabilities*, 2013-2014)

Na začátku 70. let minulého století vytvořil Müller model multidimenzionální etiologie. V kterém shrnul všechny teoretická i výzkumná východiska té doby. Vzhledem k novým poznatkům nám tento model může sloužit k orientaci v etiologických přístupech. K jeho východiskům přibyla teorie o specializaci mozkových hemisfér ve vztahu k procesu učení. (Pokorná, 2010b)

Pokorná (2010b) rozděluje příčiny na dispoziční (vnitřní) a vlivem prostředí (vnější).

Vnitřní příčiny:

Mezi vnitřní příčiny můžeme řadit např. *genetické dispozice*. Víme, že existují genetické rizikové faktory, které zapříčiňují SPU, ale prozatím přesně nevíme, co se geneticky předává. (Pokorná, 2001) Fisher (et al., 2001) uvádí, že se uvažuje o vztahu dyslexie a určitého chromozomu (2, 6 nebo 18).

Slikowitz (2000) uvádí jako jednu z možných příčin nezjistitelné poškození mozku, kdy počítačová tomografie ani magnetická rezonance není schopna toto poškození zachytit. Dále hovoří o menší malformaci mozku, která může nastat v prenatalním období. Pokorná (2010b) uvádí *lehkou mozkovou dysfunkci*, kterou způsobují obtíže v pre-, peri- i postnatálním období. V období před porodem to může být infekční onemocnění matky, inkompatibilita Rh-faktoru, endokrinní obtíže matky, alkoholismus apod. Během porodu se na příčině nejčastěji podílí intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, vliv léků proti porodním bolestem a asfyxie plodu. Mezi postnatální poškození řadíme infekční onemocnění dítěte během prvních dvou let, a to zvláště pokud je spojeno s horečkou (chřipka, zánět středního ucha, zápal plic...).

Jako další příčina se jeví *odchylná organizace cerebrálních aktivit*, kdy na základě výzkumu byly u jedinců s dyslexií zjištěny odlišnosti evokovaných potenciálů na vizuální

a akustické podněty. V obrazu EEG nebyly výrazné rozdíly mezi intaktní populací a jedinců s dyslexií. Tyto dvě skupiny lidí se liší ve zpracování cerebrálních aktivit. U dospělých jedinců s dyslexií byla spatřena velká aktivita v gyru angularis. (Flowers a kol. 1991 in Pokorná 2010b)

Pokorná (2010b) také uvádí, že příčinou může být *nepříznivá konstelace laterality, netypická dominance hemisfér*. U jedinců s SPU se častěji vyskytuje levorukost, ambidextrie nebo zkřížená lateralita.

Vitásková (2006) navíc zmiňuje **deficity paměti**, zejména tzv. pracovní paměti, kterou řadíme mezi ultrakrátké paměti. Tento druh paměti je využíván k bezprostřednímu vyřešení úkolu. Dále poukazuje na **deficity na úrovni sensorického vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností, deficity na úrovni motoriky**, které souvisí s dysfunkcemi mozečku (cerebelární dysfunkce), **deficity na úrovni narušení jazykových schopností a narušení očních pohybů**.

Vnější příčiny:

Pokorná (2010b) do vnějších příčin řadí rodinné a školní prostředí. Postavení dítěte v rodině, očekávání od dítěte, nebo konflikty v rodině mohou být rizikové faktory pro vznik SPU. Ve školním prostředí mohou žáky ovlivnit např. strategie pedagogů při výuce, nebo vedení školy, které je zaměřeno na prestiž žáků.

„Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního či rodinného, nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka.“ (Batoňová, 2010, s. 164)

1.4 Symptomatologie

Symptomy, neboli příznaky specifických poruch učení Vitásková (2006) rozděluje do dvou skupin, a to na specifické a nespecifické symptomy. Nespecifické symptomy pozorujeme i u jiných poruch, než jen u poruch učení. Můžeme se s nimi setkat např. u vývojové dysfázie, poruch pozornosti apod.

1.4.1 Specifické symptomy

Dyslexie

Čtenářský výkon je charakterizován rychlostí, správností, technikou čtení a porozuměním. Pokud se jedná o specifickou poruchu čtení, jsou některé tyto znaky čtenářského výkonu postiženy. Mohou být postiženy v různých kombinacích. (Zelinková, 2009)

U žáků přetrvává slabikování, těžce rozlišuje písmena a hláskuje, nebo čte rychle, zbrkle a některá slova si domýšlí. Dyslexie může být diagnostikována také, pokud jedinec čte přiměřenou rychlostí, ale není schopen porozumět čtenému textu. Mezi nejčastější chyby při čtení u žáků s dyslexií je záměna tvarově, či zvukově podobných písmen. Žákům činí potíže spojováním hlásek do slabik, slov a také souvislé čtení textu. (Bartoňová, 2004; Fischer, Škoda, 2008; Zelinková, 2009)

Zelinková (2009) dále zmiňuje tzv. dvojí čtení, což znamená, že dítě si nejprve slovo potichu hláskuje a poté jej vysloví nahlas. Dvojí čtení nepovažujeme za narušení, pokud se dítě učí číst metodou genetickou. K problému může dojít při hláskové syntéze, kdy nedojde ke spojování písmen do slov.

Dysgrafie

Specifická porucha psaní, jakožto grafomotorického aktu. Písmo je tvořeno křečovitě a občas má zvláštní ráz. Z neurologického pohledu se jedná o grafomotorickou dyspraxii. (Matějček, 2003)

Poruchy písemného projevu se objevují obtížemi v pamatování si tvarů písmen a jejich napodobování. Žáci píšou příliš velkým, či malým písmem, které je obtížně čitelné pro ostatní. Ve vyšších ročnících přetrvávají obtíže při napodobování a vybavování si tvarů písmen. Jedinci často škrtají, přepisují písmena, celkový písemný projev se jeví jako neupravený. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Tempo psaní je nápadně pomalé. Psaní je pro žáky s dysgrafií velmi náročné na energii, vytrvalost a čas. (Zelinková, 2009) Fischer, Škoda (2008) uvádí, že žáci nejsou schopni napodobit tvar písmen a jejich správné řazení.

Dysortografie

Specifická porucha pravopisu se velice často vyskytuje souběžně s dyslexií (Bartoňová, 2004). Projevy této poruchy spatřujeme ve dvou oblastech. První oblastí jsou specifické dysortografické chyby a druhá oblast je vyznačována obtížemi při osvojování si a aplikaci gramatických pravidel. (Zelinková, 2009)

Bartoňová (2004), Jucovičová, Žáčková (2008), Zelinková (2009), uvádějí následující specifické dysortografické chyby:

- 1. Vynechávání, písmen, slabik, slov, vět**
- 2. Přidávání písmen, slabik, slov**
- 3. Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének**
- 4. Kinetické inverze** – přesmykování slabik
- 5. Záměny zvukově podobných hlásek** – záměna zejména znělých/neznelých hlásek a ostrých/tupých sykavek. Vyskytují se sykavkové asimilace (švestky-švešky).
- 6. Záměna zvukově podobných slabik** – problémy s tzv. měkčením slabik (dí, ti, ni/dy, ty, ny); měkčené slabiky (bě, pě, vě, mě). Problémová diskriminace těchto slabik vede k problémům v pravopise podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které končí na tyto slabiky. Sekundárně se to promítá do nesprávného pravopisu shody podmětu s přísudkem. Tyto problémy vznikají na základě deficitů ve sluchové diferenciaci nebo obtížích ve výslovnosti (možná je i kombinace).
- 7. Nedodržování hranic slov v písmu** – psaní slov, či vět dohromady. Ve starším věku se objevují slova spojená zejména s předložkami (nastole, vokně) a se zvrtnými zájmeny. Nebo naopak může žák rozdělit slovo v místě, kde se to neočekává (ručn - ík).
- 8. Komolení slov v důsledku specifického logopedického nálezu** – jak jedinec vyslovuje, tak píše. Proto se vyskytují chyby u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva apod., které činí výslovnostní potíže žákům se specifickou artikulační neobratností.
- 9. Gramatické chyby** – pokud jedinec ovládá gramatická pravidla, ústně je umí zdůvodnit, ale v písemném projevu se vyskytují chyby. Je důležité zjistit nevyváženost mezi ústním a písemným výkonem a tím odlišit chyby způsobené neznalostí gramatických pravidel.

Dyskalkulie

Žáci obtížně chápou symbolickou povahu čísla a dlouho přetrvává ulpívání na konkrétních představách. Mezi jedny z největších obtíží u žáků s dyskalkulií patří přechody přes desítku. Je možné uvažovat o tom, že se jedná o dyslexii v oblasti matematiky. (Matějček, 2003)

V publikacích se setkáváme s klasifikací dyskalkulie podle Košče (1972), který uvádí symptomy dle jednotlivých typů dyskalkulie:

1. **Praktagnostická** je charakterizována poruchou manipulace s konkrétními předměty nebo symboly, poruchou při tvoření skupin předmětů, neschopností porovnat počet prvků a neschopností rozlišit geometrické tvary.
2. **Verbální** se vyznačuje problémy se slovním vyjádřením matematických symbolů a znaků. Jedinci nejsou schopni vyjmenovat řadu čísel.
3. **Lexická**, při které se objevují problémy ve schopnosti číst matematické symboly (číslice, čísla, mat. znaky) a v orientaci v prostoru (záměna tvarově podobných číslic).
4. Při dyskalkulii **grafické** se vyskytují problémy v psaní matematických znaků, víceciferných čísel, čísel na diktát a zápisu čísel pod sebou, rýsování obrazců a porucha pravolevé a prostorové orientace.
5. Při **operační** dyskalkulii je narušená schopnost provádět matematické operace s čísly (zejména přirozenými, ale také dalšími). Žáci zaměňují jednotlivé matematické operace, nerespektují pořadí mat. operací při výpočtech a problémy mají také při písemných algoritmech jednotlivých operací.
6. Při **ideagnostické** dyskalkulii žáci mají problémy při zobecňování, při řešení slovních úloh, chápání mat. pojmů a vztahů mezi nimi.

(Košč, 1972; Novák, 2000; Blažková, 2009)

1.4.2 Nespecifické symptomy

Mezi základní symptomy SPU patří **porucha pozornosti**. Jedinci mají problém se soustředěním se na určitý předmět. Mohou se u jedinců vyskytnout poruchy pozornosti vzhledem k sluchovým či zrakovým podnětům. Žáci mohou být roztržití, nebo se naopak příliš soustředí na jeden daný podmět, přičemž je tato hluboká koncentrace vyčerpává a vede ke ztrátě v realitě. Dítě se jeví jako „zasněné“. Žák se může zaměřit na určitý detail, kterému věnuje svou pozornost. Vzhledem k tomu slábne učení a žák nedokáže určit

podstatné prvky. Tento symptom se může u žáka projevit např. tím, že po rozhovoru s vyučujícím žák „nereaguje na dané příkazy“, dítě se jeví jako neposlušné. Přičemž žák si z promluvy nedokáže vybrat základní instrukci, neví, co má dělat, je bezradné. (Vitásková 2001; Vitásková, 2006) Dítě se soustředí pouze krátkou dobu, nedokončuje úkoly a doba, než se dítě začne soustředit je delší (Zelinková, 2009).

U žáků se objevuje **zvýšená unavitelnost**. Žákům mohou slzet oči, může se u nich objevit častější zívání, nebo se např. dívají do prázdna. Na druhou stranu se únava u žáků může projevit vyrušováním, obtěžováním spolužáků atd. (Vitásková, 2001; Vitásková, 2006)

Specifické poruchy učení stejně jako např. vývojová dysfázie souvisí s **deficity paměti**. Může se jednat o problémy s krátkodobou, dlouhodobou, zrakovou či sluchovou pamětí. Žáci často zapomínají. V tělesné výchově učitelé pozorují poruchy v tzv. pohybové paměti. (ibid) Jedinec se tváří, že naslouchá, přitom, ale informaci nezachytí. Příznakem narušení pracovní paměti, která je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti, nesnížená schopnost udržet současně více poznatků v paměti. (Zelinková, 2009)

Nejčastěji se vyskytují **obtíže v koordinaci pohybů** (dyspraxie) a **poruchy jemné motoriky**. Důsledkem těchto problémů jsou problémy v grafomotorických činnostech, jako je psaní a kreslení a problémy v tělesné výchově. U jedinců se vyskytuje nesprávný úchop psacího, kreslicího náčiní (ibid.). Žáci mají problém při manipulativních činnostech, zápisu čísel, při rýsování apod. (Blažková, 2009). Obtíže žáků se vyskytují i v hodinách tělesné výchovy (Zelinková, 2009).

Mezi další nespecifické symptomy poruch učení řadíme **obtíže v jazyce a řeči**. Do této oblasti spadá snížená úroveň jazykového citu (osvojování si gramatických pravidel přirozeným způsobem), specifické poruchy výslovnosti, potíže při rychlém pojmenování entit. Mezi specifické poruchy výslovnosti spadá artikulační neobratnost a specifické asimilace. (Vitásková, 2001; Vitásková, 2006) Blažková (2009) uvádí, že jedincům činí problémy formulovat myšlenky vlastními slovy. Přesnost myšlení se odráží v přesnosti vyjadřování.

U jedinců s poruchou učení se často můžeme setkat s **emoční labilitou a psychomotorickou instabilitou**. U jedinců se objevují překvapivé a nečekané projevy chování, při kterých se jedinci vrací k dětským vzorcům chování. Najednou začnou plakat, nebo vyrušovat, aby upoutali pozornost. Žáci se potýkají se sociální a emocionálními problémy. (Vitásková, 2001) Jedinci se mohou uzavřít a přestat komunikovat s vyučujícím. Znovu navázat komunikaci s jedincem, který se uzavřel, bývá pro vyučující velmi obtížně. (Bartoňová, 2009)

V neposlední řadě se u žáků s poruchou učení vyskytují **poruchy aktivity**, ať už se jedná o zvýšenou, či sníženou aktivitu. Při hypoaktivitě je dítě pomalejší, nevyrušuje, často se u těchto žáků přehlídí možnost přítomnosti specifické poruchy učení. (Vitásková, 2001; Vitásková, 2006)

Posledním nespecifickým symptomem u žáků se specifickými poruchami učení jsou **poruchy sensorické integrace a poruchy hmatového vnímání**. Žákům činí potíže se spojováním vjemů odlišných modalit. Žáci potřebují dostatečný čas pro upevnění nového spoje a opakováním tento spoj upevňovat. (Vitásková, 2001; Vitásková, 2006; Bartoňová, 2009)

1.5 Diagnostika

Hartl, Hartlová (2010, s. 99) charakterizují diagnostiku jako „*činnost směřující ke zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsoby léčby a prognózu vyléčení.*“

Učitel je ten, kdo se snaží poznat a porozumět problémům žáka, nikoliv však není v jeho kompetenci žákům přidělovat diagnózy. Dle platných legislativních předpisů diagnózu SPU může určit pouze poradenské zařízení. (Mertin, Krejčová, 2012) V české republice je diagnostika SPU prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálněpedagogických centrech logopedických. Pracovní tým vždy musí obsahovat psychologa a speciálního pedagoga (Jeřábková et al., 2013) Dle Vitáskové (2008, in Jeřábková et al., 2013) by se měl na diagnostice podílet také logoped, neboť poruchy školních dovedností souvisí s narušením komunikační schopností. Jedná se o narušení grafické stránky řeči. Mertin, Krejčová (2012) uvádí, že SPU, zvláště dyslexie a dysortografie, vznikají z jazykových problémů.

Často se potýkáme s otázkou: Je třeba poruchu diagnostikovat? Nestačí s žákem pouze lépe pracovat? Odpověď je taková, že poruchu je nutno diagnostikovat z důvodů dalších kroků a opatření, které jsou legislativně opatřeny. Jedná se např. o úpravu maturitních zkoušek. (Zelinková, 2009)

Cílem diagnostiky je:

- stanovit, zda se jedná o pravou specifickou poruchu učení,
- určit typ specifické poruchy učení,

- posoudit závažnost a důsledky specifických poruch učení pro další vzdělávání a pracovní uplatnění (Vitásková, 2006).

Na základě diagnózy pak škola může žáka integrovat a vytvořit pro něj příslušná pedagogická opatření (Mertin, Krejčová, 2012).

Pokorná (2010b) rozlišuje zdroje diagnostiky na přímé a nepřímé. Mezi **nepřímé** zdroje řadí **rozhovor s rodiči, učitelem či dítětem**. I přesto, že se nazývají nepřímé, nejedná o druhotné zdroje. Informace, pomocí kterých informace získáváme, jsou závislé na přístupu a dovednostech diagnostikujícího. Rozhovor s učiteli se nejčastěji provádí vypracováním *tzv. školního dotazníku* (za souhlasu rodičů), pomocí kterého se sledují obtíže ve čtení, psaní, matematice a v ostatních předmětech. Kromě obtíží týkajících se přímou náplní hodin se pozornost věnuje také úrovni řečového projevu, schopnosti soustředit se a na projevy chování dítěte. (Bartoňová, 2012)

Za **přímé** zdroje je považováno **hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, vyšetření řeči, zrakové percepce, sluchové percepce, vyšetření laterality a další** (Pokorná, 2010b). Bartoňová (2012) ke zdrojům diagnostiky přidává vyšetření inteligence. Které je nezbytné pro zjištění úrovně rozumových schopností. Vyšetření inteligence mohou provádět pouze psychologové.

Mikulajová (2009) uvádí, že cílem komplexní diagnostiky je hodnotit schopnost čtení, psaní, fonologické schopnosti, porozumění řeči, rozsah slovní zásoby, schopnost souvislého mluvního projevu, poznávací schopnosti, strukturu intelektu a kapacity pro učení, motivaci, zájmy a sociální interakci. Jelikož komplexní diagnostika se zaměřuje na mnoho oblastí, je při ní nutná týmová spolupráce.

Zkouška čtení

K hodnocení výkonu čtení se v České republice nejvíce využívá zkouška hlasitého čtení a následný rozbor čtenářského projevu. Využíváme standardizované texty, které se liší obsahem i grafickou úpravou pro jednotlivé věkové kategorie. Soubor textů, zpracovaných Matějčkem a kol., byl v Čechách a na Moravě standardizován v roce 1987. Soubor obsahuje texty, které žáci čtou určitou dobu (zpravidla 3 min). Všechny texty, kromě jednoho, jsou smysluplné. Text, jehož obsah je nesmyslný, je psán českým pravopisem, ale obsahuje slova, která se v češtině nevyskytují. V zahraničí se používají

texty založené na poznávání slov (výuka čtení probíhá globální metodou, u nás se preferuje metoda analyticko-syntetická. (Matějček, 2003)

Zkouška se zaměřuje na:

- rychlost čtení – tj. počet správně přečtených slov za minutu. Chybně přečtené slova se ve skóru rychlosti odčítají. Na konci rychlost čtení vyjádříme čtenářským kvocientem (ČQ)
- počet chybně přečtených slov – uvádí se procento chybně přečtených slov za daný časový interval
- stupeň vývoje čtenářských návyků – je vytvořena stupnice – zda dítě slovo hláskuje, slabikuje, plynule slabikuje, čte po jednotlivých slovech, po malých či větších skupinách slov až po čtení skupin slov se správnou větnou intonací.
- kvalita chyb ve čtení – umístění chyb, záměna některých písmen (b-d, a-e, m-n), přesmykování slabik, přehazování, vynechávání či přidávání písmen, slabik.
- porozumění čtenému textu – pomocný ukazatel. Jedince vypravuje, co četl. Temperament jedince, úzkost při zkoušce, poruchy řeči a jiné obtíže mohou výsledek ovlivnit.
- průvodní chování dítěte při čtení – zda jedinec čte tzv. „dopředu“ (předbíhá) a vrací se, zakoktává se, protahuje konce slov, nadechuje se před každým slovem, dvojí čtení, samo si opravuje chyby, je v nejistotě, napětí a podobné nápadnosti. (Matějček, 2003)

Důležitý je závěr zkoušky, který by měl být pro jedince povzbudivý (ibid.).

Písemný projev

Pro hodnocení písemného projevu nemáme standardizované zkoušky. Osoba, které diagnostiku hodnotí na základě vlastní zkušeností a poznatků. (Matějček, 2003) Úroveň písemného projevu jedince posuzujeme z rozboru školních sešitů a při vyšetření provádíme opis, přepis, diktát (Bartoňová, 2012). Zelinková (2009) přidává ještě volné téma (sloh).

Hodnotí se:

- tvar písma, dodržování lineatury a chování při psaní,
- komolení slov, přehazování, záměna (z důvodu tvarové, či zvukové podobnosti) písmen,
- vynechávání, přidávání diakritických znamének,
- nerozlišování měkkých a tvrdých slabik (di, ti, ni – dy, ty, ny),
- zrcadlově psaní číslic, záměna číslic, dodržování sloupců při písemném sčítání a odčítání. (Bartoňová, 2012)

Je důležité si všimnout, jak rychle dítě píše, jestli drží správně psací náčiní a kdy se dostavuje únava (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Matematické schopnosti

Pro diagnostiku dyskalkulie vypracoval J. Novák *Baterii testů*, kterou vydala Psychodiagnostika Brno. Tento soubor obsahuje testy: *Barevná kalkulie*, *Kalkulie IV*, *Číselný trojúhelník*, *Rey-Ostheriethova komplexní figura*. Pomocí těchto testů se sledují obtíže v matematické paměti, zaměňování pořadí číslic, orientace v prostoru, problémy ve čtení a psaní čísel. (Bartoňová, 2012)

Vyšetření řeči

Při vyšetření řeči se zaměřujeme na celkovou úroveň vyjadřovacích schopností, které můžeme začít hodnotit již v průběhu úvodního rozhovoru. Hodnotí se výslovnost, vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba a další charakteristiky (zadržávání v řeči apod.) (Zelinková, 2009)

K vyšetření aktivní slovní zásoby u dětí předškolního věku se používá *Kondášova obrázkovo-slovní zkouška*, na některých pracovištích se můžeme setkat s vyšetřením pasivní slovní zásoby pomocí *Peabodyho testu* (Mikulajová, 2003)

Sluchová percepce

Pro zjištění rozvinutí sluchové analýzy a syntézy se postupuje od nejjednodušších celků. K vyšetření předškolních dětí se používá *Zkouška sluchové diferenciacce* od Matějčka, který upravil *Wepmanův test*. (Pokorná, 2010b) Princip tohoto testu spočívá v tom, že jedinec určuje shodnost/rozdílnost nesmyslných slov. Při vyšetření dítě nevidí na ústa vyšetřujícího, který vyslovuje slova. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Jedinci

ve školním věku jsou vyšetřováni pomocí *Matějčkovy zkoušky sluchové analýzy a syntézy*. Pro vyšetření vnímání měkkých a tvrdých slabik se dítěti předřikávají slova, např. dudy, schody, hadi, a dítě má říct, zda slyšelo ve slově tvrdé y nebo měkké i. (Bartoňová, 2012) Pro vyšetření sluchové diferenciaci délek samohlásek jedince zapisuje diktovaná slova. (Pokorná, 2010b)

Zraková percepcce

Pro vyšetření zrakové percepcce se využívají standardizované testy. Pro děti v předškolním věku a pro žáky navštěvující první třídu se používá *Edfeldtova Reverzní zkouška* nebo *Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové*, který lze využít i pro diagnostiku starší dětí. Tyto testy jsou normovány pro děti do osmi let (některé subtesty až v devíti let). V zahraničí se využívá *Tvarový test Benderové*. (Pokorná, 2010b)

Lateralita

Lateralita se vyšetřuje nejčastěji pomocí *Zkoušky laterality* od Z. Matějčka a Z. Žlaba. S touto zkouškou může pracovat pedagog, psycholog i lékař a je určena pro všechny věkové kategorie. Obsahem zkoušky jsou úkoly, které nepodléhají nácviku (např. sáhnout si na noc). (Zelinková, 2009) Dle Křišťánové (1998) při vyšetření laterality má své místo také anamnéza a pozorování.

Vnímání prostorové orientace

Vnímání prostorové orientace závisí na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. Pro vyšetření kinestetického vnímání se používá *Žlabový test Orientace vpravo-vlevo* z jeho *Souboru specifických zkoušek*. (Žlab, 1990 in Bartoňová, 20012)

Prostorová orientace

K vyšetření se používá první část *Žlabovy zkoušky*, a to orientace na čtverci. Jedinci se předloží čtverec a dítě postupně ukazuje na rohy podle zadání diagnostikujícího. U žáků starších osmi let je možné použít *Reyovu komplexní figuru*, která je u nás součástí *Koščovy baterie na vyšetření matematických schopností*. (Pokorná, 2010b)

Vnímání časové posloupnosti

Časovou posloupnost sledujeme v oblasti vizuální, akustické nebo v řetězci chování. Pro oblast vizuální je dítěti předložena řada čísel a jeho úkolem je, tuto řadu

doplnit (popř. doplňovat do čtvercové sítě v přesném pořadí svislé, vodorovné nebo šikmé čáry). Pro vyšetření auditivní oblasti je dítěti předložena sekvence krátkých a dlouhých slabik, kterou dítě opakuje. (ibid.)

Ostatní

Mnoho informací o jedinci nám poskytují také kresebné zkoušky. Pro naše podmínky máme několik standardizovaných testů. V praxi se využívá např. obkreslování obrazců Matějčka a Vágnerové, test lidské postavy Goodenoughové, či kresba začarované rodiny. (Matějček, 2003)

U jedinců s dyslexií se projevuje nedokonalá rytmizace mluvy, z důvodu nerozlišování krátkých a dlouhých slabik. K diagnostice této oblasti se využívá *zkouška smyslu pro rytmus*, která je součástí souboru specifických zkoušek zaměřených na diagnostiku lehkých mozkových dysfunkcí (1960) od Žlaba. (ibid.)

K doplnění diagnostiky se využívají projektivní testy, sebehodnotící škály a dotazníkové metody, jejich účelem je poskytnout informace o vlastnostech dítěte, jeho sklonech, zálibách, postojích, úzkostech a vztazích. (ibid.)

Specifické poruchy učení se diagnostikují po nástupu do školy. U dětí předškolního věku nemůžeme vyslovit diagnózu specifických poruch učení, neboť v tomto věku ještě nejsou splněny předpoklady pro úspěšný nácvik trivie. Dítě nedosáhlo věku, který je v našich podmínkách považován za optimální, pro zahájení výuky a nebylo vyučováno odpovídající metodou. (Zelinková, 2008) V současnosti u dětí v tomto věku můžeme zaznamenat některé projevy, které mohou poukazovat na rizikové faktory z hlediska specifických poruch učení. Prozatím nehovoříme o poruše, ale o deficitu některé z dílčích funkcí, které jsou nutné k osvojení základů čtení, psaní a matematických schopností. Deficity funkcí pozorujeme zejména v paměti, v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy, v oblasti prostorové orientace, v řeči, koncentraci pozornosti a motorické koordinaci. Samotné poruchy učení lze diagnostikovat až na začátku školní docházky. (Bartoňová, 2004). Pro diagnostiku jednotlivých dílčích schopností v předškolním věku lze využít *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od autorky Švancarové, Kucharská (2001), nebo *Deficity dílčích funkcí* od Sendelarové. (Vitásková, 2006)

Mikulajová (2009) doporučuje u středoškolských studentů a starších jedinců použít některé postupy na hodnocení řeči, čtení a psaní, které se využívají u klientů s afázií. Pokorná (2010a) upozorňuje, že by se při vyšetření měla hodnotit i schopnost jedince

zaměřit pozornost na problém, jeho schopnost udržet pozornost po určitý časový úsek a na jeho motivaci k terapii. Mnoho zahraničních odborníků se shoduje, že pro vyšetření dospělých s vývojovými poruchami učení můžeme použít diagnostické metody, které se užívají u dětí. Není to zvláštní, neboť jde o kognitivní výkony, které odpovídají školnímu věku.

Výsledek diagnostiky je stanovení diagnózy, po které má vždy přijít systematická terapie. Diagnóza bez terapie nemá žádný smysl a jedná se pouze o „škatulkování“ osob. (Pokorná, 2010a)

Plombo (2001 in Pokorná, 2010a) zdůrazňuje touhu po nezávislosti v terapii u adolescentů a dospělých osob. Terapeut by neměl být direktivní, aktivita se má přenechat na klientovi. Ale terapeut musí být neustále připraven klientovi pomoc. Jak jsme již dříve zmiňovali, že lidé jsou tvorové, kteří touží po zdůvodnění příčiny své poruchy, tak je pro jedince také důležité, jak jeho obtíže ovlivnily celý jeho život, jak se rozvíjely a jak jej omezovaly. (Hartlage, 1985 in Pokorná, 2010a)

1.6 Reedukace

Hartl, Hartlová (2010, s. 490) definují reedukaci jako „*převýchovu*“ či „*snahu rozvinout nevyvinuté vlastnosti nebo je pozměnit žádoucím směrem*.“ Je to dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, kterým se snažíme odstranit nebo zmírnit problémy jedince a zlepšit celkový stav psychiky dítěte. Pro reedukace SPU neexistuje metoda, kterou bychom mohli aplikovat na všechny jedince. Vždy záleží na osobnosti dítěte a typu poruchy. (Bartoňová, 2005)

Jelikož termínem reedukace označujeme soubor speciálněpedagogických postupů tedy metod práce, které se zaměřují na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, bylo by vhodnější používat termín reedukace percepčně motorických funkcí, popř. reedukace porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. (Jucovicová, Žáčková, 2008)

Efektivita reedukace je záležitostí týmové spolupráce pedagogů, v jejichž kompetenci je výchova a vzdělávání žáka. Na nápravě poruch učení se podílejí nejenom učitelé, ale také samotný žák, jeho rodina a další odborníci. Učitel může ovlivnit reedukaci žáka, během vyučování. Učitel je ten, kdo předává obsah vyučovací hodiny, řídí vyučovací hodinu, kde zadává žákům instrukce k úkolům, činnostem a klade otázky zabývající se řešením problému. (Bartoňová, 2005)

Základním problémem při nápravě je odpověď na otázku, do jaké míry jsou specifické poruchy odstranitelné a kdy se zaměřit na budování kompenzačních mechanismů. (Kocurová, 2002)

Někteří autoři hovoří o zásadách reedukace. Zásady nápravy SPU byly formulovány pro pomoc terapeutům.

Zásady reedukace:

1. **Individualita** – vycházíme vždy z problémů daného jedince. Pro reedukaci je důležité komplexní psychologické a speciálněpedagogické vyšetření, jehož výsledkem je určení druhu poruchy, její závažnost a stav percepčně-motorických funkcí. Důležitá je struktura a stav intelektových schopností.
2. **Odstranění specifických obtíží** – metody podporují výuku, ale nenahrazují ji. Budování a podpora schopnosti učit se, což není jen reedukace, ale i kompenzace.
3. **Obtížnost zvyšujeme**, jakmile dítě předchozí úroveň bez problémů zvládá.
4. Během výuky a hodnocení **respektujeme aktuální dosaženou úroveň** při reedukaci.
5. **Začínáme** nácvikem **percepčně-motorických funkcí**. Při výrazných obtížích začínáme manipulací s konkrétními předměty a postupně přecházíme k abstraktním obrazcům.
6. **Multisenzorický přístup** – zapojení více smyslů zároveň. Jedinec vnímá analyzátoři více smysly, což mu usnadňuje lepší vštípení do paměti, důkladnější uchování a snazší vybavení.
7. **Přípravený individuální program postupu** reedukace. Cíle, metody, pomůcky a délka reedukace
8. **Přípravy** – zapisujeme, na co se v které lekci zaměříme, jaké metody a pomůcky použijeme.
9. **Cílená, individuální činnost**. Při skupinové práci max. 5 žáků.
10. **Dlouhodobost, týmová spolupráce**
11. **Efektivita** – v průběhu reedukace hodnotíme efekt použitých metod a postupů.
12. **Sledování vývoje jedinců po skončení reedukace** – důležité z důvodu časté dekompenzace v období dospívání.
13. **Osobní přístup** redukcujícího. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Jelikož jsou specifické poruchy učení vrozené, nemůžeme očekávat „vyléčení“. Díky intenzivní práci lze poruchy kompenzovat, čímž dochází k podstatnému snížení jednotlivých obtíží. Jedinci se učí používat takové strategie, díky kterým pracují ve škole i v osobním životě. Někteří jedinci se naučí kompenzovat své nedostatky tak, že v dospělosti nemají téměř žádné obtíže. Všechny jedincům se nemusí podařit jejich obtíže kompenzovat, a to z důvodu závažnější poruchy. (*Nápravy SPU v souvislosti se sociálním znevýhodněním*, 2013)

Nejčastější využívanou kompenzační pomůckou je počítač. K naplnění multisenzoriálního přístupu mohou učitelé využít interaktivní tabuli, nebo jiné interaktivní technologie. V zahraničí se studenti se specifickými poruchami učení běžně setkávají se softwarem pro hlasový výstup. Vyučující by měli střídat individuální a skupinovou formu výuky. (Strnadová., 2009) Počítač je ale pouze pomocným prostředkem, neboť učitel je stále ten, kdo práci na počítači připravuje, volí obtížnost, poskytuje žákovi konzultace při práci a v závěru dá žákovi zpětnou vazbu na provedenou činnost. (Kocurová, 2002)

U nás se vyskytují spíše techniky, které vycházejí ze zkušeností učitelů, kteří s dětmi s SPU pracovali (H. Tymichová, Ř. Náhlovský) (ibid.). Kocurová (2002) cituje Matějčka, který uvádí přehled dílčích technik pro reedukaci SPU. Mezi techniky patří: metoda obtahování, metoda barevných kostek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, slabičné čtení, nácvik rychlého čtení slabik a slov, cvičení očních pohybů, čtení s okénkem, čtení v duetu, logopedický přístup, délka samohlásek a rytmus řeči (práce s bzučákem).

Pokorná (2010b) rozděluje reedukační cvičení podle oblasti nápravy. Primárně se zabývá rozvojem poznávacích funkcí a až sekundárně nácvikem školních dovedností. Při rozvoji poznávacích funkcí se zaměřuje na rozvoj sluchové diferenciaci řeči, zrakovou percepci tvarů, prostorovou orientaci, nácvik sekvencí, posloupnosti, koncentrace pozornosti, paměti, pohotovosti mluvidel a rozvoj slovník zásoby. Sekundárně se zaměřuje na nácvik čtení, psaní a matematických dovedností.

2 Charakteristika adolescentního věku

Adolescentní věk neboli období dospívání nastává mezi dětstvím a dospělostí. Toto období trvá zhruba 10 let a to od 10. do 20. roku života. (Vágnerová, 2012) Langmaier, Krejčířová (1998) rozdělují tuto dobu na dvě dílčí období. Prvních z nich je období pubescence, které nastává kolem 11 roku a trvá zhruba do 15. let. Druhé období se nazývá adolescence a končí kolem 20. roku věku. Skupina těchto jedinců bývá označována jako mladiství, dorost a teenagers. Binarová (2010) uvádí, že věková hranice adolescence se nedá přesně vymezit, každou osobnost ovlivňují různé faktory, zejména společenské a kulturní vlivy.

V tomto období dochází u jedinců ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech (somatické, psychické i sociální). Je to náročné období, během kterého se jedinci zbavují (chtějí se zbavit) dětských atributů a sociální podřízenosti. Co nejdříve chtějí získat více práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají jen velmi neochotně. (Vágnerová, 2012) Adolescenti usilují o vytvoření vlastní identity, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, přijmout za své morální principy dané společností a vytvářet heterosexuální vztahy. (Binarová, 2010)

Hlavním problémem dospívajícího je jeho sociální nezakotvenost, jejichž příčinou jsou zejména reakce dospělých na jeho situaci. Jedinci v tomto období hledají odpověď na otázky: Kdo jsem? Jaký bych chtěl být? Jak mě vidí druzí? Jedinci mají nejistotu ve své roli, jsou v určitém „mezistavu“. Jedinci často přicházejí do konfliktu s dospělými. Začleňují se do skupiny vrstevníků, kteří je přijímají jako „dospělé“. Období puberty není pouze období konfliktů, problémů apod. Ale dochází k sebereflexi a sociálnímu osamostatnění. (Kern et al., 1999) Celé období dospívání je střetem vnějších tlaků stát se nezávislým a pokračující závislosti na rodičích. Tyto dva rozdílné motivy způsobují konfliktní a váhavé chování jedince. Jedinec má sílu, je velký, zkouší být dospělým, ale k tomu, aby získal status dospělého, mu chybí jeho psychologické charakteristiky. (Binarová, 2010) Základní biologické změny probíhají v období do 15 let. Adolescence má především psychosociální charakter. (Plevová, 2006)

Mezi 15–16 až 20–22 věkem je kognitivní vývoj jedince na svém vrcholu. S celkovými změnami osobnosti souvisí progresivní změny intelektových schopností jedinců. Žáci lépe zvládají řešit abstraktní úlohy a složitější operace z důvodu rozvoje logicko-deduktivního myšlení. Jejich cíle jsou poměrně stálé. Zlepšuje se logická paměť a reprodukce s pochopením smyslu. V emocionální oblasti nastává soulad mezi realitou

a skutečností. City již nejsou tak bouřlivé, jako v předešlém období. Důležitou roli pro výchovu hrají vzory a ideály. Ve snaze po dokonalosti již nejsou závislí na konkrétní osobě. Zájmy adolescentů jsou aktivnější, stálejší a poměrně široké. Velmi nápadná je změna je v sociálních vztazích, související s ukončením pohlavního dospívání a ustálením vývoje vlastností osobnosti. (Kačánová, 1999)

Žáci si všímají charakterových vlastností učitele, jejich upřímnosti, čestnosti, dobrosrdečnosti, ale také jejich postojů, názorů. Žáci středních škol již aktivně zapojují do společenského života, neboť mají potřebu uplatňovat své zájmy a schopnosti. Učitel musí poskytnout žákovi jistotu, že to co se učí, má společenskou hodnotu. Pozitivního výsledku učitel dosáhne maximálním pochopením individuálních osobností žáků, trpělivostí a lidskostí. (ibid.)

2.1 Specifika jedince s SPU v adolescentním věku

Žáci s SPU se snaží překonat své obtíže, ale i před maximálně vynaložené úsilí se jim to nedaří. Obtíže se postupně stupňují, jedinci neradi čtou, pracují s textem, nestíhají v tempu svých spolužáků. V tomto důsledku si jedinci připadají méněcenní, nedostateční, mají odpor ke škole, obtížně se začleňují do skupiny vrstevníků. Pokud žákům není poskytnuta pomoc, často tyto sekundární důsledky vyústí v neurotizaci. Je podloženo, že intaktní žáci vnímají svůj úspěch jako výsledek jejich snahy a úsilí. Kdežto osoba s dyslexií vnímá vlastní úspěch jako náhodu, či štěstí. Neúspěch bere jako potvrzení názoru okolí, že je „hloupý“. Kolem 10. roku života si dítě upevňuje pocity méněcennosti a později je lze jen velmi těžko odstranit. Z tohoto důvodu je důležitá včasná intervence. (Michalová, 2007)

Osoby s dyslexií často trpí depresemi, budoucnost vidí pesimisticky. Jeden z důvodů depresí je pesimistický pohled do budoucnosti. Pedagog je ten, kdo pomůže žákovi tento pohled změnit. Důležité je, aby pedagog byl schopen pomoc žákovi se specifickou poruchou učení stanovit cíle, které může jedinec dosáhnout. (ibid.) Pedagogové věnující se žákům se specifickou poruchou učení pro naši společnost omezují počet frustrovaných a neuspokojených dětí. Tyto ději se mohou dále rozvíjet a nevyhledávají podporu mezi problémovými jedinci. (Vágnerová, 20010)

Americká národní instituce pro poruchy učení uvádí symptomy specifické pro jedince s SPU v adolescentním věku.

Dyslexie

Žáci s dyslexií v období střední školy se setkávají s tím, že jejich úroveň čtení, neodpovídá očekávání společnosti. Obtížně chápou určité vtipy, přísloví. Jisté problémy jim činí čtení nahlas, shrnout příběh, zapamatovat si údaje z textu, jasně vyjádřit myšlenky s logickým uspořádáním a s organizováním času při své práci. (*What is Dyslexia*, 2014)

Dysgrafie

V adolescentním věku jedinci s dysgrafií trpí problémy při organizování myšlenek na papír, problémy se vyskytují ve struktuře syntaxe a gramatiky. U žáků se vyskytuje velký rozdíl mezi myšlenkami v písemné a slovní formě. (*What is Dysgraphia*, 2014) Jedinec má problémy s úhledností písma, které vypadá nerovnoměrně a nečitelně, problémy se vyskytují při přípravě osnov a organizace písemné práce. Akt psaní je pro jedince náročný a vyžaduje mnoho energie. (*Common Warning Sign sof Dysgraphia in College Students and Adults*, 2014)

Dysortografie

I přes dostatečné osvojení gramatických pravidel na základní a střední škole, žáci s dysortografií chybují v pravopise. Obtíže mají ve formulaci a zaznamenávání myšlenek, vyhledávání slov v mentálním slovníku. Vyskytují se také problémy s dělením pozorností na více aktivit (např. zaznamenávání si poznámek při poslechu výkladu) (Zelinková, Čedík, 2013)

Dyskalkulie

Jedinci se potýkají s problémy v odhadování, např. při odhadování ceny nákupy. Setkávají se s potížemi v porozumění časovým pojmům, držet se časového plánu, obtížně nacházejí různé přístupy k jednomu problém. (*What is Dyscalculia*, 2014) Nejsou výjimkou obtíže s navigací v neznámém prostředí, které souvisí s pravo-levou orientací a čtení i interpretace grafů a map. (*Common Warning signs of Dyscalculia in College Students and Adults*, 2014)

Jedinci adolescentního věku mohou SPU prožívat různými způsoby. První způsob je vytěsnění, kdy se jedinci domnívají, že sice měly problémy, ale nyní je vše v pořádku. Vytěsnění poruchy do nevědomí je nebezpečné pro zbytek života, kdy se v nečekaných

momentech mohou objevit neadekvátní reakce jedince. Druhý způsob prožívání je na základě nekonečného souboje. Již na základní škole se jedince s dyslexií snaží překonat své obtíže. Ovšem některé jedince dlouhotrvající a soustavný boj fyzicky i psychicky vyčerpává. Proto občas nastává doma, kdy si jedinec přiznává, že na některé věci nestačí a nemůže tak dosáhnout vytčeného cíle. Nejhorším způsobem prožívání SPU je sebelítost. SPU nebývá jedinou příčinou neúspěchu, většinou v cestě úspěchu stojí překážka, který neumožňuje jedinci na sobě pracovat. Může to být nechuť, nedostatek vůle aj. Každý člověk by měl v sobě objevit svou silnou stránku, na které může pracovat. Optimální formou prožívání je vyrovnání se s problémem. (Zelinková, Čedík, 2013)

Pokorná (2010a) uvádí, že v období adolescence i dospělosti je potřeba posilovat kognitivní dovednosti. Pokud jedinec využívá kompenzační mechanismy, nebo se vyhýbá daným problémům, jeho kognitivní dovednosti se v dané oblasti nerozvíjejí. Kompenzace je problematický reedukační prostředek, který by měl být zvolen, až jako poslední možnost, po vyčerpání všech dostupných nápravných možností. (Sindelarová, 2007 in Pokorná, 2010a)

3 Vzdělávání žáků s SPU

V České republice se hovoří o dobré péči o žáky s poruchou učení na prvním stupni základních škol. V roce 1986 vyšel metodický návod k hodnocení i klasifikaci a začalo se vyskytovat čím dál více prací zaměřených na sociální důsledky specifických poruch učení. Ovšem problém zůstává u vzdělávání starších žáků, u kterých přetrvává vliv poruch učení. V 90. letech vyšel pokyn, který stanovuje, že na druhém stupni základní škol mohou vznikat specializované třídy (do té doby vznikali pouze na 1. stupni) a zohledňuje žáky s dyslexií na středních školách a učilištích. (Michalová, 2001)

Každý předmět ve škole vyžaduje u dítěte určité schopnosti, které musí být náležitě vyvinuty, aby odpovídaly požadavkům předmětům. Pokud se nezmění celá koncepce nebo metodologie výuky, jsou tyto požadavky stálé. Předmět má určitou „poptávku“ po schopnostech dítěte a dítě tyto schopnosti buď má, nebo nemá ve své „nabídce“. Pokud dítě prospívá v daném předmětu bez obtíží, tak jeho schopnosti odpovídají požadavkům předmětu. Schopnosti jedinci se sníženou inteligencí, (zanedbávání, kulturně deprivovaní apod.) mají normální strukturu, ale nejsou dostatečně vyspělé. Tato nabídka dítěte je zvláštní nevyhovující. V případě žáků se specifickými poruchami učení jejich nabídka

nezapadá do poptávky předmětu. Může to být způsobeno poruchou daných schopností, nebo nerovnoměrným zráním určitých funkcí. (Matějček, 2005)

Na druhém stupni základních škol a na středních školách vyučuje žáky mnoho učitelů a každý z nich klade na žáky různé nároky. Dítě se tak musí připravovat na každou hodinu jiným způsobem, což je výrazný rozdíl oproti prvnímu stupni, kde mají žáci pouze jednoho vyučujícího. U žáků se vyskytují problémy v přípravě na výuku a ve zvládnání požadavků v hodinách. Žák s dyslexií potřebuje na přečtení zadaných úloh dvakrát více času než jeho intaktní spolužáci, hůře se orientuje v předkládaných písemných materiálech, což se může projevit ve všech hodinách. (ibid.)

Žáci se specifickou poruchou učení mívají problém s úspěchy ve škole. Pokud neúspěch převažuje úspěch žáka, může to vést k odmítnutí jakéhokoli vzdělávání a k odchodu ze školy. Na těchto potížích závisí také další volba profesní přípravy. (Vágnerová, 2005) V období dospívání se jedinci hůře adaptují na novou školní instituci, za začátku je trápí prospěchové potíže a pocity nedostatečného porozumění a podpory (Fírtová, 2000) U výrazně nadaného dítěte bývá zhoršení prospěchu na střední škole šok pro rodiče i pro dítě samotné. Vyučující často argumentují rodičům tím, že žáci jsou méně nadaní pro určitý předmět, nebo že žáci zanedbávají přípravu (jsou leniví, lajdáci apod.). (Michalová, 2001) I přesto, že žáci vynaloží maximální úsilí, aby dosáhli co nejlepších výsledků, tak jich nedosáhnou (Michalová, 2007).

Skončením základní školy problémy žáků nekončí. Většina žáků si myslí, že na odborném učilišti jejich školní nedostatky nebudou nijak nápadné ve srovnání se spolužáky. Mnohdy se domnívají, že budou lepší v praktickém vyučování. Realita dnešních škol je taková, že na odborných učilištích je jen velmi málo učitelů, kteří se zabývají specifickými poruchami učení. Většina učitelů nerozumí problémům žáků. (Pokorná, 2010a)

Pokoná (2010a) uvádí, že dítě s vývojovou poruchou a nadprůměrnou inteligencí má omezený výběr učebních oborů, neboť ředitelé mnohdy přihlížejí k předchozímu prospěchu žáka. Jedincům s SPU většinou chybí dostatečná motivace k tomu, aby studovali na střední škole a aby překonávali překážky spojené se vzděláváním. Většina žáků ztrácí chuť k učení a rodičům dochází síly na to, aby dětem stále pomáhali. Jen velmi málo jedinců s SPU zvolí nabídku studia na střední škole. Jsou to žáci, kteří nemají výrazné obtíže nebo jejich problémy jsou dostatečně kompenzovány a ti, kteří mají pevné a vstřícné zázemí. Jelikož žáci často nejsou dostatečně motivováni, studují méně atraktivní

učební obory. Po skončení studia jedince daná práce nenaplňuje, neboť nemohou plně využívat svůj intelektuální potenciál. (Pokorná 1991/92 in Pokorná, 2010)

Na základní škole u žáků většinou dojde k úpravě jejich obtíží, k jejich kompenzaci. Dospívání je období mnoha změn pro jedince, během kterých se mění postoj k vlastním potížím, dochází ke změně chování vzhledem k vlastnímu problému a dochází ke změně uvažování. Mohou se začínat uplatňovat způsoby kompenzace, např. vyrovnávání nedostatků ve čtení pomocí sluchové paměti apod. Některé schopnosti mohou začít v tomto období akcelarovat. Mezi hlavní faktory ovlivňující jedince při překonávání jeho nedostatků patří psychická stabilita, celková odolnost k zátěži, podpora rodiny, porozumění učitelů a odborná pomoc při nápravě. Pomalé tempo a nedostatky v písemném projevu většinou přetrvávají u žáků s SPU na středních školách. (Vágnerová, 2005)

Žáci středních škol se nemusí potýkat s obtížemi přímo ve čtení či psaní, ale setkávají se s obtížemi při organizaci své práce a při psaní souvislých textů (referátů apod.). Také nesprávné pracovní návyky (např. učení se drilem) stěžují jejich studium na střední škole. (Zelinková, 2009)

3.1 Legislativní zakotvení

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, novelizované vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Školský zákon č. 561/2004; Vyhláška č. 73/2005) Směrnice k integraci (13710/2001-24) a Metodický pokyn č.j. 13 711/2001-24 dávají právní rámec péče o jedince se specifickými poruchami učení (Zelinková, 2009).

Školský zákon a příbuzné legislativní dokumenty operují s termínem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Školský zákon považuje za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami osobu sociálně znevýhodněnou, se zdravotním postižením či znevýhodněním. Za **zdravotní postižení** je považováno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za **zdravotní znevýhodnění** je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování, přičemž je nutné zohlednění při vzdělávání. **Sociálním znevýhodněním** se rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně

patologickými jevy, nařízení ústavní nebo ochranné výchovy a postavení azylanta nebo žadatele o azyl. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle zákona právo na takové vzdělávání, které odpovídá jejich potřebám a možnostem. Škola je povinná vytvořit nezbytné podmínky včetně pořízení a bezplatného užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek a také přizpůsobit hodnocení žáků vzhledem k jejich postižení nebo znevýhodnění. (Valenta, 2006).

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. jsou zakotveny formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Dle této vyhlášky může edukace žáků se zdravotním postižením probíhat formou individuální nebo skupinové integrace, či ve škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo jejich kombinací. U žáků se specifickými poruchami učení se skupinová integrace realizuje formou speciálních tříd nebo tzv. minidyslektických tříd na běžných školách. V současnosti existují i základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Je-li žák s SPU integrován, vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). (Strnadová, 2009) Pomocí něj je vytvořena odborná speciálně pedagogická péče o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kucharská, 2004). Za souhlasu krajského úřadu může škola zřídit skupinu, (popř. třídu) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině, kde se vzdělává osoba se speciálními vzdělávacími potřebami. (Valenta, 2006). Při integraci žáka jsou škole poskytnuty vyšší finanční prostředky z důvodů organizování intervenčních a terapeutických programů pro žáky s SPU (Kucharská, 2004).

Pokud žákovi není vytvořen IVP, měl by být zachován běžný standard vzdělávání žáka s SPU. Pedagogové by měli poruchu u žáků tolerovat. Pracovat pomocí optimálních forem a metod, přistupovat k žákům individuálně s adekvátním hodnocením a klasifikací. Takovým přístupem můžeme zabránit rozvoji sekundárních psychosociálních problémů. (školní fobie, agresivita apod.) (ibid.)

Jestli žák má, nebo nemá speciální vzdělávací potřeby, zjišťuje školské poradenské pracoviště (ibid.).

3.2 Specifika výuky

Jedincům se specifickou poruchou učení mohou pedagogové poskytnout určité „výhody“ ve všech předmětech. Tyto „výhody“ pomáhají žákům eliminovat projevy poruch na školní výkon a na psychiku dítěte. Poskytování úlev žákům s SPU je velmi individuální. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Zpráva, kterou vypracovává školské poradenské zařízení, obsahuje potřeby studenta, obsahuje hodnocení a doporučení pro práci s žáky. Nejčastějšími kompenzačními kroky jsou:

- *„volba formy zkoušení: ústně, nebo písemně*
- *navýšení času na vypracování úkolů testů o 25%*
- *využití počítačů pro písemné vypracování odpovědi*
- *přítomnost osoby, která předčítá text a student si své odpovědi nahrává na kazetu*
- *při zkouškách může být přítomen tzv. facilitátor, tj. osoba, která předčítá text nebo otázky a zapisuje odpovědi*
- *otázky ke zkoušce či testu může student dostat nahrané na magnetofonu*
- *alternativní formy zkoušení, např. demonstrace, modelování, referáty.“*

(Zelinková, 2009, s. 187)

Nejčastěji se setkáváme s ústním zkoušením. Práce na počítači je preferována u jedinců s psychomotorickými problémy, u kterých se dává přednost doplňovacím cvičením, snížení rozsahu povinné četby a poskytnutí více času pro vypracování referátu. Při hodnocení žáků v jazycích se dává přednost slovnímu hodnocení. (Michalová, 2001) V matematice musíme rozlišovat chyby způsobené neosvojením si učiva od chyb v důsledku nesprávného zaznamenání či přečtení. Při opravování písemných prací jedince označíme všechny chyby, ale do hodnocení nezařazujeme specifické chyby plynoucí z poruchy. Při krátkém ověření znalostí jedinci poskytneme zrakovou oporu (např. předtištěné příklady) Slovní úlohy kontrolujeme postupně. Všimáme si, zda dítě správně přečetlo zadání a dodrželo pracovní postup. I přesto, že je žákům písemné zkoušení nahrazeno formou ústní, netlačíme na pohoťovou odpověď. Pokud u jedince zvolíme písemné ověřování znalostí, volíme menší rozsah této kontroly s možností stručné odpovědi, případně s možností volby správné odpovědi. Zápisy v předmětech můžeme nahradit okopírovaným nebo tištěným zápisem. Části hodin, v kterých vyučující shrnuje učivo, si žák může nahrávat na diktafon. Učitel by měl oceňovat snahu a drobné pokroky,

oceňovat i menší úspěchy žáka. Řídíme se zásadou „často, ale v kratším rozsahu“. Vhodnou motivací a oceněním jedinců u nich zvyšujeme rozsah pozornosti. V třídě by měla panovat vstřícná atmosféra, žáci by měli prožívat kladné emoce. Kladné, nebo alespoň méně traumatizující emoce žáci prožívají při slovním hodnocení, které je možné kombinovat s klasickým hodnocením pomocí známky. (Jucovičova, Žáčková, 2008)

Americké národní centrum pro poruchy učení doporučuje u žáků s dyslexií kombinovat verbální a vizuální informace. Seznámit studenty s průběhem výuky, dát jim pracovní list, který během prezentace mohou vyplnit. Tím pomohou studentům vnímat klíčové informace a vztahy mezi pojmy a souvisejícími informacemi. Pravidelné shrnutí předchozích lekcí umožní studentům lépe vnímat propojenost mezi novým a předchozím učivem. (*Tips for Teachers on Accommodating Students With Dyslexia in the Classroom*, 2014) Žákům s dysgrafií učitelé mohou pomoc připraveným seznamem klíčových slov, které jsou pro žáka užitečné během výuky nebo při psaní projektů (*What is dysgraphia*, 2014).

Od roku 1999 v České republice funguje Centrum pro reformu maturitní zkoušky, známé pod zkratkou CERMAT. Tato organizace připravuje maturitní zkoušky pro žáky. (Zelinková, 2009) Přizpůsobení podmínek ukončování vzdělávání je žákům se zdravotním postižením, nebo se zdravotním znevýhodněním zaručeno školským zákonem. (zákon 561/2004 Sb.) Maturitní zkouška pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním vychází z maturitní zkoušky pro intaktní žáky. Liší se pouze v podmínkách konání. Cílem opatření je zmírnit či zcela eliminovat handicap žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním. Opatření jsou rozdělena do 3 skupin podle závažnosti obtíží jedince. Jedinci se specifickou poruchou učení spadají do kategorie Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO), pro dané skupiny jsou možná následující zvýhodnění: (*Maturita bez handicapu*, 2010)

1. skupina

- navýšení časového limitu o 25 %
- kompenzační pomůcky

2. skupina

- navýšení čas. limitu o 50%
- formální úpravy zkušební dokumentace

- obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu
- kompenzační pomůcky

3. skupina

- navýšení čas. limitu o 100 %
- všechna uzpůsobení stejná jako u předešlé skupiny (ibid.)

Navýšení časového limitu se u ústní zkoušky vztahuje pouze na její přípravu. Délka vlastního zkoušení se nemění, pokud se k tomu nevztahují jiné okolnosti. Pokud je nutné navýšení časového limitu při samotném zkoušení, tak toto navýšení je v kompetenci zkoušejícího, který vychází ze zkušeností při výuce s daným žákem, popř. z posudku školského poradenského zařízení. (ibid.)

Sedláčková, Teuerová (2012) uvádí doporučení pro práci s žáky s SPU v českém jazyce, matematice, v cizích jazycích a v naukových předmětech.

Mezi obecné přístupy pro práci s těmito žáky patří:

- prodlužovat procvičování
- možnost redukovat učivo
- respektovat individuální tempo – poskytnout více času, nebo kratší a jednodušší úkoly, zadávat úkoly postupně
- často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu
- omezit časově limitované úkoly (úkoly limitovat obsahem)
- individuální zadání úkolů (domácí úkol, samostatná práce v hodině)
- kontrolovat pochopení zadaného úkolu nebo instrukce
- multisenzoriální přístup
- hodnotit pouze obsahovou stránku odpovědi v nejazykových předmětech apod. (ibid.)

3.3 Individuální vzdělávací plán

Dle legislativy zkratka IVP značí individuální vzdělávací plán, ovšem odborná literatura operuje s termínem individuální vzdělávací program. Ovšem název nehraje významnou roli při poskytování péče dětem s postižením. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Zelinková (2007, s. 172) definuje IVP následovně: „*Individuální vzdělávací program je závazný pracovní materiál, sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.*“

Kaprálek, Bělecký (2011) pojednává o dvou pojetích IVP. Podle prvního pojetí stanovuje cíle a obsah vzdělávání (modifikuje cíl a obsah vzdělávání stanovené rámcovým vzdělávacím programem) a zabývá se vzdělávací strategií. Kdežto v druhém pojetí se jedná o dokument, který nestanovuje cíle a obsah výuky, ale zaměřuje se na použití speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami. Tento typ dokumentu užívají školy všech typů, zejména pro žáky se specifickými poruchami učení. Výuka podle toho dokumentu je v souladu se schváleným školním vzdělávacím programem (ŠVP).

Tyto dva typy IVP se liší z hlediska legislativy a financování. Dokument, v němž je cíl a obsah ŠVP modifikován se musí řídit platnou legislativou. Jeho struktura je přesně definovaná a je určen pouze pro kategorií žáků, která je uvedena v legislativě. Dokument, který je v souladu s cíli a obsahem ŠVP a není podkladem pro navýšení finančních prostředků na žáka, je podpůrné opatření, nemusí mít přesně stanovenou podobu a jeho využití je zcela v kompetenci školy. (ibid.)

IVP je vytvářen s cílem snížit vliv postižení, podpořit kompenzaci poruchy a pomoci jej napravit. Díky těmto třem hlavním cílům je žákovi usnadněn přístup ke vzdělávání. (Velflová, 2012)

Předpokládá se, že během základního vzdělání si žák osvojil kompenzační mechanismy, a během středoškolského vzdělávání se problémy pouze stabilizují. Může se ovšem stát, že porucha nebyla na základní škole podchycena nebo se žák může potkávat s novými požadavky, které nedokáže plně kompenzovat. IVP pro žáky střední odborné školy a středního odborného učiliště má svá specifika a to taková, že cíle IVP musí souhlasit s požadavky na kompetence absolventa daného oboru. (ibid.)

Význam IVP můžeme spatřit ve čtyřech hlavních bodech:

- a) Žák může pracovat dle svých schopností, individuálním tempem, odbouráno je porovnávání se spolužáky (stres). Cílem není poskytnout úlevu, ale hledat takovou úroveň, na které může integrovaný žák pracovat a tím i lépe využívat své předpoklady.

- b) Učitel nemá obavy z neplnění požadavků učebních osnov, neboť pracuje s dítětem na jeho úrovni. Při vyučování a hodnocení se vyučující řídí IVP. Plán je upravován na základě poznatků z vyučování.
- c) Zákonný zástupce se podílí na tvorbě IVP, je seznámen se stávající úrovní dítěte a možnou budoucností. Stává se spoluodpovědný za výsledky dítěte.
- d) Žák přebírá zodpovědnost za výsledky nápravy. (Zelinková, 2007)

IVP je součástí dokumentace žáka (vyhláška č. 73/2005 Sb.). Je to závazný pracovní materiál pro všechny, kteří se podílí na výchově a vzdělávání integrovaného jedince (Zelinková, 2007).

Vzdělávání podle IVP může žákům se specifickými vzdělávacími potřebami povolit ředitel školy na základě žádosti rodičů a doporučení pedagogicko-psychologické poradny, či speciálně pedagogického centra.. (*Individuální vzdělávací plán*, 2009/11) Na tvorbě IVP se podílí učitel, pracovník provádějící reedukaci, žák, jeho zákonní zástupci a pracovník školského poradenského zařízení (Zelinková, 2007). Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Zákonný zástupce nezletilého žáka, příp. zletilý žák svým podpisem potvrdí, že byl s plánem seznámen. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Při tvorbě IVP se vychází z:

- školního vzdělávacího programu,
- závěrů speciálně pedagogického vyšetření (popř. psychologického vyšetření)
- doporučení praktického, či odborného lékaře
- doporučení dalšího odborníka
- vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (ibid.).

Náležitosti IVP jsou legislativně zakotveny v odstavci 4, paragrafu 6 novelizované vyhlášky č. 73/2005 Sb. IVP pro žáka by měl být zpracován před jeho nástupem do školy, nejpozději však měsíc po nástupu do školy, nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. V průběhu celého roku se může do IVP zasahovat, může se měnit, upravovat dle aktuálních potřeb. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Kontrola dodržování IVP je v kompetenci školského poradenského zařízení. Které kontroluje dodržování postupů, opatření a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. Pokud školské poradenské zařízení nalezne nějaké

nesrovnalosti s dodržováním postupů a opatření, informuje o tom ředitele školy. (ibid.)

4 Poradenský systém ve školství

V posledním desetiletí se mění požadavky kladené na poradenské služby. Dochází ke změnám v obsahu poradenských činností a v systému institucí. Význam poradenských služeb stále vzrůstá. V současné době se usiluje o funkční propojenost sítě poradenských zařízení, jejich návaznost na práci pedagogů a výchovných poradců, a také podpořit jejich působnost zavedením uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje. (Bartoňová, Pipeková, 2010)

Termín *školní poradenství* označuje poradenskou podporu na školách. Zabývá se problémy žáků spojené s učením a chováním i volbou povolání. Náplní školní poradenství je dále prevence a řešení sociálně patologických jevů, poskytování konzultací učitelům a rodičům žáků. (Novosad, 2009)

Hlavní výhodou, oproti ostatním druhům poradenských služeb, má školního poradenství ve znalosti školního klimatu. Mnohdy žáci řeší složité životní situace, při kterých jim rodiče nepomáhají, nebo dokonce takovou situaci způsobují v takovém případě může škola sehrát významnou roli. Z toho důvodu by měla poskytovat žákům a pedagogům kvalitní poradenské služby. (Kyriaca, 2005)

Poradenský systém v resortu školství můžeme rozdělit na dvě části a to na školní poradenské pracoviště a školské poradenské zařízení. (*Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích*, 2013–2014)

Školské poradenské zařízení jsou legislativně zakotvena v §116 zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů.

Národní ústav pro vzdělávání rozděluje poradenství na pedagogicko-psychologické a kariérové poradenství. Centrum kariérového poradenství spadá do celoživotního kariérového poradenství v resortu školství. Mezi poradce v kariérovém poradenství patří učitelé, kteří připravují a vyučují průřezové téma Člověk a svět práce. (*Poradenství*, 2011–2014) A poskytují ho také instituce, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a další. (*Kariérové poradenství*, 2013)

Vzhledem k zaměření práce se dále budeme zabývat pedagogicko-psychologickým poradenstvím v resortu školství.

4.1 Školní poradenské pracoviště

Termín školní poradenské pracoviště neoznačujeme samotnou organizační formou, či jednotku v rámci školské instituce, ale jedná se o činnost školních poradenských pracovníků. (*Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích*, 2013–2014) Tito pracovníci poskytují poradenské a konzultační služby žákům, zákonným zástupcům a pedagogům dle platné legislativy. Pracovníci pracují v souladu s ochranou osobních dat klientů. (Zepletalová, 2011–2014)

Ředitel školy, příp. zástupce ředitele, zodpovídá za poskytování těchto služeb. V rámci pracoviště je vytvořen Program školního poradenského pracoviště, který zabezpečuje pedagogicko-psychologického poradenství. Důraz je kladen na informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. Tento program je vytvářen vedením školy spolu s ostatními pracovníky. Poradenští pracovníci se opírají o odbornou a metodickou podporu, kterou jim zprostředkovává pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a střediska výchovné péče. Pro školní psychology je zřízena Asociace školních psychologů. (ibid.)

Mezi odborníky, kteří zajišťují poradenské služby ve školách, patří:

- školní psycholog,
- školní speciální pedagog,
- výchovný poradce,
- školní metodik prevence, (Bartoňová, Pipeková, 2010)

Školní metodik prevence a výchovný poradce tvoří základní formu školního poradenského pracoviště. (*Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích*, 2013–2014)

Žákům se specifickými poruchami učení poskytuje poradenství v oblasti poruch učení zejména speciální pedagog, výchovný poradce, případně asistent speciálního pedagoga, pokud je na škole přítomen. (Zapletalová, 2011–2014)

Pro kvalitní fungování poradenských služeb ve škole je nutná týmová spolupráce v rámci poradenského pracoviště, ale také spolupráce všech vyučujících a jednotný přístup k řešení vzniklých problémů. (Ondráčková, Vašáková, 2005)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, stanovuje, že jednotliví pracovníci a pracovníci ve školských poradenských zařízeních a školách mají právo na příjem odborné podpory. (Valenta, 2006) Přílohou této vyhlášky doprovázející školský zákon je přesný popis činností, které by měli poradenští pracovníci vykonávat, ovšem podmínky pro výkon a finanční ohodnocení není legislativně ukotveno. Školský zákon také nepočítá se zřízením školních poradenských pracovišť. (Ondráčková, Vašáková, 2005)

4.2 Školská poradenská zařízení

Poradenské služby v resortu školství jsou poskytovány pod záštitou Školského zákona č. 561/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění. (zákon č. 561/2005 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních mohou využít žáci, jejich zákonní zástupci, školy a školská zařízení. Paragraf 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. pojednává o obsahu poradenských služeb, kterým je činnost přispívající mimo jiné k

- a) *„naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,*
- b) *prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,*
- c) *vytváření vhodných podmínek forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením,*
- d) *rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků...“*

V současnosti existují dva typy školských poradenských zařízení:

1. pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
2. speciálně pedagogické centrum (SPC) (ibid.)

Novosad (2009), Bartoňová, Pipeková (2010) řadí ke školským poradenským zařízením také Střediska výchovné péče. Národní ústav pro vzdělávání upozorňuje, že střediska výchovné péče zatím nemají status školského poradenského zařízení. Prozatím patří k instituci pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, kterou vymezuje zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu o ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péče ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (Poradenství, 2011–2014)

V dnešní době máme na univerzitách zřízené poradny pro studenty vysokých škol, které poskytují poradenství v oblasti vztahových, osobnostních problémů, zaměřují se na nácvik komunikačních, sociálních zručností apod. (Gabura, Pružinská, 1995) Na Univerzitě Palackého v Olomouci je zřízeno *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami*. Toto centrum spolupracuje se středními školami, na kterých studují studenti se zdravotním postižením. (CPS, 2013) Při Ostravské univerzitě v Ostravě je zřízeno centrum Pyramida (*Pyramida*, 2013).

4.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) jsou nejznámějším typem poradenského zařízení, které se zaměřuje na problematiku školního vzdělávání žáků (Novosad, 2009). Zřizovatel je především kraj, ale setkáváme se také s poradnami církevními či soukromými, které zřizuje jiná právnická nebo fyzická osoba (*Pedagogicko-psychologická poradna*, 2013).

Tým pracovníků, který se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka se věnuje především žákům, jejich zákonným zástupcům, ale také pedagogům. Pracovníci pracují s klienty individuálně nebo skupinově. (ibid.) Novosad (2009) přidává k pracovnímu týmu ještě logopeda.

O vyšetření může požádat zákonný zástupce dítěte, sám žák (pokud je starší 15ti let), učitel nebo lékař. Největší procento v klientele PPP tvoří nezletilí žáci, u nichž je k vyšetření nutný souhlas zákonného zástupce. (Novosad, 2009)

Výčet poskytovaných standardních činností poraden můžeme nalézt v příloze 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Poradny vykonávají především činnost diagnostickou, intervenční, informační a metodickou (Nechlebová, Šauerová, Špačková, 2012). Zabývají se:

1. školní zralostí, lateralitou,
2. vzděláváním dětí a studentů s postižením,
3. integrací nebo zařazením do speciální školy,
4. diagnostikou a reedukací specifických vývojových poruch učení,
5. poruchami vývoje osobnosti,
6. poruchami chování,
7. poruchami komunikace,
8. kariérním poradenstvím nebo volby typu školy,
9. řešením školního neúspěchu u žáků (Novosad, 2009).

Výsledkem činnosti poraden není pouze diagnóza, ale podrobné podklady, díky kterým škola může realizovat péči. Ale ani tímto činnost poraden nekončí. Poradny mají dále v kompetenci sledovat průběh odstraňování příznaků SPU a aktualizovat obsah nápravné péče. (Nechlebová, Šauerová, Špačková, 2012).

4.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centra (SPC) jsou „*speciální školská zařízení, která se specializují na určitý typ zdravotního postižení či poruchy*“ (Novosad, 2009, s. 203).

Na rozdíl od PPP jsou SPC zaměřena na péči o klienty se zdravotním postižením. Ve většině případů jsou SPC specializovaná na dané postižení. (Nechlebová, Šauerová, Špačková, 2012) Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., může SPC zaměřené na osoby s daným postižením zajistit služby pro žáky s odlišným druhem zdravotního postižení, což je důležité z důvodu nerovnoměrného pokrytí SPC v České republice. Atlas činnosti speciálně pedagogických center, který vznikl z výstupů projektu – Inovace činnosti Speciálně pedagogických center, v České republice uvádí mapy pokrytí. Pokud se zaměříme na SPC logopedické (zaměřené na řečové vady), tak nejlepší jejich dostupnost je na území severozápadu, severu a východu Čech, celá Morava a Slezsko) Kdežto velmi špatná dostupnost je v oblasti, které tvoří „podkovu“, táhnoucí se od Vimperku a Sušice, přes Sedlčany, Vlašim po Jindřichův Hradec. (Voženílek, Michalík et al., 2011)

Stejně jako v pedagogicko-psychologické poradně, tvoří základní tým pracovníků speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Dle zaměření SPC je tým doplněn a další odborníky (logopedy, surdopedy, psychopedy atd.) SPC se zaměřují na poskytování speciálně pedagogickou, psychologickou a podpůrnou péči jedincům se zdravotním

postižením. Poskytují odbornou pomoc v oblasti pedagogické a sociální integrace. Při této pomoci spolupracují s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a dalšími odborníky. Péče je poskytována jedincům ve věku 3–19 let. (*Školská poradenská zařízení, 2011–2014*)

Pracovníci SPC se zabývají:

- podklady pro zařazení jedince do integrovaného nebo speciálního zařízení (průběžné sledování a vyhodnocování)
- návrhy na způsob vzdělávání a výchovy jedinců s postižením
- depistáží
- vytvářejí ucelenou evidenci klientů
- komplexní diagnostikou
- profesním poradenstvím
- řešením problémů rodin s dětmi se zdravotním postižením
- pořádáním osvětové činnosti a odborných akcí zaměřených na problematiku výchovy, vzdělávání a integraci. (Novosad, 2009)

V příloze 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. můžeme nalézt výčet standardních činností center, které jsou společné pro všechny SPC a standardní činnosti speciální, které se liší dle jednotlivých zaměření SPC. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

5 Informovanost

Definici informovanosti podává *Velký sociologický slovník*. Informovanost je zde chápána jako „množství informací, kterými jedinec či určitá skupina disponují a které mohou aktivně šířit“ (*Velký sociologický slovník, 1996, s. 429*). Vzápětí se zde také upřesňuje, že informovanost je úzce spjata s pojmem kompetence. Zde se velmi konkrétně dotýkáme oblasti moderního pojetí vzdělávání, které stojí na principu osvojování klíčových „kompetencí“. Pro upřesnění ale musíme uvést, že termín „kompetence“ může být užíván ve dvojitým významu: laická veřejnost si obvykle kompetenci zaměňuje se slovy jako „moc“, „vliv“ či „autorita“ – to znamená, že nositel kompetence má jakési vyšší postavení ve společnosti, alespoň s ohledem na oblast, kterou jeho „kompetence“ ve smyslu moci konkrétně zahrnuje. Ve skutečnosti se však s kompetencí pojí i rovina odpovědnosti za výsledek rozhodování (to není samozřejmá věc, i když se nám to tak může

zdat). Tím se dnes rozumí „*specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů atd.*“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25).

Zde máme tedy jednoznačně poukázáno na úzké propojení informovanosti a kompetence, přičemž zde můžeme ještě také zdůraznit slovo „odpovědnost“, které má u pedagogických pracovníků zásadní význam.

Velký sociologický slovník ovšem ještě dále uvádí dva druhy determinace informovanosti – ta je „*objektivně determinována dostupností informací, jejich pravdivostí, úplností a podobně, subjektivně vzdělaností, intelektuálními i mentálními předpoklady jedince*“ (*Velký sociologický slovník*, 1996, s. 429). V případě informovanosti pedagogických pracovníků v otázkách SPU u studentů to znamená, že učitel by měl absolvovat adekvátní vzdělání zaměřené na žáky se speciálními nároky. To bývá obvykle obsahem výuky na pedagogických školách. Za druhé ale je také nutné, aby daný vyučující měl předpoklady k tomu, že bude schopen nabyté informace v oblasti SPU také umět aplikovat v praxi. A to je věc velmi těžko ověřitelná běžnými testovacími nebo zkušebními prostředky, obvykle se ukáže až během samotné učitelské praxe.

Nyní prozkoumáme, jak se tato skutečnost odráží v nárocích na vyučující z pohledu zákona. Touto problematikou se zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb. Zjistíme, že ve skutečnosti je veškerou odpovědnost v oblasti práce s žáky s SPU přenášena na poradenská zařízení ve školách. Pouze v §7 odst. 2 tohoto zákona najdeme pod písm. g) nařízení, že poradenské služby ve škole jsou mj. zaměřené na „*metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy*“ (§7, odst. 2, písm. g zákona č. 72/2005 Sb.). V tomto směru je tedy velká část odpovědnosti ze samotných učitelů sejmuta a přenesena na školu a její poradenské centrum, což může vést k tomu, že se informovanost učitelů v otázkách SPU může zanedbávat. Ve skutečnosti je zřejmé, že právě učitelé by jako ti, kteří se nejvíce stýkají s žáky a pracují s nimi při řešení různých typů vzdělávacích problémů, měli mít hlavní úlohu při rozpoznávání příznaků poruch učení, při kategorizaci symptomů, jejich diagnostice atd. Nejprve musí být porucha identifikována, aby s ní mohl dále (a také včas) pracovat specializovaný odborník, např. ve školní poradně.

Praxe však potvrzuje, že učitelé mnohdy nemohou být dostatečně informovaní po stránce SPU, když sami ani nemají v některých případech potřebné vzdělání. Varovné titulky některých periodik hlásají např.: „*Desetina učitelů nemá kvalifikaci, se studiem*

musí začít do konce roku“¹. O tom, zda může stačit určitý nižší stupeň vzdělání a za jakých podmínek, se vedou mezi odbornými kruhy diskuze.²

Pokorná (2010s, s. 162) uvádí, že praxe zaostává za teorií. Tato propast je způsobena nedostatečnou komunikací mezi odborníky, učiteli a speciálními pedagogy. Publikace jsou psány velmi odborně, velkému počtu odborných slov nerozumí učitelé a výzkumníci neberou v potaz situaci učitelů a terapeutů. V následujících letech, by měli obě strany „propasti“ pracovat na překonání této mezery. Je žádoucí, aby si pedagogové odborně rozvíjeli a rozšiřovali si slovník i o odborné termíny. Jelikož víme, že pedagogové mají velmi mnoho povinností, nepředpokládá se, že by se individuálně vzdělávali. Ale učitelé, kteří vzdělávají integrovaného žáka s poruchou učení, by měli projít teoretickým i praktickým školením a měli by dostat co nejvíce informací o možnostech nápravy. (Pokorná, 2010s)

5.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Ve společnosti se vedly diskuze o tom, jestli je další vzdělávání učitelů věcí soukromou nebo věcí veřejnou. „Výsledkem těchto diskuzí je jednoznačně názor, že společnost se nemůže vzdát odpovědnosti za výchovu a vzdělání mladé generace. A pokud tomu tak je, musí mít stát trvalý a kooperativní kontakt se školským resortem, se školami a učiteli.“ (Bareš, 2007, s. 39) Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) funguje také jako prostředek komunikace pro národní vzdělávací politiku a podílí se na úspěšnosti školské reformy (Bareš, 2007).

Pedagogický slovník (Průcha, 2009) rozděluje vzdělávání učitelů na dvě odvětví. Prvním odvětvím je profesní příprava neboli studium. Druhá fáze zahrnuje různé formy dalšího vzdělávání.

V širším pojetí můžeme další vzdělávání učitelů chápat jako:

- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí,
- aktivity, které navazují na kvalifikaci učitele, udržují, či zvyšují jeho profesní zdatnost,
- aktivity, pomocí, kterých učitelé rozšiřují a zdokonalují své znalosti, dovednosti a rozvíjí své profesní postoje (Kohnová, 2009).

¹ http://zpravy.idnes.cz/desetina-ucitelu-nema-potrebnou-kvalifikaci-fmy-domaci.aspx?c=A140122_154300_domaci_jj

² <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2560>

Setkáváme se s termínem profesní rozvoj, což je označení pro druhou fázi učitelského vzdělávání. Profesní rozvoj se člení na profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů. Tento pojem se užívá v užším významu a je definován jako institucionalizovaná část profesního rozvoje učitele. (ibid.)

V naší legislativě nemáme pojem další vzdělávání učitelů zakotven. Legislativa operuje s termínem další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). (ibid.) Další vzdělávání pedagogických pracovníků je ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve vyhlášce 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, ve znění pozdějších předpisů a v zákoně č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, v platném znění. (Valenta, 2006)

Programy dalšího vzdělávání lze rozdělit na tři typy:

1. **předmětová orientace** – zaměřeno na: rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty, profesní rozvoj učitele, metodiku výuky mezipředmětových vztahů
2. **problémová orientace** – zaměřeno na: překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, které jsou podmíněné sociálně, kulturně nebo individuálními dispozicemi nebo handicapem žáků, rozvoj komunikativních dovedností, schopnosti týmové práce apod.
3. **osobnostní orientace a psychohygienu** – zaměřeno na: cizojazyčné vzdělávání, rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání učitele, psychickou regeneraci učitele apod. (Kohnová, 2009)

5.1.1 Poskytovatelé DVPP

V České republice může DVPP poskytovat specializovaná státní vzdělávací instituce resortu školství, vysoké školy a jejich fakulty, katedry či specializovaná pracoviště, vzdělávací instituce zřizované kraji, samotné školy, instituce z jiných resortů, neziskové organizace a komerční subjekty. (Bareš, 2007) Kvalitu a význam nabízeného vzdělávání posuzuje Akreditační komise pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávací programy mají mít svou akreditaci (aneb osvědčení ministerstva školství). Tato akreditace je důležitá, zejména pokud náklady spojené s účastí hradí škola. Ředitel může

uvolnit učitele během jeho pracovní doby, má-li získat všeobecně platnou kompetenci. (Kohnová, 2009)

Podle charakteru programu se liší skupiny vzdělavatelů:

- pracovníci organizací pro další vzdělávání pedagogů (manažeři, odborníci, kteří znají vzdělávací potřeby škol i učitelů),
- vysokoškolští učitelé, vědečtí experti a další odborníci,
- učitelé-metodici,
- uvádějící učitelé,
- inspektoři, ředitelé, poradci,
- lektoři a odborníci z pracovní a podnikatelské sféry. (ibid.)

Paragraf 115 Školského zákona č. 561/2004 Sb. pojednává o zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto zařízení „...zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám a školským zařízením poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení a dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí.“

Mezi největší poskytovatele dalšího vzdělávání pro učitele patří organizace, která spolupracuje s ministerstvem školství a mládeže a tělovýchovy (MŠMT), a to **Národní ústav pro vzdělávání**, který nabízí akreditované vzdělávací programy v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství (*Nabídka vzdělávacích programů sekce pedagogicko-psychologické poradenství*, 2011-2014). Další známa instituce nese název **Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)**, který nabízí přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů. Tato organizace působí celostátně, její pobočky nalezneme ve všech krajských městech České republiky. Výhodou programů nabízených NIDV jsou minimální náklady ze stran učitelů, neboť NIDV využívá mj. finančních zdrojů MŠMT a z Evropského sociálního fondu (tzv. národní projekty). (NIDV, 2008)

Na pedagogických fakultách bývá zřízeno centrum Celoživotní vzdělávání, což je akreditované pracoviště MŠMT ČR pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Centrum celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci mj. nabízí kurzy

systemové podpory inkluzivního vzdělávání (*Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, 2013).

Vzdělávací akce, které jsou zaměřené na specifické poruchy a vše ostatní, s čím se může učitel při výuce žáka s SPU setkat, pořádá DYS-centrum Praha. Na stránkách www.dyscentrum.org v sekci vzdělávání, nalezneme aktuální nabídku kurzů. Všechny jejich kurzy mají akreditaci MŠMT. (*Vzdělávání*, 2013)

Přímo v Karviné působí pedagogicko-psychologická poradna, které byla také udělena akreditace pro další vzdělávání pracovníků. PPP Karviná umožňuje konání semináře nebo kurzu v odpoledních hodinách pro pedagogický sbor školy. (*Akreditace další vzdělávání pracovníků*, 2007-2010)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Vlastní šetření

Záměrem praktické části diplomové práce je zmapovat informovanost pedagogů středních škol v Karviné v oblasti specifických poruch učení. Problematika specifických poruch učení je velmi obsáhlá a bylo by možné ji zkoumat z několika pohledů. V této práci se zaměříme na pedagogy středních škol. Tuto kategorii jsme zvolili po zkušenostech s doučováním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, které reflektovaly nedostatky ve vědomostní sféře pedagogů vztahující se k problematice SPU. Rozhodli jsme se prozkoumat, jaké informace mají učitelé ohledně specifických poruch učení, kde je získávají, jak modifikují výuku, popř. jestli žáci mají individuální vzdělávací plán.

Praktická část se zabývá analýzou informovanosti pedagogů středních škol ohledně problematiky specifických poruch učení.

6.1 Výzkumná metoda

Za hlavní výzkumnou metodu bylo zvoleno kvantitativní šetření s využitím dotazníku, který byl distribuován učitelům středních škol v Karviné.

6.2 Metodologie dotazníku

Chráska (2007) **dotazník** pojímá jako soustavu předem připravených, srozumitelných otázek, na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Dotazované osoby se odborně nazývají respondenti. Položky dotazníků se dělí na otevřené a uzavřené, popř. polouzavřené. U otevřených otázek mají respondenti možnost vyjádřit se vlastními slovy, nejsou jim navrhovány žádné odpovědi. Uzavřené, neboli strukturované položky nabízí respondentům možnost volby odpovědi. Uzavřené položky můžeme dále členit na *dichotomické* a *polytomické*. Dichotomické položky se vyznačují dvěma odpověďmi, které se navzájem vylučují (ano-ne). Polytomické odpovědi nabízí respondentovi více než dvě odpovědi. Tyto můžeme dále rozdělit na *výběrové*, *výčtové* a *stupnicové*. Při výběrových položkách respondenti označují pouze jednu položku z více nabízených. Speciální druhem výběrové položky jsou tzv. *škálové* položky, u nichž respondenti vybírají určitý bod na

dané škále. V dotaznících se nejčastěji objevují tzv. *škály Likertova typu*, kdy jedinec vyjadřuje stupeň svého souhlasu/nesouhlasu. Při výčtových položkách respondenti mohou vybrat více odpovědí. Při stupnicových položkách respondenti seřazují odpovědi podle daného kritéria. (Chráška, 2007)

Dotazník pro účely této práce se skládá celkem z 23 možných položek. Konečný počet položek pro respondenty se lišil na základě jejich odpovědí. Dotazník se skládá z 12 uzavřených, 8 polouzavřených a 3 otevřených položek. Dotazník obsahuje položky informační, zjišťovací a hodnotící. Celý dotazník je k nahlédnutí v příloze č. 1

6.3 Organizace

Zvolenými respondenty byli pedagogové středních škol v Karviné. Seznam škol v městě Karviná je dostupný na internetových stránkách Moravskoslezského kraje. (*Seznam, škol a školských zařízení*, 2014) V únoru 2014 jsme vedení středních škol kontaktovali telefonicky s prosbou o spolupráci pedagogů při výzkumné šetření uskutečňovaném v rámci diplomové práce. Odezva vedení škol nebyla příliš příznivá. Vedení jedné střední školy nám spolupráci odmítlo. Z důvodu dlouhodobé a opakované nepřítomnosti ředitelů ostatních škol jsme museli přistoupit ke kontaktu prostřednictvím e-mailu. E-mailové adresy pedagogů byli zpřístupněné na webových stránkách škol. E-mail byl rozeslán celkem 141 pedagogům, z toho 19 mailů nebylo doručeno. Osloveno bylo tudíž 122 pedagogů středních škol v Karviné, 47 z nich dotazník vyplnilo. Návratnost byla 38,5%.

Dotazník byl v on-line verzi, vytvořen v aplikaci *Google Docs*. Odkaz na dotazník byl poslán pedagogům elektronickou poštou, v které jsme také objasnili jeho záměr. Dotazník byl přístupný 4 týdny. Celé šetření probíhalo na přelomu únor/březen 2014.

6.4 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo: **zmapovat informovanost pedagogů středních škol v Karviné o specifických poruchách učení.**

Pro výzkumné šetření byly stanoveny **dílčí cíle:**

1. Zjistit, jak pedagogové vymezují specifické poruchy učení.
2. Detekovat, zda se učitelé středních škol setkávají s žáky s SPU.
3. Zjistit, s jakou specifickou poruchou učení se respondenti setkávají nejčastěji u žáků.
4. Zjistit, zda pedagogové modifikují výuku při výuce žáků s SPU a případně jak.
5. Zmapovat, odkud čerpají pedagogové informace ohledně problematiky SPU.
6. Zjistit, zda se žáci s SPU vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.
7. Analyzovat, jak respondenti hodnotí své znalosti ohledně SPU.
8. Zmapovat, zda vedení škol podporuje další vzdělávání učitelů v oblasti SPU.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: **jaká je informovanost pedagogů o problematice specifických poruch učení?**

Dílčí cíle jsme rozpracovali do následujících **výzkumných otázek:**

1. Jak vymezují učitelé specifické poruchy učení (SPU)?
2. Setkávají se učitelé středních škol s žáky s SPU?
3. S jakou SPU se učitelé setkávají u žáků nejčastěji?
4. Modifikují učitelé výuku při výuce žáků s SPU, případně jak konkrétně?
5. Odkud čerpaní učitelé informace ohledně SPU?
6. Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán?
7. Jak hodnotí učitelé své znalosti ohledně SPU?
8. Podporuje vedení středních škol vzdělávání učitelů v oblasti SPU?

6.5 Analýza výsledků dotazníků

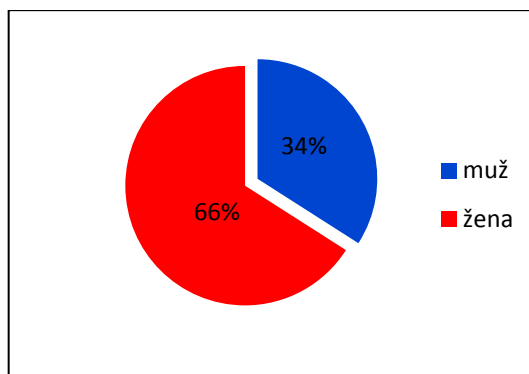
Nyní uvedeme analýzu dat, které jsme získali již popsaným dotazníkovým šetřením. Analýza je doprovázena grafickým znázorněním a vizualizací prostřednictvím tabulek.

Položky 1 až 5 jsou informační, jejich úkolem bylo zjistit základní údaje o respondentech jako jsou pohlaví, jaká je délka jejich praxe, druh střední školy, na které vyučují a vyučované ročníky střední školy. Tyto položky jsou pro respondenty časově nenáročné.

Po položkách informačního charakteru následují položky obsahové (zjišťovací), které jsou potřebné ke splnění výzkumného záměru. Tyto položky jsou určeny ke zjištění znalostí a vědomostí.

Položky 15 až 23 jsou zaměřeny na zjištění postojů a mínění. V některých případech jsou využity tzv. projektivní otázky. Při kterých jedinec svou odpověď promítá do odpovědi větší skupiny.

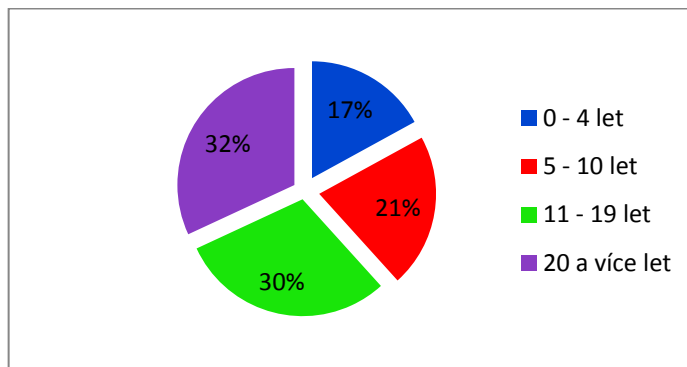
Položka č. 1: Vaše pohlaví



Graf 1: Procentuelní rozdělení respondentů podle pohlaví

Komentář: Na dotazník odpovědělo celkem 47 pedagogů. Z toho 16 mužů, což je 36 %. Žen, které odpověděli na dotazník, bylo 31, tedy 66 % respondentů.

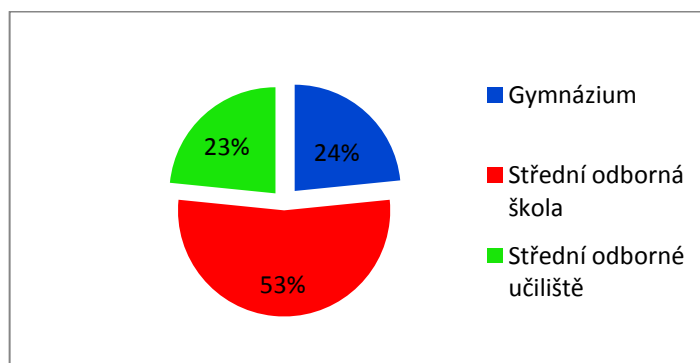
Položka č. 2: Délka praxe



Graf 2: Procentuelní rozdělení respondentů podle délky praxe

Komentář: Z celkového počtu oslovených pedagogů má 30 % pedagogickou praxi 20 a více let. 32 % respondentů vyučuje 11–19 let, 21 % respondentů má praxi 5–10 let a 17 % respondentů se pohybuje v pedagogické praxi max. 4 roky.

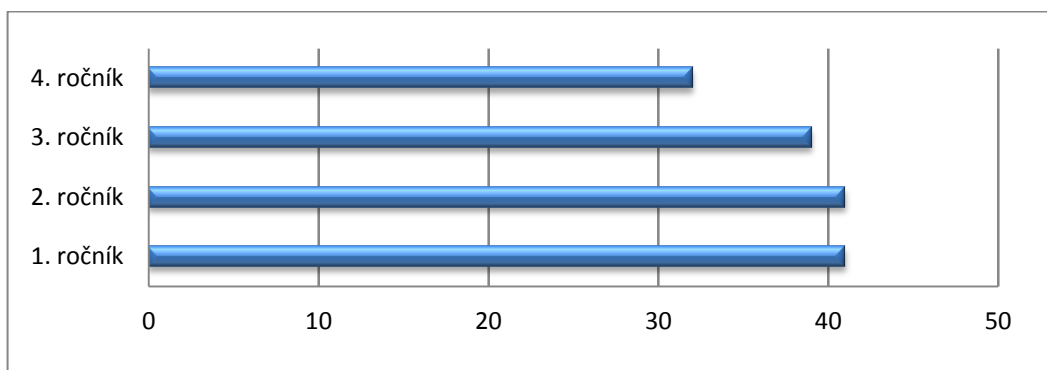
Položka č. 3: Na které střední škole vyučujete?



Graf 3: Procentuelní zastoupení respondentů, podle školy na níž působí.

Komentář: Více nad polovinu respondentů (53 %) vyučuje na střední odborné škole. 24 % respondentů je zaměstnáno na gymnáziu a 23 % respondentů vyučuje žáky na středním odborném učilišti. To, že respondentů střední odborné školy je nejvíce, vyplývá také z faktu, že v Karviné je více typů středních odborných škol, kdežto gymnázium je pouze jedno. Samostatné střední odborné učiliště je v Karviné pouze jedno, druhé je součástí střední odborné školy.

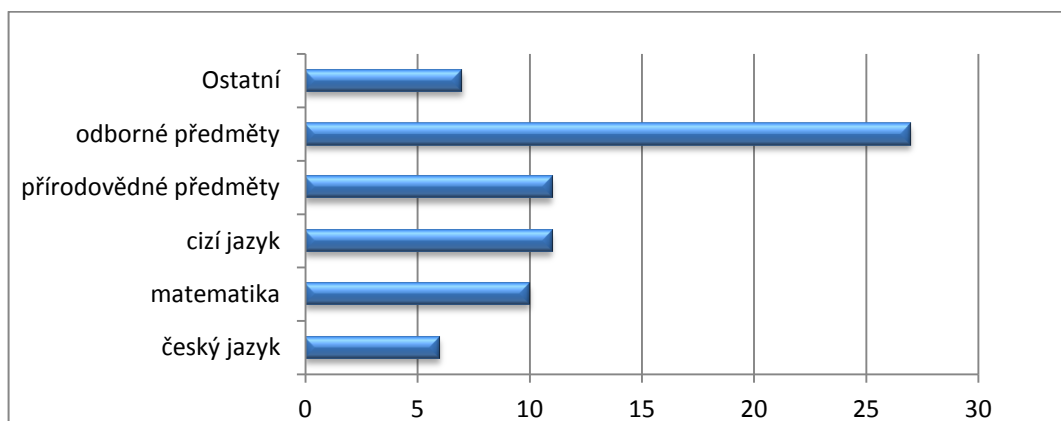
Položka č. 4: Který ročník střední školy vyučujete?



Graf 4: Rozložení respondentů dle vyučovaných ročníků.

Komentář: Oslovení respondenti vyučují ve všech ročnících. Nejmenší zastoupení mají učitelé 4. ročníků. Vyučující, kteří učí 1., 2. ročník je stejný počet. Rozdíl mezi počtem vyučujících třetího ročníku je zanedbatelný.

Položka č. 5: Které předměty vyučujete?



Graf 5: Rozložení respondentů dle vyučovaného předmětu

Komentář: Počet respondentů, vyučující odborné předměty je 27. Matematiku vyučuje 10 respondentů. Pedagogů vyučujících přírodovědné předměty a cizí jazyk byl stejný počet a to 11. Pouze 6 vyučujících českého jazyka odpovědělo na dotazník. Tito vyučující tvoří pouze 8 % respondentů, ale vzhledem ke struktuře středních škol, je zřejmé, že těchto vyučujících bude nejméně, neboť každá škola má k dispozici 1–2 vyučujícího českého jazyka. Střední odborné školy jsou zaměřené na budoucí povolání, proto disponují s velkým počtem pedagogů odborných předmětů.

Položka č. 6: Co podle Vás znamená termín specifické poruchy učení? Uveďte prosím, které konkrétní typy znáte.

Téměř všichni respondenti uvedli, že specifické poruchy učení jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a 21 respondentů uvedlo také dyskalkulii. Pět respondentů uvedlo termíny ve tvaru: *dislexie, dysgrafie a disortografie*. Tři respondenti uvedli, že mezi poruchy učení patří také dyspraxie, dysmúzie. Dyspinxie neuvedl žádný respondent. Třetina respondentů mezi poruchy učení řadí ADHD a/nebo ADD. Dva respondenti uvedli, že mezi specifické poruchy učení patří vývojová dysfázie a neverbální poruchy učení.

Další skupinou jsou respondenti, kteří uvedli, že se specifickými poruchami učení souvisí ADHD nebo poruchy řeči, přičemž nerozvedli, co termín specifické poruchy učení znamená.

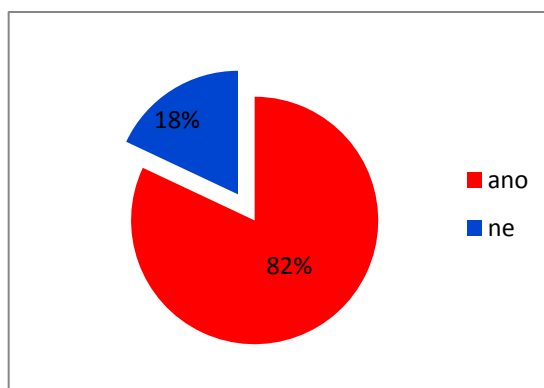
Přesto, že většina respondentů uvedla pouze konkrétní typy, někteří respondenti vymezili, co pro ně termín specifické poruchy učení znamená. V odpovědích se objevovalo:

- *„poruchy znemožňují žákům zvládat látku na úrovni očekávaných výstupů;*
- *jedná se o lehké mozkové dysfunkce, kdy mozek nezvládá některé činnosti;*
- *vše, co je dnes velmi moderní uvádět, když žák odmítá vynaložit více pile k tomu, aby se naučil číst, psát, počítat. Vážnější poruchy (ADHD, autismus, mozková obrna) je třeba vzdělávat individuálně, nikoliv integrací do „normálního“ kolektivu;*
- *jedná se o poruchy, které zamezují rozvinutí schopností, a tedy ovlivňují průběh výuky;*
- *jedná se o poruchy, které se projevují v učení, zejména ve čtení, psaní, pravopisu, kreslení, matematických dovednostech. Neznamení nízké rozumové dovednosti;*
- *problém, zvládnou čtení, psaní, počítání....., a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku.“*

Na základě odpovědí vidíme, že pedagogové středních škol v Karviné znají názvy nejčastější SPU. Někteří respondenti řadí poruchy pozornosti s hyperaktivitou mezi poruchy učení. I když ADHD velmi často souvisí s poruchami učení, neřadíme jej mezi typy SPU. Překvapením bylo, že nikdo z respondentů neuvedl, že tyto poruchy nejsou způsobené jiným dominantním postižením nebo vlivem prostředí. Nikdo z respondentů

blíže nespécifikoval uvedené typy. Pouze jeden respondent uvedl, že se jedná o poruchy projevující se v učení čtení, psaní a pravopisu. Někteří pedagogové se domnívají, že poruchy znemožňují rozvoj schopností jedince. Dva respondenti uvedli, že SPU jsou způsobené dysfunkcí určité oblasti mozku. Setkali jsme se také s názorem, že je to zastřešující termín pro žáky, kteří nechtějí vynaložit dostatečnou sílu pro naučení schopnosti číst, psát a počítat.

Položka č. 7: Mají SPU dopad na další vzdělávání?



Graf 6: Dopad na další vzdělávání

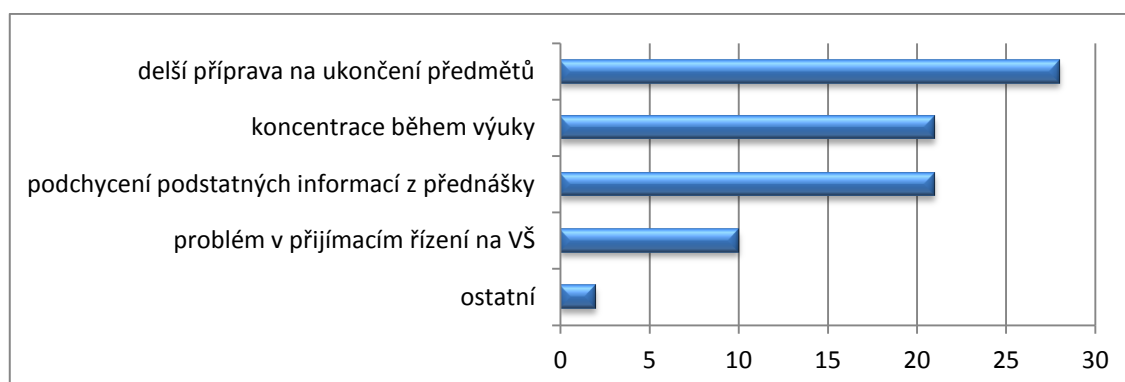
Komentář: 82 % respondentů uvedlo, že specifické poruchy učení mají dopad na další vzdělávání. Pouze 18 % respondentů označilo druhou možnou odpověď. Pro respondenty, kteří si myslí, že SPU nemají dopad na další vzdělávání, pokračovali otázkou č. 9.

Z mého pohledu je u poruch učení důležitá včasná intervence, která by měla probíhat zejména na základní škole. Pokud u jedinců problémy přetrvávají i na střední škole, zřejmě budou mít dopad i na další vzdělávání.

Vzhledem k charakteru souboru našich respondentů, vnímáme tento výsledek jako příznivý. Neboť většina respondentů si je vědoma dopadu SPU na další vzdělávání žáků.

Položka č.8: V čem tento dopad spočívá?

Vyplněno respondenty, kteří v předchozí položce odpovědi ano.

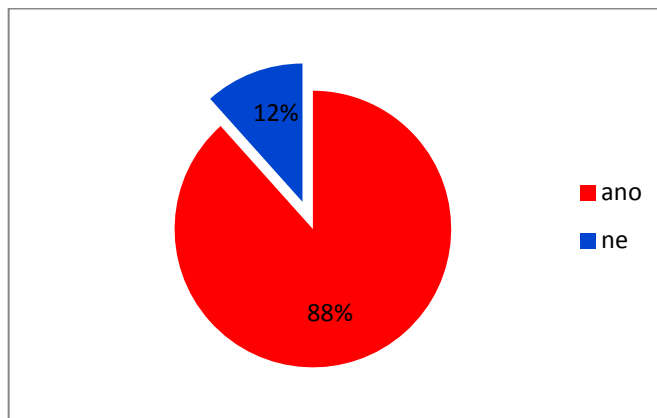


Graf 7: Konkrétní dopad SPU na další vzdělávání

Komentář: Největší dopad vidí respondenti při delší přípravě na ukončení předmětů. Tento názor má 28 respondentů, což je 34 %. Koncentraci během výuky a podchycení podstatných informací z přednášky označilo 21 respondentů. Problém, zapříčiněn specifickou poruchou učení, v přijímacím řízení na vysokou školu vidí 10 respondentů. Jeden z respondentů uvedl, že neví, v čem tento dopad spočívá a další uvedl, že má jedinec problém se začleněním mezi spolužáky.

Dle získaných odpovědí žáci potřebují delší přípravu na ukončení předmětů. Z toho můžeme usoudit, že není vhodné dávat žákům nečekané, náhodné písemné či ústní ověřování znalostí, ale oznámit to žákům s dostatečným časovým předstihem. Jako druhý zjevný problém ve výuce vidí učitelé v koncentraci žáka během výuky a podchycení podstatných informací z přednášky, které spolu mohou souviset. Koncentrace během výuky je závislá na náplni předmětu, denní době a dalších okolnostech. Vzhledem k problémům s podchycením hlavních informací z přednášky je vhodné žákům uvádět osnovu přednášky a poskytnout jim zpracovanou hlavní myšlenku.

Položka č. 9: Vyučoval jste/vyučujete žáky s SPU?

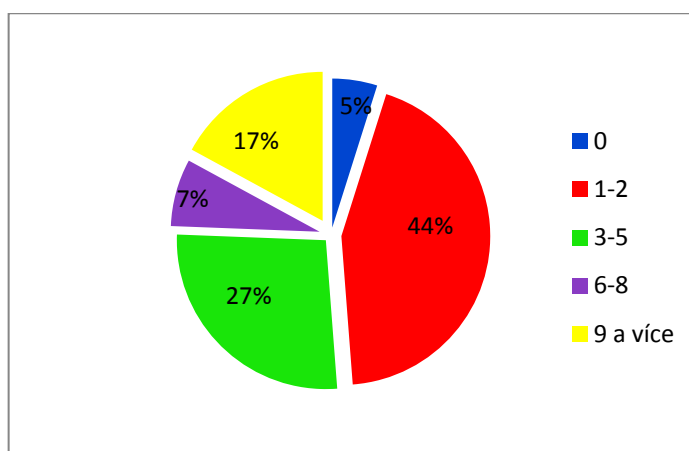


Graf 8: Pedagogové, kteří ne/vyučují žáky s SPU

Komentář: Z výše prezentovaného grafu č. 8 je zřejmé, že 12 % respondentů nevyučovalo ani nevyučuje žáky s SPU. Pro 12 % respondentů, tj. 6 jedinců, dotazník zde končil. Na další otázky v dotazníku odpovídalo dále 42 respondentů. Většina respondentů pokračovala v dotazníku.

Z grafu 8 je patrné, že téměř všichni respondenti vyučovali nebo vyučují žáky s SPU. Z grafu také vidíme, že s žáky se specifickými poruchami učení se učitelé středních škol potýkají. Tudiž to není záležitost pouze základních škol. Proto je důležité, aby i učitelé středních škol, měli informace o tom, co jsou to specifické poruchy učení a jak pracovat s žáky s SPU.

Položka č. 10: Kolik žáků, které vyučujete má diagnostikovanou SPU?

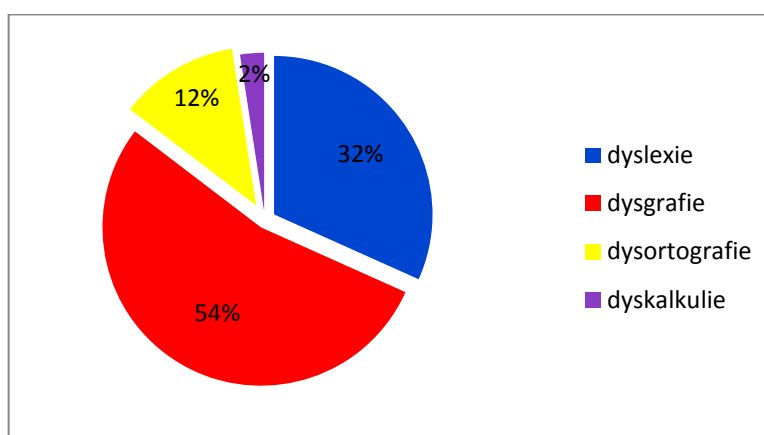


Graf 9: Množství vyučovaných žáků s SPU

Komentář: Nejvíce vyučujících (44 %), kteří se účastnili šetření, vyučuje jednoho až dva žáky s SPU. Druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové, kteří vyučují tři až pět žáků. 17 % respondentů učí 9 a více žáků s SPU a 7 % respondentů vyučuje šest až osm žáků. Pouze 5 % respondentů nevyučuje žádného žáka, který by měl diagnostikovanou SPU.

Z grafu 9 můžeme usoudit, že procentuelní zastoupení respondentů, kteří nevyučují žáky s SPU je minimální. Z toho nám plyne, že v současné době na středních školách v Karviné studují žáci s SPU. Tudíž tato problematika je aktuální.

Položka č. 11: Se kterou poruchou se u žáků setkáváte nejčastěji?

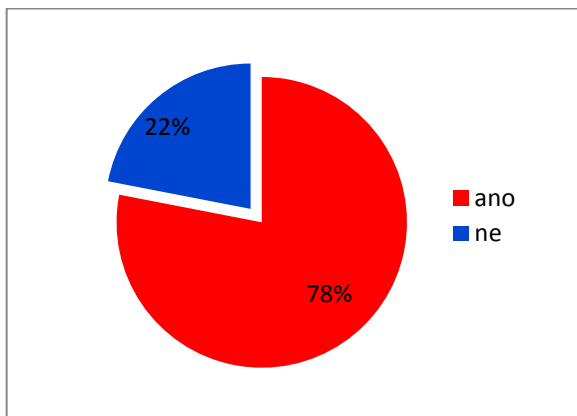


Graf 10: Nejčastější porucha u žáků

Komentář: Přibližně polovina (54 %) respondentů se setkává u žáků nejčastěji s dysgrafií. 32 % respondentů vyučuje nejčastěji žáky s dyslexií. Žáky s dysortografií vyučuje pouze 12 % respondentů. Téměř zanedbatelné procento (2 %) respondentů se setkává s žáky s dyskalkulií.

Dle odpovědí oslovených pedagogů, se učitelé středních škol nejčastěji setkávají s žáky s dysgrafií. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří žáci s dyslexií.

Položka č. 12: Odráží se SPU při výuce?



Graf 11: Odraz SPU při výuce

Komentář: 78 % našich respondentů souhlasí s tím, že se specifické poruchy učení odráží ve výuce. 22 % respondentů neshledává odraz SPU ve výuce.

To, že někteří jedinci uvedli, že se SPU při výuce neprojevují, nemusí nutně znamenat, že by neznali symptomy SPU, ale mohou vyučovat předměty, v kterých se porucha výrazně neprojevuje, může se jednat např. o výchovy, praktické vyučování. Specifické poruchy učení se nejvíce projevují v jazykových předmětech, matematice, dějepisu a zeměpisu.

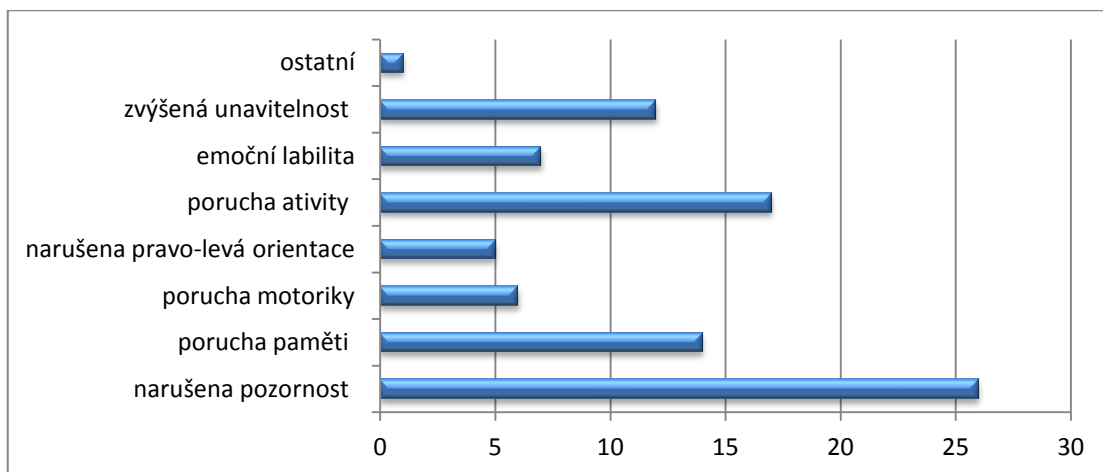
Množství daných odpovědí vnímáme jako přiměřený, neboť v některých předmětech vyučující nemusí SPU odrážet na výuku.

Položka č. 13: Které nespecifické symptomy (příznaky) se objevují u žáků při výuce?

Na položku odpovídali respondenti, kteří označili, že SPU se odráží při výuce.

symptomy	četnost
narušena pozornost	26
porucha aktivity	17
porucha paměti	14
zvýšená unavitelnost	12
emoční labilita	7
porucha motoriky	6
narušena pravo-levá orientace	5
ostatní	1

Tab. 1: Četnost výskytu nespecifických symptomů



Graf 12: Nespecifické symptomy SPU

Komentář: Respondenti se nejčastěji setkávají u žáků s SPU s narušenou pozorností. Odpověď *narušena pozornost* označilo celkem 26 respondentů, tj. 30 %. 17 respondentů se setkává u žáků s poruchou aktivity, přičemž to může být hyperaktivita nebo hypoaktivita. 14 respondentů uvedlo poruchu paměti. O dva respondenty méně označilo možnost zvýšená unavitelnost. Méně často respondenti označovali, že se u žáků objevuje emoční labilita (6x), narušena pravo-levá orientace (5x) nebo poruchy motoriky (6x). Přesné počty odpovědí nám znázorňuje tab. 1.

Výsledky této položky nám potvrzují, že s poruchami učení souvisí zejména narušená pozornost (tedy porucha pozornosti) a porucha aktivity (hyper-, či hypoaktivita). Oproti ostatním nabízeným možnostem respondenti častěji označovali narušenou pozornost. Během šetření respondenti uváděli všechny nabízené nespecifické symptomy. Můžeme zde vyhodnotit, že se tyto nespecifické symptomy v různé míře u žáků s SPU opravdu vyskytují.

Položka č. 14: Uved'te prosím, které specifické symptomy se vyskytují u žáků s SPU při výuce. (např. dvojí čtení, vynechávání písmen, slabik, slov při psaní, potíže ve čtení číslic...)

Na položku odpovídali respondenti, kteří označili, že SPU se odráží při výuce.

Odpovědi respondentů se nejvíce týkali psaní a čtení. V této položce se nám respondenti rozdělili na 3 skupiny (četnost 1. skupiny byla 45 %, 2. skupiny 40 % a 3.

skupiny 15 %) První skupina jsou respondenti, kteří uváděli specifické symptomy v oblasti psaní, druhá skupina respondentů se zaměřila na problematiku čtení, respondenti z třetí skupiny napsali další možné symptomy, popř. odpověď na tuto položku blíže nespecifikovali.

Respondenti první skupiny nejčastěji uváděli: *„vynechávání, záměna písmen, vynechávání diakritiky, problém s velkými, malými písmeny, nečitelné písmo, psaní podle výslovnosti.“*

Druhá skupina respondentů uváděla: *„dvojí čtení, pomalé čtení, zaměňování písmen při čtení, nepochopení textu, potíže se čtením číslic.“*

Respondenti, kteří neuváděli symptomy z oblasti čtení ani psaní zmínili nepozornost žáků, nedostatečnou koncentraci na výkon, nezáměr žáků, ale také problémy při numerických výpočtech. Odpověď dvou respondentů zněla *„nevím“*, *„vše“* a jeden respondent uvedl: *Na střední odborné škole není příliš těchto poruch, protože žáci by studium nezvládli. Pokud chtějí dosáhnout určitého vzdělání nelze jim poskytovat úlevy proto, že jsou dys... Pokud mají odmaturovat, musí mít určitou úroveň znalostí.*

V této položce se nám ukázaly nejčastější specifické symptomy, se kterými se respondenti nejčastěji setkávají u žáků.

Pedagogové se u žáků nejčastěji setkávají s vynecháváním a záměnou písmen při psaní. Druhou nejčastější odpovědí bylo zaměňování písmen při čtení, což je specifický příznak dyslexie. Třetí nejčastější uváděná odpověď byla: *„vynechávání diakritiky“* a *„nečitelné písmo“*. Za nečitelné písmo, považujeme písemný projev, jehož úprava je narušena škrtáním, přepisováním či příliš velké nebo naopak malé písmena. Někteří respondenti odpověď blíže nespecifikovali. Uvedli pouze obecně *vše*, nebo *že neví*.

Položka č. 15: Myslíte si, že pedagogové středních škol mají dostatečné množství informací ohledně SPU?

Tato položka byla škálována: rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne

	1	2	3	4	5
počet respondentů	5	11	16	7	2
procent. vyjádření	12	27	39	17	5

Tab. 2: Hodnocení pedagogů jejich znalostí

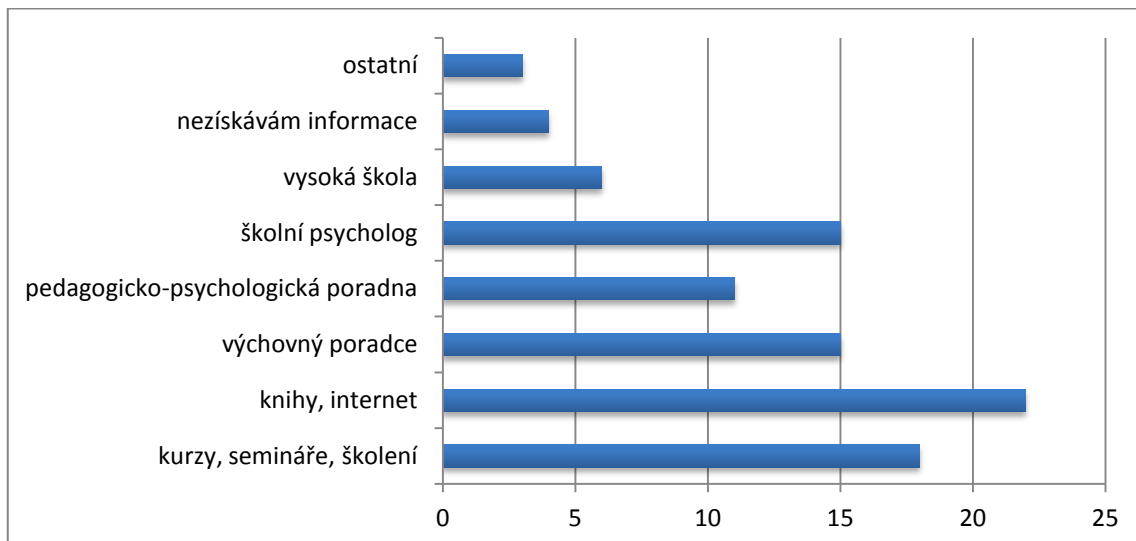
Komentář: Nejvíce početnou skupinu, dle tab. 1 tj. 39 %, tvořili respondenti, kteří označili číslo 3. Číslo 3 se vyskytuje uprostřed škály. Tito jedinci se nepřiklání k názoru ano, určitě mají dostatečné množství informací ohledně SPU, ale ani k názoru opačnému. 27 % respondentů si myslí, že pedagogové mají dostatek informací, ale nejsou tím úplně přesvědčeni. Pouze 12 % respondentů označilo číslo 1 (rozhodně ano). Dva respondenti si myslí, že pedagogové rozhodně nemají dostatek informací ohledně SPU. 17 % respondentů se přiklání k názoru, že pedagogové nemají dostatek informací ohledně SPU a označili č. 4.

Respondentů, kteří se domnívají, že učitelé středních škol mají dostatek informací, je stejně jako těch, kteří o tom nejsou přesvědčeni, nebo dokážou rozhodnout. 22 % učitelů se domnívá, že nemají dostatečné množství informací. Jelikož je to téměř každý 5 pedagog z našich respondentů, myslíme si, že je třeba pedagogy více informovat o této problematice.

Jelikož 23 % respondentů si myslí, že pedagogové nemají dostatečné množství informací ohledně problematiky SPU, vnímáme tuto skutečnost za nepříznivou. Obdobně nahlížíme na výsledky respondentů, kteří jsou přesvědčeni o tom, že mají dostatek informací. Těchto jedinců bylo pouze 5.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami studují střední školy, které jim zprostředkovávají vzdělání pro zbytek života a učitel je hlavním aktérem, který se podílí na vzdělávání žáků a usiluje o dosahování jejich nejlepších výsledků. Dle názorů autorky práce může učitel dosáhnout dobrých výsledků žáků vhodně zvolenou strategií výuky a vhodným přístupem k žákům. Aby věděl, jak k jedincům se specifickými vzdělávacími potřebami přistupovat a jakou strategii výuky zvolit, potřebuje mít dostatek informací o dané problematice.

Položka č. 16: Kde získáváte informace ohledně práce s žáky s SPU?



Graf 13: Získávání informací ohledně SPU

Komentář: Respondenti nejčastěji získávají informace ohledně práce s žáky s SPU v knihách a na internetu. 18 respondentů (19 %) navštěvuje kurzy, semináře školení. 15 respondentů získává informace od výchovného poradce, či školního psychologa. Z pedagogicko-psychologické poradny získává informace pouze 11 respondentů. Z vysoké školy čerpá informace 6 respondentů. 4 respondenti uvedli, že informace nezískávají. Možnost napsat vlastní odpověď využili 3 respondenti, kteří získávají informace u rodinných příslušníků, osobním zájmem a pozorováním.

I přesto, že knihy a internet jsou všeobecně nejdostupnější zdroje informací, využívá je pouze 22 respondentů. V česky psané literatuře existuje dostatek publikací, z kterých mohou učitelé čerpat základní informace ohledně problematiky SPU. Hůře dostupné jsou informace týkající se konkrétních opatření a přístupu vyučujících k žákům na středních školách, při kterém musíme zohlednit specifické věkové období vzdělávaných jedinců. Dle názoru autorky práce by měl být tento zdroj používán ve většině případů, ať už jako primární nebo doplňující zdroj.

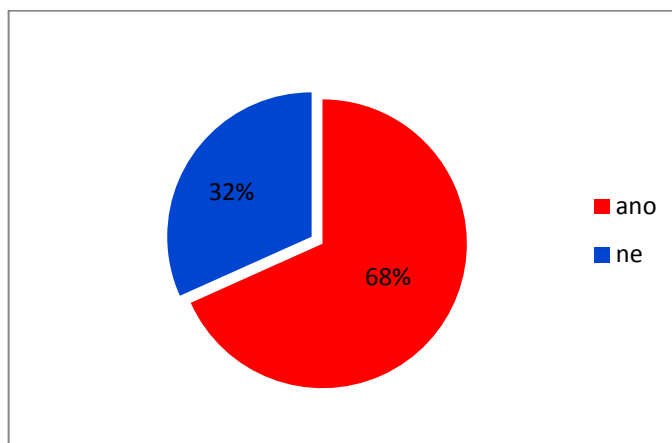
Kurzy, semináře a školení jsou vhodné pro vzdělávání skupiny pedagogů. Kurzy a semináře jsou zaměřeny prakticky. Pouze 18 našich respondentů navštěvuje tyto kurzy, semináře či školení. Ačkoliv bereme na vědomí finanční zatíženost pedagogů či škol, měl by každý pedagog, který se setkává s žáky s SPU navštěvovat tyto kurzy a semináře

vzhledem k charakteru praktického zaměření a možností obohatit odborníky zkušenostmi z praxe.

Počet respondentů, kteří získávají informace od výchovného poradce či školního psychologa se zdá jako relevantní. Mohou to být pedagogové, kteří vyučují předměty, ve kterých SPU přišli nepromítá do výuky. Vyskytující u žáků např. nespecifické symptomy. Nebo učitelé, kteří své poznatky získané jiným způsobem, chtějí zkonzultovat s „odborníky“ na poruchy učení v jejich zařízení.

U jedinců, kteří informace nezískávají, by bylo vhodné zjistit, jaký mají k tomu důvod, které předměty vyučují, a jaký mají názor na problematiku SPU.

Položka č. 17: Je potřeba vzhledem k SPU modifikovat výuku?



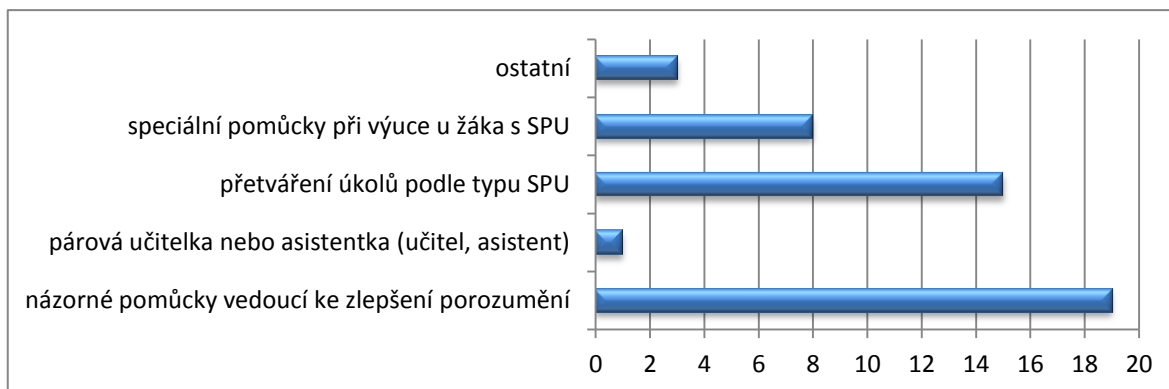
Graf 14: Potřeba modifikace výuky

Komentář: Více než polovina respondentů uvedla, že je potřeba vzhledem k SPU modifikovat výuku. 32 % respondentů sdílelo opačný názor.

Nad výsledkem této položky se pozastavíme. 32 % respondentů uvedlo, že není potřeba vzhledem k SPU modifikovat výuku. Dle mého názoru (autorka práce) se SPU promítají do všech předmětů. Nespecifické symptomy můžeme shledávat i v předmětech, ve kterých se specifické symptomy nijak zvláště neprojevují. Tudiž by měl učitel přizpůsobovat výuku vzhledem k možným nespecifickým projevům poruch učení u žáků. Je zde ale otázkou, jakým způsobem vyučující vedou své hodiny. Je možné, že používají novější metody výuky zaměřené jak na intaktní žáky, tak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. Feuersteinova metoda, prvky matematiky podle prof. Hejného...)

Položka č. 18: Co Vám pomáhá k modifikaci výuky?

Na položku odpovídali pouze respondenti, kteří se domnívají, že vzhledem k SPU je potřeba modifikovat výuku.

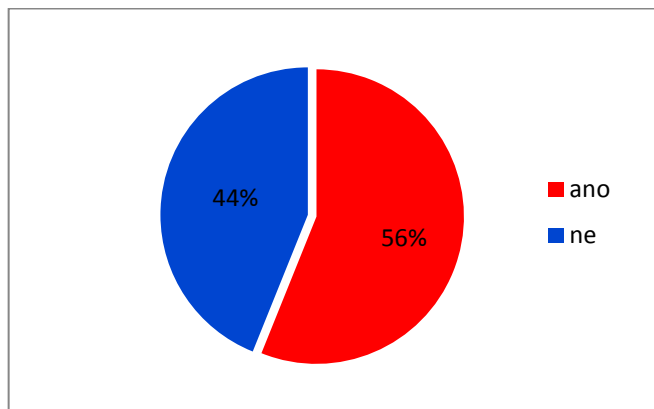


Graf 15: Způsob modifikace výuky

Komentář: 19 respondentů (41 %) využívá k modifikaci výuky názorné pomůcky vedoucí ke zlepšení porozumění. 15 respondentů přetváří úkoly podle typu poruchy. Speciální pomůcky při výuce u žáka s SPU používá 8 respondentů. Párovou učitelku (párového učitele) nebo asistentku (asistenta) používá pouze jeden respondent a 3 jedinci navíc uvedli, že zadávají práci jako domácí, nechají žáka používat notebook a navyšují časový limit při testech.

Z grafu 15 zřetelně vidíme, že nejvíce respondentů volí k modifikaci výuky názorné pomůcky, které vedou nejen ke zlepšení porozumění, ale celkově k celkovému oživení výuky. Pozice párového učitele nebo pedagogického asistenta, ve větší míře zatěžuje rozpočet školy, proto nás nepřekvapuje, že jej využívá pouze jeden respondent. I přes náročnost přetváření úkolu podle typu SPU, 15 respondentů volí tuto metodu. Vzhledem k charakteru respondentů se ukázalo, že tuto formu mohou učitelé využívat napříč všemi předměty. Kladně hodnotíme zvolenou možnost ostatní, kde respondenti vyjádřili další konkrétní možnosti modifikace výuky, jako je použití notebooků žákem ve výuce a navýšení časového limitu při testech.

Položka č. 19: Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán (IVP)?



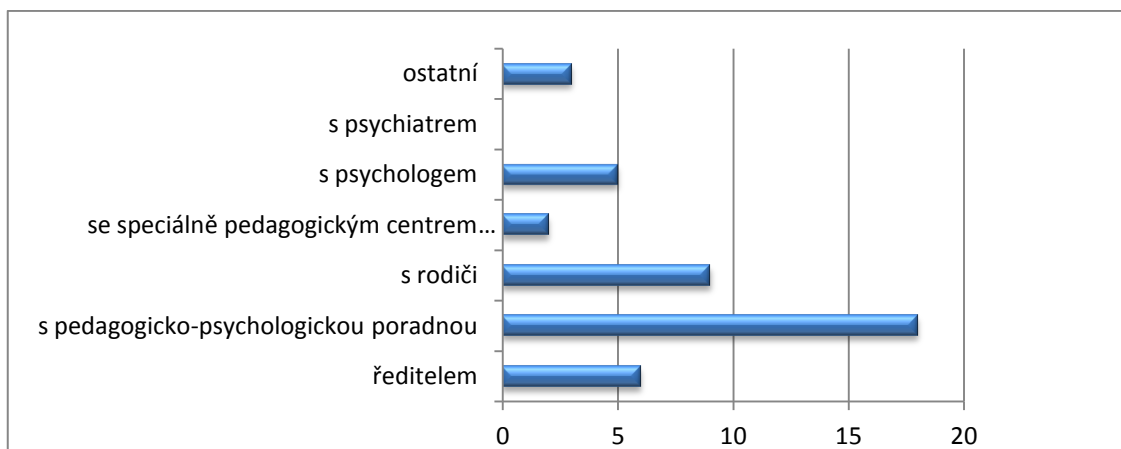
Graf 16: IVP u žáků

Komentář: Při této položce se respondenti rozdělili téměř na polovinu. 56 % respondentů uvedlo, že žáci s SPU mají individuální vzdělávací plán (IVP). Zbýlých 44 % zmínilo, že žáci s SPU nemají IVP vytvořen.

Dle legislativy se IVP vytváří pro potřeby integrovaného žáka. Není tedy přímo dané, že každý žák s SPU musí mít vytvořen IVP. Přesto 56 % respondentů uvedlo, že žáci s SPU mají IVP. Ostatní respondenti se neseťkávají se vzděláváním žáků s SPU podle IVP. Může se to týkat žáků, kteří dobře ovládají osvojené kompenzační mechanismy, a tím pádem se porucha již výrazně nepromítá do výuky nebo závažnost jejich SPU nečítí velké potíže při studiu. Dle autorky práce by každý žák s SPU měl mít IVP ve vyučovacím předmětu, do kterého se porucha nejvíce promítá.

Položka č. 20: S kým spolupracujete při vytváření IVP?

Na otázku odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí položce odpověděli ano.

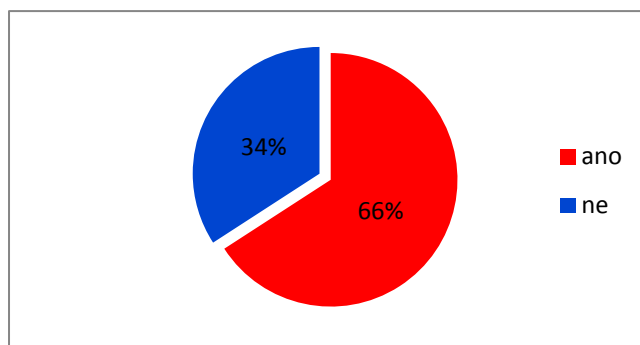


Graf 17: Spolupráce při vytváření IVP

Komentář: S pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracuje 18 respondentů. 17 respondentů při vytváření IVP pro žáky spolupracuje s rodiči. Pouze 6 respondentů spolupracuje s ředitelem a 5 respondentů s psychologem. Speciálně pedagogické centrum logopedické označili pouze 2 respondenti. 3 respondenti uvedli, že spolupracují se školním poradenským pracovištěm.

Dle legislativy je za vypracování IVP zodpovědný ředitel školy. Podle výsledku dotazníků, s ředitelem spolupracuje pouze 6 vyučujících. Ale téměř všichni respondenti spolupracují s poradenským zařízením. Velmi kladně hodnotíme tento počet respondentů. Poradenské zařízení provádí diagnostiku žáků a na jejím základě navrhuje možnou intervenci, na které by se měl podílet také učitel, který s žákem téměř každodenně pracuje a rodič, který zná osobnostní vlastnosti žáka, zodpovídá za jeho vzdělání a podílí se na reedukaci poruch učení.

Položka č. 21: Uvítali byste kurzy, semináře zaměřené na problematiku SPU?

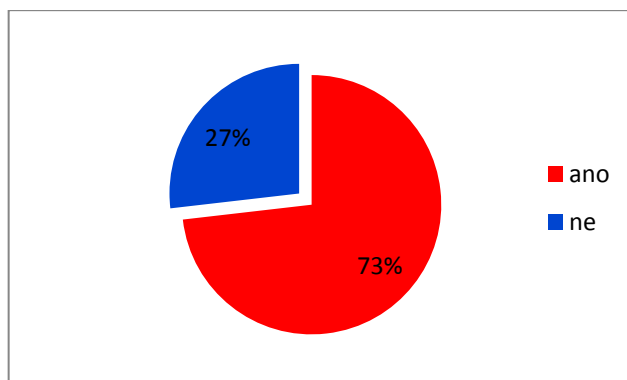


Graf 18: Potřeba kurzů, seminářů zaměřených na oblast SPU

Komentář: 27 respondentů (66 %) by uvítalo kurzy, semináře zaměřené na problematiku SPU. 14 respondentů (34 %) zvolilo druhou možnou odpověď.

Více než polovina respondentů by se ráda zúčastnila dalšího vzdělávání zaměřeného na oblast poruch učení. Můžeme zde vycházet z dřívější položky, kdy 22 % respondentů si myslí, že pedagogové nemají dostatečné informace ohledně problematiky SPU a celých 39 % respondentů se nedokázalo rozhodnout. Jeví se, že jedinci, kteří v dřívější položce nedokázali určit, zda mají/nemají dostatek informací by se rádi zúčastnili dalšího vzdělání, aby načerpali znalosti z této problematiky. Dle našeho mínění, se respondenti mohou přiklánět k názoru, že spíše nemají dostatečné znalosti ohledně dané problematiky. Dále pedagogové mohou vyžadovat další vzdělání z důvodů novější poznatků z oblasti teorie i praxe.

Položka č. 22: Podporuje vedení školy další vzdělávání v oblasti SPU?



Graf 19: Podpora vedení školy na DVPP v oblasti SPU

Komentář: U 73 % respondentů vedení školy podporuje další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU. Zbýlých 27 % respondentů uvedlo, že jejich vedení školy další vzdělávání v této oblasti nepodporuje.

Většina respondentů uvedla, že vedení školy, na které vyučují, podporuje další vzdělávání v dané problematice. Přesto 27 % uvedlo, že vedení školy DVPP v oblasti SPU nepodporuje. Z pohledu autorky práce je 27 % docela velké množství. Naskytla se nám otázka: „*Jaké postoje a informace má vedení škol vzhledem k této problematice?*“ Touto otázkou jsme se v naší práci nezabývali, proto na ni nedokážeme odpovědět. Vedení školy také nemusí podporovat DVPP z aktuálních finančních důvodů.

Položka č. 23: Jakým způsobem podporuje vedení školy další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU?

Na položku odpovídali pouze respondenti, kteří uvedli, že vedení školy podporuje další vzdělávání v oblasti SPU.

Vedení škol, kteří podporuje další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU, nejčastěji volí vzdělávání formou kurzu, semináře nebo školení. Druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti, kteří se vzdělávají pomocí spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog).

8 respondentů uvedlo obdobné pesimistické odpovědi:

- *Není moc nabídek školení.*
- *Školení jsou drahé a momentálně na to škola nemá peníze.*
- *Kurzy, školení jsou pořád ty stejné a nic nového nám nepřináší.*

Kurzy, semináře a školení pořádají instituce zaměřující se na danou problematiku. Kurzy jsou zaměřené většinou prakticky, což může být hlavní důvod nejčastějšího způsobu rozvíjení vědomostí, či dovedností. Jejich nevýhoda je finanční zatíženost školy, či jedinců samotných. Spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště školu finančně nezatěžuje tak, jako externí kurzy a semináře.

K zamyšlení jsou také názory respondentů o tom, že není velká nabídka školení, nebo že jsou kurzy a školení stále stejná.

Komentáře, připomínky

Místo pro komentáře, připomínky využili někteří respondenti. Mezi komentáři a připomínkami se objevilo:

- *„Poruchy dys- jsou pouze výmysl.*
- *Tito žáci nemají studovat určité střední školy, mělo by se je odrazovat a nasměrovat na vhodnější výběr školy.*
- *Žáci se neustále vymlouvají, že na vše mají papír.*
- *Nesouhlasím s inkluzí (a kolegové taky).*
- *Zkuste se věnovat individuálně žákům, když jich máte ve třídě třicet.*
- *Pokud žák s SPU opravdu chce, má mnohdy lepší výsledky než kdejaký lajdák.“*

S názorem, že by žáci s SPU neměli studovat střední školy, jsme se setkali již během dotazníku. Z vlastní zkušenosti (autorky práce) můžeme říci, že se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie) lze téměř bez problémů vystudovat gymnázium i bakalářské studium na vysoké škole. Tento komentář na nás působí dojmem, že respondent přesně neví, v čem poruchy spočívají a jak lze s nimi pracovat. Výmluvy žáků, odkazující se na diagnostikované poruchy, může značit nedostatečnou informovanost žáků ohledně SPU, ale také pedagogů v tom, jak tyto informace předávat samotným žákům. Pedagogové, kteří nesouhlasí s inkluzí, mají pro to jistě své důvody, které již v komentáři neuvedli. Může na to navazovat připomínka, že se žákům nelze věnovat individuálně v počtu 30 žáků ve třídě. Souhlasíme, že v tomto počtu žáků, je individuální přístup téměř nemožný. Ovšem dle legislativy, vyhlášky 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, veznění pozdějších předpisů a změn*, lze využít podpůrná opatření, např. asistenta pedagoga, který se těmto žákům během výuky věnuje. Výsledky žáků zaleží na jejich vnitřní, ale také vnější motivaci, použité strategii výuky a osvojení kompenzačních mechanismů.

6.6 Zodpovězení výzkumných otázek

Cílem šetření bylo zmapovat informovanost pedagogů středních škol v Karviné v oblasti specifických poruch učení. K tomuto cíli jsme došli pomocí dílčích výzkumných otázek stanovaných na začátku praktické části. Nyní si v přehledu uvedeme odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

1. Jak učitelé vymezují specifické poruchy učení (SPU)?

Většina respondentů vymezuje specifické poruchy učení pouhým výčtem jejich názvů. Respondenti uvedli následující vymezení: „*poruchy znemožňují žákům zvládat látku na úrovni očekávaných výstupů; jedná se o lehké mozkové dysfunkce, kdy mozek nezvládá některé činnosti; vše, co je dnes velmi moderní uvádět, když žák odmítá vynaložit více péle k tomu, aby se naučil číst, psát, počítat. Vážnější poruchy (ADHD, autismus, mozková obrna) je třeba vzdělávat individuálně, nikoliv integrací do „normálního“ kolektivu; jedná se o poruchy, které zamezují rozvinutí schopností, a tedy ovlivňují průběh výuky; jedná se o poruchy, které se projevují v učení, zejména ve čtení, psaní, pravopisu, kreslení, matematických dovednostech. Neznamenají nízké rozumové dovednosti; problém, zvládnou čtení, psaní, počítání...., a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku.*“

2. Setkávají se učitelé středních škol s žáky s SPU?

Z celkového počtu 47 respondentů středních škol, nevyučovalo ani nevyučuje žáky s SPU pouze 9 z nich. Většina respondentů, tj. 82 %, se setkává s žáky s SPU. 5 % respondentů momentálně žáky s SPU nevyučuje. Nejvíce respondentů, tj. 44 %, vyučuje 1–2 žáky s SPU.

3. S jakou SPU se učitelé setkávají u žáků nejčastěji?

Tato otázka byla položena respondentům, kteří vyučovali nebo vyučují žáky s SPU. Učitelé středních škol v Karviné se nejčastěji setkávají u žáků s dysgrafií. Tato odpověď ovšem nemusí být objektivní, protože respondenti nejvíce uváděli, že se setkávají s vynecháváním, záměnou písmen a také s vynecháváním diakritiky. Což jsou specifické příznaky dysortografie, které převažovali nad specifickými příznaky dysgrafie. Jelikož termíny dysgrafie a dysortografie se zdají být na první pohled podobné, podstata těchto termínů se liší.

4. Modifikují učitelé výuku při výuce žáků s SPU a případně jak?

68 % respondentů vidí potřebu modifikace výuky vzhledem k žákům s SPU. Nejvíce respondentů (19), využívá k modifikaci výuky názorné pomůcky, které vedou ke zlepšení porozumění probíraného učiva a 15 respondentů přetváří úkoly podle typu SPU u žáka.

5. Odkud čerpají učitelé informace ohledně práce s žáky SPU?

Učitelé středních škol, kteří se zúčastnili šetření, nejčastěji čerpají informace ohledně práce s žáky s SPU z knih a internetu. Pouze o 2 respondenty méně, využívá k získání těchto informací kurzy, semináře či školení. Graf 13 nám znázorňuje všechny uvedené odpovědi respondentů.

6. Podporuje vedení středních škol vzdělávání učitelů v oblasti SPU?

Ve většině případů vedení škol podporuje další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU. Vedení škol nejčastěji volí způsob vzdělávání na kurzech, seminářích či školeních.

7. Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán?

Z celkového počtu našich respondentů 56 % udává, že vyučuje žáky s SPU, kteří mají vytvořený individuální plán. Z toho zbylých 44 % vyučuje žáky s SPU, kterým IVP nebyl vytvořen. Při tvorbě IVP pedagogové nejčastěji spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou.

8. Jak hodnotí pedagogové středních škol jejich znalosti v oblasti SPU?

Hodnocení dostatku informací ohledně problematiky SPU je přehledně uvedeno v Tabulce č. 1.

39 % respondentů se nedokázalo rozhodnout, zda pedagogové středních škol mají dostatečné množství informací ohledně SPU. 27 % respondentů si myslí, že spíše mají dostatečné množství informací, ale nejsou o tom úplně přesvědčeni. 12 % respondentů je přesvědčeno o tom, že určitě mají dostatek informací. Opak si myslí 5 % respondentů. Zbylých 17 % uvedlo, že pedagogové středních škol spíše nemají dostatek informací.

6.7 Závěr vlastního šetření a diskuze

Cílem praktické části bylo zmapovat informovanost pedagogů středních škol v Karviné o problematice specifických poruch učení. Cíle jsme dosáhli díky dílčím výzkumným cílům, které jsme formulovali do dílčích výzkumných otázek. V závěru vlastního šetření se pokusíme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jaká je informovanost pedagogů středních škol v Karviné v oblasti SPU?

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 47 středoškolských pedagogů v Karviné, vyučujících na gymnáziu, střední odborné škole i na středním odborném učilišti. Zúčastnění pedagogové vyučují na středních školách první až čtvrté ročníky a 65 % respondentů byly ženy.

Zjistili jsme, že pedagogové znají nejčastější typy specifických poruch učení a to dyslexii, dysgrafii a dysortografii. V počtu 21 respondentů byla zastoupena také odpověď dyskalkulie. Menší nedostatek mají respondenti ve spojitosti ADHD a poruch učení. Respondenti většinou vymezují SPU jako dyslexii, dysgrafii, dysortografii popř. dyskalkulii. Respondenti se u žáků setkávají nejčastěji s poruchou tykající se psaní, tj. dysgrafií. Nejčastějším nespecifickým symptomem je porucha pozornosti (posléze porucha aktivity). V rámci specifických symptomů se pedagogové setkávají nejčastěji s vynecháváním a záměnou písmen při psaní.

I přesto, že víc než polovina respondentů vidí potřebu modifikace výuky vzhledem k poruchám učení, 32 % s tímto stanoviskem nesouhlasí. Zde můžeme nalézt jeden z nedostatků u některých pedagogů. Jelikož se specifické poruchy učení odráží ve výuce, je potřeba, ve většině případů, výuku modifikovat. Mezi příznaky patří tzv. nespecifické symptomy, které nejsou přímo příznakem SPU, ale úzce souvisí s danou poruchou. K modifikaci výuky používají pedagogové nejčastěji názorné pomůcky vedoucí ke zlepšení porozumění. Přetváření úkolů podle typu SPU využívá 15 respondentů. Se speciálními pomůcky při výuce u žáka s SPU pracuje osm respondentů. Funkci asistenta pedagoga nebo párového učitele využívá pouze jeden z oslovených pedagogů, což může být způsobené finanční náročností zřízení této funkce.

IVP patří mezi podpůrná opatření pro žáky s SPU. 56 % respondentů vzdělává žáky, kteří mají IVP. Ostatních 44 % respondentů se setkává s žáky bez IVP. Dle odpovědí se respondenti nejčastěji setkávají u žáků s dysgrafií, ale mezi specifickými symptomy převažovali příznaky dysortografie. Symptomy obou dvou typů poruch se vyskytují zejména v hodinách českého jazyka, proto je žádoucí, aby jedinci zvláště

v tomto předmětu byli vzděláváni podle IVP. V rámci tvorby IVP je možné zmínit potřebu navýšení finančních prostředků, které jsou nad rámec prostředků ze státního rozpočtu. Cílem IVP je zmírnit vliv poruchy a podpořit kompenzaci SPU, pomoc při nápravě a tím usnadnit žákům přístup ke vzdělávání. Téměř všichni respondenti při tvorbě IVP spolupracují se školským poradenským zařízením. Pouze devět respondentů spolupracuje při tvorbě IVP s rodiči. I přesto, že se jedná o vzdělávání žáků na střední škole, stále by se měl rodič podílet na specifikách, cílech, způsobu hodnocení a dalších okolnostech ve vzdělávání jeho dítěte. IVP je pomůckou k lepšímu využití předpokladů jedince. K tomu aby IVP splňoval svůj účel je potřeba kvalitního, podrobného zpracování a následné práce s žákem dle tohoto dokumentu. O tom, k čemu slouží a jak napsat IVP je uvedeno v publikaci *Pedagogická diagnostika individuální vzdělávací program* od Olgy Zelinkové (2007) nebo *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program* od Karla Kaprála a Zdeňka Běleckého (2011). Náplň IVP je legislativně zakotvena ve vyhlášce Vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, dle platného znění.

Pouze pět respondentů je přesvědčeno o tom, že pedagogové mají dostatečné množství informací ohledně specifických poruch učení. Jedenáct respondentů o tom není zcela přesvědčeno, ale přiklání se ke stejnému názoru. Šestnáct respondentů nedokázalo ohodnotit znalosti pedagogů. Sedm respondentů si myslí, že pedagogové spíše nemají dostatek informací a dva respondenti, jsou přesvědčeni o tom, že množství informací ohledně SPU u pedagogů rozhodně není dostačující. Jelikož pouze 16 respondentů si myslí, že má dostatek informací ohledně SPU, bylo by vhodné pedagogům zprostředkovávat a umožňovat získávání dalších informací. Respondenti čerpají informace nejvíce z knih a internetu. V českém jazyce je psáno několik knih, týkající se základní problematiky SPU, např. *Poruchy učení* od O. Zelinkové (2009), *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* od V. Pokorné (2010), kapitolu ohledně SPU nalezneme také v publikaci *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy* od M. Kocurové (2002), nebo v publikaci *Kapitoly ze speciální pedagogiky* od M. Bartoňové v knize od J. Pipekové et. (2010). Horší je to s metodologií výuky a reedukaci žáků s SPU v adolescentním věku. Konkrétní cvičení využitelná ve školní výuce popisují autorky Jucovičová, Žáčková (2008) v publikaci *Reedukace specifických poruch učení u dětí* a Pokorná (2010) v knize *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Pokorná (2010) ve své publikaci *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti* uvádí strategie ve školní výuce i nápravě poruch učení. V této publikaci se mohou

pedagogové seznámit s metodou rozvoje kognitivních funkcí Reuvena Feursteina a dalšími s přístupy, které pracují se strategiemi.

Na základě získaných výsledků by bylo vhodné provést šetření, zjišťující konkrétní oblasti, ve kterých pedagogové informace nejvíce postrádají. 66 % respondentů by uvítalo kurzy, semináře zaměřené na danou problematiku. Pedagogicko-psychologická poradna v Karviné pořádá semináře s názvy *Náprava vývojových poruch učení* a *Vývojové poruchy učení na SŠ*, které jsou určeny pro pedagogy středních škol. Dys-centrum pořádá kurzy blíže zaměřené na určitou část problematiky SPU. Lektory jsou známí odborníci, jako např. O. Zelinková a H. Žáčková. Nabídku aktuálních kurzů nalezneme na webových stránkách www.dyscentrum.org v sekci vzdělávání. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (KVIC) bude na podzim tohoto roku pořádat kurz Integrace dětí se speciálními potřebami.

Dle 11 oslovených pedagogů vedení jejich škol nepodporuje další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU. Příčina tohoto nedostatku může být ve finančních zdrojích škol, kladení důrazu na vzdělávání v jiné oblasti aj.

Vzhledem k poměrně nízké návratnosti dotazníků nemůžeme výsledky zobecňovat a bylo by vhodné provést podrobnější šetření, doplněné o rozhovory s pedagogy a vedením škol. Taktéž rozhovory s žáky studující střední školy by nám umožnily jiný pohled na tuto problematiku. Vzhledem k aktuálnosti problematiky bychom doporučovali provést šetření ve více krajích, které by umožňovalo srovnání.

ZÁVĚR

Specifické poruchy učení nejsou záležitostí pouze žáků základních škol. S obtížemi ve školských dovednostech se setkávají také žáci středních škol. Tyto obtíže se neprojevují pouze ve školním prostředí, ale promítají se do celé osobnosti člověka a mohou ovlivnit jeho zbytek života. K vytvoření této práce vedla zkušenost s doučováním žáků se specifickými poruchami učení.

Předložená diplomová práce si za hlavní cíl stanovila, zjistit jak jsou učitelé středních škol v Karviné informováni o problematice specifických vývojových poruch učení. V teoretické části jsme charakterizovali specifické poruchy učení, specifika SPU u žáků v adolescentním věku a okolnosti spojené s touto problematikou.

Úkolem empirické části bylo pomocí kvantitativního šetření s využitím dotazníku zmapovat aktuální informovanost pedagogů o problematice specifických poruch učení na středních školách v Karviné.

Celkově se do dotazníkového šetření zapojilo 47 pedagogů středních škol v Karviné. Dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google docs a elektronickou cestou zprostředkován respondentům. Téměř všichni respondenti znají základní typy specifických poruch učení, pomocí nichž také termín SPU vymezují. Respondenti převážně vyučují 1–2 žáky s SPU, nejčastější poruchou, s kterou se u žáků setkávají, je dysgrafie. 77 % respondentů uvedlo potřebu modifikace výuky. Nejčastějším způsobem modifikace výuky je použití názorných pomůcek vedoucí ke zlepšení porozumění. Dle 56 % respondentů jsou žáci s SPU vzdělávání podle IVP. V oblasti modifikace výuky a vzdělávání žáků podle IVP nacházíme úskalí, vzhledem k vzdělávání žáků s SPU. Téměř všichni respondenti, kteří vyučují žáky s SPU podle IVP, na tomto plánu spolupracují se školským poradenským zařízením. Vedení škol podporuje další vzdělávání pedagogů v oblasti SPU, nejčastěji volí vzdělávání formou kurzů, seminářů, školení. Pokud učitelé potřebují informace vztahující se k této problematice, nahlídnou do knih a internetu. 39 % respondentů si myslí, že má dostačující znalosti z oblasti SPU. Zbytek respondentů nedokázalo určit, nebo si myslí, že jim určité vědomosti scházejí.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů nemůžeme výsledky generalizovat. Doporučovala bych provést rozsáhlejší šetření, včetně jiných měst a krajů. Výsledky mohou upřesnit také rozhovory s žáky s SPU studující střední školy, popř. podrobnější rozhovory s učiteli.

SEZNAM LITERATURY

BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila, PIPEKOVÁ. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. et al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. Vyd. Brno: Paido, s. 51–60, ISBN 978-80-7315-198-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2012. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 237 s. ISBN 978-807-3152-321.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Možnosti reedukační péče a podpory u žáků se specifickými poruchami učení. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava. et al. 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 267 s. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. Vyd. Brno.: Paido, s. 157–178. ISBN 978-80-7315-198-0.

BINAROVÁ, Ivana. Období adolescence. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s.124–130 ISBN 978-80-244-2433-0.

BLAŽKOVÁ, Růžena. 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 107 s. ISBN 978-802-1050-471.

DVOŘÁK, Josef. 2001. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 223 s. ISBN 80-902-5362-8.

EDELSBERG, Ludvík. 2000. *Defektologický slovník*. 3. vydání. Jinočany: H&H, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

- FÍRTOVÁ, V. Specifické poruchy učení na středních školách. In: *Specifické poruchy učení a chování: sborník*. 2000. Praha: Portál, s. 126-128. Speciální pedagogika. ISBN 1211670X..
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 289 s. Logopaediadivna. ISBN 978-807-3870-140.
- GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. 1995. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakl., 147 s. ISBN 80-858-5010-9.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. et al. 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.
- KAČÁNIOVÁ, Jarmila. Vývinové osobitosti Žižkov a výchova: Před vstupem do dospelosti (adolescencia). In: KAČÁNI, Vladislav et al. 1999. *Základy učitel'skej psychológie: vybrané problémy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl., s. 124–128. ISBN 80-080-2830-0.
- KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 163 s. ISBN 978-807-3678-241.
- KERN, Hans. 2006. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Překlad Magdalena Valášková. Praha: Portál, 287 s. ISBN 80-736-7121-2.
- KOCUROVÁ, Marie. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí): monografie*. Dobrá Voda u Pehřimova: Aleš Čeněk, 416 s. ISBN 80-864-7323-6
- KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů. In: PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 448–4453. ISBN 978-80-7367-546-2.
- KOŠČ, Ladislav. 1974. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN, 276 s.

- KREJČÍŘOVÁ, Dana, Marie VÁGNEROVÁ a Mojmír Svoboda. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 791 s. ISBN 978-807-3675-660.
- KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. 1998. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 4. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 45 s. ISBN 80-704-1914-8.
- KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. A dopl. vyd. Praha: Grada, 343 s. ISBN 80-716-9195-X.
- LECHTA, Viktor, Základné poznatky o logopédii. In: KERÉKRÉTIÓVÁ, Aurélie et al. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 15–32. ISBN 978-802-2325-745.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1995 *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2003. *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. In: LECHTA, Viktor. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 298–315. ISBN 80-717-8801-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 445 s. ISBN 978-802-4610-566
- MCCOWN, R, Marcy Perkins DRISCOLL, Peter ROOP a R MCCOWN. 1996 *Educational psychology: a learning-centered approach to classroom practice*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 560 s. ISBN 02-051-7420-5.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 343 s. ISBN 978-807-3576-790.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Portál, 102 s. Logopaedioclinica. ISBN 80-731-1000-8.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 114 s. ISBN 80-731-1021-0.

- MIKULAJOVÁ, Marína. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor. et al. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 60–98. ISBN 80-717-8801-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína. Špecifické poruchy učenia. In KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie et al.. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 290–306. ISBN 978-802-2325-745.
- NEUBAUER, Karel. 1997. *Poruchy řečové komunikace u dospělých osob*. Praha: Asociace klinických logopedů ČR.
- NOVÁK, Josef. 2000. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání; metodika rozvíjení početních dovedností s přílohou Pracovní listy*. Vyd. 2., v nakl. Tobiáš 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 43 s. ISBN 80-858-0882-X.
- NOVÁK, Josef. 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 125 s. ISBN 80-731-1029-6.
- NOVOSAD, Libor. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 269 s. ISBN 978-807-3675-097.
- ONDRÁČKOVÁ, Lenka. a Alice, VAŠÁKOVÁ. Poskytování poradenských služeb žákům se specifickými poruchami učení v rámci školního poradenského pracoviště. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava. et al. 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD Brno, 2005, s. 98–105 ISBN 80-866-3338-1.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. 2005. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 89 s. ISBN 80-244-1233-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a Miroslava, BARTOŇOVÁ. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, s. 51–60. ISBN 978-807-3151-980.
- PLEVOVÁ, Irena. 2006. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 57 s. ISBN 80-244-1412-0.
- POKORNÁ, Věra. 2010a. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

- POKORNÁ, Věra. 2010b. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 333 s. ISBN 978-807-3678-173.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- SEDLÁČÍKOVÁ, Eva a Kateřina TEUEROVÁ. Charakteristika žáků se zdravotním postižením. In: KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. et al. 2012. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 22–32, ISBN 978-80-87063-55-2.
- SELIKOWITZ, Mark. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 136 s. ISBN 80-716-9773-7.
- STRNADOVÁ, Iva. Specifické poruchy učení. In: PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 413–418. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012, 248 s. ISBN 978-802-4743-691.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. A přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.
- VALENTA, Jiří. 2006. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem: právní stav k 1. 1. 2006. 2. aktu. vyd.*. Olomouc: ANAG, 583 s. ISBN 8072633236.
- VELFLOVÁ, Marie. Individuální vzdělávací plán pro žáka se specifickou poruchou učení a chování. In: KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. et al. 2012. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 57–59. ISBN 978-80-87063-55-2.
- Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. 1996. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-718-4164-1.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.

- VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2006. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 49 s. ISBN 80-244-1216-0.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. Narušení grafické formy řeči. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. 2005. *Logopedie*. Olomouc, s. 53–59, ISBN 80-244-1088-5.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 293–302, ISBN 80-244-1475-9.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. In: MÜLLER, Oldřich et al. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 53–85. ISBN 80-244-0231-9.
- KUCHARSKÁ, Anna. Prevence, Intervence a terapie specifických poruch učení. In: MOUSSOVÁ, Hadj et al. 2004. *Intervence*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, s.116–155, ISBN 80-7290-146-X.
- VOŽENÍLEK, Vít a Jan, MICHALÍK et al.. 2013. *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 144 s. ISBN 978-80-244-3464-3.
- ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav, ČEDÍK. 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 139 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 167 s. ISBN 80-731-1022-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-807-3673-260.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 197 s. ISBN 978-807-3673-215.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 263 s. Logopaedioclinica. ISBN 978-807-3675-141. 80-85787-27-X.

Elektronické zdroje

Akreditace další vzdělávání pracovníků. *Pedagogiko - Psychologická poradna Karviná* [online]. 2007-2010 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.pppkarvina.cz/?id=10>

Common Warning Signs of Dyscalculia in College Students and Adults. In: *National Center for Learning Disabilities* [online]. 2014 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://nclld.org/types-learning-disabilities/dyscalculia/common-warning-signs-of-dyscalculia-in-college-students-and-adults>

Common Warning Signs of Dysgraphia in College Students and Adults. In: *National Center for Learning Disabilities* [online]. 2014 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://nclld.org/types-learning-disabilities/dysgraphia/common-warning-signs-of-dysgraphia-in-college-students->

Desetina učitelů nemá kvalifikaci, se studiem musí začít do konce roku. *IDnes.cz* [online]. [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/desetina-ucitelu-nema-potrebnou-kvalifikaci-fmy-/domaci.aspx?c=A140122_154300_domaci_jj

Individuální vzdělávací plán. *SPC pro děti s vadami řeči*. [online]. 2009/2011 [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-individualni-vzdelavaci-plan-42>

Kariérové poradenství. In: *EURYPEDIA* [online]. 2013 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Poradenstv%C3%AD_v_p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADm_a_%C5%A1koln%C3%ADm_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD#Kari.C3.A9rov.C3.A9_poradenstv.C3.AD

Maturita bez handicapu. Nová maturita. [online]. [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>

Měl by stačit bakalář?. *Učitelské noviny* [online]. 2010 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2560>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Oblast poradenství: Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/oblast-poradenstvi>

MKN – 10: MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ: DESÁTÁ REVIZE. *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize* [pdf]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2013 [cit. 15.2.2014]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

Nabídka vzdělávacích programů sekce pedagogicko-psychologického poradenství. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011-2014 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/banner>

Národní institut pro další vzdělávání [online]. 2008 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/kontakty/uredni-deska/informace-o-nas.ep/>

Národní ústav pro vzdělávání. *Poradenství* [online]. 2011-2014 [cit. 2014-03-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/poradenstvi>

Národní ústav pro vzdělávání. ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště* [online]. [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Pedagogicko-psychologická poradna. In: *EURYPEDIA* [online]. 2013 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Poradenstv%C3%AD_v_p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADm_a_%C5%A1koln%C3%ADm_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD#Pedagogicko-psychologick.C3.A1_poradna

Pyramida: centrum podpory studentům se specifickými potřebami [online]. [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://pyramida.osu.cz/index.php?id=54>

Seznam škol a školských zařízení. *Moravskoslezský kraj* [online]. 14 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/sk_seznam.html

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR [online]. 2014 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/>

Školská poradenská zařízení. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Tips for Teachers on Accommodating Students With Dyslexia in the Classroom. In: *National Center for Learning Disabilities* [online]. 2014 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.nclld.org/students-disabilities/ld-education-teachers/accommodating-students-dyslexia>

Univerzita Palackého. *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami* [online]. 2013 [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.cps.upol.cz/>

VYHLÁŠKA, M. Š. M. T. ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Sbírka zákonů ČR*, 2005. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.205.

VYHLÁŠKA, M. Š. M. T. ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.205.

Vzdělávání. *DYS-centrum* [online]. 2013-2014 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/education/index.htm>

ZÁKON, M. Š. M. T. ČR č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1: Procentuelní rozdělení respondentů podle pohlaví	55
Graf 2: Procentuelní rozdělení respondentů podle délky praxe.....	56
Graf 3: Procentuelní zastoupení respondentů, podle školy na níž působí.	56
Graf 4: Rozložení respondentů dle vyučovaných ročníků.....	57
Graf 5: Rozložení respondentů dle vyučovaného předmětu.....	57
Graf 6: Dopad na další vzdělávání.....	59
Graf 7: Konkrétní dopad SPU na další vzdělávání.....	60
Graf 8: Pedagogové, kteří ne/vyučují žáky s SPU.....	61
Graf 9: Množství vyučovaných žáků s SPU	61
Graf 10: Nejčastější porucha u žáků	62
Graf 11: Odraz SPU při výuce.....	63
Graf 12: Nespecifické symptomy SPU	64
Graf 13: Získávání informací ohledně SPU.....	67
Graf 14: Potřeba modifikace výuky.....	68
Graf 15: Způsob modifikace výuky	69
Graf 16: IVP u žáků	70
Graf 17: Spolupráce při vytváření IVP	71
Graf 19: Podpora vedení školy na DVPP v oblasti SPU	72
Graf 18: Potřeba kurzů, seminářů zaměřených na oblast SPU	72
Tab. 1: Četnost výskytu nespecifických symptomů	63
Tab. 2: Hodnocení pedagogů jejich znalostí.....	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro respondenty

Příloha č. 1 Dotazník

1. Vaše pohlaví

- muž
- žena

2. Délka praxe:

- 0–4 let
- 5–10 let
- 11–19 let
- 20 a více let

3. Na které střední škole vyučujete?

- gymnázium
- střední odborná škola
- střední odborné učiliště

4. Který ročník střední školy vyučujete?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník

5. Které předměty vyučujete?

- český jazyk
- cizí jazyk
- matematika
- přírodovědné předměty (Fy, Che, Bi)
- odborné předměty
- dějepis, zeměpis
- výchovy

6. Co podle Vás znamená termín specifické poruchy učení? Uveďte příklad.

.....
.....
.....

7. Mají SPU dopad na další vzdělávání?

- ano
- ne

Při zvolení odpovědi ne, pokračujte otázkou č.8.

8. V čem tento dopad spočívá?

- delší příprava na ukončení předmětů
- problém v přijímacím řízení na VŠ
- podchycení podstatných informací z přednášky
- koncentrace během výuky
- jiné:

9. Vyučoval jste/vyučujete žáky s SPU?

- ano
- ne

Po zvolení odpovědi ne, tento dotazník pro Vás končí. Děkuji za spolupráci.

10. Kolik žáků, které vyučujete má diagnostikovanou SPU?

- 0–2
- 3–5
- 6–8
- 9 a více

11. S kterou poruchou se u žáků setkáváte nejčastěji?

- dyslexie
- dysgrafie
- dysortografie
- dyskalkulie
- jiné:

12. Odráží se SPU při výuce?

- ano
- ne

Při zvolení odpovědi ne, pokračujte otázkou č.13.

13. Které nespecifické symptomy se objevují u žáků při výuce?

- narušena pozornosti (roztržitost, či hluboká koncentrace)
- porucha paměti (zraková, sluchová, dlouhodobá, krátkodobá)
- porucha motoriky
- narušena P-L orientace
- porucha aktivity (hyperaktivita, hypoaktivita)
- emoční labilita
- zvýšená unavitelnost (slzení, červenání očí, vyrušování...)
- jiné:

14. Uved'te prosím, které specifické symptomy se vyskytují u žáků s SPU při výuce (př. dvojí čtení, vynechávání písmen, slabik, slov při psaní, potíže se čtením číslic...).

.....

.....

.....

15. Myslíte si, že pedagogové mají dostatečné množství informací ohledně SPU?

rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne

16. Kde získáváte informace ohledně práce s žáky s SPU?

- kurzy, semináře, školení
- knihy, internet
- výchovný poradce
- pedagogicko-psychologická poradna
- speciálně pedagogické centrum logopedické
- školní psycholog
- vysoká škola
- nezískávám
- jiné:

17. Je potřeba vzhledem k SPU modifikovat výuku?

- ano
- ne

Při zvolení odpovědi ne, pokračujte otázkou č.18.

18. Co Vám pomáhá k modifikaci výuky?

- názorné pomůcky vedoucí ke zlepšení porozumění
- párová učitelka nebo asistentka
- přetváření úkolů podle typu SPU (větší písmo, písemné zadání....)
- speciální pomůcky při výuce u žáka s SPU
- jiné:

19. Mají žáci s SPU individuální vzdělávací plán (IVP)?

- ano
- ne

Při zvolení odpovědi ne, pokračujte otázkou č.21.

20. S kým spolupracujete při vytváření IVP?

- s ředitelem
- s pedagogicko-psychologická poradna
- se speciálně pedagogické centrum logopedické
- s psychologem
- s psychiatrem
- s rodiči
- jiné:

21. Uvítali byste další vzdělání zaměřené na SPU?

- ano
- ne

22. Podporuje vedení školy další vzdělávání v oblasti SPU?

- ano
- ne

Po zvolení odpovědi ne, tento dotazník pro Vás končí. Děkuji za spolupráci.

23. Jakým způsobem podporuje vedení školy Vaše další vzdělávání v oblasti SPU?

.....

.....

.....

Místo pro Vaše připomínky, komentáře.

.....

.....

.....

Děkuji za vyplnění

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Krejzarová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Alena Říhová Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Informovanost pedagogů o problematice specifických vývojových poruch učení na středních školách v Karviné.
Název v angličtině:	Awareness of the issue of specific developmental learning disorders among teachers at high schools in Karviná.
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o informovanosti pedagogů o problematice specifických poruch učení na středních školách v Karviné. Teoretická část se zabývá specifickými poruchami učení, charakteristikou adolescentního věku, vzděláváním žáků s SPU, poradenským systémem ve školství a problematikou informovanosti. Cílem práce je zjistit, jak jsou pedagogové středních škol informováni o problematice SPU.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, další vzdělávání pedagogických pracovníků, pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, individuální vzdělávací plán
Anotace v angličtině:	The thesis discusses the awareness of teachers about the issue of specific learning disorders at high schools in Karviná. The theoretical part addresses specific learning disabilities, characteristics of adolescent age, education of pupils with SLD, advisory system in education and the issue of awareness. The purpose of the thesis is to learn how informed the teachers are about the issue of SDL.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, further education of pedagogical workers, pedagogical-psychological advisory, special education center, individualized education program
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

