

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Aneta Makovcová

**Informovanost pedagogů na 2. stupni ZŠ o specifikách práce se
žáky se SPU**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Informovanost pedagogických pracovníků na 2. stupni ZŠ o specifikách práce se žáky se SPU“ vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a pod vedením vedoucí práce.

V Olomouci dne

Podpis: _____

Děkuji vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské Ph.D za její odbornou pomoc, laskavé a ochotné vedení a cenné rady při vypracování naší diplomové práce. Dále chci poděkovat všem pedagogům, kteří se účastnili rozhovoru, a tak umožnili realizaci výzkumu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Makovcová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Informovanost pedagogů na 2. stupni ZŠ o specifikách práce se žáky se SPU
Název práce v anglickém jazyce:	Awareness of pedagogues at the 2nd level of elementary school about the specifics of working with students with specific learning disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá dostatečnou mírou kompetencí pedagogů na druhém stupni základních škol v oblasti znalostí o žácích se specifickými poruchami učení. V teoretické části práce popisujeme vymezení specifických poruch učení, druhy, přístupy k žákům se SPU. Práce popisuje výchovu a hodnocení žáků se SPU, jejich diagnostiku a přístupy rodičů. Následně popisuje průběh výuky žáka se SPU, kognitivní funkce, podpůrná opatření, profesní přípravu učitelů a jejich další vzdělávání. V práci se zmiňujeme o školním poradenském pracovišti a školním speciálním pedagogovi. Praktická část se zabývá kvalitativním

	<p>výzkumem za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy základních škol druhého stupně. Rozhovory jsou dále analyzovány a výsledky jsou vyhodnoceny. Na základě výsledků jsou navržena doporučení pro praxi.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Speciální pedagogika, žák, pedagog, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dysgrafie, dyspraxie.</p>
<p>Anotace v anglickém jazyce:</p>	<p>The diploma thesis deals with the sufficient level of competence of pedagogues at the lower secondary schools, in the area of knowledge about pupils with specific learning disabilities. In the theoretical part of the thesis, we describe the definition of specific learning disorders, types, and approaches to students with SPU. The thesis describes the education and assessment of pupils with SPU, their diagnosis and the approaches of parents. Next, it describes the course of teaching a pupil with SPU, cognitive functions, support measures, professional training of teachers and their further education. In the work, we mention the school counseling office and the school special education teacher. The practical part deals with qualitative research with the help of a semi-structured interview with the pedagogues of lower secondary schools. The interviews are</p>

	further analyzed and the results are evaluated. Based on the results, recommendations for practice are proposed.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Special education, pupil, teacher, dyslexia, dysorthography, dyscalculia, dysgraphia, dyspraxia.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – rozhovor Příloha č. 2 – Informovaný souhlas
Rozsah práce:	69 stran + 18 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VYMEZENÍ A TERMINOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	11
1.1. DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	15
1.1.1. <i>Dyslexie</i>	15
1.1.2. <i>Dysortografie</i>	18
1.1.3. <i>Dysgrafie</i>	19
1.1.4. <i>Dyskalkulie</i>	22
1.1.5. <i>Dyspraxie</i>	24
1.1.6. <i>Další SPU</i>	26
2. PŘÍSTUP K ŽÁKŮM SE SPU.....	28
2.1. SPECIFIKACE PŘÍSTUPU K ŽÁKŮM SE SPU	28
2.1.1. <i>Výchova</i>	28
2.1.2. <i>Hodnocení žáka se SPU</i>	29
2.1.3. <i>Diagnostika SPU</i>	30
2.1.4. <i>SPU a rodiče</i>	30
2.2. PEDAGOG A VÝUKA ŽÁKA SE SPU.....	32
2.3. KOGNITIVNÍ FUNKCE	33
2.4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SPU	34
2.5. PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ.....	36
2.5.1. <i>Další vzdělávání pedagogů</i>	37
2.6. ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISTĚ.....	39
2.6.1. <i>Výchovný poradce</i>	40
2.6.2. <i>Metodik prevence</i>	41
2.6.3. <i>Školní speciální pedagog</i>	41
PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	44
3.1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY	44
3.2. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
3.3. METODA SBĚRU DAT	46
3.4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
3.5. PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	49
3.6. ČASOVÉ ROZLOŽENÍ VÝZKUMU	50

4. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	51
4.1. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	51
4.2. DISKUSE	59
4.3. DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
4.4. LIMITY PRÁCE.....	61
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURA.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Termín specifické poruchy učení neboli SPU zná mezi pedagogy dnes již každý, ale otázkou je, zdali informovanost o specifikách týkajících se této oblasti je dostatečná.

Při absolvování praxí zaměřených na druhý studijní obor jsme si povšimli malé informovanosti a orientace nejen pedagogů, ale i našich spolužáků o tematice specifických poruch učení i přes přítomnost žáků se SPU ve výuce. Což nás motivovalo se zaměřit na tuto oblast a zvolit si dané téma pro naši diplomovou práci.

Téma naší diplomové práce má název – Informovanost pedagogů na 2. stupni ZŠ o specifikách práce se žáky se SPU.

Je potřeba si uvědomit, že vzdělávání je celoživotní proces a je nutné se jako pedagog stále vzdělávat a získávat informace o nových trendech a problémových oblastech, abychom mohli žákům co nejvíce pomoci.

Vztah mezi pedagogem a žákem je zásadním. Učitel může žáka ovlivnit do velké míry, avšak práce se žákem se SPU není jednoduchá. Specifické poruchy učení ovlivňují život jedince v oblasti vzdělávání, společenské integrace a v závěru i v pracovním procesu. SPU může mít jedinec v jakémkoliv věku.

Teoretická část se bude zabývat vymezením a terminologií specifických poruch učení, jejich klasifikací a projevy. Zaměříme se na jednotlivé přístupy k žákům, specifika jejich výchovy, hodnocení ve školním prostředí, na samostatnou diagnostiku žáka a přístup rodičů žáka se SPU. Zabývat se budeme pedagogem a jeho výukou žáka se specifickými poruchami učení. Stejně tak popíšeme, jaké jednotlivé kognitivní funkce máme. Zmíníme i podpůrná opatření a v poslední kapitole se budeme věnovat školnímu poradenskému pracovišti. Zaměříme se na pozici speciálního pedagoga a celkovou profesní přípravu učitelů a možnostmi jejich dalšího vzdělávání.

Druhá část naší kvalifikační práce bude vyhrazena výzkumnému šetření. Toto šetření bude prováděno kvalitativní formou, která budeme realizována za pomoci rozhovorů s pedagogy základních škol druhého stupně.

Teoretická část

1. Vymezení a terminologie specifických poruch učení

V dnešní době musí každý učitel počítat s tím, že se v jeho třídě vyskytne minimálně jeden žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Tito žáci mají obtíže v běžném vzdělávacím proudu, a proto jim poradenská zařízení vyhotovují doporučení s podpůrným opatřením, kterým se má škola a pedagogové řídit. Specifické poruchy učení vznikají následkem nedostatků v centrální nervové soustavě. Tyto nedostatky následně ovlivňují jazykové a řečové funkce. Pokud byla žáku diagnostikována SPU, je důležité si uvědomit, že i když obtíže přetrvávají doživotně, v případě, že si jedinec osvojí správné kompenzační techniky, kvalita jejich života není výrazně omezena. Obtíže spojené s SPU mohou být sníženy brzkým zjištěním ještě ve školním věku a následnou intenzivní prací, mezi kterou můžeme zařadit i zvolení a osvojení vhodných učebních postupů (Nováková, 2005).

Specifické poruchy učení jsou mezi námi již odnepaměti a nemůžeme je odhalit na první pohled. Psaní a čtení jsou uměle vytvořené dovednosti, ke kterým potřebujeme spoustu dalších schopností a dovedností, jako je například rozvinuté zrakové vnímání a paměť (Nováková, 2005).

Terminologie

Termín specifické poruchy učení je používán jako zastřešující pojem pro dílčí poruchy učení jako je dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie a tak dále. Všechny tyto poruchy učení si více popíšeme v následujících kapitolách. Důležité je mít na paměti, že v případě, kdy má žák lehké mentální postižení se nejedná o specifickou poruchu učení. Osoba se SPU má intelektové schopnosti v pásmu normy nebo vyšší (Babtie, 2018).

Specifické poruchy učení řadíme mezi aktuální problémy dnešního školství. Žáci se SPU jsou početnou skupinou na základních školách. Další takovou početnou skupinou jsou žáci s ADHD. Na základě častého výskytu specifických poruch učení na školách, se této problematice věnuje nespočet českých tak i zahraničních autorů. Ale i přesto je česká a zahraniční terminologie nejednotná, stejně tak není vždy stejně definována (Bartoňová, 2010).

Často používanými odbornými výrazy v české pedagogické i psychologické literatuře je termín specifická vývojová porucha učení (SVPU), nebo specifické poruchy učení (SPU) a vývojové poruchy (Pokorná, 2001).

Tyto termíny nám slouží jako zastřešující pojem pro specializované pojmy jako je:

- dyslexie,
- dysgrafie,
- dysortografie,
- dyskalkulie (Pokorná, 2001).

Každý z těchto pojmů vyžaduje jednotlivé zaměření na školní výkony (Pokorná, 2001).

Předpona dys- v souvislosti se spojením těchto pojmů znamená nedostatečnost, nebo nesprávnost ve vývoji dovedností. Například v anglické literatuře se setkáme s těmito pojmy:

- Dysabilities – poruchy učení,
- Specific learning difficulties – specifické obtíže učení,
- Specific learning disability – specifická porucha učení,
- Special education needs – speciální potřeby ve vzdělávání,
- Specific developmental dyslexia – specifická vývojová dyslexie,
- Specific reading retardation – specifická retardace čtení (Pokorná, 2001).

Příčina neucelené terminologie je způsobena pestrostí symptomů všech těchto pojmů. O tyto poruchy se zajímají odborníci, kteří pocházejí z různých oblastí a různých zemí, což můžeme zařadit mezi další příčinu nejednotné terminologie. Dříve se na tuto problematiku nahlíželo pouze z medicinského hlediska, tito žáci se řadili mezi žáky s mentálním postižením a navštěvovali speciální školy. V dnešní době se specifické poruchy učení neřadí pouze do pedagogických problémů, ale stejně tak i mezi neurologické, psychiatrické nebo psychologické. Další, kteří se zabývají touto problematikou jsou lingvisté.

V naší kvalifikační práci bude využíván termín specifické poruchy učení neboli SPU, společně s již výše zmíněnými specializovanými pojmy, které si podrobněji popíšeme v následujících kapitolách (Bartoňová, 2012).

Je nutné odlišit specifické poruchy učení oproti nespecifickým. Nespecifické poruchy mohou být způsobeny smyslovými vadami, malou motivací ke studiu, nevhodnou výchovou či sníženým rozumovým nadáním (Bartoňová, 2012).

Specifickými poruchami učení se zabývají primárně pedagogové a psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách neboli v PPP, kde je těmto žákům diagnostikována specifická porucha učení. Poradna PPP vydává doporučení a zprávu. Doporučení je předáno škole a ta na jeho základě sestavuje Individuální vzdělávací plán a volí pro žáka další podpůrná opatření. Zpráva je předána zákonnému zástupci. Pro orientaci a práci s klasifikací nemocí je důležitá týmová spolupráce všech pedagogických pracovníků (Swierkoszová, 2010). Specifické poruchy učení se nachází v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Najdeme je v kategorii F80 – F89 Poruchy psychického vývoje.

„F80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- *F81.0 specifické porucha čtení*
- *F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*
- *F81.2 Specifická porucha počítání*
- *F81.3 Smíšená porucha školních dovedností*
- *F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností*
- *F81.1 Vývojová porucha školních dovedností NS*

F82 – Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F83 – Smíšené specifické vývojové poruchy“ (F80-F89 – Poruchy psychického vývoje, 2023).

S ohlédnutím na historii byla jako první ze specifických poruch učení popsána dyslexie. Roku 1878. Německý lékař Kussmaulem popisuje klienta, který má problém naučit se psát a číst, i přes to, že inteligence tohoto muže je průměrná a má adekvátní vzdělání. Problém označil pojmem „čtecí slepota“. O devět let později další německý lékař tuto problematiku nazývá pojmem dyslexie. Roku 1895 Dr. Hinshelwood nazval obdobný problém „slovní slepotou“ (Matějček, 1995).

Nejvýznamnější osobou bádání v oblasti dyslexie, se stal neurolog a psychiatr Samuel Torrey Orton. Vytvořil týmy odborníků, které vyšetřovaly děti, jež byly poslány do spádových škol z venkova. U těchto dětí se objevily problémy v oblasti čtení, i přesto, že

jejich inteligenci byla v normě. Orten přišel s teorií o převaze jedné mozkové hemisféry nad tou druhou, díky čemuž začal být označen za „otec dyslektiků“ (Matějček, 1995).

Historie České republiky je spojena se jménem Antonín Heveroch, což byl docent na Karlově univerzitě, který se zabýval nervovými a duševními nemocemi. V jednom z jeho článků z roku 1904 autor popisuje jedenáctiletou dívku, aby upozornil na problematiku i další pedagogy (Matějček, 1995).

Dlouho se tématem dyslexie zabývala spíše oblast medicíny. Do pedagogického prostředí se tato problematika dostávala s obtížemi (Matějček, 1995).

Specifické vývojové poruchy učení (SVPU)

Specifické vývojové poruchy učení jsou označovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat. Do problematické oblasti SVPU, mimo již zmíněné narušené dovednosti, řadíme i narušenou oblast motoriky, řeči a následně i sociálních dovedností. Jsou to žáci, kteří mají průměrnou inteligenci a vyrůstají ve vhodném sociálním prostředí a jsou vzdělávání běžnými výukovými metodami. **Specifické poruchy učení** spočívají v nedostacích ve školních dovednostech, bez zásahu do vývojových oblastí žáka (Jucovičová, 2004).

Dnes je pro skupinu žáků se SVPU používán termín žáci se *specifickými vzdělávacími potřebami*. Pro reedukaci je potřeba využít speciálních pomůcek, jiné výukové metody a upravit způsob hodnocení i kvalifikaci. Obtíže vznikají v centrální nervové soustavě (Jucovičová, 2004).

Specifické poruchy učení jsou označovány za vývojové, protože se objeví v průběhu vývoje jako podmíněný projev. Stejně tak mají i svá specifika jako je příčina vzniku, projevy a etiologii. Následně rozlišujeme nespecifické poruchy, které mohou být způsobeny opožděným vývojem intelektu, smyslovým postižením, nebo z důvodu nízké motivace žáka ke studiu. Avšak není jisté, zdali jsou všechny specifické poruchy učení biologického původu (Swierkoszová, 2010).

1.1. Druhy specifických poruch učení

V jednotlivých podkapitolách krátce specifikujeme jednotlivé druhy SPU. Mezi specifické poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzií, dyspínxii a dyspraxii. K nejčastějším specifickým porám patří dyslexie, specifická porucha čtení.

1.1.1. Dyslexie

Specifickou poruchu čtení, dyslexii, má v dnešní době velká část populace. Nezáleží na tom, jestli je vaše inteligence průměrná, vysoká, nebo jestli jste bohatí či chudí, protože dyslexii může mít kdokoliv (Zelinková, 2020).

O specifické poruše dyslexie se začalo ze všech poruch mluvit nejdříve, protože ta ovlivňovala školní výkon žáka nejvíce (Matějček, 1987).

Určité projevy manifestují riziko poruch učení mohou být zřejmé již v předškolním věku. Pro včasné odhalení dětí s obtížemi ve čtení a psaní může být využit diagnostický materiál – Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Diagnostiku může provádět pouze proškolený pracovník. Výsledky následně mohou pomoci pedagogovi a zákonným zástupcům pro rozvoj oslabených funkcí (sluchová percepce, zraková percepce) (Švancarová, 2012). Dyslexie se u žáka prvního stupně základní školy může projevit v obtíži osvojit si základních dovedností při čtení textu, zatímco u žáka druhého stupně se projevy můžou lišit. U žáka druhého stupně se dyslexie projevuje spíše problémem s porozuměním textu. Číst může zcela plynule, ale když se jej zeptáme, co v zadání stálo, už vědět nebude. Přítomnost dyslexie může mít dopad i v jiných předmětech. Například v matematice, kdy žák například nerozumí zadání slovní úkoly. Proto je důležité si s žáky pro přečtení zadání, článku, knížky, příběhu vždy říct a shrnout si, o čem jsme četli (Zelinková, 2020).

Dyslexie může vzniknout z mnoha důvodů. Jednou z možných příčin je změna běžného fungování, nebo struktura mozku a nebo taky dědičnost. V případě, že má jeden z biologických rodičů dyslexii, s velkou pravděpodobností ji bude mít i potomek. Pozitivní je, že rodiče, kteří mají některou ze specifických poruch učení, budou vůči dítěti více empatičtí a chápající (Zelinková, 2020).

Osoby s dyslexií nepracují lépe či hůře, jen postup jejich řešení problémů je jiný než u ostatních lidí, stejně tak jako i učení. Někdo by mohl i říct, že mít dyslexii by mnohdy mohla být i výhoda nebo dokonce i jistá superschopnost, protože dává lidem možnost promýšlet věci jiným způsobem a zapojit tak kreativitu. Při učení si dokážou více zorganizovat a rozvrhnout učenou látku pomocí barevných zvýrazňovačů, papírků či s využitím jiných kompenzačních pomůcek (Zelinková, 2020).

U dyslexie dochází k odlišnému vnímání zrakových a sluchových podnětů. Tím nejsou myšleny oční vady, které mohou být napraveny dioptrickými brýlemi, ale rozlišování zrakových podnětů (Jucovičová, Žáková 2001). Dochází tak například k vynechání a zaměnění písmen nebo slabik, a to kvůli špatné identifikaci podobných tvarů. Problémy sluchové percepce zahrnují problémy ve vnímání a identifikaci zvukově blízkých podnětů, obtíže ve sluchové analýze, syntéze a paměti. Někdy může dojít i k opoždění vývoje řeči (Zelinková, 2020).

Projevy dyslexie závisí na její míře a závažnosti. Důležitý je i věk, samotná osobnost jedince, rodinné prostředí a postoj ke vzdělávání. Včasné odhalení dyslexie může pomoci ke zmírnění projevů. Dochází k naučení technice, porozumění, správnosti a rychlosti čtení.

Setkáváme se s narušením výkonu čtení v oblasti:

- techniky,
- porozumění,
- správnosti,
- rychlosti (Zelinková, 2020).

Přítomné může být také oslabení v následujících oblastech:

- paměti,
- automatizace,
- koncentrace pozornosti,
- orientace v čase,
- organizace,
- rychlost,
- prostorová orientace,
- seriality,
- způsob, jakým se učí,

- strategie při učení (Zelinková, 2020).

U dyslexie může dojít k reedukaci či kompenzaci ve dvou oblastech, a to technice čtení a porozumění psanému textu. Tyto oblasti se samozřejmě navzájem ovlivňují, a tak spolu i souvisí. U techniky čtení neboli dekodování dochází k procesu, při kterém zrak identifikuje tvary písmen, jejich pozici v prostoru a jejich znělost. Dekodování je tak obrazové spojení se zvukovým vjemem a správným významem slova. Je proto potřebné zvolit správné pomůcky nebo správné metody učení či reedukace. Žáci prvních tříd mohou například písmena modelovat, malovat, psát do písku a mnoho dalších, aby došlo k jejich zapamatování (Krejčová, 2019).

Žák si musí pevně spojit hlásku a písmeno, aby došlo k rychlému procesu osvojení čtení. Zrakem se vnímá tvar písmene a v paměti se vybaví zvuk odpovídající hlásky. U osoby s dyslexií není dostatečně zafixováno spojení mezi grafémem a zvukovou podobou hlásky. Dochází tak k pomalému tempu čtení. Při reedukaci je důležité propojení všech smyslů, například i hmatu. Žákovi můžeme vymodelovat písmena a ten při ohmatání je bude i pojmenovávat. Sluchem může vnímat zvuk hlásky. Často dochází k záměně tvarově podobných písmen a zvukově podobných hlásek. Příčiny mohou být různé. Jednou z nich může být nedostatečně rozvinutá zraková nebo sluchová percepce. Mezi další příčinu můžeme zařadit narušení v procesu automatizace, což je možná příčina u více typů SPU. Jak jsme již zmínili v předešlé kapitole, specifickou poruchu učení může mít kdokoli, proto je důležité zjistit si úroveň těchto oblastí a průběžně je diagnostikovat (Krejčová, 2019).

Další problematickou oblastí je porozumění textu. Jde o psycholingvistickou funkci, která je spojená s funkcí dekodování. V případě, že funkce dekodování zvládá žák správně, je pro něj tak snazší se soustředit na porozumění textu. Pomáhá čtení po částech a kontrola, zda žák textu i porozuměl. Zeptat se na několik otázek, nebo si jen povídat, zda rozuměl, o čem se v textu psalo. I v případě, že má žák správné tempo čtení, nedělá chyby, čte plynule, nemusí textu v závěru vůbec rozumět, chybí totiž porozumění. I v takovém případě se jedná o dyslexii. Žák se natolik soustředí na tempo a správnost čtení, že vymizí soustředěnost na porozumění čteného textu. Čtení s porozuměním se může nacvičit různými způsoby, jako například přečtení textu a vyprávění o něm, odpovídáním na dotazy, nebo k obrázkům může žák přiložit slova či věty nejlépe jej vystihující. Mezi oblíbenou činností pro edukaci čtení s porozuměním patří dovednost představování – žák čte text, po několika větách se zastaví a snaží se domyslet, jak by to mohlo skončit. Na tuto dovednost je potřeba mít jistou

schopnost abstrakce. K začátku rozvoje abstrakce dochází u dětí mezi desátým a dvanáctým rokem života a následně pokračuje po zbytek života (Krejčová, 2019).

Nejen pro osoby s dyslexií je důležité, jakým stylem a velikostí písma je text psaný. Z toho vyplývá, že by učitelé měli více věnovat pozornost tomu, jaký design používají na prezentace nebo i písemné testy (otázky). Důležitá je velikost a styl písma, tak můžeme ovlivnit celkovou pozornost a příjemnost u čtení. Vhodnou didaktickou pomůckou využívanou převážně v prvních ročnících základních škol je čtecí okénko. Žákům pomáhá k orientaci a lepšímu soustředění při čtení textu. Tato pomůcka byla navržena pro osoby s potížemi při čtení a taky pro osoby se zrakovým postižením (Krejčová, 2019).

Dobře zvážit by se měla volba cizího jazyka, neboť každé rozhodnutí může mít své úskalí. To ovšem nemůžeme říci obecně, protože každý člověk je individuální. V ruském jazyku nastává problém při učení se azbuky. U anglického a německého jazyka dochází k velkým rozdílům mezi grafickým a zvukovým rysem jazyka. Novinkou jsou moderní trendy, kdy někteří žáci jsou ušetřeni studia druhého jazyka. Namísto toho mají hodinu českého nebo anglického jazyka, kde posilují své znalosti a opakují látku. Zavedené to mají pouze některé školy, protože všechno se stále ještě projednává a dořešují se legislativní detaily tohoto možného řešení (Krejčová, 2019).

1.1.2. Dysortografie

Specifická porucha dysortografie je řazena mezi poruchy pravopisu. Problém nastává u osvojování a následné aplikaci gramatických pravidel rodného jazyka a dalších učených jazyků (Manola, 2023).

Obtíže se manifestují v diferenciaci krátkých a dlouhých hlásek, měkkých a tvrdých slabik, sykavek. Typický projevem dysortografie je rovněž vkládání nadbytečných písmen do slov či jejich redukce ve slovech. Žáci s dysortografií nerespektují hranice slov, a tedy slova spojují (Zelinková, 2009). Jucovičová (2014) ve své publikaci uvádí, že mezi další projevy patří absence znamének v textu, inverze slabik ve slovech. Na druhém stupni se žáci potýkají zejména s obtížemi v osvojování a aplikací pravopisných pravidel.

Projevy dysortografie však nejsou zřejmé jen v psaném projevu žáka, nýbrž i v jiných funkcích, například v narušení v oblasti sluchové percepce, a to v diferenciaci hlásek, analýze a syntéze, paměti, ale i rytmické reprodukci. Snížená je schopnost porozumění

psanému textu (Zelinková, 2009). Snížená úroveň může být přítomna i v oblasti percepce zrakové, a to v diferenciaci, analýze, syntéze, ale i paměti (Jucovičová, 2014).

Mezi další příčiny můžeme zařadit nízkou soustředěnost, oslabenou paměť a neposledně proces automatizace. Na zvládnání dysortografie má vliv i pracovní tempo žáků, jež bývá u některých žáků sníženo.

Pro žáka je nejlepší, aby si vše, co píše, říkal nahlas. Tito žáci by měli být naučení psát znaménka ve slově ihned a ne až po napsání celého slova. Mezi vhodné pomůcky využívané žáky s dysortografií řadíme ty, jež podpoří propojení více smyslů, a volíme tak multisenzorický přístup. Při zapojení více smyslů si pravidla žák lépe zafixuje nově získané informace (Jucovičová, 2014). Pro rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek může například žák použít bzučák, na kterém si slova přehrává, nebo stavebnici s dlouhým a krátkým provázkem. V případě obtíží diferenciaci měkkých a tvrdých slabik je možné zapojit hmat a poskytnout žákovi při jejich určování měkký a tvrdý předmět. Zejména u starší žáků jsou velmi přínosné různé přehledy učiva (Zelinková, 2009).

Také u dysortografie je patrný přesah do různých výukových předmětů a běžných životních situací. S velkými obtížemi se žáci setkávají při výuce cizího jazyka, ale i v naukových předmětech (Jucovičová, 2014).

1.1.3. Dysgrafie

Jedná se o specifickou poruchu psaní. U osoby s dysgrafií je narušen písemný projev. Dochází k obtížím při zapamatování si tvaru písmene a následně i s jeho vybavením. Není dodržena velikost písma, čitelnost je obtížná. Přítomné mohou být i průvodní jevy jako je časté škrkání, pomalé tempo psaní, přepisování slova (Jucovičová, 2016).

Žák má těžkosti s velikostí písma, udržením slova i věty na jednom řádku, změně psacího písma na tiskací a zase naopak. V případě, kdy jsou písmena propojena, může docházet k návaznosti mezi nimi, což může být pro čtenáře obtížné. Tato návaznost může vést k nejasnostem při rozlišování hranic mezi jednotlivými slovy, což ztěžuje čtení a porozumění textem (Vašutová, 2008).

Za průvodní jevy žáka s dysgrafií můžeme označit přílišné škrkání, gumování a neustálé přepisování (Jucovičová, 2016).

Děti se specifickou poruchou dysgrafie mají až nápadně pomalejší tempo psaní, stejně jako i zhoršenou kvalitu a úpravu psaného textu. Svalstvo dětí s dysgrafií je ochablé v oblasti rukou, což způsobuje zvýšené svalové napětí v této oblasti. Obtíže se mohou manifestovat také při práci s počítačem, kdy je pro žáka náročná manipulace s myší. Toto může nastat i v případě, kdy má dítě ruku zcela uvolněnou. Pro uvolnění rukou může žák použít relaxační míčky, cviky prstů, celé dlaně, ramen, nebo pracovní listy určeny speciálně pro osoby s dysgrafií. Je důležité přijít na problematiku co nejdříve, aby se s ní mohlo začít pracovat a ruku co nejvíce rozvinout, ale i přesto projevy mohou přetrvávat po celý život. Žák může mít ruku při psaní uvolněnou, ale úchop pera je špatný. Správný úchop psacího náčiní se učí v mateřské škole a v nižším ročníku prvního stupně základní školy, tudíž na druhém stupni má žák úchop plně osvojený. Jeho úchop může být správný, či nesprávný. I přes správný úchop psací pomůcky může žák vyvíjet nadměrný tlak, nebo může být úchop příliš nízký či vysoký (Jucovičová, 2016).

Žák musí při psaní dbát i na správné držení těla a obzvláště celé horní vyhraněné končetiny. Pedagog při nácviku správného úchopu musí dávat pozor, aby žák při psaní nepsal s loktem ve vzduchu. Tím by se snížila kvalita psaní. Je důležité zvolit i vhodnou pozici u psaní, neboli jak správně sedět či držet hlavu. Zaměřujeme se také na tempo písemného projevu. Jak již výše uvádíme, tempo psané formy žáka bývá výrazně pomalejší. Málokdy se u žáka při psaní vyskytuje rychlé tempo. To se stává v kombinaci dysgrafie a hyperkinetické poruchy chování. Při dostatečné edukaci či reedukaci správných postupů při psaní textu a správného úchopu psacího náčiní žák své tempo psaní zrychlí a může se i téměř vyrovnat v tempu svým spolužákům (Jucovičová, 2016).

V dnešní době je možné využít při psaní zápisků přenosný počítač. Prezentace nebo zápis může pedagog žákovi vytisknout. Testy mohou být voleny spíše doplňovací formou. Je ale důležitým, aby žák i nadále využíval ruční psaní, aby nedošlo k odnaučení používání psacích pomůcek a oslabení jemné motoriky. Proto pedagog zápis může vytisknout, ale nechat některé části na doplnění. Testy tvořit s jednodušší formou odpovědí, nebo spíše volit ústní formu zkoušení. Ovšem záleží na závažnosti dysgrafie a taky na domluvě s tímto žákem. Na toto téma navazuje i nastavení správného času pro osobu s dysgrafií nejen u přepisu, ale i u písemné formy testu nebo diktátu. Protože žák nemá dostatečně dlouhou dobu na psaní, můžeme říci, že nestíhá psát, nedokáže se tak ani soustředit na gramatickou oblast psaného projevu, a dělá tak chyby. Tyto chyby by dělat nemusel, kdyby čas odpovídal jeho potřebám (Jucovičová, 2016).

Dysgrafie se odráží i v jiných formách, než jen při psaném projevu, jako je přepis zápisu nebo diktát. Zasahuje i do matematiky. V geometrii je vyžadována dobrá koordinace oka a ruky, neboť práce musí být přesná. Žák nezvládá napodobit správné geometrické tvary obrazců. Kružítko padají z ruky, nejde mu jednou rukou držet pravítko a druhou manipulovat s tužkou. Vlivem přílišného stresu pak dítě celý postup vzdává a nadále se nesnaží. V matematice pak má problém i se správným zápisem matematických znamének a číslic, což má negativní dopad na správné postupy a výsledky při výpočtech. Žák v tomto případě nemá dyskalkulii, ale pouze dochází k záměně číslic v důsledku obtížné vybavenosti grafických prvků (číslíc a znamének). Tato problematická oblast matematiky však nemusí postihovat každou osobu s dysgrafií (Jucovičová, 2016).

Mohli bychom říct, že základem je porucha jemné motoriky, někdy i kombinace s hrubou. Jeho častá příčinu se uvádí krátké vývojové období v raném věku dítěte, kdy dítě nelezlo po dostatečně dlouhou dobu. Mezi další příčinu můžeme zařadit i špatný způsob lezení. Avšak příčin může být více, jako genetika, problémy během těhotenství nebo porodu (Jucovičová, 2016).

Dysgrafie úzce souvisí s:

- sluchovou percepcí,
- zrakovou percepcí,
- pamětí,
- představivostí,
- pozorností,
- smyslem pro rytmus (Jucovičová, 2016).

V případě, že jeden z těchto procesů neprobíhá správně nebo probíhá jen s menší kvalitou, může nastat problém s dysgrafií. Pro dysgrafii je důležitý grafomotorický nácvik. Procvičování jemné, ale i hrubé motoriky. Dále taky rozvoj schopností a dovedností jako paměť, zapamatování a důležitá je i schopnost nápodoby. Zaměřit se musí i na propojenost vnímání konaného pohybu a orientaci v prostoru a rytmizaci pohybu. Všechno toto pomáhá k lepšímu zvládnutí dysgrafie. Převážně mladší žáky je potřeba motivovat hrou a ruku nacvičit a naučit k pohybům, protože u žáků starších se už vyskytuje odpor ke konání různých grafomotorických cvičení, a to i s dostačenou motivací ze strany pedagoga (Jucovičová, 2016).

První projevy se objevují v předškolním věku, kdy se dítěti vyhraňuje laterality. Laterality nám označuje dominanci při užívání jednoho z párových nebo smyslových orgánů. Mezi tu nejvíce problematickou řadíme laterality zkříženou. Například při dominantní pravé ruce je dominantní levé oko. Takové narušení má negativní dopad na celkový proces přijímání informací, ovlivňuje funkci centrální nervové soustavy a nakonec ovlivňuje výkon a výsledek dítěte v různých aktivitách. Tento stav může mít dalekosáhlé dopady a negativně ovlivnit další specifické učení mimo dysgrafii. Zde je dobré zařadit cviky na propojení mozkových hemisfér (Jucovičová, 2016).

1.1.4. Dyskalkulie

Dyskalkulie je další specifickou poruchou učení, jež se manifestuje v oblasti manipulace s číselnými výrazy. Žák může mít obtíže při základních výpočtech, chybí mu tzv. intuice pro čísla a jejich manipulaci. Neznamená to, že by žák nutně postupoval u výpočtu špatně. Všechny tyto výpočty je možno se naučit mechanicky, a díky tomu se dopídit správného výsledku. Avšak ani správný výsledek u výpočtu neznamená, že žák celému matematickému problému rozumí (Babtie, 2018).

Dyskalkulie se může vyskytovat v přítomnosti jiné specifické poruchy učení, například dyslexie nebo poruchy pozornosti. Například u slovních úloh to může být již zmíněná dyslexie. Všechny tyto poruchy mají vliv na dyskalkulii a mohou ji do značné míry ovlivnit a žákovi tak znásobit obtíže (Babtie, 2018).

Máme několik druhů dyskalkulie.

- Verbální dyskalkulie – neschopnost propojit číselní se slovním označením.
- Praktognostická dyskalkulie – problematika manipulace s číselní, znaménky a dalšími matematickými vyjádřením.
- Lexická dyskalkulie – snížená schopnost četby symbolů, čísel využívaných v matematické oblasti.
- Grafická dyskalkulie – narušená schopnost psané formy matematiky (číselnice, symboly, geometrie...).
- Ideognostická dyskalkulie – problematika v chápání významu jednotlivých matematických termínů a jejich vzájemných vztahů.

- Operacionální dyskalkulie – snížená schopnost konat matematické operace a postupy používané při výpočtech (Babtie, 2018).

Obtíže, které může zaregistrovat především pedagog, ale i rodič, nastávají již na prvním stupni. Dítě se seznamuje s matematickými termíny a vztahy mezi nimi. Žáci potřebují více času, aby matematickou terminologii pochopili a vybudovali si k ní vztah. Diagnostika je však náročný proces. Problém nemusí znamenat specifická porucha učení dyskalkulie, ale pouze nezralost dítěte na školní docházku. Je proto zásadní pozorovat úspěšnost dítěte v jiných předmětech a všimnout si jeho schopností a dovedností jako celku. Nezaměřovat se jen na matematické dovednosti a schopnosti (Babtie, 2018).

Důležité je si uvědomit, že špatné známky v matematice neznamenají vždy, že má dítě dyskalkulii. Dítěti by k lepšímu výsledku pomohla i taková maličkost, jako je mít více času na procvičení dané tématiky nebo na samotný výpočet při písemné práci. Nebo mu nevyhovuje styl výuky pedagoga (Babtie, 2018).

Celý proces poznání čísel a matematických dovedností a znalostí nezískáme při narození, ale je potřeba se jej naučit. Propojenost matematických vztahů je náročná, a je proto zapotřebí využít více oblastí mozku. Žáci s dyskalkulií mají sníženou schopnost této dovednosti a potřebují tak pomoc, především od svého pedagoga (Babtie, 2018).

V matematice je důležité chápat a umět používat její vztahy a symboly od začátku, protože pak se jen obtížnost zvyšuje. Jde o takzvaný hierarchický postup. Bez znalosti matematiky nemůžeme s čísly manipulovat a dosáhnou tak správného výsledku. Proto se někdy žáci s dyskalkulií musí vrátit k počátkům matematickým vztahů, aby pochopili i složitější výpočty a numerická pravidla (Babtie, 2018).

Samotný výpočet nám pomáhá získat výsledek řešeného problému. K tomu potřebujeme mít dostatečnou znalost, jak čísla zpracovávat a jak s nimi pracovat. Pedagog matematiky musí být schopen rozpoznat, v jaké fázi u žáka s dyskalkulií nastává problém, aby mu mohl pomoci. Pokud žák například nezvládá počítání do deseti, nemůže jej pedagog učit sčítání a odčítání (Simon, 2006).

Před začátkem reedukace je potřebná přesná diagnostika s určením konkrétního typu dyskalkulie. Jeden z prvních cílů pedagoga při reedukaci žáka s dyskalkulií je zvýšit sebejistotu žáka, jeho znalosti a dovednosti při využívání matematických prvků. Dalším

cílem je dosáhnout u žáka samostatné práce při výpočtech a plnění matematických úloh. Neposledním cílem je schopnost umět naučenou látku propojit a provázat. Cíle se ovšem netýkají pouze žáka, ale i rodiny, zejména zákonných zástupců. Je důležité rodičům vysvětlit možné příčiny a potíže dítěte se SPU. Pochopení situace žáka ze strany rodičů může vést k odstranění napětí nejprve v rodině a následně i při studiu a dalších krocích žáka (Simon, 2006).

1.1.5. Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha pohybových schopností, kterou může mít dospělý jedinec i dítě. (Nalavany, Carawan, 2011). Abychom pochopili a více porozuměli dyspraxii, musíme si prvně vysvětlit pojem praxie. Je to schopnost člověka, díky které můžeme plánovat, organizovat a vést sociální život. Umožňuje nám komunikovat s ostatními lidmi na různých společenských úrovních. Organizuje denní aktivity a chování, které jsou potřebné v běžném životě. Umožňuje nám vytvořit plán pohybu a jeho realizaci chytit míč v daný okamžik, natáhnout pro něj ruce, udělat správně velký krok apod. Pro osoby s dyspraxií je toto velmi náročná dovednost a vypočítat si všechny tyto pohyby a činnosti je velmi složité (Zelinková, 2017).

Dříve oproti ostatním specifickým poruchám učení nebyla dyspraxii věnována taková pozornost. Tělesná výchova je v dnešní době považována za doplňkový předmět a nemá takovou váhu jako například český jazyk nebo matematika. Dyspraxie ale ovlivňuje i další aspekty života, jako je sociální vývoj, vývoj osobnosti a negativní dopad má i na poruchy učení zmíněné v předešlých kapitolách (Zelinková, 2017).

První potíže mohou nastat hned po narození, kdy má dítě problémy s polykáním nebo sáním mléka od matky, což vede k dalším pohybovým problémům spojeným s opožděným vývojem. Následují potíže v nauce samoobslužných činností. Dítě se neumí samo najíst, obléct, v tuto chvíli se rodiče a okolí začínají zneklidňovat. Často pak dochází ke konfliktům mezi rodiči a dítětem, protože rodiče nedokážou pochopit, proč se jejich dítě například nedokáže samo obléct, ale jejich vrstevník to již zvládá. Rodiče čekají, že dítě jejich vrstevníky doběhne a problém se tak vyřeší sám, proto těmto problémům nepřikládají velkou pozornost (Zelinková, 2017).

Dítě ztrácí sebevědomí, nevěří si, protože ví, že je pozadu. Na základě pomalého tempa učení se v samoobslužných činnostech pozorujeme dopad na rozvoj kognitivních funkcí,

na sluchové a zrakové funkce, nebo i na deficit v oblasti myšlení, hmatu či paměti. Dochází ke špatnému hodnocení výtvarné výchovy, tělesné výchovy a dalších předmětů. Svě pomůcky má žák neuklizené a neuspořádané. Stejně tak i doma svůj pokojík. Pomalé tempo při práci má za důsledek nepříjemnosti a problémy, což způsobuje zbrkllost. To se může odrazit v sociálních kruzích, kdy má dítě problém udržet si kamarády (Zelinková, 2017).

Dítěti s dyspraxií a jeho zvládnutím můžeme pomoci prostřednictvím otevřené komunikace a vysvětlením podstaty dyspraxie. Musí od svých nejbližších cítit podporu a porozumění. Zároveň je důležité, aby dítě vědělo, že jeho problém je řešitelný a že si vždy najde cestu, jak vše vyřešit či překonat. Musí cítit ze svých blízkých důvěru, že problém zvládne vyřešit. Je proto potřeba okolí, obzvláště tomu nejbližšímu, vysvětlit, co to dyspraxie je a jak se projevuje. Přínosné může být setkávání s vrstevníky s obdobnou specifickou potřebou, a tak sdílení zkušenosti (Zelinková, 2017).

Věkem se může koordinace zlepšovat. Pro dítě je motivující vidět pokroky a překonané překážky. Potřebné je hledat pozitiva a ne negativa. Zaměřit se na pokroky. Nejtěžší období nastává v mezi 7 a 15 rokem života. Dítě si uvědomuje svůj problém a srovnává se s vrstevníky. Okolí více vyžaduje zapojení do běžných pohybových činností, což může u dítěte vyvolat pocit napětí až úzkosti (Zelinková, 2017).

Na emocionální úrovni se žák s dyspraxií může chovat spíše jako žák mladšího věku. Očekává spíše větší pozornost a hledá od dospělých ujištění, že to, co dělá, je správné. Potřebuje neustálou pomoc a podporu. Pozorovat můžeme projevy frustrace, což může vést i k násilným projevům žáka vůči svému nejbližšímu okolí. Takové dítě může ještě v mateřské škole působit jako tiché a moc se neprojevovat. Při přestupu na základní školu si začne více všimnout svých malých pokroků a začne nashromažďovat frustrace. Ovšem žák s dyspraxií má mnohdy lepší verbální komunikaci než neverbální. Dokáže vést vážný a plnohodnotný rozhovor, avšak neverbální komunikace nepatří mezi jeho nejlepší schopnosti (Kirbyová, 2000).

V průběhu let vzniklo mnoho pomůcek a nápadů, jak osobě s dyspraxií pomoci. Je důležité, aby instrukce dostávali velmi jednoduchým způsobem, například pomocí gest či názorných obrázků na kartičce obohacených a spojených se slovním pokynem. Je důležité zadávat jeden úkol, počkat, než jej splní, a následně zadat úkol druhý. Nejlepší pro všechny osoby s dyspraxií je komunikace o samotě. Osoba tak má více času na rozhovor a může mluvit

svým tempem. Tento způsob pomáhá ke zlepšení sociálních dovedností, se kterými má jedinec s dyspraxií potíže (Kirbyová, 2000).

1.1.6. Další SPU

Mimo již zmíněné, můžeme do skupiny specifických vývojových poruch zařadit i dysmúzií a dyspinxií. Tyto dvě specifické poruchy učení jsou velmi ojedinělé, ale i přes to se s nimi ve školním prostředí můžeme setkat. Obě poruchy můžou žáka omezovat v procesu učení, a proto se jim krátce budeme věnovat i v naší kvalifikační práci.

V klasifikaci nemocí MKN-10 není vymezena dysmúzie ani dyspinxie (F80-F89 – Poruchy psychického vývoje, 2023).

Pojmy dysmúzie a dyspinxie nalezneme pouze v českém slovníku. V zahraničním slovníku tyto dva pojmy nejsou ještě pevně zakotveny. Na rozdíl od jiných specifických poruch učení dysmúzie a dyspinxie nemá tak negativní důsledky na jedincův společenský život (Bartoňová, 2007).

Dysmúzie

Dysmúzie spadá mezi specifické vývojové poruchy (Slowík, 2016). Je vyznačována vývojovým nedostatkem ve vnímání a reprodukci hudby. Žáci s dysmúzií mají narušenou schopnost rozlišovat tóny. Problém následně nastává při zapamatování melodie či samotné reprodukci rytmu (Bartoňová, 2007).

Percepce a reprodukce rytmu ovlivňuje oblast řeči, čtení, psaní a také motorické dovednosti. Dysmúzie tak může ovlivnit i další schopnosti žáka v procesu učení (Zelinková, 2001). Avšak mnozí autoři se neshodují s názorem, jestli má dysmúzie dopad na výuku žáka či nikoliv. Autorka Vašutová (2008) tyto problémy přikládá spíše jiným specifickým poruchám učení, jako je dyslexie nebo dysortografie. Zatímco autorka Čopíková (2009) přišla s pojmem dysgrafická dysmúzie. Tento pojem popisuje neschopnost psát a číst zápis předávaný zvukovou formou.

Žák, který má problémy vnímat a reprodukovat rytmus více chybuje v diktátech, obzvláště při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Tito žáci mohou mít problém v prostorové orientaci nebo se sluchovým vnímáním (Zelinková, 2001).

Pro dysmúzií je při diagnostice využíván Test hudebních schopností. Ten ukazuje, zda je žák schopen rozlišit tóny a rytmus (Čopíková, 2009).

Do oblasti dysmúzie spadá i pojem amúzie. Amúzie se projevuje špatným slyšením tónů. Tato porucha je spíše vrozeného původu, kdy došlo k poškození až ztrátě sluchové percepce. Na rozdíl dysmúzie je chápána z hlediska vývoje (Vašutová, 2008)

Dyspinxie

V odborné literatuře nalezneme dyspinxii popsanou velmi stručně. Patří do specifických vývojových poruch učení, která se projevuje formálně jednoduchou kresbou. Často je tato porucha spojena s další SPU, jako je například dysortografie. U dyspinxie dochází k narušení v oblasti přenosu představy na papír, protože se vyskytuje problém ve vizuální oblasti jedince. Další narušenou oblastí je motorika, která často vypadá spíše jako nešikovnost (Kolář, 2012).

Dyspinxii může pedagog poznat podle špatného úchopu tužky či jiné používané psací pomůcky. Žák má problémy při pohybech ruky, jako je kreslení a obkreslování jednoduchých obrysů a čar (Kolář, 2012).

Diagnostika dyspraxie zahrnuje důkladné posouzení schopnosti žáka obkreslovat obrysy v souladu s jejich náročností a věkovými standardy. Během tohoto procesu se klade důraz na sledování jemné motoriky, vizuální percepce a senzomotorické koordinace. Tento kompletní testovací postup je zvláště vhodný pro děti v rozmezí věku od pěti do dvanácti let, jelikož umožňuje identifikovat potenciální poruchy a poskytnout adekvátní intervence pro zlepšení jejich jemných motorických dovedností. U testování je nutné postupovat postupně. Musí se začít od těch jednoduchých úkolů až po ty nejvíce náročné. Během testu se musí žák pozorovat. Pokud vidíme, že má problém splnit některý z úkolů, je důležité zjistit z jakého důvodu se tak děje. Některá z oblastí je pravděpodobně nedostatečně rozvinutá. Testování může být obohaceno o sebereflexi žáka v těchto úkonech. Při sebereflexi splněné práce můžeme posoudit další oblasti, například vizuální percepci (Čopíková, 2009).

2. Přístup k žákům se SPU

2.1. Specifikace přístupu k žákům se SPU

V této kapitole se budeme věnovat přístupu k žákům se SPU. Na začátku se zaměříme na vhodné výchovné přístupy. Popíšeme dopad diagnózy žáků na jejich kognitivní funkce. Klíčovou podkapitolou pro naši práci bude vymezení podpůrných opatření pro žáky se SPU.

2.1.1. Výchova

Důležitým tématem je sebepojetí žáků, jejich prožívání a emoce ve školním prostředí. Žáci sami sebe srovnávají se svými spolužáky, je tak důležité zjistit, jak vnímá žák sám sebe s ohledem na své schopnosti a prostředí. Většina žáků se specifickou poruchou učení navštěvuje běžnou školu, běžnou třídu a jak jsme již zmínili, tyto žáci často srovnávají sebe s ostatními, ale dochází k tomu i naopak. Spolužáci mají též tendenci srovnávat žáky se SPU s ostatními, jejich známky, výkony, tempo při čtení a mnoho dalších. To se může odrazit na psychické stránce a pohodě žáka se SPU. Pro určení míry motivace ke vzdělávání lze sledovat tři hlavní typy faktorů. Prvním z nich je postoj žáka k daným úkolům, druhým je jeho vlastní sebepojetí a vnímání sebe sama. Třetím a zároveň posledním faktorem je schopnost žáka překonávat případné obtíže a překážky v procesu učení. U žáků se SPU jsou ve většině případů všechny tyto tři složky poměrně vyvinuté oproti intaktním spolužákům. Proto je důležité, aby se všichni žáci cítili dobře ve školním prostředí a docházelo tak k dostatečnému vývoji a posilování všech jejich schopností a dovedností. Aby měli pocit, že výsledek, který získají za svůj výkon, například při testu, mohou ovlivnit svou přípravou a učením (Krejčová, 2019).

Školní prostředí není jediné důležité, které může ovlivnit vývoj a rozvoj žáka se SPU. To další je rodinné. Velmi často se škola při řešení nevhodnější cesty potýká s názorem rodičů, že by žák měl buď dostat úlevy, nebo že se jedná o záležitost pouze školy. Pro úspěšnost žáka je důležitá kooperace školy a zákonných zástupců a rodinných příslušníků. Mnohdy se může stát, že rodina není brána jako zdroj podpory, ale spíše jako zdroj stresu. Stejně tvrzení platí i pro školu a její pracovníky (Krejčová, 2019).

Je důležité se nedívat stále jen na známku, ale na pokrok, který žák se SPU učinil. Nevnímat pouze to negativní je velkým problémem pro jeho rodinu, učitele a kvůli tomu i pro něho samotného (Krejčová, 2019).

Naopak, často dochází k situaci, kdy matky kladou na své děti extrémní požadavky, což vytváří nezdravý tlak na mladistvé. Je klíčové nalézt správnou míru podpory, aby nedocházelo k přetížení dětí a nevznikaly další problémy. Je třeba si uvědomit, že v období adolescence je podpora ze strany rodiny nezbytná. Během této fáze mladí lidé postupně ztrácejí orientaci ve svých povinnostech a vzdělávacím úsilí. Rodiče by měli být v těchto chvílích oporou a pomáhat svým dětem při rozhodování v obtížných situacích, například při výběru dalšího studijního směru. Nicméně by neměli rozhodovat za své děti, ale spíše je podporovat k samostatnému myšlení a aktivnímu řešení problémů (Krejčová, 2019).

2.1.2. Hodnocení žáka se SPU

Velkou součástí školní docházky je i ověřování naučených a získaných znalostí žáka pedagogem. Ostatně žák sám má potřebu a očekávání nějakého hodnocení svého výkonu. Hodnocení je něco, co nás všechny provází během celého života, v životě osobním nebo i pracovním. Stále dochází k hodnocení určitých prvků a aspektů našeho běžného života. Výsledek může pedagog použít pro porovnání pokroku či stagnace žákových dovedností a schopností a na základě toho vyhodnotit další kroky (Babtie, 2018).

Žáky je potřeba brát jako individuální bytosti, které jsou schopny cítit, myslet a shromažďovat fakta. Úkolem hodnocení je předat žákovi zpětnou vazbu a pomoci mu tak v učení, na co se více zaměřit, či co je potřeba se ještě doučit. Velmi důležité je, aby každé hodnocení obsahovalo i pozitivní prvek. Máme dva druhy hodnocení, prvním z nich je hodnocení sumativní, druhé formativní. Přičemž sumativní hodnocení nám shrnuje výsledky za určitý čas učení, ve větších časových úsecích. Oproti tomu formativní hodnocení dává zpětnou vazbu již v průběhu učení, a to v kratších intervalech (Babtie, 2018).

Hodnocení není důležité jen pro žáky, ale i pro pedagogy. Ti na základě výsledků a hodnocení žáků plánují další kroky ve výuce. Hodnocení žáků je zpětná vazba pro učitele. Jak dobře volí postupy a metody výuky, co by mohl případně změnit apod. Mimo jiné je důležitý i jako poskytovatel informací o účinnosti podpůrných opatření (Babtie, 2018).

2.1.3. Diagnostika SPU

To, jak se žák se specifickou poruchou učení učí, se odvíjí od mnoha faktorů. Mezi tyto faktory řadíme především komunikační schopnosti, pozornost, motoriku, vizuomotoriku a sluchovou percepci.

Mnohdy to bývá právě pedagog žáka, který poukáže na SPU a s pomocí PPP i identifikuje o jakou SPU se jedná. Pedagog přímo ve škole využívá pedagogické diagnostiky. Pomocí pozorování a analýzy výsledků činnosti stanoví závěry a následně zákonnému zástupci nahrne případnou návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

Motorické schopnosti nám pomáhají kontrolovat a ovládat celé naše tělo, což vede k procesům chápání, myšlení a následně i schopnosti se učit. Je důležité mít na paměti, že každé dítě je individuální a dospívá jinou rychlostí. Proto se může v motorických i jiných schopnostech mírně lišit od svých vrstevníků (Babtie, 2018).

Klienti se specifickými poruchami učení navštěvují především již zmíněné PPP, neboli pedagogickou psychologickou poradnu. PPP řadíme mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ). Ta jsou navštěvována pedagogickými pracovníky školy, studenty, žáky i dětmi společně se svými zákonnými zástupci za účelem diagnostické, metodické a poradenské pomoci. Pod ŠPZ řadíme pedagogicko psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum (SPC). Ty se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. Školské poradenské zařízení posuzuje míru a národu školních obtížností, se kterými se žák potýká a které převážně negativně působí na jeho vzdělávací proces.

2.1.4. SPU a rodiče

První sociální prostředí, ve kterém se dítě nachází, je jeho rodina. Obzvláště dítě či žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují, aby byla rodina souladným a bezpečným místem. Pro žáka se SPU je podpora rodičů nepostradatelná (Valenta, Müller, 2021).

Nejdůležitějším prvkem pro dítě, které je ať intaktní či s postižením, je jeho rodina. Rodina nás ovlivňuje po celý náš život, a to jak negativně, tak i pozitivně. Při narození dítěte dochází k jistým změnám vnitřního fungování rodiny. Rodina je postavena do nových a často jí neznámých situací se kterými se musí postupně vypořádat a vyrovnat. Všechny tyto změny a emoce jsou násobně větší při narození dítěte s postižením (Havelka, Bartošová, 2019). Celá rodina, a obzvláště rodiče, prožívají velké emoce, jako je stres a strach (Woodcock, 2020).

I přes, to že SPU je diagnostikované až v mladším školním věku, rodiče i celá rodina se často potýkají se stejně silnými emocemi stresu a strachu z neznáma (Havelka, Bartošová, 2019).

Učitelé tak nejsou jediní, kteří by se měli snažit být dostatečně informováni o dopadech specifických poruch učení a jejich možnosti reedukace. Přehled o příčinách, možnostech nápravy, problematice, důsledcích a vůbec celkové představě by měli mít především rodiče neboli zákonní zástupci žáků a dětí s touto specifickou vadou. V dnešní době pojem SPU zná téměř každý, ale jsou to pedagogové a rodiče, kteří s žákem úzce spolupracují a motivují ho k dalším krokům, které následně ovlivňují budoucí život jak studijní, tak i osobní (Matějček, 2006).

Rodiče mohou mít pocit, že mají dostatečné znalosti o této tématice, mají za to, že dokážou popsat to, čím si jejich dítě prochází, a že mu dokážou patřičně pomoci. Často ale problém nastává v rodinném kruhu. Rodiče si nedokážou představit, či se vcítit do situace v které se dítě nachází. Někdy je pro ně těžké pochopit, že i přes důkladnou přípravu na písemný test jejich dítě donese špatnou známku. Rozdíl může nastat mezi hodnocením a názorem matky a otce dítěte. Matky jsou považovány za ty více empatické a chápavé, zatímco otcové tolik ne. Není to však podmínkou (Matějček, 2006).

Záleží na kvalitě vztahů a na každém individuálním členu v rodině (Matoušek, 1997). Pro správný a optimální vývoj dítěte/ žáka je důležité, aby se rodina dokázala vyrovnat s informacemi o specifikách SPU, se kterými se bude nejen dítě, ale stejně tak i ona potýkat. Je potřeba zaujmout pozitivní postoj k celé situaci a tím motivovat žáka. Často dochází k odmítavému postoji vůči dítěti ze strany jednoho z rodičů či dalších členů rodiny. Dalším postoj vůči dítěti může být naopak až příliš ochranný. Rodina se dítě snaží ochránit před všemi zlými zkušenostmi, což však mnohdy vede ke snižování požadavků vůči dítěti. Tato situace může nastat i v prostředí školy, kdy rodič požaduje snížení studijních výkonů pro své dítě. Jeho další z přístupů můžeme zařadit kompletní rezignaci na řešení problému a výchovy dítěte. Opakem je přílišný tlak na dítě. Rodiče v těchto případech po dítěti vyžadují především známky a výkony, které žák není schopen splnit. Dítě je tak přetěžováno a vyvíjí se negativní vztah vůči studiu (Švarcová, 2006).

Špatné vedení žáka ze strany rodičů pak může vést ke zvýšeným negativním emocím a reakcím při obdržení například špatné známky či jiného špatného výsledku. Žák při špatném výkonu může plakat, být smutný, agresivní, izolovat se a časem tak i získat

negativní vztah k učení a přípravě na testy či jiné zkoušky, ať ve škole, nebo mimo ni. Jeho spolužáci pak k němu často zaujímají negativní postoj (Hanáková, Urbanovská, 2023).

Důležité je si uvědomit, že specifické poruchy učení nemají dopad pouze ve studiu, ale i v dalších sférách života jedince. Informace o specifikách osob se SPU by mimo pedagogy a rodinu žáka měla znáš i široká veřejnost, aby nedocházelo k šíření dezinformacím. Je potřeba, aby intaktní děti byly vedeny k empatickému porozumění vůči dětem se specifickými potřebami. To je tématika se širokým pohledem do budoucna. Z dítěte, které není k tomuto empatickému chování vedeno, se může stát pedagog a jeho pohled na děti se SPU je tak spíše negativní (Hanáková, Urbanovská, 2023).

2.2. Pedagog a výuka žáka se SPU

Jak jsme již zmínili v druhé kapitole, mimo jiné osobnosti v životě osoby se SPU hraje velkou roli jejich pedagog (Feng, Cook, Boe, 2006). Obzvláště na začátku školní docházky, a tedy především ne prvním stupni základní školy, je pro žáky jejich učitel důležitou a velkou autoritou, která do velké míry může ovlivnit jejich život. Často se stává, že si dítě vytvoří ke svému učiteli osobní vztah a učitel je pro něj motivující. Žáci především prvních tříd chtějí učiteli udělat radost, tudíž se snaží o co nejlepší výsledky ve škole a o správné plnění zadaných úkolů. Proto velkou roli hraje hodnocení učitele. Je podstatné dítě se specifickou poruchou učení pozitivně namotivovat a naučit studijním návykům. Stejně tak i vysvětlit, že SPU není nic, co by mu mělo bránit dělat to, co by v životě chtělo. Dítě od učitele potřebuje zpětnou vazbu, která bude adekvátní vůči jeho dispozicím (Matějček, 2006).

Žáci často vnímají učení jako prostředek k získání dobrých známek, což slouží k uspokojení očekávání rodičů, prarodičů nebo učitelů a k vyvolání jejich radosti. Avšak realita je taková, že dobré známky nejsou vždy dosažitelné. To může vést k frustraci a demotivaci, zejména když žáci neuspějí. Tato zkušenost může žáky odradit od dalšího učení, protože nedostatek úspěchu může vést k pocitu bezmoci a frustrace. Dochází tak k paradoxu, když žáci chtějí uspokojit očekávání svých autorit, ale ne vždy jsou schopni dosáhnout požadovaných výsledků (Bartoňová, 2001).

Program výuky a stanovené cíle by měly vycházet z úrovně, ve které se žák nachází a kterou zvládá. Pedagog musí mít na paměti, že musí neustále pracovat s kognitivními schopnostmi a dovednostmi žáka, které se neustále proměňují na základě nových získaných informací a poznatků (Babtie, 2018).

Dalším důležitým prvkem je komunikace mezi žákem a pedagogem. Žák by se neměl obávat svému pedagogovi sdělit, že má v jistém tématu problém, a naopak pedagog by měl žákovi být plně nápomocen. Pro žáka je důvěra v sebe sama důležitá, měl by věřit, že jej jeho myšlenkové pochody nezklamou (Babtie, 2018).

2.3. Kognitivní funkce

Kognitivní funkce je schopnost člověka vnímat okolní svět, reagovat na různé situace a učit se novým dovednostem a znalostem. Každá z kognitivních funkcí má centrum v odlišné části mozku. Tyto funkce lidem umožňují se plnohodnotně účastnit aktivitám života, jako například komunikovat a rozhodovat se. Problém s kognitivní funkcí může ovlivnit jedince do velké míry. Jedinec ztratí schopnost žít nezávisle, má problém udržet si práci, nebo přátele. V procesu vzdělávání může narušení kognitivních funkcí ovlivnit schopnost učení, způsobit obtíže v plánování a organizování. To z dlouhodobého hlediska může mít značné dopady na socializaci jedince. Vhodná je včasná prevence a trénink kognitivních funkcí, za pomoci aktivit, které stimulují mozek, obzvláště ve vyšším věku (Zelinková, 2005).

Mezi kognitivní funkce řadíme:

- řeč
 - oslabení kognitivní funkce řeči patří mezi jeden z projevů specifické poruchy učení,
 - řeč bývá narušená v jedné či více jazykových rovinách.
- paměť
 - oslabení může být v krátkodobé, dlouhodobé anebo pracovní paměti,
 - motivace žáka je důležitá pro vstup a následné uchování informace.
- pozornost

- žák s SPU má často problém se soustředěním obzvláště během vyučovací doby,
- dlouhodobé trvání dosažení koncentrace, nebo brzká únava, či obojí.
- myšlení
 - mentální děj,
 - dochází k zpracování informací a jejich následné využití (Zelinková, 2005).

Mezi dílčí kognitivní funkce řadíme:

- sluchovou percepci,
- zrakovou percepci,
- lateralitu,
- prostorovou,
- časovou orientaci,
- sebehodnocení,
- automatizaci (Zelinková, 2005).

2.4. Podpůrná opatření u žáků se SPU

Na podpůrná opatření má nárok každý žák se specifickými potřebami. Podpůrnými opatřeními jsou myšleny úpravy v organizaci, individuální přístup vůči žákovi. Mezi další podpůrná opatření řadíme využití speciálně-pedagogických pomůcek, metod a forem práce (Lechta, 2016).

Máme pět stupňů podpůrných opatření. Ta se dělí na základě obsahu a rozsahu.

Každému ze žáků s navrženým podpůrným opatřením je poskytnuta řádná podpora během výuky. Kvůli vyšším nárokům na druhém stupni je nezbytná samostatná příprava žáků na vyučovací hodinu i v domácím prostředí. I přes nespočet studií a odborné literatury se stále můžeme setkat s názorem, že SPU u žáka při přechodu z prvního na druhý stupeň zmizí, což ovšem není pravda. Specifické poruchy učení je potřeba zohledňovat neustále. Právě nadměrným zvyšováním nároků se obtíže u žáků se SPU můžou znatelněji manifestovat. Jak jsme již zmínili, SPU má člověk doživotně a není to něco, co vymizí. Může to kompenzovat

tak, že se jedinec naučí s projevem pracovat a nalezne jemu vhodné strategie či pomůcky, tedy způsoby, které mu při osvojování a práci pomohou (Krejčová, 2014).

Pro žáka se specifickou poruchou učení máme individuální vzdělávací plán neboli IVP. To je pracovní materiál, který vzniká na základě kooperace pedagoga, školy a pedagogicko-psychologické poradny. IVP je nastaven na úroveň žakových schopností, dovedností a jeho individuálnosti. Žákovi pomáhá bez stresu překonat překážky ve studiu. Správně nastavený individuální vzdělávací plán žákovi může pomoci získat lepší známky, neboli lepší hodnocení ve výuce, což dále pomůže k vyšší motivaci v dalším studiu. Úkolem pedagogického sboru není však hledat formy úlev, ale najít vhodné strategie a formy, jak žákovi pomoci se co nejvíce rozvinout ve všech možných oblastech (Zelinková, 2005).

Individuální vzdělávací plán není pomocí pouze pro žáka, ale i jeho pedagoga. Pomáhá jim upravit hodnotící systém žáka se SPU. Výsledky, které IVP zaznamenává v průběhu času, poskytují pedagogovi cennou zpětnou vazbu, která mu umožňuje zhodnotit svůj vlastní výkon a provést sebehodnocení. Při tvorbě IVP musí pedagogický sbor dbát na dlouhodobé cíle, vzdálené i krátkodobé, a na individuálnost žáka (Zelinková, 2005).

Jak jsme se již zmínili v naší diplomové práci, hodnocení je nedílnou a důležitou součástí edukačního procesu. Hodnocení vzniká na základě dlouhodobého pozorování a dalšího ověřování za pomoci ústního zkoušení nebo písemných testů. Žáka hodnotí vždy pedagog. K hodnocení se využívá slovní hodnocení, ale také klasifikace, ta je vyjádřena ve formě známek, číselné řady od 1 do 5. Další forma hodnocení může být pochvala či trest. Klasifikační hodnocení pedagogovi slouží i jako forma diagnostiky. Na základě získaných známek může pedagog vidět zlepšení či zhoršení v daném předmětu. Hodnocení může být motivační, avšak může plnit i funkci demotivační. V jistých případech je možné využít slovní hodnocení, nebo i spojení slovního hodnocení společně s klasifikací číselnou (Zelinková, 2005).

Důležitá a často opomíjená je práce s celou třídou, nejen s žákem se SPU. Je potřeba spolužákům žáka vysvětlit celou tematiku a její citlivost. Přijetí spolužáků má vliv na výchovu a vzdělání žáka se SPU (Zelinková, 2005).

Významným podpůrným opatřením jsou pomůcky pro žáky se SPU. Každý žák se SPU je individuální, tudíž i jeho strategie a používané pomůcky se mohou lišit. Proces vzdělávání samozřejmě do velké míry ovlivňuje i styl a metody používané vyučujícím pedagogem.

V přítomnosti žáka s SPU je vhodné modifikovat a diferenciovat metody používané ve výuce (Zelinková, 2005).

2.5. Profesní příprava učitelů

V této podkapitole se budeme věnovat důležitým participantům edukačního systému, a to pedagogům. Pro to, aby se mohl stát jedinec učitelem, musí splňovat několik podmínek, jež jsou vymezeny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Každý stát, a tudíž i každý školský systém, je odlišný a svým způsobem jedinečný. Jedno mají však společné. Prostředí školy, mezi něž řadíme pedagogické, ale i nepedagogické pracovníky, hrají velkou roli v životě každého dítěte a žáka. Během školní docházky dochází k vývoji a dospívání každého z nás. Proto je důležité, aby toto prostředí na nás mělo, pokud možno, co nejvíce pozitivní dopad (Krejčovská, 2011).

Pedagog k vykonávání své činnosti musí mít odborné znalosti především předmětu, který chce vyučovat, dále musí mít didaktické a diagnostické dovednosti. Důležité jsou především sociálně psychologické dovednosti a taky schopnosti. Musí znát pravidla správného chování a musí vědět, jak se správně a adekvátně chovat nejen ve školním prostředí a během pracovní doby, ale i mimo ni. Pedagog by měl během svých vysokoškolských studií získat dostatečný přehled pro práci s žáky se specifickými poruchami učení. Znalosti o této problematice by měly být na dostatečné úrovni, aby byl pedagog schopen s těmito žáky pracovat a komunikovat, protože dnes se téměř v každé třídě alespoň jeden ze žáků se SPU vyskytuje (Krejčovská, 2011).

Pedagog si musí dát pozor na spoustu věcí, obzvláště při práci se žáky s SPU (Billingsley, 2004). Při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy dochází k zvýšením nároků na žáky. Například zápisky již nejsou žákům diktovány, ale žáci si zápisky přepisují z powerpointové prezentace musí je obohatit o myšlenky pedagoga. Přepisů bývá často mnoho a pro žáky se SPU to je značně náročné. Pedagog tak musí přijít s řešením, jak žákovi pomoci. Několik z návrhů jsme již uvedli v první kapitole této diplomové práce. To nejmenší, co pro žáka se SPU může pedagog udělat, je vytisknutí powerpointové prezentace a dát žákovi tak prostor a čas pro doplnění poznámek a myšlenek učitele. Tohle se týká všech vyučovacích předmětů, tudíž i všech pedagogů. Další velká problematika se

týká odborných pojmů. V předmětech, jako je například chemie, fyzika, či zeměpis s vyskytují nová a odborná slova. Nejen u žáků se SPU, ale i žáků intaktních, je potřeba si ověřit, zda tyto nové pojmy mají zapsány správně ve svém sešitě a zda pojmům rozumí a chápou je (Krejčová a kol, 2014).

2.5.1. Další vzdělávání pedagogů

Jak jsme již zmínili v předešlé kapitole, pedagog se zaměřením na druhý stupeň základní školy musí získat svou odbornou kvalifikaci na vysoké škole dokončením magisterského vzdělávacího programu (§ 8, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Získáním vysokoškolského titulu studium pedagoga nekončí. Každý pedagog musí během své profesní kariéry pokračovat ve vzdělávání a neustále rozšiřovat své pedagogické znalosti a dovednosti. Tím zajistí udržení kvality a úrovně výuky, které jsou nezbytné pro efektivní vzdělávání žáků či studentů. Důležitou součástí profesního rozvoje pedagogů je také inovace a adaptace vzdělávacího systému podle aktuálních trendů a potřeb moderní doby.

Důležité je rozdělit si dva pojmy. První pojem je celoživotní vzdělávání a druhý pojem je další vzdělávání pedagogických pracovníků, DVPP (Kohnová, 2004). Schopnosti pedagogů řadíme do tří oblastí. Oblast první, pedagoga připraví na téměř všechna povolání. Další oblastí se pedagog připravuje již na svou profesi, jedná se o odbornou kvalifikaci a přípravu na práci, kterou bude vykonávat. Poslední, třetí oblast, se zabývá dalším zvyšováním schopností, znalostí v konkrétní oblasti, kterou pedagog v dané chvíli potřebuje rozvíjet (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Autorka Prášilová (2006) uvádí, že dalším vzděláváním může pedagogický pracovník získat vyšší společenské postavení. Pedagogický pracovník, který i nadále zvyšuje své znalosti a dovednosti, může mít i vyšší ambice, jako je například získání pozice ředitele školy a výše.

Pedagog má mnoho možností dalšího vzdělávání. Mezi tyto možnosti řadíme různá školení, přednášky, dále semináře a kurzy. Důležitou a nezbytnou součástí je samostudium. Často navštěvované jsou různé výcviky a dílny. Všechny tyto formy jsou vedeny vyškoleným lektorem, školitelem, nebo jiným odborníkem na téma, které si pedagog vybere (Prášilová, 2006).

Přednášky se řadí mezi nejvyhledávanější a nejvíce navštěvovanou formu dalšího vzdělávání, pravděpodobně z důvodů krátkodobého a rychlého získání cílových informací. Přednášky jsou často zaměřeny na určité tematické prvky (Prášilová, 2006).

Školení pedagogům slouží na získání informací a nových vědomostí. Školení může být časově omezené na několik hodin až dnů. Ve výjimečných případech je školení zakončeno nějakou zkouškou či ověřením znalostí zúčastněných. Na školeních často zúčastnění vyzkouší samotnou aktivitu, což jim účastníkům pomáhá s přesnější imaginací v následném aktivním používání ve svých vyučovacích hodinách (Lazarová, 2006).

Seminář si klade za cíl, aby uchazeč získal co nejvíce nových znalostí a informací, pomocí diskuse, výměny informací a svých zkušeností. Další metodou je krátká přednáška nebo frontální vyprávění o vybraném tématu v dané oblasti. Seminář stejně jako školení může být krátkodobé, ale i středně dlouhé. Jedná se však o jednorázovou formu. Jedním z cílů semináře je usnadnění celého procesu učení jak pro pedagogy, tak závěrem pro žáky samotné. V průběhu celého semináře je potřebná kreativita a aktivita zúčastněného pedagoga (Lazarová, 2006).

Další formou vzdělávání jsou kurzy. Stejně jako u předešlých forem je jejich cílem získání nových informací a dovedností, rozšíření schopností, které pedagogovi umožní a usnadní jeho práci za pomoci nových postupů. Úrovně kurzů se mohou lišit na základě náročnosti a časového intervalu. Časově mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobé. Pro získání certifikátů o absolvování kurzu je někdy potřeba provést zvolenou zkoušku. Témata jsou zaměřená na určitou oblast pro získání nebo rozšíření schopností a dovedností. Zaměření tématu může být například na jazykové dovednosti, počítačové, komunikativní, pohybové a spoustu dalších. Během kurzů se střídá aktivita účastníka/pedagoga a vyučujícího odborníka na dané téma. V případě nízkého zapojení účastníků jsou kurzy vedeny pouze odborníkem na danou tematiku (Lazarová, 2006).

Jak jsme již zmínili nezbytnou součástí každého pedagoga je samostudium. To se odvíjí individuálně na základě uvážení každého jedince. Záleží na jeho kvalifikaci, aprobaci a zařízení, ve kterém praxi provádí. Dnešní doba se stále vyvíjí a posouvá dopředu, obzvláště ve školském prostředí, kdy vznikají stále nové metody a formy výuky. Mezi samostudium bychom mohli zařadit nové trendy a aktuality, které zaujímají důležitou roli v životech žáků. Je důležité chodit na všechny již zmíněné přednášky, kurzy, školení a semináře, ale i mimo všechny tyto formy vzdělávání. Velkou roli hraje v životě pedagoga obzvláště samostudium.

To slouží jako metoda pro rychlé získání nových informací. Je možno využít literaturu, odborné články a mnoho dalších zdrojů (Lazarová, 2006).

Výcviky jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti jedince a dovedností s tím spojenými. Výcviky, ať už zaměřené na supervizi, psychoterapii, reflexi, animací nebo jinou oblast, jsou prováděny po dlouho dobu, oproti výše zmíněnými formami DVPP. Vždy jsou zakončeny zkouškou. Pro rozvoj nových pracovních postupů pedagogům slouží dílny. Převážně se jedná o jednorázovou akci. Účastníci sami tvoří a aktivně se zapojují (Lazarová, 2006).

2.6. Školní poradenské pracoviště

Velkou nápomocí na základních školách jsou pracovníci školního poradenského pracoviště.

Mezi ně se řadí:

- výchovný poradce,
- školní metodik prevence,
- školní speciální pedagog,
- školní logoped,
- sociální pedagog,
- školní psycholog (Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová, 2020).

Školní speciální pedagog a stejně i školní psycholog na základních školách nejsou tak běžní. V posledních letech se však situace dosti změnila a vedení školy přijímá posilu do pedagogického týmu i jedním z těchto dvou pracovníků, či dokonce oběma.

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je v dnešní době běžnou záležitostí a najdete jej téměř v každé škole. Asistent pedagoga je jedním z prvků podpůrných opatření stanoveným v PPP. Asistent pedagoga funguje jako opora pro učitele třídy a napomáhá mu při výuce, vzdělávání a výchově všech žáků, napomáhá při komunikaci mezi žáky navzájem a pedagogem, a taky při komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Snaží se především o maximální rozvoj žáka a jeho aktivní zapojení do vzdělávacích činností během výuky a při jejich přípravě na ni. Jeho úkolem je však vést a učit žáky k samostatnosti (Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová, 2020).

Speciální pedagog je osoba, která dokončila řádné vysokoškolské vzdělání a je kvalifikována pro práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Vysokoškolské vzdělání musí být zakončeno magisterským titulem s akreditací, a to v oboru s pedagogickým zaměřením. Uplatnění speciálního pedagoga je docela rozšířené obzvláště dnes, kdy je velkým trendem inkluzivní vzdělávání a přítomnost speciálního pedagoga na pracovišti školy je nezbytná. Mimo školní prostředí se může speciální pedagog vyskytovat i v sociálních či zdravotních zařízeních (Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová, 2020).

Jak jsme již zmínili, speciální pedagog se v dnešní době díky inkluzi může vyskytovat i na běžných školách, a nejen na základních školách zřízených podle §16 odstavce 9 dle školského zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění.

Mimo vysokoškolské vzdělání a kompetence speciálního pedagoga jsou důležité i jeho schopnosti a vlastnosti jeho osobnosti jako člověka, jeho míra tolerance, odolnosti, psychické odolnosti, komunikační schopnosti a dovednosti a celkový kladný vztah k dětem či žákům. Osobnost pedagoga je tak důležitá pro celkovou úspěšnost jeho profese (Růžičková, 2018).

2.6.1. Výchovný poradce

Výchovný poradce poskytuje odbornou pomoc jak žákům, učitelů tak rodičům v sociální, vzdělávací a osobní oblasti. Tato profese je časově náročná a obnáší velkou zodpovědnost. Jeho činnost je cílevědomá a zaměřená na poradenství. Je součástí poradenských služeb na základních a středních školách.

Výchovný poradce může být jakýkoliv pedagog školy, který je uznáván nejen u svých kolegů, ale i u žáků a jejich rodičů (Knotová, 2014).

Aby tento pedagog mohl plnit funkci výchovného poradce na škole, musí splnit řádnou kvalifikaci. Toto studium je uvedeno ve vyhlášce č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání výchovného poradce je uskutečněno na vysoké škole. Studium, se odehrává v podobě 250 vyučovacích hodin a to v rámci celoživotního vzdělávání (Knotová, 2014).

Poskytování výchovného poradenství je v dnešní době důležitou součástí výchovy a vzdělávání všech žáků na školách. Mimo výchovného poradce na škole najdeme i školního

metodika prevence. Výchovný poradce poskytuje poradenskou a metodickou činnost pro žáky s odlišným mateřským jazykem, výukovými obtížemi, speciálními vzdělávacími potřebami nebo kariérové poradenství. Dále u žáků plní diagnostickou činnost (Knotová, 2014).

2.6.2. Metodik prevence

Školní metodik prevence poskytuje poradenskou službu na základní a střední škole. Zabývá se rizikovým chováním u žáků a vypracovává plán primární prevence. Spolupracuje s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky na škole, s rodinou žáka a s žákem, který má výchovné problémy. Dále spolupracuje s různými institucemi, a především s policií České republiky, či městskou policií. Metodik prevence zastává poradenské, metodické, koordinační a informační činnosti. Stejně jako i výchovný poradce, i metodik prevence na škole působí jako pedagog a musí splňovat odbornou kvalifikaci (Tyšer, 2006).

2.6.3. Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog má ve své kompetenci koordinaci speciálně pedagogického poradenství, připravuje ve škole vhodné podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytuje a vykonává diagnostické činnosti. Pedagogům pomáhá při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Dále pomáhá navrhnout a následně i realizovat podpůrná opatření ke zlepšení vzdělávacích a výchovných metod pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodicky pomáhá všem asistentům pedagoga a pedagogům, kteří mají ve svých třídách žáka se SVP. Komunikuje s SPC a PPP. Neposledně mezi jeho kompetence řadíme komunikaci se zákonnými zástupci žáků (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Kompetence činností školního speciálního pedagoga se liší zaměřením školy, na které vykonává pracovní poměr, a podle cílové skupiny žáků s SVP.

Důležitým osobnostním rysem školního speciálního pedagoga je sebereflexe. Měl by umět adekvátně zhodnotit svou dosavadní provedenou práci a zhodnotit své chyby, ale i pokroky. Dále by měl mít v povaze chuť hledat a tvořit další možné pestré formy a metody komunikace s žáky se SPU. Měl by znát i své limity a ty nepřekročit, aby tak nedošlo k brzkému profesnímu vyhoření (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

V některých školách se speciální pedagog teprve objevuje. Protože je to něco nové a neznámé může to u některých pedagogů vyvolat negativní pocity vůči této profesi. Často dochází k situaci, kdy se pedagogové postavili ke speciálnímu pedagogovi značně odmítavě a jeho přijetí trvalo delší dobu. Neobvyklá situace nastává i tehdy, kdy mají učitelé od speciálního pedagoga nerealistické očekávání. Vedení školy i pedagogové v těchto situacích očekávají, že speciální pedagog zvládne vyřešit všechny problémy během pár dnů, což je nereálná představa. Ideálním a reálným přístupem je hladké začlenění do školského systému. Ředitel školy má mít zmapované jak odborníkovy kompetence, tak i potřeby školy. V takovém případě ví jak a do jaké míry může speciálního pedagoga využít, aby to bylo maximálně účinné a přínosné. Školní speciální pedagog tak může do značné míry ovlivnit, a především ulevit pedagogům a celému školskému systému (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Výzkumné šetření

V této kapitole naší diplomové práce se budeme věnovat výzkumnému šetření, které je zaměřeno na informovanost pedagogických pracovníků o specifikách práce se žáky se SPU na druhém stupni základní školy. Pro naši práci jsme zvolili kvalitativní šetření. Jako metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který jsme provedli s pěti informanty, pedagogy na běžných základních školách.

3.1. Úvod do problematiky

Pojem specifické poruchy učení je veřejností známý a často užívaný pojem. Ale i přes tuto znalost není vždy správně chápán a používán. Téma je detailně zpracováno v mnoha odborných studiích, což nám poskytlo rozsáhlé a komplexní znalosti, a to pomohlo ke zlepšení kvality výuky a péče o žáky se SPU. Zahraničních autorů věnujících se problematice SPU je velké množství a je tedy obtížné vybrat jen některého z nich. Pro naši diplomovou práci jsme využili některých z nich, nejvíce nás zaujali Feng, Boe a Cook (2006) se svým odborným článkem, ve kterém se autoři věnují především vztahu mezi učitelem a žákem se specifickými poruchami učení. Dále bychom chtěli zmínit autora Billingsley (2004), který se ve své odborné studii věnuje problematice edukace žáků s vývojovými poruchami učení.

Mezi české odborníky, kteří se danému tématu věnují, můžeme zařadit mnoho psychologů a speciálních pedagogů. vyzdvihli bychom například Olgu Zelinkovou, která se věnuje především diagnostice a poradenství, a to v oblasti specifických poruch učení a chování ve všech věkových kategoriích. Dále speciální pedagožku Bednářovou, která se věnuje diagnostikám dítěte v předškolním věku a školní zralosti a diagnostice schopnosti a dovednosti v oblasti čtení a psaní, pro školské poradenské zařízení a školní poradenské pracoviště, či vytvořila diagnostiku matematických schopností a dovedností. Za významnou rovněž pokládáme publikaci odbornice v oblasti speciální pedagogiky Jucovičové a psycholožky a speciální pedagožky Hany Žáčkové, od kterých jsme v naší diplomové práci využili publikaci Reeducace specifických poruch učení u dětí, která poskytuje praktické ukázky metod a postupů využitelných pro rozvoj dílčích funkcí.

Důležité pro naši práci byla orientace v současném legislativním ukotvení ve školství, konkrétně v oblasti poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V této části jsme vycházeli ze školského zákona 561/2004 Sb. Přesněji k paragrafu 16 a vyhlášky 27/20026 o poskytování podpůrných opatření žákům se speciálně vzdělávacími potřebami v aktuálním znění.

Diplomovou práci o této problematice vypracovala Michaela Junková roku 2015 na téma postoje učitelů ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních a středních školách. Autorka si dala za cíl zanalyzovat postoje pedagogů na základních a středních školách v kraji Vysočina. Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou, dotazníkovou technikou. Výzkumu se zúčastnilo 103 učitelů, z čehož 41 bylo ze základních škol a 62 ze středních škol. Junková tímto výzkumem zjistila, že oslovení pedagogové mají ke svým žákům pozitivní přístup a mají základní znalosti o tématice specifických poruch učení.

3.2. Cíl výzkumného šetření

Výzkumná část naší diplomové práce má za cíl zhodnotit připravenost pedagogů na druhém stupni ZŠ pro práci se žáky se SPU a posoudit úroveň povědomí o vhodných způsobech práce s nimi.

K dosažení cíle byly stanoveny cíle dílčí:

- Zjistit míru kompetencí pedagoga pro práci se žákem se SPU.
- Zhodnotit míru připravenosti pedagogům pro práci se žáky se SPU.
- Zjistit, zdali jsou pedagogové dostatečně podporováni v rozvíjení znalostí SPU ze strany vedení školy.

V návaznosti na hlavní cíle a dílčí cíle byly vymezeny další hlavní výzkumné otázky:

- Mají pedagogové škol dostatečný přehled o problematice SPU?
- Mají pedagogové zkušenosti s žáky se SPU?
- Je pedagogům poskytována příležitost rozvíjet schopnosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU?

- Pociťují pedagogové podporu pro jejich rozvoj v oblasti edukaci žáků se SPU ze strany vedení školy?

3.3. Metoda sběru dat

Pro naši diplomovou práci si vybrali kvalitativní výzkum. Pro který je typické široké spektrum sběru dat, ale ty na začátku neoperují s proměnnými. Mezi další charakteristický znak se řadí absence hypotézy ve výzkumu. Je však možné pozorovat snahu o získání co největšího možného počtu informací o daném tématu (Švaříček, Šedová, 2014).

V naší práci jsme zvolili metodu rozhovoru. Konkrétně se jedná o polostrukturovanou formu. Rozhovor je metoda, která je využívána v mnoha různých oborech. Rozhovor může mít mnoho forem a je možné ho využít jak v kvalitativním, tak i kvantitativním výzkumu. Jak jsme již zmínili, pro náš rozhovor jsme zvolili formu rozhovoru polostrukturovanou. Polostrukturovaný rozhovor je částečně řízený nebo probíhá přesně podle předem stanovených otázek. Polostrukturovaný rozhovor má již předem stanovené otázky, ale tvůrce má možnost změnit jejich pořadí či modifikovat jejich znění. Tato forma pomáhá při nastavení přirozeného kontaktu během rozhovoru s dotazovanou osobou (Reichel, 2009).

Otázky stanovené na rozhovor:

1. Jaký obor máte vystudovaný?
2. Jak dlouho působíte jako pedagog?
3. Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?
4. Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?
5. Máte ve své třídě žáka se SPU?
6. Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměření?
7. Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?
8. S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?
9. S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?
10. Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá?)?
11. Myslíte si, že se motivace u žaka/ů se SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?
12. Má žák se SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

13. Studuje žák s SPU na Vaší škole vícero jazyků?
14. Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi se SPU?
15. S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?
16. Vnímáte jejich efektivitu?
17. Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky se SPU?
18. Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště....
19. Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)
20. Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

3.4. Charakteristika výzkumného souboru

Pro náš výzkum byli vybráni učitelé základních škol. Osloveno bylo jedenáct pedagogů v České republice. Naši prosbu o spolupráci jsme přednesli osobně. Detailně jsme popsali záměr tohoto výzkumného šetření společně se seznámením využívaných metod, které jsou zvoleny pro dosažení našeho výzkumného cíle. Z oslovených jedenácti pedagogů šest odmítlo z důvodu obavy o jejich nízké informovanosti o tematice. Pět informantů, pedagogů, souhlasilo s účastí na výzkumu. Těchto pět informantů bylo stejného pohlaví, což způsobilo genderovou nevyváženost, ale nemělo by to mít vliv na dosažení cíle v naší práci.

V níže uvedené tabulce předkládáme základní informace o našich informantech.

Účastník výzkumu	Vystudovaný obor	Délka pedagogické praxe	Zkušenost s prací se žáky se SPU
Paní učitelka 1	Učitelství občanské výchovy a základů společenských věd	3 roky	NE
Paní učitelka 2	Učitelství anglického jazyka	10 let	ANO
Paní učitelka 3	Učitelství matematiky a fyziky	20 let	ANO
Paní učitelka 4	Učitelství českého jazyka a dějepisu	9 let	ANO
Paní učitelka 5	Učitelství občanské výchovy a speciální pedagogiky	1 rok	ANO

3.5. Průběh výzkumného šetření

Rozhovory byly vedeny osobně a dva přes on-line platformu. Pro zachování a následnou transkripci rozhovoru byla využita aplikace diktafon dostupná v mobilním telefonu.

Na začátku každého rozhovoru jsme seznámili dotazované s výzkumem s výzkumným cílem naší diplomové práce. Každý dotazovaný podepsal informovaný souhlas. Poté jsme se dotázali, zdali souhlasí s nahráváním našeho rozhovoru a ubezpečili je, že nahrávka bude smazána, jakmile bude rozhovor převeden do psané formy. Všech pět dotazovaných souhlasilo s nahráváním. Otázky byly již připravené a snažili jsme se dodržet jejich strukturu. Po celou dobu rozhovoru jsme poslouchali a aktivně reagovali na jejich odpovědi – doptat se na další otázky, změnit pořadí otázek či některou z nich vynechat úplně.

Odpovědi výzkumu byly přepsány po ukončení rozhovoru. Následně byly podrobeny analýze.

Na základě bezpečnosti osobních údajů v naší diplomové práci neuvádíme jména informantek ani názvy jejich pracovišť, aby nedošlo na odhalení jejich identity.

3.6. Časové rozložení výzkumu

Pro jednotlivé úkoly jsme sestavili časový harmonogram práce:

Studium literatury	únor 2023–květen 2024
Formulace cíle práce + sestavení struktury obsahu práce	září 2023–leden 2023
Zhotovení teoretické části	červen 2023–březen 2024
Oslovení pedagogů pro výzkumné šetření	březen 2023–leden 2024
sestavení/ formulace otázek pro rozhovor	září–prosinec 2023
Realizace výzkumného šetření – rozhovorů	duben 2024
Analýza dat získaných z rozhovorů	duben–květen 2024
Zhotovení praktické části	březen–květen 2024

4. Výsledky výzkumného šetření

4.1. Analýza získaných dat

V této podkapitole se budeme věnovat interpretaci dat, která jsme získali. Ze začátku byly informantkám kladeny otázky se zaměřením na absolvované vzdělání a dosavadní získané zkušenosti. Výzkum diplomové práce máme zaměřený na druhý stupeň základní školy, tudíž jsme z odpovědí zjistili, že všechny paní učitelky absolvovaly vysokoškolské vzdělání s odlišnou aprobací. Konkrétně mezi aprobovanými předměty byla matematika, fyzika, občanská nauka, speciální pedagogika, český jazyk, dějepis a anglický jazyk. Každá z informantek má rovněž jinou délku pedagogické praxe. Nejméně praxe má pátá paní učitelka, která vystudovala speciální pedagogikou, působí jako učitelka prvním rokem a učí anglický a český jazyk. První paní učitelka má tři roky praxe a učí občanskou nauku. Druhý rozhovor byl s paní učitelkou angličtiny, která v praxi působí deset let. Třetí paní učitelka má ze všech dotazovaných učitelek nejdelsí praxi, a to dvacet let, se zaměřením na fyziku a matematiku. Čtvrtá paní učitelka má devět let praxe a vyučuje český jazyk a dějepis.

Paní učitelky jedna, dva, tři a čtyři učí na běžné základní škole. Pátá paní učitelka učí na základní škole s minimálními očekávanými výstupy. S termínem SPU (specifické poruchy učení) se všechny setkaly, a to při studiu. Kromě první paní učitelky všechny měly nebo mají ve třídě žáka se specifickými poruchami učení. Třetí paní učitelka se zmiňuje, že má ve své třídě žáky se SPU společně s přidruženými poruchami jako je ADHD, nebo autismus.

Jedna z položených otázek byla zaměřená na to, zdali absolvovaly kurz zaměřený na SPU. Dvě paní učitelky odpověděly, že se žádného kurzu tohoto zaměření nezúčastnily, informace získaly jen v rámci studia. Čtvrtá paní učitelka se zúčastnila webináře a třetí paní učitelka se zúčastnila několikadenního kurzu s tematikou SPU. Bohužel si nevzpomněla na název a instituci, který kurz organizovala.

Rozmanité odpovědi byly na otázku, zda cítí podporu ze strany vedení školy v oblasti žáků se SPU. První paní učitelka odpověděla: „*Máme možnosti následujícího vzdělávání, tedy nabídku nějakých kurzů máme, ale aktuálně, vzhledem k tomu, že žádného takového žáka nemám ve třídě, tak to neřeším.*“ Zatím co druhá paní učitelka odpověděla „*Spíše ne,*

snažím se spolupracovat se speciálním pedagogem. Dle mého názoru by mělo více učitelů u nás na škole s tímto speciálním pedagogem spolupracovat, protože se mi zdá, že ne ve všech předmětech děti dostávají stejnou podporu. Jo, a že ne všichni učitelé tyhle žáky přijímají a dostatečně chápou problematiku SPU.“

Další dotazované odpověděly že podporu cítí a dostávají nabídky ze strany vedení i přes to že kurzů s tematikou SPU není na výběr moc. Čtvrtá paní učitelka nadnesla vysoké ceny kurzů, což je problematickou oblastí ve školství a mnohdy rozhodujícím faktorem. Některé poukázaly přítomnost a spolupráci speciálního pedagoga. Druhá paní učitelka rovněž zdůraznila nutnost vyšší kooperace speciální pedagoga s ostatními pedagogy ve škole, z důvodu nedostatečné diferenciaci žáku s SPU. Rovněž zmínila problematiku přijetí žáka se SPU ve třídě.

Třetí paní učitelka doplňuje *„Vedení ze strany vedení je určitě důležité, ale myslím si, že učitel by se měl v tomto směru snažit především sám.“*

Druhá paní učitelka spolupracuje s metodikem prevence, výchovným poradcem a stejně tak i se speciálním pedagogem a školním psychologem. Třetí paní učitelka na škole působí jako výchovný poradce, tudíž spolupracuje s metodikem prevence a *„snaží se brát i v potaz názor speciálního pedagoga.“*

Škola, kde pracuje čtvrtá paní učitelka, má velké poradenské pracoviště. Komunikuje s výchovným poradcem, školním psychologem a nejvíce klíčovou osobu pro práci se žáky je pro ni speciální pedagog, protože s ním pracuje dvakrát týdně. První paní učitelka naopak odpověděla *„No protože žádného žáka se speciálními potřebami nemám ve třídě, tak s žádnou takovou poradnou nejsem v kontaktu.“*

Dále jsme se dotazovali, s jakým SPU se paní učitelky setkávají nejvíce. První paní učitelka v našem rozhovoru uvedla, že ve své třídě nemá žáka se SPU, ale myslí si, že nejvíce rozšířená je dyslexie. Druhé paní učitelce se nejvíce ve třídě opakují žáci s dyslexií a následně s dysgrafií, stejně jako čtvrté a páté paní učitelce společně s dysortografií. S již zmíněnými SPU se stejně jako předešlé paní učitelky nejvíce setkává i třetí paní učitelka, a protože učí předměty matematika a fyzika, setkala se i s dyskalkulií.

Vzhledem k tomu, že první paní učitelka ještě neučila žáka se specifickými poruchami učení, nemá tak ani osobní zkušenosti s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu. Učitelky dva až pět sestavovaly IVP samy s pomocí speciálního pedagoga nebo výchovného poradce.

Motivace žáků je velkým a důležitým tématem. Dalo by se říci, že motivace vede k nabití energií celého organismu, což jedinci umožňuje pokračovat v úkonu a také ho splnit a motivace ovlivní jeho jednání i chování, což umožňuje daný úkon splnit. Motivace je poháněna jak pozitivními, tak negativními emocemi. Nejlepší motivace je za pomoci pozitivních emocí jako je například radost. Negativní emoce může vyvolat motivaci například při nutkání si opravit špatnou známku. Dále motivaci dělíme na biologickou a sociální. Biologická motivace má uspokojit naše základní primární funkce, jako je dýchání, pocit bezpečí, nutnost spánku, dýchání a přijímání potravy. Všechny tyto funkce jedinci umožní přežít. Motivace sociální se zaměřuje na psychické emoce jako již zmíněná radost nebo láska, či pocit štěstí. Tenhle druh motivace nám umožňuje se socializovat a adaptovat v průběhu celého našeho života (Dvořák, 2008).

Proto naší další otázkou v rozhovoru byla oblast motivace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to při aplikaci podpůrných opatření během výuky. První paní učitelka na tuto otázku nemohla odpovědět, protože zatím nemá zkušenosti se žáky se SPU. Druhá paní učitelka má zkušenost se třemi žáky se SPU, a tak se k otázce vyjádřila. Poukázala na individualitu každého ze žáků, některá z opatření musela být diferenciována pro jejich speciální potřeby, ale i přesto to nebylo dostatečně motivující pro některé z nich.

Třetí paní učitelka odpověděla: ... „*No, myslím si, že většina žáků i rodičů bere podpůrná opatření spíš jako úlevu od učení a myslí si, že tím pádem budou mít méně práce a za testy dostanou lepší známky, než si zaslouží.*“ Čtvrtá paní učitelka dodala: „*To se mi těžko posuzuje, ale obecně vzato si myslím, že vlastně jo. Díky nim vlastně mají možnost získat lepší známku, můžu i jinak hodnotit, takže si myslím, že ta motivace žáků je pak zákonitě vyšší.*“

Pátá učitelka popsala jejich aktuální problém, který se snaží vyřešit: ... „*Přijde mi to hodně individuální, ne třeba všechny ty opatření byly efektivní a teďka uvažuji, jestli je to na straně víc jakože toho, kdo to sestavoval, anebo jestli celkově vůbec ten individuální vzdělávací plán funguje, protože třeba máme žáka. A u kterého vlastně ten individuální vzdělávací plán na dané předměty vůbec nefunguje a ne, že by to bylo ze strany třeba pedagogů, ale řešili jsme ho i teďka na hodně poradách, že vlastně on nejspíš trpí vysokou unavitelností, takže on, i když má i normální vzdělávací plán a že má dobrou angličtinu, tak stejně to má víc škody než užítka, on je, no protože ho musíme neustále třeba budít na té výuce. Takže jako je to fajn to mít, ale ne asi u všech úplně je to nějak jako efektivní.*“

Druhá a pátá paní učitelka tak poukázaly na důležitost individuálního přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a odlišnosti efektivity podpůrných opatření, které následně odráží míru a hloubku motivace.

Dále nás zajímalo, jestli mají žáci se specifickými potřebami zájem o podpůrná opatření a zdali využívají všechna navržená. Druhá paní učitelka navázala na předešlou otázku týkající se motivace. Poukázala na individuální motivaci každého z žáků a jejich aktivní podílení na tvorbě či případné úpravě podpůrných opatření. Nadnesla však, že u některých podpůrná opatření spíše na žáky působí jako forma nucení, učení. V druhé části otázky se zmínila o důležitosti a efektivitě těch podpůrných opatření, které využívají a v případě jejich pozitivního vlivu na žáka není potřeba využívat všechna naráz.

Třetí paní učitelka odpověděla: *„Myslím si, že žákovi je to úplně jedno, dokud dostane určité úlevy ve výuce.“*

Čtvrtá paní učitelka nadnesla problematiku sociálního prostředí ve třídě: ... *„Aktuálně s tím nemají žáci problém, ale samozřejmě setkala jsem se s takovými žáky, kteří vlastně tím, že jsou v pubertě, nechtějí vybočovat, takže vlastně chtěli psát celé diktáty a chtěli to, co jejich spolužáci. V tom případě já jsem se jim teda to snažila zohlednit jinak, ale je to pochopitelné, že děti jsou v pubertě nechtějí se lišit.“*

Pátá paní učitelka navázala na předešlý příklad svých žáků a popisuje žáka, který zájem o podpůrná opatření nemá. Na druhé straně je jeho spolužačka, která pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu a je silně motivována. Nadnesla i důležitost motivace rodičů této žákyně, kteří dávají pozitivní zpětnou vazbu učitelům. Zmiňuje uzpůsobení individuálního vzdělávacího plánu takovým způsobem, aby žačka byla dostatečně intelektuálně stimulována, ale zároveň aby nebyla přetěžována. To způsobuje její motivaci a větší možnost spolupráce s ostatními učiteli.

První paní učitelka nemohla na tuto otázku odpovědět, protože prozatím nemá zkušenosti v této oblasti.

Navazující otázka byla zaměřena na studium druhého cizího jazyka. První paní učitelka odpověděla, že všichni žáci bez výjimky jsou povinni studovat minimálně dva jazyky, tudíž i žáci se SPU. Druhá paní učitelka se obrátila na poradnu, která navrhla vynechání druhého cizího jazyka a stanovila stupeň podpůrného opatření pro žáka se SPU. Na základě toho se rozhoduje, zdali bude žák studovat i druhý cizí jazyk. Třetí paní učitelka využívala svou

praxi získanou v průběhu let a uvedla zkušenost s jedním žákem, kterému byla poskytnuta úleva od studování druhého cizího jazyka, však dle jejího názoru byla tímto rozhodnutím žákovi odebrána příležitost ke vzdělání v období, kdy se vzdělávat mohl.

Čtvrtá paní učitelka má na své škole několik žáků, kteří nestudují dva cizí jazyky. Tito žáci mají těžkou dyslexii, nebo dysortografii. Můžou mít i obojí. Většina žáků dva jazyky studuje. Paní učitelka uplatňuje individuální přístup ke každému žákovi SPU zvlášť.

Pátá paní učitelka se již na začátku rozhovoru zmínila, že vyučuje na škole s minimálními očekávanými výstupy, a proto na jejich škole byla zrušena výuka druhého cizího jazyka. Žáci zde studují český jazyk a jeden cizí jazyk, a to anglický jazyk. Na úkor druhého cizího jazyka, jako například německého jazyka, byly vyučovací hodiny rozšířeny o další výuku českého jazyka, aby došlo k maximální podpoře rozvoje rodného jazyka právě u žáků se specifickými poruchami učení.

Reakce třídy na přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami může být různorodá. A proto jsme vyčlenili v rozhovoru i jednu otázku se zaměřením na kolektiv třídy a reakci spolužáků vůči žákovi se SPU. První paní učitelka v rozhovoru uvedla zkušenosti svých kolegů, kteří se nezmiňovali o žádných problémech v souvislosti se žáky se SPU.

Druhá paní učitelka popisuje náročnost začlenění takového žáka do kolektivu, a to především na začátku, společně s náročností práce s rodiči. Uvádí: ... *„Začlenění takového žáka je ze začátku vždy náročné a je potřeba pracovat s třídou jako s celkem. Většina dětí i rodičů nemá vůbec ponětí, co SPU je. Je tedy nutné je informovat a poučit, bohužel ale i v tom případě se stále potýkáme s problémy šikany nebo nepochopení ze strany ostatních rodičů.“*

Třetí paní učitelka v rozhovoru uvedla: ... *„Já se k tomu vždy stavím s pevnou rukou. Neschvaluji žádné špatné chování ve své třídě a snažím se všechny komentáře vůči žákovi s SPU řešit na místě.“*

Dalších z dotazovaných byla paní učitelka čtyři, která uvedla běžnost přítomnosti žáků se SPU na škole, a přítomnost dalších žáků například s ADHD, poruchami chování, cizinců a dalších. V rozhovoru uvedla, že si nevybavuje žádný problém spojený s touto tematikou.

Pátá paní učitelka doplňuje: ... *„no tak u nás jako jsou hodně tolerantní většina těch žáků. Ale samozřejmě najdou se takoví ti, kteří dokážou znepříjemnit tomu jednomu život, že si z něho třeba utahují, že jak to nemůžeš chápat, že to je přece úplně jednoduché. Ale snažíme*

se jim to opravdu vysvětlovat, takže u nás si myslím, že to není až tak hrozné jako třeba na jiných školách, kde jsou ty srovnání poněkud horší tím, že oni opravdu mají ty minima, co mají splnit, tak je to u nich trochu mírnější.“

Na otázku, s jakými podpůrnými opatřeními paní učitelky pracují, nám první odpověděla: ... *„I přes to, že žádné takové dítě nemám ve třídě, přistupuji ke všem dětem individuálně a nenutím je do věcí, které jim nejsou příjemné a nejsou přímo nutné. Tedy pokud někdo má trému a nerad před třídou čte, záměrně se jej snažím nevyvolávat a pokud je vyvolaný, dám mu kratší kousek textu.“*

Druhá paní učitelka má stejný názor na čtení žáků se SPU nahlas před třídou a dodala, že žákům nechává více času na vyplnění různých cvičení, diktáty dává spíše vyplňovací, popřípadě žáka vyzkouší ústní formou. Třetí paní učitelka též nechává více času na vypracování zadaného úkolu a dále se řídí doporučením.

Čtvrt paní učitelka odpověděla: ... *„Jak už jsem říkala, tak protože učím češtinu, tak se s tím setkávám často, ale častý velmi častým je úprava hodnocení. Dávám třeba žákům kratší diktáty, dávám jim doplňovačky, aby měli šanci napsat určitě známku.... nebo žáky potom zpětně dovyzkouším. Nebo třeba texty žákům zkracuji.“*

Paní učitelka jedna, dva a čtyři vnímají efektivitu těchto jimi používaným podpůrných opatření, avšak paní učitelka dva poukazuje na důležitost žákova emočního rozpoložení. Čtvrtá paní učitelka ještě dodává, že díky navýšení časového limitu při testech či diktátech mají žáci možnost zasáhnout lepší známy, což je motivuje k dalšímu učení. Třetí paní učitelka odpověděla: ... *„Abych byla zcela upřímná, celá úplně nepodporuji dnešní moderní názor na inkluzi. Jak jsem již zmínila v předešlých otázkách, myslím si, že tihle žáci opravdu ve většině případů jen zneužívají toho takzvaného papírku pro úlevy. Dokonce jsem se přiklonila k možnosti zavedení jedné třídy právě pro tyhle žáky.“*

Pátá paní učitelka: ... *„Tak jak říkám, mu toho každého žáka je to individuální někteří s tím fungují rádi. Rádi tu využívají různé právě ty programy, ty obrázkové názorné názorné příklady. Názorné ukázky a podobně, takže tam je to fajn, oni to rádi ještě domek byla otázka, jestli vnímáte tu efektivitu těch podpůrných opatření, o kterých jsme se bavili právě předtím o té vizualizaci, jak jste popisovala, kterej si tam vnímáte tu efektivitu, takže dívat se mě případu ano, že tam je to efektivnější, ta práce, a je to i trochu víc baví, když je to opravdu formou hry, formou právě jako toho grafického, trochu jim to dává větší smysl.“*

U první paní učitelka, na škole speciálního pedagogického pracovníka nemají, ale mají tam školního psychologa, zatímco druhá a třetí paní učitelka tohoto pracovníka na své škole mají a taky s ním aktivně spolupracují.

Čtvrtá paní učitelka řekla: ... *„Ano, speciálního pedagoga máme, a jak jsem myslím už zmínila, tak pomáhá v tom, že vlastně má hodiny s nima češtiny také, takže to pomůže, že vlastně mají češtinu navíc a vlastně je nápomocnej, i když si třeba vyplňují papíry a tak dále. Ale jinak bych chtěla i vyzdvihnout, že nápomocný můžou být i kolegyně, které jestli mají jiné materiály a tak.... vzájemně si to sdílíme, protože někdy je to náročné pracovat s tou celou třídou. A ještě do toho tam mít žáky, kdy se do toho ještě další žáky, takže velmi mi můžou pomoci... hlavně ty kolegyně. Je to fajn takhle sdílet.“*

Pátá paní učitelka vyzdvihuje výchovnou poradkyni a metodičku prevence, která má vystudovanou i speciální pedagogiku, avšak přímo konkrétně speciálně pedagogického pracovníka na škole nemají.

Metodického vedení se nedostává první paní učitelce, zatímco druhou paní učitelku pravidelně navštěvuje ve své škole nový speciální pedagog, v rámci hospitačních hodin. Stejně tak i čtvrtá paní učitelka má možnost metodické podpory, například při tvorbě vyhodnocení či zpráv.

Třetí paní učitelka odpověděla: ... *„Na naší škole podporujeme aktivní vedení všech učitelů ze strany pracovníků ŠPP.“*

Metodické vedení, přesněji výchovná poradkyně, je nápomocná i páté paní učitelce při odpovědích na různé dotazy.

Školní poradenské pracoviště (ŠPP), poskytuje informace v rámci návštěv školy. Druhá paní učitelka s nimi komunikuje prostřednictvím konzultací. Třetí paní učitelka odpověděla: ... *„Pracovníci ŠPP se aktivně podílejí na výuce, nabízejí konzultace, chodí na náslechy do výuky a snaží se vzdělávat všechny naše pedagogické pracovníky.“*

Čtvrtá paní učitelka doplňuje svou předešlou odpověď na otázku o metodickém vedení a doplňuje informaci o následních metodického vedení a jejich občasných návštěvách při výuce.

Pátá paní učitelka odpověděla na otázku o spolupráci s ŠPP: ... *„Ale ano, spolupracuji, a mám dobrý vztah vlastně, nebo celkově na škole k té pedagogice je hodně, na sebe fixované snažíme si vlastně říkat, co a jak, jaký žák zrovna funguje ten daný den, a stejně tak právě*

ta výchovná poradkyně a metodička prevence má opravdu skvělý přehled o těch žácích. Má i dobré vztahy a vlastně s rodinami, protože tady vlastně k nám do té školy opravdu chodí třeba i hodně sourozenců, a tak dále, takže velmi nápomocná i co se týče těch právě vztahů jako že s těmi žáky IS rodiči a tím pádem spolupracuji s ní opravdu každý den, že si řekneme, jak zrovna ten daný žák třeba funguje, když má třeba nějaké psychické problémy nebo něco ohledně docházky je potřeba vyřešit, tak opravdu každý den jasně to máte hezky.“

Poslední otázka měla zjistit, zda by paní učitelky ocenily kurz pro rozšíření znalostí o specifických poruchách učení.

První paní učitelka: ... „*Po tomto rozhovoru ano. Ale vážně, vím, že počet těchto dětí se specifickými potřebami se zvyšuje, takže určitě by byl nějaký kvalitní kurz na toto téma přínosný pro všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky.“*

Podobnou odpověď uvedla druhá paní učitelka, která zmiňuje, že by ocenila kurz, který by byl zaměřený na praktické využití aktivit a metod pro jejich výuku. Čtvrtá paní učitelka doplňuje: ... „*Ano, určitě, ale když už tak bych chtěla, aby to bylo zaměřené víc k mému zaměření. Většinou kurzy jsou zaměřené obecně a já bych ocenila nějaký kurz, který se bude věnovat spíše práci s nimi na druhém stupni v té češtině, i nějaké třeba praktické pomůcky, pracovní sešity, to by to by se hodilo asi úplně nejvíc.“*

Stejně tak odpověděla pátá paní učitelka, dle jejího názoru by kurzy se zaměřením na SPU ocenilo více pedagogů: ... „*Takže, myslím si, že to rozhodně není na škodu, a myslím si, že by to ocenilo více k pedagogů. Rozhodně by byly fajn i třeba větší kvantum nějakých příjmů a materiálu a tak dále, protože teorii ti každý dohledá nebo prostě získá žák na internetu, ale prostě těch kurzů, těch praktických, opravdu, kdy jako přesně třeba daná metoda, jak třeba i komunikovat s tím žákem, tak aby právě, jak jste zmiňovala, že jako aby tam nedošlo k nějakému posměšků ze strany třeba těch spolužáků nebo okolí tak, aby bylo určitě přínosné. A když budu mluvit i mimo jako současné zaměstnání, tak IV rámci těch praxí tak šlo vidět, že na těch běžných klasických základních škol a i gymnáziích a podobně, tak jako je toho málo a nebo prostě ti kolegové, kteří už třeba nechtějí se dál vzdělávat, tak prostě jedou dál v těch šlépějích. A myslím, že by to bylo fajn, aby o tom i něco málo věděli a nepovažovali to jenom jako za lenost nebo nějakou hloupost těch žáků.“*

Paní učitelka tři odpovídá: ... „*Myslím si, že o SPU vím dost. Kurz jsem již absolvovala, tak bych se teď chtěla zaměřit i na jinou tematiku, třeba něco do oblasti matematiky. Odborníkem na SPU je spekař.“*

4.2. Diskuse

V této podkapitole naší diplomové práce se pokusíme odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si stanovili, a popíšeme získaná data.

První výzkumná otázka měla za úkol zjistit míru schopností pedagoga a zdali jsou znalosti a zkušenosti optimální pro práci se žáky se specifickými poruchami učení, a to na druhém stupni základní školy. Odpovědi nám ukázaly, že všechny paní učitelky mají vystudovaný magisterský program na pedagogické škole s různou aprobací. Jedna z paní učitelek vystudovala speciální pedagogiku. Během let své pedagogické praxe se všechny, až na jednu paní učitelku, setkaly s žákem, který měl diagnostikovánu alespoň jednu ze specifických poruch učení.

Druhá výzkumná otázka se zabírala mírou připravenosti a znalosti pedagogů o problematice vzdělávání žáků s SPU. O tématice SPU se dozvěděly během svých studií, nebo až během své pedagogické praxe. Většina paní učitelek se zúčastnila kurzu se zaměřením na SPU, dvě se nezúčastnily. Jedna paní učitelka, která vůbec nemá zkušenosti z praxe ani neabsolvovala kurz na toto téma, znalosti získala pouze během svého studia na vysoké škole. Další paní učitelka vystudovala speciální pedagogiku, žádný vzdělávací kurz prozatím neabsolvovala. Všechny, až na jednu, by ocenily vzdělávací seminář zaměřený na tematiku specifických poruch učení, který by se věnoval více praktickým záležitostem, jako jsou praktické pomůcky, nebo by byl zaměřen na odborné předměty.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na to, zdali informantky pocítují dostatečnou podporu v rozvoji znalostí SPU ze strany vedení školy. Na stanovenou otázku jsme získali rozmanité odpovědi, a to z důvodu jiného přístupu na každém ze školských zařízení. Dvě paní učitelky necítí podporu ze strany vedení, a přesto, že dle jejich názoru by se speciálním pedagogem mělo spolupracovat vícero pedagogů. Jedna z paní učitelek zastává názor, že by každý z pedagogů měl své znalosti a dovednosti rozvíjet sám. Problematickou oblastí jsou finanční možnosti školy. Mnohdy na potřebné kurzy pro pedagogy nejsou dostatečné finance, nebo není možné účast na kurzu poskytnout každému z pedagogů. Pro tři paní učitelky je podpora a zdrojem informací a inspirací pro práci se žáky se SPU školní poradenské pracoviště působící na jejich škole.

4.3. Doporučení pro praxi

Výuka žáka se SPU s podpůrnými opatřeními je organizačně i časově náročná. Na žáky je při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ zvýšeny požadavky ve všech vyučovacích předmětech. Je zásadní, aby žákům se SPU poskytovali podporu pedagogové. Aby mohli pedagogové účinně pomáhat, je nezbytné, aby byli dostatečně informováni o specifických potřebách těchto studentů a o metodách práce s nimi. Učiteli může být užitečné, pokud bude mít dostatečné materiální zázemí a pravidelnou možnost konzultaci, či vedení odborníkem v tomto oboru. Pedagog tak bude schopen žákovi co nejvíce pomoci a umožní mu jeho maximální rozvoj ve všech oblastech. To je cílem každého pedagoga.

Je nezbytné, aby docházelo k posílení kvality přípravy pedagogických pracovníků již během jejich studia.

Během studia na vysoké škole by bylo vhodné rozšířit vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky nejen obecně, ale také prohloubit znalosti dle zvolených studijních oborů studentů. Na základě získání komplexnějších znalostí o problematice specifických poruch učení budoucí pedagogové lépe porozumí významu poskytování podpory žákům se SPU. Následně budou efektivněji využívat vhodné a zároveň rozmanité metody a formy výuky, které budou respektovat individuální potřeby každého z žáků se SPU.

Komplexnější porozumění daní problematice pomůže pedagogovi zvýšit jeho motivaci a schopnost poskytovat podporu těmto žákům.

Ke zkvalitnění informovanosti pedagogů o specifikách práce se žáky se SPU by významně pomohlo rozšíření nabídky kurzů. Během své pedagogické praxe musí každý pedagog nadále rozšiřovat své znalosti a dovednosti ve všech oblastech pedagogiky, díky čemuž si pedagog zvyšuje úroveň výuky a práce se žáky. Stejně tak se musí pedagog aklimatizovat na nové trendy ve výuce v hodnocení a přístupech v práci s žáky. A v neposlední řadě je zapotřebí rozvíjet kooperaci mezi kolegy a jejich kolegiálnítu, která je důležitým faktorem při komplexní péči o žáky. Komunikace mezi učiteli je velmi důležitá, obzvláště při práci se žáky se specifickými poruchami učení, kdy je potřeba vyhodnocovat všechna nastavená podpůrná opatření.

Kurzy by tak měly být zaměřeny nejen na obecné znalosti o tématice SPU, ale měly by se věnovat rozvoji praktických dovedností, získání zkušeností z praxe a jejich efektivní aplikaci

ve vzdělávacím procesu. Dále tyto kurzy mohou obsahovat poznatky a nápady pro využití didaktických a kompenzačních pomůcek, které žákovi i pedagogovi usnadní vzdělávací proces.

Zkvalitnění kurzů či vzdělávacích seminářů pro rozšíření kompetence pedagogů zaměřených na druhý stupeň základních škol by mělo obsahovat konkrétní zaměření na dané obory dle výukových předmětů ve škole. Pedagogové by ocenili kurz zaměřený pouze na jejich vyučovací předmět, kde by jim byl konkrétně popsán postup práce s žáky se SPU a přiblížení konkrétních projevů specifických poruch učení týkajících se předmětu, či průběhu jejich výuky.

Problémem zůstává vysoká finanční a časová náročnost těchto kurzů a seminářů. V poslední době se tento problém řeší za pomoci online webinářů, které jsou pro pedagogy dostupnější, ale v některých případech není jejich efektivita natolik výrazná oproti prezenčním kurzům a seminářům.

4.4. Limity práce

Při uskutečnění výzkumného šetření jsme identifikovali možné limity, které by mohly mít vliv na získaná data, jejich analýzu a interpretaci.

Naše výzkumné šetření mělo velký vliv na stanovený název naší kvalifikační práce, neboť někteří oslovení pedagogičtí pracovníci odmítli účast. Dva z informantů jako důvod uvedli obavu o svou nízkou informovanost o dané problematice. Přesněji jsme oslovili celkem jedenáct učitelů, přičemž pouze pět z nich souhlasilo s realizací rozhovoru. Dalších šest tedy odmítlo rozhovor poskytnout.

Dále vnímáme limity na straně účastníků výzkumu. Získané informace mohly být zkresleny různými faktory:

- emočním rozpoložením,
- časovým aspektem,
- prostředím, kde se účastník nacházel.

Výsledky našeho šetření mohly být ovlivněny tím, že dva z rozhovorů byly realizovány prostřednictvím on-line platformy.

Dalším omezením byla na straně výzkumníka také nízká zkušenost s prováděním kvalitativního výzkumu pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru.

Naposledně je potřeba zdůraznit, že výsledky našeho výzkumného šetření mohly být ovlivněny počtem dotazovaných. V případě vyššího počtu informantů bychom mohli dosáhnout rozdílných výsledků.

Závěr

V dnešní době je SPU velmi známým pojmem a je potřeba brát v úvahu, že každý pedagog se s tímto typem žáků během své profesní praxe setká. Žáci se specifickými poruchami učení jsou vzděláváni v běžném proudu vzdělávání. Velkou roli v životě žáka hraje pedagog, obzvláště ve školním prostředí. Naše práce se zaměřuje na informovanost pedagogů, a to na druhém stupni základní školy. Pedagog by měl být schopen plnohodnotně se žákem komunikovat a pracovat, aby došlo k maximálnímu možnému rozvoji u žáka se SPU.

Závěrem naší kvalifikační práce bychom chtěli shrnout její obsah a zamyslet se nad dosažením stanoveného cíle. Diplomová práce má dvě hlavní části. První část je teoretická a druhá je praktická. Obě části se dělí na kapitoly a podkapitoly. V teoretické části naší práce jsme využili odbornou literaturu a aktuální zdroje.

Kvalifikační práce zabývá specifickými poruchami učení. V první kapitole teoretické části popisujeme vymezení, terminologii a druhy specifických poruch učení. V následující kapitole vymezujeme přístupy k žákům s SPU. Uvádíme specifika, jako je výchova, hodnocení, diagnostika žáků se SPU a přístup rodičů k dané problematice.

Pozornost byla věnována i pedagogům a jejich výuce žáka se SPU, kognitivním funkcím, podpůrným opatřením a profesní přípravě učitele. Na závěr teoretické části jsme se zaměřili na školní poradenské pracoviště s důrazem na činnost školního speciálního pedagoga. V rámci naší diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření kvalitativního výzkumného přístupu.

Cílem naší práce bylo zhodnotit připravenost pedagogů na druhém stupni ZŠ pro práci se žáky se SPU a posoudit úroveň povědomí o vhodných způsobech práce s nimi. Výzkumné šetření bylo uskutečněno za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, kterého se zúčastnilo pět pedagogů druhého stupně působících na běžných základních školách.

Na závěr je vhodné uvést, že téma o informovanosti pedagogů o specifikách práce se žáky se SPU na druhém stupni základní školy by bylo možné dále rozpracovat. Nabízí se možnost zaměřit se například na problematiku informovanosti zákonných zástupců. Rovněž by bylo možné realizovat výzkumné šetření prostřednictvím jiné metody či využít kvalitativní přístup.

Seznam použitých zdrojů a literatura

BAPTIE, Patricie a EMERSON, Jane. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál. 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU. 2010. ISBN 80-210-3813-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BILLINGSLEY, Bonnie S. *The Journal of Special Education*. Online. HAMMILL INSTITUTE ON DISABILITIES. Sage Journals. 2004, 2024. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00224669040380010401>. [cit. 2024-05-08].

ČOPÍKOVÁ, Lucia. *Špecifické (vývinové) poruchy učenia- dyspinxia, dyspraxia a dysmúzia*. [online]. Rodinka.sk. 2009. Dostupné z: <https://babetko.rodinka.sk/vychovavame/poruchy-a-terapie/dyspinxia-dyspraxia-dysmuzia/>. [cit. 2024-05-12].

DVOŘÁK, Jan. *Odmaturuj ze společenských věd*. Brno: Didaktis. 2008. ISBN 978-80-7358-122-0.

FENG, BOE a COOK. *What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities*. Online. 2006, 2024. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775713000873>. [cit. 2024-05-08].

F80-F89 - Poruchy psychického vývoje. Online. 2023, 2023. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>. [cit. 2024-06-09].

HAVELKA, David a Kateřina BARTOŠOVÁ. *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením*. Praha: Portál. 2019. ISBN 978-80-262-1475-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie*. Praha: D+H. 2004. 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie. 2*. Praha: Nakladatelství D+H. 2016. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUNKOVÁ, Michaela. *Postoje učitelů ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních a středních školách*. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Dana Brožová, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita. 2015. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/aedtl/Diplomova_prace_-_plny_text_prace.pdf. [cit. 2024-06-06].

KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě*. 2000. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-424-9.

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

KOHNOVÁ, Jana.: *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha. 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KOLÁŘ, Zdeněk. et al. *Výkladový slovník - 583 vybraných hesel*. Havlíčkův Brod: Grada. 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

KREJČOVSKÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-247-347-3.

KUCHARSKÁ, Anna; MRÁZKOVÁ, Jana; WOLFOVÁ, Renata a TOMICKÁ, Václava. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LAZAROVÁ,Bohumíra. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury. 2006. ISBB 80-7315-114-6.

- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Portál. 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství. 1987. ISBN 0-72-24/1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H. 1995. ISBN 80-85787-27-X
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MANOLA, Maria. *The use of ICT in the education of students with Dysorthographia*. Online. 2023, 2023. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/0dcf/0513dd6f95ab785cd4ff14e3519195e60607.pdf>. [cit. 2024-05-08]
- NASEN. *British Journal of Special education*. Online. NALAVANY, Blace Arthur; CARAWAN, Lena a BROWN, Lashauda J. NASEN. Nasen. 2011, 2024. Dostupné z: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x>. [cit. 2024-05-08].
- PRŮCHA, Jan., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha. 2001. ISBN 978-80-262-0403-9
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Triton. 2006. ISBN 80-7254-712-7.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha, Portál. 2001. ISBN 978-80-7367-817-3.
- REICHEL, Jirí. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RŮŽIČKA, Michal; PASTIERIKOVÁ, Lucia; SMOLÍKOVÁ, Monika; FIALOVÁ, Kateřina a BASLEROVÁ, Pavlína. *Speciální pedagog a další aktéři školního*

poradenského pracoviště ve společném vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2020. ISBN 978-80-244-5704-08.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie*. Praha: Portál. 2006. ISBN 80-7367-104-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Havlíčkův Brod: Grada. 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARCOVÁ, Iva *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3.vyd. Portál. 2006. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a KUCHARSKÁ, Anna. *Test rizika*. Praha: DYS-centrum Praha z. ú. 2012. ISBN 978-80-904494-9-7.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta. 2010. ISBN 80-7368-042-4.

TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín. 2006. ISBN 80-86654-17-6.

VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. 6. PARTA: Nakladatelství Parta. 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve skloním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

WILMOT, Adrienne; PIZZEY, Hannah a HASKING, Penelope. *Dyslexia*. Online. 2024, 2024. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1733>. [cit. 2024-05-08].

ZELINKOVÁ, Olga., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-717-8544-X.

ZELINKOVÁ, Olga a ČERNÁ, Monika. *Dyslexie*. Praha: Pasparta. 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. 2005. ISBN 80-7311-022-9.

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

LEGISLATIVA:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb.

Vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Seznam příloh

Rozhovor s 1. paní učitelkou

Rozhovor s 2. paní učitelkou

Rozhovor s 3. paní učitelkou

Rozhovor s 4. paní učitelkou

Rozhovor s 5. paní učitelkou

Informovaný souhlas

Přílohy

Příloha 1

1. Paní učitelka – občanská nauka, 2. stupeň ZŠ

Jaký obor máte vystudovaný?

Mám vystudovanou Pedagogickou fakultu na Masarykově univerzitě v Brně se zaměřením na občanskou výchovu a základy společenských věd.

Jak dlouho působíte jako pedagog?

3 roky.

Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?

Ano, setkala.

Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?

Asi na škole, ve výuce.

Máte ve své třídě žáka s SPU?

Aktuálně ne.

Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměření?

Ne.

Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?

Máme možnosti následujícího vzdělávání, tedy nabídku nějakých kurzů máme, ale aktuálně, vzhledem k tomu, že žádného takového žáka nemám ve třídě, tak to neřeším.

S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?

No... protože žádného žáka se speciálními potřebami nemám ve třídě, tak s žádnou takovou poradnou nejsem v kontaktu.

S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?

Jak jsem řekla již výše, tak aktuálně nemám žádné takové dítě ve třídě, nicméně si myslím, že nejrozšířenější, i podle toho, co mi říkají kolegové, jaké děti mají ve svých třídách, je dyslexie.

Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá?)?

Předpokládám, že toto sestavuje učitel, ale zatím jsem nic takového nemusela vypracovávat.

Myslíte si, že se motivace u žaka/ů se SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?

(Vzhledem ke skutečnosti, že paní učitelka doposud nemá zkušenost se SPU, nemohla relevantně odpovědět)

Má žák se SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

(vzhledem k skutečnosti že paní učitelka doposud nemá zkušenost s SPU, nemohla relevantně odpovědět)

Studuje žák se SPU na Vaší škole vícero jazyků?

Všichni žáci u nás musí studovat minimálně dva jazyky, tedy i děti se specifickými potřebami nejsou výjimkou.

Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi se SPU?

Kolegové, kteří tyto děti mají ve svých třídách, nezmiňovali nějaké problémy, které by konkrétně souvisely se SPU.

S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?

I přes to, že žádné takové dítě nemám ve třídě, přistupuji ke všem dětem individuálně a nenutím je do věcí, které jim nejsou příjemné a nejsou přímo nutné. Tedy pokud někdo má trému a nerad před třídou čte, záměrně se jej snažím nevyvolávat a pokud je vyvolaný, dám mu kratší kousek textu.

Vnímáte jejich efektivitu?

Ano, tyto děti si více cení toho, že jim nedělám „naschvály“ a i mi to přímo přišli párkrát přímo říct.

Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky se SPU?

Nemáme, máme školního psychologa.

Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště...

Ne.

Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)

Ne.

Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

Po tomto rozhovoru ano. Ale vážně, vím, že počet těchto dětí se specifickými potřebami se zvyšuje, takže určitě by byl nějaký kvalitní kurz na toto téma přínosný pro všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky.

2. Paní učitelka – anglický jazyk, 2. stupeň ZŠ

Jaký obor máte vystudovaný?

- Anglický jazyk ke vzdělávání

Jak dlouho působíte jako pedagog?

- Již tomu je 10 let.

Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?

- Ano.

Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?

- Během praxe jsem se setkala s několika žáky se SPU.

Máte ve své třídě žáka se SPU?

- Ano, tři.

Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměřený?

- Ano, před pár lety.

Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?

- Spíše ne, snažím se spolupracovat se speciálním pedagogem. Dle mého názoru by mělo více učitelů u nás na škole s tímto speciálním pedagogem spolupracovat, protože se mi zdá, že ne ve všech předmětech děti dostávají stejnou podporu. Jo, a že ne všichni učitelé tyto žáky přijímají a dostatečně chápou problematiku SPU.

S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?

- Jak s metodikem prevence, tak i výchovným poradcem, i speciálním pedagogem, s tím nejvíce, a i školním psychologem.

S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?

- Nejvíce se setkávám s dyslexií a pak pravděpodobně s dysgrafií. Tyto děti se mi opakovaly ve třídě nejvíce.

Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá?)?

- IVP jsme sestavovali ve spolupráci s třídním učitelem, pod dohledem speciálního pedagoga.

Myslíte si, že se motivace u žaka/ů s SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?

- Záleží na konkrétním případě, u některých žáků jsme museli podpůrná opatření upravit na základě jejich potřeb, ale bohužel se stávalo, že i po nastavení podpůrných opatření někteří žáci nebyli dostatečně motivováni.

Má žák s SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

- Opět záleží na motivaci žáka. V některých případech se žáci aktivně podílejí na tvorbě a úpravách podpůrných opatření, v jiných případech to působí spíše, že žáky nutíme. A jestli používáme všechna navržená doporučení? Nemyslím si, že se musí použít všechna, záleží hlavně na tom, jak dobře a efektivně jsou využita ta, které aplikujeme.

Studuje žák s SPU na Vaší škole vícero jazyků?

- Záleží na stanoveném stupni podpůrných opatření a zda je od poradny navrženo vynechání druhého cizího jazyku.

Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi se SPU?

- Začlenění takového žáka je ze začátku vždy náročné a je potřeba pracovat s třídou jako s celkem. Většina dětí i rodičů nemá vůbec ponětí, co SPU je. Je tedy nutné je informovat a poučit, bohužel ale i v tom případě se stále potýkáme s problémy šikany nebo nepochopení ze strany ostatních rodičů.

S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?

- Žáky nenutím číst nahlas, nechávám jim víc času na vyplnění cvičení, diktáty většinou dávám vyplňovací, popřípadě žáky přezkouším ústně.

Vnímáte jejich efektivitu?

- Tyto opatření samozřejmě efektivní jsou, ale záleží na konkrétním dni a na konkrétní náladě žáka.

Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky s SPU?

- Ano, máme a jak jsem již zmínila, tento pracovník školy je ten, se kterým nejvíce spolupracuji.

Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště....

- Nový speciální pedagog u nás na škole chodí pravidelně na hospitace do hodin.

Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)

- Jak již bylo zmíněno, ano, spolupracuji. Spíše formou konzultací.

Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

- Určitě bych uvítala kurz, který by rozšířil moje znalosti, především kurz zaměřený na praktické využití aktivit a metod ve výuce.

3. Paní učitelka – fyzika, matematika, 2. stupeň ZŠ

Jaký obor máte vystudovaný?

- Mám vystudovaný obor matematika a fyzika, které taky i učím.

Jak dlouho působíte jako pedagog?

- Jako pedagožka působím již 20 let.

Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?

- Samozřejmě, že jsem se setkala s termínem SPU.

Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?

- Během své učitelské praxe samozřejmě.

Máte ve své třídě žáka s SPU?

- Ano, momentálně mám ve své třídě pět žáků se SPU, tím, že někteří mají ještě přidružené problémy. Jako ADHD, autismus a další.

Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměření?

- Absolvovala jsem čtyřdenní kurz zaměřený na SPU, kde jsme se učili konkrétní praktické metody práce s těmito žáky.

Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?

- Podpora ze strany vedení je určitě důležitá, ale myslím si, že učitel by se měl v tomto směru snažit především sám.

S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?

- Jakožto výchovný poradce spolupracuji především s metodičkou prevence a samozřejmě se snažíme brát v potaz i názory speciálního pedagoga.

S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?

- S dyslexií, dysortografií, ale setkala jsem se už i s dyskalkulií v rámci matematiky a fyziky.

Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá)?

- Já jakožto třídní učitelka již několikrát.

Myslíte si, že se motivace u žaka/ů s SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?

- No, myslím si, že většina žáků i rodičů bere podpůrná opatření spíše jako úlevu od učení a myslí si, že tím pádem budou mít méně práce a za testy dostanou lepší známky, než si zaslouží.

Má žák s SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

- Myslím si, že žákovi je to úplně jedno, dokud dostane určité úlevy ve výuce.

Studuje žák s SPU na Vaší škole vícero jazyků?

- Ano, zažila jsem během své praxe i žáka, který měl úlevu od druhého cizího jazyka, ale myslím si, že je to škoda a měli by využít příležitosti ke vzdělání, dokud ji mají.

Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi s SPU?

- Já se k tomu vždy stavím s pevnou rukou. Neschvaluji žádné špatné chování ve své třídě a snažím se všechny komentáře vůči žákovi se SPU řešit na místě.

S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?

- Nechávám žákům více času na vypracování úkolu, pokud je to potřeba, a dále se řídím konkrétním doporučením.

Vnímáte jejich efektivitu?

- Abych byla zcela upřímná, zcela úplně nepodporuji dnešní moderní názor na inkluzi. Jak jsem již zmínila v předešlých otázkách, myslím si, že tihle žáci opravdu ve většině případů jen zneužívají toho takzvaného papírku pro úlevy. Dokonce jsem se přiklonila k možnosti zavedení jedné třídy právě pro tyto žáky.

Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky s SPU?

- Ano máme, spolupracuji s ním jakožto výchovný poradce.

Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště....

- Na naší škole podporujeme aktivní vedení všech učitelů ze strany pracovníků ŠPP.

Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)

- Pracovníci ŠPP se aktivně podílejí na výuce, nabízejí konzultace, chodí na náslechy do výuky a snaží se vzdělávat všechny naše pedagogické pracovníky.

Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

- Myslím si, že o SPU vím dost. Kurz jsem již absolvovala, tak bych se teď chtěla zaměřit i na jinou tematiku, třeba něco do oblasti matematiky. Odborníkem na SPU je spekař.

4. Paní učitelka – český jazyk, dějepis, 2. stupeň ZŠ

Jaký obor máte vystudovaný?

Vystudovala jsem učitelství českého jazyka a dějepisu.

Jak dlouho působíte jako pedagog?

Na základní škole pracuji již devátým rokem.

Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?

Vzhledem k tomu, že mé hlavní zaměření je český jazyk, tak specifické poruchy učení jsou mi velmi známé.

Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?

Poprvé již při studiu a následně v praxi. Žáků se SPU stále přibývá.

Máte ve své třídě žáka s SPU?

Ano, já konkrétně učím v několika třídách, přičemž ve všech se nachází minimálně jeden žák s poruchami učení. Ať už je to dyslexie nebo dysortografie.

Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměření?

Před nějakou dobou jsem se zúčastnila webináře, kde se tématu DYS věnovali, teď si ale nedokážu vzpomenout na přesný název.

Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?

V rámci dalšího vzdělávání se máme vzdělávat, takže by v téhle strany k tomu vedení otevřené je a problém je mnohdy z hlediska peněz, protože ty zajímavější webináře stojí daleko více peněz, takže to záleží na situaci, jaký zrovna školní rok je, a záleží na té naší volbě. Co se týká podpory dalších pracovníků, jak jež uvádíte, třeba speciálního pedagoga, tak tam tu podporu cítím, je možná nějaká konzultace, ať už se to týká hodnocení či další práce.

S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?

Tak na naší škole je poradenské pracoviště poměrně velké, ale pokud teda mám mluvit jenom o poruchách dys, tak v tom případě nejvíc komunikuju s výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem, který jsou tam i dost nápomocný, ať už je to, že žáky pracují v jiných hodinách, takže tam ta spolupráce je nastavená poměrně dobře, některý i žáci nemají druhý cizí jazyk, takže vlastně mají navýšenou tu hodinu češtiny, neví, takže tam je ta komunikace s tím speciálním pedagogem klíčová, protože on s tím vlastně pracuje dvakrát týdně.

S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?

Jelikož pracuji na druhém stupni tak se nejčastěji setkávám s dyslexií a dysortografií.

Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá?)?

Aktuálně u žádnýho žáka, se kterým pracuji, IVP není minimálně z důvodu dys, ale v minulosti, kdy jsem dělala třídní, tak jsem IVP sestavovala sama a pomáhala mi výchovná poradkyně a školní speciální pedagožka.

Myslíte si, že se motivace u žaka/ů s SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?

To se mi těžko posuzuje, ale obecně vzato si myslím, že vlastně jo. Díky nim vlastně mají možnost získat lepší známku, můžu i jinak hodnotit, takže si myslím, že ta motivace žáků je pak zákonitě vyšší.

Má žák s SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

Aktuálně s tím nemají žáci problém, ale samozřejmě setkala jsem se s takovými žáky, kteří vlastně tím, že jsou v pubertě, nechtějí vybočovat, takže vlastně chtěli psát celé diktáty a chtěli to, co jejich spolužáci. V tom případě já jsem se jim teda to snažila zohlednit jinak, ale je to pochopitelné, že děti jsou v pubertě, nechtějí se lišit.

Studuje žák s SPU na Vaší škole vícero jazyků?

Je to individuální, ale pár žáků vlastně máme vyčleněný, že nemají druhý cizí jazyk, ale to už se jedná u té těžké dyslexie anebo dysortografie, ale jinak většina má druhý cizí jazyk.

Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi s SPU?

Z mého pohledu je to už v dnešní době úplně běžné. Ve třídě nejsou jenom žáci z dys, ale je tam hodně žáků s poruchami chování, ADHD, máme i žáky s... Máme i cizince, takže si

myslím, že vlastně ta jeho pozice ve třídě se nějakým způsobem neliší. Nevybavuju si, že by byl nějaký problém.

S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?

Jak už jsem říkala, tak protože učím češtinu, tak se s tím setkávám často, ale častý velmi častým je úprava hodnocení. Dávám třeba žákům kratší diktáty, dávám jim doplňovačky, aby měli šanci napsat určitě známku.... nebo žáky potom zpětně dovyzkouším. Nebo třeba texty žákům zkracuji.

Vnímáte jejich efektivitu?

Ano, mám. Vlastně díky tomu, že žáci mají více času, mají možnost získat lepší známku a s tím i vyššímu, tak motivaci učení, kdyby v ty podpůrné opatření neměli, tak bych spouště žáků musela dávat pořád jenom pětky, což mi k ničemu nevedlo.

Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky s SPU?

Ano, sociálního pedagoga máme, a jak jsem myslím už zmínila, tak pomáhá v tom, že vlastně má hodiny s nima češtiny také, takže to pomůže, že vlastně mají češtinu navíc a vlastně je nápomocnej, i když si třeba vyplňují papíry a tak dále. Ale jinak bych chtěla i vyzdvihnout, že nápomocný můžou být i kolegyně, které jestli mají jiné materiály a tak... vzájemně si to sdělíme, protože někdy je to náročné pracovat s tou celou třídou. A ještě do toho tam mít žáky, kdy se do toho ještě další žáky, takže velmi mi můžou pomoci... hlavně ty kolegyně. Je to fajn takhle sdílet.

Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště....

Ted' nevím, co tím metodickým vedením úplně myslíte ale... vlastně, když potřebuju, tak tam můžu zajít, nebo třeba pomůžou při odesílání či tvorby zpráv či vyhodnocení, a tak, takže z téhle stránky ano.

Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)

Vidíte... vlastně ještě náslechy, tak to občas taky chodí se podívat do hodin.

Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

Ano, určitě, ale když už, tak bych chtěla, aby to bylo zaměřené víc k mému zaměření. Většinou kurzy jsou zaměřené obecně a já bych ocenila nějaký kurz, který se bude věnovat spíše práci s nimi na druhém stupni, v té češtině i nějaké třeba praktické pomůcky, pracovní sešity, to by se hodilo asi úplně nejvíc.

5. Paní učitelka – anglický jazyk, český jazyk, 2. stupeň ZŠ + vystudovaná speciální pedagogika

Jaký obor máte vystudovaný?

Tak, já tedy mám vystudovanou občanskou výchovu pro druhý stupeň základních škol a speciální pedagogiku.

Jak dlouho působíte jako pedagog?

Jsem teprve začínající učitelkou, takže je tomu necelý rok.

Setkal/a jste se s termínem SPU (specifické poruchy učení)?

Ano, setkala a pokud vás zajímá i třeba kde, tak je to právě v rámci toho studia, ale také i v rámci vlastně té mojí praxe, protože působím na základní škole s minimálními očekávanými výstupy, takže těchto žáků tam je opravdu spousta.

Jestli ANO, kde jste se s tímto termínem seznámil/a?

- (Odpověď v předešlé otázce)

Máte ve své třídě žáka s SPU?

Ano, mám, konkrétně se jedná o dyskalkulii, jde o holčičku vlastně v 8 ročníku a funguje podle individuálního vzdělávacího plánu.

Absolvovali jste nějaký kurz na toto zaměření?

Ne, kurz asi ne. Maximálně opravdu bylo zmíněno, na té, v rámci toho studia, ale přímo takhle ne.

Cítíte podporu ze strany vedení, v rámci znalostí SPU? (Dávají vám možnost různých kurzů či vedení od speciálního pedagoga)?

Chodí hodně nabídek vlastně na vzdělávání, hodně nás v tom i podporují, zvláště když právě jsme jako škola, která má hodně těchto žáků, a ale konkrétně tady na ty SPU poruchy je těch kurzů nebo minimálně, těch nabídek bylo teďka zatím celkem málo. Nevím, jestli je to ze strany vedení nebo jestli opravdu jsou ty kurzy spíše zaměřené v poslední době na něco jiného, ale nejčastěji nám chodí v rámci toho vzdělávání. A pomocí umělé inteligence a jak podporovat tyto žáky, ale na SPU jsem zatím nabídku nedostala.

S jakým pracovníkem školského poradenského zařízení/ pracoviště komunikujete?

No, tak tady jsem se školským poradenským pracovištěm dostala pouze v rámci nějakých náslechů. Na konkrétního žáka spíš více spolupracují se školním pracovištěm poradenským,

protože máme tam šikovnou výchovnou poradkyni a metodičkou prevence, která právě spíš ona je v tom kontaktu s těmi školskými poradenskými zařízeními.

S jakým SPU se setkáváte nejvíce – dyslexie/dysgrafie/dyskalkulie/ dysortografie?

Tak u nás na škole nejvíce setkáváme právě s tou, dyskalkulií dyslexií a dysortografií. Nejčastější dobře, takže by se dalo říct, že vesměs jako se to prožívalo téměř tyhle 3 nejvíce, ano, nejvíce. A možná je to i tím mojí zaměřením, že tam vlastně učím na této škole češtinu a angličtinu, takže tam se to projevuje opravdu hodně

Kdo sestavoval IVP? + funguje/fungovalo (Jde vidět, že zabírá?)?

U nás jakoby na tyhle děti a jestli jako funguje, teda tak z toho, co jsem zatím vyzorovala, tak většinou individuální vzdělávací plán si řeší třídní učitelé. Já jsem taky vlastně třídní učitelkou té holčičky, konkrétně společně vlastně spolupracujeme s pedagogy daného předmětu, který vlastně má na starosti, aby vlastně to, všechno bylo realizované, tak jak má, takže vlastně třídní učitel ten učitel, toho daného třeba předmětu, pokud to není zrovna ten třídní, hodně.

Myslíte si, že se motivace u žaka/ů s SPU zvýšila při aplikaci podpůrných opatření?

Přijde mi to hodně individuální, ne třeba všechny ty opatření byly efektivní. A teďka uvažují, jestli je to na straně víc jakože toho, kdo to sestavoval a nebo jestli celkově vůbec ten individuální vzdělávací plán funguje, protože třeba máme žáka a u kterého vlastně ten individuální vzdělávací plán na dané předměty vůbec nefunguje. A ne, že by to bylo ze srandy, ze strany třeba pedagogů, ale řešili jsme ho i teďka na hodně poradách, že vlastně on nejspíš trpí vysokou unavitelností, takže on, i když má i normální vzdělávací plán, že má dobrou angličtinu, tak on stejně to než užítka je, ten žák, protože ho musíme neustále třeba budít o té výuce, to je zajímavé, takže jako je to fajn to mít, ale ne asi u všech úplně je to nějak jako efektivní výborně.

Má žák s SPU zájem o podpůrné opatření? Jestli ANO, využijí se všechna navržená doporučení?

Konkrétně, kterého jsem zmiňovala ohledně té spavosti nebo unavitelnosti vysoké, tak u něj není ten zájem to vůbec, ale naopak třeba u té mojí žačky, která má tu dyskalkulii a má teda individuální vzdělávací plán na matematiku, tak u ní je ten zájem vysoký i ze strany rodičů, že opravdu jako si ho pochvalují, protože žačka není přetížená a opravdu může se soustředit na to, co jenom zvládne, není přetížená vlastně tím my osnovami a můžeme s ní i jako lépe pracovat.

Studuje žák s SPU na Vaší škole vícero jazyků?

No, tak naše škola vlastně, ona jak má zaměření na ty minimální očekávané výstupy, tak my jsme vlastně zrušili výuku toho druhého cizího jazyka, takže oni mají jenom angličtinu a češtinu a žádný jiný druhý jazyk nemají. Na úkor vlastně toho německého jazyka byly rozšířené právě ty výuky té češtiny, aby tam došlo k té podpoře právě i těch žáků s tou dyslexií a podobně.

Jaká je reakce kolektivu třídy vůči žákovi s SPU?

No, tak u nás jako jsou hodně tolerantní, většina těch žáků, ale samozřejmě najdou se takoví, ti kteří dokážou znepríjemnit tomu druhému život, že si z něho třeba utahují, že jak to nemůžeš chápat, že to je přece úplně jednoduché. Ale snažíme se jim to opravdu vysvětlovat, takže u nás si myslím, že to není až tak hrozné jako třeba na jiných školách, kde jsou ty srovnání poněkud horší tím, že oni opravdu mají ty minima, co mají splnit, tak je to u nich trošku mírnější.

S jakými podpůrnými opatřeními sami pracujete, nebo jste se setkali?

Tak s podpůrnými opatřeními, no u nás u nás má každý žák a nějaké jsou opravdu rozlišní, někteří mají podpůrné opatření třetího stupně, jiní třeba i jako čtvrtého stupně a podobně. Máme hodně v třídách i přiřazeného asistentka pedagoga, máme tam vlastně je, ježišmarjá, teď si hold neumím vzpomenout na konkrétní nějaký příklad, ale máme. Hodně i hrajeme na grafickou stránku věci, takže nějaké grafické znázornění, tabulky, obrazové znázornění a máme tam i speciální třídu, kde vlastně tam fungujeme dle sestaveného harmonogramu. Takže oni si to musí přesně s pomocí vlastně piktogramů, přesně ten rozvrh přesunovat, pracují s ním, jo, hodně, jedeme na tu vizuální stránku, takže tam je nejvíc asi tohoto, ta podpora. Používáme i vlastně možnost využití digitálních prostředků, takže tablety tam jsou různé, právě stažené ty programy pro ty žáky. A už si na nic nevzpomenu.

Vnímáte jejich efektivitu?

Tak jak říkám, u toho každého žáka je to individuální, někteří s tím fungují rádi. Rádi tu využívají různé právě ty programy, ty obrázkové názorné příklady. Názorné ukázky a podobně, takže tam je to fajn. Oni to rádi. Ještě jak byla otázka, jestli vnímáte tu efektivitu těch podpůrných opatření, o kterých jsme se bavili právě předtím, o té vizualizaci, jak jste popisovala, kterej si tam vnímáte tu efektivitu, takže dívat se mě případu, ano, že tam je to efektivnější, ta práce, a je to i trošku víc baví, když je to opravdu formou hry, formou právě jako toho grafického, trošku jim to dává větší smysl.

Máte na škole školního speciálně pedagogického pracovníka? Jestli ANO, je Vám nápomocen? Pokud NE, jaký jiný pracovník je oporou pro žáky s SPU?

Tak, jak jsem zmiňovala, tak máme strašně šikovnou a výchovnou poradkyni a metodičku prevence, ta sama má taky vystudovanou speciální pedagogiku společně s dalšími aplikacemi. Ale konkrétně přímo pozici školního speciálního pedagoga tu nemáme.

Dostává se Vám metodického vedení od pracovníků ŠPP? – školní poradenské pracoviště....

No, metodického vedení, co všechno tam patří do metodického vedení. Tak, co se týče toho metodického vedení, tak naše výchovná poradkyně se snaží nám pomáhat, když máme jakýkoliv dotaz, ale že by vysloveně se měla od ní přijmout dané nějaké dané postupy nebo tak, tak to se říct úplně nedá, ale je hodná, určitě poradí, takže to je fajn.

Spolupracujete s pracovištěm ŠPP? (konzultace/ náslechy/ semináře)

Ale ano, spolupracuji a mám dobrý vztah, vlastně nebo celkově na škole k té pedagogické je hodně, na sebe fixované. Snažíme si vlastně říkat, co a jak, jaký žák zrovna funguje ten daný den. A stejně tak právě ta výchovná poradkyně a metodička prevence má opravdu skvělý přehled o těch žácích. Má i dobré vztahy a vlastně s rodinami, protože tady vlastně k nám do té školy opravdu chodí třeba i hodně sourozenců a tak dále. Takže velmi nápomocná i co se týče těch právě vztahů, jako že s těmi žáky i s rodiči, a tím pádem spolupracuji s ní opravdu každý den, že si řekneme, jak zrovna ten daný žák třeba funguje, když má třeba nějaké psychické problémy. Nebo něco ohledně docházky je potřeba vyřešit, tak opravdu každý den.

Ocenili byste nějaký kurz/ rozšíření znalostí o SPU?

Takže myslím si, že to rozhodně není na škodu. A myslím si, že by to ocenilo více pedagogů. Rozhodně by byly fajn, i třeba větší kvantum nějakých příjmů a materiálu a tak dále, protože teorii ti každý dohledá nebo prostě získá žák na internetu, ale prostě těch kurzů, těch praktických opravdu, kdy jako přesně třeba daná metoda, jak třeba i komunikovat s tím žákem, tak aby právě, jak jste zmiňovala, že jako aby tam nedošlo k nějakému posměšků ze strany třeba těch spolužáků nebo okolí, tak aby bylo určitě přínosné. A když budu mluvit i mimo jako současné zaměstnání, tak i v rámci těch praxí, tak šlo vidět, že na těch běžných klasických základních škol ale i gymnáziích a podobně, tak jako je toho málo. A nebo prostě, ti kolegové, kteří už třeba nechtějí se dál vzdělávat, tak prostě jedou dál v těch šlépějích a myslím, že by to bylo fajn, aby o tom i něco málo věděli a nepovažovali to jenom jako za lenost nebo nějakou hloupost těch žáků.

Informovaný souhlas

Udělení souhlasu o zpracování osobních a citlivých údajů

Já, níže podepsaný/á souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů o mně.

Podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních a citlivých údajů, které jsem poskytl/a během rozhovorů pořizovaných ve zvukové, audio-vizuální podobě, e-mailové či jiné korespondenci v rámci výzkumného projektu k diplomové práci studentky

Souhlasím, že jsem byl/a obeznámena se zachováním důvěrnosti a anonymity v diplomové práci formou změny svého křestního jména v prepisu rozhovoru, v korespondenci, v textu diplomové práce a dalších dokumentech (nehodící se škrtněte):

ANO x NE

V _____

dne

Podpis dotazované osoby _____