



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

JAK UČITELÉ ZŠ VNÍMAJÍ DĚTI SE SPU

How teachers in primary schools perceive children with specific learning disorders

Vypracovala: **Kristýna Novotová**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.**

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Kristýna Novotová

Poděkování

Tímto způsobem bych ráda poděkovala hlavně vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D.. Velmi si cením jejích užitečných rad, odborného vedení a vstřícného přístupu. Taktéž bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se mnou sdíleli své pohledy na děti se SPU. Mé největší díky patří mé rodině a blízkým přátelům, kteří mi byli po celou dobu zpracovávání této bakalářské práce oporou.

Anotace

Bakalářská práce nese název „Jak učitelé ZŠ vnímají děti se SPU“. Její obsah je členěn na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část je posléze dělena do tří základních kapitol. První oddíl představuje problematiku specifických poruch učení (SPU), tedy definici, členění, etiologii a diagnostiku. V následující části je pojednáváno o žákovi s vývojovou poruchou učení. Tato kapitola se věnuje dítěti se SPU ve školním prostředí. Zahrnuje možnosti úpravy vzdělávání dítěte s vývojovou poruchou učení, jeho hodnocení a nápravu. Není zde opominut ani sociální a emocionální dopad těchto obtíží na dítě. Poslední a nejvýznamnější kapitola teoretické části je nazvána „Vnímání dětí se specifickými poruchami učení učiteli na 1. stupni ZŠ“. Zde jsou rozepsané jednotlivé aspekty, které mohou ovlivňovat pedagogy a jejich percepci dětí se SPU.

Druhou polovinou bakalářské práce je část praktická, tedy výzkumné šetření. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak vnímají učitelé 1. stupně ZŠ děti se specifickou poruchou učení. Konkrétněji je tento výzkum zaměřen na rozdíl percepce dětí s vývojovou poruchou učení mezi učiteli a studenty. Zabývá se i rozdíly ve vnímání role pedagoga pro tyto děti mezi muži a ženami. Celý výzkum byl vykonán kvalitativně.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, žáci se SPU, učitelé, studenti, role pedagogů

Abstract

The bachelor thesis is titled as How teachers in primary schools perceive children with SLD. It's content is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical part is divided into three main chapters. The first section gives a general overview about Specific Learning Disorders (SLD), the definition, division, etiology and diagnostics. The next part contains summary about a pupil with a specific learning disorder. This chapter is about a child with SLD in the school environment. It includes treatment options in the education of a child with this learning disorder, it's qualification and improvement. Impact on the child on the social and emotional side is considered as well. The last and the most important chapter of the theoretical part is titled as Perceiving children with specific learning disorders in the first 5 years in primary school. Many different aspects, that can influence teachers and their perception of children with SLD, are mentioned as well.

The second half of this thesis is the practical part, a research. The goal of this work was to find out how educators perceive student with SLD in the first 5 years in primary school. This study is more specifically focused on the differences in perception of children with specific learning disorder between students and teachers. It is also directed on differences in perceiving the role of the teacher for these children between men and women. The whole research was executed qualitatively.

Key words: Specific learning disabilities, pupils with SLD, teachers, students, the role of teachers

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.1 Definice specifických poruch učení.....	9
1.2 Etiologie specifických poruch učení.....	11
1.3 Typy a projevy specifických poruch učení	12
1.3.1 Dyslexie	12
1.3.2 Dysgrafie.....	13
1.3.3 Dysortografie.....	13
1.3.4 Dyskalkulie	14
1.3.5 Dysmúzie	14
1.3.6 Dyspinxie	15
1.3.7 Dyspraxie	15
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	16
2 Žák se specifickými poruchami učení.....	17
2.1 Dítě se SPU ve škole.....	17
2.1.1 Individuální vzdělávací program.....	18
2.1.2 Dítě se SPU a spolužáci	18
2.1.3 Hodnocení a klasifikace dětí se SPU	19
2.1.4 Strategie učitelů ve vzdělávání žáků se SPU	20
2.1.5 Reeducace SPU	22
2.2 Důsledky SPU	23
3 Vnímání dětí se specifickými poruchami učení učiteli na 1. stupni ZŠ	25
3.1 Role učitele.....	25
3.2 Míra znalostí učitelů o SPU	26

3.3	Možnosti vzdělávání učitelů v oblasti SPU	27
3.4	Komunikace učitel – rodič	28
PRAKTICKÁ ČÁST		30
4	Výzkumný cíl práce.....	30
5	Výzkumné otázky	30
6	Typ výzkumu	31
7	Výzkumný vzorek.....	32
7.1	Výběr výzkumného vzorku.....	32
7.2	Popis výzkumného vzorku.....	32
8	Metoda sběru dat.....	34
9	Práce se získanými daty	35
9.1	Zpracování dat	35
9.2	Analýza získaných dat	36
10	Etické problémy	36
11	Případové studie.....	37
12	Diskuze.....	49
13	Výsledky výzkumu	51
Závěr.....		54
Seznam použité literatury		
Příloha		

Úvod

Děti se specifickými poruchami učení se vyskytují téměř na všech školách. Tato problematika byla, je a pravděpodobně bude i v budoucích letech jedním z mnoha řešených témat pro všechny učitele. Je nutné, aby si učitel našel cestu k dítěti, pochopil i znal podstatu jeho obtíží a vynaložil veškeré úsilí na začlenění dítěte do kolektivu.

Téma způsobu vnímání dětí mě oslovil během výkonu mé praxe na základní škole. Setkala jsem se s pedagožkou, která měla vysoký zájem o dobrý prospěch dětí a jejich budoucí úspěšnost. Vnímání žáků se SPU učiteli jsem zvolila ze dvou důvodů, kterými jsou:

- Narůstající počet žáků s těmito obtížemi
- Malý počet výzkumů zaměřených na učitele dětí se SPU

Otázka vývojových poruch učení se řeší již dlouhodobě a je mnoho výzkumů s cílem prozkoumat tento jev a jeho vliv. Jenže tyto výzkumy jsou převážně orientované na děti se SPU nebo jejich rodiče.

Má bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část informuje čtenáře o problematice vývojových poruch učení, pojednává o možnostech práce s žákem ve škole a o důsledcích těchto poruch na jeho sociální a emocionální vývoj. Nejpodstatnějším úsekem z teoretické části je kapitola třetí. Tento oddíl seznamuje čtenáře o faktorech, které mohou mimo zkušeností jednotlivců mít vliv a pravděpodobně jej i mají na způsob percepce těchto dětí.

Praktická část zahrnuje mé výzkumné šetření s cílem zjistit, jak vnímají učitelé základních škol děti se specifickou poruchou učení. Svůj výzkum jsem pojala jako porovnání způsobů vnímání dětí se SPU mezi učiteli a studenty, ale i porovnání rozdílů ve vnímání role pedagoga dětí se SPU mezi pohlavími.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

1.1 *Definice specifických poruch učení*

Specifické poruchy učení jsou problematikou, která je řazena mezi nejčastější diagnostikované poruchy současné doby. Je známa specialistům, ale i laické veřejnosti. Tyto obtíže jsou mezi neodbornou populací známy kvůli jejich častému výskytu, přičemž chlapci jsou náchylnější k těmto obtížím třikrát více nežli děvčata (Pipeková, 2006).

„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitostí k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“ (MKN-10, 2008, s. 239).

V české odborné pedagogické, ale i psychologické literatuře se setkáváme s nadřazenými pojmy: Specifické vývojové poruchy učení nebo chování, Specifické poruchy učení (ve zkratce SPU) či Vývojové poruchy učení. Tyto termíny jsou shrnutím pojmů Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Dyskalkulie, Dismúzie, Dyspinxie a Dyspraxie. Z toho jsou termíny Dismúzie, Dyspinxie a Dyspraxie užívány pouze v české odborné literatuře (Pipeková, 2006).

Vývojové poruchy učení jsou heterogenní skupinou obtíží. Projevují se během osvojování a užívání řeči, psaní, čtení a matematických dovedností (Zelinková, 2009). V důsledku SPU může být negativně ovlivněn vzdělávací proces dítěte, rozvoj jeho intelektových a kognitivních funkcí, stejně tak jako jeho vývoj osobnostní a sociální. Déletrvající neúspěšností se dítě dostává do nevýhodné pozice ve třídě. Toto postavení může vést až k zákově tvorbě nežádoucích postojů vůči škole i výuce. (Šauerová, 2012).

Ke specifickým poruchám učení se vztahuje několik mýtů. Jednou z mnoha mylných informací je spojování jazykových schopností a úrovně inteligence (Slowík, 2010). Je potvrzena nulová korelace mezi inteligencí a specifickými poruchami učení u dětí se špatným školním prospěchem (Vašutová, 2004). Další smyšlenkou

o jedincích s vývojovou poruchou učení je neschopnost naučit se cizí jazyk. Tito jedinci jsou schopni se naučit cizí jazyk, ale problémy se naskýtají ve stejné oblasti jako obtíže v mateřském jazyce. Právě z tohoto důvodu je nutno přihlížet při výběru cizího jazyka na náročnost jazyka, závažnost a typ specifické poruchy učení (Slowík, 2010).

Vývojové poruchy učení jsou zařazeny v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize) a DSM-5. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition). MKN-10 je vytvořena světovou zdravotnickou organizací, zatímco DSM-5 je záležitostí americké psychiatrické asociace.

MKN-10 zahrnuje veškeré somatické i psychické poruchy. Oproti tomu je DSM-5 souhrnem pouze psychiatrických poruch. V české praxi je pro diagnostiku užívána MKN-10.

Specifické poruchy učení nalezneme v MKN-10 jako součást specifických poruch školních dovedností pod poruchami psychického vývoje v kategoriích F80-F89 (Pipeková, 2006). Specifické poruchy učení řazené v DSM-5 jsou samostatnou podkapitolou ve druhé sekci poruch, které jsou označovány anglickým pojmem neurodevelopmental¹.

S vydáním DSM-5 došlo k několika změnám v pojetí specifických poruch učení. Největší změnou je opětovné zařazení dyskalkulie a dyslexie do souboru specifických poruch učení. Změnou odlišující DSM-5 od DSM-4 a od MKN-10 je IQ-diskrepanční kritérium. DSM-5 se jej vzdává bez uvedení důvodu, zatímco DSM-4 a MKN-10 jej doporučují (Schulte-Körne, 2014). I přes diskrepanční kritérium řazené v MKN-10 je v české praxi od tohoto kritéria odstupováno.

¹ Neurodevelopmental disorder je anglické označení pro poruchu způsobenou narušením nervového systému a mozku (EPA, 2011).

1.2 Etiologie specifických poruch učení

O příčinách vzniku vývojových poruch učení existuje ve světě mnoho teorií. Podstatnými jsou ty aspekty, z nichž vycházíme. Lze vycházet z neurofyziologického, psychologického, speciálně-pedagogického, sociologického či lingvistického hlediska (Pipeková, 2006).

Z výzkumu Otakara Kučery (60. léta 20. století) a jeho kolektivu vzešlo následné rozdělení příčin specifických poruch:

- Lehké mozkové dysfunkce²
- Dědičnost
- Hereditálně-encefalopatické příčiny
- Neurotické či nejasné etiologie (Zelinková, 2009)

Z novějších výzkumů jsou za příčiny specifických poruch učení považovány:

- Dispoziční příčiny
- Genetický vliv s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému
- Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylkami organizace cerebrálních aktivit
- Nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- Podmínky školního prostředí (Pipeková, 2006)

² Lehká mozková dysfunkce (LMD) je zastaralé označení pro specifické poruchy chování. Dnes jsou více používány zkratky ADD/ADHD (Šauerová, 2012).

1.3 Typy a projevy specifických poruch učení

Jak bylo již výše uvedeno, mezi specifické poruchy učení jsou řazeny:

- **Dyslexie**
- **Dysgrafie**
- **Dysortografie**
- **Dyskalkulie**
- **Dysmúzie**
- **Dyspinxie**
- **Dyspraxie**

Předpona dys- vypovídá o rozkolu či odchylce. Z vývojového pojetí označuje dysfunkce nedostatečně dozrálou funkci. Můžeme se setkat i s pojmy Akalkulie, Apraxie či Agrafie a dalšími. Předpona a- naopak znamená ztrátu funkce již vyvinuté (Zelinková, 2009).

1.3.1 Dyslexie

Dyslexie je také označována jako specifická porucha čtení. Tato porucha je charakterizována značným opožděním ve čtení. Může se vyskytovat u průměrných i nadprůměrných dětí. Zároveň je považována za nejznámější z vývojových poruch učení (Selikowitz, 2000).

Mezi projevy vykazující specifickou poruchu čtení patří problémy s tempem čtení. Dítě čte zbrkle a domýšlí si nebo naopak čte velmi pomalu. Pomalé čtení může být způsobeno hláskováním písmenek, ale i slabikováním. Nadále je mezi projevy dyslexie řazena chybovost, která je dána záměnami tvarově podobných (d-p-b), zvukově podobných (t-d) či zcela nepodobných písmen (r-s). Charakteristickými ukazateli na tento nedostatek je i porozumění obsahu čteného slova a technika čtení (Zelinková, 2009).

Tato porucha se projevuje i v osobnosti žáka a může vést ke snížení jeho školního výkonu. Součástí bývá i riziko neurotického vývoje a pocitu napětí ve vyučovaných předmětech, nikoliv jen ve výuce jazyka (Pipeková, 2006).

1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie neboli specifická porucha psaní je příznačná obtížemi dítěte se zapamatováním si a napodobením tvarů písmen. Písmena jsou dítětem zaměňována či zrcadlově obrácena. Psané písmo je toporné, křečovitě a nápadně neúhledné. V praxi nalézáme převážně mírnější případy dysgrafie (Matějček, 1995).

Mezi další možné projevy patří:

- Pomalejší tempo psaní oproti ostatním žákům
- Mnoho chyb při časově limitovaných úlohách
- Velikost písma je příliš velká nebo naopak příliš malá
- Slova jsou psaná foneticky
- Neschopnost oprav napsaného textu (Pipeková, 2006)

1.3.3 Dysortografie

Termín Dysortografie vyjadřuje specifickou poruchu pravopisu. Je propojena s dyslexií do té míry, že někteří badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nikterak nerozlišují. Druhým pojetím dysortografie je jako podřazený pojmu Dyslexie. (Matějček, 1995).

Specifickými problematickými oblastmi objevující se u této poruchy jsou:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti a ny-ni
- Rozlišování sykavek
- Rozlišování vynechaných přesmyknutých písmen nebo slabik
- Hranice slov v písmenkách

Mimo těchto charakteristických potíží zahrnuje dysortografie i obtíže při osvojování a využívání gramatických pravidel (Zelinková, 2009).

1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie, specifická porucha matematických schopností, se týká neschopnosti vykonávat početní výkony.

Dyskalkulie je členěna na:

- *Praktognostickou*, která spočívá v narušení manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly.
- *Verbální* dyskalkulie se projevuje komplikacemi při označování množství a počtu předmětů.
- *Lexickou* jenž je založena na neschopnosti číst číslice, čísla a operační symboly.
- *Grafickou*, jako problematiku s psáním matematických znaků.
- *Operační* jež představuje neschopnost vykonávat matematické operace, tedy sčítat, odčítat, násobit a dělit.
- *Ideognostickou*, která vypovídá o problému v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (Pipeková, 2006).

1.3.5 Dymúzie

Dymúzie postihuje schopnost vnímání a reprodukci hudby. Mezi její projevy řadíme problémy s rozlišováním tónů, obtíže s uchováním melodie, nerozlišování rytmu a neschopnost jeho reprodukce. Potíže se objevují i u čtení a zápisu not (Pipeková, 2006).

Dymúzie je členěna na receptivní a expresivní, popřípadě kombinovanou. Narušená expresivní složka zapříčiňuje problémy s rozeznáváním tónů a melodií

nebo identifikaci jednotlivých hudebních nástrojů. Opakem je dysmúzie expresivní. Tato složka je založena na obtížích v hlasovém vyjadřování tónů, melodií či písní. Projevuje se zde i neobratnost při hraní na hudební nástroje (Říčan, 1997).

1.3.6 Dyspinxie

Dyspinxie je označena i jako specifická porucha kreslení charakterizovaná neobratným zacházením s tužkou při kreslení, ale i při psaní. Písmo je nejisté, tahy jsou křečovité a tvrdé. Dítě není schopno přenést svoji trojrozměrnou představu na papír ani napodobit sestavy čar. Kresebný projev dítěte je velmi primitivní.

Tato specifická porucha učení se nikdy nevyskytuje samostatně a je jedním z nejčastějších příznaků lehkých mozkových dysfunkcí. Nicméně kresebné testy jsou velmi důležité v diagnostice mozkových dysfunkcí a jsou téměř nepostradatelné v klinické praxi (Matějček, 1995).

1.3.7 Dyspraxie

Dyspraxie aneb specifická poruchy obratnosti a schopnosti vykonávat složitější úkony. Děti s touto poruchou jsou neobratné, pomalé a nezručné. Dyspraxie je popisována jako postižení nebo nezralost v organizaci pohybů, která vyúsťuje potížemi v jazyce, vnímání, ale také myšlení.

Důsledkem jsou obtíže ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a postupu v myšlení. Mezi další projevy patří nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problémy v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu (Vašutová, 2004; in Vašutová, 2008).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Cílem diagnostiky vývojových poruch učení je odhalení problému dítěte, následné stanovení diagnózy, prognózy a vytvoření optimálního nápravného postupu. Diagnostiku specifických poruch učení zajišťují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Kocurová, 2002).

Tato činnost vyžaduje týmovou spolupráci odborníků, kteří se podílejí na péči o dítě. Mezi tyto odborníky patří lékař, psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. Nejdůležitějším vztahem v rámci péče o dítě je vztah mezi učitelem, psychologem a speciálním pedagogem (Šauerová, 2012).

Zdroje diagnostických informací jsou členěny na nepřímé a přímé. Mimo to lze využít hodnocení písemných prací. Mezi nepřímé zdroje sběru dat řadíme rozhovor s rodiči, dialog s učitelem a interview s dítětem. Naopak nepřímý sběr informací, je vykonáván prostřednictvím analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání (Pokorná, 2010).

Uvedu-li příkladem čtení, přímými zdroji diagnostických informací jsou:

- Hodnocení výkonu ve čtení
- Vyšetření rychlosti čtení
- Chyby při čtení a jejich analýza
- Porozumění čtenému textu a chování dítěte při čtení (Pokorná, 2010)

Pro děti se SPU je významné tuto problematiku zachytit včas. Mezi prvními, kteří mohou zachytit nějaké nesrovnalosti v učení dítěte, jsou jejich učitelé. Je nezbytné, aby učitelé zvýšili pozornost u dítěte, jenž má výkyvy ve výkonu i přes plnou spolupráci rodičů a zvýšenou péči při vyučování.

Při diagnostice SPU je významným ukazatelem typ chyb, které se v dětském výkonu objevují.

Příkladnými chybami v oblasti čtení jsou: pomalé čtení, dvojí čtení, zaměňování písmen či neporozumění čtenému textu. V oblasti psaní jsou typickými chybami u dětí se SPU: pomalé psaní, neúhledné a nečitelné písmo, nesprávné držení náčiní, výkyvy v kvalitě práce a další (Šauerová, 2012).

2 Žák se specifickými poruchami učení

2.1 Dítě se SPU ve škole

Specifické poruchy učení jsou obvykle diagnostikovány od věku osmi let, tudíž ve fázi, kdy je po dětech vyžadováno vynaložení většího úsilí v průběhu školní práce než obvykle (Selikowitz, 2000).

V současnosti je mnoho zařízení, kam dítě se SPU může docházet a bude o něj postaráno. Mezi tyto organizace jsou řazeny:

- Škola
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Speciálně-pedagogické centrum
- Středisko výchovné péče
- Dys-centrum (Šauerová, 2012)

Žáci se SPU mají velký rozsah možností různých forem výuky. Dítě se SPU může absolvovat oddělené vyučování, výuku ve specializovaných třídách, částečně integrovanou výuku doplněnou speciálními terapiemi až kompletní integraci do běžné třídy.

Termínem integrace je míněno včlenění či sjednocení. V tomto kontextu to tedy znamená začlenění žáka se SPU do běžné třídy, s dětmi bez hendikepu (Kocurová, 2002).

Integrace může být individuální, skupinová nebo též ve škole určené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální integrace je vzdělávání dítěte v mateřské škole, základní škole, střední škole či vyšší odborné škole, která není určena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální integrací se též rozumí docházka dítěte do speciální školy, kde se třída skládá z dětí s jiným druhem či stupněm postižení. Skupinová integrace spočívá v docházce dítěte do speciální třídy či specializované třídy vytvořené na základě zvláštních předpisů (MŠMT, 2002).

2.1.1 Individuální vzdělávací program

Individuální vzdělávací program (ve zkratce IVP) je vypracováván pro integrované žáky třídním učitelem ve spolupráci s poradenským zařízením, výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a zákonným zástupcem dítěte (Pipeková, 2006).

Tvorba tohoto programu závisí na zprávě z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Základní podmínkou pro jeho tvorbu je výrok ve zprávě z vyšetření o právu dítěte na integraci. V jedné školní třídě může mít IVP maximálně pět žáků. Tato hranice je jedním z nejčastějších důvodů pro neumožnění tvorby tohoto plánu.

Náhradou individuálního vzdělávacího programu by mohl být tzv. plán pedagogické podpory. Tento dokument neumožňuje oficiální integraci žáka ani získání finančních prostředků na pomůcky, ale je to prostředek umožňující stanovení podpůrných opatření pro dítě (Krejčová, 2014).

Cílem IVP je umožnění žákovi pracovat se zřetelem na své schopnosti, aniž by byl srovnáván se svými spolužáky. Ale i usnadnění práce s dítětem učiteli na základě jeho potřeb a individuální úrovně (Zelinková, 2009).

2.1.2 Dítě se SPU a spolužáci

Skutečnost, že školní prostředí má vliv na školní výkon dítěte a jeho postoj k edukaci a škole, byla již výše zmíněna. Školní prostředí není utvářeno pouze učiteli, ale i spolužáky ve třídě.

Postoje spolužáků k dětem se SPU jsou často negativní v důsledku nepochopení obtížím vývojových poruch učení. Děti se SPU jsou náchylnější k šikaně či posměchu ze strany svých spolužáků, ale agresory mohou být i učitelé.

Na bázi zkušeností se sociálním okolím si vytvářejí děti vztah k druhým osobám, problémy se tedy mohou později objevit na emocionálnosti dítěte a tvorbě vztahů k ostatním

lidem. Dítě těžce navazuje pozitivní vztahy se svými vrstevníky, a proto mohou děti se SPU pociťovat samotu a neoblíbenost své osoby ve třídě (Knotová, 2014).

Posuzování žáky dyslektického spolužáka souvisí i s klimatem převažujícím ve třídě. Záleží na způsobu prezentace žáka učitelem před spolužáky i způsob hodnocení žáka a jeho pomalejšího výkonu.

Matějčkem byl vykonán výzkum s cílem posoudit názory dětí a dospívajících na komplikace dětí spojené se specifickou poruchou učení. Tento výzkum poukazuje na spojitost mezi informovaností žáků a jejich postoji ke spolužákovi se SPU. Ti žáci, kteří nedokázali pojem dyslexie jasně definovat, předpokládají, že se jedná o poruchu intelektu. Žákovi s diagnostikovanou dyslexií tak přisuzují vlastnosti jako hloupý, divný, nepozorný, neschopný uchovat informace v paměti (Matějček, 2006).

2.1.3 Hodnocení a klasifikace dětí se SPU

Hodnocení a klasifikace žáků se SPU je součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Kantor posuzuje hodnocením soudobou úroveň vědomostí žáka a ten získává zpětnou vazbu o své úrovni znalostí.

Posuzování žáka by mělo být orientováno na celou jeho osobnost, zejména na jeho kladné stránky osobnosti (Pipeková, 2006). Hodnocení a známkování ve výuce má funkci motivační, kontrolní, výchovnou, ale i diagnostickou.

Při posuzování nejde pouze o žáka. Významným faktorem je zde i individuální přístup pedagoga. Je nutné, aby byl učitel obeznámen s projevy poruchy dítěte. Základem kantorovi úspěšné práce je jeho vlastní odborná připravenost. Vyučující by měl dítě akceptovat, vážit si jej a snažit se o jeho osobní i znalostní rozvoj.

Je třeba, aby dítě se SPU zažívalo úspěchy, pedagog tedy vyhledává takové oblasti a úlohy v nich, které je dítě schopno zvládnout a dosáhnout tím dobrých výsledků.

Nejvhodnější formou hodnocení dětí se SPU je pochvala a odměna. Aby bylo hodnocení žáka se SPU spravedlivé, je třeba jej hodnotit individuálně, nikoliv srovnávat s dětmi, které vývojovou poruchou učení netrpí. Kvalitní pedagog by měl

hodnotit nejen výsledek, ale též snahu a aktivitu žáka během vyučování. Za takového přístupu je třeba vysvětlit situaci ostatním dětem, aby nepocit'ovaly nespravedlnost (Vašutová, 2008).

Vhodnou formou hodnocení u dětí se SPU je i slovní hodnocení. Tento způsob posuzování je zaveden z vlastního rozhodnutí učitele za souhlasu ředitele, zákonného zástupce nebo na doporučení poradenského pracoviště. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale i objektivní a kritický (Pipeková, 2006).

Slovní hodnocení může být vypracováno jako zpětná zpráva během školního roku, ale i součástí vysvědčení na konci školního roku v kombinaci se známkami. Výhodami slovního hodnocení jsou:

- Zhodnocení žákovi školní činnosti v konkrétním předmětu
- Výpis nedostatků a zároveň motivace k jejich vylepšení
- Pochvala za úspěchy

Mezi vhodné způsoby hodnocení žáků se SPU je zahrnuto i žákovo sebehodnocení. Tedy sebereflexe vlastních schopností, školních úspěchů a nedostatků. Učitelé zastupují roli koordinátora této sebereflexe, aby nedocházelo k přílišné sebekritice či přílišnému nadhodnocování vlastní osoby (Krejčová, 2014).

2.1.4 Strategie učitelů ve vzdělávání žáků se SPU

Každý žák je individuální, a proto je třeba k němu i takovým způsobem přistupovat. Dochází k projevům genetických predispozic, ale i vlivům environmentalistickým. Zároveň k akomodaci a asimilaci žáka.

V tomto lze kritizovat české školství za hromadný přístup k žákům a neakceptování jedinečnosti (Mertin, 2003; Štech, 2003; in Mertin, 2007). Hromadný přístup lze charakterizovat jako snahu o potlačení nerovnoměrností a odstranění anomálií (Mertin, 2007).

První stupeň je zásadním a nejefektivnějším obdobím z hlediska pedagogické, speciálně-pedagogické i psychologické diagnostiky žáka (Mertin, 2007).

Proto je významné vybrat vhodné metody a přístupy učitelů ve vzdělávání žáků nejen se SPU, ale i s jinými speciálními vzdělávacími potřebami či poruchami.

Žáci se SPU si uvědomují svůj nedostatek a oblast obtíží. Proto je třeba, aby je učitel nevystavoval situacím, kdy na tyto nedostatky bude upozorněno, jelikož to žáka postavuje do stresující situace před celou třídou.

Možnými pomůckami pro orientaci v textu mohou být poslech a orientace v interpunkci. Tedy dítě se v textu zaměřuje na tečky, vykřičníky a otazníky. Místo diktátu je možné žákům se SPU dát již natištěné cvičení s vynechanými místy dle toho, na jaká pravopisná pravidla je diktát zaměřen. Je třeba, aby žáci měli stejná cvičení, jako je diktát pro ostatní žáky. Takto žák vnímá sluchem, co pedagog říká a může se zaměřit na doplňování písmen do cvičení.

Doporučeným způsobem testování znalostí žáka je ústní zkoušení, ale záleží na domluvě mezi učitelem, žákem a rodičem. Pokud jsou dítěti zadávány písemné testy, pak je třeba test přizpůsobit velikostí a druhem písma, v případě potřeby přečíst zadání úlohy či vymezit dítěti více času na dokončení testu (Krejčová, 2014).

V roce 2014 byl publikován výzkum Mubi F. Mafusa. Tento výzkum byl zaměřen na získání poznatků o užívaných metodách zkušenějšími učiteli s efektivními důsledky při práci s dětmi se SPU v Jižní Africe.

Výchozími efektivními metodami byly:

- Zadávání extra úloh
- Doučování po škole konzultace o nedostacích
- Hodnocení na základě výkonu dítěte a plnění úloh
- Podpora spolužáků (Mafuso, 2014)

2.1.5 *Reedukace SPU*

Pojmem reedukace je nazván komplex speciálně-pedagogických postupů. Tím lze chápat metody práce specializované na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Výsledkem reedukačního procesu není pouze rozvoj funkcí, ale zároveň i částečná kompenzace potíží způsobených v důsledku specifických poruch učení.

Každý jedinec je individuum, a proto je individuální i jeho porucha. Z toho důvodu je třeba ke každému dítěti přistupovat jiným způsobem. Aby byla reedukace účinná, je třeba znát několik faktů. Tyto informace by měly být zaznamenány v komplexní zprávě dítěte z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření.

Zpráva by měla obsahovat typ diagnostikované poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, strukturu a stav intelektových schopností a v neposlední řadě i orientační doporučení pro reedukaci.

Při převýchově je třeba začít vždy s úrovní úlohy takovou, u níž je jisté, že ji dítě zvládne. Nelze započít s úlohami, které by dítě nezvládalo. Důsledkem neúspěchu by mohla být ztráta pozitivní motivace a odrazení od činnosti. Je podstatné, aby byla konkrétní úroveň dítěte akceptována i učiteli při výuce a jeho hodnocení.

Při převýchově se začíná vždy cviky zaměřenými na percepčně-motorickou funkci. Je užíván multisenzorický přístup, při němž dochází k zapojení všech smyslů současně v kombinaci se slovy, pohyby a rytmizací.

Reedukace je dlouhodobý proces, proto je přínosné vytvoření tzv. individuálního programu postupu reedukace. Je důležité, aby byl vykonavatel řádně připraven na další převýchovné sezení s dítětem. Vybavení potřebnými pomůckami a připravený postup při hodině jsou v tomto procesu podstatnými činiteli.

Největším přínosem je cílená individuální reedukace. Dochází též ke skupinové reedukaci, jejíž počet zúčastněných by se měl pohybovat mezi třemi až pěti dětmi, aby byla převýchova efektivní.

Je vhodné po určité době zhodnotit efektivitu reedukace. Pokud dítě nedosáhlo žádných kladných změn v průběhu daného časového úseku, pak je třeba přehodnotit užívané postupy a metody, popřípadě je změnit. Některé děti vyžadují péči i po ukončení

reedukace, a proto je vhodné tuto skutečnost zaznamenat ve zprávě z kontrolního vyšetření (Jucovičová, 2014).

Je mnoho reedukačních cvičení pro děti se SPU. Abych alespoň nastínila cvičení, která mohou být s dětmi prováděna, uvedu několik jejich příkladů. Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny je problematika řazená do sluchové diferenciaci řeči. Při nápravě těchto obtíží jsou používány měkké a tvrdé tabulky z papíru nebo kostky. Na měkké kostce je napsána měkká slabika, zatímco na tvrdé kostce slabika tvrdá. Dítě při opakování slov, v nichž se objevují slabiky, di, ti, ni či dy, ty, ny, mačká příslušnou kostku.

Dalším cvičením je rozlišování pozadí a figury řazené do zrakové percepce tvarů. Toto cvičení spočívá v kresbě tvaru na papír, který zastíníme čarami. Úkolem dítěte je tvary obtáhnout prstem, obkreslit či nakreslit na jiný čistý papír. Cvičení může obsahovat i identifikování podnětů, které jsou nakresleny přes sebe či jejich nakreslení do řady vedle sebe na jiný, čistý papír.

Poslední oblastí, kterou se budeme zabývat, je prostorová orientace. Její nácvik může být formou konstruktivních her. Dítě popisuje umístění podnětů na obrázku nebo prostorový vztah mezi nimi (Pokorná, 2011).

2.2 *Důsledky SPU*

Děti se specifickými poruchami učení mají komplikace nejen v dané oblasti jejich hendikepu, ale i ve sféře sociální a emocionální. Tyto problémy mohou být součástí, ale i projevem poruchy. Mohou být zároveň důsledkem stresu, jenž je způsoben odlišností dítěte.

Na rozměrech a typu sociálních a emocionálních problémů se podílí temperament dítěte a povaha jeho specifických potíží. Pro dítě je důležité jeho nejbližší okolí, tedy rodina, příbuzní a učitelé. Tyto osoby mají největší vliv na dětské vnímání vlastní osoby a na způsob přijetí dítěte svého vlastního hendikepu.

Děti se SPU nedokážou odhadnout sociální následky svého jednání a mají často nevhodné způsoby chování. Mnohdy je snadné toto chování rozpoznat ve vztahu k vrstevníkům, od nichž se chováním odlišují. Mohou vydávat na veřejnosti nevhodné zvuky, nedokážou rozpoznat výrazy v obličeji lidí kolem sebe nebo projevují přílišnou náklonnost vůči neznámým lidem (Vašutová, 2004).

Dále jsou způsoby chování dítěte, které mohou vycházet jako důsledek SPU. Do způsobů chování v důsledku vývojových poruch učení může být řazeno vyhýbání

se škole či domácím úlohám, podvádění, agrese, kterou se jedinec snaží zakrýt nízkou sebeúctou či vzdáváním se v situaci, kdy narazí na problém (Selikowitz, 2000).

Důsledky a projevy specifických poruch učení nejsou pouze sociální obtíže, ale jsou charakteristické i emocionálními problémy.

Mezi tento druh problémů patří:

- Frustrace z nedosažení konkrétního cíle
- Komplex méněcennosti
- Úzkost, která může být dětmi projevována zvýšenou aktivitou nebo naopak pasivitou
- Deprese jako reakce na dlouhotrvající, neustále se opakující, neúspěchy (Vašutová, 2004)

Jedním z emocionálních důsledků SPU je komplex méněcennosti. Pocit méněcennosti je součástí vlastního sebehodnocení, k jehož psychologickému vyšetření dochází formou dotazníků. V této oblasti záleží na sebevědomí dítěte, jeho hodnocení vlastních schopností a dovedností. Dotazníkem, který se zabývá sebezpojetím dítěte je Student's Perception Ability Scale, také SPAS. V tomto dotazníku žák hodnotí svou celkovou intelektovou zdatnost, vyspělost v matematice, ve čtení, v pravopisu, v psaní, ale i spokojenost ve škole.

Výzkum provedený tímto dotazníkem byl v ČR vykonán v roce 1983. Bylo porovnáváno sebehodnocení dětí ze specializovaných dyslektických tříd v Praze a dětí z obvyklých tříd. Výsledky poukázaly na nižší sebehodnocení žáků s dyslexií oproti žákům bez tohoto hendikepu (Matějček, 1987; in Matějček 1995).

Novější výzkum na české populaci byl vykonán jako longitudinální studie a prezentován v roce 2012. V této studii byl použit Rosenbergův dotazník. Dotazník byl využit ke zjištění rozdílu v sebehodnocení mezi dětmi s diagnostikovanou dyslexií a dětmi bez jakýchkoli obtíží. Dotazník jim byl podán, když dovršily svých patnácti let. Výsledky obou skupin byly srovnatelné a vyplývá z nich, že děti s dyslexií nemají snížené sebehodnocení, ani tento hendikep nesnižuje jejich šanci na spokojenost v životě (Foltová, 2013).

3 Vnímání dětí se specifickými poruchami učení učiteli na 1. stupni ZŠ

Učitelé jsou významnými diagnostiky specifických poruch učení a jiných odchylek v dětském vývoji. S žákem jsou denně v kontaktu, pozorují jej po vývojové stránce, ale porovnávají i jeho výkon s provedením spolužáků.

Vyučující jsou prvními, kteří mohou vnímat nedostatky dítěte ve školních dovednostech a následně doporučit zákonným zástupcům dítěte jeho vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Způsob vnímání dítěte se specifickou poruchou učení učitelem je velmi individuální, ale zároveň ovlivněn mnohými faktory.

Strnadová uvádí ve svém článku v časopise *Rodina a škola* (2006) několik záporných zkušeností rodičů dyslektických dětí:

- Ponižování dítěte ze strany učitele
- Nepřipravenost některých učitelů základních škol na práci s dyslektickými dětmi
- Nespokojenost se způsobem výuky dítěte
- Šikana ze strany intaktních spolužáků
- Nedostatek vcítění do náročné situace rodičů ze strany učitele

Na tomto rozdělení je značně vidět vysoká míra vlivu učitele na dítě, která je vnímána rodiči. Vzhledem k vysokému vlivu pedagoga na dítě je třeba se zaobírat nikoliv jen rodiči a žáky se SPU, ale též učiteli. Právě kantorův přístup k dítěti je jedním z faktorů ovlivňujících až celoživotní postoj žáka ke vzdělání a škole.

3.1 *Role učitele*

Učitel je autoritou, je osobou, která zodpovídá po celou dobu výuky za žáky ve své třídě. Zastává roli vzdělávací a výchovnou, zejména na prvním stupni základní školy. V této vývojové fázi si dítě vytváří postoj k učitelům, vzdělávání a škole.

Děti se SPU jsou pedagogy považovány za přítěž. Učitelé se snaží hledat příčiny těchto obtíží. Mnohdy jsou děti se SPU považovány pedagogy za lenivé, nesoustředěné,

nedbalé, neposlušné a závislé. Může dojít i k mylnému přesvědčení učitele o nezájmu dítěte o výuku (Knotová, 2014).

Primárním cílem pedagoga by mělo být naučit žáky, sekundárním vést kvalitní výuku. Vyučující jsou základním předpokladem k fungování vzdělávacího procesu. Proto je třeba, aby měli vhodné podmínky k vykonávání své praxe. Hlavně při práci s dětmi se specifickými poruchami učení je významný počet dětí ve třídě a zároveň spolupráce s pedagogy, psychology a účast asistenta při výuce.

Kvalitní učitel s efektivním a pozitivním působením na děti, ne jen na skupinu dětí se SPU, by měl mít vystudované magisterské studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy či obor Speciální pedagogika, učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Pedagog by měl oplývat znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie. Vhodné je být seznámen i s poruchami, s nimiž by se učitel mohl setkat během své praxe, tedy ADD/ADHD, specifické poruchy učení a dalšími poruchami.

Kantor by měl být znalý hlavně v metodách výuky a v základních diagnostických možnostech v rámci jeho profese. Vzhledem k tomu, že učitel ovlivňuje žákovo chování ve škole a zároveň i jeho prospěch, je podstatné, aby hodnotil spravedlivě a současně přihlížel k individuálním potřebám žáků (Mertin, 2007).

3.2 Míra znalostí učitelů o SPU

Učitelé a jejich znalosti z oblasti vývojových poruch učení jsou faktorem podstatným pro efektivní práci s žákem se SPU. Budoucí učitelé jsou seznámeni s problematikou specifických poruch učení již během studia na vysoké škole.

Aby se vyučující choval profesionálně a přitom byl soucitný, je třeba mít dostatek informací o problematice dítěte (Matějček, 2006). Pokud učitel není dostatečně obeznámen o stavu dítěte a nemá odborné znalosti, pak je pedagog vystresovaný, pociťuje nejistotu, pochybnosti, které mohou být příčinou výběru nevhodných výukových metod, ale i pocitů bezmoci při výuce. (Krejčová, 2006).

V letech 2002 až 2005 byl Matějčkem veden výzkum s cílem zjistit míru a kvalitu informovanosti českých učitelů o dyslexii. Skupina respondentů byla složena z učitelek běžných škol, pedagožek ze specializovaných tříd pro děti s vývojovými poruchami učení a studentů vysokých škol oboru učitelství. Výsledkem byla přesvědčení většiny učitelů o svých znalostech dyslexie a uvědomování si nespojitosti této poruchy s rozumovými schopnostmi. Znalosti všech zúčastněných pedagogů a studentů jsou srovnatelné. Jejich znalosti mohou být hodnoceny za dostatečné.

Jediným značným rozdílem mezi specialisty a učiteli běžných tříd se objevil v rozsahu znalostí. Rozdíly se též objevily mezi studenty učitelství a pedagogy s praxí. Studenti pochybovali o svých znalostech nápravných metod oproti již zkušeným pedagogům s praktickými zkušenostmi (Matějček, 2006).

Z tohoto výzkumu vyplývá, že jsou studentům oboru učitelství předávány dostatečné znalosti o specifických poruchách učení.

3.3 Možnosti vzdělávání učitelů v oblasti SPU

Jak bylo již výše uvedeno, vztah mezi dítětem a pedagogem je závislý na teoretických i praktických znalostech problematiky dítěte. Již studentům oboru učitelství je předáváno velké množství teoretických poznatků, ale nedochází k jejich kombinaci se zkušenostmi praktickými (Bartoňová, 2005).

Lewowicki vytvořil výstižnou formulaci: „*Všichni mluvíme se studenty o tom, co je pedagogika, ale ne o tom, jak aplikovat obsah této disciplíny v pedagogické praxi a jak interpretovat zkušenosti ze školského terénu z hlediska teorie.*“ (1994, s. 66-67; in Bartoňová, 2005).

Chyba není pouze na straně vzdělávacího systému. Budoucí učitelé mnohdy považují šíři i hloubku znalostí, které by měli ovládat, za přesahující. Teoretické znalosti jsou základem učitelských kompetencí. Vychovatel je na základě svých teoretických vědomostí schopen přemýšlet, analyzovat, posuzovat, porovnávat, sjednocovat poznatky v rámci svého oboru (Řezáč, 1993; in Bartoňová, 2005).

Absolventi vysokých škol v oboru učitelství jsou v průběhu svého studia seznámeni s teoretickými základy specifických poruch učení. Tyto informace jsou ale nedostatečné. Rozšíření svých znalostí lze docílit prostřednictvím mnoha asociací, které se touto tematikou zabývají. V České republice je to Česká společnost Dyslexie nebo Občanské sdružení ADYS (Angličtina pro děti s dyslexií).

Cílem těchto a jiných asociací a odborníků zabývajících se problematikou SPU je informovat rodiče a učitele, ale i obecnou veřejnost o těchto poruchách. Podat informace o jejich příčinách, podstatě, nápravě, přístupech vhodných k dětem, metodám a strategiím. Prostřednictvím tohoto sdružení jsou uskutečňovány nejrůznější vzdělávací kurzy, semináře, konference či výzkumy na téma specifické poruchy učení.

3.4 *Komunikace učitel – rodič*

Komunikace mezi učitelem a rodičem je základním kritériem pro úspěšnost dítěte. Je třeba, aby rodiče neobviňovali z neúspěchů spojených se specifickými poruchami učení dítě, sami sebe či učitele.

Je vyžadováno, aby i byl rodič, stejně jako učitel, informován o podstatě potíží svého dítěte. Tyto informace může získat v pedagogicko-psychologické poradně, ve velkém počtu odborných knih či prostřednictvím elektronických a internetových zdrojů.

Učitel by měl být pro rodiče spojencem, podporou, informátorem. Měli by uzavřít spojení či koalici, která bude mít pro dítě funkci podporovací a motivační. Učitel zná dítě pouze ze školního prostředí, rodič naopak pouze z rodinného prostředí. Je třeba, aby docházelo ke komunikaci a výměně informací o dítěti, zejména těch pozitivních. Pedagog by měl získávat informace o mimoškolních úspěších dítěte, o jeho zájmech. Naopak rodič by měl být informován o způsobu práce s žákem a individuální péči.

Společným cílem rodičů a kantorů by měl být rozvoj dítěte. V případě problémů dítěte je vyžadována komunikace mezi učitelem a rodiči, ale zároveň i žákem o vyřešení situace a jejím úspěšném zvládnutí (Krejčová, 2014).

Komunikace mezi rodičem a pedagogem nemusí vždy být optimální. Výměna informací a vztah mezi rodičem a učitelem může být narušen nedostatečným přehledem

zákoných zástupců o svých rodičovských právech z důvodu absence důvěry nebo nedostatečné akceptace rolí obou skupin.

Někteří učitelé se vyhýbají sociálnímu kontaktu s rodiči příliš angažovanými nebo naopak se zákonnými zástupci bez zájmu o situaci ve školním prostředí. Ze strany rodičů dochází mnohdy k ponechání zodpovědnosti za edukaci svého dítěte pouze na školním zařízení.

Dojde-li ke sporu mezi rodičem a učitelem, pak se nabízí možnost využití mediace. Mediace je metoda rychlého mimosoudního způsobu řešení konfliktů za účasti třetí objektivní a nestranné osoby. Cílem této neutrální osoby je dovést obě strany, tedy zákonného zástupce a učitele, ke společnému kompromisu nebo dohodě (Šauerová, 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumný cíl práce

Je nejvýše pravděpodobné, že se každý z učitelů během své kariéry setká s dítětem se specifickou poruchou učení. Dle Krejčové (2014) se objevuje 5 % dětí s těmito obtížemi v našich školách. A to jsou pouze děti s vyšší mírou potíží, kterým byl vytvořen individuální vzdělávací plán. Pak jsou ve školách děti s mírnějšími obtížemi, které nejsou integrované a dostává se jim občasné podpory od učitele a rodičů. Z těchto uvedených údajů je možné odhadovat, že se v českých školách pohybuje kolem 10 % dětí s touto formou specifických vzdělávacích potřeb.

Učitelé zaujímají významnou roli ve škole. Jsou nejen zprostředkovateli zkušeností a vědomostí, ale i identifikátory vývojových poruch učení a jiných obtíží. Jsou s dítětem denně v kontaktu, a tudíž i pozorovateli dětského vývoje. Pro děti jsou důležitými zejména v prvních rocích školní docházky, kdy ovlivňují dětský zájem o školu a vzdělávání.

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjištění způsobů vnímání dětí se SPU učiteli. Konkrétněji se zaměřuji na zjištění možných rozdílů ve vnímání mezi učiteli a studenty. Taktéž se zabývám možnými kontrasty ve vnímání role pedagoga pro děti s vývojovou poruchou učení ovlivněné pohlavím.

5 Výzkumné otázky

V rámci svého šetření jsem stanovila jednu základní výzkumnou otázku a její dvě podotázky. Tyto otázky vychází z cíle praktické části.

Jako další krok jsem zvolila vytvořit tematické okruhy. Tyto tematické okruhy byly vytvořeny jako má opora během rozhovoru s respondenty. V průběhu dialogu s respondenty jsem zároveň pokládala otázky, které jsem před rozhovorem neměla připravené. Tyto dotazy sloužily pro mé ujasnění pohledu učitele na tuto problematiku, ale i jako pobídka k pokračování v rozhovoru.

VO 1 Jak vnímají učitelé 1. stupně základních škol děti se specifickými poruchami učení?

VO 1.1 V čem se liší vnímání dítěte se SPU učiteli 1. stupně ZŠ a studenty učitelství?

VO 1.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání role pedagoga dítěte se SPU mezi pohlavími?

6 Typ výzkumu

Ke zpracování tohoto výzkumného šetření jsem využila metodu kvalitativního výzkumu.

Tento druh výzkumu jsem vybrala z důvodu možnosti získání hloubkových informací od respondentů. Své rozhodnutí jsem učinila takto i proto, že je mi osobně tento typ studie bližší. Za další výhodu tohoto typu výzkumu považuji i porozumění respondentovi výpovědi v rámci kontextu.

Nevýhodou naopak je, že nelze tyto výsledky zcela zobecnit na širší populaci. Výpovědi jsou subjektivní a založené na zkušenosti jednotlivých respondentů. Druhou a stejně zásadní nevýhodou kvalitativního výzkumu je možnost zkreslení výsledků výzkumníkem.

7 Výzkumný vzorek

Účastníci výzkumu byli vybráni podle stanovených kritérií. Získaná data od těchto jedinců mi umožnila dosažení cíle mého výzkumu.

7.1 Výběr výzkumného vzorku

V rámci svého výzkumného šetření jsem se pro získání svých dat rozhodla využít metodu dostupnosti.

Osobně ji považuji za metodu vhodnou k využití v tomto výzkumném šetření z následného důvodu. Účast mého výzkumného vzorku v tomto šetření záleží na ochotě a vstřícnosti mnou oslovených pedagogů a studentů. Cíleně jsem vyhledávala a oslovila učitele 1. stupně základních škol zastupující obě pohlaví. Stejně tak jsem jednala při výběru studentů pětiletého magisterského studia v oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Během vyhledávání svého výzkumného vzorku jsem se též setkala s odmítnutím účasti na této výzkumné studii a neschopností účasti ze zdravotních důvodů.

7.2 Popis výzkumného vzorku

Můj výzkumný vzorek se skládá z:

- 2 žen s magisterským titulem z oboru Učitelství 1. stupně pro ZŠ
- 1 muž s magisterským titulem z oboru Učitelství 1. stupně pro ZŠ
- 1 studentky 3. ročníku v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- 1 studenta 3. ročníku v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Mimo kritéria pohlaví a studovaný, popřípadě vystudovaný obor, které jsem již uvedla, bylo pro mě významné ještě poslední kritérium. Tímto kritériem byla dlouholetá praxe v této profesi. Předpokladem bylo, že učitelé s dlouholetou praxí a zkušenostmi

se už nesčetněkrát setkali s dítětem s diagnostikovanou SPU ve své třídě. To znamená, že by měli být schopni mluvit o konkrétních případech dětí se SPU a jejich přístupu k nim.

Při výběru studentů jsem se zaměřila na takové jedince, kteří mají za sebou v rámci jejich studia již několikaměsíční praktické zkušenosti.

Kantoři spolupracující na mé praktické části vykonávají svou praxi v jednotlivých školách Jihočeského kraje, konkrétně ve školách českobudějovických a táborských.

Spolupracující studenti se připravují na svou profesi na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, Pedagogické fakultě v pětiletém magisterském oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol.

Tabulka č. 1: Popis výzkumného vzorku

Respondenti	Pohlaví	Věk	Délka praxe
Paní „A“	žena	48 let	13 let
Paní „B“	žena	48 let	25 let
Slečna „C“	žena	22 let	0 let
Pan „D“	muž	47 let	22 let
Pan „E“	muž	26 let	0 let

8 Metoda sběru dat

Data jsem se rozhodla sbírat prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru. V rámci této metody jsem si vytvořila základní strukturu rozhovoru a tím i vymezila oblasti mého zájmu. Tyto okruhy vycházejí z výzkumných otázek této práce. Použitý způsob sběru dat mi umožnil improvizovat a spontánně reagovat na respondentovy výpovědi.

Získávání dat probíhalo s jednotlivými učiteli a studenty na domluveném místě. Rozhovory s učiteli probíhaly ve školách, v nichž vykonávali svou praxi, zatímco se studenty jsem mluvila na dostupných místech, kterými byl park a osobní pokoj.

Všechna interview jsem započala dotázaním a získáním souhlasu o nahrávání našeho rozhovoru na diktafon. Abych jednala podle etických zásad, získala jsem informovaný souhlas o využití výpovědí respondentů ke zpracování v této bakalářské práci.

Konverzaci s respondenty jsem se snažila po celou dobu vést o předem daných tématech. Po ukončení našeho rozhovoru jsem ukončila i nahrávání na elektronické zařízení, poděkovala za spolupráci, za účast na mém výzkumu, vstřícnost vůči mé osobě a následně opustila místo.

Rozhovory probíhaly přibližně 30 až 45 minut.

9 Práce se získanými daty

Jak je již výše uvedeno, jedná se v tomto případě o výzkum kvalitativní, jehož součástí jsou případové studie.

9.1 Zpracování dat

Mým prvním krokem v rámci zpracovávání dat bylo převedení všech nahraných dialogů do počítače. Abych mohla s daty pracovat, využila jsem metodu transkripce. Hendl (2005) tuto metodu zpracování dat definuje jako přenos verbálního projevu do podoby písemné. V mém případě se jedná o přenos dat do podoby elektronické.

Jako další postup jsem zvolila využití metody tzv. redukce prvního řádu. Miovský (2006) tuto metodu uvádí vhodnou k užití při zpracovávání získaných dat z doslovného přepisu. Metodu jsem využila jako přípravu textu k následné analýze. Aniž by došlo ke ztrátě významných dat, odstranila jsem ze svých přepisů takové slovní obraty, které jsou postradatelné.

K lepší orientaci v textu jsem využila ještě jedné techniky úpravy textu. Tou technikou byla metoda barvení textu. Jednotlivé okruhy jsem si vyznačila různými barvami a stejnou barvou jsem vyznačila výpovědi týkající se konkrétního okruhu.

Znázorním-li tuto metodu na příkladu, pak je to, že tematický okruh zabývající se rolí pedagoga měl zvolenou modrou barvu a veškeré výpovědi týkající se tohoto okruhu byly též zvýrazněny modře. Tím jsem odstranila výpovědi zbytečné.

9.2 Analýza získaných dat

Zpracování dat jednotlivými metodami byl základní krok během práce se získanými daty. Tato data byla pouze připravená k další práci s nimi. Krokem dalším a neméně důležitým je analýza. V této kapitole se nezabývám samotnou analýzou dat, pouze shrnu následující postup.

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu kontrastů a srovnání. Tato metoda je Miovským (2006) definována jako způsob vhodný k použití v případě, kdy chceme dvě stejné kategorie odlišit od sebe a poukázat na jednotlivé rozdíly mezi nimi.

V mém výzkumném šetření tuto metodu aplikuji tak, že porovnávám a srovnávám pohledy pedagogů mužského a ženského pohlaví na roli a funkci kantora pro děti se SPU bez ohledu na délku praxe. Nadále porovnávám rozdíl ve vnímání dětí s vývojovou poruchou učení mezi učiteli a studenty.

10 Etické problémy

V mém výzkumném šetření jsem dbala na dodržování etických zásad pro pomáhající profese a zároveň dodržování etických zásad pro výzkumnou práci.

Každý z účastníků na mém šetření participoval dobrovolně. Respondenti byli taktéž informováni o účelu a cíli této bakalářské práce. Stejně tak byli obeznámeni o jejich právu odstoupení od účasti na této studii během jejího počátku, průběhu i před zakončením. Účastníkům bylo taktéž sděleno jejich právo nahlédnout do bakalářské práce po jejím dokončení.

Respondenti byli informováni o využití získaných informací ke zpracování a jejich zveřejnění v anonymní podobě. Participantům byla přidělena písmenka, jež nejsou prvními písmeny jejich jmen. Tak jsem učinila, aby nikdo nebyl schopen rozpoznat identitu účastníků na této studii.

Všichni respondenti podali informovaný souhlas, který byl zdokumentován na diktafon. Po dokončení výzkumné práce byly veškeré nahrávky vymazány.

11 Případové studie

Pro přehled o respondentech a rozhovorech s nimi jsem využila případové studie. Tato studie umožňuje nastínit čtenářovy způsoby vnímání dětí se SPU jednotlivými pedagogy a studenty. Dále jsou rozepsány jednotlivé případy společně s jejich pohledy na problematiku dětí se SPU a jejich role pro tyto děti.

Paní „A“

Paní „A“ je žena ve věku osmačtyřiceti let. Svou praxi vykonává již po dobu třinácti let. Vystudovala pětiletý magisterský obor Učitelství 1. stupně ZŠ. Pedagožka vykonává svou praxi na základní škole v Českých Budějovicích. Aktuálně je třídní učitelkou 2. třídy. Za svou praxi se setkala s malým počtem dětí s vývojovou poruchou učení.

Děti se SPU z pohledu kantora s praxí.

Již při započetí rozhovoru a mé úvodní otázce, „*Co Vás napadá při vyřknutí termínu specifické poruchy učení“?*, **začala paní učitelka mluvit o rodičích**. Samotné děti popisuje jako **nejisté, vystrašené, s nechutí k činnosti**, v níž má žák problémy. Tyto vlastnosti spojuje s dětmi během výkonu problematické činnosti. Toto je její **verbalizovaný osobní názor**.

Z jejích výpovědí lze též interpretovat, že **pocituje strach** z neúspěchu dítěte, ale i aby dítě se SPU negativně neovlivnilo ostatní žáky a celkové fungování třídy. Mimo strachu kantorka dále **cítí i starost**. Starost z toho důvodu, aby dítě nezaostávalo za ostatními. Nadále by **vnímala zodpovědnost** za jeho trápení v případě, kdy by jej vyvolávala na úlohy, kde by se projevil jeho nedostatky. Jakoukoliv otázku týkající se dítěte se SPU vždy převrátila a začala mluvit o rodičích. Její **obrané mechanismy** nepřipouští, že by ona byla špatnou paní učitelkou nebo měla nějaké nedostatky. Paní „A“ nepovažuje žáky se SPU jako jedince s problémem, ale spíše jako **nositele**

rodinného problému. Děti vnímá jako lidově řečeno „**vyčůrané**“, protože některé dokážou zakrýt své nedostatky. Jiné jí připadají jako **chytré**, protože si své nedokonalosti dokážou kompenzovat v oblastech jiných. Mimo to zdůrazňuje schopnost těchto dětí **využít slabosti učitele**, což potvrzuje výrokem „*když jednou uleví, budou toho vždy využívat*“.

Role pedagoga pro děti se SPU

Během rozhovoru jsem se optala i na roli učitele pro dítě se specifickou poruchou učení. Paní „A“ zhodnotila, že svou roli **vnímá stejně u dětí se SPU i u dětí bez obtíží**. Svou roli a celkově roli učitelů vnímá jako „*vzdělávací, výchovnou, ale i motivační*“. **Vzdělávací**, protože jsou podle ní kantoři zprostředkovateli informací. Jsou ti, kteří předávají informace dalším generacím. Tuto funkci zmínila zejména ve vztahu k rodičům. Podle ní mnoho rodičů předává odpovědnost na učitele a kladou na ně přílišné nároky. **Výchovnou**, protože je třeba těm dětem ukázat, jak se správně chovat ve společnosti. **Motivační**, aby to dítě mohla vést k nějakým budoucím úspěchům, a aby se nebálo chodit do školy. Paní „A“ vnímá pedagoga jako jedince, který má své **limity**. Zdůrazňuje, že pedagog nemusí být vždy viníkem neúspěchu dítěte, což si často rodiče myslí. Sebereflexe avšak nebyla schopná i přesto, že jsem se jí na to ptala. Z jejího zaměření na rodiče dětí se SPU nežli na samotné děti lze soudit, že u ní dochází k **přenosu zodpovědnosti na rodiče**.

Tabulka č. 2: Shrnutí dat z rozhovoru s paní „A“

Verbální projev	
Nejčastější slovo	Rodiče
Verbalizovaný názor na děti se SPU	Vystrašené, nejisté, s nechutí k činnosti, chytré
Role Pedagoga pro děti se SPU	Stejná jako pro děti bez hendikepu
Role pedagoga pro děti s hendikepem a bez hendikepu	Vzdělávací, výchovná, motivační
Interpretace	
Emoce	Strach, starost, zodpovědnost
Percepce	Působení obranných mechanismů; „Vyčůrané“; Schopnost využít slabosti učitele; Nositel rodinného problému
Role pedagoga	Člověk s omezenou kompetencí Přenos zodpovědnosti na rodiče

Paní „B“

Paní „B“ je ve věku osmačtyřiceti let a má magisterský titul z oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy. Svou praxi vykonává již po dobu pětadvaceti let v tábořské základní škole. Aktuálně je třídní učitelkou 4. třídy. Během své dlouholeté praxe se setkala s nemalým počtem dětí s vývojovými poruchami učení. Dosud se nesečkala s dítětem integrovaným. Dle svého pozorování usuzuje na zvyšující se počet dětí s těmito obtížemi.

Děti se SPU z pohledu kantora s praxí

Tato paní učitelka **přistupuje** ke každému dítěti **individuálně**, nezávisle na obtížích. Jak sama říká, snaží se každému dítěti pomoci v oblasti se kterou má obtíže. Tato paní učitelka vnímá problematiku **SPU jako součást dítěte**, kterou je třeba přijmout. Nepovažuje vývojové poruchy učení za **překážku v životě dítěte**.

Paní „B“ nepřímo sdělila, že během práce s dětmi s vývojovou poruchou učení pociťuje zejména pozitivní emoce jako je **radost a potěšení**. Tyto emoce jsou spojené s předáváním znalostí a možností pečovat o dítě. Zároveň jsou tyto děti zdrojem ocenění a pozitivní zpětné vazby, které se jí dostane při práci s dětmi se SPU ze strany rodičů.

„Ty děti беру naprosto normálně“, jsou výroky této pedagožky. I přes tuto výpověď vychází z rozhovoru s paní „B“, že dává **více pozornosti dětem se SPU** nežli dětem bez hendikepu. K tomuto rozlišování mezi dětmi bez hendikepu a žáky se specifickou poruchou učení dochází pravděpodobně na nevědomé rovině. Během práce s dětmi se SPU **soucítí s těmito žáky**, a proto se jim věnuje více nežli ostatním spolužákům. Paní „B“ charakterizuje děti se SPU jako **citlivější na neúspěch** v problematických oblastech a vnímá, že si tyto nedostatky **kompenzují v jiných oblastech**. Z konverzace s touto paní učitelkou vychází, že děti se SPU vnímá jako jedince s **malým počtem společných charakteristik, vyžadující větší pozornost a péči** nežli ostatní žáci. Nikoliv jen péči, ale též **ochranu před nebezpečím**, které by mohlo vzejít ze strany spolužáků. Sama zmiňuje, že jí chybí třídnické hodiny. Na těchto hodinách by ráda řešila vřelé vztahy mezi spolužáky a chování k žákovi se SPU. V naší konverzaci zaznělo i téma rodiče a děti se SPU. Je zklamána z přístupu některých rodičů, kteří zanedbávají domácí práci s dětmi. Ale zároveň zmínila, že jsou děti mnohdy zatížené **očekáváním ze strany rodičů** o brilantních školních výsledcích.

Role pedagoga pro děti se SPU

„Já vnímám roli učitelky jako druhou mámu“. Toto je výpověď paní učitelky „B“. Dále tato pedagožka tuto větu rozvinula. Důvodem proč sebe takto vnímá je čas strávený s těmito dětmi. Roli sebe samotné pro děti se SPU, ale zároveň i pro děti jako obecně, vnímá nikoliv pouze jako **vzdělávací, ale též výchovnou**.

Tato paní učitelka se vidí jako osobu, která o tyto děti pečuje, vede je k úspěchům, zároveň **zastává roli matky ve škole**. Z rozhovoru s touto pedagožkou vychází, že ona vykonává s dětmi to, na co nemají rodiče čas. Rodičům chybí trpělivost na vysvětlování. Druhou mámu v podání této paní učitelky lze vysvětlit jako člověka, který se stará o úspěch dítěte, o jeho bezpečí a blaho ve škole, zatímco jsou jeho rodiče ve svých zaměstnáních.

Tabulka č. 3: Shrnutí dat z rozhovoru s paní „B“

Verbální projev	
Nejčastější slovo	Péče
Verbalizovaný názor na děti se SPU	Citlivější na neúspěch; Kompenzace v jiných oblastech
Přístup k dětem	„Ty děti беру naprosto normálně“; Individuální přístup
Role pedagoga	Druhá máma; Vzdělávací a výchovná funkce
Interpretace	
Emoce	Potěšení, radost, soucit a zklamání
Vztah k dítěti s SPU	Ochranařský, pečovatelský, výchovný
Percepce dětí s SPU	Děti vyžadující více neuvědomované pozornosti, péče a ochrany; SPU vnímá jako přirozenou součást dítěte, kterou je třeba přijmout; SPU nepovažuje za překážku v životě dítěte Percipuje individuálnost jednotlivých dětí Děti se SPU zatíženy očekáváním ze strany rodičů
Role pedagoga pro dítě s SPU	Osoba starající se o úspěch, blaho a bezpečí dítěte se SPU

Slečna „C“

Slečna „C“ je ve věku dvaadvaceti let. Od roku 2012 je studentkou pětiletého magisterského oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. V rámci svého studia vykonává praxi v různých školských zařízeních. Dosud se setkala s několika mála dětmi se specifickou poruchou učení, ale i přesto vnímá, že se jejich počet postupně časem zvyšuje.

Děti se SPU z pohledu studenta

Slečna „C“ děti se SPU popisuje jako děti **normální, ostýchavé, nedůvěřivé, vystresované a vystrašené**. Ve vztahu k těmto dětem prožívá studentka **strach**, aby se žák cítil dobře ve třídě a nebál se chodit do školy. Studentka děti vnímá jako žáky, kteří mají nesnáze pouze v některých oblastech, ve kterých je tyto žáky třeba podporovat. Tyto děti jsou touto slečnou **obdivovány**, jelikož jsou schopni zvládat úlohy v oblasti svých nedostatků. Během své praxe by ráda vytvářela vztahy s dětmi se SPU takové, aby žák neměl **pocit méněcennosti**. Jednala by spravedlivě a nesnažila by se dítěti uškodit. Jejím cílem je vytvořit **příjemné klima** ve třídě a **kladný vztah** dětí k žákovi s vývojovou poruchou učení, ale i mezi ní samotnou a žákem. Studentka, stejně tak, jako ostatní mí respondenti vnímá, že děti se SPU jsou žáci, kteří mají **obtíže pouze v některých výukových předmětech**. Pro tuto slečnu jsou to též děti, které **vyžadují podporu**. Podle slečny „C“ je třeba dětem **ukázat klady docházky do školy a vytvořit pro ně vhodnou atmosféru ve třídě**, aby byly spokojené.

Role pedagoga pro děti se SPU

Podle slečny „C“ zastává pedagog pro děti SPU role dvě, **roli kamaráda a vzoru**. Roli učitele jako kamaráda popisuje jako člověka, za kterým dítě přijde v nesnázích, nebojí se mu svěřit, aby nebyla tolik známá **hierarchie mezi učitelem a dítětem**, ale je třeba znát své limity. Mimo to lze z výroků této slečny soudit na jí vnímanou **funkci pedagoga podporující a informativní**. Učitel ovlivňuje i názor spolužáků na dítě se specifickou

poruchou učení. Proto by měl kantor **koordinovat chování všech dětí ve své třídě**. Pedagog v pojetí této slečny je osoba, která vytváří prostředí pro děti se SPU, aby se cítily dobře a rády chodily do školy.

Tabulka č. 4: Shrnutí dat z rozhovoru se slečnou „C“

Verbální projev	
Nejčastější slovo	Hloupý/á
Verbalizovaný názor na děti se SPU	Normální, ostýchavé, nedůvěřivé, vystresované, vystrašené
Přístup k dítěti se SPU	Neškodit dítěti; Vytvářet pro dítě příjemné klima ve třídě; Kladný vztah k dítěti; Ukázat klady docházky do školy
Role pedagoga	Kamarádka s limity
Interpretace	
Emoce	Obdiv, strach
Vztah	Podpurný, přátelský, bez hierarchizace; Aby dítě neprožívalo pocity méněcennosti
Percepce	Děti vyžadující podporu, kladný přístup; Vyžadují vytvořit pozitivní vztah ke škole; Potřebují atmosféru umožňující tvorbu dobrého vztahu ke škole
Role pedagoga	Vzor; Podpora a informátor; Koordinátor chování spolužáků; Tvůrce kladné třídní atmosféry

Pan „D“

Pan „D“ vykonává svou praxi na základní škole v Táboře. Tento pedagog je ve věku sedmačtyřiceti let a svou praxi vykonává již po dobu dvaadvaceti let. Aktuálně je třídním učitelem 1. třídy. Za svou praxi se neseťkal s velkým počtem dětí s vývojovou poruchou učení.

Děti se SPU z pohledu kantora s praxí

Kantor děti se SPU považuje jako přítěž. Jeho slova zní: *„je to problém, protože přináší do třídy takový neklid, je to problém, protože se chová jinak“*. Pokud má takové dítě ve své třídě, pak prožívá **strach**, aby žák neovlivnil kohezi celé třídy. Při práci s dítětem se SPU se cítí **unaven**, jelikož dítě s vývojovou poruchou učení vyžaduje více pozornosti, než mu je pedagog schopný během výuky poskytnout. Tento kantor je **zaměřen hodně na nedostatky dětí se SPU**. Sám popisuje svůj přístup k dítěti jako **vstřícný a trpělivý**. Ale z jeho výpovědi lze interpretovat, že **s těmito dětmi pracuje nerad**. Je zaměřen hlavně na vlastní osobu a činnost navíc, kterou musí pro toto dítě vykonat. Lze vnímat jeho **zdrženlivý přístup** k těmto dětem. Když jsem položila otázku, jak vnímá děti se SPU, pak řekl, *“měl bych ho vnímat jako součástí kolektivu“*. Z této výpovědi lze vyčíst, že si tento pedagog je vědom, že **nesplňuje očekávání společnosti**, že bude vnímat děti jako součást kolektivu a stejným způsobem jako děti bez hendikepu.

Role pedagoga pro děti se SPU

„Učitel je koordinátorem, měl by připravit výuku tak, aby ji dítě se SPU nenarušovalo.“ Takto popisuje Kantor „D“ svůj pohled na roli pedagoga. Zároveň zmiňuje i funkci poradce učitele, který **organizuje výuku** ne jen pro dítě se specifickou poruchou učení, ale i pro ostatní. Mimo to pojímá pedagoga jako **poradce a hodnotitele výkonu dětí**. V percepci tohoto pedagoga se velmi projevuje silná hierarchizace. Učitel se snaží držet své sociálního statutu. Vnímá učitele jako jedince,

který má **postavení vůdce**, zatímco žáci jsou jedinci, kteří se od této autority učí. Dle něho má pedagog **pouhý zlomek vlivu na dítě se SPU** oproti jeho rodičům. Tudíž pro děti se SPU je významný, ale pouze v záležitostech spojených se vzděláváním dítěte.

Tabulka č. 5: Shrnutí dat z rozhovoru s panem „D“

Verbální projev	
Nejčastější slovo	Problém
Verbalizovaný názor na děti se SPU	Považuje děti se SPU za problém; Chovají se jinak
Přístup k dětem se SPU	Vstřícný a trpělivý
Role pedagoga pro děti se SPU	Koordinátor, organizátor, poradce, hodnotitel; Malý vliv na osobnost dítěte se SPU
Interpretace	
Emoce	Strach, únava
Vztah	Zdrženlivý přístup k dítěti se SPU
Percepce	Vnímání nedostatků dětí se SPU; Děti, které vybočují, jsou přítěží; Vyžadují práci navíc, kterou pedagog nerad poskytuje; Odlišné vnímání dětí se SPU od očekávání společnosti
Role pedagoga pro děti se SPU	Autorita; Postavení vůdce

Pan „E“

Pan „E“ je studentem Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v pětiletém magisterském oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy. Jeho věk je čtyřicet let a praktické zkušenosti má pouze získané v praxi v rámci svého studia. Dosud se s dítětem se SPU během jeho pohybu v terénu nesešel. Jeho zkušenosti a pohled na tuto problematiku vychází pouze ze zkušeností, které s ním sdíleli jeho kolegové a profesori.

Děti se SPU z pohledu studenta

Pan „E“ pohlíží na děti se SPU jako na děti, které **„nejsou jiné než ti ostatní, jsou pouze hendikepované v těch svých oblastech“**. Tento mladý muž v jedné větě říká, že děti nejsou odlišné od ostatních a ve druhé to popírá. Během odpovědi na otázku, zda se již s dítětem se SPU setkal, odpověděl **„naštěstí ne“**. Z následného rozhovoru vyplývá, že toto slovo „naštěstí“ bylo použito z důvodu, že se tento student **obává setkání s dítětem se SPU**. Během interview vyjádřil i **strach** z možnosti ovlivnění dítěte se specifickou poruchou učení probíhající výuky negativním způsobem. Mimo jiné předpokládá, že se u něho při setkání s dítětem se SPU objeví **nejistota**. Dle tohoto muže jsou děti se SPU žáky, kteří vyžadují více **pozornosti, individuálního přístupu učitele** a zároveň **jinou metodiku** práce s nimi. Během své práce s těmito dětmi by jim tento mladý muž vyjadřoval **respekt**, snažil by se k nim chovat takovým způsobem, aby neměly **pocit méněcennosti**. Tento muž percipuje odlišnost dětí se SPU, vnímá nutnost individuálního přístupu k dítěti s vývojovou poruchou učení a klade veliký důraz na respekt a **rovnocennost dětí s vývojovou poruchou učení**. Pan „E“ zmiňuje význam respektu k dítěti, jeho potřebám, **nechtít jej změnit** a **akceptovat jeho pozitivní i negativní vlastnosti**. Děti se SPU jsou pro tohoto studenta dětmi, které potřebují mít v učiteli **oporu** a nikoliv mít učitele, který pro jejich hendikep nebude mít pochopení.

Role pedagoga pro děti se SPU

Stejně jako je ve veškerých odborných knihách psáno, i tento muž vnímá roli učitele jako **vzdělávací a výchovnou**. Výchovnou funkci popisuje jako dbání na dodržování dobrých mravů a sociálních vztahů ve třídě. Z těchto odpovědí lze soudit na to, že tento mladý student považuje učitele pro děti se SPU jako osobu, která děti připraví **na život ve společnosti**. Dá se říci, že má podle tohoto muže pedagog roli i **informační**. Tuto funkci z toho důvodu, protože informuje ostatní spolužáky o problematice dítěte se SPU. Pan „E“ vnímá roli pedagoga pro děti se SPU jako **autoritu**. Vysvětluje to faktem, že **kamarád** nedokáže vychovat dítě, ale autorita ano. Tento mladý muž jako jediný ze všech respondentů popsal **způsoby chování, kterým by se správný učitel měl vyvarovat**. Společným znakem těchto negativ u pedagogů je **upřednostňování žáků**, kteří jsou učiteli sympatičtější.

Tabulka č. 6: Shrnutí dat z rozhovoru s panem „E“

Verbální projev	
Nejčastější slovo	Rovnocennost
Verbalizovaný názor na děti se SPU	Nejsou odlišné od ostatních dětí; Jsou hendikepované
Emoce	Nejistota, obavy, strach
Přístup	Vyžadují více pozornosti; Individuální přístup; Specifickou metodiku; Vyjádření respektu; Vyvarování se pocitu méněcennosti ze strany dítěte
Role pedagoga	Vzdělávací, výchovná; Autorita, kamarád; Není bezchybný
Interpretace	
Přístup k dítěti s SPU	Nechtít dítě se SPU změnit; Akceptovat jeho kladné i záporné vlastnosti
Role pedagoga	Informativní ; Opora; Připravuje dítě se SPU na život ve společnosti

12 Diskuze

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak vnímají učitelé základních škol děti s vývojovou poruchou učení.

Dosud byl veden minimální počet výzkumů, které se zabývaly otázkou percepce učitelů dětí s vývojovými poruchami učení. Výzkumy zaměřené na tuto tematiku byly orientovány hlavně na děti s těmito obtížemi a jejich rodiče.

Výsledky mého výzkumu poukázaly na to, že dva ze tří učitelů vnímají děti se SPU spíše negativně. Rozdíly v percepci těchto dětí se objevily i mezi pedagogy a studenty. Výzkum podobný mému tématu byl v roce 2002 vykonán v Německu s názvem: „How German Teachers in Special Education Perceive and Describe Children with a Learning Disability“. Výsledky tohoto výzkumu byly podobné těm mým. Němečtí učitelé měli za úkol napsat zprávu o tom, jak vnímají děti s poruchou učení. Jejich zprávy byly velmi heterogenní s rozdílnou percepcí těchto dětí, stejně jako u mých respondentů. Tito učitelé byli taktéž zaměřeni na nedostatky a percipují děti s poruchou učení jako problematické.

Mým předpokladem bylo, že studenti vysokých škol, oboru Učitelství 1. stupně základní školy, budou mít jiný pohled na děti se SPU nežli jejich zkušenější kolegové. Matějček vykonal v roce 2006 výzkum, jehož výsledkem byl poznatek o dostatečné informovanosti studentů o problematice SPU. Absolventi si ze svého studia odnášejí mnoho teoretických poznatků, ale praktické zkušenosti jsou nedostatečné. Z mé praktické části vychází, že percepce studentů je ovlivněna nedostatkem svých subjektivních zkušeností a tím je zachován objektivní pohled na situaci dětí se specifickými poruchami učení ve školách.

Rozdílnosti se objevily i ve vnímání dětí se SPU mezi pohlavími. Knotová (2014) uvádí, že učitelé vidí u dětí s vývojovými poruchami učení zejména negativní charakteristiky. Toto šetření potvrzuje data psaná v Knotové (2014). Většina respondentů verbalizuje informace jiné než jsou ty, které lze z jejich výpovědí interpretovat. Pravděpodobně zde působí sociální desirabilita. Tedy podle společnosti by měli učitelé vnímat děti se SPU jako děti ostatní, které jsou bez hendikepu. Tedy nerozlišovat mezi nimi a vnímat zejména jejich kladné vlastnosti, nikoliv záporné. Sociální desirabilita se projevuje právě ve verbalizovaných názorech pedagogů.

Představitelé mužského pohlaví dokonce zmínili, že by měli tyto děti vnímat způsobem, který je očekáván od společnosti. U tohoto výzkumného vzorku je tedy sociální desirabilita u mužů uvědomovaná, zatímco u žen nikoliv.

Značné rozdíly se objevily mezi pohlavím v percepci role a funkce pedagoga. Ženy vnímají své role spíše jako pečovatelky, kamarádky, přítelkyně, jsou tedy zaměřené na vztahy s dětmi a mezi dětmi samotnými. Muži percipují své role ve třídě jako autorita, organizátor, koordinátor, který má udržovat morálku, řád ve třídě a dbát na spravedlivé jednání. Zde není jisté, zda učitelé vnímají tuto roli pedagoga obecně nebo vztahem k dětem se SPU. Žádný takový výzkum v České republice vykonán nebyl. Výzkumy zaměřené na pohlaví a percepci role pedagoga byly vždy zaměřeny na vnímání vnějším prostředím, nikoliv na posuzování vlastní role. Takový výzkum nebyl vykonán ani v zahraničí. Proto rozdíly percepcie vlastní role pedagogů pro děti bez hendikepu a děti s hendikepem považuji za další možnost výzkumu. Mimo to by bylo vhodné vykonat výzkum a porovnat percepci dětí se SPU pedagogy běžných tříd versus učitelé tříd speciálních.

Za nedostatek tohoto výzkumu považuji absenci respondentů s jiným přístupem k dětem. Tento vzorek nepovažuji za dostatečně variabilní, protože jsou si tito učitelé velmi blízcí svým pohledem a přístupem k dětem se SPU. Během vyhodnocování dat jsem sama refletovala některé chyby z průběhu mých rozhovorů s respondenty, kterých bych se měla vyvarovat. Někteří z respondentů byli nevrlí a z jejich chování jsem vyzorovala snahu o co nejrychlejší dokončení rozhovoru. Toto chování mě velmi ovlivnilo a snažila jsem se respondentovi vyhovět. Během rozhovorů jsem taktéž měla být vytrvalejší a nenechat se jednoduše odbýt, trvat na vysvětlení jednotlivých výpovědí. Nejvíce nedostatků reflektuji ve způsobu pokládání dotazů. Na jednu stranu jsem nepokládala otázky v případě, kdy by byly vhodné. Za vhodnou chvíli například považuji tu, když respondent řekl, že percipuje děti se SPU normálně. Tuto větu bereme jako samozřejmou, ale každý pod touto vnímá něco jiného, což jsem opomenula. Chybí zde tedy vysvětlení některých výroků. Na druhou stranu jsem pokládala dotazy nevhodným způsobem. Využívala jsem dotazů přímých a uzavřených, kdy je možnost odpovědi ano či ne. Naopak jsem měla využívat otázek nepřímých a otevřených. Někdy jsem též pokládala dotazy navádějící. Tato reflektovaná pochybení jsou důsledkem nedostatku zkušeností s vedením výzkumných rozhovorů.

13 Výsledky výzkumu

Mým předpokladem bylo, že se učitelé s dlouholetou praxí již mnohokrát setkali s dítětem se SPU. Tento předpoklad se zcela nepotvrdil. Dokonce překvapující bylo, že se setkali s integrovanými dětmi jen výjimečně. Naopak důležitým objevem bylo, že se všichni pedagogové shodli na rostoucím počtu dětí s problematikou SPU.

Každý z respondentů má své individuální zkušenosti a pohled na problematiku. Většina z těchto účastníků, ať student či pedagog s dlouholetou praxí, vnímá děti se SPU a svou vlastní roli velmi odlišně. Rozdílnosti se objevovaly v kontextu, ve kterém učitelé a studenti vnímají děti s vývojovými poruchami, v jejich verbalizovaném názoru a interpretované percepci dětí se SPU. Odlišnosti byly znatelné i v pojetí role a funkce pedagoga pro dítě s vývojovou poruchou učení.

VO 1: Jak vnímají učitelé 1. stupně základních škol děti se specifickými poruchami učení?

Každý z učitelů řekl jiné informace, než ty které byly interpretovány z rozhovorů s nimi. Tudíž se objevuje rozdíl mezi verbalizovanými názory a způsobem percepcí dětí se SPU.

V řečeném názoru na děti s vývojovou poruchou učení jsou ženy zaměřeny zejména na samotné děti a důsledky SPU, zatímco pan „D“ je spíše orientován na to, co obnáší přítomnost dítěte s touto problematikou v jeho třídě, pro jeho osobu.

Z interpretace dat vychází, že 2 ze 3 učitelů vnímají děti se SPU spíše jako problematické a prožívají při práci s nimi hlavně záporné emoce. Tito učitelé se také zaměřují na negativa dětí s vývojovou poruchou učení, což pravděpodobně koreluje s pociťovanými negativními emocemi a projevuje se v přístupu k těmto dětem.

V kontrastu k těmto pedagogům je i pohled na tuto problematiku paní „A“. Tato kantorka má mnohem větší vhled na celou situaci dítěte s vývojovou poruchou učení a vnímá je jako žáky, kteří mají nedostatky, které lze při vhodné a dostačující práci, vytěšnit.

VO 1.1 V čem se liší vnímání učitelů 1. stupně ZŠ a studentů tohoto oboru dítěte se SPU?

Domnívala jsem se, že rozdíly ve vnímání dětí se SPU studenty a pedagogy s praxí budou značné. Tento předpoklad se mi potvrdil. Jediným společným rysem mezi studenty a učiteli je percepce nedostatků ve výukových předmětech a nutnost více se zaměřit na práci s těmito dětmi.

Kantoři jsou ovlivněni svou vlastní zkušeností a ztratili schopnost sebereflexe a reflexe vlastních nedostatků a chyb. Jsou si jisti svou činností díky svým zkušenostem tak, že ztrácí schopnost objektivního pohledu na situaci. Zaměřují se zejména na edukaci a výkon dětí se SPU. Oproti studentům se velmi málo zabývají osobnostním vývojem dítěte a vnímají jej spíše jako jednotlivce, nežli jako součást celé třídy. Je nutno podotknout, že dítě s touto problematikou naopak vnímají jako součást rodiny, která ovlivňuje přístup k této problematice. Příchod dítěte s vývojovou poruchou učení vnímají převážně záporně a tento příchod vyvolává u pedagogů mnoho negativních emocí.

V kontrastu toho studenti zamýšlejí nad možnými nedostatky učitelů a nevhodnými způsoby chování k dětem se SPU. Právě díky nedostatku zkušeností jsou schopnosti vzhledu na celou problematiku specifických poruch učení a vyhnoutí se zkreslení subjektivními zkušenostmi. Z výpovědí studentů vychází, že mají tendenci ke kamarádskému přístupu k dítěti. Jsou orientováni především na emocionální, sociální a osobnostní rozvoj dítěte se SPU. Předpokládají, že ve své praxi budou uzpůsobovat úlohy jejich potřebám a respektovat tyto děti s jejich kladnými i zápornými vlastnostmi.

Jako odpověď na tuto výzkumnou otázku lze považovat, že rozdíly ve vnímání učitelů a studentů v oboru učitelství 1. stupně ZŠ jsou:

- Reflexe chyb a nedostatků učitele
- Zaměření na oblast vývoje dítěte
- Kontext percepce dítěte se SPU

VO 1.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání pedagogů své role ve vztahu k dětem se SPU mezi pohlavími?

V pojmání dětí se SPU mezi učiteli a studenty se rozdíly objevily, stejně tak jsem odlišnosti našla i v pojetí role a funkce pedagoga. Každý ze studentů i z pedagogů vnímá svou roli a funkce pro tyto děti jinak. Jedná se o velmi subjektivní záležitost. Ve vnímání role pedagoga se objevují rozdíly mezi verbálním projevem a jeho interpretací menší nežli u percepce pedagogů dětí se SPU. Jedinou společnou funkcí pedagoga, kterou zmínili všichni respondenti, byla funkce výchovná a vzdělávací. Někteří z respondentů, kteří mají zástupce u obou pohlaví, pojmají učitele i jako osobu, která má svá omezení.

U paní „A“ se nadále objevuje funkce motivační. Paní „B“ se označila svou rolí jako roli matky. Tudíž mimo dvou základních funkcí dodala ještě funkci pečující. Studentka, která je poslední zástupkyní ženského pohlaví dodala funkci kamarádkou a vzorovou. Z těchto funkcí lze usoudit na orientaci těchto učitelek a studentky hlavně na vztahy s dětmi.

Opačné pohlaví zastupují dva muži. Pan „D“ zmiňuje funkci učitele jako koordinátora a poradce. Naopak Pan „E“ pociťuje, že je funkce učitele ne jen výchovná a vzdělávací, ale i informační. Podává informace ostatním spolužákům o situaci ve třídě a žákovi se SPU. Dle tohoto muže by měl být pedagog hlavně autoritou, protože právě autorita dokáže vychovat dítě, zatímco kamarád ne. Oba muži jsou si vědomi očekávání způsobu vnímání dětí se SPU od společnosti. Toto je reflexe, která u žen zmíněna nebyla.

Zde vidíme rozdílné pojetí role a funkce učitele vnímané ženou a mužem. Ženy jsou velmi orientované na vztahy s dítětem, projevují se během jejich výkonu práce pečovatelské pudy, zatímco muži jsou spíše orientováni na hranice a řád. Muži jsou orientováni spíše na výkon, aby byli všichni pojmání stejně, všichni měli stejná pravidla, aby dítě znalo své možnosti, naopak ženy se snaží orientovat, aby dětem bylo dobře ve třídě.

Závěr

Praktická část tohoto šetření se obecně zaměřuje na způsoby vnímání dětí se SPU učiteli. Posléze specifikují své zaměření na percepci dětí se SPU studenty a pedagogy a na rozdílnosti a společné znaky ve vnímání role pedagoga pro děti s vývojovou poruchou učení mezi pohlavími.

Výzkumného cíle se podařilo dosáhnout interpretací dat získaných z rozhovorů se dvěma studenty a třemi pedagogy, z toho 2 muži a 3 ženy.

Z tohoto výzkumného šetření vyšly tyto výsledky:

- Učitelé percipují děti se SPU spíše negativně a práce s těmito dětmi je spojená zejména s negativními emocemi, což koreluje s jejich přístupem k těmto žákům.
- Rozdíly ve vnímání dětí se SPU mezi studenty a pedagogy s dlouholetou praxí se objevují v reflexi chyb a nedostatků učitele, zaměření na oblast vývoje dítěte, kontextu percepce dítěte se SPU.
- Rozdíly ve vnímání role pedagoga pro děti se SPU jsou mezi muži a ženami značné.
 - ❖ Ženy jsou zaměřené zejména na vztahy s dětmi.
 - ❖ Muži jsou zaměřeni na morálku, řád a spravedlnost ve třídě.

Seznam použité literatury

- Bartoňová, M. (2005). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD.
- Foltová, L., Portešová, Š. & Kukla, L. (2013). *Behaviorální, emoční a sociální potíže dyslektických dětí během školní docházky (7-15 let) – Longitudinální výzkum*. *Československá psychologie*, 57(6), 505-520.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Kocurová, M. (2002). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing.
- Körne, G. S. (2014). *Spezifische Lernstörungen: Vom DSM-IV zum DSM-5*. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(5), 369-374.
- Krejčová, L. (2006). *Jsou učitelé připraveni na žáky se specifickými poruchami učení?*. *Rodina a škola*, 6, 14-16.
- Krejčová, L. & Bodnárová, Z. (2014). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Mafuso, M. F. (2014). *Strategie for Facilitating Learning Support Processes: What can Teachers do Support Learners with Specific Learning Difficulties?*. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 455-461.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. Praha: H&H.
- Matějček, Z. & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V. & Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2002). *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. č. j.:13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002*. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/HTM/ZK13710_02_fin.htm?highlightWords=sm%25C4%259Brnice

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Světová zdravotnická organizace (2008). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize*. Praha: Bomton Agency.
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál.
- Prücher, F. & Langfeldt, H-P. (2002). *How German Teachers in Special Education Perceive and Describe Children with a Learning Disability*. International Journal of Disability, Development and Education, 49(4), 399-411.
- Říčan, P. & Krejčířová, D. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing.
- Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- Strnadová, I. (2006). *Škola je pro rodiče dětí se SPU podpora, ale i hrozba*. Rodina a škola, 6, 17.
- Šauerová, M., Špačková, K. & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- United States Environmental Protection Agency (2011). *America's Children and the Environment, Third Edition*. Dostupné z: http://www.epa.gov/ace/ace3draft/draft_pdfs/ACE3NeurodevelopmentalDisordersReviewPackage3-02-11.pdf
- Vašutová, M. (2004). *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.

Přílohy

Příloha č. 1: Přepis vybraného rozhovoru

Příloha č. 1: Přepis vybraného rozhovoru

Rozhovor s Paní „B“

Co Vás napadá při vyřknutí termínu „Specifické poruchy učení“?

Dyslexie a ty další poruchy. Třída jako taková, že vždycky tam někdo je. Řekla bych, že je to častější jev, než býval a každopádně spolupracujeme s PPP (Pedagogicko-psychologická poradna).

Když se řekne termín SPU, vybaví se Vám nějaké konkrétní dítě, které jste v nejbližší době vyučovala?

Mně se nevybavuje konkrétní dítě, protože těch dětí bývá více. Vybaví se mi to, že vlastně se to projevuje v té první třídě ani ne, to se ještě ani tak neřeší, ale v té druhé třídě, jak ty děti začnou psát, začne se více číst, tak už se to projeví při tom psaní, čtení, držení toho pera a další. V té druhé třídě se to už řeší, já to řeším, zavčasu je posílám do té poradny a většinou bych řekla tedy, že se to udrží v té hladině potíží nebo obtíží, že to není nebo nesetkávám se tolik s integrovanými dětmi, to jsem ještě za svou kariéru neměla a u těch dětí dochází třeba k zapominání diakritických znamének apod., což je hodně častý jev. Je to prostě nějaká obtíž, s níž se dítě jaksi rodí.

Jak s ním pracujete, když zjistíte, že má diagnostikovanou SPU, chováte se k němu jinak než k ostatním?

Určitě k němu přistupuji individuálně. Obecně přistupuji ke každému dítěti, které má jakoukoliv obtíž individuálně, nemusí to být SPU, třeba i rodinné záležitost, pokud se to k nám donese, tak přistupuji individuálně. To znamená, že to dítě, když vidím, že má obtíže, i když nemám od poradny papír, tak se snažím, ne že bych mu ulevovala, rozhodně ne, snažím se mu pomoci. Jsem u něj více, více mu vysvětluji, přečtu mu text, vyberu s ním to podstatné, to co ostatní děti dělají samostatně, tak se snažím s ním dělat individuálně. Potom pokud přijde poradenská zpráva, tak tam bývá závěr, zpravidla to bývá, co se týká českého jazyka, tak to bývá zaměřeno na zkracování cvičení, místo diktátů doplňovací cvičení, diktáty zkrácené když už a o přípravě, spíše tímhle směrem. Otázka je zase samozřejmě počet dětí ve třídě, do jaké míry vám to dovolí se tomu dítěti věnovat

individuálně. Průměrný počet je 17 dětí, mám dětí 27 a to už potom je složitější, ale vždycky se snažím.

Myslíte, že by byl potřeba pedagogický asistent?

Myslím si, že ne. Individuální práce s dítětem stačí. Rozhodně na to vystačím sama. Výsledky jako, to dítě někdy mívá, záleží na povaze toho dítěte, ono záleží i na tom rodinném zázemí. Když se nad tím člověk zamyslí, tak fakt je ten, že v každé rodině se žije jinak, řeší se problémy jinak, někdy je na to dítě tlak těch rodičů už od té první třídy docela velký, protože oni vstupují do té školy v očekávání, že budou mít samé jedničky a potom ten zlom, když dostane první dvojku, tak je to těžký. Někteří ty rodiče to berou jak to je, když vidí snahu a pracují s ním, tak jsou v pohodě, i když ty výsledky nejsou takové, jaké by si představovali nebo by byli rádi. Některé děti jsou pak pod tlakem a potom jsou nervóznější, zlobivější a pak je to i strikce té školy.

Je pro vás významné u toho dítěte s těmito potížemi, aby rodiče spolupracovali?

Určitě

Stalo se Vám, že by rodiče nespolečně spolupracovali?

Ne, já ty vztahy s rodiči mám vždycky docela dobré, máme to tak, že rodiče nemohou poskytnout poradenskou zprávu. Je to na nich, ale není problém. Já v tomhle nemám s rodiči problém

Jak probíhá běžná komunikace s rodiči? Jaké informace si poskyujete, jak s nimi komunikujete?

V podstatě to, co jsme tady teď řešili, když vidím, že vypadá, že tam bude nějaký problém, tak se sejdeme, nastíním ten problém, jak to vidím já. Většinou, záleží v jaké je to fázi, v jakém ročníku taky. Ale většinou tomu necháme ještě nějaký čas a uvidí se, navrhnou já nějaký vstřícný krok ode mě a domluvíme se na zpětné vazbě od rodičů. Většinou to funguje, a pokud se ten problém nezlepší, opravdu vypadá, že tam něco je, tak navrhnou PPP. Nestalo se mi, že by se někdy ty rodiče bránili, naopak u mě to docela funguje, že reagují rychle, já jim pomůžu, navrhnou, že jim zařídím, pokud chtějí, zavolám, domluvíme termín.

Poskytujete nějaké doučování dětem se SPU?

Doučování je velký problém. Protože děti mají spoustu aktivit a my se těžko sejdeme na nějakém termínu, ani ty děti bych řekla, že o to nemají takový zájem. Protože většinou to je tak, že navrhnu, že bychom mohli spolu něco probrat a oni, že něco mají nebo se s rodiči domluví, což se mi taky stalo párkrát, že se s nimi domluví místo nějaké výuky, třeba hudební výchovy, kterou si platí, takže to vždycky konzultuji s rodiči, protože si nemohu dovolit mít doučování na úkor jejich peněz. To je jasná věc. Takže se domluvíme na doučování v rámci té hodiny, třeba „hudebky“. Takže toho doučování není tolik. Když je třeba, tak to nějak udělám, Většinou je to dost nárazové, že se tomu nedá ten čas, který je potřeba, těžko se sejdeme, že bych si je tu nechala po doučování třeba. Zase musíte brát, že to dítě se musí najíst, je to dneska v dnešní době taky těžký, protože že jo ty děti, když se budou někdy potulovat, když bych ho půl hodiny někde zdržela, vždycky jsem s těmi rodiči v kontaktu, aby si nemysleli, že to dítě zůstalo někde „viset“. Takže jo doučujeme, ale zase je to o tom, že mi uděláme nějaké doučování, ale já čekám nějakou zpětnou vazbu. Takže my co tu procvičíme, tak ještě dám já nevím dva, tři příklady domů a doma to spočítají, vždycky jsem zažila, abych tu zpětnou vazbu měla.

Stalo se Vám, že by to dítě nechtělo spolupracovat, že by o to nemělo zájem, že k němu máte individuální přístup, že se mu snažíte pomoci a on by nespolupracoval?

To se mi tedy nestalo, že ty děti, že se jim třeba nechce, nebo že říkají, my máme „hudečku“ a jedeme k babičce, stalo se mi, že si to dítě vymyslelo, ale že by se mi to dítě „šprajcovalo“, plakalo, to se mi nikdy nestalo. A zase, když to potřebuju, tak se zkontaktuju s těmi rodiči a vyřešíme to. Takže nemám s tím problém.

Takže byste dokázala říct, že ty děti spolupracují bez problémů, že se snaží spolupracovat, že sami vnímají, že mají nějaký problém a chtějí jej napravit?

Ano, já bych řekla, že ano. Zase záleží, když je to ve druhé třídě, tak to dítě je ještě malinké, ale zase to vnímá jinak než takový „čtvrťák“, který si to uvědomuje.

Jak si myslíte, že to vnímají žáci, že se věnujete jednomu dítěti více než ostatním?

Vždycky řeknu dětem narovinu, jak to je. Já nemám problém v tomhle, jsou tam děti, které jsou zlobivější, děti které mají rádi pozornost, zase záleží co je taky doma,

ale vždycky to dětem vysvětlím, ale děti to berou naprosto normálně, naopak se ještě snažím ty děti vychovat k tomu, aby si vzájemně pomáhali. Takže já nemám problém, aby děti přinesly úkol, aby vysvětlily, aby si pomohly, aby i těmhle dětem pomohly, když nemám opravdu čas se nějak sejít, tak se mi nabídnou ty holky i kluci, že to s ním proberou v družině, že se fakt takto vzájemně podporují.

Co jim řeknete, jak jim to vysvětlíte?

Záleží na situaci, ale většinou jim vysvětlím, že každý jsme nějaký, že každý má talent na něco jiného, záleží, jak jsou vychovaní, protože někteří opravdu výtvarnou výchovu nebo tělesnou výchovu zvládají jinak než ostatní. Tam oni to cítí více než v těch hlavních předmětech. Když se jim něco nepovede oproti jiným, tak to cítí mnohem více. Takže už tam to probíráme, že každý není na všechno. No a to i v té češtině a matematice, někomu to jde rychleji, někomu pomaleji, budu se mu věnovat o něco více, oni to chápou většinou. Ono to přijde jako samo, jak se u těch dětí furt zastavujete, oni to začnou brát potom normálně, protože u nich se taky někdy zastavíte, i u těch bystrých dětí se zastavíte a probíráte něco, někdy jim taky něco nejde. Já bych řekla, že ty děti nejsou jako vypíchlé, že bych u nich stála pořád a furt se jim věnovala, protože já docela mám ty děti takové, že oni si zvyknou pracovat a snaží se a tyto problémy řešíme čím dál tím více. Většinou je tam to pozitivum, z toho vyplývá, jak ty děti co mají ty potíže, tak i ty děti vzájemně. Fakt tam není nikdo, kdo by jako žárlil, někdo kdo by říkal „paní učitelka zase stojí u mě“. Nemohu za ty děti mluvit, ale rozhodně nám chybí, mě chybí třídnické hodiny, kde se probralo takové ty třídnické věci, ale také se s těmi dětmi promluvílo o situaci mezi nimi, o vztazích a další Já to dělám, ale dělám to na úkor něčeho, což taky není v pořádku, považuji to za velkou věc, s těmi dětmi jsem připravena promluvit, je to tam o důvěře, proto si myslím, že ani ty děti nemají žádný problém s tím to říct, když mají nějaký průšvih.

Myslíte, že jsou SPU spojené s inteligencí?

Ne

Jak byste popsala, jak vy vnímáte učitele, jakou roli má pedagog pro dítě se SPU?

Já vnímám roli učitelky jako druhou mámu. Protože když to vezmete, my jsme s těmi dětmi skoro delší čas než ty rodiče, proto tu roli vnímám ne jenom jako vzdělávací, ale taky výchovnou.

Takže se o ně snažíte pečovat, vést k nejlepším výsledkům a projevuje se mateřský pud?

Určitě, ty děti jsou pořád skvělé. Ty děti jsou chytré, bystré. Ty děti se pořád mění. Taky bych řekla, že ty děti mají všeobecný přehled. Ale taky mi připadá, že jsou takový, kteří mají tendenci to „odfláknout“.

Dá se říct, že ti děti na to potom doplácí?

To bych neřekla, že na to ty děti doplácí, že by vznikla ta porucha, to ne, ale je škoda, že ty rodiče s nimi pak nepracují. To se mi stává, je nějaký závěr z poradny a je tam závěr pro nás a závěr pro rodiče, to se mi stalo, rodiče sice spolupracují, ale fakt je, že u některých dětí, že to na škole nějak ošetříme, ale doma opravdu nedělají, to vyžaduje čas, ale tam to většinou u některých končí.

Setkala jste se někdy s dítětem, které pracovalo samo doma na tom, co se dělalo ve škole, ale bez rodičů? Že by ono mělo zájem, ale že by je rodiče nepodporovali?

To nemohu posoudit, s nimi nejsem, děti pracují sami, taky se vyptávám, kdo to dělal sám, komu pomohli hodně, málo. Fakt je, že většinou těm dětem s těmito poruchami rodiče pomáhají, ale jsou právě případy, kdy vůbec. Udělají s nimi ten úkol, ale už to není do důsledku, co by to dítě potřebovalo, je to tak, že to udělají povrchově, není tam ta trpělivost a vysvětlování. Ono to souvisí i s tím, že ty děti potřebují cvičení na paměť apod., to už je taky něco navíc, ty rodiče musí sehnat nějaké materiály, poradna dává doporučení a materiály, kde sehnat, myslím, že u některých rodičů už to vázne a končí. Rodiče tomu musí věnovat čas. Mám rodiče, kteří se intenzivně nebo nárazově věnují tomu dítěti, postupně vidí, že to dítě to potřebuje, nebo úplně to krachne.

Osobnost dítěte závisí na tom, co je tomu dítěti dáno, na tom v čem žije, samozřejmě na tom, jak se s ním jedná i na tom, jak se k němu staví spolužáci atd., ale že by to přímo souviselo s poruchou, to ne.