



Bakalářská práce

Práce s žáky se specifickými poruchami učení

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Karolína Lišková

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Práce s žáky se specifickými poruchami učení

<i>Jméno a příjmení:</i>	Karolína Lišková
<i>Osobní číslo:</i>	P21000215
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl BP: Zjistit informovanost učitelů o žácích se speciálními poruchami učení ze strany PPP/SPC, včetně informací týkajících se pedagogického zacházení s těmito žáky.

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

Metoda: Polostrukturovaný rozhovor.

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

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2018. Specifické poruchy učení. 2. aktual. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.

JEDLIČKA, R., 2018. Pedagogická psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

KENDÍKOVÁ, J., 2019. ADHD krok za krokem. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.

KNOTOVÁ, D., 2014. Školní poradenství. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0738-1.

POL, M., 2013. Když se školy učí. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.

ZELINKOVÁ, O., 2011. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 28. března 2023

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení. Práce kombinuje teoretický přehled s praktickým průzkumem, jehož cílem bylo zjistit úroveň znalosti problematiky specifických poruch učení mezi učiteli. Teoretická část je zaměřena na diagnostiku a popis jednotlivých specifických poruch učení a také syndromy ADHD/ADD. Tyto syndromy nespádají mezi poruchy učení, ale jsou s nimi úzce spjaty. Poruchy učení, jako je dyslexie nebo dysgrafie, jsou často přidružené se zmíněnými syndromy ADHD/ADD. Teoretická část se věnuje reedukaci těchto poruch, hodnocení žáků a psychologickému dopadu na vzdělávání žáků.

Praktická část je zaměřena na analýzu dat, která byla zjišťována kvalitativním dotazníkovým šetřením. Dotazníkem bylo zkoumáno, jaké znalosti o specifických poruchách učení mají pedagogové, zda mají nějaká školení, jaké přístupy a metody používají, jaké mají zkušenosti s žáky s SPU. Analýza odpovědí poskytuje přehled o aktuálním stavu povědomí o SPU mezi učiteli a identifikuje možné nedostatky či oblasti potřebující další podporu či školení. Dále se praktická část zabývá tokem informací od poradenských zařízení k učitelům a dodržování jejich doporučení.

Zjištění této práce by mohla přispět k lepšímu porozumění SPU a zvyšují povědomí o důležitosti odborné přípravy učitelů pro práci s žáky s těmito poruchami. Na základě zjištění lze navrhnout konkrétní opatření a doporučení pro zlepšení podpory žáků s SPU ve vzdělávání.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, diagnostika, reedukace, podpurná opatření, žák, hodnocení

Annotation

This bachelor thesis deals with specific learning disabilities. The thesis combines a theoretical overview with a practical survey, the aim of which was to determine the level of knowledge of specific learning disabilities among teachers. The theoretical part is focused on the diagnosis and description of individual specific learning disorders and also the ADHD/ADD syndrome. These syndromes are not learning disabilities, but are closely related to them. Learning disabilities such as dyslexia or dysgraphia are often associated with these ADHD/ADD syndromes. The theoretical part is devoted to the re-education of these disorders, the assessment of pupils and the psychological impact on pupils' education.

The practical part is focused on the analysis of data, which were determined by a qualitative questionnaire survey. The questionnaire examined what knowledge teachers have about specific disorders, whether they have any training, what approaches and methods they use, and what experiences they have with pupils with specific learning disabilities. The analysis of the answers provides an overview of the current state of awareness of specific learning disabilities among teachers and identifies possible shortcomings or areas in need of further support or training. Furthermore, the practical part deals with the flow of information from counseling facilities to teachers and compliance with their recommendations.

The findings of this work could contribute to a better understanding of specific learning disabilities and raise awareness of the importance of teacher training for working with students with these disorders. On the basis of the findings, specific measures and recommendations can be proposed to improve the educational support of pupils with specific learning disabilities.

Key words: specific learning disabilities, diagnostics, reeducation, support measures, pupil, evaluation

Obsah

Seznam grafů.....	9
Úvod.....	10
1 Teoretická východiska.....	11
1.1 Specifické poruchy učení.....	11
1.1.1 Příčiny specifických poruch učení.....	12
1.1.2 Diagnostika SPU.....	12
1.2 Historie.....	13
1.3 Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogické poradny.....	14
1.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	14
1.3.1.1 Popis činností PPP.....	14
1.3.2 Speciálně-pedagogická centra (SPC).....	15
1.3.2.1 Popis činností SPC.....	15
1.4 Dyslexie.....	15
1.4.1 Reeducace.....	16
1.5 Dysgrafie.....	17
1.5.1 Reeducace.....	18
1.6 Dysortografie.....	18
1.6.1 Reeducace.....	19
1.7 Dyskalkulie.....	19
1.7.1 Reeducace.....	20
1.8 Dyspinxie a dysmúzie.....	20
1.9 Dyspraxie.....	21
1.9.1 Reeducace.....	21
1.10 Syndromy ADHD/ADD.....	22
1.10.1 ADHD.....	22
1.10.2 ADD.....	23
1.11 Hodnocení.....	23
1.12 Prevence a intervence.....	24
1.13 Dopad specifických poruch učení na psychiku dětí.....	25
Praktická část.....	26
2 Cíl praktické části.....	26
2.1 Metoda průzkumu a sběr dat.....	26
2.2 Základní škola.....	28
2.3 Dotazníkové šetření.....	29
3 Diskuze.....	49

Závěr	52
Zdroje	54
Přílohová část	56
Seznam příloh.....	57

Seznam grafů

Graf 1: Věková kategorie respondentů a délka praxe.....	29
Graf 2: Znalost specifických poruch učení.....	31
Graf 3: Jak zasahují tyto poruchy do oblastí učiva a života.....	32
Graf 4: Počet dětí s SPU ve třídách.....	33
Graf 5: Počet dětí s IVP.....	34
Graf 6: Odborné vzdělání pro výuku dětí s SPU.	36
Graf 7: Zdroje pro práci s žáky s SPU.....	38
Graf 8: Metody a přístupy.....	40
Graf 9: Hodnocení.....	42
Graf 10: Zkoušení.....	43
Graf 11: Pohled na podpůrná opatření pro žáky s SPU na druhém stupni.....	45
Graf 12: Získávání informací o specifických poruchách žáků.....	46
Graf 13: Získávání bližších informací o dětech s SPU.....	47
Graf 14: Předběžná podpora žáků s podezřením na SPU před potvrzením z poradny.....	48

Úvod

Vzdělávání je základním právem každého jednotlivce a zároveň klíčovým faktorem pro dosažení osobního úspěchu v životě. Každý jedinec má své vlastní specifické potřeby a schopnosti, které mohou ovlivnit jeho učení a schopnost adaptovat se ve školním prostředí. Jednou z významných oblastí vzdělávání je práce s žáky se specifickými potřebami učení.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výzvy a možnosti práce s žáky se specifickými poruchami učení. První část práce, teoretická, přináší podrobný přehled různých poruch učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další, a zkoumá jejich příčiny, projevy a možnosti reedukace a pedagogické intervence. Také se věnuje historickému vývoji v oblasti vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Historicky byli žáci se speciálními potřebami často vylučováni z běžného vzdělávacího prostředí. To se v průběhu času měnilo s nástupem inkluzivního vzdělávání, které zdůrazňuje důležitost poskytování vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Dále je v práci věnována pozornost psychickým dopadům, které může špatně vedená výuka mít na žáka s poruchami učení.

V současné době mají poradenská centra klíčovou roli v procesu diagnostiky a podpory žáků se vzdělávacími potřebami. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálněpedagogická centra (SPC) poskytují odbornou pomoc učitelům, žákům a jejich rodinám v oblasti speciálního vzdělávání. Tato centra nabízejí diagnostické služby, poradenství a podporu při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se specifickými poruchami učení.

Praktická část práce vychází z provedeného průzkumu v jedné nejmenované základní škole v maloměstě s kapacitou 790 žáků. Průzkum zkoumal postoj učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a jejich znalosti o těchto poruchách. Výsledky tohoto průzkumu poskytují cenné poznatky o současném stavu a potřebách ve vztahu k práci s těmito žáky.

Cílem práce je přispět k lepšímu porozumění problematice specifických poruch učení a poskytnout doporučení, jak vytvářet inkluzivní prostředí ve školách, které bude podporovat úspěšné učení pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Práce se zaměřuje na to, do jaké míry jsou učitelé seznámeni s těmito žáky, jejich potřebami a specifickými vzdělávacími strategiemi. Na základě výsledků tohoto průzkumu budou navržena doporučení pro zlepšení informovanosti učitelů a jejich pedagogickému přístupu k žákům se specifickými poruchami učení.

1 Teoretická východiska

Mezi důležitá teoretická východiska patří definice specifických poruch učení (např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), postupy diagnostiky specifických poruch učení, podpora vzdělávání žáku se specifickými poruchami učení, včetně různých metod, postupů a pomůcek, které lze využít při výuce. Také sociální a emocionální aspekty, pedagogické a psychologické teorie a přístupy k práci s dětmi se specifickými poruchami učení např. diferencovaná výuka nebo individuální plánování.

1.1 Specifické poruchy učení

Všechny definice SPU se shodují na tom, *že se jedná o poruchy s neurobiologickým podkladem (a poměrně vysokým procentem dědičnosti)* (Jucovičová, aj. 2023, s. 12). *Nejčastěji bývají specifické poruchy učení definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti* (Jucovičová, aj. 2023, s. 12). Jde tedy v podstatě o oslabení kognitivních a motorických funkcí. Může být narušena pozornost, paměť, představivost či koordinace pohybů.

Mezi specifické poruchy učení patří dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyspraxie, dyskalkulie, dysmúzie a dyspinxie. *Tyto typy poruch se mohou u dětí objevovat samostatně, ale velmi často tvoří komplex poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie), což bývá označováno jako smíšená porucha učení* (Jucovičová, aj. 2023, s. 14). Často právě v kombinaci s ADHD či ADD, což jsou poruchy pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity (Jucovičová, aj. 2023, s. 14).

Tyto potíže se neomezují pouze na školní dovednosti, ale zasahují i do sociální oblasti jedince. *Z empirických výzkumů vyplývá, že poruchami učení trpí asi 3 – 4% dětí školního věku a mládeže* (Bartoňová 2018, s. 17). Je všeobecně známo, že SPU se vyskytují častěji u chlapců. Poruchy přetrvávají až do dospělosti. Pokud dítě na prvním stupni trpí např. dyslexií, na druhém stupni bude tuto poruchu mít stále. Velký vliv má také přístup školy, rodiny, prostředí. Nejde jen o to naučit dítě lépe číst či lépe psát tím, že bude mít lekce doučování nebo více hodin intervence. Je potřeba nahlédnout do jeho duše, zeptat se ho, co prožívá, jak se cítí v kolektivu třídy. Takové dítě může mít velké problémy se socializací, protože stále jsou ve společnosti lidé, kteří tyto děti škatulkují mezi hloupé. Přitom je dokázáno, že většina dětí s těmito poruchami je průměrně či nadprůměrně inteligentní. *Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. Také proto bývají tyto poruchy často označovány jako „mimointelektové“* (Jucovičová, aj. 2023, s. 13).

Přestože o dané problematice bylo již hodně napsáno, domníváme se, že se jedná o otázky vysoce aktuální. Nezávisle na inteligenci mívají totiž děti s SPU ve škole opakované neúspěchy a výkyvy v práci; jejich obtíže ve výuce bývají často přičítány nedostatku pile, přestože mnohdy vyvíjejí maximální úsilí a snahu (Michalová 2004, s. 3).

Žák se specifickými poruchami učení je jednatel, který má obtíže ve výuce a dosahování školních úspěchů v důsledku specifických poruch učení. Tyto poruchy mohou ovlivňovat schopnost jedince porozumět informacím, pamatovat si je, číst, psát, počítat nebo vykonávat jiné kognitivní dovednosti na úrovni odpovídající jeho věkové skupině.

1.1.1 Příčiny specifických poruch učení

Do dnešního dne neexistuje jednotná teorie, která by přesně specifikovala příčiny vzniku specifických poruch učení. Vzniklo však mnoho teorií a hypotéz zaměřených na etiologii této poruchy (Bartoňová 2018, s. 41). Mluví se o určité míře dědičnosti, kdy se uvádí, že četnost může být 50 – 60% (Bartoňová 2018, s. 43). Co se týká neurologického pojetí, závěry o biologických příčinách SPU se opírají o zjištěné abnormality v aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací (Bartoňová 2018, s. 43).

1.1.2 Diagnostika SPU

Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici sahající až do období J. A. Komenského, který se v Informatoriu školy mateřské v kapitole Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Sám pojem pedagogická diagnostika je poměrně mladý, totéž lze konstatovat o pedagogické diagnostice jako vědním oboru. V polovině šedesátých let byl založen v Bratislavě specializovaný podnik s celostátní působností Psychodiagnostické a didaktické testy (Zelinková 2011, s. 10).

Jak dále uvádí Zelinková (2011, s. 12), není vždy nutné stanovovat diagnózu, stačí respektovat tempo dítěte a jeho současný vývoj. Jinak řečeno, k dětem přistupovat individualizovaně. Pohled škol i laické veřejnosti je na stanovení diagnózy rozdílný. Škola skutečně v některých případech potřebuje stanovit diagnózu u žáka, aby mu mohla vypracovat individuální plán a dát mu správnou péči (Zelinková 2011, s. 13). Rodič ale souhlasit nemusí z důvodu stigmatizace dítěte.

Pedagogická diagnostika specifických poruch učení aplikovaná ve školním prostředí nenahrazuje odbornou pedagogicko-psychologickou diagnostiku realizovanou ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC). Využíváme je spíše jako screeningovou metodu sloužící k včasnému odhalení potíží žáka a rychlé realizaci intervenčních postupů (Jucovičová, aj.

2023, s. 70). Při diagnostice pomáhá nejvíce třídní učitel, ale také například vychovatelka ze školní družiny. Pro diagnostiku je důležité dlouhodobé pozorování žáka v různých situacích, sledování přizpůsobení kolektivu, ale také analýza jeho písemných prací. *Pedagogická diagnostika se zaměřuje na konkrétní obtíže žáka, délku jejich trvání, jejich frekvenci, intenzitu, ale i na doposud realizovaná opatření, která byla učiněna ze strany školy i rodiny k odstranění obtíží žáka, a jejich dosavadní efekt* (Jucovičová, aj. 2023, s. 71).

Je několik metod základní diagnostiky - pozorování, jak již bylo řečeno, dále také dotazník nebo rozhovor, kdy *rozhovor bývá nejčastěji zaměřen na zjišťování příčin školního neúspěchu nebo problémů v chování žáků* (Jucovičová, aj. 2023, s. 74). Pak jsou také podkladem anamnestické údaje, které může sdělit rodič i škola. Jsou to vlastně osobní informace o dítěti, ve kterých je řečeno, zda byl jeho motorický, řečový nebo socializační vývoj v normě, zda neutrpěl vážné úrazy, jak dítě reagovalo na nástup do mateřské školy, atd. *Analýza výsledků činnosti žáků je nejčastěji prováděnou metodou v rámci pedagogické diagnostiky. Jedná se především o výstupy z písemných prací a písemných záznamů žáků* (Jucovičová, aj. 2023, s. 76). Didaktické testy jsou také součástí pedagogické diagnostiky. *Zaměřují se na zjišťování úrovně vědomostí v daném předmětu (testy úrovně) nebo schopnosti rychle vyřešit danou úlohu (rychlostní testy), častá je kombinace obou. Nevýhodou didaktických testů je, že jsou vesměs postaveny na principu normativním, kdy jsou výsledky žáka srovnávány s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce (např. písemné vědomostní testy, které jsou časově limitovány, nebo testy rychlosti počítání či čtení), které zejména žáky s SPUCH handicapují, protože výkon v nich je ovlivněn jejich poruchou* (Jucovičová, aj. 2023, s. 77). A jako poslední je pedagogická dokumentace, která je také velmi důležitá, a ze které lze vyčíst vývoj žáka, jeho zlepšení či zhoršení prospěchu a chování. *Pedagogickou dokumentací tvoří materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem. Patří sem doklady o činnosti škol, ústavů a dalších speciálních institucí, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky* (Zelinková 2011, s. 45). Součástí této dokumentace je také portfolio, kam se zakládají různé písemné práce žáka, či záznamy rodičů i učitelů, ze kterých je možné vysledovat vývoj žáka. Může být ve formě krabice, desek nebo jen sešitu (Zelinková 2011, s. 45).

1.2 Historie

Poruchy učení jsou komplexní téma a výzkum v této oblasti se vyvíjel postupně. První zmínky o dyslexii sahají až do 19. století, ale začátek systematického výzkumu lze vysledovat v první polovině 20. století. Např. Orton-Gillinghamova metoda, vyvinutá ve 20. letech 20. století byla jedním z prvních systematických přístupů k výuce čtení pro dyslektiky. Termín dyskalkulie byl

poprvé použit ve francouzské literatuře ve 40. letech 20. století. Avšak výzkum v oblasti matematických poruch byl spíše omezen až do pozdějšího období. V roce 1958 byla založena první česká poradna, a to v Brně (Knotová 214, s. 11). Ve 21. století se výzkum zaměřuje na neurobiologické a genetické faktory spojené s dyskalkulií. *Specifickou poruchu mluvené i psané řeči objevili lékaři. Obtíže ve čtení byly nejčastěji označovány jako Slovní slepota, ale i jinými názvy např. Vrozená slovní slepota, Děti koktavé v pravopise, Děti, které při dobrých počtech "píší jako by blábolily"* (Metodický portál RVP 2012). *Postupně se dění okolo SPU přesouvá do školské sféry. Vedoucí postavou odborného dění u nás byl prof. Zdeněk Matějček, známým byl také dr. Žlab.. V současné době patří k neuznávanějším osobnostem Olga Zelinková, Václav Mertin, Věra Pokorná, Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková, Daniela Švancarová, Anna Kucharská aj.* (Metodický portál RVP 2012). Neurozobrazovací technologie, jako je magnetická rezonance, umožňují lépe porozumět, jak poruchy učení ovlivňují strukturu a funkci mozku. S rozvojem technologií se začaly vytvářet inovativní přístupy ke vzdělávání pro jedince s poruchami učení.

1.3 Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogické poradny jsou instituce, které hrají klíčovou roli při diagnostice a podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně těch s poruchou učení (SPU).

1.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Zabývají se diagnostikou různých poruch učení a vývoje, včetně SPU. Psychologové v těchto poradnách provádějí různé testy a hodnocení, aby identifikovali specifické vzdělávací potřeby žáků. PPP poskytují poradenství učitelům, rodičům a žákům ohledně optimálních vzdělávacích strategií a prostředků pro podporu jednotlivých žáků s SPU. Na základě provedené diagnostiky poskytují poradny doporučení pro další kroky a intervence, které by měly být přijaty k podpoře žáků s SPU. Pracovníky PP jsou speciální pedagogové a psychologové, na dalších činnostech se může podílet i sociální pracovník.

1.3.1.1 Popis činnosti PPP

Provádějí komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku zaměřenou na šetření školní zralosti, na zjištění poruch učení a chování (Knotová 2014, š. 18). Zaměřují se na diagnostické testy a hodnocení kognitivních schopností, emocionálního stavu a sociálních dovedností. Také poskytují konzultace a spolupráci učitelům i rodičům ohledně vzdělávacího procesu a řešení potíží žáků. *Spolupracují s rezortními i ostatními institucemi*

a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí (Knotová 2014, s. 19).

1.3.2 Speciálně-pedagogická centra (SPC)

Tato centra jsou zaměřena na diagnostiku a podporu žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětí s různými druhy postižení. To zahrnuje i děti s poruchou učení, například dyslexii, dysgrafii nebo dyskalkulii. V případě dětí s postižením pak potřeby, které mohou vzniknout v důsledku fyzických, mentálních, sensorických nebo komunikačních postižení. Na základě provedené diagnostiky speciálně-pedagogičtí pracovníci mohou spolupracovat s učiteli a dalšími odborníky na vytvoření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s SPU. Tyto plány jsou navrženy tak, aby reflektovaly individuální potřeby žáků a poskytovaly podporu. Tyto poradny mohou také poskytovat metodickou a materiální podporu učitelům, aby byli schopni efektivněji pracovat se žáky s SPU (Zapojme všechny 2024).

1.3.2.1 Popis činností SPC

Činnost SPC je zaměřena na podporu klientů obvykle ve věku od tří do devatenácti let, a to jak klientů v předškolním věku v péči rodičů, tak na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, a klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy (Knotová 2014, s. 19). V SPC se zaměřují na speciálněpedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku. Nabízejí poradenské a konzultační služby učitelům i rodičům a mohou také vytvářet speciální pomůcky pro své klienty. Úzce spolupracují s dalšími odborníky, jako je například logoped či psycholog. Poskytují nebo organizují terapeutické a rehabilitační programy pro žáky s fyzickým nebo sensorickým postižením.

Oba druhy poradenských zařízení mají za cíl zajistit, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci s postižením, měli přístup k vhodnému a rovnocennému vzdělávání, a aby byly vytvořeny podmínky pro jejich optimální rozvoj v souladu s principem inkluzivního vzdělávání.

1.4 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Člověk s dyslexií má obtíže se zrakovým rozlišováním, může jít např. i o problém barvocitu či rozpoznání stranově obrácených tvarů. Oslabená zraková paměť, porucha pravolevé orientace, motorika a motorika mluvidel, časová souslednost, to vše mohou být příčiny vzniku dyslexie (Jucovičová, aj. 2023, s. 15). První projevy dyslexie je možné vnímat již v mateřské škole, kdy si může paní učitelka všimnout, že dítě není schopné si zapamatovat básničku, nerozezná pravou a levou stranu či používá slova v nesprávném

významu. Na základní škole se pak může dyslexie projevit pomalým, neplynulým čtením, záměnou tvarově podobných písmen (p-b-d, m-n, l-k-h), vynecháváním písmen či slabik nebo naopak přidáváním písmen a slabik. Také potížemi v oblasti gramatiky, často vynechává diakritiku (háčky, čárky) a mohou nastat také problémy s vyjadřováním. Při čtení je žák brzy unavený, protože vynakládá nadměrnou energii na školní práci. *Žáci s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty, nesprávně hospodaří při čtení s dechem* (Jucovičová, aj. 2023, s. 17). *U některých dětí přetrvávají obtíže znesnadňující jejich výuku v percepčních oblastech, v nedostatečně zvládnuté technice čtení* (Michalová 2004, s. 3). Používá-li žák nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo tiché čtení (Jucovičová, aj. 2023, s. 18). Žáci často nerozumějí čtenému textu, takže i když text přečtou, neví, co četli. Je důležité po každém přečteném krátkém úseku se děti optat, aby vlastními slovy popsaly to, o čem četly. Rozšíří se tím i jejich slovní zásoba, také se tím trénuje paměť. Děti s dyslexií potřebují mnohem více času na přečtení zadané úlohy, takže se dyslexie promítne i do matematiky a naukových předmětů, jako je prvouka, vlastivěda, zeměpis, dějepis, přírodopis. Žáci mívají také obtíže s tím, dostat se na svou vysněnou střední školu. *Vynikající rozumové schopnosti totiž mnohdy nestačí dostatečně kompenzovat obtíže způsobené vývojovou poruchou* (Michalová 2004, s. 4). V období dospívání jsou děti emocionálně zmatené a žáci s SPU o to více. Protože se nesmírně snaží, vynakládají maximální úsilí (větší, než jejich vrstevníci bez obtíží), ale výsledky tomu neodpovídají (Michalová 2004, s. 9). Dítě nestačí tempu svých spolužáků, může trpět pocitem méněcennosti, může u něj vzniknout odpor ke škole a tím problémy ve vztahu ke spolužákům, učitelům i rodičům (Michalová 2004, s. 10). *Negativní roli sehrává i sourozenecká rivalita, kdy dyslektik je srovnáván s úspěšnějším sourozencem. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat. Typický a zdánlivě pro okolí nepochopitelný může být vandalismus, který nepřináší dotyčnému provozovateli žádný zisk – dotyčného „vandala“ však může plně uspokojit pohoršení okolí, které o něj jinak neprojevuje zájem – a on tak uspokojí potřebu své seberealizace* (Michalová 2004, s. 10, s. 11).

1.4.1 Reedukace

Žáci s dyslexií musí pravidelně číst, a to správnou technikou. Mohou jít metodou dublovaného čtení, metodou globálního čtení, čtení v duetu nebo genetickou metodou. Každá z těchto metod má své výhody i nevýhody a zároveň se každá hodí pro různý věk žáka s dyslexií. *Není ale přínosné, pokud žák čte doma sice pravidelně, avšak chybnou technikou (například tzv. dvojitým čtením). To naopak vede k tomu, že si žák stále fixuje chybný způsob čtení – takové čtení nepřináší odpovídající efekt* (Jucovičová, aj. 2023, s. 165). Číst by měli denně alespoň 10 minut. Ke čtení je vhodné používat i záložku a během nebo po čtení je důležité se žáka zeptat na obsah

čteného textu. Může se začít jednoduchými otázkami s návodnou odpovědí, později je možné zařadit otázky složitější. Žák by měl mít také radost ze čtení, to ho bude motivovat k pokračování. Opět je ideální začít krátkými a jednoduššími texty, později se přechází na texty delší a složitější. *K rozvíjení čtenářské gramotnosti, ale i budování pozitivního vztahu ke čtení mohou velmi dobře napomáhat i různé mobilní aplikace (např. Little reader pro začínající čtenáře, Book creator)* (Jucovičová, aj. 2023, str 170).

1.5 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Především v psaní. *Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílejí se i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, představitivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus* (Jucovičová, aj. 2023, s. 19). Má zde také svůj vliv lateralita. Žáci s dysgrafií mají zvýšené svalové napětí jak v paži, tak v zápěstí, tzn., že jejich ruka drží křečovitě či zcela špatně psací náčiní a výsledkem je pak špatná kvalita písemného projevu. Nicméně toto není způsobeno postižením ruky jako takové, ale jedná se o vnitřní vliv (Jucovičová, aj. 2023, s. 20). *O funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu* (Jucovičová, aj. 2023, s. 20). Žáci zaměňují tvarově podobná písmena jako u dyslexie, písmo je neuspořádané, těžkopádné, často kombinují psací a tiskací písmo, písmo nedopisují, písmo mívá i nesprávný sklon. Každé písmeno bývá jinak velké, neudrží písmena v řádcích. Pro žáky je psaní velmi namáhavé i tím, že drží nesprávně psací náčiní. Z důvodu zvýšeného svalového napětí v rukách lze velmi těžko žáky přecvičit tak, aby pero drželi správně. Většinou nesprávný úchop zůstává po zbytek života. *Nesprávným úchopem se ale většinou snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší, ruka je snadněji unavitelná. Žáci v důsledku toho např. i zbytečně chybují v písemném projevu, protože nestačí vše napsat kvalitně a včas* (Jucovičová, aj. 2023, s. 21). Žák není schopen se soustředit na gramatické jevy, jelikož psaní vyžaduje veškerou jeho pozornost. Časově limitované úkoly jsou pro tyto děti naprosto nevhodné, protože nemají moc šancí na úspěch. V těchto situacích může být žák demotivován, ví, že není schopen práci odevzdat včas, tak se raději ani už nesnaží. Dysgrafie zasahuje i do jiných předmětů, než naukových, např. do matematiky. Mívají problém v zápisu čísel nebo se slovními úlohami. Na druhém stupni ZŠ žáci často přechází od psané podoby písma k formě tiskacího písma (Jucovičová, aj. 2023, s. 22). Starší žáci tvrdí, že tiskací písmo je pro něj jednodušší, píše se jim lépe. A z důvodu zvýšeného časového tlaku učitelů museli k tomuto kroku přistoupit.

1.5.1 Reedukace

U žáků s dysgrafií je vhodné začít nácvik uvolňovacími cviky celé ruky, kdy uvolníme svalové napětí (Jucovičová, aj. 2023, s. 171). Jak již bylo uvedeno výše, dysgrafie je způsobena především deficitem jemné a hrubé motoriky, proto je zapotřebí se zaměřit na jemnou a hrubou motoriku během uvolňovacích cviků. Pro zvládnutí techniky psaní je nutné dodržovat správné sezení, správný úchop psacího náčiní, případně i vhodný materiál psacího náčiní například od firmy Stabilo. Firma Stabilo vyrábí psací náčiní pro různé věkové kategorie, specializuje se jak na praváky, tak leváky. Jak uvádí Heyrovská v časopisu Moderní vyučování, tyto pomůcky jsou vhodné pro všechny věkové kategorie na psaní a kreslení, ale ne každému mohou vyhovovat (Heyrovská 2011, s. 37). Z počátku se k psaní využívá např. obyčejná tužka, pastelky, křídly a to z toho důvodu, že jsou měkčí a zanechávají širší stopu na papíru (Bartoňová 2018, s. 150). Při grafomotorickém nácviku se zaměřujeme také na tempo, výdrž nebo plynulost pohybu. Žák by se měl také naučit hledat chyby v textu a při nalezení takové chyby, chybu vždy odůvodnit. Pokud chybu žák nenajde, dopomůžeme mu k tomu tím, že nejdříve ukážeme na řádek, ve kterém se chyba nachází, pokud i přesto chybu nenajde, ukážeme ji přímo. Je třeba postupovat individuálně, protože každý žák může být na jiné úrovni.

1.6 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Je to porucha psaní spojená s obtížemi v používání pravopisných pravidel a schopností rozpoznávat chyby v pravopisu. I když mají žáci pravidla naučená, ne vždy je umí aplikovat v praxi. Žáci například dovedou vyjmenovat vyjmenovaná slova jako básničku, nicméně při psané formě si neuvědomí, že píšou vyjmenované nebo příbuzné slovo. Dysortografie může ovlivnit celkovou schopnost psát srozumitelně a plynule. Žáci jsou nuceni se více soustředit na pravopis než obsah textu. Má také dopad na schopnost se efektivně učit novému učivu a prezentovat své myšlenky písemně. Žáci s dysortografií mívají logopedické obtíže, jako jsou vady výslovnosti (Jucovičová, aj. 2023, s. 23) a obvykle mají problémy také s pamětí. Právě přepis nebo opis, či psaní diktátu mohou být ovlivněno tím, jak si slova žák chybně předříká. Většinou je stejně chybně napíše tak, jak je chybně vyslovuje. Bývá narušena sluchová analýza a syntéza, celkově sluchové vnímání. Ale není poškozený orgán – ucho. *Jedná se o funkční poruchu CNS, kdy není porušen orgán sluchu – ucho (proto při lékařských vyšetřeních nebývá zaznamenán žádný deficit sluchu)* (Jucovičová, aj. 2023, s. 24). Deficity se vyskytují především ve zrakové oblasti, které souvisí s opisem a přepisem, kdy si žák nejprve musí přečíst text, poté si ho tzv. nadiktovat sám pro

sebe a poté napsat, stejně tak je to s diktátem (Jucovičová, aj. 2023, s. 24). *Obtíže se manifestují i při výuce cizího jazyka* (Bartoňová 2018, s. 35). Největší problém je ve spojení dyslexie a dysortografie. K typickým projevům dysortografie patří vynechávání písmen, či slov, problémy v měkčení, vynechávání diakritických znamének. Obtíže může žákům způsobit i skloňování nebo časování (Jucovičová, aj. 2023, s. 27). Ve vyšších ročnících s narůstajícím učivem žáci často ztrácejí přehled, mívají v gramatice chaos, problémy s gramatickými pravidly se v českém jazyce prohlubují. Žáci pak rezignují po dlouhodobém selhávání (Jucovičová, aj. 2023, s. 27).

1.6.1 Reedukace

Reedukace žáků s dysortografií je náročnější. Je nutné se zaměřit komplexně na každou gramatickou oblast, která žákovi dělá potíže. Na tvrdé a měkké, krátké a dlouhé souhlásky, záměnu písmen, spojení slov ve větách, vyjmenovaná slova, pády. A každou tuto oblast trénovat. *Pro eliminaci chybovosti v písemném projevu je důležitý nácvik specifického autodiktátu (zpočátku volíme typy slov, které žák zvládá správně analyzovat a syntetizovat). Žák si při něm sám diktuje dané slovo (zpočátku nahlas, později stačí polohlasně, šeptem) po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním* (Jucovičová, aj. 2023, s. 173).

1.7 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických dovedností. Existuje několik typů dyskalkulie. **Praktognostická dyskalkulie**, kdy je *narušena manipulace s konkrétními předměty nebo jejich symboly – nepochopení pojmu číslo, nespojení čísla s počtem prvků* (Jucovičová, aj. 2023, s. 30). Další je **verbální dyskalkulie** a ta *se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů* (Bartoňová 2018, s. 36). **Lexická dyskalkulie** a ta se projevuje neschopností číst čísla. **Grafická dyskalkulie** je porucha v psaní matematických znaků, případně s počítáním čísel pod sebou. **Operační dyskalkulie** má vliv na počítání slovních úloh a celkově na matematické operace, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení. Poslední je **ideognostická dyskalkulie** a to je *snížená schopnost chápat matematické vztahy a provádět operace z paměti, problém orientace v čase a chápání číselných řad, problém i převody jednotek* (Zelinková in Jucovičová, aj. 2023, s. 31). Dyskalkulie, jako ostatní specifické poruchy, nezasahuje jen jednu oblast učení. Čísla najdeme v každém vyučovaném předmětu. Málokdo si spojí dyskalkulii se zeměpisem, ale právě tam může nastat problém, když má žák určit souřadnice dané země nebo města. Stejně tak dějepis, kde se řeší letopočty. V chemii může nastat problém s výpočtem chemických vzorců. Žák s dyskalkulií má často

i problémy s prostorovou orientací, odhadem vzdáleností nebo s časem. Slepá mapa, časová osa, přesné rýsování, výpočty objemů a obsahů a nakupování (placení za nákup u pokladny), to vše může činit žákům s dyskalkulií velké obtíže. Neradi nosí ručičkové hodinky, orientace v ciferníku s ručičkami je pro ně náročná.

1.7.1 Reedukace

Při reedukaci dyskalkulie je velmi obtížné reedukovat a zároveň postupovat s výukou matematiky tak, jak je zapotřebí v daném ročníku. *Nelze např. pracovat s čísly vyšších řádů, když žák nezvládá počítání s přechody přes desítku, nelze uplatňovat násobení a dělení, pokud nemá žák optimálně vyvozenou a zautomatizovanou představu číselné osy* (Jucovičová, aj. 2023, s. 174). Je důležité, aby se žák naučil základní matematické dovednosti. Jakmile se je žák naučí, může se přejít k pravidelnému tréninku všech početních operací. Při počítání akceptovat počítání na prstech. Při slovních úlohách mu např. vysvětlit, jak postupovat krok za krokem. V geometrii mu dopomoci s nákresem, či označením, co je dole a co nahoře. Dát mu na vše dostatek času a uznat výsledek, i když je mezisoučet vypočítán špatně kvůli tomu, že zaměnil číslice.

1.8 Dyspinxie a dysmúzie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení a dysmúzie je poruchou hudebních schopností. Ani jedna z diagnóz se klasicky nedignostikuje a v Mezinárodní klasifikaci (MKN – 10) není vůbec. Říká se, že pokud žák neumí psát, neumí ani kreslit. Možná to spolu může souviset v oblasti držení kreslicího náčiní, protože dyspinxie se neobjevuje samostatně. Žák s tužkou zachází neobratně, má tzv. těžkou ruku, tahy rukou jsou pak tvrdé a nejisté. Dělá mu problém perspektiva, potíže mu může činit i rýsování, nedokáže svou představu přenést na papír a s papírem bývá také problém, protože často se na papír jeho kresba „nevejde“ (Metodický portál RVP 2011). Často přetahuje i gumuje, je neobratný, výsledek odpovídá kresbě mladšího dítěte (Zdraví. Euro 2023). Není vhodné dávat dítěti za nepovedené obrázky ve škole pětky a tím žáka demotivovat. Je potřeba se zaměřit i na jiné techniky než jen samotnou kresbu kreslicím náčiním. Dysmúzie se naopak může vyskytovat jako samostatná porucha. Je u ní narušený smysl pro rytmus nebo tóny. Jedinci s dysmúzií mohou mít problém s určováním hudebních nástrojů, nenaučí se noty a nejsou schopni hudbu reprodukovat. Může jít i o narušení hudebního sluchu (Metodický portál RVP 2011). Dysmúzie se rozděluje na receptivní nebo expresivní, ale samozřejmě může dojít i ke kombinaci těchto obou složek. (Metodický portál RVP 2011). *Receptivní dysmúzie představuje neschopnost správně rozpoznat jednotlivé*

melodie a tóny nebo třeba při pouhém identifikovat hudební nástroje (Zdraví. Euro 2023). Expresivní dysmúzie se projevuje hlavně ve chvíli, kdy se pacient snaží reprodukovat. Při zacházení s hudebními nástroji je neobratný. Na rozdíl od receptivní dysmúzie si ovšem člověk umí jednotlivé melodie zapamatovat (Zdraví. Euro 2023). Pokud je podezření na dysmúzii, je dítě vyšetřeno klasicky v pedagogické poradně pomocí testů, které pomohou tuto poruchu diagnostikovat.

1.9 Dyspraxie

Dyspraxie patří také mezi poruchy učení, nicméně jí není věnována taková pozornost jako jiným specifickým poruchám učení. Dítě se bere pouze jako nešikovné, protože tato porucha je porucha motorických funkcí a obratnosti. Proto se jí také někdy říká syndrom nešikovného dítěte. Tato nešikovnost může být ve škole příčinou horších známek z tělesné, pracovní či výtvarné výchovy. *Příčiny dyspraxie jsou ve většině případů neznámé. Lze předpokládat spíše nezralost CNS než její postižení. Genetické příčiny jsou potvrzené tím, že se dyspraxie často vyskytuje u více jedinců jedné rodiny (Zelinková 2017, s. 23). Ještě se bere v úvahu jako příčina nízká porodní váha (Zelinková 2017, s. 23). Projevy dětí s dyspraxií se liší závažností i obdobím výskytu. Dyspraxie může postihovat hrubou motoriku, jemnou motoriku, obojí, nebo mohou být obtíže s rovnováhou (Zelinková 2017, s. 26). Děti jsou často pomalé, neupravené, jejich výrobky z výtvarné nebo pracovní výchovy jsou nehezké, děti si těžko osvojují pohyby, jako je např. jízda na kole. Pro diagnózu dyspraxie je nejčastější metodou pozorování. Pozorovat může rodič, pedagog, či další členové rodiny a blízkého okolí. Sleduje se pohybový vývoj, sebeobsluha, sociální vývoj i úroveň řeči (Zelinková 2017, s. 41).*

1.9.1 Reeducace

Dyspraxie není obtíž, ze které lze vyrůst. Z dítěte s dyspraxií se stává dospělý s dyspraxií (Zelinková 2017, s. 94). Během reeducace je zapotřebí se zaměřit na hrubou (běh, lezení, míčové hry) a jemnou motoriku (navlékání korálků, nalepování, vystřihování, sázení kyttek na zahradě). Různé hry a stavebnice, které by měly být součástí hry s dětmi, jsou vhodné. Vyučující tělesné výchovy, pracovní a výtvarné výchovy musí brát na žáky s dyspraxií stejný ohled, jako na jiné poruchy učení. Takže tolerance nižších výkonů je samozřejmá. V tělesné výchově nenutit žáka k provádění cviků, her, které nezvládá a jsou pro něj do určité míry nebezpečné (vybíjená, kotoul, přeskok přes kozu apod.) (Zelinková 2017, s. 100). U mladších žáků by měl vyučující dohlédnout na to, že je dítě správně oblečeno, že rozumí pokynům.

1.10 Syndromy ADHD/ADD

Dříve také nazýváno jako lehká mozková dysfunkce (LMD). Nyní se spíše objevuje název hyperkinetická porucha a do ní spadá jak porucha pozornosti ADD, tak porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD. Jak uvádí Petrovský, jedná se o poruchy velmi podobné, ale v podstatě různé (Petrovský 2023). Podezření na tuto diagnózu může sdělit neurolog, či klinický psycholog. U dětí je, v případě podezření, dobré se objednat do pedagogicko-psychologické poradny, která podezření vyvrátí, či potvrdí (Petrovský 2023). Dle Petrovského je ale nutné, aby diagnózu stanovil psychiatr, a to kvůli případnému naordinování léků (Petrovský 2023).

1.10.1 ADHD

ADHD je anglická zkratka neurovývojové poruchy s názvem Attention Deficit Hyperactivity Disordered. Přeloženo do češtiny jde o hyperaktivitu s poruchou pozornosti (Kendíková 2019, s. 9). Žák s ADHD je řazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. ADHD se častěji vyskytuje u chlapců a vzniká na základě anomálie funkce CNS. Děti s ADHD bývají často označovány jako děti zlobivé. Dítě nedokáže sedět v klidu, musí si neustále s něčím hrát, je chaotické a nepořádné, poskakuje v lavici, o přestávkách často pobíhá po třídě, nesoustředí se a často neví, co má dělat. Dítě je velmi impulzivní a z tohoto důvodu se u něj vyskytuje agresivní chování a tím se dostává do konfliktů se svými spolužáky. S poruchou pozornosti také souvisí porucha paměti, především té krátkodobé a žáci zapomínají domácí úkoly nebo jiné informace, které jsou potřeba k další výuce. V dospělém věku mohou pak zapomínat na schůzky či návštěvu doktora. O ADHD panuje spousta mýtů, že například takový syndrom neexistuje a dítě je prostě a jednoduše nevychované, nebo že ADHD s věkem odezní. I když se příznaky ADHD s věkem často zmírňují, neznamená to, že jedinec s touto poruchou nemá žádné obtíže. V průzkumech bylo prokázáno, že kolem 80 % adolescentů, jimž byla ADHD diagnostikována v dětství, má stále různé obtíže. Totéž platí pro 60 % dospělých (Kendíková 2019, s. 13).

Jak s takovým žákem ve třídě pracovat občas neví ani učitelé. Nelze sestavit návod na žáka s ADHD, protože každý žák je specifický a vyžaduje různé přístupy. Někdy je skutečně nutné zavolat i o radu do příslušného školského poradenského zařízení, které se o dítě stará. Velmi důležitá je také spolupráce s rodinou a společně si určit jednotná pravidla jako ve škole, tak doma, protože tyto žáci skutečně potřebují pevná pravidla. Jak již bylo zmíněno výše, žáci s ADHD jsou velmi chaotičtí a neorganizovaní, proto se musí dbát na denní režim a pravidelnost.

1.10.2 ADD

Syndrom ADD (Attention Deficit Disorder) se u jedinců projevuje obdobně jako ADHD (Kendíková 2019, s. 12). Nicméně zde chybí hyperaktivita a dítě bývá naopak hypoaktivní či pomalé. *Pomalé osobnostní pracovní tempo je vrozené a nelze jej uměle urychlovat – na tlak na zrychlení pracovního tempa žák reaguje někdy až afektivně. Tito žáci pracují pomalu, někdy opravdu výrazně pomalu, ale většinou přesně a systematicky. Chybovat začínou většinou až ve chvíli, kdy je vyvíjen tlak na zvýšení rychlosti pracovního tempa, kdy se žák dostává do časového stresu* (Jucovičová, aj. 2023, s. 67). Vyskytují se chyby typu vynechávání písmen, diakritiky, některé části testu přímo vynechá celé, protože ví, že je nestihne přečíst, natož napsat. Opět bývá přítomna porucha krátkodobé paměti a pozornosti, jako u ADHD. Často taky bývá myšlenkami v jiném světě, nevnímá dění kolem sebe. Také mají problém s organizací a denním režimem, jsou chaotičtí, nepořádní, zmatkují. *Žáci s tímto typem poruchy pozornosti sice působí introvertním až flegmatickým dojmem, ale to neznamená, že své obtíže neprožívají – nezřídka trpí úzkostmi, nejistotou, reagovat mohou rovněž rezignací na školní práci* (Jucovičová, aj. 2023, s. 68).

Jako u všech žáků s poruchami učení, tak i u žáka s ADHD nebo ADD je potřeba umožnit mu zažít úspěch.

1.11 Hodnocení

Hodnocení žáků žáky informuje o jejich kvalitách a jejich chování (Jedlička, aj. 2018, s. 260). *Hodnocení má sloužit jako informace, tj. jako podklad pro rozhodování o hodnocené činnosti. Hodnocení umožňuje rozhodnout se o způsobech, jak činnost zlepšovat a jak napravit její případné chyby při dosahování stanoveného cíle* (Jedlička, aj. 2018, s. 261). Hodnocení je zpětná vazba pro žáky. Hodnocení přináší informace nejen žákovi, ale i rodičům. Proto je taková komunikace klíčová, ale zároveň obtížná. *V České republice se diskuse o školním hodnocení a jeho vlivech na kvalitu výuky téměř celá devadesátá léta 20. století zaměřovala především na vyhrcovanou protikladnost dvou pojmů: známkování versus slovní hodnocení* (Jedlička, aj. 2018, s. 263). Pokud se učitel dohodne s rodiči na slovním hodnocení, rozhodně musí hodnocení být motivační, objektivní, ale zároveň kritické. Musí v něm být jasně formulováno, co žák zvládl a jakým způsobem a také co nezvládl, v čem chybí, co je potřeba zlepšit. Rozhodně není možné žáka srovnávat s ostatními spolužáky.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami používáme buď slovní hodnocení, nebo klasifikujeme s úlevou a zdůrazňujeme motivační stránku (Zelinková 2011, s. 42). Zároveň není

možné do známky započítávat úroveň písma, či vedení sešitu. Není důležitý jen výsledek, ale i správný postup. Souhrnně řečeno, musí se hodnotit kvalita a ne kvantita. Například analytické známkování používané u diktátů či v matematice je zcela nevhodné nejen pro děti s SPU. Řeší se pouze chyby, nikoliv to, co je správné, co žák zvládl. A to působí na žáky velmi negativně. Pokud žák dostává jen známku 4 a 5, vede to jen k tomu, že žák přestane o předmět jevit zájem, ale také může mít strach z daného předmětu. Už ho nebude motivovat ke zlepšení, už bude vědět, že se zlepšit ani nemůže (Zelinková 2011, s. 41). Nejhorší je, že toto známkování je zavedeno na velké části základních škol a učitel, který nastoupí do takové školy s tím, že bude mít volnou ruku ve známkování, nakonec zjistí, že musí dodržet stejné podmínky jako ostatní učitelé a rovnou při nástupu je mu dána tabulka, za kolik chyb musí žáka ohodnotit tou a tou známku. Autorka této práce poznamenává, že v praxi tomu tak skutečně je.

Důležité je ještě zmínit sebehodnocení. *Sebehodnocení žáka by mělo být doplněno pohledem pedagoga, aby se více blížilo objektivitě. Žák je tak postupně veden k reálnějšímu sebehodnocení. Žák se v rámci sebehodnocení učí identifikovat vlastní chyby, uvědomovat si jejich důsledky a hledat cesty k jejich nápravě, uvědomovat si i svoje úspěchy* (Jucovičová, aj. 2023, s. 190).

1.12 Prevence a intervence

Prevence specifických poruch učení (SPU) je důležitým tématem zejména v oblasti pedagogiky a psychologie. Prevence zahrnuje soubor opatření, který má za cíl minimalizovat riziko vzniku těchto poruch nebo zajistit včasnou identifikaci a intervenci, pokud se u dítěte objeví příznaky SPU. Včasná identifikace specifických obtíží v učení hraje zásadní roli. Prevence SPU je komplexní proces, který vyžaduje celosystémový přístup zahrnující školu a rodinu. Cílem je zajistit, aby děti s rizikem vzniku specifických poruch učení získaly potřebnou podporu, a aby bylo možné včas intervenovat, pokud se poruchy již projeví.

V odůvodněných případech je významným preventivním krokem z hlediska obtíží žáků ve škole odložení nástupu školní docházky. Nejčastějším důvodem je „nezralost dítěte“, nevyrovnaný osobnostní vývoj dítěte, hyperaktivita, nemoc, zdravotní postižení dítěte, k nimž se vyjadřují lékaři a školská poradenská zařízení (Knotová, aj. 2014, s. 119). Proto je velmi důležité, aby dítě navštěvovalo poslední rok mateřské školy před nástupem do školy, kde se naučí režimu, osvojí si návyky podobné ve škole a vybuduje si i návyk učení.

*Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kdy je potřeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku (Jucovičová, aj. 2023, s. 180). Intervence zahrnuje různé metody a opatření, která jsou zaměřena na podporu a usnadnění vzdělávání žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Může se jednat například o individualizaci výuky, využití asistentů, vytvoření individuálních plánů pro žáky s SPU, které specifikují jejich potřeby. Další podporou může být doučování. Každá intervence musí být individuálně přizpůsobena potřebám konkrétního žáka. *Individuální přístup k žákům vyžaduje poznání jejich rodinné situace, zdravotního stavu, předcházejících učebních výsledků, jejich mimoškolní činnosti. Nejbezprostřednější zdroj informací je soustavné pozorování žáků ve škole, kontakt s jejich rodiči (Nelešovská 2005, s. 78).**

1.13 Dopad specifických poruch učení na psychiku dětí

Specifické poruchy učení mohou mít významný dopad na psychiku dítěte a jeho celkový emoční sociální vývoj. Tyto poruchy mohou vést k pocitům frustrace, nízké sebedůvěry a úzkosti, které mohou ovlivnit nejenom školní úspěchy, ale i kvalitu života dítěte jako celku.

Jedním z hlavních faktorů ovlivňujících psychiku dítěte se specifickými poruchami učení je často opakovaný neúspěch ve škole. Když dítě opakovaně nesplní očekávání ve škole, může to vést k pocitům beznaděje a nedostatku sebedůvěry. Toto pak může v dítěti vyvolat pokles motivace, zhoršené sebevědomí a také emoční obtíže. Některé děti s poruchami učení také zažívají sociální problémy ve vztazích s vrstevníky. Mohou se cítit izolovaně nebo odmítnuti. Nedostatečné porozumění ze strany vrstevníků a nedostatečná podpora ze strany učitelů mohou zvýšit pocit osamělosti a snížit pocit začlenění. V neposlední řadě může mít dlouhodobý stres spojený se specifickými poruchami učení negativní dopad na celkové emoční a psychické zdraví dítěte. Neřešené emocionální obtíže pak vedou např. k depresi a dalším onemocněním. Existuje tzv. školní fobie, a to je strach ze školy. Za tuto fobii mohou právě takové okolnosti, jako jsou již zažitý neúspěch, sociální vztahy s vrstevníky či učiteli (Zelinková 2011, s. 128). Jak uvádí Zelinková (2011, s. 128), nejčastěji touto fobií trpí jedinci s SPU, protože tito žáci jsou stále vnímáni jako hloupi.

Je proto nezbytné, aby učitelé a rodiče byli citliví k potřebám dětí s poruchami učení a poskytovali jim podporu a porozumění, které potřebují k úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu a k rozvoji zdravé psychiky.

Praktická část

2 Cíl praktické části

Cílem praktické části je zjistit informovanost pedagogů o žácích se specifickými poruchami učení, které učí ve svých třídách. Průzkumnými otázkami zde byly:

Jaké metody používají učitelé k podpoře žáků s SPU?

Jak učitelé zvládají diferencovanou výuku při vyučování žáků s SPU?

Také jsem se zajímala o to, kdy a od koho má pedagog k dispozici doporučení z PPP/SPC.

2.1 Metoda průzkumu a sběr dat

Rozhodla jsem se pro metodu kvalitativního šetření, protože umožňuje zkoumání tématu více do hloubky a tím získám podrobné informace. Také se mohu v průběhu rozhovoru pedagogů ptát na konkrétní situace, postupy a zkušenosti v práci s dětmi se specifickými poruchami učení, a zaměřit se právě na to, jakým způsobem získávají informace o těchto dětech. Rozhovor probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru, který vyžaduje určitou míru otevřenosti a ochoty komunikovat, proto jsem vybírala respondenty, kteří mají nějakou snahu a také zkušenost s dětmi se specifickými poruchami učení a jsou ochotni o tomto tématu mluvit. Takový průzkum je časově náročný, ale zároveň nabízí cenné informace a pohledy na téma, které je zkoumáno. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a předem jsem samozřejmě nezapomněla zmínit etické zásady, jako jsou respektování soukromí a zajištění anonymity.

Do průzkumu byli zahrnuti respondenti z jedné základní školy, jednalo se o subjektivní výběr vzorku s důrazem na obsáhnutí většiny vyučovaných předmětů. Věkové rozložení vzorku bylo od 30 let do 60 let, s různou délkou praxe. Polostrukturovaný rozhovor probíhal v prostředí školy v zajištěném prostoru, ve kterém bylo možné vést rozhovor v klidu. Respondenti byli předem informováni o účelu průzkumu a o tom, jak budou jejich odpovědi použity. Sběr dat probíhal během měsíce října a listopadu roku 2023. Jedná se o prosté procentuální vyjádření. Níže přikládám bližší informace o každém respondentovi.

Tabulka 1 Seznam respondentů

A	Třídní učitelka na 1. stupni
B	Učitelka na 2. stupni – anglický jazyk
C	Třídní učitelka na 2. stupni – chemie, fyzika, matematika
D	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – přírodopis, fyzika, prvouka, vlastivěda, tělesná výchova
E	Učitelka na 1. a 2. stupni – matematiky, IT
F	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – český jazyk, anglický jazyk
G	Třídní učitelka na 1. stupni
H	Třídní učitelka na 2. stupni – fyzika, přírodopis, chemie, tělesná výchova
I	Učitelka na 2. stupni – dějepis, ruský jazyk
J	Třídní učitelka na 2. stupni a učitelka na 1. stupni – český jazyk, anglický jazyk

Tabulka 1 Seznam respondentů

2.2 Základní škola

Tato základní škola si přála zůstat v anonymitě, takže zde uvedené informace budou jen velmi obecné. Škola se nachází v maloměstě s přibližně 5000 obyvatel. Je to plně organizovaná škola skládající se zpravidla ze tří tříd na jeden ročník. Celková kapacita školy je 790 žáků.

Školský poradenský tým se skládá ze školní psycholožky, ze tří výchovných poradkyň a také je zde školní metodik prevence. Přesto, že se na škole nachází také speciální pedagog, jeho práci je pouze učitelství, takže funkci speciálního pedagoga nevykonává z důvodu personálního zajištění. Školní speciální pedagog by měl vykonávat činnosti poradenské, intervenční a diagnostické. Měl by komunikovat s pedagogy a pomáhat jim ve vzdělávání žáků, kteří mají potíže s učením. Speciální pedagog hraje velmi důležitou roli především v podpoře vzdělávání žáků s podpurným stupněm 1, kdy může navrhnout podpurná opatření. Jeho činností je také vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

2.3 Dotazníkové šetření

První otázka se týkala věku učitelů. Byla to otázka s výběrem věkové kategorie. Věkový rozdíl může ovlivňovat přístup k výuce. Mladší učitelé mohou mít možná více porozumění pro moderní technologie, které jsou pro žáky s poruchami učení užitečné, zatímco starší učitelé mohou nabízet jiný druh empatie a porozumění založené na svých životních zkušenostech. To může ovlivnit způsob, jakým přistupují k dětem s poruchami učení.

Další otázka v dotazníkovém šetření byla na téma délky praxe ve školství. Delší doba strávená ve školství může také znamenat, že učitelé mají rozsáhlejší praxi, což může ovlivnit jejich schopnost rozpoznat a reagovat na individuální potřeby žáků se specifickými poruchami učení. Zjištění doby strávené ve školství může poskytnout informace o odborné přípravě učitelů v oblasti specifických poruch učení. Ale ne vždy tomu tak je, jak je zřetelné poté z grafu 3 a 4.

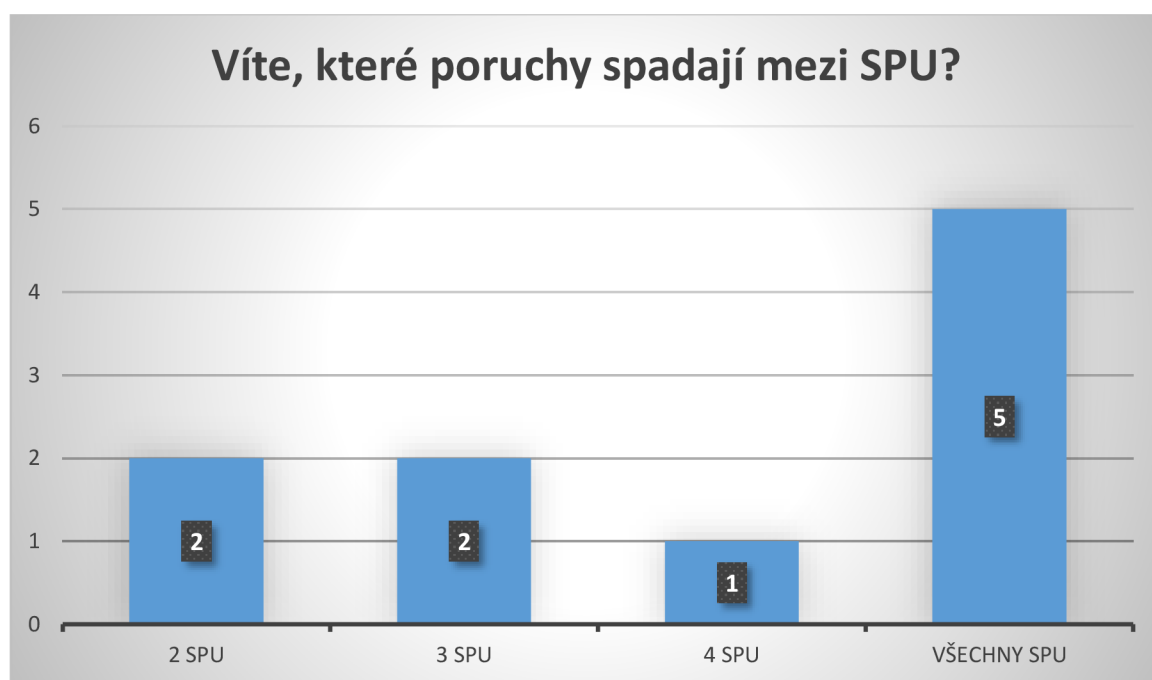


Graf 1: Věková kategorie respondentů a délka praxe.

Jak bylo řečeno výše, ne vždy delší doba strávená ve školství znamená více informací o vzdělávání dětí s SPU. Svou roli zde hrají samozřejmě zkušenosti. Zároveň je možné brát v úvahu, že starší učitelé nemusí mít tolik informací o specifických poruchách učení, ale mohou se právě opírat o své bohaté zkušenosti v obecné výuce. Nicméně učitelé, kteří jsou ochotni a aktivně investují do dalšího vzdělání, mohou být lépe připraveni na práci s žáky s poruchami učení. Obě tyto otázky bylo lepší spojit do jednoho grafu z toho důvodu, že věk učitelů a délka jejich praxe umožní zkoumat, jak zkušenosti a stáří učitelů ovlivňují jejich efektivitu při práci s dětmi s SPU. Například je možné zjistit, zda učitelé s delší praxí a vyšším věkem mají lepší schopnost porozumět potřebám těchto dětí a efektivně je podporovat ve vzdělávání. To může

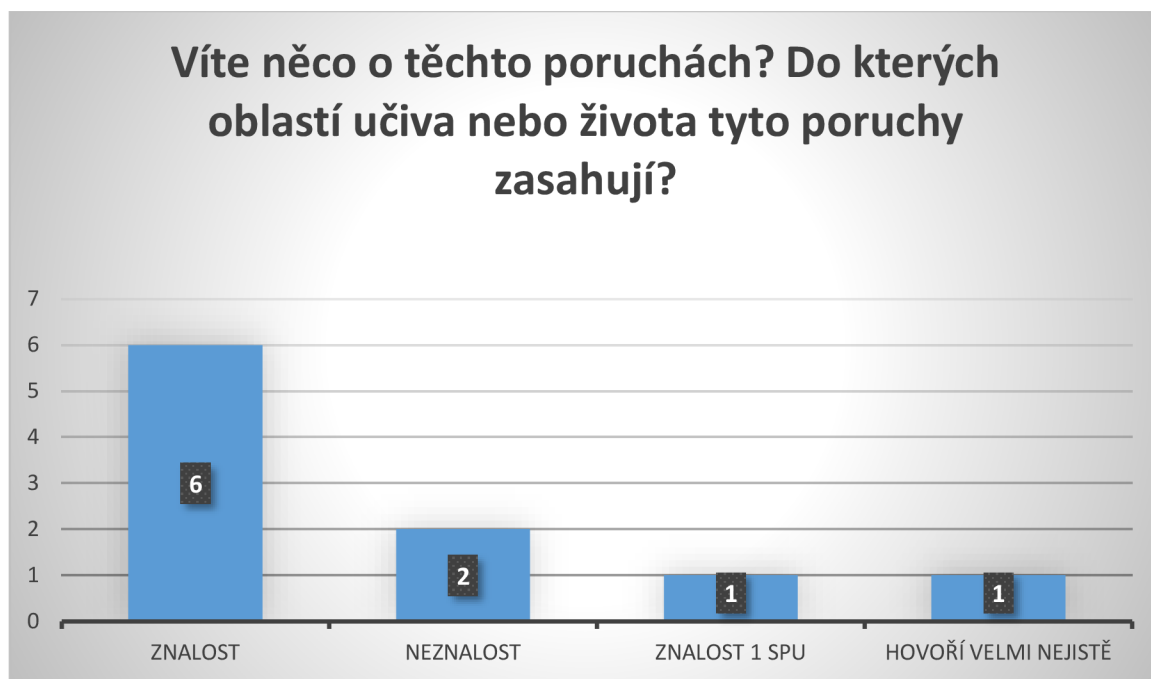
být užitečné pro plánování profesního rozvoje učitelů, poskytování dalších školení nebo vytváření podpůrných programů pro učitele pracující s dětmi s SPU. Tento důvod zdůrazňuje důležitost porozumění vztahu mezi zkušenostmi a věkem učitelů a jejich schopností efektivně podporovat děti s SPU ve vzdělávacím prostředí.

Třetí otázka se týkala znalosti specifických poruch učení. Znalost prokázala většina. Často zmiňovali tyto tři SPU, a to dyslexii, dysgrafii, dysortografií. Při analýze odpovědí týkajících se specifických poruch učení bylo zjištěno, že většina učitelů vykazovala pouze okrajové znalosti o těchto poruchách. Omezená znalost se projevila ve sdělení základních charakteristik poruch, ale chybělo hlubší porozumění a konkrétní informace o dopadech poruch na vzdělávací proces žáků. V odpovědích bylo patrné povědomí o základních charakteristikách poruch, například o dyslexii nebo dysgrafii. Respondenti často neměli dostatečné informace o konkrétních dopadech poruch na akademický a sociální rozvoj žáků. Možným vysvětlením by mohlo být, že učitelé nemají konkrétní zkušenosti s žáky s SPU nebo mohou mít omezený přístup k praktickým informacím.



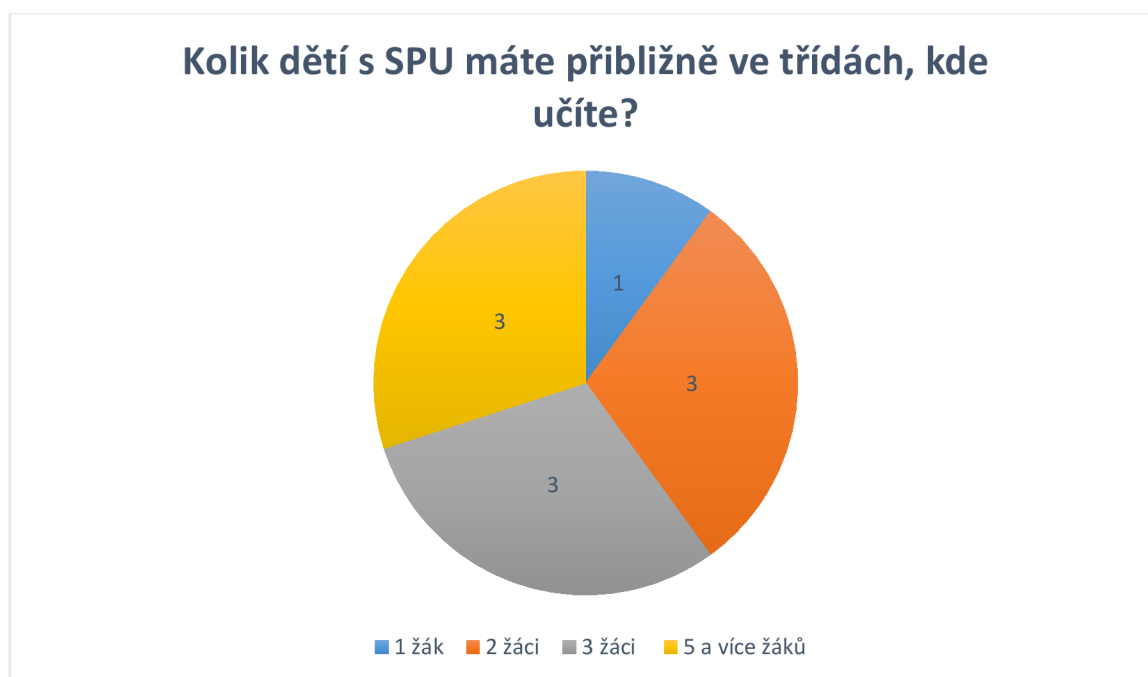
Graf 2: Znalost specifických poruch učení.

Čtvrtá otázka byla rozšířením otázky třetí proto, jestli učitelé vědí, co vlastně která specifická porucha učení znamená. V průběhu dotazníkového šetření bylo zjištěno, že někteří z oslovených učitelů projevili omezené povědomí o rozsahu SPU. Tato omezená znalost může odrážet nedostatečnou informovanost nebo odbornou přípravu učitelů v oblasti specifických poruch učení. Při dotazu na konkrétní poruchy učení, které spadají do této kategorie, byly nejčastěji zmiňovány dyslexie, chápána jako obtíže s čtením, dysgrafie, chápána jako obtíže v psaní, a dysortografie, chápána jako použití gramatických pravidel. Bližší informace, do kterých oblastí učiva či života zasahují, zmínila skutečně jen menšina učitelů.



Graf 3: Jak zasahují tyto poruchy do oblastí učiva a života.

Další otázka se týkala počtu dětí s SPU. Zahrnutí otázky o počtu dětí s SPU ve třídách, kde učitelé působí, může poskytnout ucelenější pohled na situaci a pomoci při hlubším porozumění potřebám, se kterými se učitelé ve své každodenní praxi mohou setkávat. Tato otázka pomůže zjistit, jakou zátěž tito učitelé mají v rámci inkluzivního vzdělávání. Větší počet žáků s SPU ovlivňuje potřebu diferencované výuky a další podpůrné opatření. Toto zjištění pomůže také identifikovat potřeby těchto žáků a umožní lepší plánování a zakomponování pedagogických strategií a podpůrných opatření. Znalost počtu žáků s SPU umožňuje škole a vedení zajišťovat potřebnou podporu. Odpovědi v grafu jsou přibližné, respondenti neměli v době dotazníkového šetření u sebe dokumenty, do kterých by nahlédli, a zjistili tak přesný počet žáků ve svých třídách. Vhodné opatření do tříd, kde je více než 5 dětí s SPU, by bylo přijetí školního asistenta, který by pomáhal všem těmto dětem. Stihnout roční plán učiva a zároveň být schopný vést kvalitní diferencovanou výuku je občas nad síly pedagogů. Pedagogům by mělo být poskytnuto také dostatečné vzdělávání pro práci s žáky s SPU. Například o diferenciaci výuky a efektivním řízením třídy tak, aby byli pedagogové lépe vybaveni pro práci v této rozmanité oblasti. Je skutečně velký rozdíl mít dva žáky s SPU nebo 7 žáků s SPU v jedné třídě. A učitel s vyšším počtem žáků s SPU musí pracovat mnohem efektivněji, a především se u takových učitelů musí předcházet syndromu vyhoření, který je stále častější.



Graf 4: Počet dětí s SPU ve třídách.

Otázka číslo šest byla zaměřená na individuální vzdělávací plán. Tato otázka byla pouze informativní. Otázka o IVP pomůže poskytnout přehled o tom, jaká je úroveň inkluzivity ve třídách. Existence IVP může naznačovat, že škola uplatňuje diferenciaci výuky a poskytuje individuální podporu pro žáky s různými vzdělávacími potřebami. Vědomí přítomnosti žáků s IVP může ovlivnit plánování a přípravu učitelů. Učitelé mohou potřebovat dodatečné informace o způsobu práce s těmito žáky a o tom, jak efektivně integrovat jejich potřeby do výuky. Vědomí toho, které děti mají IVP, může usnadnit komunikaci a spolupráci mezi učiteli, školním vedením a dalšími odborníky podílejícími se na poskytování podpory žákům.

Každý učitel má přistupovat ke všem žákům individuálně, nejen k těm, kteří mají IVP. Individuální přístup si zaslouží každý žák. Každý žák má své jedinečné potřeby, schopnosti a učební styly. Individuální přístup respektuje různorodost žáků včetně různých specifických potřeb, zohledňuje sociální a emocionální stránky v jejich životech.



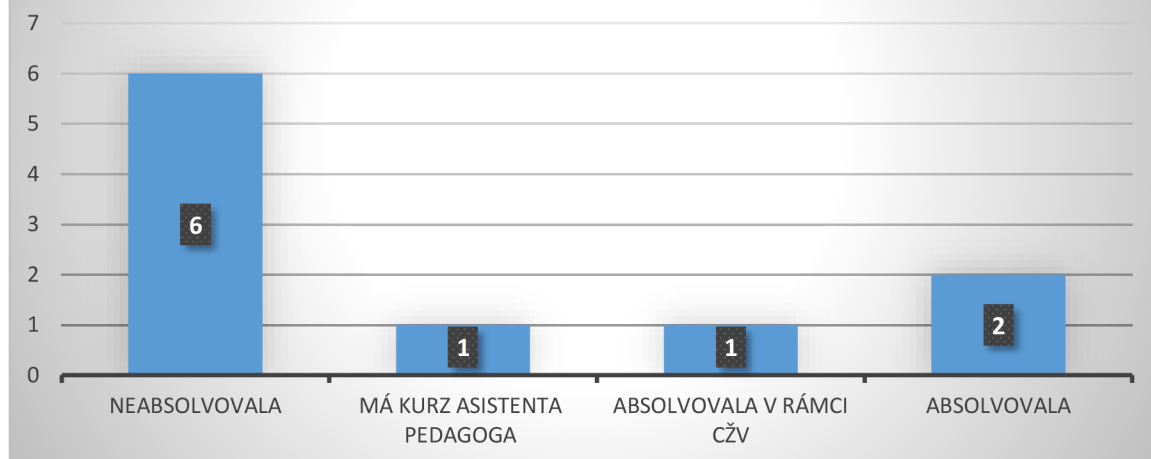
Graf 5: Počet dětí s IVP.

Otázkou číslo sedm bylo zjišťováno, zda se pedagogové zúčastnili nějakých speciálních kurzů nebo některého semináře, který se zabývá prací s dětmi s SPU. Zahrnutí této otázky do dotazníku bylo důležité z několika důvodů. Umožňuje například identifikovat oblasti, ve kterých by učitelé mohli potřebovat další potřebnou přípravu. Pokud většina odpovědí ukazuje nedostatečnou odbornou přípravu, mohou být poté navržena specifická školení nebo kurzy. Škola může na tyto potřeby učitelů reagovat a nabídnout jim školení či kurzy, které by posílily jejich kompetence v práci s dětmi s SPU. Informace potom o konkrétních školeních může být použita k přizpůsobení nebo rozšíření kurikula tak, aby lépe odpovídalo potřebám učitelů pracujících s dětmi s SPU. Celkově lze říci, že otázka o odborném školení pomáhá hodnotit připravenost učitelů pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení a přispívá k procesu neustálého zlepšování a rozvoje v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Žáka s SPU má ve třídě každý dotazovaný učitel, proto by učitel měl vědět, jak takového žáka vzdělávat. Většina učitelů zodpověděla tuto otázku negativně. Je zde možnost DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci celoživotního vzdělávání má pedagog právo i povinnost se účastnit DVPP. *Oblast DVPP je upravena těmito právními normami:*

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – § 7, 115, 160, 164, 169 (druh školského zařízení pro DVPP, financování DVPP, povinnost ředitele vyvážet podmínky pro DVPP) (Profesní institut: DVPP 2023). Doporučení tedy je, v rámci tohoto dalšího vzdělávání, navštívit nějaký kurz či přednášku, která se bude věnovat práci s dětmi s SPU.

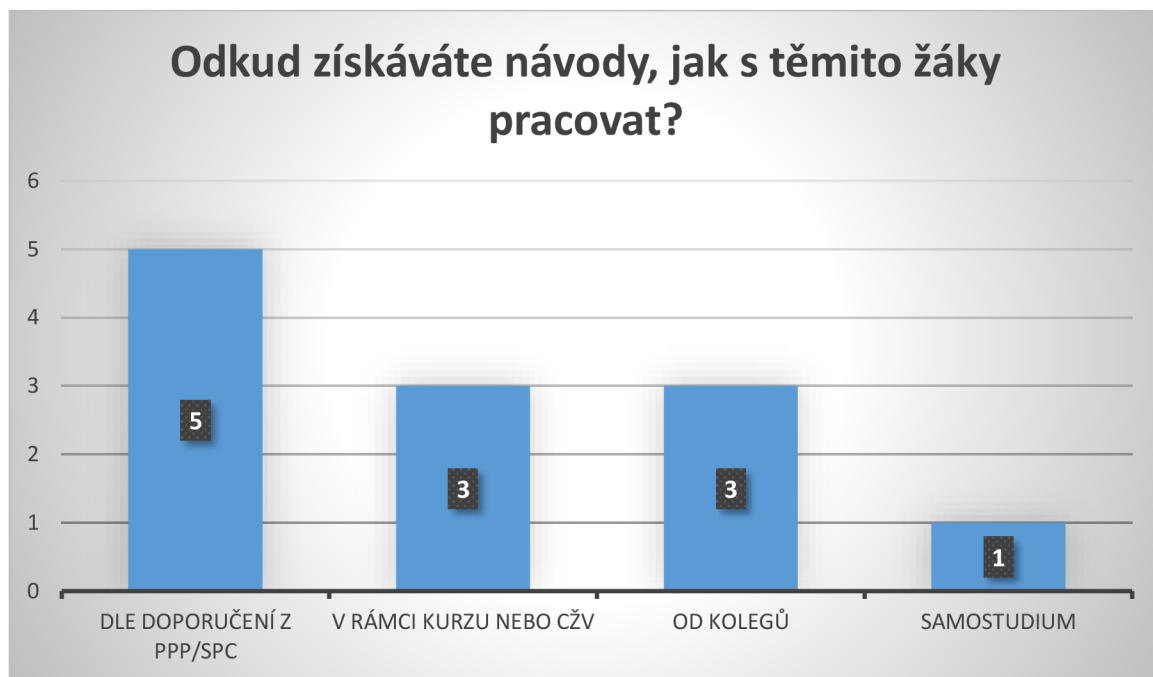
Absolvovala jste nějaké odborné školení (semináře, kurzy) pro práci (výuku) dětí s SPU? Pokud ano, jaké?



Graf 6: Odborné vzdělání pro výuku dětí s SPU.

Otázka číslo osm byla doplňující k sedmé otázce, pokud odpověděli respondenti záporně. Dotazováni byli všichni respondenti. Otázka se zabírala tzv. návodem, jak s těmito žáky pracovat. Většina učitelů vyjádřila, že nemá absolvované žádné odborné kurzy nebo školení v oblasti SPU, což signalizuje možný nedostatek odborné přípravy v této klíčové oblasti inkluzivního vzdělávání. Učitelé často hledají informace k práci s dětmi u zkušenějších kolegů. Přesto, že mají dokumenty z PPP/SPC, tvrdí, že na doporučeních jsou shodné informace skoro ke každému dítěti. Dva z respondentů se vyjádřili přímo, že všechna doporučení jsou psaná úplně stejnou formou, neboli že doporučení bývají podle předepsaného formátu a leckdy se stane, že do školy dorazí doporučení na žáka s úplně jiným jménem. Bohužel je to způsobeno přetížeností poraden, které často vůbec nepřijímají nové klienty (děti). Také sdílení informací a zkušeností v kabinetu se respondentům zdálo velmi vhodné, jelikož v kabinetech sedí vyučující různých předmětů, tím pádem jsou tyto informace různorodější. Na základě zjištěných informací by bylo vhodné navrhnout posílení odborné přípravy pro učitele, zejména v oblasti specifických poruch učení. Podněcování a podpora lokálních iniciativ může poskytnout učitelům možnost účastnit se kurzů a školení, které jsou přizpůsobeny konkrétním potřebám školy. Učitelé by měli být otevření různým zdrojům informací a měli by mít příležitost podílet se na kontinuálním rozvoji.

Většina učitelů v rozhovoru odpověděla tak, že dají na doporučení z PPP/SPC přesto, že se shodli na tom, že informace v doporučeních jsou téměř shodné. Jak je tedy potom možné k dětem přistupovat individuálně, když dle doporučení přistupují vlastně ke každému stejně. Pouze tři učitelé mají nějaký kurz či školení pro práci s těmito dětmi, přitom každý dotazovaný má ve třídě minimálně jednoho žáka s SPU. Určitě je potřeba vyzdvihnout spolupráci učitelů jako takovou. Dokáží se zeptat a poradit se navzájem, ale opět jen tři učitelé si řeknou o radu nějakého jiného učitele. Zde by bylo vhodné doporučit sdílení zkušeností pedagogů a minimálně přednášku v rámci školy o vzdělávání dětí s SPU.



Graf 7: Zdroje pro práci s žáky s SPU.

Otázka číslo devět se věnovala metodám a přístupům ve výuce k dětem s SPU. Většina respondentů zkracuje písemné práce a diktáty a dává více času na vypracování. Přestože rozšířené metody, jako jsou prodloužení časové dotace na test nebo zkrácené písemky, mohou být užitečné, existuje mnoho dalších přístupů, které mohou poskytnout efektivní podporu. Jako další metodu by mohli učitelé využít různé výukové materiály, které podporují multisenzorický přístup. Jen dva respondenti mluvili o zapojení rodičů do vzdělávacího procesu. Učitelé by se neměli bát zeptat se na názor rodičů. Ti své dítě znají nejlépe a pravděpodobně jsou i schopni doporučit nějakou metodu, kterou mají u svého dítěte vyzkoušenou. Samozřejmě je klíčové soustředit se na posilování sebevědomí a motivace dětí s SPU a umět i malý krok kupředu ocenit a podpořit. Každé dítě je jiné, nelze očekávat úspěch s jednou metodou a jedním přístupem u všech dětí. Ke každému žákovi je třeba přistupovat individuálně. Co u jednoho žáka funguje, nemusí fungovat u dalších. Někteří respondenti odpovídali, že větší časová dotace je často zbytečná, protože dítě s SPU je unavitelnější a přesto, že mu dáme více času na vypracování testu, není schopné více ze sebe dostat, jelikož už je unavené. Bohužel dělení práce na menší části odpověděl pouze jeden z respondentů. Tento přístup by měl být častější. Stejně tak využití IT pro podporu dětí s SPU. Dnes je možnost využít tablety do výuky (což tato škola má), ale používají je pouze pro všechny ve třídě, jako oživení výuky. Žáci s SPU nemají žádnou možnost využít tablet během normální výuky. Žák nemusí opisovat celý zápis z tabule nebo vypisovat z učebnice, ale je mu materiál poskytnut na vytisknutí doma a vlepění do sešitů – takový přístup používá pouze jeden respondent.

Žáci s SPU často nemají jasno v tom, co se od nich očekává. Občas začnou pracovat na jiném cvičení, za domácí úkol vypracují také jiné cvičení a možná i na úplně jiné straně. U těchto dětí, je potřeba zvýšené kontroly pochopení. Ale na to spousta učitelů nemá čas, pouze dva učitelé zodpověděli, že kontrolují pochopení u žáka. Existuje jedna mnemotechnická pomůcka, o které mluví ve své knize Geoffrey Petty (Petty 2008, s. 20), je to slovo VYUČOVAT. *VY*: *Vysvětlení* (každý učitel musí nejdříve látku vysvětlit, aby s ní dále mohl pracovat; věřím, že nikdo tento bod nevynechá, protože co je jasné jednomu, nemusí být jasné všem), *U*: *Ukázka* (žák nejlépe látku pochopí tím, že mu někdo ukáže, jak na to; může se jednat o pokusy, o živou výuku v přírodě), *Č*: *Činnost* (jedná se o prosté procvičování látky; je mnoho způsobů, jak si dnes učivo procvičit (online, pracovní listy, skupinová práce)), *O*: *Oprava a kontrola* (nemůžeme nechat děti procvičovat učivo bez toho, aniž bychom zkontrolovali jejich postup a jejich výsledek; každou chybu si opět vysvětlit), *V*: *Vybavovací pomůcky* (což jsou knihy, učebnice, prezentace, jejich vlastní zápisky), *A*: *Aktivní opakování* (opět nezbytné procvičování učiva

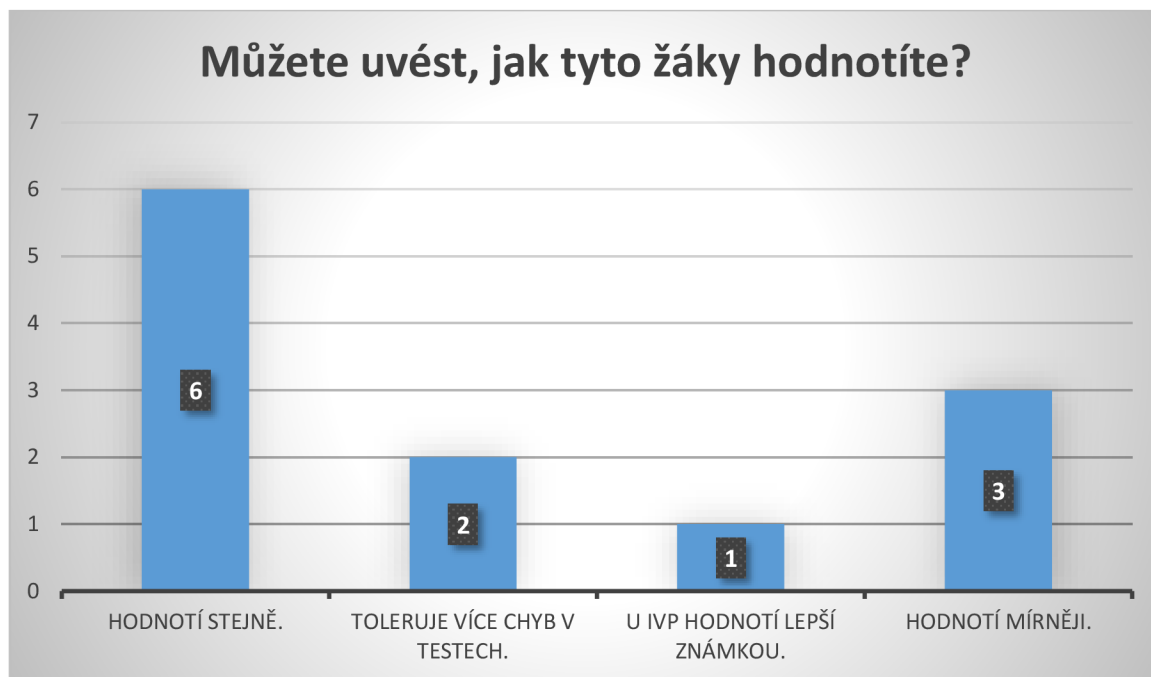
a můžeme použít zase jinou metodu), *T: Testování* (zde už je možné vyzkoušet, zda učivo všichni pochopili) (Petty 2008, s. 20). Tato pomůcka může provázet každého učitele v jeho profesi a díky ní není možné zapomenout na určité body, které jsou nesmírně důležité pro všechny děti, zvláště pro děti s SPU, při předávání vědomostí.



Graf 8: Metody a přístupy.

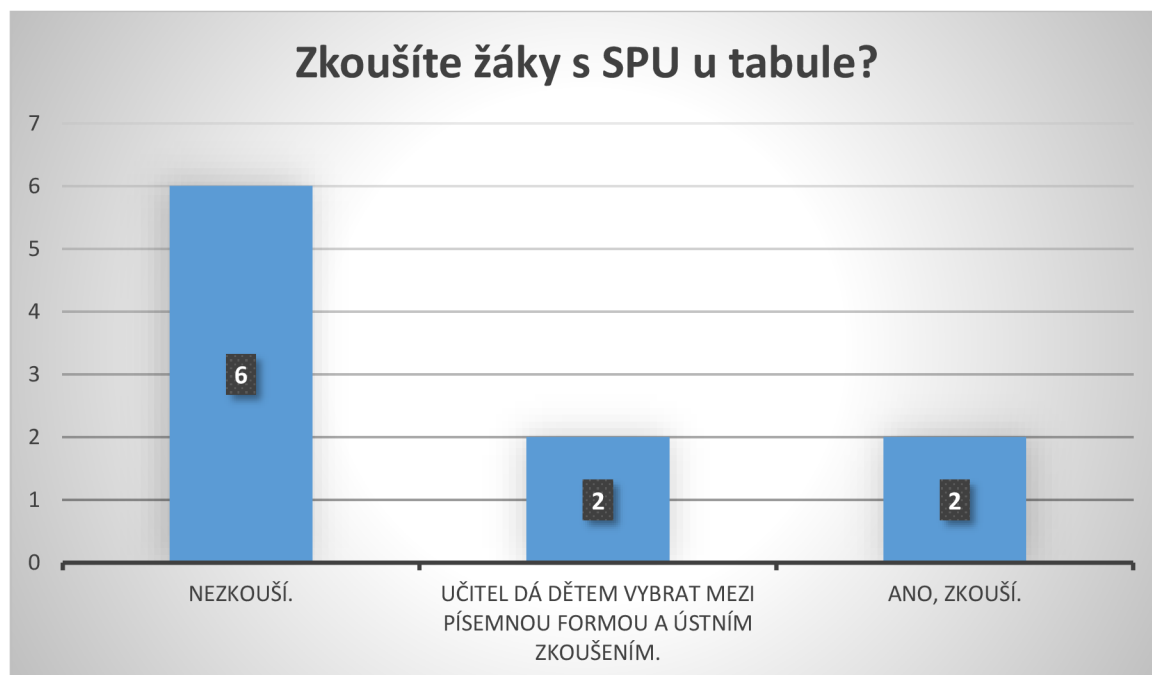
Desátá otázka se věnovala hodnocení těchto dětí. Hodnocení dětí s SPU vyžaduje citlivý a diferencovaný přístup. Podle Čápa a obecně uznávaného názoru je chování dívek, které obvykle vykazují menší míru neklidu než chlapci, často bráno v úvahu při hodnocení, což vede k rozdílnému hodnocení mezi pohlavími. Dívky jsou považovány za pracovitější a snaživější (Čáp 1997, s. 243). Standardní hodnotící postupy, které se používají pro většinu žáků, nemusí vždy spravedlivě odrážet schopnosti a pokroky dětí s SPU. Lze například vytvořit individualizované hodnocení, kdy se zohlední potřeby a schopnosti každého žáka podle předem vytvořených hodnotících kritérií. Není posuzován jen výsledek, ale i proces učení a pokroku, neboli individuálně normované hodnocení, které sleduje pokrok v čase. Také se srovnává jeho předchozí a nynější výkon, jestli se zlepšil nebo zhoršil, případně v čem a pak se může řešit proč, jaké má zlepšení či zhoršení důvod (Čáp 1997, s. 251). Také je důležité stanovit realisticky dosažitelné cíle v souladu s individuálními potřebami každého dítěte. Ten žák, který má dyslexii, stěží přečte dlouhý text během pár minut, a když má další SPU jako například dysgrafii, není již v jeho silách výpisky zapsat. Také by se učitel měl zaměřit na to, jak žák zpracovává informace, jak se snaží řešit problémy a jakým způsobem se podílí na vzdělávacím procesu. Průběžné a kontinuální hodnocení umožňuje sledovat postup dítěte v čase a upravit výuku na základě jeho potřeb. Stejně známky za stejný počet chyb nemusí vždy spravedlivě odrážet snahu a pokrok dítěte s SPU. U většiny respondentů byla odpověď k hodnocení stejná s tím, že pokud žák má podpůrná opatření během písemky, není již potřeba hodnotit jinak. Nicméně pouze poskytnutí podpůrného opatření v testu nemusí plně reflektovat různorodé výzvy, se kterými se děti s SPU mohou setkat. Někteří respondenti hodnotí mírněji i přesto, že předtím dostali žáci podporu v písemné práci. Prominou více chyb žákům s SPU než žákům bez SPU. Ale zohledňovat více chyb dětem s SPU ve srovnání s běžnými dětmi nebo stanovit nižší standardy nemusí být optimálním řešením. Cílem inkluzivního vzdělávání je poskytovat podporu tak, aby všichni žáci mohli dosáhnout svého maximálního potenciálu. Místo toho by měly být uplatňovány diferencované hodnotící postupy, které berou v úvahu individuální potřeby každého dítěte.

Jak uvádí Zelinková (Zelinková 2011, s. 42) u dětí s SPU je vhodné použít slovní hodnocení, kde je možné ohodnotit pokrok žáka, ve školách se tento systém hodnocení příliš nepoužívá. Slovní hodnocení ale poskytne žákovi více informací než samotná známka, můžeme tím žákovi sdělit, v čem jsou jeho slabé a silné stránky, na čem by měl pracovat (Čáp 1997, s. 251).



Graf 9: Hodnocení.

V jedenácté otázce byli respondenti dotazováni, zda děti s SPU zkouší u tabule. Skoro všichni respondenti odpověděli záporně, jen někteří reagovali tím, že pouze pokud si to žák sám přeje. Dva respondenti uvedli, že dozkoušejí ústně v případě, že potřebují od dětí jen něco ujasnit (pokud v písemném testu napsaly něco nejasného). Další dva respondenti také řekli, že zkoušejí, ale že dávají dětem dostatek času, nestresují je a také proto, že je dokáží navést ke správné odpovědi. Respondenti se také řídí doporučením z PPP/SPC, kde je uvedeno, že dítě by nemělo zkoušet, ale mají upřednostnit písemnou formu. Pokud má žák v doporučení uvedeno, že by měla být upřednostňována písemná forma zkoušení, je důležité respektovat toto doporučení. Ale jak již bylo jednou výše zmíněno, má toto v doporučení uvedena většina žáků. Některý žák se raději vyjádří ústně než písemně. Nejen z důvodu dysgrafických poruch, ale také z toho důvodu, že není schopný převést své myšlenky na papír. Nehledě na to, že učitel může žáka tzv. navést správným směrem k odpovědi. Písemné zkoušení nemusí být tedy pro všechny žáky s SPU ideální a měla by existovat flexibilita v přístupu ke zkoušení, pokud to dopovídá potřebám konkrétních jednotlivců. Pokud by učitel přesto trval vždy na písemném zkoušení, měl by zvážit možnost individualizace písemných testů například upravením otázek nebo alternativními formami odpovědí. Je důležité najít rovnováhu mezi respektováním odborných doporučení a zároveň zajistit, aby hodnocení odpovídalo potřebám žáků s SPU. Otevřená komunikace a spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami mohou přispět k nalezení efektivního a spravedlivého přístupu k dětem.

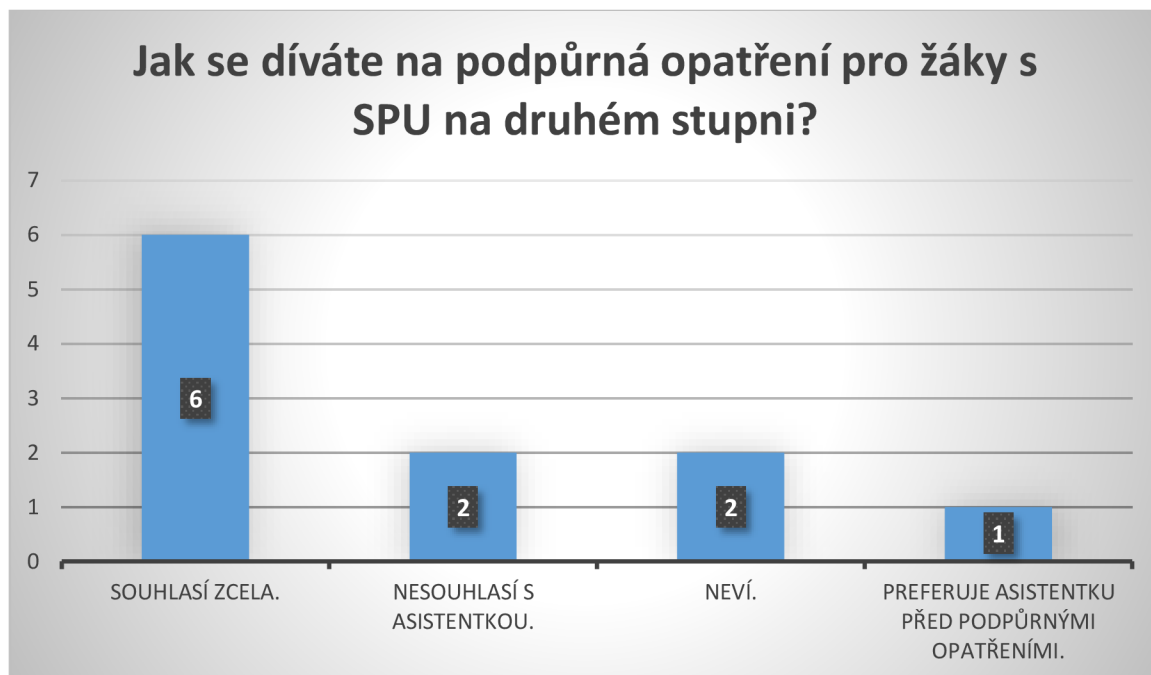


Graf 10: Zkoušení.

Další otázkou bylo, jaký názor mají učitelé na podpůrná opatření pro žáky s SPU na druhém stupni ZŠ. Tato otázka vyvolala různé názory a postoje mezi učiteli. Je důležité brát v úvahu individuální potřeby každého žáka a hledat vyvážený přístup. Je potřeba diskutovat o možných podpůrných opatřeních na základě konkrétních potřeb každého jednotlivce. Zohlednit různé formy hodnocení a přizpůsobit výukové metody tak, aby vyhovovaly různým učebním stylům. Často respondenti nesouhlasili s pomocí asistentky na druhém stupni ZŠ. Odůvodňovali to tak, že žák se má již na druhém stupni osamostatňovat a s asistentkou se neosamostatní. Nicméně věk žáků nemusí automaticky znamenat, že nemají žádné potřeby, nebo že nevyžadují specifickou podporu. Každý žák je jedinečný, a proto by přístup měl být diferencovaný a respektovat individuální potřeby a schopnosti každého žáka. Také zazněly názory, že se žáci někdy za doporučením z poradny tzv. schovávají a „čerpají“ podpůrná opatření zbytečně a vynucují si je.

Další věci jsou pomůcky v předmětech, jako je matematika nebo český jazyk. Když je má jeden žák, proč je nemohou mít všichni? Takže tzv. závist toho, že někdo může používat tabulku násobilky, přehled vyjmenovaných slov nebo slovních druhů, a někdo ne. Toto vzbuzuje zbytečné dohady mezi dětmi samotnými. Toto vytváří situaci, kterou ostatní žáci vnímají jako nespravedlivou. Je potřeba věnovat nějaký čas vysvětlování významu pomůcek a proč jsou používány, vytvořit ve třídě atmosféru vzájemného respektu a tolerance. Diskutovat s žáky a zdůraznit, že každý jedinec má své vlastní silné stránky a oblasti, ve kterých potřebuje více podpory. Možná i vyhradit nějaký čas na individuální setkání s žáky, kteří by mohli projevit žárlivost, poslouchat jejich pocity a myšlenky. Používání pomůcek by mělo být chápáno jako prostředek, jak efektivně podporovat každého jednotlivce a mělo by být integrováno do celkového konceptu inkluzivního vzdělávání. Chytrý žák brzy zjistí, že pomůcky již nepotřebuje. Ale určitě se najdou taci, kteří pomůcky potřebují a používají je. Problémem může být učit se memorovat informace, které není možné si s ničím spojit. Pokud je kladen důraz na memorování učiva, vede k povrchnímu porozumění látce. Žáci se mohou naučit pouze reprodukovat informace, aniž by jim skutečně porozuměli nebo měli schopnost je aplikovat na nové situace. Stejně tak může přílišné memorování bránit rozvoji kreativity a kritického myšlení u žáků. Namísto toho, aby se učili kreativně přemýšlet a zvážit důležitost informace. Dalším negativem memorování učiva je ztráta motivace. Samozřejmě memorování má také své klady, a to například v přípravě na zkoušky, kdy žák musí skutečně reprodukovat naučené informace. Také to může rozvíjet schopnost soustředit se a vést k posílení paměti. Dnes se často hovoří o inovativní výuce. *Inovace pochází z latinského Innovare a znamená*

obnovovat. Inovativní vzdělávání stojí naproti tradičnímu vzdělávání a pojmem rozumíme zdokonalování výukového procesu, zavádění nových metod a praktikování nových myšlenek (Vzdělání 2024). Učitel je partnerem žáka, ne nadřazená osoba. Je důležité vytvářet prostředí, které podporuje každého žáka a učí žáky respektovat a ocenit odlišnosti.



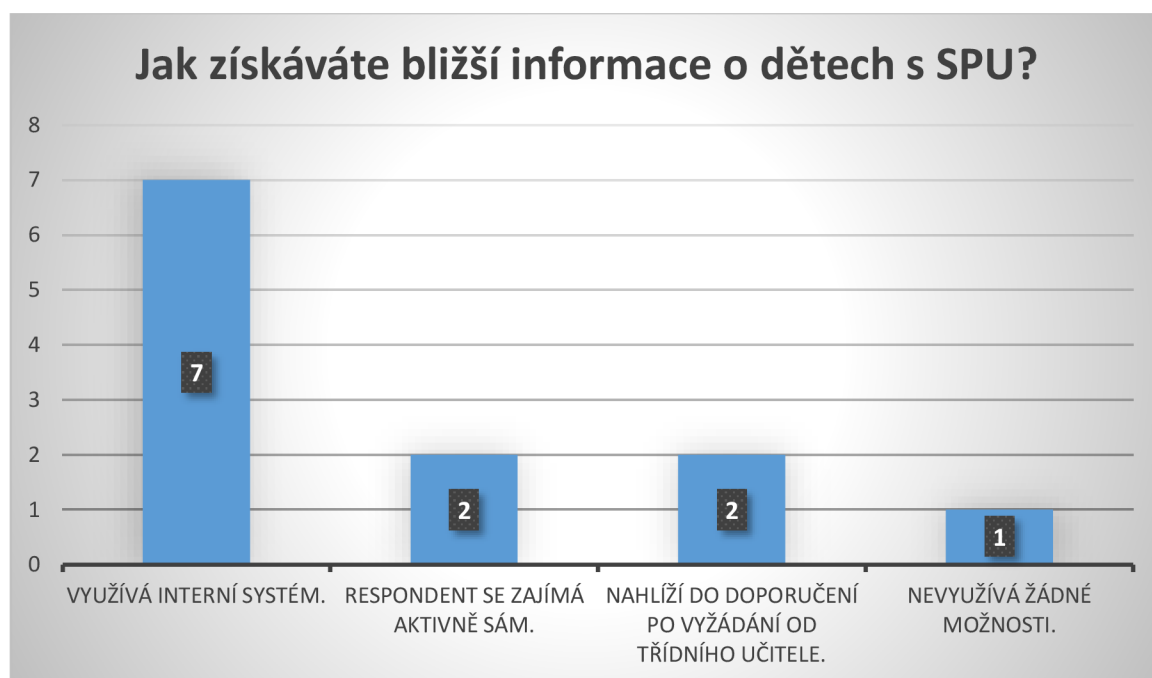
Graf 11: Pohled na podpůrná opatření pro žáky s SPU na druhém stupni.

Otázka číslo třináct byla v rozhovoru věnována doporučením z PPP/SPC. Samozřejmě se odpovědi lišily tím, jestli byl dotazovaný učitelem nebo třídním učitelem. Třídní učitelé většinou odpovídali tak, že doporučení se k nim dostane od výchovné poradkyně nebo od rodičů, pokud je to žák v jejich třídě. Pokud učitel není třídní učitel, občas musí aktivně zjišťovat, zda má ve třídě žaka s SPU. Čtyři respondenti také uvedli, že i když ví, že mají ve třídě, ve které učí, nějakého žaka s SPU, neví přesně, jaké SPU žák má a neví, co se píše v doporučení z PPP/SPC. Jiné postupy jsou na prvním stupni a jiné na druhém stupni ZŠ a to z toho důvodu, že na prvním stupni si většinu vyučovacích předmětů učí sám třídní učitel. Na druhém stupni se vyučující střídají ve více třídách. Jistě by bylo užitečné domluvit se na jasných komunikačních pravidlech, včetně specifikace, jaké informace mají být zahrnuty, jak často by měly být předávány a jak rychle by měly být zpracovány. Pokud taková komunikační pravidla nejsou možná, lze to vyřešit i průběžnou spoluprací přes komunikační kanály, aby podpora žáků s SPU byla pružná a efektivní. Také je nutné zapojit do tohoto procesu rodiče a ne je kontaktovat pouze z toho důvodu, že pedagog potřebuje podpis na doporučení z poradny. Někdy se tento dokument přímo posílá po dítěti, aby ho rodiči předal, ten dokument podepsal a dítě ho druhý den přineslo zpět do školy paní učitelce. Tato otázka samozřejmě souvisí s otázkou číslo 14. V té se získávala informace o době, kdy se doporučení k vyučujícím dostane.



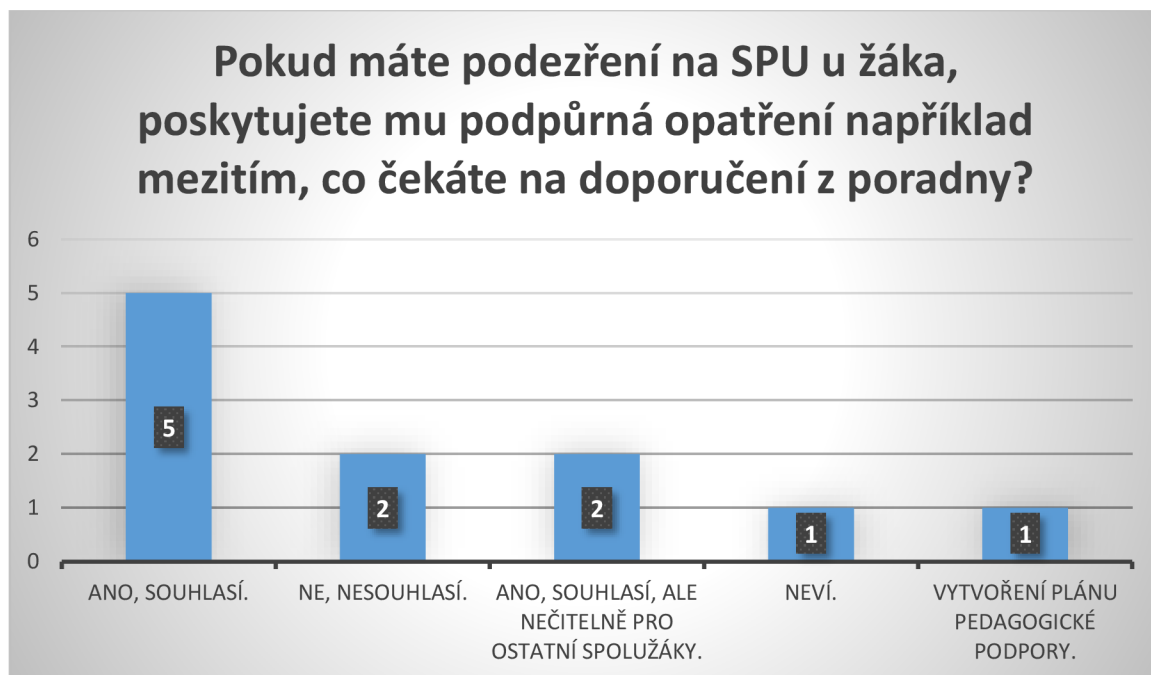
Graf 12: Získávání informací o specifických poruchách žáků.

Ve škole, kde probíhal průzkum, mají interní systém, do kterého třídní učitelky nebo výchovné poradkyně vkládají informace o dětech s SPU. Každý vyučující má možnost do tohoto systému kdykoliv nahlédnout. Možným problémem může být, pokud žák získá doporučení v průběhu školního roku a ne na začátku. Tato informace se k učitelům již tak často nedostává, musí hledat aktivně a předpokládají, že informace o žákovi a jeho podpůrných opatřeních bude vložena do interního systému. Zde se třídní učitelé spíše spoléhají na informaci od rodičů. Jeden respondent tvrdí, že nevyužívá možnosti nahlédnout do doporučení, protože v jeho vyučovaných předmětech není potřeba brát ohled na děti s SPU. Tady je ovšem nutné reagovat. Vždy je potřeba brát ohled na všechny žáky s SPU ve všech vyučovaných předmětech. Vždyť to může být žák s dyspraxií a to se týká i učitelů tělocviku. Žák s dyskalkulií může mít problém s časoprostorem, jak uvádí Zelinková (Zelinková in Jucovičová, aj. 2023, s. 31). Například pan učitel výtvarné výchovy si nemůže být jistý, když si s takovým žákem domluví schůzku v ten čas a na tom místě, že to žák pochopil a dorazí na smluvené místo v daný čas. Interní systém školy je určitě vhodně využíván, ale je pravděpodobně potřeba i během roku učitelům připomínat, že do něj mají možnost kdykoliv nahlédnout a najít v něm nové informace o žácích. Třídní učitel (či výchovný poradce) má zase povinnost obejít či obeslat učitele, kteří u něj ve třídě učí a informovat je o novém doporučení žáka a nechat je do něj nahlédnout, aby si přečetli doporučené metody a přístupy k danému žákovi s SPU.



Graf 13: Získávání bližších informací o dětech s SPU.

Patnáctá otázka byla poslední otázkou v dotazníku. Týkala se podpůrných opatření pro žáky, kteří nemají žádné doporučení z poradny či centra. Většina respondentů by v tomto případě souhlasila a poskytla žákům podpůrná opatření. Někdy se stává, dle zkušeností respondentů, že žákovi propadne platnost doporučení a rodiče žáka na opětovnou kontrolu v PPP/SPC neobjednají. I v těchto případech by někteří učitelé poskytovali odpovídající podpůrná opatření, jako doposud žák měl. Pouze jeden z respondentů by navrhl plán pedagogické podpory. Jeden z respondentů dokonce navrhl žáka do poradny, ale rodiče toto odmítli s tím, že nechtějí, aby jejich dítě bylo „zaškatulkované“. Žák má dyslexii a dysgrafii, podpůrná opatření by žákovi určitě prospělo, ale vyučující je žákovi nedávají. První stupeň podpory je v kompetenci školy. Nicméně dle reakcí pedagogů to působilo, že taková opatření mají dávat pouze poradenská zařízení. Pro žáky, kteří teprve čekají na doporučení z PPP/SPC a nemají zatím žádnou potvrzenou diagnózu, může být totiž poskytnutí podpůrných opatření výzvou, ale je to zároveň důležitý krok v podpoře jejich individuálních potřeb. Určitě lze zvážit dodatečný čas na dokončení úkolů a testů, možnost skupinové práce, kde si žáci mohou navzájem pomáhat či umožnit žákům prokázat své znalosti různými způsoby, nejen prostřednictvím tradičních testů. Samozřejmě i v tomto případě je důležitá pravidelná a otevřená komunikace s rodiči žáků a dále také poskytování zpětné vazby žákům, kdy učitelé mohou monitorovat jejich pokrok a to, zda na podpůrná opatření žáci reagují pozitivně.



Graf 14: Předběžná podpora žáků s podezřením na SPU před potvrzením z poradny.

3 Diskuze

Tato práce se zabývá podporou žáků se specifickými poruchami učení. Je zaměřena na metody ve výuce, hodnocení těchto žáků, informovanost učitelů o žácích s SPU a znalost problematiky SPU. Průzkum probíhal na jedné nejmenované ZŠ a bylo osloveno 10 respondentů (pedagogů). Byly dány dvě průzkumné otázky. První průzkumná otázka zněla: *Jaké metody používají učitelé k podpoře žáků s SPU?*, druhou průzkumnou otázkou bylo: *Jak učitelé zvládají diferencovanou výuku při vyučování žáků s SPU?* Na základě těchto otázek byl vypracován dotazník s 15 otázkami pro kvalitativní průzkum. Následné odpovědi respondentů jsou zobrazeny pomocí grafů v praktické části. Na první průzkumnou otázku se nám dostane větší množství odpovědí a to je v podstatě v pořádku. Ale když se např. zaměříme přímo na graf číslo 8, ve kterém se nám sešlo více různých odpovědí, metody, které bychom mohli označit za vhodné, byly odpovězeny někdy i jen jedním pedagogem z deseti. Jak ve své knize uvádí Jucovičová (Jucovičová, aj. 2023, s. 180), podpora žáků spočívá především v nastavení intervence. Intervence může zahrnovat individualizaci výuky, využití sdíleného asistenta, spolupráci s rodinou. Žáka můžeme také podpořit nabídkou doučování. V této škole není žádná speciálně pedagogická péče pro žáky s SPU.

Pokud bychom tuto průzkumnou otázku mohli porovnat s výsledky jiné práce s obdobnou průzkumnou otázkou, pravděpodobně bychom došli k podobným číslům, že znalost SPU nedosahuje ani 50 % (Šťastná 2020, s. 78). Učitelé používají různé metody výuky, avšak pouze jednotlivě, ne uceleně. V tuto chvíli by pomohlo sdílení těchto informací s ostatními kolegy, aby se rozšířilo povědomí o takových metodách a také, na základě těchto zjištění, by mohlo být vhodné navrhnout opatření, která by podporovala další odbornou přípravu učitelů v oblasti specifických poruch učení. To by mohlo zahrnovat školení, workshopy nebo materiály, které by rozšířily povědomí o různých poruchách učení a poskytly praktické nástroje pro efektivní práci s žáky, kteří mají tyto poruchy učení. Řešením neznalosti hlubšího porozumění specifických poruch učení by mohlo být poskytnutí příležitostí k pracovním zkušenostem s žáky se specifickými poruchami – tím by mohla být i krátká zkušenost jako asistenta pedagoga. Pokud by si každý pedagog vyzkoušel, co žák se specifickými potřebami vyžaduje, možná by poté byla jeho výuka vhodnější.

O diferenciaci výuky, naše druhá průzkumná otázka, určitě každý pedagog slyšel, ale pokud se mu neukáže, jak takovou výuku vést, není možné to po něm vyžadovat. Ze začátku to může být náročné, ale jakmile se naučí toto organizačně zvládnout, bude to pro učitele stejné, jako vysvětlovat rýsování trojúhelníku. Diferenciace výuky může představovat individuální přístup

k žákům i dělení žáků do skupin či během skupinových prací. Letošní výzkum, který byl proveden na Univerzitě Karlově, popisuje diferenciaci žáků na ZŠ (Greger, Simonová 2024). Tímto výzkumem bylo například zjištěno, že učitelům vyhovují menší počty žáků ve třídách. (Často se ve školách dělí žáci do skupin jen na odborné předměty či cizí jazyky). Může to být i tím, že pedagogové *nemají dostatečně rozvinuté pedagogické dovednosti, díky kterým by zvládli diferencovanou výuku i ve třídách klasické velikosti* (Simonová 2024). Podle mínění Gregera by mohla pedagogům pomoci mezitřídní diferenciace (Greger 2024), což můžeme vysvětlit individuálním přístupem k žákům nejen v samotné výuce, ale i v hodnocení. Výsledky našeho průzkumu odpovídají tomu, že v hodnocení není zcela uplatňován diferencovaný přístup a ve výuce jen některými pedagogy.

Největším problémem bylo zjištění, že opravdu každý učitel se k žákům chová jinak. A týká se to i hodnocení žáků, kdy u jednoho učitele dostanou za jednu chybu o stupeň sníženou známku, přitom jiný učitel toto toleruje. Je určitě v pořádku individuální přístup každého, ale podpůrná opatření by měla být v každém ohledu. A jak bylo řečeno výše, žáci jsou tímto přístupem zneklidnění a dezorientovaní.

Výsledky průzkumu dopadly velmi rozdílně. Je vidět, že učitelé jsou nejednotní, že zde není žádný pevný řád, každý používá jiné metody pro práci s dětmi s SPU a mají rozdílné názory na tyto žáky. Metody pro práci s těmito dětmi používá každý vyučující jiné, někteří využívají metody spíše nevhodné, jako je např. zvýšená časová dotace. Někteří hodnotí tyto žáky stejně jako žáky bez SPU.

Je možné se domnívat, že žádný z oslovených učitelů nehodnotí pokrok žáka. Hodnotí pouze v danou chvíli daný test. Doporučení, které ve své knize zmiňuje Zelinková o slovním hodnocení, zde není uplatňováno ani u jednoho žáka s SPU (Zelinková 2011, s. 42). Setkáváme se i s názorem, že pokud žák na druhém stupni udělá chybu v písemné práci nebo diktátu, dostane známku o stupeň sníženou, a to i u žáka s SPU. Prý takto hovoří pravidla srovnávacích diktátů. A zde bychom se mohli dále zabírat tím, proč se v dnešní době integrace a inkluze stále trvá na srovnávacích testech na základních školách.

Tento průzkum nelze zobecňovat, protože byla použita kvalitativní metoda. Pokud bychom dělali podobný průzkum ještě jednou, určitě by bylo vhodnější oslovit více pedagogů, tím by průzkum mohl pak více odpovídat skutečným výsledkům na celé škole. Opět bychom zvolili kvalitativní průzkum, který umožňuje získat hlubší poznatky o vzdělávacím procesu, o školní kultuře, o interakcích mezi učiteli a žáky. Také je možné v něm neplánovaně reagovat na

otázky, které v průběhu průzkumu vzniknou a tím rozšířit obzor o dané problematice. Kdybychom chtěli získat obecnější výsledky, zvolili bychom kvantitativní metodu a oslovili více škol. Pak by bylo možné analyzovat plošněji, jak si vedou školy ve směru k žákům se specifickými poruchami učení.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení a podporou žáků s SPU ze stran učitelů. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou, kde jsou vymezeny specifické poruchy učení, jejich diagnostika, reedukace, prevence a také funkce pedagogických center. A pak na praktickou část, která byla zaměřena na průzkumné šetření pracovních procesů pedagogů.

Z tohoto průzkumu bylo zjištěno, že učitelé sice znají některé specifické poruchy učení, ale již nevědí, jak žáky s těmito poruchami podporovat. Vyjadřovali se nejistě a celkově rozhovory působily tak, že je učitelům přitěžilo se těmto žákům věnovat jinak. Nebyli si jisti v podpůrných opatřeních, nebyli jednotní, což pak na žáka může působit zvláštním dojmem. U každého učitele má pak takový žák jiná podpůrná opatření a může být zmatený, neví, co očekávat od daného učitele, jaké pomůcky může a nemůže použít. V těchto případech je vhodné navrhnout takové řešení, aby každý učitel měl úplné znalosti o specifických poruchách učení a stejně tak o podpůrných opatřeních, která jsou skutečně vhodná. Tímto řešením může být celoškolské školení či seminář, a to i pro učitele takových předmětů, jako jsou tělesná nebo výtvarná výchova. Aby nedošlo opět k nepříjemnému zjištění, že učitelé těchto předmětů nemusí o žácích se specifickými poruchami vědět, protože pro tyto předměty to není nutné.

Mladší žáci na prvním stupni nijak neshledávají výjimky mezi sebou nebo si toho příliš nevšimají. Oproti tomu žáci na druhém stupni již vnímají velké rozdíly mezi sebou a dokonce si všimají i toho, jak na tom jejich spolužáci znalostně jsou. Neřeší jen sebe, řeší právě ty ostatní a řeší to, že někomu učitelka zkrátí diktát nebo mu dovolí přehled učiva při písemce. Je potřeba těmto dětem vysvětlit, co jsou to vůbec podpůrná opatření, a že někteří jejich spolužáci podpůrná opatření potřebují. Pokud se to žákům nevysvětlí, vzniká právě závist, která může vyústit v šikanu a především u těchto „oslabených“ jedinců. Toto je úloha každého pedagoga.

Potěšující byla informace o tom, jakým způsobem je možné nahlédnout do doporučení z pedagogických center a určitě je chvályhodné mít interní systém, do kterého jsou všechna tato data zadávána, a je tím pádem dostupný pro všechny vyučující.

Člověk jako takový má vrozené schopnosti se učit. Někdo získává vědomosti rychleji, někdo pomaleji. Ale když se dnes spolužák zeptá spolužáka na druhém stupni, zda ho škola baví, téměř vždy odpoví, že ne. Pro spoustu žáků může být škola nudná, nedává pro ně smysl neustálé memorování učiva, zkoušení a srovnávání mezi dětmi. Pokud žáci cítí, že učení je pouhým opakováním bez hlubšího porozumění nebo smyslu, mohou ztratit zájem o učení, mohou být demotivováni. To pak vede jen k tomu, že se nechtějí dále vzdělávat a raději budou mít jen

základní vzdělání, než aby se museli další roky trápit nudným a nic neříkajícím učením. Možná by mělo smysl zamyslet se nad tím a něco změnit. Děti jsou v dnešní době jiné, není možné je srovnávat s dětmi před několika lety. Ony se mění s dobou, ale učitelé stagnují a mají pocit, že se děti budou měnit kvůli nim, že učitelé jsou ti nejlepší ve výchově a vzdělávání. Ale nenastal již okamžik, aby se změnil učitel kvůli dětem? Aby šel také s dobou a byl průvodcem ve světě výchovy a vzdělávání?

Zdroje

AHA SLIDES. 15 inovativních vyučovacích metod s návodem a příklady. [online]. [vid. 11. 3. 2024]. Dostupné z: <https://ahaslides.com/cs/blog/15-innovative-teaching-methods/>

BARTOŇOVÁ, M., 2018. *Specifické poruchy učení*. 2. aktual. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.

ČÁP, J., 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

GREGER D., SIMONOVÁ J., 2024. Web Univerzity Karlovy: *Výzkum PedF UK popisuje diferenciaci žáků základních škol*. [online]. [vid. 1. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/9164-vyzkum-o-skolach-ktete-uci-jinak>

HENDL J., 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

HEYROVSKÁ, Y., 2011. Grafomotorické dovednosti. *Moderní vyučování*, roč. 10, č. 7, s. 36-37. ISSN 1211-6858.

JEDLIČKA, R., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2023. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-625-9.

KENDÍKOVÁ, J., 2019. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.

KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

Metodický portál RVP: *Specifické poruchy učení a chování – SPU*. [online]. [vid. 13. 1. 2024].

Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU

MICHALOVÁ, Z., 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.

Národní pedagogický institut: *Zapojme všechny – individuální vzdělávací plán*. [online]. [vid. 19. 1. 2024]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/individualni-vzdelavaci-plan-krok-za-krokem-rady-a-tipy-pro-tridni-ucitele-cast-ii>

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0738-1.

PETROVSKÝ, E., 2023. *ADD neboli porucha pozornosti – projevy, příčiny a možnosti terapie*. [online]. [vid. 27. 2. 2024]. Dostupné z: <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/add-neboli-porucha-pozornosti-projevy-priciny-a-moznosti-terapie/>

PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.

POL, M., 2013. *Když se školy učí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.

PROFESNÍ INSTITUT. Dvpp. [online]. [vid. 1. 3. 2024]. Dostupné z: <https://profesni-institut.cz/dvpp/>

ŠŤASTNÁ K. *Intervenční přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v mladším školním věku*. [online] [vid. 1. 4. 2024]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Katedra speciální pedagogiky. prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117917/120357327.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O., 2017. *Dyspraxie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

Přílohová část

Seznam příloh

Dotazník pro učitele

Otázky: rozhovor

- 1) Do jaké věkové kategorie byste se zařadila: věková kategorie: kategorie A, 20 – 30; kategorie B 31 – 40; kategorie C 41 – 50; kategorie D 51 – 60; kategorie E 61+
- 2) Jak dlouho pracujete ve školství?
- 3) Víte, které poruchy spadají mezi SPU?
- 4) Víte něco o těchto poruchách? Do kterých oblastí učiva nebo života tyto poruchy zasahují?
- 5) Kolik dětí s SPU máte přibližně ve třídách, kde učíte?
- 6) Má některé z těchto dětí vytvořený individuální vzdělávací plán?
- 7) Absolvovala jste nějaké odborné školení (semináře, kurzy) pro práci (výuku) dětí se specifickými poruchami učení? Pokud ano, jaké?
- 8) Pokud je otázka č. 7 zodpovězena záporně – Odkud získáváte „návody“, jak s těmito žáky pracovat?
- 9) Jaké používáte metody při výuce (jak přistupujete k dětem s SPU)?
- 10) Můžete uvést, jak tyto žáky hodnotíte?
- 11) Zkoušíte žáky s SPU u tabule?
- 12) Jak se díváte na podpůrná opatření pro žáky s SPU na druhém stupni?
- 13) Můžete uvést, jak a od koho se k vám dostane informace, že žák trpí specifickou poruchou učení?
- 14) Jak získáváte bližší informace o dětech s SPU?
- 15) Pokud máte podezření na SPU u žáka, poskytujete mu podpůrná opatření například mezitím, co čekáte na doporučení z poradny?