

UNIVERZITA PALECKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Anna Obadalová

**Informovanost učitelů základních škol o specifických
poruchách učení**

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci nazvanou Informovanost učitelů základních škol o specifických poruchách učení vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci 18. 4. 2019

Podpis autorky:.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování bakalářské práce. Děkuji také respondentům za ochotu účastnit se výzkumného šetření a čas, který strávili při vyplňování dotazníku.

Obsah

ÚVOD.....	6
1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	8
1.1 Definice pojmu	8
1.2 Historie specifických poruch učení	10
1.3 Etiologie specifických poruch učení	12
1.4 Klasifikace specifických poruch učení.....	13
2. VYBRANÉ DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	15
2.1 Dyslexie.....	15
2.1.1 Projevy dyslexie.....	15
2.1.2 Reedukace dyslexie.....	16
2.2 Dysgrafie	17
2.2.1 Projevy dysgrafie	18
2.2.2 Reedukace dysgrafie	18
2.3 Dysortografie.....	19
2.3.1 Projevy dysortografie.....	20
2.3.2 Reedukace dysortografie.....	20
2.4 Dyskalkulie.....	22
2.4.1 Projevy dyskalkulie.....	22
2.4.2 Reedukace dyskalkulie	23
2.5 Ostatní specifické poruchy promítající se do obtíží s osvojením učiva	24
2.5.1 Dyspraxie.....	24
2.5.2 Dyspinxie.....	24
2.5.3 Dymúzie	25
3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	26
3.1 Legislativa	26
3.2 Systém poradenství pro žáky se SPU	27
3.2.1 Školská poradenská zařízení.....	27
3.2.2 Školní poradenská pracoviště	28
3.3 Integrace a inkluze.....	29
3.4 Podpůrná opatření.....	29
3.4.1 Podpůrná opatření pro žáky se SPU	30
3.4.2 Individuální vzdělávací plány.....	31
3.4.3 Plán pedagogické podpory.....	31

4. UČITEL JAKO DŮLEŽITÁ SOUČÁST PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	33
4.1 Osobnost učitele	33
4.1.1 Vlastnosti učitele.....	33
4.1.2 Dovednostní předpoklady učitele	34
4.2 Sociální interakce učitele.....	35
4.2.1 Spolupráce učitele s rodiči.....	35
4.2.2 Spolupráce učitele s odborníky.....	36
4.3 Zásady práce s dětmi se SPU.....	37
5. INFORMOVANOST UČITELŮ ZŠ O SPU - EMPIRICKÁ ČÁST	39
5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	39
5.2 Výzkumná metoda.....	39
5.3 Výzkumný soubor	40
5.4 Průběh výzkumu.....	40
5.5 Interpretace výsledků výzkumu.....	41
5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek	59
5.7 Shrnutí a závěr výzkumu	63
ZÁVĚR.....	65
SEZNAM ZKRATEK	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Se specifickými poruchami učení u školní mládeže se setkáváme dnes a denně. Je zřejmé, že práce s dětmi se specifickými poruchami učení je poměrně náročnější a vyžaduje určitou přípravu. Z těchto důvodů je tedy nutné, aby učitelé, kteří s těmito dětmi pracují, byli o této problematice dostatečně informováni. O tom, zda tomu tak je, zda mají učitelé základních škol dostatek informací a zda jsou teoreticky i prakticky připraveni v této oblasti, pojednává tato bakalářská práce.

Bakalářská práce je rozdělena na pět kapitol, ve kterých je obsažena teoretická a praktická část. První čtyři kapitoly jsou teoretického charakteru, pátá kapitola obsahuje výzkumné šetření. Cílem teoretické části je analyzovat současný stav šetřené problematiky. První kapitola se věnuje zejména definici pojmu specifické poruchy učení, dále je zde stručně rozebrána historie týkající se specifických poruch učení, jejich příčiny vzniku a možná klasifikace.

Druhá kapitola se již věnuje konkrétním specifickým poruchám učení, které se promítají do obtíží s osvojením učiva žáků. Kapitola se tedy zabývá dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dyspraxií, dyspincií a dysmúzií. Tyto pojmy jsou zde definovány, rozebrány jejich projevy a u prvních čtyř jmenovaných jsou uvedeny možnosti pro reedukaci. S žáky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií se totiž v učitelské praxi setkáváme nejčastěji, měli bychom tedy s nimi umět pracovat.

Třetí kapitola má název Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V této části práce nalezneme legislativu, na základě které se výchova a vzdělávání žáků s těmito poruchami uskutečňuje. V rámci vzdělávání nelze opomenout také školská poradenská pracoviště a zařízení, tedy obecně školský poradenský systém, ve kterém působí speciální pedagogové, jakožto odborníci na tuto problematiku. Kromě jiného se kapitola dotýká i pojmu integrace a inkluze. Dále se zde věnujeme podpůrným opatřením, které zahrnují nezbytné úpravy ve vzdělávání těchto žáků. S těmito podpůrnými opatřeními souvisí taktéž individuální vzdělávací plány a plány pedagogické podpory, podle kterých jsou některé děti vzdělávány.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o učiteli a jeho důležitosti v rámci péče o děti se specifickými poruchami učení. Ve stručnosti je zde popsána osobnost učitele, předpoklady jeho vlastností a požadovaných dovedností pro tuto profesi. Dále zde nalezneme sociální interakce, do kterých učitel v rámci své profese vstupuje. Učitel se dostává do kontaktu s různými jedinci, ať už jsou to děti, kolegové, rodiče či odborníci. Zejména pak spolupráce učitele s rodiči a odborníky je ve vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení velmi

důležitá. V poslední části kapitoly jsou popsány zásady, které by měl učitel při práci s žáky se specifickými poruchami učení dodržovat.

Závěrečná kapitola zahrnuje praktickou část bakalářské práce. Při své praxi se autorka práce setkávala u učitelů s určitými nejistotami v tomto tématu, proto byla práce cílena právě na informovanost učitelů o specifických poruchách učení. Závěrečný výzkum pak probíhal v místě bydliště a zaměstnání autorky, tedy v okrese Zlín. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se učitelé základních škol cítí být dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení a zda jsou jim známe základní informace o této problematice. Dále jsme zjišťovali, jaké jsou pro učitele nejčastější zdroje informací k tomuto tématu, s kým nejčastěji konzultují specifické poruchy učení u dětí, zda spolupracují s jinými odborníky, jak často a jakou formou komunikují s rodiči těchto dětí a jaké dodržují zásady při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Jako výstup bakalářské práce byl vytvořen „Informační list pro učitele o SPU“, který je jako příloha součástí práce.

1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou v současné době poměrně známým pojmem. Můžeme říci, že v posledních letech je této problematice věnována stále větší pozornost. Dle statistických údajů Českého statistického úřadu navštěvovalo běžné základní školy za školní rok 2017/2018 kolem 4,7 % dětí se specifickými poruchami učení. Konkrétně tedy z celkového počtu 926 108 se jednalo o 44 053 dětí, z toho 14 829 dívek (Školy a školská zařízení – za školní rok 2017/2018, 2018). Rozdíl v počtu dívek a chlapců se SPU je tedy znatelný. Blíže se tomuto rozdílu však budeme věnovat v podkapitole Etiologie specifických poruch učení. V první řadě si však musíme pojem specifické poruchy definovat v celé jeho šíři a následně se stručně zaměříme na jeho historii, etiologii a klasifikaci.

1.1 Definice pojmu

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9). Důležitým poznatkem je, že SPU nejsou podmíněny sníženou inteligencí, v reálném životě pak můžeme najít například výborné lékaře, právníky apod. s dyslexií, dysgrafií či jinou formou SPU.

Inteligenci u dětí se SPU dále Jucovičová, Žáčková (2014, s. 9) rozvádí: „Specifikem je to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jejich příčin.“ Janderková, et al (2016) zdůrazňuje, že v názvu specifické poruchy učení právě přívlastek „specifické“ v diagnostické praxi označuje, že tyto poruchy nezasahují intelektové (rozumové) předpoklady dítěte. Pokorná (2010b) uvádí, že v americké literatuře se můžeme setkat s pojmem **Matthewův efekt**, dle kterého lidé, kteří jsou dobrými čtenáři a umí této dovednosti využívat, získávají větší informační přehled a slovní zásobu, z toho důvodu pak mohou dosahovat lepších výsledků v testech inteligence.

Národní sjednocený výbor poruch učení (National Point Committee on Learning Disabilities) v roce 1981 vydal definici SPU s následujícím zněním: „Poruchy učení je všeobecně používaný termín vztahující se k heterogenní skupině poruch, které se projevují výraznými obtížemi v dokonalém zvládnutí jedné nebo více dovedností: naslouchání, mluvení, čtení, psaní, uvažování, matematických a ostatních schopností a dovedností, které jsou tradičně označovány za studijní“ (Pokorná, 2010b, s. 25). O specifických poruchách učení tedy mluvíme jako o heterogenních poruchách, kdy každá má svůj „individuální obraz“ obtíží, a to i při stejném typu poruchy (např. u dyslexie, dysgrafie apod.). Rozlišujeme totiž různé stupně u

těchto poruch a velkou variabilitu projevů. V mnoha případech dochází současně k výskytu více poruch, tedy k jejich vzájemné kombinaci (Janderková, et al, 2016). Zelinková (2015, s. 10) zdůrazňuje případy, kdy se o specifické poruchy učení nejedná, a to: „Pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek, záměny písmena b-d-p.“

Definice pojmu se u různých autorů může lišit a ani terminologické vymezení není zcela sjednoceno. Pokorná (2010a) uvádí možné výrazy jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. „V současné době se děti s touto poruchou také označují jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9). V anglicky psané literatuře se v souvislosti se specifickými poruchami učení setkáváme s termínem „specific learning disabilities“ SLD nebo jen LD (Matějček, 1995).

Matějček (1995) mluví o specifických poruchách učení jako o lehkých odchylkách mentálního vývoje, jejichž výskyt je mnohem častější než u odchylek těžkých. Dle Jucovičové, Žáčkové (2014) u dětí se SPU dochází k oslabení funkcí, které jsou nezbytné k tomu, abychom se naučili číst, psát a počítat. Jedná se jak o **funkce kognitivní**, neboli poznávací, které ovlivňují, jak vnímáme a jednáme ve světě kolem nás, patří zde paměť, pozornost, myšlení, řeč, matematické představy apod., tak o funkce percepční a motorické. **Percepční funkce** souvisí s naším smyslovým vnímáním a **motorické funkce** souvisí s pohybem, je ovlivněna jemná i hrubá motorika, pohyby očí a mluvidel.

Termín specifické poruchy učení je nadřazený pojmem **dyslexie** (specifická porucha čtení), **dysgrafie** (specifická porucha psaní), **dysortografie** (specifická porucha pravopisu), **dyskalkulie** (specifická porucha matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha motorické obratnosti), **dyspinxie** (porucha kresebného projevu) a **dysmúzie** (porucha osvojování hudebních schopností). Zelinková (2015) dále rozvádí význam předpony **dys-**, která v překladu znamená rozpor či deformaci. „V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena“ (Zelinková, 2015, s. 9). Konkrétním podobám SPU se podrobně věnuje 2. kapitola.

Zelinková (2015) mluví obecně o projevech, které se mohou u jedinců se SPU objevovat. Řadí zde například problémy v **prostorové orientaci** (ať už se jedná o orientaci na mapě,

v učebnici apod.), dále ve **zrakové a sluchové percepci**. Často dochází k záměně písmen nebo číslic, obtíže mohou nastat také v geometrii kvůli horšímu zrakovému vnímání. Co se týká problémů ve sluchové percepci, tak právě nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciací mohou způsobovat různé specifické chyby při psaní. Při SPU může být zhoršena také **paměť**, a to paměť krátkodobá, kdy dítě nedokáže zopakovat, co pedagog právě říkal, i paměť dlouhodobá, kdy dítě nedovede získané poznatky uchovat delší dobu ve své paměti. Výrazné obtíže se mohou objevovat také při **koncentraci pozornosti**, jelikož se často jedinec dokáže soustředit pouze krátkodobě, nedokončuje své úkoly, nebo mu déle trvá, než se soustředit začne. Specifické poruchy učení jsou dále dávány do souvislosti také s problémy s **motorikou** (jemnou i hrubou) a **grafomotorikou**. Nutno říci, že není pravidlem, že každé dítě s SPU má problémy ve všech zmíněných oblastech, jedná se pouze o časté projevy, které se u těchto jedinců vyskytují. Na další projevy, které jsou typické pro jednotlivé poruchy, se dále zaměříme ve 2. kapitole.

1.2 Historie specifických poruch učení

Dle Krejčové, Bodnárové a kol.(2018) existují SPU již od počátku lidstva. Objevovaly se však až postupem času, kdy vznikalo písmo a s tím spojená dovednost čtení, která je uměle vytvořená. Lidé se v podstatě dohodli, jak budeme číst a psát, a tento postup se předává z generace na generaci. „Historicky vzato, každá společnost prosazovala určité schopnosti a dovednosti, které byly pro ni nejdůležitější“ (Pokorná, 2010b, s. 27). Ať už se jednalo o střelbu z luku, lov zvěře a zakládání ohně v raných společenstvích, nebo obhospodařování polí a chov dobytka v historicky mladších společnostech. „Teprve v posledních dvou stoletích se očekává, že by ve společnosti měl každý jedinec dosáhnout dovednosti číst, psát a počítat. Kromě toho se nároky na tyto dovednosti stále zvyšují (tamtéž).

Matějček (1995) poukazuje na to, že v dřívějších dobách, kdy byla negramotnost považována za běžnou věc, a nebyl kladen důraz na to, aby se lidé naučili číst a psát, zůstávaly specifické poruchy učení v podstatě neodhaleny. V posledních desetiletích, kdy význam vzdělávání neustále roste, se čtení a psaní stalo nezbytnou součástí našeho života. Z těchto důvodů je tedy důležité odhalovat tyto neschopnosti naučit se číst a správně psát, či jiné poruchy, a snažit se o jejich reedukaci. Pokorná (2010a, s. 9) říká: „Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo.“ Dále uvádí, že lidský jedinec a jeho psychika jsou již od počátku nastaveny k nutnosti vzájemné komunikace. Pokud je tato komunikace nějakým způsobem nenaplněna či

potlačována, může docházet až k vážným duševním poruchám, problémům v sociální adaptaci a v navazování vztahů (tamtéž).

Dle Matějčka (1995) byly specifické poruchy učení objeveny asi na přelomu 19. a 20. století., kdy se zhruba od 50. let stávají velice aktuálním a závažným sociálním problémem. První porucha, která byla popsána, byla porucha čtení. Zaměřil se na ni již v roce 1878 německý lékař dr. Kussmaul, který popisoval muže s normální inteligencí a adekvátním vzděláním, který však nebyl schopen naučit se číst, mluvil zde o **tzv. čtecí slepotě**. Až za devět let použil jiný německý lékař v této souvislosti pojmu dyslexie (Selikowitz, 2000). Zavedený pojem dyslexie však z počátku nebyl používán jen pro poruchy čtení, ale i pro kombinaci poruch čtení a psaní, ba dokonce jím někteří autoři označovali specifické poruchy učení obecně (tamtéž).

„Počátkem dvacátého století popsal jeden anglický pediatr skupinu dětí s poruchami učení a jejich potíže dával do souvislosti s poruchami poznávacích pochodů v mozku“ (Serfontein, 1999, s. 17). V jeho výzkumu pak pokračovali lékaři dr. Strauss a dr. Lehtien, kteří jeho teorii upřesnili a specifické poruchy učení dali do souvislosti s menšími mozkovými dysfunkcemi (tamtéž).

Pokorná (2010b) mluví o tom, že přibližně do roku 1970 byly specifické poruchy učení vnímány jako poměrně homogenní skupina a předmětem veškerého zkoumání byla tehdy především dyslexie. „Od sedmdesátých let 20. století se však začalo uvažovat o tom, že poruchy učení lze rozdělit do několika základních vzorců podle relativně oddělených schémat symptomů. [...] Jako důsledek tohoto vývoje se rýsuje několik skupin poruch, které lze od sebe zřejmě odlišit“ (Pokorná, 2010b, s. 41). Tím se v podstatě začínají rozlišovat jednotlivé poruchy, které jsou dodnes známé, a to specifická poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností. Později se pak přidávaly další, méně časté poruchy, tedy poruchy motorické obratnosti, kresebných projevů a osvojování hudebních schopností.

„V roce 1977 se dosáhlo bodu zlomu, když byl v USA schválen zákon, který zajišťoval práva amerických dětí se specifickými poruchami učení na vhodné ohodnocení a nakládání s jejich problémem“ (Selikowitz, 2000, s. 16).

Postupně se tak specifické poruchy učení dostávaly více do podvědomí lidí a vznikaly nejrůznější výzkumy a instituce. Například v roce 1974, jak uvádí Pokorná (2010a), vznikla v Kolíně nad Rýnem pracovní skupina Pomoc dyslektikům, která byla založena z iniciativy rodičů. V téže době zde došlo také k založení institutu, ve kterém docházelo k interdisciplinární spolupráci pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Nesl název Institut učebních programů a školní pedagogiky v oblasti dyslexie.

1.3 Etiologie specifických poruch učení

O příčinách specifických poruch učení existuje řada teorií a pojetí etiologie záleží na různých přístupech. O možných příčinách v celé jejich šíři mluví Angermaier (in Pokorná, 2010a), který vytvořil celý seznam příčin a rozdělil je do čtyř kategorií. Nejprve píše o **Funkčních nedostacích a deficitech schopností**, kde konkrétně uvádí nižší inteligenci, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce, sníženou schopnost vizuální diferenciacce, špatnou paměť apod., poté o **Poruchách koncentrace a menší odolnosti vůči námaze**, a s tím spojenou nedostatečnou schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, neklid, nervozitu, kolísající pracovní rytmus, nesamostatnost, nestálou pohotovost k učení, ztrátu odvahy, nepříznivou motivaci k učení. Třetí kategorii **Nedostatečné vnější podmínky** pak dále člení na mimoškolní faktory (zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů, chybějící pomoc při přípravě do školy) a školní faktory (dítě se ocitne v roli outsidera mezi spolužáky, častá změna školy a dlouhodobější absence ve škole, metodické chyby učitele). Poslední, čtvrtou kategorií, jsou **Konstituční nedostatky**, jedná se například o poruchy zraku nebo sluchu, různé zdravotní obtíže a s nimi související zvýšená únavnost, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita, opožděný tělesný vývoj, postižení mozku neznámého původu apod. **Řada z těchto příčin, které Angermaier uvádí, však byla postupně vyvrácena a za příčiny je již není možné pokládat.** Na to je třeba upozornit, jelikož někteří se mohou domnívat, že právě tyto faktory mají vliv na vznik SPU. Ve výzkumném šetření se dvě otázky budou týkat příčin vzniku SPU, proto jsou následující informace důležité pro zpracování jeho výsledků.

Jedná se o poruchy, které jsou **vrozené**, či v některých případech **získané v raném věku**. Příčinami vzniku je určité poškození mozku, ke kterému dojde před narozením, během porodu, případně těsně po něm. Na vznik SPU má vliv taktéž dědičnost, nebo kombinace obou uvedených (Jucovičová, Žáčková, 2014). „Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální¹ činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9).

Podrobněji se tomu věnuje Pokorná (2010a, s. 79), která uvádí, že dle odborné literatury se na vzniku specifických poruch učení podílí dva faktory: „za prvé dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, za druhé lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.“ Přesná příčina SPU však nemusí být známa, nebo alespoň ne

¹ Neurohumorální – mající vztah jak k nervovému systému, tak k hormonům (Vokurka, Hugo, 2018).

zcela jasná (Jucovičová, Žáčková, 2014). Pokud mluvíme například o dědičnosti, tak je prokázáno, že existují určité genetické rizikové faktory, které podmiňují vznik SPU, dosud však není zřejmé, které to jsou (Pokorná, 2010a).

S dědičností a genetickými faktory souvisí také fakt, že specifické poruchy učení se objevují častěji u chlapců než u dívek, a to v poměru asi tři ku jedné. Studie ukazují, že značnou roli hrají chromozomy X, které dívky, na rozdíl od chlapců, dědí po obou rodičích (mají tedy 2 chromozomy X), kdežto chlapci chromozom X dědí pouze po své matce, po otci dědí chromozom Y. Pokud by tedy u dívek jeden z chromozomů X mohl způsobit nějakou z těchto poruch, mají ještě jeden chromozom X, který by mohl tuto vadu napravit. Chlapci však mají tento chromozom pouze jeden. Chromozomy jsou přítomny v každé buňce našeho těla a jsou nositelem genů. Jsou to malá tělíška, která mají podlouhlý tvar (Selikowitz, 2000).

Již bylo řečeno, že významnou roli hraje také drobné poškození mozku, jehož důsledkem jsou lehké mozkové odchylky. Pokud dochází k poškození mozku před porodem, mluvíme o prenatálním poškození, během porodu dochází k poškození perinatálnímu, případně těsně po porodu nastává postnatální poškození. **K prenatálnímu poškození** může dojít v důsledku infekčních onemocnění matky, krvácení v těhotenství, nepříznivých vlivů, jako např. kouření matky, které následně může způsobovat předčasný porod, závislost na lécích, alkoholismus a obrovským rizikem je pak nedostatečný přísun kyslíku k plodu. **Perinatální poškození** může být způsobeno přímým poraněním, například pohmožděním při použití kleští, intoxikací plodu novorozeneckou žloutenkou, případně vlivem léků, které jsou rodičce podávány na zmírnění porodních bolestí, nedostatečným přísunem kyslíku, asfixií, kdy nedochází k okysličování mozku, či komplikacemi s pupeční šňůrou. Po narození může u dětí dojít k **postnatální poškození**, jenž mohou způsobit různá infekční onemocnění, která se u dětí objeví do dvou let, hlavně v případech, které jsou provázeny horečkou (konkrétně pak např. spála, zápal plic, černý kašel, zánět středního ucha apod.) (Pokorná, 2010a).

1.4 Klasifikace specifických poruch učení

Klasifikovat SPU lze několika způsoby. Jejich klasifikaci můžeme nalézt v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů, kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO). V současné době je platná desátá decenální revize, neboli MKN-10. Specifické poruchy učení nalezneme v 5. kapitole Poruchy duševní a poruchy chování, v podkapitole Poruchy psychického vývoje (F80 – F89), pod názvem **Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81)**.

Podrobná klasifikace dle MKN-10 (2017) vypadá takto:

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

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

„V naší poradenské a pedagogické praxi se využívá termínů dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dále se můžeme setkat s dyspraxií jako poruchou motoriky. Českým specifikem je potom dysmúzie (porucha ve vnímání hudby, rytmu, melodie) a dyspinxie (poruchy kreslení), které bývají diagnostikovány ojedinele“ (Janderková, et al, 2016, s. 11).

2. VYBRANÉ DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Již v 1. kapitole bylo zmíněno, že mezi základní typy specifických poruch učení patří **dyslexie** (porucha čtení), **dysgrafie** (porucha psaní), **dysortografie** (porucha pravopisu) a **dyskalkulie** (porucha počítání). Dalšími, můžeme říct, že i méně častějšími typy, pak jsou **dyspraxie** (porucha motoriky), **dyspinxie** (porucha výtvarných schopností) a **dysmúzie** (porucha hudebních schopností). Cílem této kapitoly je tedy blíže specifikovat jednotlivé typy SPU, popsat jejich projevy a možnosti reedukace.

2.1 Dyslexie

Dyslexie, neboli porucha osvojování čtenářských dovedností, je nejznámějším typem specifických poruch učení. Pojem je odvozený z řeckého **lexis** = řeč a **dys** = špatný, porušený. Z hlediska historie se právě o dyslexii začalo mluvit nejdříve, v prvopočátku však tato porucha nesla označení „**slovní slepota**“. Jako první pojem dyslexie použil německý oftalmolog Rudolf Berlin v roce 1887 (Bartoňová, 2010). Termín dyslexie je někdy nesprávně užíván jako nadřazený termín všech verbálních poruch učení, včetně oblasti psaní. V současné době se pojem dyslexie v tomto smyslu užívá například ve Velké Británii, u nás se toto označení již používá pouze pro poruchu čtení, nebylo tomu tak ale vždy (Janderková, et al, 2016).

Matějček (1995) nazývá dyslexii jako „**nemoc 20. století**“, a to proto, že v této době začalo nabývat na významu vzdělávání, k jehož dosažení je právě čtení (a psaní) tou nejdůležitější cestou.

O dyslexii se jedná, pokud jedinec s normální inteligencí, se správnou motivací, s dostatečným vynaloženým úsilím a s dobrým duševním i fyzickým zdravím má problémy naučit se číst (Jošt, 2011). Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2014, s. 13): „Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (**tzv. pravohemisférové čtení**) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (**tzv. levohemisférové čtení**).“ Čtenářské dovednosti jsou totiž závislé na spolupráci obou hemisfér. Pokud jedna z hemisfér není dostatečně aktivována, objevují se při čtení obtíže.

2.1.1 Projevy dyslexie

„Dyslexie, která se vyznačuje sníženou schopností naučit se číst běžnými výukovými metodami, může postihovat následující složky čtenářských dovedností:

- a) **kvantitativní stránku** – rychlost čtení, kterou ovlivňuje i technika (tzv. dekódování),
- b) **kvalitativní stránku** – správnost čtení,

c) **porozumění čtenému**“ (Janderková, et al, 2016, s. 29).

Pokud se blíže zaměříme na kvalitativní oblast, dítě ve čtení často chybuje, v literatuře se uvádí, že pokud je chybovost v textu 6 – 10 %, čtení je defektní. Další problémy se mohou vyskytovat například při diferenciaci jednotlivých písmen, při čtení souhláskových shluků (vlk), může se objevovat přidávání písmen, slabik, nebo naopak vynechávání písmen, slabik a slov, domýšlení slov apod. Co se týká techniky čtení, tak velmi často se objevuje **tzv. dvojitě čtení** (někdy označované jako **tiché čtení**), kdy si jedinec nejprve slovo, či jeho část, přečte potichu a až potom jej vysloví nahlas (Janderková, et al, 2016). U jedince s dyslexií se mohou vyskytovat obtíže také při reprodukci čteného textu. Často se objevují případy, kdy si jedinec nepamatuje čtený text vůbec, nebo jej zopakuje nesprávně, je to z toho důvodu, že se až příliš soustředí na čtení jako takové, ale již nevnímá obsah daného textu. „Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesajícím hlasem), nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 14).

Je důležité však podotknout, že jednotlivé projevy u jedinců s dyslexií jsou velmi individuální. Kromě těchto častých chyb se mohou vyskytovat i problémy v chování. Dítě, které se při hodině příliš nesoustředí, může vyrušovat, je roztěkané a neklidné, nebo naopak může být více lítostivé (Vašutová, 2008). Problémy u těchto jedinců se objevují nejen v hodinách čtení, ale všude tam, kde je čtení k výuce potřeba. Týká se to například výuky jednotlivých jazyků, vyučování naukových předmětů (dějepis, zeměpis apod.), ale také matematiky, kde se s výraznými obtížemi mohou potýkat zejména při slovních úlohách (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.1.2 Reeducace dyslexie

Zelinková (2015) uvádí, že reeducaci dyslexie je důležité provádět ve dvou oblastech, a to v oblasti **techniky čtení** (dekódování) a v **porozumění**. Tyto dvě oblasti spolu totiž neodmyslitelně souvisí. Pokud dítě až příliš soustředí svou pozornost na dekódování textu jako takového, uniká mu pak jeho obsah.

„Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem, zrakoprostorové uspořádání tvarů, spojení zvuků ve správném pořadí. Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem“ (Zelinková, 2015, s. 79).

Zaměřujeme se tedy na vyvozování písmen, kdy využíváme **multisenzorický přístup**, můžeme pracovat s obrázky, s počátečními písmeny slov, s grafémy a fonémy. Lze zapojit

kreativitu a fantazii. Dítě si musí jednotlivá písmena „osahat“, může si je vymodelovat nebo vytvarovat z drátku apod. Dále je při reedukaci potřeba zaměřit pozornost na automatizaci spojování písmen do slabik (Janderková, et al, 2016). Spojování do slabik je základem pro čtení analyticko-syntetickou metodou. Pokud si jedinec řádně upevní čtení slabik a postupně dochází k odbourávání slabikování, je zde předpoklad, že nedojde k fixaci nesprávné techniky, a to již zmíněného druhého čtení. Dalším krokem při reedukaci dyslexie je spojování slabik do slov. I zde lze využít celá řada pomůcek, ať už jsou to různá domina, pexesa nebo jiné hry. Pro nácvik nám mohou složit také čtenářské tabulky či jiné speciální publikace. Velmi přínosné je také tzv. dyslektické okénko, kdy při čtení s ním je vždy odkryta jen jedna slabika a postupným posouváním se objevuje slovo (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Janderková et al (2016) za další metodu uvádí práci s textem a orientaci v něm. Dítě může například hledat slova, věty, odstavce v textu dle zadání. O textech pro jedince s dyslexií dále mluví Jucovičová s Žáčkovou (2008), kdy zdůrazňují, že texty by měly být kratší, s jednoduchými větami, větším písmem. Pro tyto účely jsou vytvořeny i **tzv. dyslektické čítanky**, které právě takové texty vhodné pro reedukaci obsahují. Velmi prospěšná je i metoda čtení v duetu, kdy tišším hlasem čteme zároveň s dítětem a v podstatě jej vedeme, nebo metoda střídavého čtení, kdy se dospělý střídá s dítětem po slově, potom po větě a nakonec až po odstavci.

Neméně důležitou oblastí při práci s jedinci s poruchou čtení je porozumění textu. Porozumění se nejčastěji ověřuje ústní formou, kdy má dítě vyprávět, o čem četlo. Musíme se však zaměřit na dva faktory, a to: „nakolik je dítě schopno registrovat čtení a zároveň i obsah a zda není schopnost reprodukce čteného ovlivněna i jinými činiteli (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 42). Autorky mezi tyto jiné činitele řadí například různé logopedické vady, nedostatečnou schopnost zaměření pozornosti, trému, strach apod. (tamtéž).

2.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu [...]“ (Šauerová et al, 2012, s. 30). Název vychází ze slova **grafó** = píši, tudíž se jedná o specifickou poruchu psaní. Písmo jedince s dysgrafií je poměrně nečitelné, neupravené, kostrbaté, neúhledné, psací projev je pomalý a těžkopádný. „Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu“ (Michalová, 2016, s. 71).

Obtíže většinou pramení nejen z narušení jemné motoriky, senzomotorické koordinace oko – ruka, ale i hrubé motoriky, kdy má jedinec sníženou koordinaci pohybů (někdy až dyspraxie). Nevylučují se ani spojitosti s deficitem v oblasti zrakového vnímání a paměti, tedy v percepčních funkcích (Janderková et al, 2016).

2.2.1 Projevy dysgrafie

Zelinková (2015) mezi projevy dysgrafie řadí obtíže při zapamatování tvarů jednotlivých písmen a jejich následné nesprávné napodobení. Psaný text je buď příliš malý, nebo naopak velký a špatně čitelný. Je často neupravený, přepisovaný, přeškrtnutý. Dítě také hodně gumuje ve snaze vyhovět všem požadavkům, proto se stává, že je jeho práce umazaná, někdy i zmuchlaná. Tempo psaní je nezvykle pomalé, zabere nejen hodně času, ale i energie pisatele.

Typické je také křečovitě držení a příliš velký a silný přítlak na tužku. Z toho všeho pak plyne velmi snadná unavitelnost při psaní. Pokud bychom se ještě blíže zaměřili na psaný projev, tak mnoho dysgrafiků nerozlišuje malá a velká písmena, také nedodržují jejich proporce a umístění. Z těchto důvodů se pak doporučují pomocné linky. Problémy mohou nastat při vypracování vlastních zápisů žáka z probírané látky. I když se mnohdy daný jedinec snaží, jak nejlépe dovede, jeho text je tak nečitelný, že se ani on sám z něj nemůže učit. V těchto případech je doporučováno kopírování látky z učebnice nebo od spolužáků (Šauerová et al, 2012).

Michalová (2016) dále mluví o držení těla při psaní, které je poněkud zvláštní a nezvyklé, a o atypickém úchopu psacího náčiní. S tím potom souvisí také nesprávný sklon písma. U těchto jedinců se také často objevuje míšení psacího písma s tiskacím. U dysgrafiků se setkáváme i s polohlasným diktováním jednotlivých písmem v psaném slovu. Jelikož je tempo psaní velmi pomalé, problémy se objevují při písemném zkoušení, kdy obsah napsaného textu v daném čase není v souladu se skutečnými vědomostmi a dovednostmi jedince.

2.2.2 Reedukace dysgrafie

Reedukace dysgrafie je poměrně dlouhodobý proces, který má často nejistý výsledek. V praxi, jak uvádí Jucovičová s Žáčkovou (2014), je větší pozornost věnována spíše reedukaci dyslexie a dysortografie. Autorky se zaměřují také na to, že reedukace dysgrafie má mnoho společného s předškolní přípravou na psaní. Některé postupy se u těchto dvou procesů dokonce shodují.

Při reedukaci je třeba se soustředit zejména na **rozvoj hrubé i jemné motoriky** (tedy jak na pohyby paží a dlaní, tak i prstů), na správné **držení těla** při psaní a **správný úchop** psací potřeby. Správný úchop by si měly děti zafixovat již v mateřské škole, přeučit nesprávný úchop v pozdějším věku je poměrně komplikované (Janderková et al, 2016). Této problematice se

blíže věnuje také Zelinková (2015), která říká, že v průběhu psaní člověk zapojuje mnoho svalů. Pokud bychom kvůli nesprávnému držení těla a poloze končetin, špatnou vzdáleností hlavy od papíru a chybným úchopem nadměrně zatěžovali svaly, naše tělo by se snáz unavilo, což by samozřejmě ovlivnilo náš psací projev.

Janderková et al (2016) uvádí, že důležitou součástí reedukace dysgrafie jsou **uvolňovací cviky**, jejichž cílem je snížení svalového napětí. Nejde zde však o přesné obtahování, nýbrž o psaní takových tvarů, které vedou k uvolnění rukou, většinou se jedná o kruhové tvary (klubíčka, osmičky apod.). Začínáme nejprve uvolněním ramene, čehož nejlépe dosáhneme kroužením na velké ploše vkleče, nebo na svislé ploše. Poté bychom měli uvolňovat loket, a to buď kreslením vestoje, nebo vsedě, ale se zdviženým loktem. A nakonec zbývá uvolnění zápěstí, což můžeme docílit například tečkováním tužkou po papíře nebo otiskáváním štětce. Zelinková (2015) zdůrazňuje, že u uvolňovacích cviků je důležitá plynulost a rytmus pohybu. Tyto dvě kvality lze podpořit nejrůznějšími říkadly, či písničkami, které mohou docílit také psychické uvolnění dítěte a zároveň mohou působit jako určitá forma motivace. Tyto cviky je doporučeno provádět co nejčastěji, nejlépe před každým psacím projevem.

„Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 101). Je třeba vždy pracovat individuálně s ohledem na potřeby daného dítěte. Musíme respektovat jeho pracovní tempo, nesmíme násilně zrychlovat a zbytečně proces uspěchat. Zároveň je důležité dodržovat zásadu, že není vhodné zatěžovat dítě rozsáhlým psaním, spíše se doporučuje častější, ale kratší psaní. (tamtéž).

2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Název pochází z řeckého **orthos** = správný a **grafó** = píši. Dysortografie se velmi často objevuje v kombinaci s dyslexií. Michalová (2016) uvádí asi 90 až 95 % souběžného výskytu těchto dvou typů poruch učení.

Dle Jucovičové s Žáčkovou (2014, s. 23) dysortografie vzniká: „na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientaci i sluchová paměť.“

Podle Žlaba (in Michalová, 2004) můžeme rozlišovat tři typy dysortografie, a to **auditivní**, **vizuální** a **motorickou**. Pokud bychom se blíže zaměřili na **auditivní** dysortografii, problém zde spočívá zejména ve sluchové analýze a sluchové diferenciaci a v oslabení bezprostřední sluchové paměti. Tito jedinci nemají problém s chápáním smyslu jednotlivých slov, ale obtížně rozlišují a zachycují ve správném pořadí jednotlivé hlásky v těchto slovech.

Vizuální dysortografie má spojitost se sníženou kvalitou zrakové paměti, obtíže se objevují při vybavování písmen (grafémů), která jsou tvarově i sluchově podobná, a také dochází k jejich zaměňování. Dále je velmi oslabena schopnost identifikovat, čili najít, chyby v psaném textu. Poslední typ, tedy **motorická** dysortografie, souvisí s motorickou neobratností, někdy až dysgrafií, kdy příliš velká snaha o správnost grafického projevu je vynaložena na úkor správné aplikace pravopisných jevů. Zjednodušeně řečeno, že jedinec se až příliš zaměřuje na psaný projev jako takový, ale již méně se soustředí jeho na gramatickou stránku.

2.3.1 Projevy dysortografie

V dřívějších letech se za projevy dysortografie považovaly pouze **tzv. specifické dysortografické chyby**. Studie však ukazují, že tato porucha zahrnuje také **potíže s osvojováním a aplikováním gramatických a syntaktických pravidel**. Specifické dysortografické chyby pramení zejména z nedostatečně rozvinutého sluchového vnímání, nesprávného vnímání rytmu a jeho reprodukcí. Chybná aplikace gramatických pravidel pak souvisí s nedostatečným rozvojem řeči, jazykového citu a celkové osvojení systému mateřského jazyka a jeho základních pravidel je nepostačující (Zelinková, 2015).

Mezi specifické dysortografické chyby můžeme řadit **vynechávání** písmen, slabik, slov, a dokonce celých vět, nebo naopak jejich nadbytečné **přidávání**, asi nejčastěji dochází k přidávání samohlásek do souhláskových shluků. Další chyby se týkají **diakritických znamének**, a to jejich vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění. U specifických dysortografických chyb se můžeme setkat s pojmem **kinetická inverze**, což v překladu znamená přesmykování slabik (např. u slova kolo – loko). Dochází také **k záměně zvukově podobných hlásek** (h/ch, b/p, d/t), může se jednat také o záměny sykavek, dále **záměny zvukově podobných slabik**, a to jak u měkčených slabik bě, pě, vě, mě, tak hlavně u měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny. Z toho pak následně mohou plynout problémy při zdůvodňování pravopisu, a to jak u určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, tak i u podnětu s přísudkem. Velmi často se u jedinců s dysortografií objevuje **nedodržování hranic slov**, což v praxi znamená, že spojují jednotlivá slova dohromady, někdy dokonce i celou větu. Obvykle dochází ke spojování předložek nebo zvrtných zájmen se slovesem. Někdy naopak může být slovo nesprávně rozděleno (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.3.2 Reedukace dysortografie

„Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté percepčně-motorické funkce a rozvoj slovní zásoby, které bývají častým podkladem pravopisných obtíží“

(Michalová, 2016, s. 164). Michalová dále uvádí, že je třeba se vždy u konkrétního žáka zaměřit na ty funkce, které jsou u něj deficitní a v nichž selhává (tamtéž).

Reedukace tedy může probíhat v řadě různých oblastí. Při obtížích v **rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek** a jejich reedukaci je možné jako významnou pomůcku použít bzučák. Ten lze využít například pro opakování rytmu, který předvede učitel, nebo pro přehrávání slov pomocí bzučáku. Vhodnou pomůckou může být bzučák také při diktátu, kdy učitel doprovází diktovaný text vyťukáváním na bzučáku. Slova lze také graficky znázorňovat pomocí teček (krátké slabiky) a svislých čar (dlouhé slabiky). U jedinců s dysortografií lze také účelně přerušovat plynulý psací projev a psát znaménka ihned. Předejde se tak tomu, že se žák již k doplnění diakritiky nevrátí. Ideální je, když si žák alespoň šeptem diktuje psaný text a zdůrazňuje délky hlásek. U **rozlišování měkkých a tvrdých slabik dy-di, ty-ti, ny-ni** a jejich reedukaci se využívá měkkých a tvrdých kostek s těmito slabikami. (Zelinková, 2015). Jucovičová s Žáčkovou (2014) uvádí, že by se mělo postupovat nejprve od rozlišování dvojic těchto slabik, ke slovům, které na tyto slabiky začínají (nit, dítě apod.), až ke koncovkám, kde se tyto slabiky vyskytují. Dle autorek je rozlišování měkkých a tvrdých slabik v koncovkách obtížnější. Co se týká **vypouštění, přidávání a přesmykování grafémů či slabik** ve slovech, problém vychází zejména z nedostatečně rozvinuté sluchové analýzy a syntézy. Je třeba trénovat, aby bylo dítě schopno analyzovat slovo na jednotlivé hlásky a poté jej opět složit. „Postupně převádíme vyvozenou schopnost analyzovat a syntetizovat slovo do schopnosti **autodiktátu**, kdy si dítě diktuje dané slovo (zpočátku nahlas, později stačí polohlasně, šeptem) po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 131).

Obtíže s dodržením hranic slov v písmu, kdy dítě například nerozlišuje začátek a konec věty, píše více slov dohromady nebo spojuje předložky se slovem v jeden celek, vyžadují taktéž reedukaci. Při reedukaci je vhodné začít nejdříve s jednoduchými větami bez předložek, spojek, zvrtných zájmen, poté přecházet k obtížnějším větám. Nejprve pro kontrolu dítěti sdělíme, kolik slov bude věta obsahovat. Počet napsaných slov si může žák různě zaznačit, může použít také dílky stavebnice, kdy každé slovo=jeden dílek apod. Žák může také pracovat s větou napsanou dohromady, najít a rozdělit v ní jednotlivá slova čarou, nebo jednotlivá slova odstříhnout nůžkami (Michalová, 2016). Pro další reedukaci můžeme využívat nejrůznější karty pro určování pravopisu u problematických slabik, zejména tedy u slabik zvukově podobných. Napomáhat nám může také vizualizace, obrázky se slovy apod. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pro efektivnější **osvojování gramatických pravidel** je tedy možné využít přehledů mluvnického učiva, kterých je na trhu spousta, s různým grafickým znázorněním, případně učitel může vytvořit pomůcky přímo pro žáka (Zelinková, 2015). Michalová (2016) uvádí, že dítě s dysortografií potřebuje také více času na osvojení gramatických pravidel oproti svým vrstevníkům, stejně tak delší čas pro aplikaci těchto pravidel.

2.4 Dyskalkulie

V případě dyskalkulie se jedná o specifickou poruchu matematických funkcí. Název pochází z latinského slova **calculus** = počet. Stejně jako další druhy specifických poruch učení ani dyskalkulie nesouvisí s inteligencí. Je proto stanoveno, že by dyskalkulie neměla být diagnostikována u dětí s IQ nižším než 90. „Člověk stížený touto poruchou nedokáže pochopit symbolickou hodnotu čísla a nepřiměřeně ulpívá na konkrétních názorných představách“ (Michalová, 2016, s. 74). Simon (2006, s. 20) vymezuje, že o dyskalkulii se jedná v případě: „když dítě má na základní škole problémy s matematikou, to znamená, že ji není schopno zvládnout pomocí běžných metod, používaných ve škole, a jeho zaostávání ve školní látce se proto stále zvětšuje.“

Michalová (2016) uvádí souvislost dyskalkulie s oslabením v pravé a levé mozkové hemisféře. Dyskalkulie přináší také obtíže s vnímáním času a orientace v něm. Co se týká žáků s dyskalkulií, tak jejich obtíže se promítají nejen v matematice, ale i v jiných předmětech, jako je třeba fyzika, chemie, taktéž v dějepise (letopočty a orientace v časových osách) nebo v zeměpise (určování poledníků, rovnoběžek apod.).

2.4.1 Projevy dyskalkulie

Problémy může mít jedinec s dyskalkulií při vyjmenování číselné řady. Dítě při vyjmenování může chybovat, může některá čísla vynechat (buď čísla náhodná, nebo vždy stejná), často se mohou objevovat problémy při přechodu přes desítku, kdy například po čísle 39 začne číslem 70 apod. Problémy se mohou vyskytovat také při počítání předmětů. Stejně tak se obtíže projevují v základních početních úkonech, ať už se jedná o sčítání, odčítání nebo násobení a dělení. Dalším projevem dyskalkulie je také chybné provádění písemných výpočtů, obtíže však těmto jedincům dělá také počítání z paměti, kdy vypočítají chybný výsledek, nebo jim výpočet trvá dlouhou dobu. Jedním z problematických úkolů mohou být pro tyto jedince také řešení slovních úloh, kdy se v množství informací nemohou zorientovat a dojít ke správnému výsledku (Simon, 2006).

Zelinková (2015, s. 44-45) uvádí formy dyskalkulie podle jejich projevů, které rozčlenil Ladislav Košč, řadí zde těchto šest forem dyskalkulií: praktognostická dyskalkulie, verbální

dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operační dyskalkulie a ideognostická dyskalkulie. **Praktognostická dyskalkulie** je „porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly.“ Dítě má například problémy třídít předměty podle velikostí, porovnávat počty předmětů apod. **Verbální dyskalkulie** je zase porucha, kdy má dítě „obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů.“ Dítě má v podstatě problémy při přiřazení čísla k počtu předmětů. Znamená to, že se obtíže mohou objevit i při vyjmenování řady čísel od nejnižšího po nejvyšší a naopak. **Lexická dyskalkulie** znamená „neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly).“ Problémy v této oblasti plynou z poruchy zrakové percepce, Košč užívá také název numerická dyslexie. Další formou je **grafická dyskalkulie**, v tomto případě se jedná o „neschopnost psát numerické znaky.“ Písemný projev čísel může být nečitelný, neúhledný, číslice mohou být příliš velké, jedinec může psát číslice v opačném pořadí apod. Košč v tomto případě mluví také o numerické dysgrafii. **Operační dyskalkulie** je „narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další.“ A poslední formou je **ideognostická dyskalkulie**, což je „porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická“. Jedinec má obtíže v chápání jednotlivých matematických pojmů a pochopením vztahů mezi nimi (Zelinková, 2015, s. 44-45).

2.4.2 Reeducace dyskalkulie

Základem reeducace je rozčlenit dítěti úkoly, které nezvládá, na několik dílčích kroků, které si postupně zautomatizuje, a po čase pak může některé kroky vynechat. Stejně jako například u dyslexie, tak i u dyskalkulie je vždy třeba najít úroveň, na které se jedinec v současné chvíli nachází, od té pak odvíjet celou reeducaci a postupně pokračovat ke složitějším úkolům. Základem utváření matematických představ jsou **předčíselné představy**, s kterými souvisí dovednosti třídít předměty podle kritérií, doplňování částí do celku, používání pojmů více – méně, největší – nejmenší apod. K reeducaci lze využít nejrůznější obrázky a cvičení k posilování těchto dovedností. Poté je třeba upevnit **číselné představy** a utváření pojmu číslo. Reeducaci lze provádět formou doplňování čísel v číselné řadě, orientace na číselné ose, řazení karet s čísly podle velikosti apod. Další důležitou etapou pro reeducaci je **chápaní a provádění matematických operací**. Zpočátku je třeba volit jednoduchá čísla, na kterých si dítě nacvičí postup, který pak později využije u náročnějších příkladů. Může se využívat cvičení, kde dítě doplňuje správná znaménka, doplňuje v příkladech chybějící čísla apod. Vhodnou pomůckou jsou „Barevné hranolky“ od J. Nováka. Co se týká slovních úloh, může žák řešit obdobné úkoly jako ostatní, jen s tím rozdílem, že používá nízkých čísel, které

odpovídají jeho současné úrovni. K usnadnění matematických představ lze využívat různých předmětů, příklady se zvířátky apod. (Zelinková, 2015).

2.5 Ostatní specifické poruchy promítající se do obtíží s osvojením učiva

Méně častými druhy specifických poruch učení jsou dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie. Jelikož s nimi učitelé přichází do styku spíše výjimečně, budeme se jimi zabývat spíše jenom okrajově.

2.5.1 Dyspraxie

Dyspraxie je označením pro specifickou poruchu vykonávat složitější úkony, je to v podstatě motorická neobratnost. Název pochází z řeckého slova **praxis** = čin, jednání. „Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech“ (Michalová, 2016, s. 78). Dyspraxie se v minulosti označovala jako „syndrom neobratného dítěte. Dítě s dyspraxií se na první pohled neliší od svých vrstevníků, avšak řada činností pro ně může být značně problematická. Takovými činnostmi může být například chytání míče, ježdění na kole, naučit se jíst lžičkou, nečitelný psaný projev apod. (Kirby, 2000).

Michalová (2016) uvádí, že v předškolním věku se dyspraxie projevuje zejména v neobratnosti při dětských hrách nebo v oblasti sebeobsluhy. Ve školním věku se obtíže promítají do psaného projevu a do pohybové neobratnosti v tělesné výchově. Ve starším školním věku jsou jedinci s dyspraxií vyřazeni ze sportovních aktivit a některých zájmových činností, také trpí zvýšenou unavitelností. Dále se mohou u těchto jedinců objevovat obtíže při odhadování vzdálenosti, udržení očního kontaktu při komunikaci a celkově se u nich může projevit neschopnost organizace sebe sama, proto by se tyto jedinci měli naučit vytvářet **tzv. plán řešení úkolů**, kde si zapisují jednotlivé kroky pro konkrétní situace.

2.5.2 Dyspinxie

Dyspinxie, neboli specifická porucha výtvarných schopností, je odvozena z latinského slova **pingo, pingere** = malovat, kreslit. Dyspinxie se projevuje nízkou úrovní kresby a vyobrazování některých předmětů a jevů neúměrně věku daného jedince (Michalová, Pešatová, 2011).

Jedinec zachází neobratně s tužkou či pastelkou, příliš tlačí na kresebný nástroj, proto se mu často pastelky lámou, také si často rozmazává barvy. Dalším znakem může být také nedodržování proporcí kreslených objektů, obtíže s pochopením perspektivy, neschopnost

rozvrhnout si kresbu na plochu, roztřesené linie, časté gumování a opravy, překreslování apod. (Michalová, 2016).

U dyspinxie rozlišujeme tři druhy dle projevů. Může se jednat o **motorickou dyspinxii**, která je spojena s kostrbatými, roztřesenými nedotaženými liniemi a velmi křečovitým projevem. Dalším druhem je **vizuální dyspinxie**, jejíž příznakem je neschopnost zachytit prostorovou trojrozměrnost, chybí zde propracování detailů, jedná se spíše o schematické kresby. Obtíže jsou spojeny s vizuální percepcí a vizuální pamětí. Poslední uváděnou je **integrační dyspinxie**, která je spojením dvou předchozích, tedy motorické a vizuální dyspinxie (Michalová, 2016).

2.5.3 Dysmúzie

Pojem dysmúzie vychází z řeckého slova **múza**, což byla bohyně umění, a pojem je označením pro specifickou poruchu hudebních schopností. „Jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby“ (Michalová, 2016, s. 78).

Novotná a Kremlíčková (in Michalová, Pešatová, 2011) rozlišují expresivní a totální dysmúzii. **Expresivní dysmúzie** znemožňuje dítěti reprodukci i známého rytmu, přestože jej dokáže identifikovat. **Totální dysmúzie** je porucha, kdy jedinec nedokáže hudbu identifikovat, nepamatuje si ji a ani ji nedokáže pochopit.

3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Specifické poruchy učení se výrazně promítají do procesu vzdělávání v celé jeho šíři. Z tohoto důvodu je třeba mít k dětem s SPU speciální přístup, který vymezuje stát ve své legislativě. Tato kapitola se zaměřuje právě na zákony a vyhlášky, které se vzděláváním žáků se SPU souvisí. Dále v této kapitole nalezneme speciální péči o žáky se SPU, která je zajištěna systémem školního poradenství, možnosti vzdělávání formou integrace a s tím související podpůrná opatření.

3.1 Legislativa

Podle Listiny základních práv a svobod má každý občan právo na vzdělání. Z tohoto principu vychází také nejvýznamnější legislativní dokument v oblasti vzdělávání, a to **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon).

Dle školního zákona je vzdělávání založeno na několika zásadách. Kromě významných zásad, jako jsou zásady rovného přístupu, vzájemné úcty, respektu a důstojnosti všech účastníků, bezplatného vzdělávání či možnosti vzdělávání v průběhu celého života, je pro děti se SPU velmi důležitá zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.

Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje §16 školního zákona. „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Dalším významným legislativním dokumentem pro žáky se SPU je **Vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato Vyhláška vznikla v roce 2016, kdy došlo k výrazným změnám v legislativě v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška z roku 2016 zcela nahradila Vyhlášku č. 73/2005 Sb., která je od této chvíle již neplatná. Nedílnou součástí v oblasti vzdělávání žáků se SPU je systém poradenských služeb, který se řídí **Vyhláškou č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Nelze opomenout také **Vyhlášku č. 364/2005 Sb.**, o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), která obsahuje nejen povinnost vedení údajů o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka ve školní matrice, ale v §

1a nalezneme také povinné údaje související s podpůrnými opatřeními. Je nutné evidovat stupeň podpůrného opatření, úpravy v rámci obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání, organizační formu, zda je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a platnost daného doporučení školského poradenského zařízení ke konkrétnímu žáku (Vyhláška č. 364/2005 Sb., § 1a).

Vzdělávání žáků se SPU se tedy uskutečňuje na základě tohoto legislativního rámce. Povinností každého pedagoga je seznámit se s těmito dokumenty a řídit se jimi z hlediska svých kompetencí.

3.2 Systém poradenství pro žáky se SPU

Systém poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro žáky se SPU, je řízen **Vyhláškou č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Dle této Vyhlášky jsou poradenské služby v rámci školy a v rámci poradenských zařízení bezplatné, pro poskytování je nutný souhlas daného jedince či jeho zákonných zástupců.

Účelem poradenských služeb, které se mohou týkat žáků se SPU jsou:

- zjišťování vzdělávacích potřeb žáka, doporučování vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování jejich poskytování,
- vytváření vhodných podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zmírňování důsledků znevýhodnění a prevence jejich prohlubování (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2).

3.2.1 Školská poradenská zařízení

Do školských poradenských zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Služby jsou poskytovány prostřednictvím speciálních pedagogů, psychologů či sociálních pracovníků.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc a poradenství při výchově a vzdělávání žáků. Poradna může zjišťovat připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky, zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a na základě diagnostiky vydává doporučení pro vzdělávání. Může některým žákům poskytovat přímou speciálně pedagogickou intervenci. Rodičům a školám může zajišťovat poradenské služby a žákům kariérové poradenství. Zajišťuje také preventivní činnosti, zejména prostřednictvím metodika prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Speciálně pedagogické centrum je určeno především pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, jedincům s vadami řeči, s kombinovaným postižením či žákům s poruchami autistického spektra a jejich výchovu a vzdělávání. Taktéž jako poradna zjišťuje připravenost žáků k zahájení školní docházky, zjišťuje vzdělávací potřeby žáků a vydává zprávu a doporučení, poskytuje kariérové poradenství a poradenskou činnost pro rodiče a školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6). Tato dvě zařízení se tedy liší zejména složením žáků, kterým služby poskytuje. Pokud se jedná o žáky se SPU, nejčastěji navštěvují pedagogicko-psychologické poradny, tedy v případě, že nemají specifické poruchy učení v kombinaci s jiným postižením.

3.2.2 Školní poradenská pracoviště

Školské poradenské pracoviště je zřizováno v rámci školy, je zajišťováno zpravidla **výchovným poradcem a školním metodikem prevence**. V rámci poradenského pracoviště může působit také **školní speciální pedagog a školní psycholog**.

Dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. § 7 se poradenské služby ve škole mohou týkat poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciální vzdělávacími potřebami, pracovníci mohou také sledovat a vyhodnocovat úspěšnost vzdělávání dle podpůrných opatření, dále se mohou zaměřovat na prevenci školní neúspěšnosti a zajišťovat péči a intervence pro žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi. Odborníci v rámci školního poradenského pracoviště poskytují metodickou podporu učitelům a mohou zprostředkovávat komunikaci školy se zákonnými zástupci či odbornými zařízeními.

Výchovný poradce je učitel, který dalším vzděláváním získal kompetence k vykonávání činnosti a služeb v rámci školního poradenského pracoviště. Na menších školách působí obvykle jeden výchovný poradce, na větších školách je často výchovný poradce zvlášť pro první a pro druhý stupeň. Výchovný poradce se zaměřuje na vyhledávání žáků, kteří nějakým způsobem v rámci vzdělávání selhávají, doporučuje zákonným zástupcům návštěvu odborných zařízení, vede dokumentaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikuje s rodiči, zajišťuje podmínky pro integraci dětí. Pokud je na škole i školní speciální pedagog, některé jeho úkoly přebírá místo výchovného poradce on. Záleží na dané škole, jak tyto úkoly rozdělí. Mezi úkoly **školního speciálního pedagoga** pak může patřit vyhledávání žáků s výukovými problémy, diagnostika jejich vzdělávacích potřeb, péče o tyto žáky (individuální či skupinová) a zajištění reedukace, může se také podílet na vytváření individuálních vzdělávacích plánů společně s výchovným poradcem či třídním učitelem. **Školní psycholog** se taktéž může podílet na péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, může zjišťovat klima v rámci jednotlivých tříd a kolektivů,

individuálně pracovat s žáky při řešení osobních problémů apod. (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018).

3.3 Integrace a inkluze

Po roce 1990 se změnil přístup ve vzdělávání k žákům a studentům se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním. Do této doby byl prosazován segregáční přístup, tedy oddělené vzdělávání těchto žáků, tedy i žáků se specifickými poruchami učení. Začala se prosazovat školní integrace, kterou Michalová s Pešatovou (2011, s. 7) definují jako: „snahu umožnit edukaci všem žákům podle jejich potřeb spíše v běžném typu školy než ve školách speciálních“. Významnou změnu přinesla Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V současné chvíli hovoříme o tzv. „společném vzdělávání“. Je zde snaha o inkluzi. „Na rozdíl od integrace, jež znamená začlenění, se jedná o vytvoření společenství, které je otevřené, pružné, váží si odlišnosti, jedince se znevýhodněním vůbec nevyčleňuje“ (Michalová, Pešatová, 2011, s. 8). Současná legislativa je tedy nakloněna začleňování dětí nejen se specifickými poruchami učení do běžných škol. Pro jejich úspěšné začlenění jsou dětem poskytována podpůrná opatření, která zajišťují nezbytné úpravy ve vzdělávání.

Existují případy, kdy školské poradenské zařízení vyhodnotí, že poskytnutí podpůrných opatření by pro naplnění vzdělávacích možností jedince bylo nepostačující, proto podle Zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9 mohou být pro tyto žáky zřizovány školy nebo ve školách třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Mimo žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, souběžným postižením více vadami nebo autismem, se může jednat také o žáky a studenty se závažnými vývojovými poruchami učení či chování.

3.4 Podpůrná opatření

Již bylo řečeno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se řadí i žáci se SPU, k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Podpůrná opatření jsou žákům poskytována bezplatně školou či školským zařízením.

Možnými podpůrnými opatřeními dle § 16 odst. 2 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) mohou být:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,

- zajištění výuky předmětu speciálně pedagogické péče,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření se uskutečňují v pěti stupních, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. V prvním stupni jsou veškerá opatření zajišťovaná pouze školou bez spoluúčasti poradenského zařízení. Jedná se spíše o menší úpravy metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Pokud tato opatření nejsou dostačující, je třeba využít služeb školského poradenského zařízení, které na základě diagnostiky vydává doporučení se stupněm podpůrného opatření, které je třeba k naplnění vzdělávacích možností daného jedince. Pro vzdělávání ve druhém až pátém stupni je nutný souhlas zákonného zástupce, případně již zletilého žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2).

3.4.1 Podpůrná opatření pro žáky se SPU

Konkrétních úprav v oblasti vzdělávání pro děti se SPU může být celá řada. Důležité je respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností, respektovat celkové pomalejší tempo a zkracovat konané úkoly. Upřednostňováno by mělo být ústní ověřování znalostí, při ověřování znalostí písemnou formou je nutné zadávat jednoduchá kratší zadání, případně pomoci s přečtením instrukcí, volit raději doplňovací cvičení a při opravě ponechat delší čas na kontrolu. Velký význam pro lepší zapamatování, uchování a vybavení má využití multisenzoriální přístup, tedy zapojení co nejvíce smyslů. Nesmírně důležité je vyhnout se srovnávání s ostatními spolužáky a nesrovnávat ani s ostatními dětmi se SPU. Pedagog by měl pomoci dítěti přijmout omezení, které mu jeho porucha přináší, měl by umět ocenit snahu u dítěte a jeho drobné dílčí úspěchy (pro další motivaci). Při čtení by dětem mělo být umožněno používání pomůcek, které jim vyhovují, jako je např. čtecí okénko, záložka s výřezem apod. V rámci lepší orientace v textu je doporučeno tuto schopnost cvičit. Nezbytně nutné je, aby veškeré postupy při práci s dětmi se SPU byly stejné jak ve škole, tak i doma, proto je nutná spolupráce a komunikace pedagoga s rodiči (Mrázková, Zapletalová, 2014/2016).

Pomůcek, které mohou být v rámci podpůrných opatření využívány, je již na trhu poměrně hodně. Mohou to být pomůcky pro rozvoj zrakové percepce (může se jednat o již zmíněné čtecí okénko, nebo různé pracovní listy pro rozvoj zrakové percepce apod.), pomůcky

pro rozvoj sluchové percepce (zde řadíme např. bzučáky, tvrdé a měkké kostky apod.), pomůcky pro rozvoj koncentrace pozornosti (různé drobné haptické stimulační předměty), pomůcky pro rozvoj hrubé i jemné motoriky (balicí papíry, trojhranný program, ergonomická pera apod.), pomůcky pro rozvoj matematických představ (počítadla, číselné osy a řady, prostorové stavebnice, logické hry apod.). K dostání je také celá řada výukových programů určených pro děti se SPU a speciálních učebnic, jako jsou Čítanky pro dyslektiky nebo Barevná matematika (Mrázková, Zapletalová, 2014/2016).

3.4.2 Individuální vzdělávací plány

Někteří žáci se SPU mohou být vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu** (dále jen IVP). IVP patří k jedné z možností v rámci podpůrných opatření. O individuálních vzdělávacích plánech pojednává § 18 školského zákona a § 3 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. IVP je zpracován školou na základě doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zletilého žáka či jeho zákonných zástupců. Součástí IVP musí být informace o:

- „a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3).

Individuální vzdělávací plán by neměl být pouhým formálním dokumentem, ale měl by být utvořen přímo pro konkrétního žáka. V ideálních případech se na tvorbě IVP podílí více zúčastněných, kteří přichází s žákem do styku. Může se jednat o výchovného poradce, školního speciálního pedagoga, třídního učitele, ale také rodiče a samotného žáka. Právě rodiče znají své dítě nejlépe, proto mohou při tvorbě pomoci, aby byl IVP co nejvíce účinný. IVP by tedy měl být v podstatě „šitý na míru“ konkrétnímu žákovi (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018). Každý IVP vychází ze školního vzdělávacího programu, který je vytvořen na základě Rámcového vzdělávacího programu danou školou. Nejedná se však o neměnný dokument, naopak je zde zachován princip dynamiky, což znamená, že může být v průběhu vzdělávání různě doplňován, upravován a měněn dle potřeby (Michalová, 2016).

3.4.3 Plán pedagogické podpory

V rámci podpůrných opatření 1. stupně, může škola sestavit plán pedagogické podpory. Je zde zahrnut popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření a stanovení cílů podpory, které jsou z hlediska vzdělávacích potřeb žáka důležité. Škola pak průběžně vyhodnocuje účelnost plánu pedagogické podpory, nejpozději po 3 měsících od

zahájení poskytování podpůrných opatření dle plánu pedagogické podpory. Pokud však nedochází k naplnění stanovených cílů, doporučí škola danému žaku či jeho zákonným zástupcům návštěvu poradenského zařízení (Vyhláška 27/2016 Sb., § 10).

Plán pedagogické podpory je zpracováván zejména pro žáky, kteří potřebují spíše mírnější úpravy z hlediska formy dosahování školních výstupů, u nichž není třeba úprava obsahu učiva. Dále se plán sestavuje také u žáků, jejichž rodiče si nepodali žádost pro vzdělávání dle IVP, nebo škole chybí doporučení školského poradenského zařízení (Michalová, 2016).

4. UČITEL JAKO DŮLEŽITÁ SOUČÁST PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Velmi důležitou částí v procesu vzdělávání žáků se SPU je učitel. Učitel je totiž povinen těmto žákům uzpůsobovat výuku na základě doporučení školského poradenského zařízení. Následující kapitola bude pojednávat o tom, jaký by měl učitel být, jaké by měl mít vlastnosti a dovednosti, aby mohl účelně působit na žáky v rámci edukačního procesu. Dále se budeme zabývat tím, jaké by měli dodržovat zásady při práci s dětmi se SPU a jak by měla vypadat spolupráce s rodiči či odborníky.

4.1 Osobnost učitele

Profese učitele je řízena **Zákonem č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. Učitel je tedy pedagogickým pracovníkem, což je dle zákona ten, kdo vykonává: „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2).

Povolání učitele je velmi zodpovědná práce, učitel nejenže vzdělává a vyučuje, vede tedy žáky k osvojování vědomostí, dovedností a návyků, ale také vychovává, to znamená, že působí na postoje, hodnoty a zájmy daných žáků. „Povolání učitele je navíc náročné také proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svojí osobností“ (Holeček, 2014, s. 13). Dítě pak může učitele vnímat jako svůj vzor a bývá pro ně příkladem, ať už ve svém chování, v názorech apod. Bohužel tento vliv nemusí být jen kladný, ale může působit také v záporném smyslu (tamtéž).

Gillernová, Krejčová (2012) hovoří o tom, že nelze jednoznačně nalézt ideál učitele, jelikož se neustále mění společenské podmínky, vzdělávací cíle a koncepce vzdělávání, mění se také vztahy mezi učiteli a žáky, rodiči i s ostatními učiteli. Můžeme však nalézt určité požadavky na profesní dovednosti učitele a obecný souhrn vlastností a charakteristik, které mají klíčový význam pro efektivitu práce učitele.

4.1.1 Vlastnosti učitele

Výčet charakterových – volných vlastností učitele nalezneme například u Holečka (2012). Vzhledem ke vztahu k sobě samém je důležitá zdravá sebedůvěra, jelikož učitel má být řídicí jednotkou celého vzdělávacího procesu. Nízké sebevědomí se často stává problémem zejména u začínajících učitelů, může plynout z nedostatečné autority, kterou u žáků mají. Vzhledem ke vztahu k druhým lidem, se kterými učitel přichází do styku (ať už jsou to žáci, kolegové, rodiče

apod.), by měl být učitel přátelský, vřelý, měl by se umět vcítit do potřeb žáků, je tedy zapotřebí určitá míra empatie. Dále by měl učitel vykazovat určitou lásku k dětem, zejména na prvním stupni bývá tato náklonnost více projevoována. Holeček (2012) uvádí zajímavou souvislost, která vychází z toho, že učitelé, kteří se vyznačují hlubším a silnějším vztahem k dětem, mívají v porovnání s ostatními nižší sebevědomí. Ve vztahu k práci je důležité svědomité a zodpovědné jednání. Z volných vlastností zde řadíme například sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost apod.

4.1.2 Dovednostní předpoklady učitele

O dovednostních požadavcích učitele pojednává Chris Kyriacou (2012), který profesní dovednosti učitele zahrnul do několika bodů. Tyto dovednosti jsou spojeny s **plánováním a přípravou**, což souvisí zejména s postupy, které mají vést ke zvládnutí požadovaných cílů. Další dovednosti jsou spojeny přímo s **realizací a řízením vyučovací jednotky**, kde je důležitá efektivní komunikace a adekvátní zapojení žáků do výuky. Uplatňovány by zde měly být některé sociální dovednosti, jako je zpětná vazba, naslouchání, empatie apod. Učitel by se měl podílet na **vytvoření a rozvíjení příznivého klimatu třídy**. Nezbytná je také dovednost, která souvisí s kázní žáků a **řešením výchovných situací**, učitel by měl jasně stanovit pravidla a meze v rámci školní práce. Další dovednost je spojena s **hodnocením žáků**, ověřováním výsledků vzdělávání. A v neposlední řadě by měl být učitel schopen také **reflexe vlastní práce**, tedy vlastního sebehodnocení v rámci edukačního procesu. Shulman (in Kyriacou, 2012) mezi dovednosti učitele řadí: znalost učiva, znalost obecných principů a strategií pro organizaci vyučování, znalost kurikulárních materiálů, nesmírně důležitá je také znalost o žácích a znalost výchovných cílů a hodnot.

O nových úkolech současných učitelů hovoří Somr (2012), kde mimo jiné zdůrazňuje kompetence, které se týkají integrace nějakým způsobem znevýhodněných dětí, dle současného zákona tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. O důležitosti úlohy učitele z hlediska výchovy a podání pomocné ruky zejména dětem se SPU pojednává Pokorná (2010a, s. 23): „Učitelé, kteří se věnují dětem s poruchami učení, proto konají pro celou naši společnost neocenitelnou službu tím, že omezují počet neuspokojených a frustrovaných dětí. Tyto děti se v pozdějším věku mohou dále rozvíjet a nebudou vyhledávat podporu mezi jinými nešťastnými členy různých problémových skupin.“ O důležitosti pomoci dítěti při vzdělávání, aby neselhávalo a následně se nedostávalo do tíživých situací, v nichž se mohou dle jeho slov „křivit a lámat“, mluvil již Matějček (1995). Dále uvádí, že pokud zajistíme zdravý vývoj jedince, zachraňujeme tím v podstatě celou společnost.

4.2 Sociální interakce učitele

Učitel v rámci své profese vstupuje do interakce s několika subjekty. V nejširším smyslu můžeme hovořit o tom, že je ve vztahu s celou společností, jelikož ta mu klade nároky a požadavky v rámci jeho učitelské role. Dále je v každodenní interakci s žákem, skupinou žáků či s celou školní třídou. Tato interakce má svá specifika, jelikož učitel pracuje s žáky obou pohlaví, různorodou věkovou skupinou a zejména s žáky s velmi rozmanitými vývojovými charakteristikami, temperamentovými i osobnostními vlastnostmi, s různou úrovní vědomostí, schopností a dovedností. Dále přichází do interakce se svými kolegy a s vedením dané školy. Vztahy učitelů se svými kolegy se výrazně podílí na jejich působení v rámci edukačního procesu a na celkovém klimatu školy. Kolegiální vztah může být učiteli oporou, ale zároveň v některých případech může docházet k řadě konfliktních situací. Další důležitou interakcí je vztah učitel – rodič a spolupráce s odborníky. Zjištění, jak vypadá komunikace učitelů s rodiči a jestli učitelé konzultují některé případy s odborníky, jsou jedním z dílčích cílů výzkumného šetření.

4.2.1 Spolupráce učitele s rodiči

Mezi učitelem a rodičem by mělo docházet ke vzájemné komunikaci, kde obě strany by měly vystupovat jako rovnocenní partneři. Není tomu tak vždy, jelikož rodič při některých rozhodnutích může vůči učiteli působit nadřazeně (rodič má vždy rozhodující právo), stejně tak učitel může pocítovat větší kompetence z hlediska svých pedagogických znalostí a zkušeností. Vždy by však mělo dojít ke vzájemné shodě, jelikož oběma by mělo jít o stejný cíl, a to rozvoj daného dítěte (Gillernová, Krejčová, 2012). „Rodiče by neměli s učitelem bojovat, ale spolupracovat. Sami rodiče totiž mohou velkou měrou přispět k úspěchu svého dítěte ve vzdělávání tím, že se o školu zajímají“ (Čapek, 2013, s. 16).

Rozhovory mezi učitelem a rodičem by měly probíhat v příjemné atmosféře, není vhodné, pokud rozhovor probíhá veřejně na chodbě nebo v časově stísněných podmínkách, například o přestávkách. Vhodné tedy je, pokud má učitel vyhrazené tzv. konzultační hodiny, během kterých může k pohovorům docházet. Učitel by neměl v rozhovorech hodnotit, ale spíše popisovat dané situace nebo jevy a objasňovat svá stanoviska. Ideální je, pokud učitel nejprve žáka chválí a vyjadřuje víru ve zlepšení, až poté sděluje ta méně pozitivní fakta. Každý rodič totiž nerad slyší kritiku na své dítě, vnímá ji, jako by byl kritizován on sám. Učitel by měl umět také taktně a citlivě rodiči poradit, jak s dítětem pracovat, aby docházelo ke zlepšení (Holeček, 2012).

Zejména u rodičů žáků se SPU je nutné jednat velmi citlivě. Před nástupem do školy se totiž u dětí nemusí objevovat výrazné rozdíly oproti vrstevníkům, které by mohly být předzvěstí budoucího školního neúspěchu. O to více se pak mnozí rodiče těžko vyrovnávají s nezdary, se kterými se jejich děti ve škole potýkají. Děti pak vyžadují pomoc od rodičů a ti se pak mnohdy cítí zaskočení. Další zklamání přichází ve chvíli, kdy se ani po urputném snažení a učení s dítětem výsledky nedostavují. Situace, ve které se rodič nachází, mu může způsobovat stres a hromadit v něm napětí a pocity viny. Zde je důležitá role jak učitele, tak i ostatních poradců, kteří si musí uvědomit a pochopit okolnosti, ve kterých se rodiče nachází. Svým profesionálním a vstřícným přístupem může rodičům pomoci lépe se vyrovnat se zklamáním a pocity viny a nalézt možnosti nápravy (Pokorná, 2010a).

Spolupráce učitele by měla probíhat také při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. O této spolupráci pojednává Michalová (2016), která uvádí, že: „ve spojení s rodiči dokážeme nastavit taková opatření, která budou funkční, neboť pokud se na jejich vymýšlení rodič podílí, vychází z jeho znalosti svého potomka a bude mnohem ochotnější participovat na jeho realizaci i v domácím prostředí.“

4.2.2 Spolupráce učitele s odborníky

Spolupráce učitele s odborníky při péči o žáky se SPU je velmi důležitá. Dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních má učitel právo na metodickou podporu, kterou zajišťují školská poradenská zařízení. Konkrétně je ve vyhlášce uvedeno: „Účel poradenských služeb je přispívat zejména k: metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2). Školské poradenské zařízení na základě diagnostiky vydává doporučení ke vzdělávání daného žáka, se kterým pak následně učitel pracuje. V případě jakýchkoli nejasností se tedy může učitel na poradenské zařízení obrátit. Spolupráce však funguje i naopak, kdy učitel podává poradenskému pracovníku zprávu (např. ve formě dotazníku) o konkrétním žákovi, která může být dalším důležitým materiálem pro sestavení celkové diagnostické zprávy.

Učitel má proti pracovníkům poradenského zařízení značnou výhodu, jelikož pozoruje žáka longitudinálně (dlouhodobě), kdežto pracovník školského poradenského zařízení diagnostikuje žáka průřezově (Holeček, 2012). Učitel tedy může poskytovat, samozřejmě se souhlasem zákonných zástupců, důležité informace o žákovi pracovníkům školského poradenského zařízení. Učitel sleduje vývoj dovedností žáka, případně může plánovat jejich nápravu. Všimá si zejména těchto oblastí: slovní zásoba a výslovnost, osvojení písmen a

schopnost skládání slov do slabik, rychlost čtení, psaní a porozumění čtenému (Křováčková, 2014).

Spolupracovat může učitel taktéž s odborníky, kteří působí na dané škole v rámci školního poradenského pracoviště. Významnou myšlenku uvádí Michalová s Pešatovou (2011, s. 67): „Učitel by měl být tím, kdo ovládá základy prevence, diagnostiky i intervence v práci s žáky s SPU. Neměli by mu ovšem chybět spolupracovníci do týmu – školní psycholog a speciální pedagog – jako konzultanti pro řešení výukových problémů i jako pomocníci v etapě přípravy, realizace a hodnocení výuky. Učitel nezbytně potřebuje vnější podporu při své náročné práci“. Znamená to tedy, že učitel sám by měl mít základní informace o žácích se SPU, ale měl by se opřít také o názory dalších odborníků, kteří mají k tomu příslušné vzdělání, případně i zkušenosti.

4.3 Zásady práce s dětmi se SPU

Je zřejmé, že k dítěti se SPU je třeba mít individuální přístup. Jucovičová s Žáčkovou (2014) uvádí několik zásad, které by měl učitel ve vztahu k dítěti se SPU dodržovat, aby mu co nejvíce pomohl. Je třeba dítěti umožnit, aby při prokazování svých vědomostí **nebyl odkázán pouze na psaní či čtení**, ale měl možnost také např. ústního zkoušení. Vhodné jsou také doplňovací a testové formy práce. Dítě by mělo mít právo také na **dostatek času**, aby nebylo pod stresem v důsledku svého pomalejšího tempa. S tím souvisí také jistá **tolerance pomalejšího pracovního tempa** při čtení a psaní, důležitější je kvalita, ne kvantita (znamená to, že co žák nestihne, nehodnotíme jako chybu). Učitel by měl taktéž při výuce umožnit žáku se SPU **používání pomůcek**, které slouží k reedukaci dané poruchy, může se jednat o dyslektická okénka, bzučák, přehledy pravidel apod. **Specifické chyby**, které plynou z poruchy, **by neměly být hodnoceny**, správné je chybu pouze označit, ale nehodnotit. Pro větší motivaci vyzdvihujeme u žáka i menší pokroky a chválíme jej za snahu. Velmi vhodné je řídit se zásadou „**často, ale v kratším rozsahu**“, aby se předešlo žakově zvýšené unavitelnosti. Učitel by měl využívat také **slovního hodnocení**, může jej kombinovat s běžnou klasifikací známkou.

Na webových stránkách RVP je k nalezení článek Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je uveden další výčet zásad pro práci s žáky se SPU. Je zde například:

- „kladení reálných cílů, postupné zvyšování nároků
- podporování snahy, pochvala při sebemenším zlepšení výkonu, nedostatky neporovnávat s ostatními
- dodržení častých přestávek, střídání pracovního tempa

- odstranění rušivých vlivů při práci
- navození příjemné a soustředěné atmosféry při práci
- vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný
- zařazování relaxačního cvičení“ (Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2015).

Výčet těchto zásad bude použit v rámci výzkumného šetření pro zjištění, která ze zásad je u učitelů nejvíce preferována.

Pokorná (2010a) uvádí důležitou zásadu při reedukaci, a to úspěšnost dítěte již při první nápravné hodině v oblasti, ve které selhávalo. Je to pro dítě významný motivační moment pro další práci. Důležité je při nápravě postupovat po malých krocích. Znamená to, že náročnost úkolů musí být přiměřená aktuálním možnostem dítěte. Náročnost úkolů by se měla zvyšovat postupně. S dítětem je žádoucí pracovat pravidelně, pokud možno denně. Veškerá práce s žákem by měla mít strukturu, aby si dítě ve svých vědomostech utvořilo určitý řád.

Učitel by měl umět pracovat s chybou, zejména tedy u jedinců s dysortografií. Pokud je dítěti opakovaně vraceno opravené cvičení, které je v podstatě celé červené, je to pro dítě značně demotivující. Navíc červená barva může na dítě naopak působit tak, že si vyznačené chyby zafixuje do paměti, protože červeně se často značí důležité poznatky či informace. Vhodné je proto raději dítěti chybu zaznačit tužkou a on si ji sám opraví, nebo lze slovo přelepit a opravit správně, případně zavést deníček, ve kterém si dítě bude zapisovat problémová slova (Zelinková, 2015). U Zelinkové (2015, s. 108) nalezneme důležitou myšlenku, kterou by se měl řídit každý učitel: **„Vždy je třeba mít na paměti, že vztah ke vzdělávání, duševní pohoda a kladná motivace je pro dítě důležitější než „ovládání“ mluvnického učiva.“** Neplatí to však jen v oblasti mluvnické, tedy v českém jazyce, ale tuto zásadu by si měli uvědomit všichni učitelé. Je proto důležité pracovat s žákem individuálně, aby neztratilo motivaci a chuť se vzdělávat a pomoci mu dosáhnout co největšího rozvoje s ohledem na jeho vzdělávací možnosti.

5. INFORMOVANOST UČITELŮ ZŠ O SPU - EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této bakalářské analyzuje informovanost učitelů základních škol o specifických poruchách učení. Výzkumné šetření bylo provedeno na základních školách ve Zlínském kraji v okrese Zlín. Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní výzkum. Jak uvádí Chráska (2016), kvantitativně orientované výzkumy nám umožňují získávat zpravidla velké množství číselných údajů (dat) o jevech, které zkoumáme.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bakalářské práce bylo zjistit, zda se učitelé základních škol cítí být dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení a zda jsou jim známe základní informace o této problematice.

Vedle hlavního cíle byly stanoveny i dílčí cíle, a to zjistit, kde učitelé čerpají potřebné informace k tomuto tématu, s kým nejčastěji konzultují specifické poruchy učení u dětí, zda spolupracují s jinými odborníky, jak často a jakou formou komunikují s rodiči těchto dětí a jaké dodržují zásady při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

S výzkumnými cíli korespondují **výzkumné otázky**. Pro tento výzkum byly stanoveny následující:

1. Jsou učitelé dostatečně informováni o problematice SPU?
2. Jaké jsou nejčastější zdroje informací pro učitele o SPU?
3. S kým učitelé nejčastěji konzultují SPU u dětí?
4. Jak vypadá komunikace učitelů s rodiči dětí se SPU?
5. Jaké jsou typické zásady, které učitelé dodržují pro práci s dětmi se SPU?

5.2 Výzkumná metoda

Jelikož bylo potřeba oslovit větší množství respondentů, byla pro účely výzkumného šetření zvolena metoda dotazníku. „Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získat velké množství informací při malé investici času“ (Gavora, 2000, s. 99). Dotazník, který byl vytvořen pro výzkum této bakalářské práce, byl určen pro učitele běžných základních škol.

Dotazník byl uveden průvodním dopisem, ve kterém byli respondenti osloveni s prosbou o spolupráci a vyplnění dotazníku k bakalářské práci. V průvodním dopise se učitelé také dozvěděli, o jaké téma práce se jedná a jaký je její cíl. Na závěr byli respondenti požádáni, aby ke svým odpovědím nepoužívali žádné informační zdroje, a byli ujištěni, že se jedná o dotazník zcela anonymní.

Dotazník byl tvořen různými typy otázek. Většina z nich byly otázky uzavřené s nabízenými odpověďmi, a to jak otázky výběrové, kde je možná pouze jedna odpověď, tak i výčtové, které nabízí možnost více odpovědí. Pouze dvě otázky byly otevřené, kdy respondent uváděl svou vlastní odpověď. Celkem měl dotazník 19 položek. Počáteční otázky vedly k získání faktografických údajů o respondentech, jako je pohlaví, věk a délka praxe. Další otázky již souvisely přímo s problematikou specifických poruch učení. Otázky v dotazníku byly voleny tak, aby prostřednictvím respondentových odpovědí mohlo dojít k naplnění cílů výzkumu a výzkumných otázek.

5.3 Výzkumný soubor

Výzkum byl cílen na učitele běžných základních škol v okrese Zlín, kteří tvořili výzkumný soubor. Náhodným výběrem (losováním) bylo vybráno a osloveno 10 základních škol z tohoto okresu. Z těchto škol se výzkumu zúčastnilo celkem 118 respondentů obou pohlaví a z různých věkových kategorií. Ve výzkumném šetření proběhlo hodnocení celkem 104 dotazníků, některé dotazníky byly vyřazeny. Z celkového počtu se mezi respondenty objevilo pouze 14 mužů, což jsme vzhledem k genderové nevyrovnanosti učitelských sborů mohli předpokládat. Co se týká věkového složení odpovídajících, tak největší skupinu tvořili učitelé ve věku 35 – 50 let, tedy převážně v období střední dospělosti. Zastoupení z hlediska praxe v oboru učitel ZŠ se rovnoměrně rozprostřelo do tří skupin 0 – 6 let praxe, 7 – 19 let a 20 – 32 let praxe. Nejmenší zastoupení pak měla skupina od 33 a více let praxe v tomto oboru. Naprostá většina respondentů dosáhla vysokoškolského vzdělání. Co se týká stupně, na kterém učitelé učí, tak největší zastoupení ve výzkumu měli učitelé z prvního stupně.

5.4 Průběh výzkumu

Před samotnou realizací výzkumného šetření byl nejprve vytvořen dotazník k této problematice s ohledem na zvolené cíle a výzkumné otázky. Tento dotazník byl vytvořen prostřednictvím internetové stránky <https://www.surveymonkey.com/>, kde byl dotazník uložen. Samotný výzkum pak probíhal v lednu roku 2019. Nejprve však byly vyhledány školy, do kterých byl následně dotazník odeslán. Seznam škol z okresu Zlín byl k nalezení na webové

stránce <http://www.seznamskol.eu/>, v sekci Základní školy – Zlínský kraj – okres Zlín. Z výčtu těchto škol pak byly vyřazeny školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona a základní školy při zdravotnickém zařízení. Školy ze seznamu byly očíslovány a následně bylo vylosováno 10 čísel, tedy 10 základních škol, na kterých byl poté výzkum uskutečněn.

Na internetových stránkách vybraných škol byly nalezeny emailové adresy ředitelů jednotlivých škol, na které jim byl odeslán email s žádostí o zapojení se do výzkumu a přeposlání svým učitelům. Z jedné školy mohl odpovídat libovolný počet respondentů. Celkově bylo vyplněno 118 dotazníků. Jelikož však některé dotazníky byly neplatné (respondent zaznačil více odpovědí, než bylo požadováno), muselo být z výzkumu vyřazeno celkem 14 dotazníků. Celkem bylo tedy 96,6 % platných dotazníků.

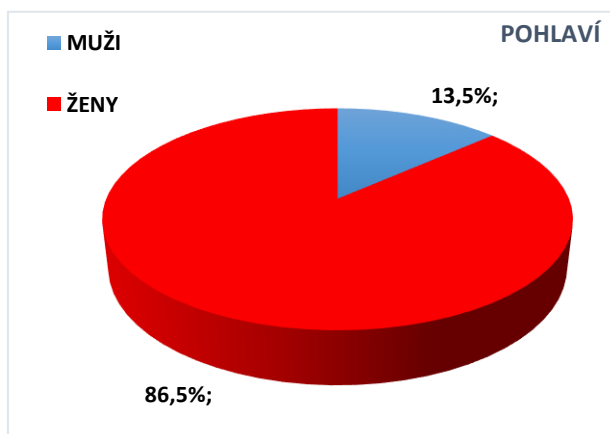
5.5 Interpretace výsledků výzkumu

Data dotazníku jsou zaznamenána do tabulky četností, pro úplnost a přehlednost jsou pak ještě graficky znázorněny pomocí výsečových nebo sloupcových grafů, záleží vždy na povaze dané otázky. Výsledky jsou pak ještě slovně okomentovány. Nejprve jsou vyhodnoceny faktografické údaje, poté otázky týkající se problematiky specifických poruch učení.

1. Pohlaví:

Z celkového počtu – 104 respondentů se do výzkumu zapojilo 90 žen a pouze 14 mužů, převážnou část respondentů tedy tvořily ženy. V přepočtu se počet žen učitelek rovnal 86,5 % a počet mužů učitelů 13,5 %. Menší zastoupení mužů jsme však mohli předem očekávat, jelikož učitelská profese je typická spíše pro ženy. Pohlaví respondentů je znázorněno v Grafu 1.

Graf 1 Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

2. Věk:

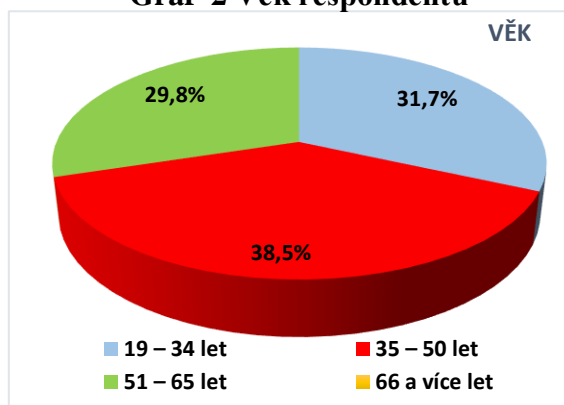
Co se týká věkového spektra respondentů, bylo zde zastoupení téměř všech nabízených věkových kategorií, pouze kategorie *nad 66 a více let* zůstala bez jediného počtu vyplnění. Největší zastoupení měla věková skupina *od 35 – 50 let* s celkovým počtem 40 respondentů (38,5 %). Druhá nejpočetnější byla věková kategorie *od 19 – 34 let*, zahrnovala celkem 33 respondentů (31,7 %). Další v pořadí byla kategorie *od 51 – 65 let*, kam spadalo 31 respondentů (29,8 %). Můžeme tedy říci, že věkové zastoupení respondentů bylo poměrně rovnoměrně rozložené. Věk respondentů je vyjádřen v Tabulce 1 a Grafu 2.

Tabulka 1 Věk respondentů

VĚK	ČETNOST	PODÍL V %
19 – 34 let	33	31,7 %
35 – 50 let	40	38,5 %
51 – 65 let	31	29,8 %
66 a více let	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2 Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

3. Délka praxe v oboru učitel ZŠ:

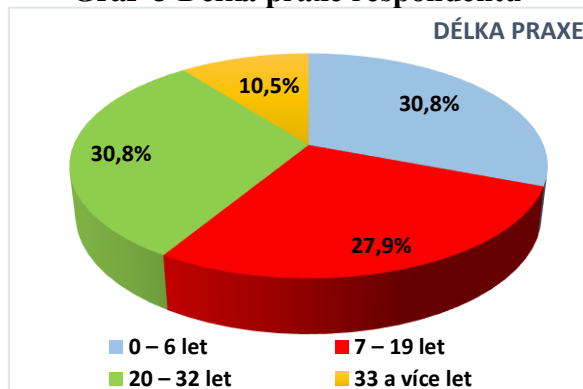
Následující otázka se týkala zjištění délky praxe v oboru učitel ZŠ. V této otázce se odpovědi respondentů rozprostřely do všech nabízených položek. Shodný počet respondentů byl zjištěn u kategorií *0 – 6 let praxe* a *20 – 32 let praxe*. Jednalo se celkem o 32 respondentů v každé z těchto kategorií, tedy 30,8 %. Další početnou kategorií bylo *7 – 19 let praxe*, kterou uvedlo 29 respondentů, v přepočtu 27,9 %. Nejmenší zastoupení zahrnovala položka *33 a více let praxe*, kterou zvolilo celkem 11 respondentů, tedy 10,6 %. Viz Tabulka 2 a Graf 3.

Tabulka 2 Délka praxe respondentů

DÉLKA PRAXE	ČETNOST	PODÍL V %
0 – 6 let	32	30,8 %
7 – 19 let	29	27,9 %
20 – 32 let	32	30,8 %
33 a více let	11	10,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3 Délka praxe respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

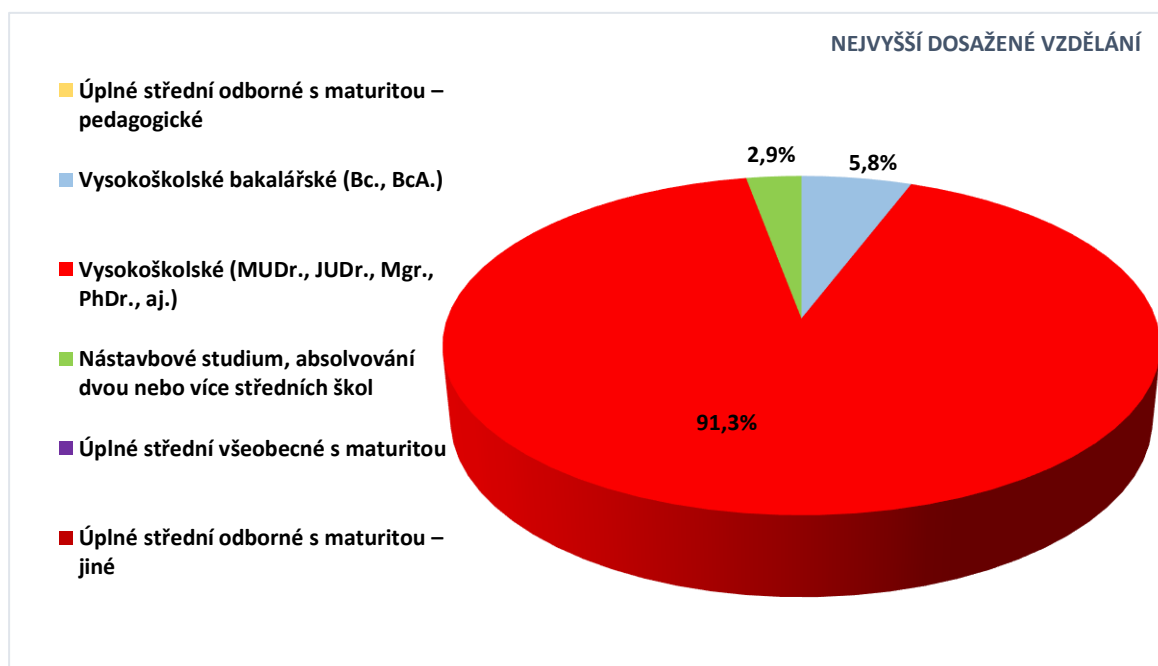
Převážná většina respondentů zvolila jako nejvyšší dosažené vzdělání *Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)*, jednalo se o 91,3 % respondentů (95 odpovědí). Mnohonásobně méně učitelů, v počtu 6 respondentů (5,8 %), volilo odpověď *Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)*. Celkem 3 respondenti uvedli odpověď *Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol* (2,9 %). Ostatní odpovědi nebyly uvedeny vůbec. Odpovědi vidíme v Tabulce 3 a Grafu 4.

Tabulka 3 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Úplné střední odborné s maturitou – pedagogické	0	0 %
Úplné střední všeobecné s maturitou	0	0 %
Úplné střední odborné s maturitou – jiné	0	0 %
Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol	3	2,9 %
Vyšší odborné	0	0 %
Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)	6	5,8 %
Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)	95	91,3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

5. Stupeň, na kterém učíte:

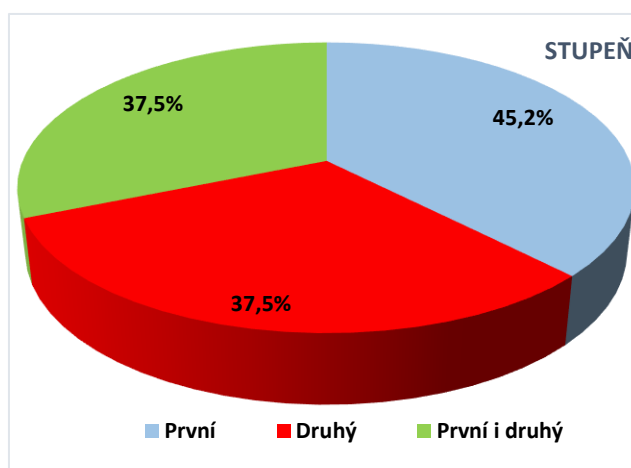
Další otázka zjišťovala, na kterém stupni ZŠ respondenti učí. Větší část učí na *prvním stupni*, jednalo se o 47 respondentů, v přepočtu o 45,2 %. Na *druhém stupni* učí 39 respondentů, tedy 37,5 %. Zbývá část respondentů působí na *prvním i na druhém stupni ZŠ*, celkem 18 učitelů (17,3 %). Viz Tabulka 4 a Graf 5.

Tabulka 4 Stupeň výuky na ZŠ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
První stupeň	47	45,2 %
Druhý stupeň	39	37,5 %
První i druhý stupeň	18	17,3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5 Stupeň výuky na ZŠ



Zdroj: vlastní zpracování

6. Setkal/a jste se někdy u dětí se specifickými poruchami učení?

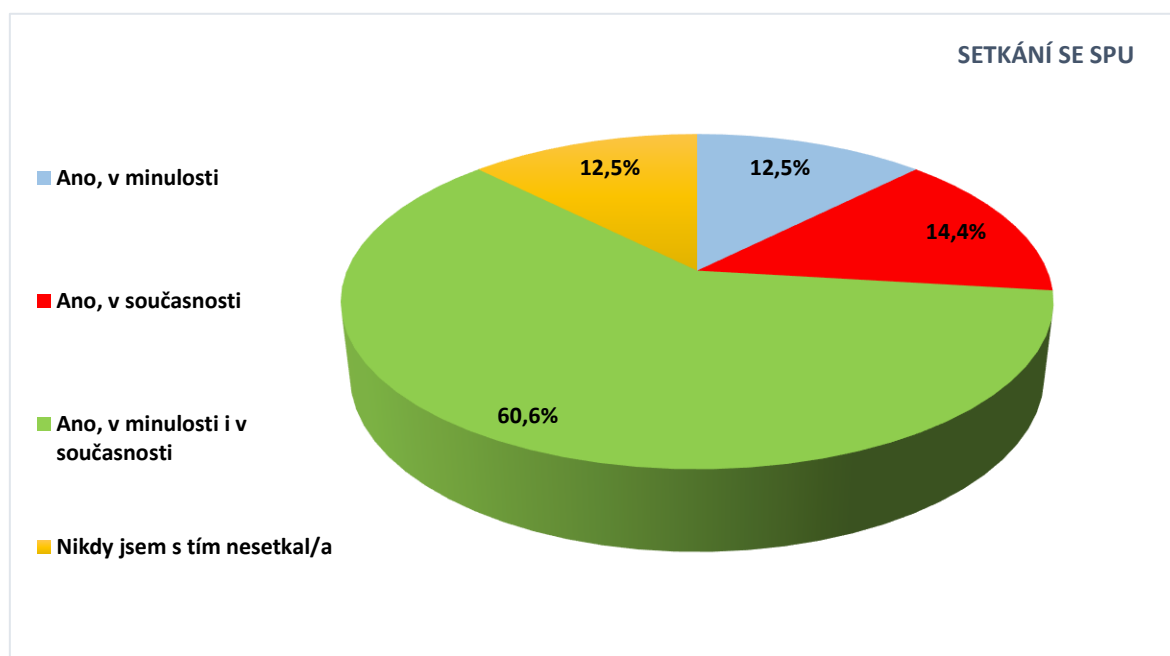
Další otázka byla zaměřena na to, zda se učitelé někdy setkali se specifickými poruchami učení u dětí. Více než polovina respondentů, celkem 63 (60,6 %) uvedla, že se se specifickými poruchami setkala *v minulosti i v současnosti*. Dalších 15 respondentů (14,4 %) zaznačilo, že se s těmito poruchami setkává *v současnosti*. Odpověď, že se se specifickými poruchami učení setkali *v minulosti*, uvedlo 13 učitelů (12,5 %). Stejný počet učitelů také uvedl, že se se specifickými poruchami učení *nikdy u dětí neselekali*. Odpovědi znázorňuje následující Tabulka 5 a Graf 6.

Tabulka 5 Setkání učitelů se SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Ano, v minulosti	13	12,5 %
Ano, v současnosti	15	14,4 %
Ano, v minulosti i v současnosti	63	60,6 %
Nikdy jsem s tím neseťkal/a	13	12,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6 Setkání učitelů se SPU



Zdroj: vlastní zpracování

7. S jakým typem specifických poruch konkrétně jste se u dětí setkal/a?

V tomto případě se jednalo o otevřenou otázku, respondenti uváděli své odpovědi, často se jejich odpovědi shodovaly. Respondenti mohli uvádět libovolný počet odpovědí. Z výčtu odpovědí vychází Tabulka 6 a Graf 7. Tato otázka byla určena pouze pro ty, kteří v minulé otázce odpověděli ANO. Ten, kdo odpověděl NE, pokračoval na otázku č. 8.

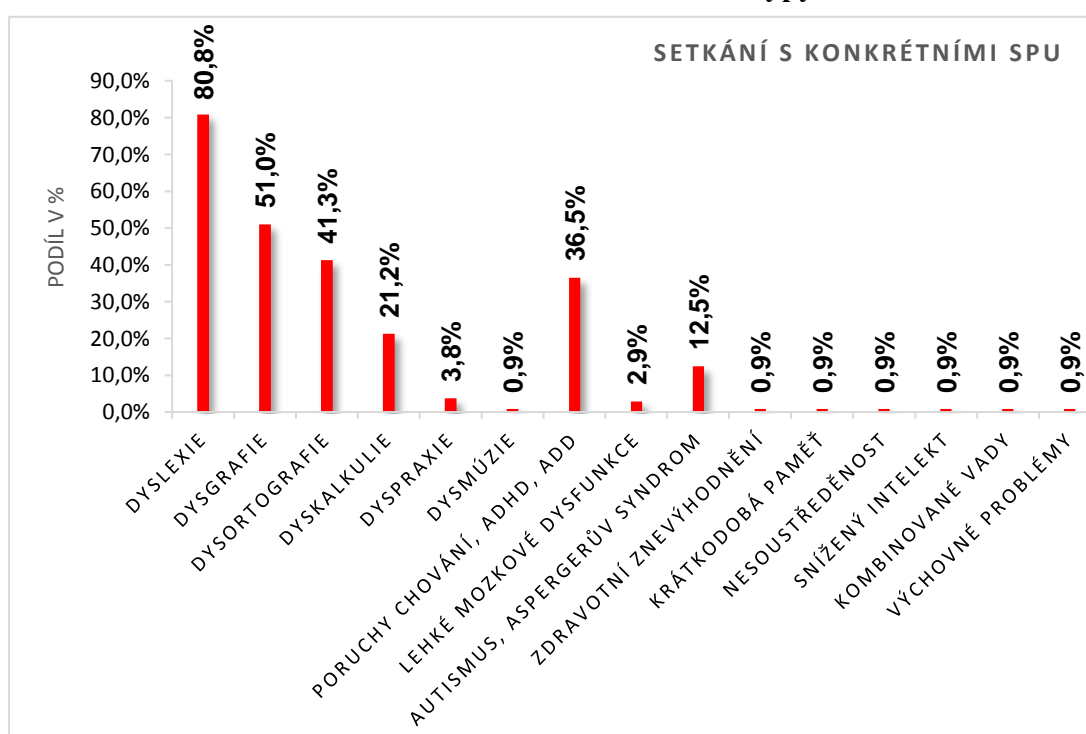
Tabulka 6 Setkání učitelů s konkrétními typy SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Dyslexie	84	80,8 %
Dysgrafie	53	51,0 %
Dysortografie	43	41,3 %
Dyskalkulie	22	21,2 %

Dyspraxie	4	3,8 %
Dysmúzie	1	0,9 %
Poruchy chování, ADHD, ADD	38	36,5 %
Lehké mozkové dysfunkce	3	2,9 %
Autismus, Aspergerův syndrom	13	12,5 %
Zdravotní znevýhodnění	1	0,9 %
Krátkodobá paměť	1	0,9 %
Nesoustředěnost	1	0,9 %
Snížený intelekt	1	0,9 %
Kombinované vady	1	0,9 %
Výchovné problémy	1	0,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7 Setkání učitelů s konkrétními typy SPU



Zdroj: vlastní zpracování

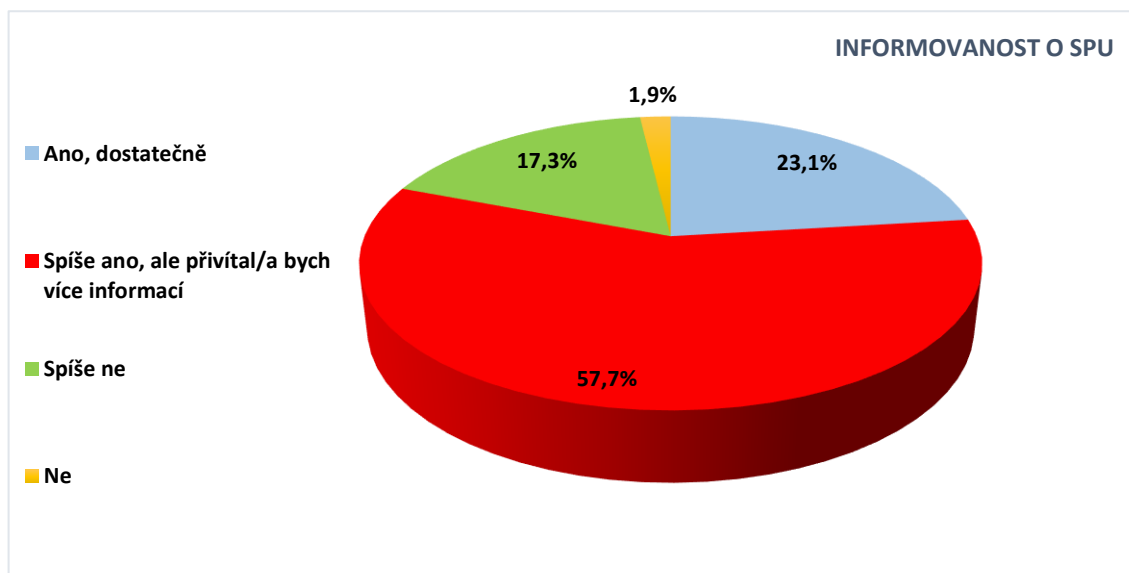
8. Myslíte si, že jste dostatečně informován/a o problematice specifických poruch učení?

Otázka č. 8 vedla ke zjištění, zda se učitelé cítí být dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení. Převážná většina volila odpověď *Spíše ano, ale přivítal/a bych více informací*, celkem 60 učitelů (57,7 %). Odpověď *Ano, dostatečně* uvedlo 24 respondentů, tedy 23,1 %. Dalších 18 respondentů (17,3 %) na tuto otázku odpovědělo *Spíše ne*. Pouze dva respondenti (1,9 %) uvedli odpověď *Ne*. Odpovědi nalezne v Tabulce 7 a Grafu 8.

Tabulka 7 Informovanost učitelů o SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Ano, dostatečně	24	23,1 %
Spíše ano, ale přivítal/a bych více informací	60	57,7 %
Spíše ne	18	17,3 %
Ne	2	1,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8 Informovanost učitelů o SPU

Zdroj: vlastní zpracování

9. Jaké typy specifických poruch učení znáte?

Další otázka byla zaměřena na to, jaké učitelé znají specifické poruchy učení (bez ohledu na to, s jakými se setkali). Opět se jednalo o otevřenou otázku s možností libovolného počtu odpovědí. Celkový výčet odpovědí nalezneme v Tabulce 8 a Grafu 9.

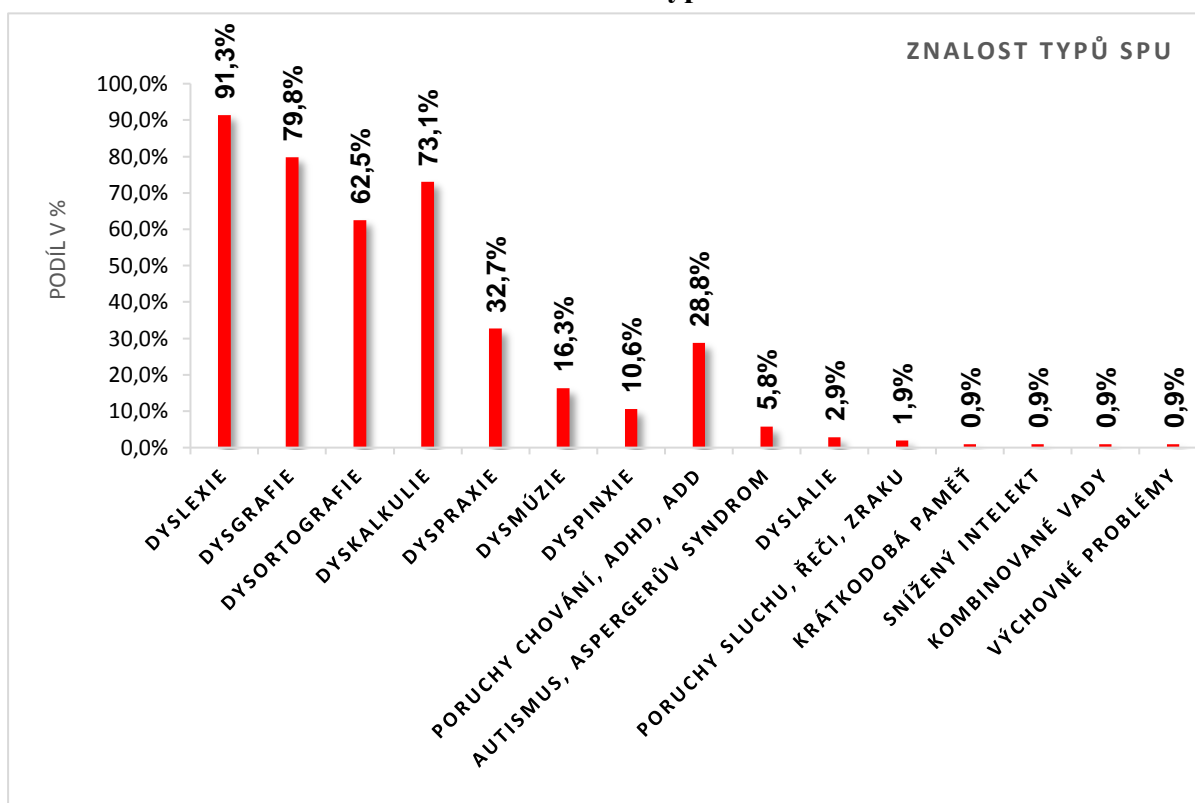
Tabulka 8 Znalost typů SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Dyslexie	95	91,3 %
Dysgrafie	83	79,8 %
Dysortografie	65	62,5 %
Dyskalkulie	76	73,1 %
Dyspraxie	34	32,7 %
Dysmúzie	17	16,3 %
Dyspinxie	11	10,6 %

Poruchy chování, ADHD, ADD	30	28,8 %
Autismus, Aspergerův syndrom	6	5,8 %
Dyslalie	3	2,9 %
Poruchy sluchu, řeči, zraku	2	1,9 %
Kombinované vady	1	0,9 %
Výchovné problémy	1	0,9 %
Krátkodobá paměť	1	0,9 %
Snížený intelekt	1	0,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9 Znalost typů SPU



Zdroj: vlastní zpracování

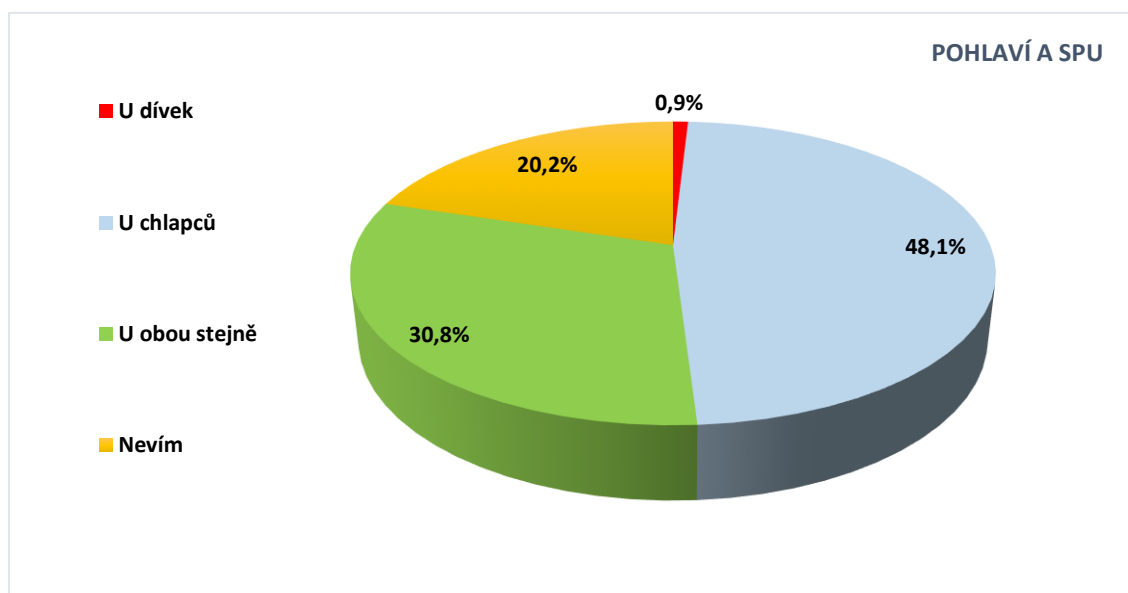
10. Specifické poruchy učení se v průměru objevují častěji u chlapců nebo u dívek?

Tato otázka se zaměřila na to, zda učitelé mají přehled o tom, jestli má pohlaví vliv na výskyt specifických poruch učení. 50 učitelů uvedlo odpověď *U chlapců* (48,1 %). Odpověď *U obou stejně* zaznačilo 32 učitelů (30,8 %). Celkem 21 responzí zaznamenala odpověď *Nevím* (20,2 %). Pouze jeden respondent uvedl odpověď *U dívek* (1,0 %). Viz Tabulka 9 a Graf 10.

Tabulka 9 Pohlaví a SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
U dívek	1	0,9 %
U chlapců	50	48,1 %
U obou stejně	32	30,8 %
Nevím	21	20,2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10 Pohlaví a SPU

Zdroj: vlastní zpracování

11. Kdy dochází ke vzniku specifických poruch učení?

Další otázka zjišťovala, zda učitelé vědí, kdy dochází ke vzniku specifických poruch učení. Převážná většina vybrala odpověď *Jedná se o vrozené poruchy, nebo získané v raném věku*, dohromady 88 respondentů (84,6 %). Odpověď *Jedná se o poruchy získané v předškolním věku* označilo 6 učitelů (5,8 %). 10 respondentů zvolilo odpověď *Nevím* (9,6 %). Odpověď *Jedná se o poruchy získané po nástupu do školy* nevedl nikdo.

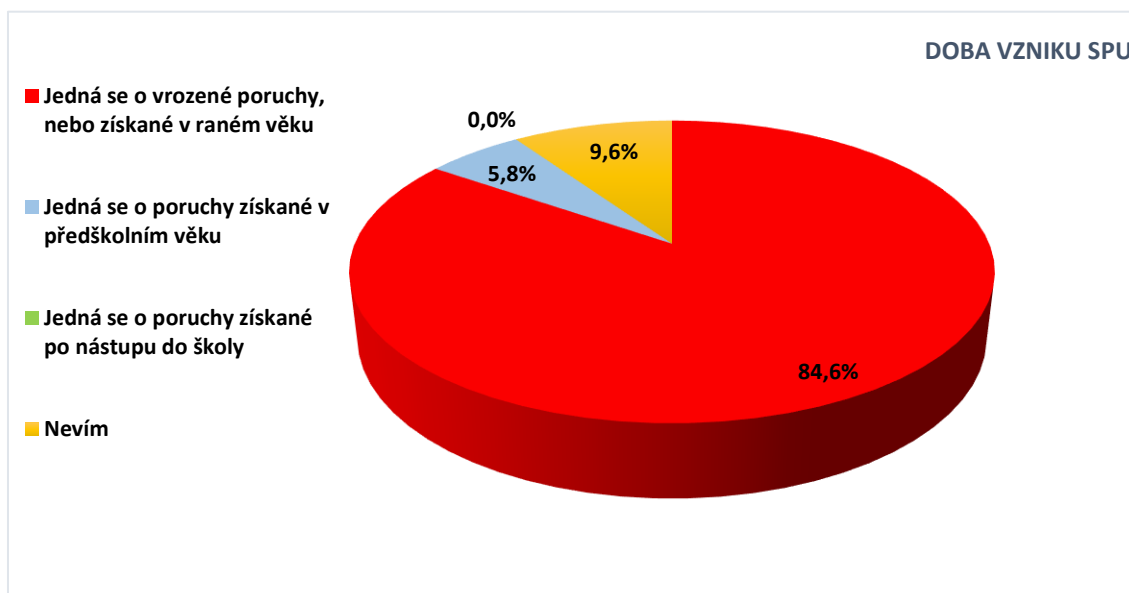
Tabulka 10 Doba vzniku SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Jedná se o vrozené poruchy, nebo získané v raném věku	88	84,6 %
Jedná se o poruchy získané v předškolním věku	6	5,8 %

Jedná se o poruchy získané po nástupu do školy	0	0 %
Nevím	10	9,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11 Doba vzniku SPU



Zdroj: vlastní zpracování

12. Co má podle vás vliv na vznik specifických poruch učení?

Jednalo se o otázku, kde z nabízených možností mohli učitelé vybírat libovolný počet odpovědí. Nejvíce odpovědí se objevilo u *Dědičnosti*, jednalo se o 80 responzí (76,9 %). Odpověď *Drobná poškození mozku* označilo 77 respondentů (74,0 %). 74 respondentů (71,2 %) uvedlo *Nepříznivé vlivy v těhotenství (alkoholismus, kouření, infekční onemocnění apod.)*. *Nepodnětnou výchovu* označilo 44 respondentů (42,3 %). Souvislost s *Lateralitou* uvedlo 36 učitelů (34,6 %). Vliv *Snížené inteligence* zaznamenalo 29 učitelů (27,9 %). *Špatný způsob výuky* uvedlo 8 respondentů (7,7 %). Odpověď *Nevím* zaznamenala 5 responzí (4,8 %). Všechny odpovědi jsou zaznamenány v Tabulce 11 a Grafu 12.

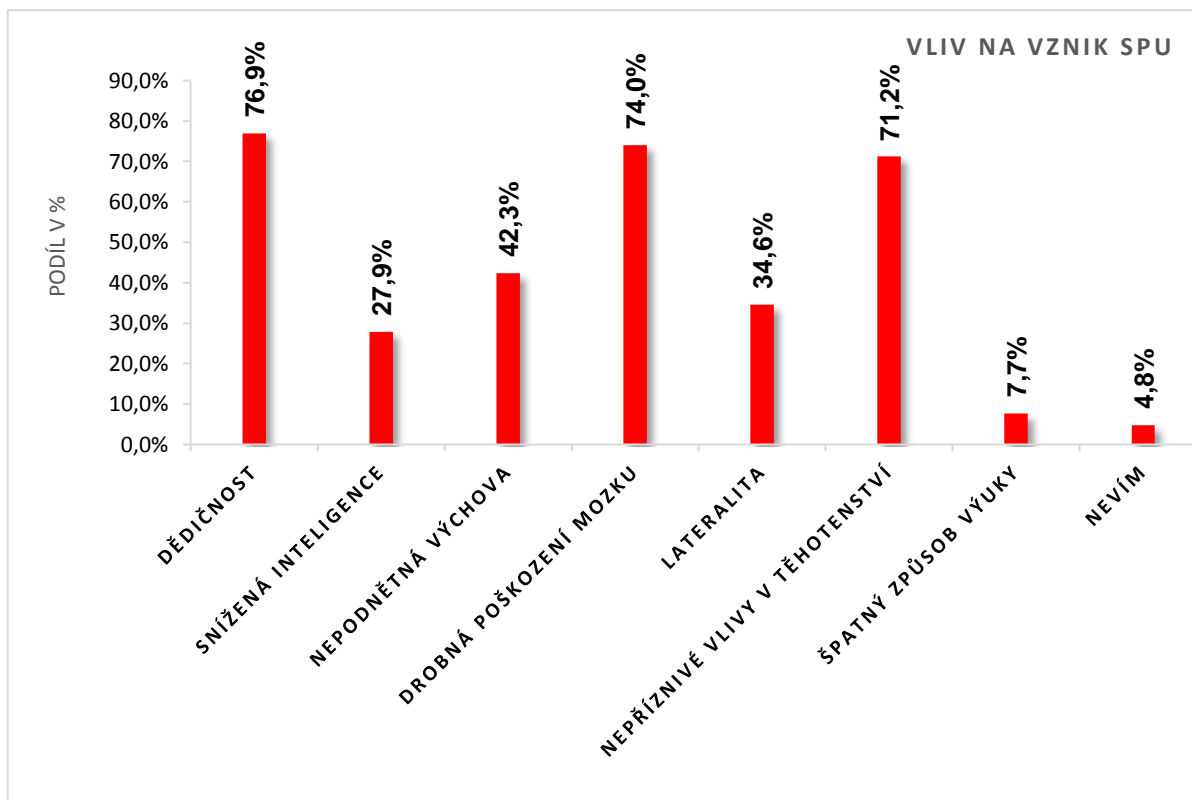
Tabulka 11 Vliv na vznik SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Dědičnost	80	76,9 %
Snížená inteligence	29	27,9 %
Nepodnětná výchova	44	42,3 %
Drobná poškození mozku	77	74,0 %
Lateralita	36	34,6 %

Nepříznivé vlivy v těhotenství (alkoholismus, kouření, infekční onemocnění apod.)	74	71,2 %
Špatný způsob výuky	8	7,7 %
Nevím	5	4,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12 Vliv na vznik SPU



Zdroj: vlastní zpracování

13. Kde nejčastěji hledáte informace o specifických poruchách učení?

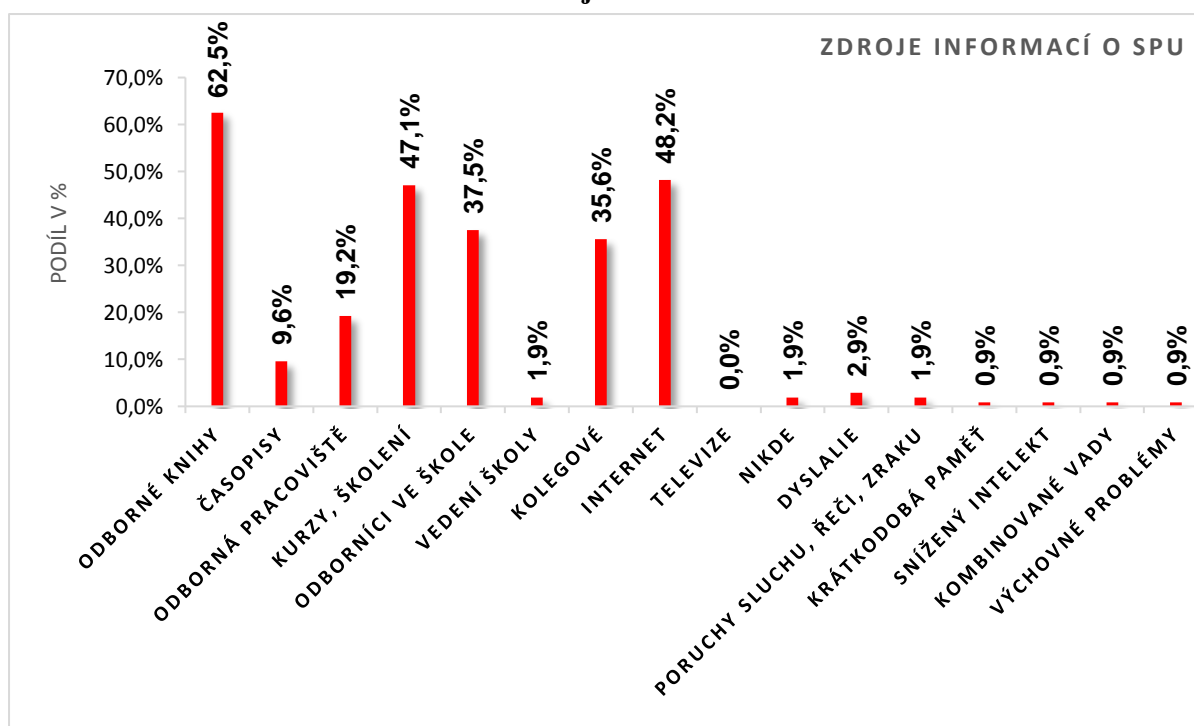
Další otázka směřovala ke zjištění, jaké jsou nejčastější zdroje informací pro učitele o specifických poruchách učení. Zde mohli respondenti volit maximálně 3 odpovědi. Nejčastěji respondenti uváděli jako zdroj informací *Odborné knihy* – 65 učitelů (62,5 %). 50 respondentů (48,1 %) označilo odpověď *Internet*. O jednoho méně (49 responzí, 47,1 %) volilo odpověď *Kurzy a školení*. 39 učitelů (37,5 %) hledá informace u *Odborníků ve škole (Školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog)*. Odpověď *Kolegové* uvedlo 37 respondentů, v přepočtu 35,6 %. *Na odporých pracovištích (PPP, SPC)* hledá informace 20 učitelů (19,2 %). Odpověď *Časopisy* označilo 10 respondentů (9,6 %). Pouze 2 jedinci uvedli odpověď *Vedení školy* (1,9 %). Stejný počet odpovídajících se objevil u odpovědi *Nikde*. *Televizi* neuvedl žádný z respondentů. Viz Tabulka 12 a Graf 13.

Tabulka 12 Zdroje informací o SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Odborné knihy	65	62,5 %
Časopisy	10	9,6 %
Odborná pracoviště (PPP, SPC)	20	19,2 %
Kurzy, školení	49	47,1 %
Odborníci ve škole (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog)	39	37,5 %
Vedení školy	2	1,9 %
Kolegové	37	35,6 %
Internet	50	48,1%
Televize	0	0,0 %
Nikde	2	1,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13 Zdroje informací o SPU



Zdroj: vlastní zpracování

14. Zúčastnil/a jste se někdy přednášky či školení na téma SPECICKÉ PORUCHY UČENÍ?

Tato otázka se zabývala tím, zda se někdy učitelé setkali s touto problematikou v rámci odborného výkladu. Nejčastější odpovědí bylo *Ano, při studiu ve škole*, takto odpovědělo 45 respondentů (43,3 %). Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď *Absolvoval/a jsem*

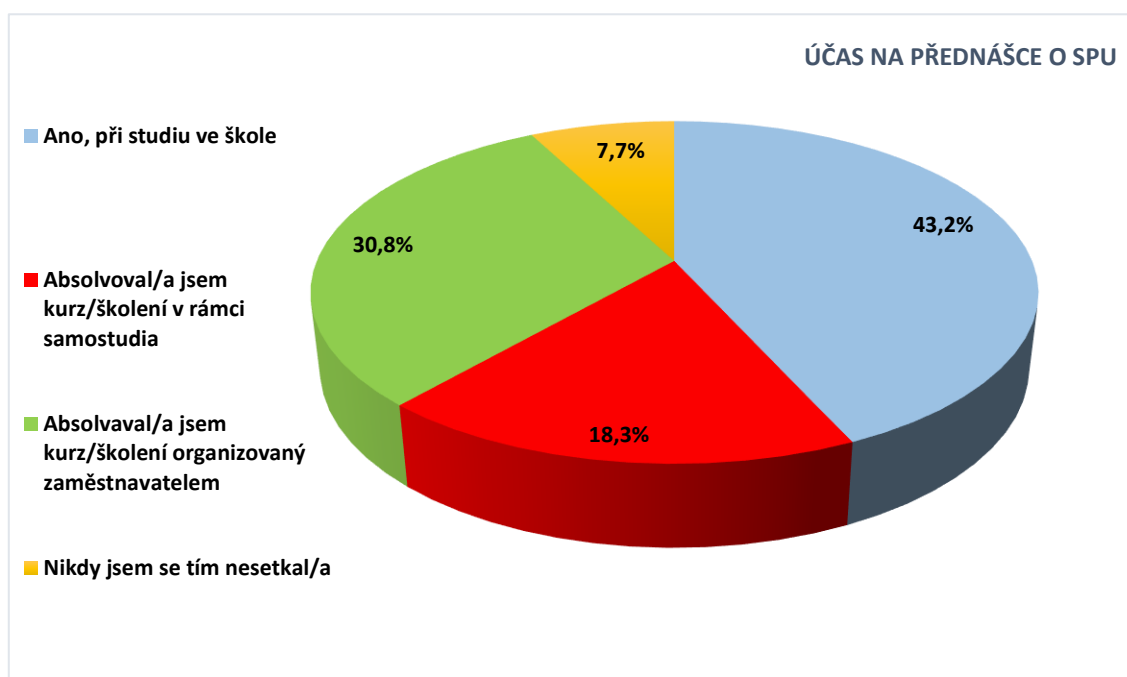
kurz/školení na toto téma organizovaný zaměstnavatelem – 32 responzí (30,8 %). Další část učitelů zvolilo odpověď *Absolvoval/a jsem kurz/školení na toto téma v rámci samostudia*, dohromady 19 respondentů (18,3 %). Nejméně responzí bylo u odpovědi *Nikdy jsem se s tímto tématem neseťkal/a* – 8 odpovědí (7,7 %).

Tabulka 13 Účast na přednášce o SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Ano, při studiu ve škole	45	43,2 %
Absolvoval/a jsem kurz/školení na toto téma v rámci samostudia	19	18,3 %
Absolvoval/a jsem kurz/školení na toto téma organizovaný zaměstnavatelem	32	30,8 %
Nikdy jsem se s tímto tématem neseťkal/a	8	7,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14 Účast na přednášce o SPU



Zdroj: vlastní zpracování

15. Konzultujete s někým některé případy týkající se problematiky specifických poruch učení?

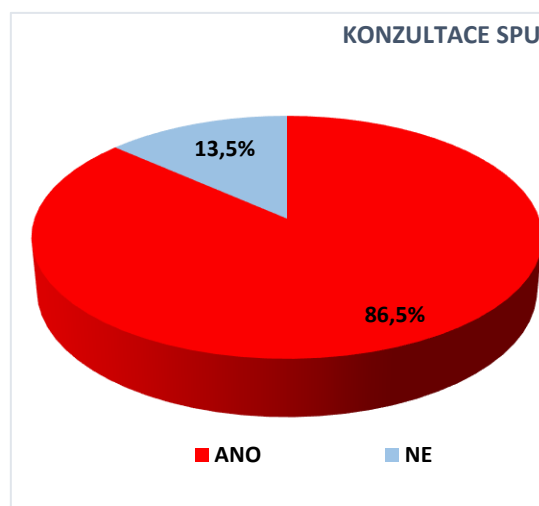
Na tuto otázku učitelé odpovídali pouze ANO/NE. Pokud odpověděli Ano, pokračovali na další otázku, pokud Ne, byli instruováni k přeskočení na otázku č. 17. Odpověď *Ano* zaznačilo 90 respondentů (86,5 %). Dalších 14 respondentů (13,5 %) odpovědělo *Ne*. Viz tabulka 14 a Graf 15.

Tabulka 14 Konzultace SPU

MOŽNOSTI	ČETNOST	PODÍL V %
ANO	90	86,5 %
NE	14	13,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15 konzultace SPU



Zdroj: vlastní zpracování

16. Problematiku specifických poruch učení nejčastěji konzultují s:

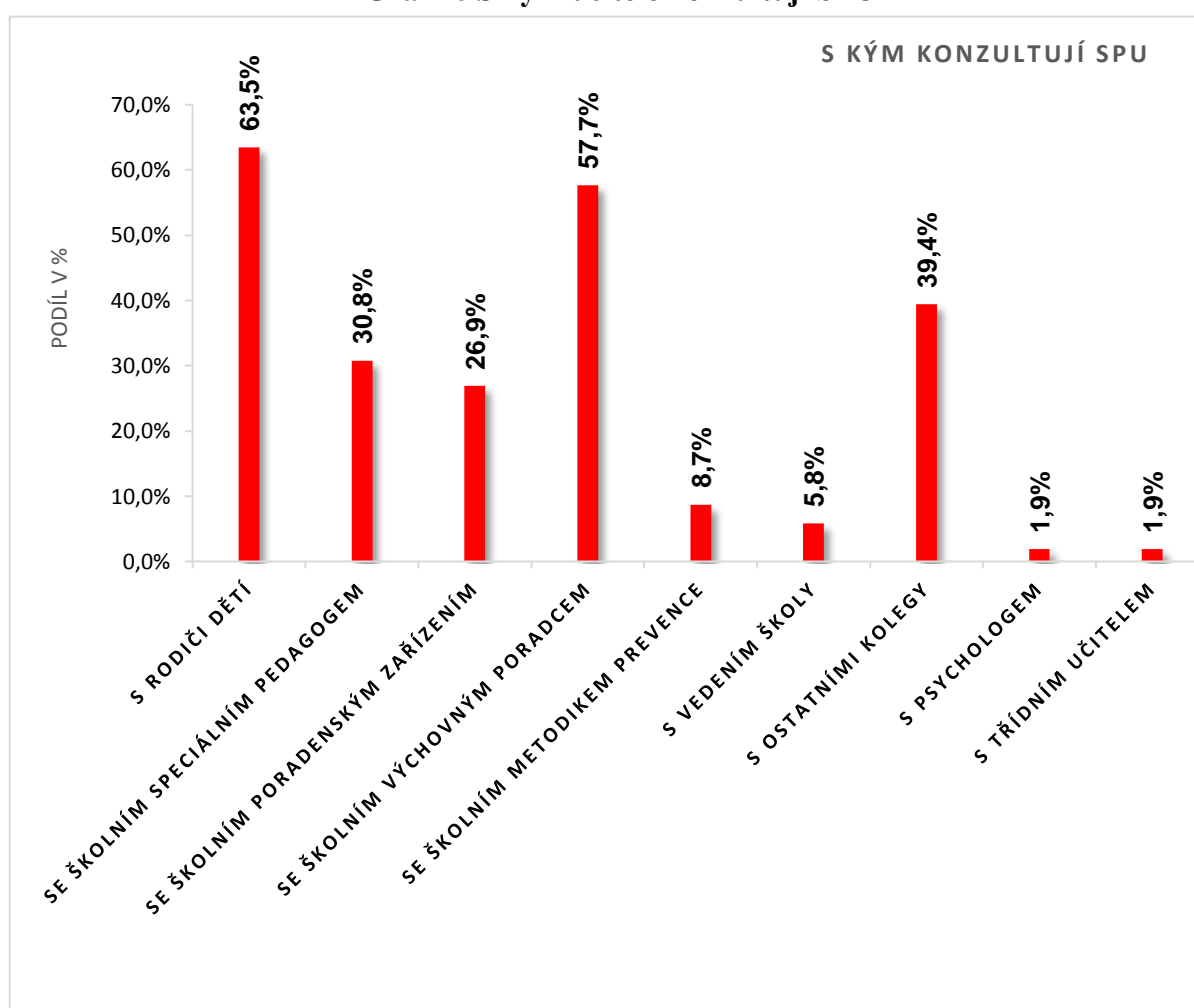
Další položka vedla k upřesnění odpovědi na předchozí otázku. Respondenti mohli volit maximálně 3 odpovědi. Nejvíce responzí, konkrétně 66 (63,5 %) se objevilo u odpovědi *S rodiči dětí*. Další část odpovídala *S výchovným poradcem* – 60 respondentů (57,7 %). Odpověď *S ostatními kolegy* zaznamenala 41 responzí (39,4 %). *Se školním speciálním pedagogem* konzultuje 32 učitelů (30,8 %). 28 učitelů odpovídalo, že konzultuje *Se školním poradenským zařízením (PPP, SPC)*, tedy v přepočtu 26,9 %. *Se školním metodikem prevence* uvedlo 9 respondentů (8,7 %). Odpověď *S vedením školy* volilo 6 respondentů (5,8 %). 4 respondenti využili možnosti *Jiné* pro vlastní odpověď. Z toho 2 respondenti uvedli odpověď *S třídním učitelem* (1,9 %). Stejný počet uvedl odpověď *S psychologem*. Data jsou zaznamenána v Tabulce 15 a Grafu 16.

Tabulka 15 S kým učitelé konzultují SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
S rodiči dětí	66	63,5 %
Se školním speciálním pedagogem	32	30,8 %
Se školním poradenským zařízením (PPP, SPC)	28	26,9 %
Se školním výchovným poradcem	60	57,7 %
Se školním metodikem prevence	9	8,7 %
S vedením školy	6	5,8 %
S ostatními kolegy	41	39,4 %
S někým jiným: S psychologem	2	1,9 %
S někým jiným: S třídním učitelem	2	1,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16 S kým učitelé konzultují SPU



Zdroj: vlastní zpracování

17. Jak často komunikujete s rodiči dětí se specifickými poruchami učení?

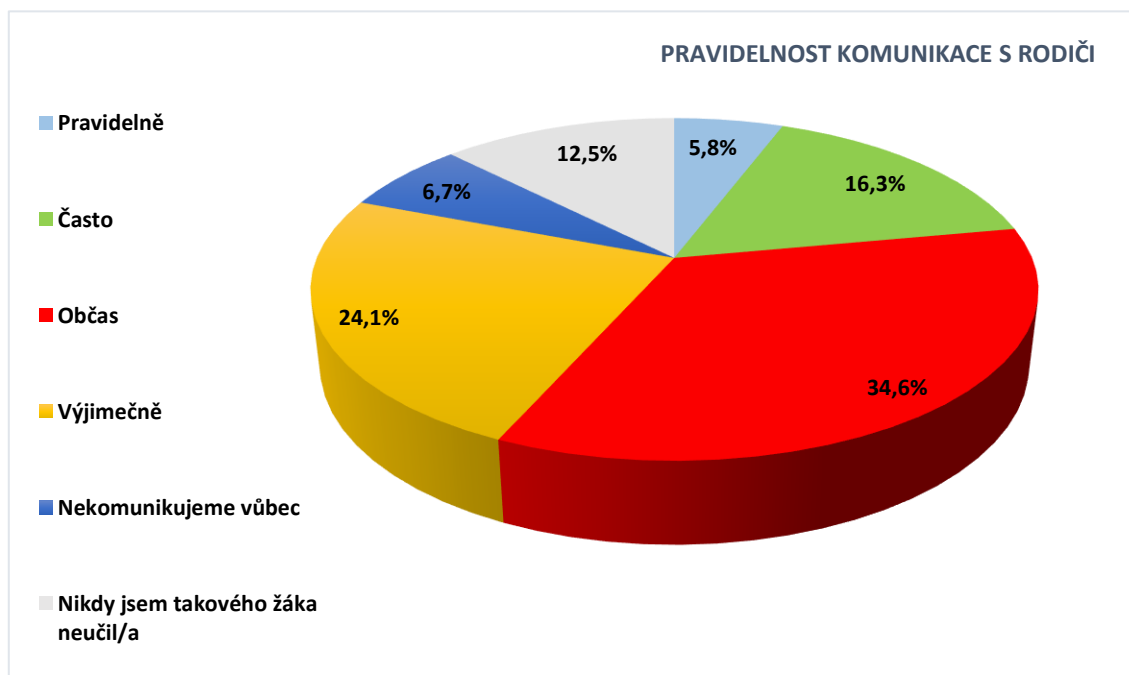
Tato otázka zkoumala, v jaké frekvenci a pokud vůbec komunikují učitelé spolu s rodiči dětí se SPU. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď *Občas (1x až 3x za měsíc)*, jednalo se o 36 učitelů (34,6 %). Druhá nejpočetnější skupina, tedy 25 učitelů (24,1 %) odpovědělo *Výjimečně (několikrát ročně)*. Často (1x až 3x týdně) komunikuje s rodiči 17 respondentů (16,3 %). 13 respondentů (12,5 %) žáka se SPU neučí, tudíž nevolilo žádnou konkrétní odpověď pro komunikaci. Možnost *Nekomunikujeme vůbec* uvedlo 7 učitelů (6,7 %). Zbylá část – 6 respondentů (5,8 %) volilo odpověď *Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)*. Viz Tabulka 16 a Graf 17.

Tabulka 16 Pravidelnost komunikace s rodiči

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)	6	5,8 %
Často (1x až 3 x týdně)	17	16,3 %
Občas (1x až 3x za měsíc)	36	34,6 %
Výjimečně (několikrát ročně)	25	24,1 %
Nekomunikujeme vůbec	7	6,7 %
Nikdy jsem takového žáka neučil/a	13	12,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17 Pravidelnost komunikace s rodiči



Zdroj: vlastní zpracování

18. Jakou formou nejčastěji komunikujete s rodiči?

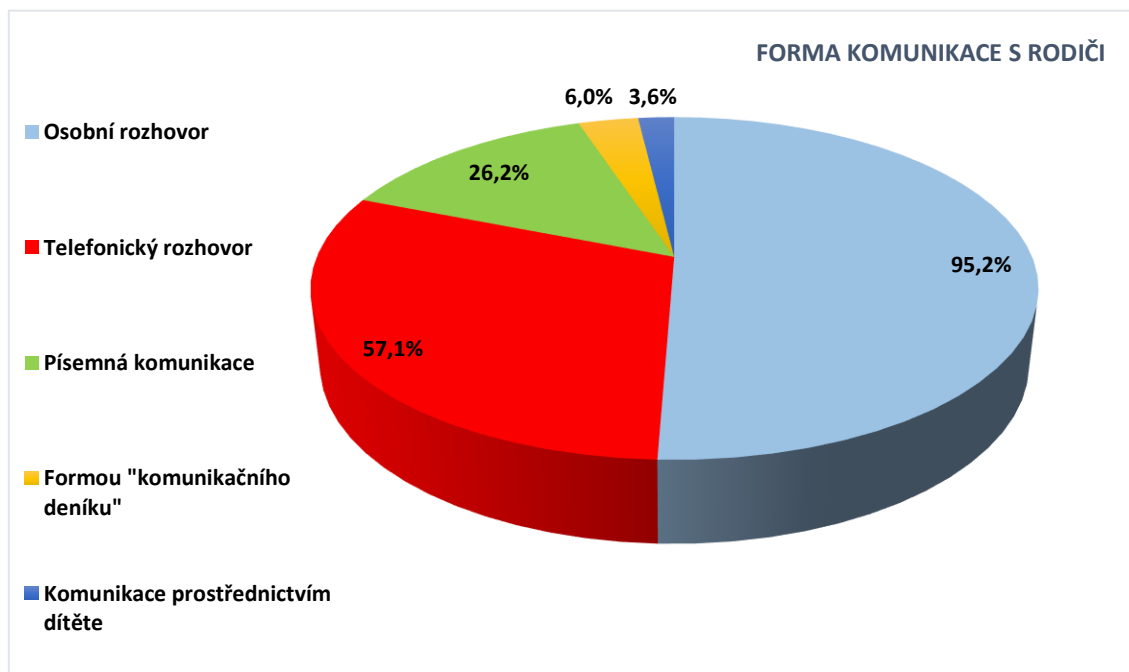
Tato otázka se týkala pouze těch, kteří v předchozí otázce uvedli, že s rodiči komunikují alespoň v nějakém časovém intervalu. Jednalo se tedy o 84 respondentů. Respondenti měli možnost více odpovědí. Převážná většina, 80 respondentů (95,2 %), volila odpověď *Osobní rozhovor*. Více než polovina – 48 respondentů (57,1 %) uvedla *Telefonický rozhovor*. *Písemnou formu komunikace* zvolilo 22 učitelů (26,2 %). 5 respondentů (6,0 %) pak využívá možnost „*Komunikačního deníku*“ (speciální sešit pro vzkazy). Pouze 3 (3,6 %) respondenti označili možnost *Komunikace prostřednictvím dítěte*. Žádný z respondentů nezvolil možnost *Jinak* pro vlastní odpověď.

Tabulka 17 Forma komunikace s rodiči

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Osobní rozhovor	80	95,2 %
Telefonický rozhovor	48	57,1 %
Písemná komunikace	22	26,2 %
Formou „komunikačního deníku“ (speciální sešit pro vzkazy)	5	6,0 %
Komunikace prostřednictvím dítěte	3	3,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 18 Forma komunikace s rodiči



Zdroj: vlastní zpracování

19. Jaké zásady při práci s dětmi dodržujete nejčastěji?

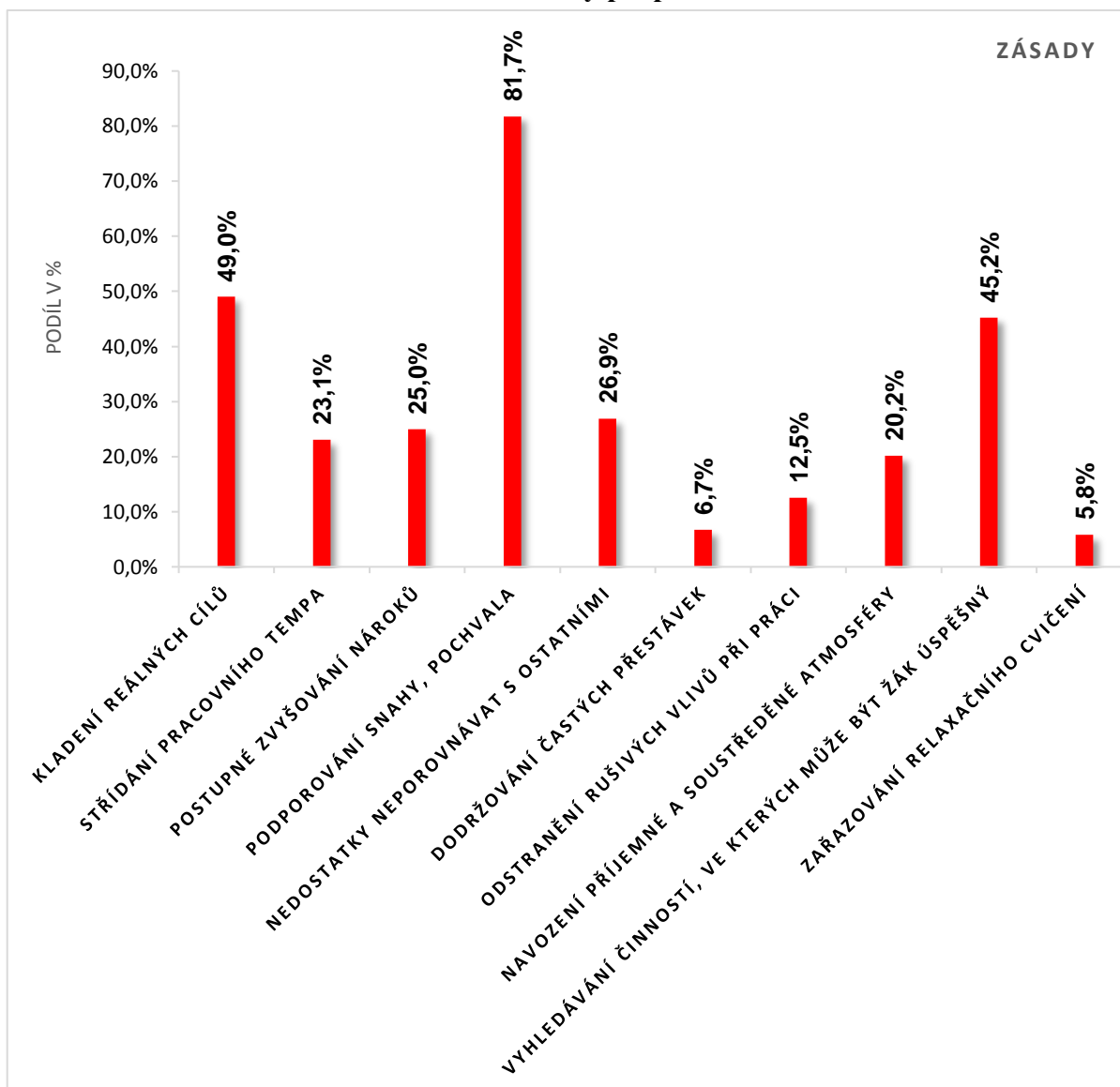
V poslední položce dotazníku měli učitelé vybírat ze zásad, které nejčastěji při práci s dětmi se SPU dodržují, maximální počet odpovědí byl 3. Nejčastější odpovědí bylo *Podporování snahy, pochvala*, jednalo se o 85 responzí (81,7 %). 51 respondentů (49,0 %) odpovědělo *Kladení reálných cílů. Vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný* volilo 47 respondentů (45,2 %). Dalších 28 odpovídajících (26,9 %) zaznačilo *Nedostatky neporovnávat s ostatními*. *Postupné zvyšování nároků* uvedlo 26 respondentů (25,0 %). Odpověď *Střídání pracovního tempa* zvolilo 24 respondentů (23,1 %). Další část učitelů, celkem 21 (20,2 %), uvedlo jako jednu z možných zásad *Navození příjemné a soustředěné atmosféry při práci*. *Odstranění rušivých vlivů při práci* označilo 13 respondentů (12,5 %). Odpověď *Dodržování častých přestávek* měla 7 responzí (6,7 %). Nejméně odpovědí se objevilo u *Zařazování relaxačního cvičení*, kterou uvedlo 6 učitelů (5,8 %). Výčet nalezneme v Tabulce 18 a Grafu 19.

Tabulka 18 Dodržované zásady při práci s dětmi se SPU

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Kladení reálných cílů	51	49,0 %
Střídání pracovního tempa	24	23,1 %
Postupné zvyšování nároků	26	25,0 %
Podporování snahy, pochvala	85	81,7 %
Nedostatky neporovnávat s ostatními	28	26,9 %
Dodržování častých přestávek	7	6,7%
Odstranění rušivých vlivů při práci	13	12,5 %
Navození příjemné a soustředěné atmosféry	21	20,2 %
Vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný	47	45,2 %
Zařazování relaxačního cvičení	6	5,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 19 Dodržované zásady při práci s dětmi se SPU



Zdroj: vlastní zpracování

5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Prostřednictvím analýzy jednotlivých odpovědí dotazníku mohlo dojít k vyhodnocení výzkumných otázek. Pro tento výzkum jich bylo stanoveno celkem pět.

Výzkumná otázka č. 1 - Jsou učitelé dostatečně informováni o problematice SPU?

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 1 můžeme vycházet z několika položek dotazníku. Vycházet lze z 8. položky, která zkoumá pocit informovanosti o problematice SPU samotných

učitelů. Většina z učitelů se cítí být spíše informovaná, ale uvítali by více informací. Pokud sečteme responze, které se přiklání k ANO, jedná se celkem o 84 učitelů, kdežto k NE se přiklání pouze 20 odpovídajících. Z toho bychom mohli usuzovat, že mají učitelé zřejmě dostatek informací o této problematice. Pokud však přejdeme k dalším položkám, které se zaměřují na základní znalosti o SPU, objevují se zde značné nesrovnalosti. Ve výčtu typů specifických poruch učení, které jsou uvedeny v Tabulce 8 a Grafu 9 sice nalezneme všechny typy SPU, ale objevovaly se zde také projevy, které se možná mohou vyskytovat u některých žáků, neřadíme je však mezi základní typy SPU. Mezi správně uvedenými typy se nejčastěji objevovala dyslexie, po ní následovala dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dyspraxie, dysmúzie a jako poslední dyspinxie. Chybně zde byly uvedeny poruchy chování, ADHD, ADD. Někteří za poruchy učení dokonce označovali autismus či konkrétně Aspergerův syndrom. V tomto výčtu se také objevovala dyslalie, kterou řadíme jako jednu z forem narušené komunikační schopnosti, dále poruchy sluchu, řeči, zraku, kombinované vady, výchovné problémy, krátkodobá paměť či snížený intelekt.

Další položkou zjišťující přehled vychovatelů o této problematice byla 10. položka, ve které byli učitelé dotazováni na souvislost pohlaví a SPU (Tabulka 9 a Graf 10). Správně uvedla necelá polovina dotazovaných, že SPU se objevují častěji u chlapců. V součtu zbylých odpovědí však více než polovina dotazovaných se domnívala, že SPU se objevují u obou pohlaví stejně, častěji u dívek nebo správnou odpověď nevěděli.

Informovanost o době vzniku SPU vypadá o něco lépe, o čemž svědčí Tabulka 10 a Graf 11. Správnou odpověď, že se jedná o vrozené poruchy, nebo poruchy získané v raném věku uvedlo více než 80 % odpovídajících. Zbylí respondenti volili buď odpověď, že se jedná o poruchy získané v předškolním věku, nebo tuto informaci neměli a uvedli, že neví.

Poslední položka týkající se znalostí SPU byla položka č. 12 (údaje nalezneme v Tabulce 11 a Grafu 12). Tato otázka se zabývala povědomím učitelů o vlivu na vznik SPU. Byla zde možnost více odpovědí, jelikož příčin SPU může být několik. Velmi správně označovali učitelé vliv dědičnosti, drobná poškození mozku či nepříznivé vlivy v těhotenství. Prokázaná je také souvislost s lateralitou, proto i tato odpověď byla správná. O čem však bylo nutno polemizovat, byla poměrně často uváděná nepodnětná výchova. Ta může mít jistou souvislost s projevy, ne však přímo se vznikem SPU. Nesprávně byla také za příčinu označována snížená inteligence či špatný způsob výuky.

Výzkumná otázka č. 2 - *Jaké jsou nejčastější zdroje informací pro učitele o SPU?*

Na zdroje informací o SPU byla zaměřena 13. položka v dotazníku. Jak můžeme vyčíst z Tabulky 12 a Grafu 13, zdroje informací od SPU byly poměrně různorodé. Učitelé mohli volit maximálně 3 odpovědi a měli uvádět pouze nejčastější zdroje. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce informací pro učitele o SPU plyne z odborných knih, takto odpovídala více než polovina odpovídajících. Dalšími poměrně často volenými zdroji byl internet, kurzy a školení, odborníci ve škole (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog), kolegové a odborná pracoviště, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Méně častými zdroji informací jsou pak pro učitele časopisy a vedení školy. Pouze 2 z celkového počtu odpovídajících uvedli, že informace nečerpají z žádných zdrojů.

Další položkou, která souvisela s touto výzkumnou otázkou, byla 14. položka v dotazníku. Tato položka zkoumala, zda se učitelé někdy setkali s přednáškou (kurzem, či školením) na téma SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ. Jak uvádí Tabulka 13 a Graf 14, nejčastěji se takové přednášky účastnili již při studiu na škole. O něco méně pak uvádělo, že se zúčastnili školení, které bylo organizované svým zaměstnavatelem. Někteří se školení účastnili také v rámci samostudia. Jen málo z dotazovaných uvedlo, že se tímto tématem nikdy nesešlo. Z toho vyplývá, že přednášky na toto téma se zúčastnila většina respondentů.

Výzkumná otázka č. 3 - *S kým učitelé nejčastěji konzultují SPU u dětí?*

K zodpovězení této otázky se nejprve zaměříme na Tabulku 14 a Graf 15, které vychází z 15. položky dotazníku. Položka zjišťovala, zda učitelé s někým konzultují některé případy týkající se problematiky specifických poruch učení. Převážná část odpověděla, že SPU s někým konzultují, menší část, která odpovídala negativně, na následující otázku neodpovídala. Ta totiž vedla k upřesnění, s kým konkrétně tyto případy konzultují. Z toho pak vychází Tabulka 15 a Graf 16, kde nalezneme, že nejčastěji probíhá konzultace s rodiči dětí a dále pak s výchovným poradcem. O něco méně učitelů využívá možnost konzultace s ostatními kolegy, se školním speciálním pedagogem či školním poradenských zařízení (PPP, SPC). Spíše výjimečně pak konzultují SPU se školním metodikem prevence či s vedením školy. Čtyřikrát se objevila možnost pro vlastní odpověď, kde polovina uvedla konzultaci s psychologem a druhá polovina s třídním učitelem.

Výzkumná otázka č. 4 - *Jak vypadá komunikace učitelů s rodiči dětí se SPU?*

V následující výzkumné otázce jsme se zabývali tím, jak často a jakou formou komunikují učitelé s rodiči dětí se SPU. Vycházíme ze 17. položky a z její Tabulky 16 a Grafu 17. Většina komunikuje s rodiči zhruba 1x až 3x za měsíc, tedy spíše občas. Další část komunikuje spíše výjimečně (několikrát ročně), což může odpovídat rodičovským schůzkám, které se konají většinou čtyřikrát ročně, někteří pak komunikují s rodiči 1x až 3x týdně. Jen malá část uvedla, že jsou v kontaktu s rodiči pravidelně (každý den, nebo skoro každý den) nebo nekomunikují vůbec.

Jako formu komunikace volili téměř všichni osobní pohovor. Učitelé však měli možnost více odpovědí. Dále pak uváděli v pořadí telefonický rozhovor či písemnou komunikaci. Jen pár jedinců uvedlo, že ke komunikaci užívají tzv. „komunikační deník“, který si můžeme představit jako speciální sešit, kde si mohou učitelé a rodiče psát určité vzkazy, třeba co dnes dělali, co je třeba procvičit apod. Ještě menší část pak volila komunikaci prostřednictvím dítěte.

Výzkumná otázka č. 5 - *Jaké jsou typické zásady, které učitelé dodržují pro práci s dětmi se SPU?*

Tato výzkumná otázka vychází z poslední položky dotazníku, kde měli učitelé na výběr deset zásad, které by mohli při práci s dětmi se SPU dodržovat, a z nich měli vybrat maximálně tři, které využívají nejčastěji. Výčet odpovědí nalezneme v Tabulce 18 a Grafu 19. Nejvíce volenou zásadou bylo *podporování snahy a pochvala žáka*, což, jak již víme, je pro děti velmi důležité. Necelá polovina pak označovala zásadu *kladení reálných cílů* či *vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný*. O něco méně respondentů pak volilo odpovědi, jako je např. *neporovnávání nedostatků s ostatními, postupné zvyšování nároků, střídání pracovního tempa* či *navození příjemné a soustředěné atmosféry*. Nejméně jedinců volilo zásadu *odstranění rušivých vlivů při práci, dodržování častých přestávek* či *zařazování relaxačních cvičení*. Nemůžeme posuzovat, která ze zásad je nejdůležitější. Tato otázka vedla spíše k tomu, aby učitelé vybrali tři zásady, které jsou pro ně nejdůležitější a celkově se nad všemi zásadami zamysleli, zda je skutečně dodržují. Samozřejmě vždy záleží na individualitě daného žáka a na tom, jaký je přístup učitele k danému žaku.

5.7 Shrnutí a závěr výzkumu

Realizované výzkumné šetření prokázalo, že většina z učitelů se se SPU setkávala jak v minulosti, tak i v současnosti. Nejčastěji se pak setkávají s dyslexií, následně s dysgrafií, dysortografií či dyskalkulií. Více než polovina respondentů se cítí být o SPU informována, ale uvítali by více informací. Co se týká vyjmenování jednotlivých typů SPU, učitelé dokázali vyjmenovat všechny, které sem spadají. Některé se objevovaly častěji, jiné méně. Nejčastější odpovědí byla dyslexie. Objevovaly se zde však také diagnózy, které mezi typy SPU neřadíme. Poměrně často uváděli poruchy chování, ADHD či ADD. Dále pak autismus, Aspergerův syndrom, dyslalii, poruchy řeči, sluchu, zraku, kombinované vady, výchovné problémy či snížený intelekt. Poněti o tom, že se SPU objevují častěji u chlapců než u dívek, měla necelá polovina respondentů. Velká část učitelů také věděla, že v případě SPU se jedná o vrozené poruchy, nebo poruchy získané v předškolním věku. Z hlediska příčin vzniku SPU se nejčastěji objevovala odpověď dědičnost, drobná poškození mozku či nepříznivé vlivy v těhotenství. Někteří také uváděli spojitost se sníženou inteligencí, což je však v případě SPU vyloučeno.

Z hlediska zdrojů informací o SPU jsou nejvíce užívané odborné knihy. Dále hledají informace na internetu, nebo navštěvují školení či kurzy. Školeních či kurzů se většina zúčastnila spíše na popud zaměstnavatele než v rámci samostudia, velká část se s tímto tématem setkala ještě při studiu na škole. Téměř většina z učitelů konzultuje některé případy SPU s jinou osobou. Častým konzultantem pro učitele jsou pak rodiče dětí či výchovný poradce. S rodiči komunikují většinou 1x až 3x za měsíc. Jen málo z učitelů je v kontaktu s rodiči pravidelně (každý či skoro každý den). Ke komunikaci nejčastěji volí formu osobního rozhovoru. Ze zásad, které učitelé při práci s dětmi dodržují, je nejfrekventovanější zásadou podporování snahy, pochvala. Dále pak kladení reálných cílů či vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný.

Celkově po vyhodnocení těchto otázek můžeme konstatovat, že v informovanosti a znalostech učitelů o SPU se objevují částečné nesrovnalosti. Je proto správné, že by většina respondentů, jak sami uvádí, ještě uvítala více informací. Z těchto důvodů byl po celkovém zpracování bakalářské práce vytvořen informační list pro učitele o této problematice, který obsahuje stručně zpracované důležité informace o SPU. Tento list byl následně rozposlán do škol, které se výzkumu účastnily.

Výzkum se podařilo realizovat zejména díky spolupráci učitelů a jejich ochotě k vyplnění dotazníku. Díky tomu mohlo dojít k naplnění stanovených cílů a vyhodnocení výzkumných otázek.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku specifických poruch učení a informovanost učitelů o tomto tématu. Odborné literatury věnující se této problematice je celá řada. Mezi významné osobnosti patří zejména Zdeněk Matějček se svou publikací *Dyslexie*. Dalšími autory známými v této oblasti jsou např. Věra Pokorná, Jiří Jošt, či Olga Zelinková. Bakalářských či diplomových prací na téma specifické poruchy učení je také poměrně hodně, tyto práce jsou vloženy na webové stránce www.theses.cz. Většinou však zkoumají přístup učitelů k dětem se SPU, jaké využívají speciální pomůcky při práci s těmito žáky apod. Zmínit můžeme např. diplomovou práci Mgr. Lucie Hanákové na téma *Přístupy pedagogů ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ z roku 2018*, či práci zabývající se stejným tématem pouze na 2. stupni ZŠ od Mgr. Michaely Kristlové z roku 2019. Výzkumné šetření zaměřené přímo na informovanost učitelů o SPU a jejich znalosti zde nebyl nalezen.

Na počátku bakalářské práce byly stanoveny cíle, které měly být naplněny. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda se učitelé základních škol cítí být dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení a zda jsou jim známé základní informace o této problematice. Co se týká pocitu učitelů o své informovanosti, většina se přiklání k možnosti, že se cítí být spíše informovaná, ale uvítala by více informací. Jejich odpověď naprosto koresponduje s následným vyhodnocením vědomostních otázek, které učitelé v dotazníku zodpovídali. U některých odpovědí se objevovaly částečné nesrovnalosti a některé znalosti bychom mohli považovat za chybné. Můžeme tedy říci, že ano, učitelé jsou o tomto tématu informováni, přesto je třeba se ještě více zaměřit na jejich vzdělávání v této problematice. I z těchto důvodů vznikl „Informační list pro učitele o SPU“, který je součástí bakalářské práce jako Příloha 2.

Dílčím cílem bakalářské práce bylo zjistit, kde učitelé čerpají potřebné informace k tomuto tématu. Dozvěděli jsme se, že jejich hlavním zdrojem jsou odborné knihy, internet či kurzy a školení, které jsou ve většině případů organizované zaměstnavatelem. Druhý dílčí cíl se týkal možnosti konzultace některých případů u dětí se SPU. Většina z učitelů využívá ke konzultaci rodiče dětí nebo výchovného poradce. Poměrně málo učitelů uvedlo možnost konzultace se školským poradenským zařízením, přitom konzultace s těmito odborníky je velmi důležitá a mohou nám díky svému speciálněpedagogickému vzdělání poskytnout řadu důležitých informací. Ne všechny školy totiž mají zřízenou funkci školního speciálního pedagoga, což dokazuje i výzkum, konzultaci s ním volila necelá třetina učitelů. Další dílčí cíl byl zaměřen

na to, jak často a jakou formou komunikují učitelé s rodiči dětí se SPU. Jak ukázal výzkum, většinou tato komunikace probíhá 1x až 3x za měsíc. Ke komunikaci většinou volí osobní rozhovor. Jen málo z učitelů využívá tzv. „komunikační deník“, což může být speciální sešit, kde učitelé mohou psát rodičům pokroky žáka, případně co je třeba procvičit apod. Taktéž rodiče by mohli učitelé napsat, co se jim doma podařilo, co jim naopak nešlo apod. Spolupráce učitele s rodičem dítěte se SPU je totiž opravdu důležitá. Poslední dílčí cíl byl zaměřen na zjištění, jaké zásady při práci s dětmi učitelé nejčastěji dodržují. Učitelé zde vybírali z nabízených zásad, všechny zásady byly zvoleny alespoň jednou. Jejich nejčastější zásadou je však podporování snahy a pochvala dítěte. Motivace dítěte k práci je totiž velmi důležitá a na tom je třeba stavět.

Teoretické kapitoly před samotným výzkumem byly určitým úvodem do celé problematiky. Směřovaly k tomu, abychom se dozvěděli důležité informace o SPU, jejich definici, stručnou historii, příčiny a klasifikaci dle MKN. Dále jsme se zaměřili na jednotlivé druhy SPU, jejich projevy a možnosti reedukace. Následně jsme se zabývali vzdělávání žáků se SPU, s čímž souvisela legislativa, ve které by se měli orientovat i samotní učitelé. Výzkum bakalářské práce byl směřován na učitele, proto se poslední teoretická kapitola zabývala samotným učitelem, jeho osobností a možnostmi jeho spolupráce s dalšími subjekty.

Dotazník, který byl určen pro učitele ZŠ, vedl jak ke zjištění potřebných informací, tak současně mohl sloužit také jako malý zdroj informací pro samotné učitele, zejména co se týká užití jednotlivých zásad při práci s těmito žáky. Dále mohl sloužit také jako určité zamyšlení, zda jsou jim opravdu známé všechny informace a zda by si neměli ještě některé vědomosti o SPU více prohloubit. Samotný výzkum můžeme hodnotit jako úspěšný, jelikož jsme dospěli k výzkumným cílům a podařilo se nám vyhodnotit výzkumné otázky.

Bakalářská práce by mohla být přínosem pro všechny učitele, kteří přichází s žáky se SPU do kontaktu, případně také pro začínající učitele, kteří ještě nemají dostatek zkušeností z hlediska výuky těchto žáků.

SEZNAM ZKRATEK

SPU specifické poruchy učení

IVP individuální vzdělávací plán

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDERKOVÁ, Dita, et al. *SPU a ADHD*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 206 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-424-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, c2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana, ŠEMBEROVÁ, Kamila a BALHAROVÁ Kamila. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktualizované vyd. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 84 s. ISBN 978-80-7435-498-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 808578727X.

MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-815-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií... 2., rozš. vyd.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 8073110210.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-08-25]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

MRÁZKOVÁ, Jana a ZAPLETALOVÁ, Jana. *Metodika pro nastavování katalogu podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV, 2014/2016. ISBN 978-80-7481-085-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-773-2.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd., české. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Přeložila Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál, 2006, 166 s. ISBN 8073671042.

SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi (komplexní péče o děti s SPUCH)*. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1

Školy a školská zařízení - za školní rok 2017/2018. *Český statistický úřad* [online]. 2018 [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni>

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-525-6.

VOKURKA, Martin, HUGO, Jan. Velký lékařský slovník: Neurohumorální. *Lékařské slovníky* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: <http://lekarske.slovniky.cz/pojem/neurohumoralni>.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *RVP – články* [online]. 2015 [cit. 2019-03-4]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/6681/1_zabezpeceni_vyuky_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami.pdf.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdávání. [Cit. 10-02-2019]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [Cit. 10-02-2019]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.[Cit. 10-02-2019]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.[Cit. 13-02-2019]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky. [Cit. 05-03-2019]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 4 Věk respondentů

Tabulka 5 Délka praxe respondentů

Tabulka 6 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Tabulka 4 Stupeň výuky na ZŠ

Tabulka 5 Setkání učitelů se SPU

Tabulka 6 Setkání učitelů s konkrétními typy SPU

Tabulka 7 Informovanost učitelů o SPU

Tabulka 8 Znalost typů SPU

Tabulka 9 Pohlaví a SPU

Tabulka 10 Doba vzniku SPU

Tabulka 11 Vliv na vznik SPU

Tabulka 12 Zdroje informací o SPU

Tabulka 13 Účast na přednášce o SPU

Tabulka 14 Konzultace SPU

Tabulka 15 S kým učitelé konzultují SPU

Tabulka 16 Pravidelnost komunikace s rodiči

Tabulka 17 Forma komunikace s rodiči

Tabulka 18 Dodržované zásady při práci s dětmi se SPU

SEZNAM GRAFŮ

Graf 5 Pohlaví respondentů

Graf 6 Věk respondentů

Graf 7 Délka praxe respondentů

Graf 8 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf 5 Stupeň výuky na ZŠ

Graf 6 Setkání učitelů se SPU

Graf 7 Setkání učitelů s konkrétními typy SPU

Graf 8 Informovanost učitelů o SPU

Graf 9 Znalost typů SPU

Graf 10 Pohlaví a SPU

Graf 11 Doba vzniku SPU

Graf 12 Vliv na vznik SPU

Graf 13 Zdroje informací o SPU

Graf 14 Účast na přednášce o SPU

Graf 15 Konzultace SPU

Graf 16 S kým učitelé konzultují SPU

Graf 17 Pravidelnost komunikace s rodiči

Graf 18 Forma komunikace s rodiči

Graf 19 Dodržované zásady při práci s dětmi se SPU

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Informační list pro učitele o SPU

Příloha č. 1 **DOTAZNÍK**

INFORMOVANOST UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL O SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ

Vážení respondenti,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika - intervence, a právě pracuji na své bakalářské práci na téma Informovanost učitelů základních škol o specifických poruchách učení. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je určen pro učitele základních škol a zjišťuje jejich pohled na problematiku specifických poruch učení.

Ještě v úvodu bych Vás chtěla poprosit, abyste při vyplňování nepoužívali žádné informační zdroje. Pokud něco nebudete vědět, nic se neděje. Dotazník je anonymní a nezabere Vám více než deset minut.

Předem Vám za vyplnění dotazníku děkuji.

S pozdravem Bc. Obadalová Anna

1. Pohlaví:

- a) ŽENA b) MUŽ

2. Věk:

- a) 19 – 34
b) 35 – 50
c) 51 – 65
d) 66 a více

3. Délka praxe (v oboru učitel ZŠ)

- a) 0 - 6 let praxe
b) 7 - 19 let praxe
c) 20 - 32 let praxe
d) 33 a více let praxe

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Úplné střední všeobecné s maturitou
b) Úplné střední odborné s maturitou – pedagogické
c) Úplné střední odborné s maturitou – jiné
d) Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol
e) Vyšší odborné
f) Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)
g) Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)
h) Jiné (např. Celoživotní vzdělání, doplňující pedagogické studium ...):

5. Stupeň, na kterém učíte:

- a) První stupeň
 - b) Druhý stupeň
 - c) Na prvním i druhém stupni.
-

6. Setkal/a jste se někdy u dětí se specifickými poruchami učení? (Pokud ne, pokračujte na otázku č. 8)

- a) Ano, v minulosti.
- b) Ano, v současnosti.
- c) Ano, v minulosti i v současnosti.
- d) Nikdy jsem se s tím neseťkal/a.

7. S jakým typem specifických poruch učení jste se setkal/a? (Možnost více odpovědí)

8. Myslíte si, že jste dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení?

- a) Ano, dostatečně
- b) Spíše ano, ale přivítal/a bych více informací
- c) Spíše ne
- d) Ne

9. Jaké typy specifických poruch učení znáte? (Možnost více odpovědí)

10. Specifické poruchy učení se v průměru objevují častěji u chlapců nebo u dívek?

- a) U dívek
- b) U chlapců
- c) U obou stejně
- d) Nevím.

11. Kdy dochází ke vzniku specifických poruch učení?

- a) Jedná se o vrozené poruchy, nebo získané v raném věku
- b) Jedná se o poruchy získané v předškolním věku
- c) Jedná se o poruchy získané po nástupu do školy
- d) Nevím.

12. Co má podle vás vliv na vznik specifických poruch učení? (Možnost více odpovědí)

- a) Dědičnost.
- b) Snížená inteligence.
- c) Nepodnětná výchova.
- d) Drobná poškození mozku.
- e) Lateralita.
- f) Nepříznivé vlivy v těhotenství matky (alkoholismus, kouření, infekční onemocnění apod.)
- g) Špatný způsob výuky.
- h) Něco jiného: _____
- i) Nevím.

13. Kde nejčastěji hledáte informace o specifických poruchách učení? (Vyberte maximálně 3 odpovědi)

- a) Odborné knihy
- b) Časopisy
- c) Odborná pracoviště
- d) Kurzy, školení
- e) Odborníci ve škole (Školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog)
- f) Vedení školy
- g) Kolegové
- h) Internet
- i) Televize
- j) Nikde
- k) Jinde: _____

14. Zúčastnil/a jste se někdy přednášky na téma SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ?

- a) Ano, při studiu ve škole.
- b) Absolvoval/a jsem školení/kurz na toto téma v rámci samostudia.
- c) Absolvoval/a jsem školení/kurz na toto téma organizovaný zaměstnavatelem.
- d) Nikdy jsem se s tímto tématem nesetkal/a.

15. Konzultujete s někým některé případy týkající se problematiky specifických poruch učení? (Pokud ne, pokračujte ot. č. 17)

ANO – NE

16. Problematiku specifických poruch učení u dětí nejčastěji konzultuji s: (Vyberte maximálně 3 odpovědi)

- a) S jejich rodiči.
- b) Se školním speciálním pedagogem.
- c) Se školním poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum).
- d) Se školním výchovných poradcem.
- e) Se školním metodikem prevence.
- f) S vedením školy.
- g) S ostatními kolegy.
- h) S někým jiným: _____

17. Jak často komunikujete s rodiči dětí se specifickými poruchami učení? (Pokud žáka neučíte, pokračujte ot. č. 19)

- a) Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)
- b) Často (1 x až 3 x týdně)
- c) Občas (1x až 3 x za měsíc)
- d) Výjimečně (několikrát ročně)
- e) Nekomunikujeme vůbec
- f) Nikdy jsem takového žáka neučil/a

18) Jakou formou nejčastěji komunikujete s rodiči? (Možnost více odpovědi)

- a) Osobní rozhovor
- b) Telefonický rozhovor
- c) Písemná komunikace
- d) Formou „komunikačního deníku“ (speciální sešit pro vzkazy)
- e) Komunikace prostřednictvím dítěte

19. Jaké zásady při práci s dětmi dodržujete nejčastěji? (Vyberte maximálně 3 odpovědi)

- a) Kladení reálných cílů.
- b) Postupné zvyšování nároků.
- c) Podporování snahy, pochvala.
- d) Nedostatky neporovnávat s ostatními.
- e) Dodržování častých přestávek.
- f) Odstranění rušivých vlivů při práci.
- g) Navození příjemné a soustředěné atmosféry při práci.
- h) Vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný.
- i) Zařazování relaxačního cvičení.
- j) Střídání pracovního tempa.

Dotazník je u konce. Děkuji za čas, který jste mu věnovali.

***INFORMAČNÍ LIST
O SPECIFICKÝCH
PORUCHÁCH UČENÍ***

***PŘÍRUČKA
PRO UČITELE***

CO JSOU TO SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)?

- SPU můžeme definovat jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.

Mezi SPU patří:

- DYSLEXIE (specifická porucha čtení)
- DYSGRAFIE (specifická porucha psaní)
- DYSORTOGRAFIE (specifická porucha pravopisu)
- DYSKALKULIE (specifická porucha matematických dovedností)
- DYSPRAXIE (porucha motorické obratnosti)
- DYSMÚZIE (porucha osvojování hudebních schopností)
- DYSPINXIE (porucha kresebného projevu)

Dle statistických údajů Českého statistického úřadu navštěvovalo běžné základní školy za školní rok 2017/2018 kolem 4,7 % dětí se specifickými poruchami učení. Konkrétně tedy z celkového počtu 926 108 se jednalo o 44 053 dětí, z toho 14 829 dívek

! Jedná se o poruchy, které jsou vrozené, či v některých případech získané v raném věku.

MOŽNÉ PŘÍČINY:

- dědičnost
- drobná poškození mozku před narozením, během porodu, případně těsně po něm
- lateralita a porucha spolupráce mozkových hemisfér

! Intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi

JAK SE SPU PROJEVUJÍ A JAKÁ JE MOŽNOST REEDUKACE?

DYSLEXIE

- obtíže při diferenciaci jednotlivých písmen
- obtíže při čtení souhláskových shluků (např. vlk)
- přidávání písmen, slabik
- vynechávání písmen, slabik, slov
- domýšlení slov
- „dvojí čtení“ („tiché čtení“ – žák nejprve slovo potichu přečte, až pak jej vysloví nahlas)
- obtíže při reprodukci čteného textu
- problémy s intonací a melodií věty
- nesprávné hospodaření s dechem při čtení
- horší orientace v textu, přeskokování řádků

Možnost reedukace:

- vyvozování písmem s využitím multisenzorického přístupu (obrázky, modelování písmen, tvarování z drátku apod.)
- automatizace spojování písmen do slabik
- postupné odbourávání slabikování, spojování slabik do slov (využití pomůcek jako jsou domina, pexesa apod.)
- využití dyslektického okénka, čtenářských tabulek, dyslektických čítanek
- práce s textem a orientace v něm (hledání slov, vět, počítání odstavců apod.)
- užívat větší písmo, jednoduché věty
- čtení v duetu, případně metoda střídavého čtení

DYSGRAFIE

- obtíže při zapamatování tvarů jednotlivých písmen a jejich nesprávné napodobení
- psaný text je buď příliš malý, nebo naopak velký, špatně čitelný
- text je neupravený, přepisovaný, přeškrtnutý
- tempo psaní je pomalé
- křečovité držení psacího nástroje, příliš velký přitlak
- nerozlišování malých a velkých písmen, jejich proporcí a umístění
- nesprávný sklon písma

Možnost reedukace:

- uvolňovací cviky, které vedou ke snížení svalového napětí
- rozvoj hrubé i jemné motoriky
- důraz na správné držení těla při psaní
- důraz na správný úchop psací potřeby
- dodržovat zásadu – častější, ale kratší psaní

DYSORTOGRAFIE

- vynechávání písmen, slabik, slov a dokonce celých vět nebo jejich nadbytečné přidávání
- přidávání samohlásek do souhláskových shluků
- obtíže s diakritickými znaménky, jejich vynechávání, přidávání, nesprávné umístění
- kinetická inverze – přesmykování slabik (kolo – loko)
- záměna zvukově podobných hlásek (h/ch, b/p, d/t)
- záměna zvukově podobných slabik (di-ti-ni/dy-ty-ny)
- nedodržování hranic slov (spojování slov dohromady)
- potíže s osvojováním a aplikováním gramatických a syntaktických pravidel

Možnost reedukace:

- při obtížích s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek – využití bzučáku (může být doprovodnou pomůckou i při diktátu)
- grafické znázorňování slov pomocí teček (krátké slabiky) a svislých čar (dlouhé slabiky)
- u žáků s dysortografií je vhodné účelně přerušovat psací projev a psát diakritická znaménka ihned
- využití měkkých a tvrdých kostek při obtížích v rozlišování měkkých a tvrdých slabik
- cvičit schopnost analýzy (rozklad slova na jednotlivé hlásky) a syntézu (z jednotlivých hlásek složit slovo)
- využít lze různé přehledy mluvnického učiva s grafickým znázorněním apod.

DYSKALKULIE

- obtíže při vyjmenování číselné řady
- obtíže při přechodech před desítku (např. po čísle 39 začne číslem 70)
- obtíže v základních početních úkonech (sčítání, odčítání, nebo násobení a dělení)
- obtíže při počítání z paměti (buď chybný výsledek, nebo trvá počítání delší dobu)
- obtíže při řešení slovních úloh (žák se v množství informací nemůže zorientovat a dojít ke správnému výsledku)

Možnost reedukace:

- rozčlenit úkoly, které dítě nezvládá, na několik dílčích kroků
- upevnit předčíselné představy (schopnost třídit předměty podle kritérií, doplňování částí do celku, používání pojmů více – méně, největší – nejmenší)
- upevnit číselné představy (doplňování čísel v číselné řadě, orientace na číselné ose, řazení karet s čísly podle velikosti apod.)
- při provádění matematických orientací volit zpočátku jednoduchá čísla, na kterých si nacvičí postup
- užití pomůcky „Barevné hranolky“ od J. Nováka

JAK VYPADÁ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPU?

- Vzdělávání žáka se SPU se uskutečňuje na základě školního zákona č. **561/2004 Sb.** a Vyhlášky č. **27/2016**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje **poskytnutí podpůrných opatření**“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

podpůrná opatření pro žáky se SPU :

- respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností
- respektovat celkové pomalejší tempo, zkracovat konané úkoly
- upřednostňování ústního ověřování znalostí
- při písemných cvičení volit jednoduchá kratší zadání, pomoc s přečtením instrukcí, volit raději doplňovací cvičení, ponechat delší čas na kontrolu
- užití multisenzoriálního přístupu (zapojit co nejvíce smyslů)
- vyhnout se srovnávání s ostatními spolužáky i s ostatními žáky se SPU
- umožnění používání speciální pomůcek, jako je čtecí okénko, záložka s výřezem apod.
- spolupráce a komunikace pedagoga s rodiči – všechny postupy při práci s dětmi se SPU musí být stejné jak ve škole, tak i doma
- vzdělávání dle IVP či sestavení plánu pedagogické podpory

JAKÉ ZÁSADY JE TŘEBA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DODRŽOVAT?

- kladení reálných cílů, postupné zvyšování nároků
- podporování snahy, pochvala při sebemenším zlepšení výkonu, nedostatky neporovnávat s ostatními
- dodržení častých přestávek, střídání pracovního tempa
- odstranění rušivých vlivů při práci
- navození příjemné a soustředěné atmosféry při práci
- vyhledávání činností, ve kterých může být žák úspěšný
- zařazování relaxačního cvičení



„Vždy je třeba mít na paměti, že vztah ke vzdělávání, duševní pohoda



a kladná motivace je pro dítě důležitější než „ovládání“ mluvnického učiva.“

KDE HLEDAT INFORMACE O SPU?

- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 808578727X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií...* 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 8073110210.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-817-3.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Legislativa

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdávání*. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>
- *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>
- *Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Obadalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Informovanost učitelů základních škol o specifických poruchách učení
Název v angličtině:	Awareness of primary school teachers about Specific Learning Disabilities
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá informovaností učitelů ZŠ o specifických poruchách učení. Práce rozebírá obecně problematiku specifických poruch učení, jejich definici, historii, etiologii a klasifikaci. Zabývá se taktéž podrobně jednotlivými druhy SPU a možností jejich reedukace. Dále práce pojednává o vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, jeho legislativním vymezení a osobností učitele. Empirická část analyzuje informovanost učitelů základních škol o specifických poruchách učení.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, reedukace, učitel, informovanost
Anotace v angličtině:	The thesis deals with awareness of primary school teachers about specific learning disabilities. It discusses the issues of specific learning disabilities, their definition, history, causes and classification. Manifestations of specific learning disabilities and methods of reeducation, are defined. The education of pupils with specific learning disabilities, including legislation and personality of teacher, are defined. The empirical part analyzes the awareness of primary school teachers about specific learning disabilities.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, reeducation, teacher, awareness
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník Příloha č. 2 Informační list pro učitele o specifických poruchách učení
Rozsah práce:	74 stran (84 stran včetně příloh)
Jazyk práce:	CZ