

UNIVERZITA PARDUBICE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

VNÍMÁNÍ VYBRANÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ ZE  
STRANY UČITELE ZŠ  
(DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE)

Denisa Hučková

Bakalářská práce

2008

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Katedra věd o výchově  
Akademický rok: 2007/2008

**ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**  
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Denisa HUČKOVÁ**

Studijní program: **B6107 Humanitní studia**

Studijní obor: **Humanitní studia**

Název tématu: **Vnímání vybraných specifických poruch učení ze strany učitele ZŠ (dyslexie, dysgrafie, dysortografie).**

**Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :**

1. Úvod - motivace
    - uvedení do problematiky
    - obecně dysfce
  2. Dyslexie, dygrafie, dysortografie - vymezení
    - projevy
    - 2.1. Vnímání dysfcí ze strany učitele ZŠ - informovanost
      - připravenost (kurzy,...)
    - 2.2. Výzkum - interpretace výsledků
  3. Závěr - shrnutí
    - informovanost o situaci
- Přílohy

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- 1) ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. (2003) - dostupnost: Krajská knihovna Liberec.
- 2) POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch a chování. (2001) - dostupnost: Knihovna UPCE.
- 3) VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. (2005) - dostupnost: Knihovna UPCE.
- 4) KUCHARSKÁ, Anna, ed. Specifické poruchy učení a chování. (1999) - dostupnost: Knihovna UPCE.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Marta Kremličková**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

**30. dubna 2007**

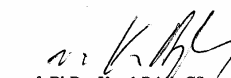
Termín odevzdání bakalářské práce:

**31. března 2008**



prof. PhDr. Petr Vřel, CSc.  
děkan

L.S.



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2007

## SOUHRN:

Bakalářská práce je zaměřena na specifické poruchy učení (dyslexii, dysgrafii a dysortografii) a na postoje učitelů na základních školách k těmto vybraným specifickým poruchám učení. Nárůst počtu žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení vede ke zvýšeným nárokům na pedagogy, kteří by měli umět se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivně pracovat.

V teoretické části se bakalářská práce zabývá především terminologií a legislativou, která se ke specifickým poruchám učení vztahuje.

Součástí práce je také vlastní empirické šetření, které bylo provedeno na pěti základních školách v mikroregionu Tanvaldsko. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé se v oblasti specifických poruch učení neustále sebevzdělávají. Zároveň však mají pocit, že jsou na ně kladeny stále větší nároky a to ať již ze strany pedagogicko-psychologické poradny nebo rodičů integrovaných žáků.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ, VZDĚLÁVÁNÍ, PEDAGOG

## SUMMARY:

The bachelor thesis deals with specific learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, dysorthographia) and view of basic school teachers for this choice specific learning disabilities. The grow up of number of pupils with diagnosis specific learning disabilities make for demands grow up in teachers which they can effective work with pupils with specific learning disabilities.

The bachelor thesis engages in theoretical part first terminology and legislature which refer to specific learning disabilities.

The constituent of this thesis is my own empirical examination which it was performed in five chosen basic schools in Tanvald. From empirical examination results that teacher theirselves – education in the sphere of specific learning disabilities. At the same time they have feeling that tax a put heavily in them from the side of pedagogical – psychological office or parents of integrated pupils.

## KEYWORDS:

SPECIFIC LEARNING DISABILITIES, EDUCATION, TEACHER

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala PhDr. Martě Kremličkové za vedení při realizaci této bakalářské práce a dále pak prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, Csc. za odborné konzultace.

# OBSAH

<b>1. Úvod</b>	7
<b>2. Uvedení do problematiky</b>	9
2.1 Historický vývoj a vymezení pojmů	9
2.1.1 Lehké mozkové dysfunkce X specifické poruchy učení	10
2.1.1.1 Definice lehkých mozkových dysfunkcí	10
2.1.1.2 Definice specifických poruch učení	10
2.1.2 Předpona dys- a dysfunkce	11
2.1.3 Dyslexie	12
2.1.4 Dysgrafie	13
2.1.5 Dysortografie	13
<b>3. Vnímání vybraných dysfunkcí ze strany učitele ZŠ</b>	14
3.1 Připravenost pedagogů na práci se žáky se specifickou poruchou učení	14
3.2 Legislativní vymezení vzdělávání v souvislosti se specifickými poruchami učení	14
3.3 Pedagogická diagnostika	15
3.3.1 Typy pedagogické diagnostiky	15
3.4 Integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžných tříd ZŠ	17
3.5 Individuální vzdělávací program	17
3.6 Hodnocení žáků se specifickou poruchou učení	18
3.7 Odlišnost práce se žáky se specifickou poruchou učení na prvním a druhém stupni ZŠ	19
3.7.1 První stupeň ZŠ a práce se žáky se specifickou poruchou učení	19
3.7.2 Druhý stupeň ZŠ a práce se žáky se specifickou poruchou učení	20
<b>4. Vlastní empirické šetření</b>	21
4.1 Stanovení hypotéz a zkoumaný vzorek	21

4.2 Zpracování údajů a analýza získaných informací	22
4.2.1 Vyhodnocení identifikace respondenta	22
4.2.2 Vyhodnocení zbylé části dotazníku	25
4.3 Potvrzení či vyvrácení hypotéz	36
<b>5. Závěr</b>	39
Seznam použité literatury	41
Seznam příloh	43

# 1. ÚVOD

Na základních školách se pedagogové setkávají s nejrůznějšími potížemi dětí. Od neprospěchu, který je zapříčiněn pouze neochotou žáka učit se, přes specifické poruchy učení až po šikanu. U ničeho z toho však není příčinou problémů nedostatek intelektu.

V oblasti specifických poruch učení jsou u nás, ale i ve světě již řadu let prováděny různé výzkumy zaměřené např. na čtení dyslektiků, závislost pochopení textu na velikosti písma, závislost očních pohybů na rychlosti čtení atd. Již méně se však setkáváme s výzkumy zaměřenými na druhou stranu – tedy na lidi, kteří s takto handicapovanými jedinci pracují.

Svou práci jsem se proto rozhodla věnovat právě jedné z profesí, která se s lidmi se specifickými poruchami učení setkává velmi často. Svou bakalářskou práci jsem tedy zaměřila na pedagogy vyučující na základních školách jazyky a na jejich vnímání vybraných specifických poruch učení, konkrétně pak dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Specifické poruchy učení jsou nejspíš staré jako lidstvo samo. Ne vždy jim však byla věnována taková pozornost jako dnes. Do jisté míry to může být způsobeno mimo jiné i prudkým nárůstem diagnostikování těchto poruch, který v několika posledních desetiletích nastal.

Vzdělávání v základních školách je definováno rámcovými vzdělávacími programy. Přesně je stanoveno učivo, které má žák v jednotlivých třídách zvládnout. Ale žáci nejsou všichni stejní. Někteří potřebují speciální přístup, protože jejich dispozice k učení jsou snižené. Učitel bývá mnohdy tím prvním člověkem, který si odlišností u žáka všimne.

Práce se žáky, kterým byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, klade na vyučující zvýšené nároky. Ne vždy však dokáží rodiče žáků dostatečně ocenit úsilí pedagogů o co nejlepší výsledky dětí. Ještě stále zastávají někteří rodiče mylný názor, že vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a následně i stanovená diagnóza specifických poruch učení je něčím, co dítě staví do „špatného světla“.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí:

A/ teoretické části

B/ praktické části.



Teoretická část se opírá o dostupnou literaturu a zahrnuje v sobě základní pojmy a jejich definice, které se k tak široké oblasti, jakou specifické poruchy beze sporu jsou, pojí. Jsou zde vysvětleny např. termíny jako specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, pedagogická diagnostika, individuální vzdělávací program atd.

Praktická část se zabývá hodnocením údajů získaných z vlastního empirického šetření. Jeho předmětem jsou názory vybraných pedagogů z pěti základních škol v mikroregionu Tanvaldsko na specifické poruchy učení a okruhy jim příbuzné.

## 2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Mezi námi žijí lidé, kteří trpí nejrůznějšími chorobami nebo poruchami. A nejinak je tomu i ve školním prostředí, kde se učitelé setkávají dnes a denně se žáky, kteří potřebují z nejrůznějších důvodů speciální přístup.

V naší společnosti je cílem současného vzdělávacího systému to, aby každému byl umožněn stejný přístup ke vzdělávání (tzv. rovné šance) a zároveň zajištění rozvoje individuálních schopností jedince (podle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon – viz příloha č. 1).

Na základních, ale i ostatních školách jsou tedy do běžných tříd často integrovány děti např. s lehkými mozkovými dysfunkcemi nebo i lehce tělesně handicapovaní. Z toho vyplývá, že by učitelé měli umět s těmito dětmi pracovat tak, aby se rozvíjely schopnosti a dovednosti těchto dětí. Otázkou však zůstává zda tomu tak opravdu je.

### 2.1 HISTORICKÝ VÝVOJ A VYMEZENÍ POJMŮ

Specifické poruchy učení nejsou žádnou novinkou dnešní doby, ba naopak. Již na přelomu 19. a 20. století se objevují první výzkumy v oblasti specifických poruch čtení a následně i psaní.

Podle Zelinkové přiblížil jako první problematiku specifických poruch čtení v roce 1868 francouzský neurolog Paul Brocca, který v mozku lokalizoval centrum řeči, tzv. Broccovo centrum. Při poškození této oblasti mozku ztrácí člověk schopnost rozumět mluvené řeči. Následoval nález německého neurologa O. Wernickeho, který objevil oblast mozku zajišťující artikulaci, tedy odpovědnou za mluvený projev člověka. O další krok blíže pak byl německý internista Adolf Kussmaul, který jako první užil termín „oční slepota“ a to v kontextu, kdy došlo následkem poškození mozku ke ztrátě schopnosti číst (podle něho pak může docházet i k tzv. „slovní hluchotě“). Další pokrok v oblasti specifických poruch čtení udělal praktický lékař Pringle Morgan, který roku 1896 popsal případ chlapce s vysokou inteligencí, který nebyl schopen naučit se číst. Tuto poruchu Morgan nazval jako „vrozenou slovní slepotu“.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 2005, s. 8.

Postupně pak následovalo poznání i dalších specifických poruch učení jako např. dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, atd.

## **2.1.1 Lehké mozkové dysfunkce X specifické poruchy učení**

### *2.1.1.1 Definice lehkých mozkových dysfunkcí*

„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.“<sup>2</sup>

Pod pojem lehké mozkové dysfunkce (minimal brain damage; původní český název od Otakara Kučery byl „lehké dětské encefalopatie“) se tedy dnes řadí specifické poruchy učení (specific learning disabilities), které zahrnují např. dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a další specifické poruchy učení, ale jak je z názvu patrné i lehká mozková poškození.

### *2.1.1.2 Definice specifických poruch učení*

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti,

---

<sup>2</sup> CLEMENTS, S. D. Minimal Brain Dysfunction in Children. 1966. In ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2003, s. 12.

nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“<sup>3</sup>

Specifické poruchy učení tedy žáku znemožňují naučit se danou látku. Následkem toho může dojít u takto handicapovaných žáků k odporu k učení nebo až ke strachu ze školy, ze selhávání či z posměchu. To vše vyvolává stres, který pak každý den doprovází žáka do školy.

Specifické poruchy učení jsou dnes brány nejen jako pedagogický problém, ale zároveň se také dostávají do předmětu zájmu medicíny. „10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 člení specifické poruchy učení následovně:

#### F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

(...)

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická poruchy psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností  
nespecifikovaná“<sup>4</sup>

Bartoňová a Vítková uvádějí, že specifické poruchy učení se vyskytují přibližně u 3-4% dětí a mládeže školního věku.<sup>5</sup> Mnohdy se jedná i o kombinovanou formu specifických poruch učení.

### 2.1.2 Předpona dys- a dysfunkce

Předpona dys- pochází z řečtiny a mění význam základu slova. Dysfunkce pak tedy znamená narušenou, špatnou funkci.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1995, s. 24.

<sup>4</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2003, s. 11-12.

<sup>5</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava - VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2007, s. 99.

<sup>6</sup> KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 1986, s. 129.

### 2.1.3 Dyslexie

Dyslexie je porucha čtení. Patří mezi nejnámější a nejdéle zkoumanou poruchu ze všech specifických poruch učení.

V literatuře se uvádějí různé definice dyslexie. Roku 1994 byla Ortonovou dyslektickou společností stanovena asi nejvýstižnější z nich: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekodování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“<sup>7</sup>

Dyslexie postihuje rychlost čtení (dítě čte vzhledem ke svému věku výrazně pomaleji, mnohdy si také pomáhá tzv. dvojím čtením nebo si slova vymýšlí či domýšlí), správnost přečteného textu (zde je pro dyslektiky značným problémem záměna tvarově podobných písmem např. b-d; m-n či písmen, která si jsou podobná zvukově, např. b-p; f-v ), ale také pochopení informace, která je v textu uložena.

Podle Dirka Bakera lze rozdělit dyslexie do dvou typů podle mozkových hemisfér. Tedy na tzv. L-typ dyslexie a P- typ dyslexie.

- a) L-typ dyslexie se projevuje rychlým čtením s množstvím chyb. Do procesu čtení je tedy více zapojována levá hemisféra.
- b) P-typ dyslexie se naopak projevuje pomalým tempem čteného textu a také velkou nepřesností. Do procesu čtení je v tomto případě zapojena hlavně pravá hemisféra.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Z. 1996. In ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2003, s. 17.

<sup>8</sup> POKORNÁ, V. 2001. In BARTOŇOVÁ, Miroslava - VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2007, s. 107.

### 2.1.4 Dysgrafie

Je specifickou poruchou psaní, která postihuje celkovou úpravu psaného textu. Tato porucha se projevuje už při držení psacích pomůcek, které je chybné. Dále pak neuspořádaným kostrbatým písmem, jednotlivá písmena nejsou stejně vysoká a mnohdy není dodržován ani styl písma (střídá se tedy písmo tiskací s písmem psacím). Uspořádání písmen ve slově a napojování jednotlivých hlásek, které tvoří slovo, je často nesprávné. Pro dysgrafika je hodně obtížné psát na nalinkovaný papír – trefit se písmem na linku.

Dysgrafik musí při psaní vynaložit velké úsilí na to, aby něco napsal. Soustředí se tedy více na napsání textu a v důsledku toho pak zapomíná na obsah i gramatická pravidla.

### 2.1.5 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. „Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení.“<sup>9</sup>

Podle Zelinkové se tato porucha učení netýká pouze tzv. specifických dysortografických jevů (jak bylo usuzováno dříve), ale zároveň postihuje i osvojování gramatických pravidel. Chyby v osvojování gramatických pravidel vidí Zelinková hlavně v nedostatečném rozvoji řeči a zvláště pak jazykového citu. Mezi specifické dysortografické chyby pak řadí kromě nesprávného rozlišování mezi krátkými a dlouhými samohláskami také chybné rozlišování tvrdých a měkkých slabik (např. di-dy, ti-ty, ni-ny), dále pak zkomoleniny slov, které jsou zapříčiněny vynecháváním písmen nebo naopak přidáváním nadbytečných hlásek, ale i chybné rozlišování sykavek.<sup>10</sup>

Dysortografie se v mnoha případech nevyskytuje samotná, ale vystupuje v kombinované formě společně s dyslexií nebo v méně časté kombinaci s dysgrafií.

---

<sup>9</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 2005, s. 76.

<sup>10</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2003, s. 100.

### **3. VNÍMÁNÍ VYBRANÝCH DYSFUNKCÍ ZE STRANY UČITELE ZŠ**

#### **3.1 PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ NA PRÁCI SE ŽÁKY SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ**

Studenti pedagogických fakult odcházejí do praxe vybaveni znalostmi z oblasti speciální pedagogiky. Mají určitý, mnohdy jen základní přehled o specifických poruchách učení. K jejich profesi (např. učitele na prvním stupni základní školy) však pouze vysokoškolské kurzy nepostačí. Je důležité se v této problematice dále vzdělávat a to se týká nejen začínajících pedagogů, ale i těch stávajících.

Učitelé se mohou zúčastnit různých vzdělávacích kurzů a seminářů, které jsou zaměřené na problematiku specifických poruch učení (např. v minulých letech proběhlo několik kurzů v rámci projektu „Centrum inovativního vzdělávání: Rozšíření profesních kompetencí budoucích a stávajících učitelů pomocí deseti nových výukových modulů“).

#### **3.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

V legislativě České republiky je vzdělávání upraveno v několika úmluvách a zákonech, podle kterých se pedagogičtí, ale i další zaměstnanci škol musí řídit.

Jednou z úmluv je i Úmluva o právech dítěte, kterou Česká republika ratifikovala roku 1989 a následující rok pak tato úmluva vstoupila v platnost. Zde je zakotveno v části první, článku 28, prvním odstavci, že státy, které úmluvu ratifikovaly, mají na základě rovných šancí respektovat právo dítěte na vzdělání.

Dalším právním dokumentem, ve kterém se hovoří o vzdělání, je naše Ústava, jejíž součástí je i Listina základních práv a svobod. V ní hlava čtvrtá – hospodářská, sociální a kulturní práva, článek 33 definuje právo na vzdělání, které má být pro každého dostupné.

Asi nejvýznamnější zákonem, který v České republice upravuje vzdělávání, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání (viz příloha č. 1), kde jsou mimo jiné i definovány podmínky vzdělávání žáků se SPU.

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení upřesňuje také vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (viz příloha č. 2).

Dalším dokumentem, který upravuje vzdělávání žáků nejen se specifickými poruchami učení, je 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 (viz příloha č. 3).

### 3.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“<sup>11</sup>

Podle Zelinkové se pedagogická diagnostika skládá se ze dvou částí. Z části obsahové, která se zaměřuje na hodnocení úrovně vědomostí a dovedností žáka, a z části procesuální, která zjišťuje do jaké míry a jakým způsobem působí na daného žáka vzdělávání a výchovný proces.<sup>12</sup>

#### 3.3.1 Typy pedagogické diagnostiky

Podle Zelinkové lze rozlišit celkem čtyři následující typy pedagogické diagnostiky:

##### 1/ Normativní

Tento typ pedagogické diagnostiky porovnává výsledky sledovaného jedince s výsledky stanoveného reprezentativního vzorku ve stejné zkoušce. Díky

---

<sup>11</sup> CHRÁSKA, 1988. In ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2001, s. 11.

<sup>12</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2001, s. 12.



tomu lze stanovit, zda výsledky daného jedince odpovídají výsledkům jeho vrstevníků, nebo v čem za nimi naopak zaostává.

#### 2/ Kriteriaální

Diagnostika kriteriaální posuzuje dovednosti, návyky atd. jedince na základě předem stanovených kritérií, např. zda si žák dovede, nebo nedovede zavázat tkaničky u bot, či umí, nebo neumí vyjmenovaná slova atd.

#### 3/ Individualizovaný

Hodnotí žáka nikoliv ve vztahu k vrstevníkům, ale k žákovi samotnému. Porovnává dosavadní výsledky žáka s výsledky současnými. Tento typ pedagogické diagnostiky se uplatňuje hlavně u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 4/ Diferenciální

Používá se při stanovování obtíží, které mají stejné projevy, ale liší se v příčinách, např. zhoršení školních výsledků žáka může mít dvojí příčinu. Může se jednat o pouhou pohodlnost či neochotu žáka se učit nebo se může jednat o specifickou poruchu učení, jejímž vlivem došlo ke zhoršení prospěchu daného žáka.<sup>13</sup>

Pedagogicko-psychologická poradna může podle Bartoňové a Vítkové se souhlasem rodičů žáka požádat učitele o vypracování tzv. školního dotazníku, který je součástí pedagogické diagnostiky. Do školního dotazníku pedagog zaznamenává v oblasti čtení to, na jaké úrovni se čtení žáka nachází (zda si plete nebo neplete písmena, používá tzv. dvojí čtení atd.). V oblasti psaní to pak je např. styl držení psacího náčiní, úhlednost písma, záměny písmen atd. V počtech se zaznamenává např. do jaké míry si žák osvojil probrané matematické operace atd. Dotazník není zaměřen jen na čtení, psaní a počítání. Zaznamenávají se sem i potíže v ostatních předmětech a také i úroveň rétoriky, sociální vlastnosti dítěte, jeho zdravotní stav atd.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2001, s. 14-15.

<sup>14</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava - VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2007, s. 150.

### 3.4 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ DO BĚŽNÝCH TŘÍD ZŠ

Integrace ve vzdělávacím procesu znamená začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i se specifickou poruchou učení) mezi vrstevníky do běžných tříd ZŠ. I přes to, že integrace není naprosto ideálním stavem (tím by byla inkluze – tedy takové začlenění, kdy nedochází k labelingu a není zapotřebí vytvářet žádné individuální vzdělávací programy a natož pak zakládat speciální třídy či školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), je však považována za nejefektivnější možný přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na učitele ZŠ však začleňování těchto žáků klade zvýšené nároky. Nejsou speciálními pedagogy a při běžné výuce, kdy je ve třídě kolem dvaceti až pětadvaceti žáků, je velmi obtížné se integrovaným žákům individuálně věnovat. Zde jsou podle mě vhodnější speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, kde má vyučující snížený počet žáků, a tedy i více času na individuální práci se žákem. Na druhou stranu si však uvědomuji, že ze strany žáka nemusí být tato segregace vnímána vždy pouze pozitivně.

Učitel by měl umět s integrovaným žákem pracovat takovým způsobem, aby nedocházelo k posměchu ze strany spolužáků a aby se žák cítil vzhledem ke své „odlišnosti“ ve školním prostředí přinejmenším příjemně.

### 3.5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Individuální vzdělávací program je podle Zelinkové závazným pracovním materiálem, který slouží všem lidem podílejícím se na vzdělávání integrovaného žáka.<sup>15</sup> Individuální vzdělávací program vzniká posouzením žáka se specifickou poruchou učení jak učitelem, tak i ostatními pedagogickými pracovníky školy, pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, rodiči žáka a v neposlední řadě i samotným žákem.

Pro žáky se SPU, kterým byla porucha učení diagnostikována na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, vytváří pedagog individuální

---

<sup>15</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2001, s. 172.

vzdělávací program. Ten vypracovává ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nejčastěji pedagog, v jehož hodinách se porucha učení projevuje nejvíce. Tedy např. má-li žák diagnostikovanou specifickou poruchu čtení (tedy dyslexii), vypracuje individuální vzdělávací program učitel češtiny, popř. učitel cizího jazyka. Tvorba individuálního vzdělávacího programu vychází i z pedagogické diagnostiky.

Individuální vzdělávací program by měl být vypracován v souladu se směrnicí 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.

Individuální vzdělávací program umožňuje učiteli pracovat se žákem se specifickou poruchou učení podle potřeb a tempa žáka. Je-li zapotřebí, může tedy učitel na základě individuálního vzdělávacího programu provést redukci učiva nebo také pro daného žáka upravit např. klasifikační stupnici. Zároveň také individuální vzdělávací program respektuje potřeby pedagoga, který pak se žákem může pracovat na jeho úrovni ( např. tempo probírané látky může být pomalejší, žák i přesto, že je např. v páté třídě, může být vzděláván podle osnov čtvrté třídy atd.) aniž by musel dodržovat rámcový vzdělávací program (popř. školní vzdělávací program).

### **3.6 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ**

K profesi učitele nepatří pouze předávání vědomostí, znalostí a dovedností žákům, ale také hodnocení toho, co si žáci ze školy za vědomosti, znalosti a dovednosti odnášejí. Hodnocením žáků a to nejen klasifikací, ale i pochvalami či naopak případnými sankcemi přispívá učitel k motivaci žáků. Ta může být v případě kladných výsledků žáka pozitivní. V druhém případě, kdy vyučující neustále klasifikuje žáka nedostatečnou, nastává tzv. negativní motivace, která má za následek pokles až ztrátu zájmu o učení.

U žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení je problematika klasifikace složitější. Hodnocení takových žáků upravuje Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24 (viz příloha č. 4).

Dlouhodobé negativní hodnocení je pro žáka se specifickou poruchou učení velmi stresující. Důsledkem poruchy nevnímá písmena tak, jak by měl, a následkem toho je jeho psaný projev nečitelný, nebo nesrozumitelný. To by si měl učitel při práci

se žákem se specifickou poruchou učení uvědomit. Na žádost pedagogicko-psychologické poradny nebo rodičů může ředitel školy rozhodnout o slovním hodnocení takového žáka. Slovní hodnocení se liší od běžné klasifikační stupnice 1-5. Vyučující může mít s jeho tvorbou potíže, protože slovní hodnocení neodpovídá stupnici známek. Není ani přesně stanoveno, jak by mělo slovní hodnocení vypadat.

Ne každý žák, který má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, musí být klasifikován místo klasického hodnocení známkami slovním hodnocením. Stupnice 1-5 může být zachována v případě, že u žáka nedochází k výrazným redukcím učiva.

U žáků se specifickou poruchou učení může docházet vlivem častého záporného hodnocení k negativnímu vztahu ke škole a učení. Co vše by měl učitel u žáka se specifickou poruchou učení tolerovat, je uvedeno v individuálním vzdělávacím programu žáka.

Učitel by měl rozpoznat, kdy žák neplní své povinnosti a nezvládá učivo vlivem své poruchy učení a kdy je porucha učení pouze výmluvou, aby žák nemusel pracovat. V druhém případě může učitel při klasifikaci přistoupit k hodnocení žáka nedostatečnou. Je tedy potřeba, aby pedagog zvážil, zda za špatnými výsledky žáka stojí např. zvýšené nároky či obtížnost učiva, které vlivem specifické poruchy učení žák nezvládá, a nebo jde jen o pouhou lenost žáka učít se.

### **3.7 ODLIŠNOST PRÁCE SE ŽÁKY SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA PRVNÍM A DRUHÉM STUPNI ZŠ**

Zatímco na prvním stupni se učitel snaží naučit žáky číst psát a počítat, na druhém stupni je úkolem učitele na základě získaných dovedností z prvního stupně prohloubit nabyté dovednosti a přidat k nim nové znalosti a vědomosti.

#### **3.7.1 První stupeň ZŠ a práce se žáky se specifickou poruchou učení**

U žáka s diagnostikovanou specifickou poruchou učení jsou již na prvním stupni vidět rozdíly oproti ostatním spolužákům. Důležité je, aby učitel již se žákem pracoval, tedy aby prováděl tzv. reedukaci. To znamená, aby vytvořil takový postup práce, při

kterém bude docházet k nabývání dovedností, které jsou díky poruše učení omezené. Nejedná se tedy o učení nebo doučování, při kterém učitel doplňuje vědomosti žáka.

Při reedukaci jsou učitelem používané i nejrůznější speciální pomůcky (např. pro dyslektiky je dobrý nácvik čtení se čtecím okénkem, modelování písmen; pro dysgrafiky pak zase obtahování tvarů písmen a pro dysortografiky je to např. práce s tzv. bzučákem).

Aby byla reedukace efektivní, jsou zapotřebí nejen specifické postupy práce učitele se žákem, ale neméně důležité je zapojení ostatních zúčastněných stran (školy, pedagogicko-psychologické poradny a rodičů žáka).

Se vzrůstajícím věkem žáka by se také měl měnit způsob reedukace, kterou s ním učitel provádí. S přechodem na druhý stupeň je reedukace nahrazována kompenzací.

### **3.7.2 Druhý stupeň ZŠ a práce se žáky se specifickou poruchou učení**

U žáka se specifickou poruchou učení mohou (ale nemusí) přetrvávat obtíže i na druhém stupni základní školy. Ty pak zasahují i do ostatních předmětů. Na řadu pak přichází kompenzace, tedy „souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzace dysgrafie znamená užívání náhradních způsobů písemného projevu, např. s využitím počítače nebo psacího stroje.“<sup>16</sup>

Učitel může v rámci kompenzace a v souladu s individuálním vzdělávacím plánem žáka ponechat žákovi delší časový úsek na vypracování jednotlivých úkolů, zadávat mu kratší práci a vést ho k využívání náhradních pomůcek, které vedou ke kompenzaci jeho poruchy (např. počítač).

„Pedagog jako odborník by měl umět poradit žákům, (...) a jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl.“<sup>17</sup> V tom se odlišuje práce se žákem se specifickou poruchou učení od práce na prvním stupni základní školy.

---

<sup>16</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2003, s. 14.

<sup>17</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava - VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2007, s. 138.

## 4. VLASTNÍ EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Specifické poruchy učení se přímo pojí se vzdělávací soustavou. Netýkají se tedy pouze a jen jedinců, kterým je porucha v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována, ale zasahují také do práce učitelů.

Cílem tohoto empirického šetření je zjistit, zda jsou učitelé jazyků (český jazyk a cizí jazyky) na vybraných základních školách informováni o problematice specifických poruch učení a zda s takto handicapovanými dětmi umějí pracovat (mají dostatek speciálních pomůcek, umějí si vyčlenit čas na práci s těmito žáky, jsou průběžně v oblasti specifických poruch učení vzdělávání, jak vnímají vytváření individuálně vzdělávacích programů pro žáky se specifickými poruchami učení, a tak dále).

Celé empirické šetření se skládá z několika na sebe navazujících fází. Jako první byla provedena přípravná fáze, ve které byly stanoveny jednotlivé hypotézy. Dále pak následoval výběr zkoumaných jednotek a vlastní zjišťování (jednalo se o dotazníkové šetření). Pak následovalo zpracování získaných údajů a nakonec analýza jednotlivých informací.

### 4.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ A ZKOUMANÝ VZOREK

Na pedagogických fakultách je dnes běžnou součástí výuky speciální pedagogika, součástí které jsou i specifické poruchy učení tedy i dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Z toho vyplývá, že běžný pedagog by měl umět s dětmi, které mají diagnostikovanou nějakou ze specifických poruch učení pracovat. Otázkou však zůstává, zda to tak v běžné praxi opravdu funguje a jestli jsou učitelé/učitelky schopni v běžných třídách základních škol věnovat se těmto integrovaným žákům podle individuálních vzdělávacích programů.

V rámci empirického šetření byly ověřovány následující hypotézy:

H1: Pedagogové mladších věkových kategorií a také učitelé/učitelky na prvním stupni jsou o problematice specifických poruch učení informováni mnohem lépe než jejich ostatní kolegové.

- H2: Individuální vzdělávací program je pedagogy vnímán spíše jako formalita než pomoc.
- H3: Na pedagogy je delegována (ať již ze strany pedagogicko-psychologické poradny nebo rodičů) převážná část práce se žáky, kteří trpí nějakou specifickou poruchou učení. Ze strany pedagogů, kteří učí žáky základních škol, je tento způsob spolupráce neefektivní.

Aby byl vzorek dotazovaných učitelů dostatečně reprezentativní, použila jsem náhodný výběr ke zvolení základních škol s různým počtem žáků v tanvaldském mikroregionu.

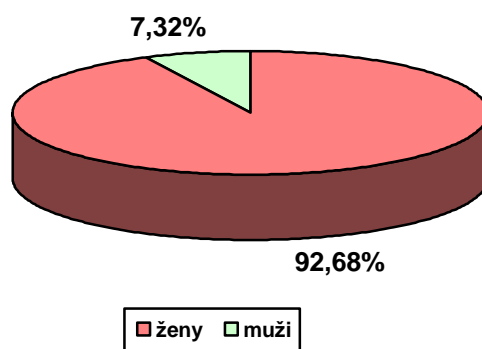
Náhodným výběrem bylo stanoveno celkem pět základních škol (ZŠ Dr. h. c. Jana Masaryka v Harrachově, ZŠ Kořenov, ZŠ Desná, Masarykova ZŠ, Sportovní ZŠ) v Tanvaldském mikroregionu, které byly zařazeny do dotazníkového šetření. Toto šetření proběhlo dne 29. října 2007. Celkem bylo rozdáno 55 dotazníků (konkrétně pak na ZŠ Dr. h. c. Jana Masaryka v Harrachově bylo rozdáno 8 dotazníků, na ZŠ v Kořenově to byly 2 dotazníky, v ZŠ v Desné bylo rozdáno celkem 12 dotazníků, na Masarykově ZŠ to bylo 18 dotazníků a na Sportovní ZŠ to bylo celkem 15 dotazníků). Dotazník obsahuje dohromady 17 otázek a je uveden jako příloha č. 5. Sběr dotazníků byl proveden po sedmi dnech od jejich zadání. Návratnost dotazníků činí 74,55%.

## **4.2 ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH INFORMACÍ**

### **4.2.1 Vyhodnocení identifikace respondenta**

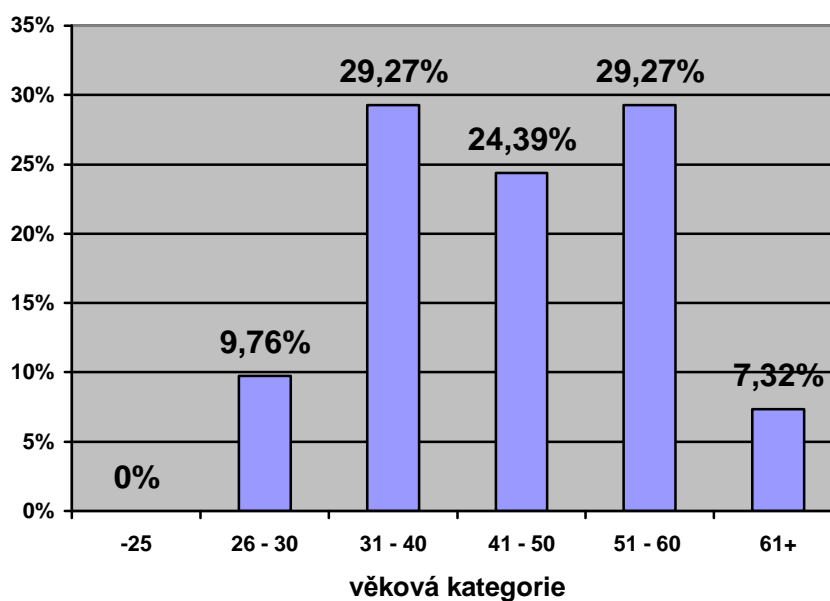
Nebylo žádným překvapením, že naprostou většinu dotazovaných – přes 90% tvořily ženy (viz graf č. 1 ).

Graf č. 1: Struktura dotazovaných podle pohlaví



Necelých 30% všech vyučujících daných předmětů bylo ve věkovém rozmezí od 31 do 40 let a stejně tomu bylo i ve věkové skupině 51 až 60 let (viz graf č. 2).

Graf č.2: Struktura dotazovaných podle věku

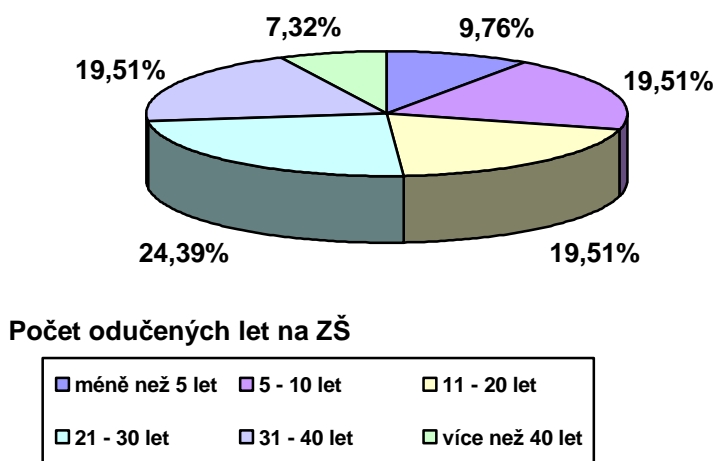


Z toho vyplývá, že české školství je nejen výrazně feminizované, ale také narůstá počet pedagogů ve věkové hranici 51-60 let. Nejspíš je to zapříčiněno nízkými platovými podmínkami, které nutí absolventy pedagogických fakult hledat uplatnění v jiných oblastech než ve školství. To by do budoucna mohlo být pro naše školství velkým problémem.



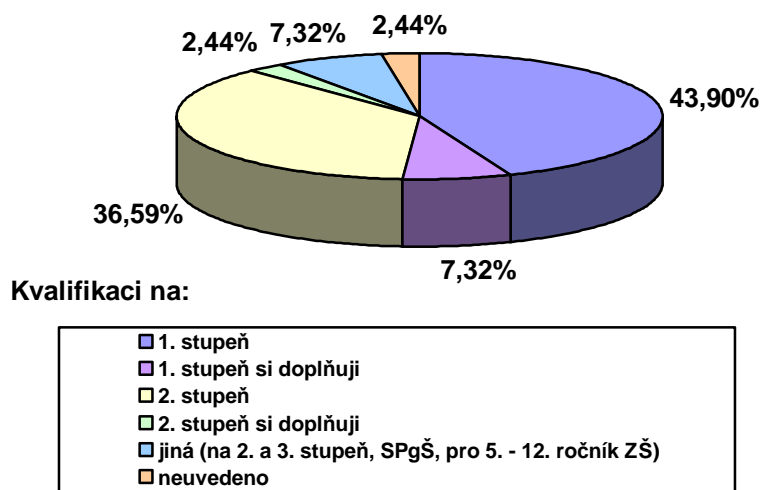
Nejpočetnější skupinu, necelých 25% z dotázaných respondentů, tvoří pedagogové, kteří jsou v praxi na ZŠ v rozmezí 21-30 let (viz graf č.3).

Graf č. 3: Struktura dotázaných podle počtu odučených let na ZŠ



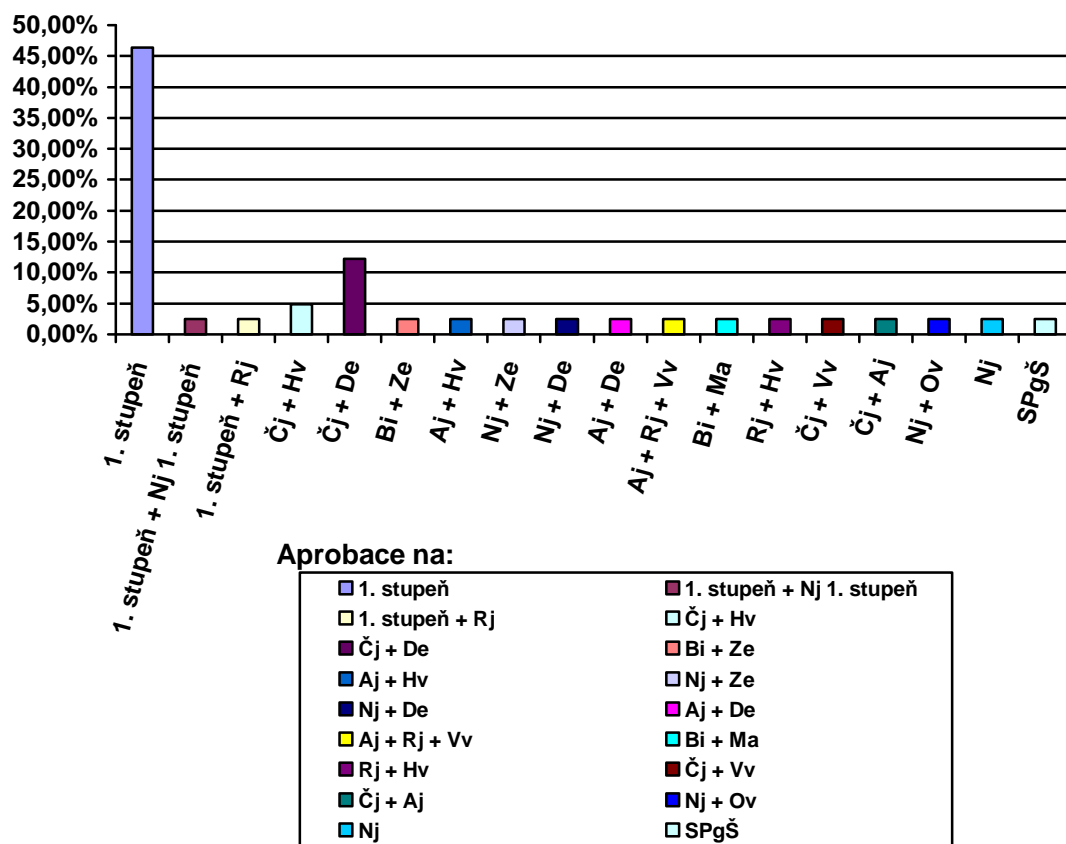
Více než 40% dotázaných uvedlo jako svou kvalifikaci kvalifikaci na 1. stupeň ZŠ (viz graf č. 4).

Graf č. 4: Struktura dotazovaných podle kvalifikace



Jako nejčastější aprobace pak byla uváděna aprobace na 1. stupeň ZŠ, která činila 46,34% (viz graf č. 5).

Graf č. 5: Struktura dotazovaných podle aprobece



Z grafu je také patrné, že ne všichni vyučující, kteří učí na ZŠ český nebo nějaký cizí jazyk, mají na tyto předměty odpovídající aprobeaci.

#### 4.2.2 Vyhodnocení zbylé části dotazníku

Diagnostikování specifické poruchy učení neprovádí pedagog, ale pedagogicko-psychologické centrum – tedy psycholog nebo speciální pedagog. Avšak pedagog na základní škole je mnohdy tím prvním člověkem, který si odlišnost u žáka všimne. Obzvláště patrné jsou pak odchylky u žáků na prvním stupni základní školy.

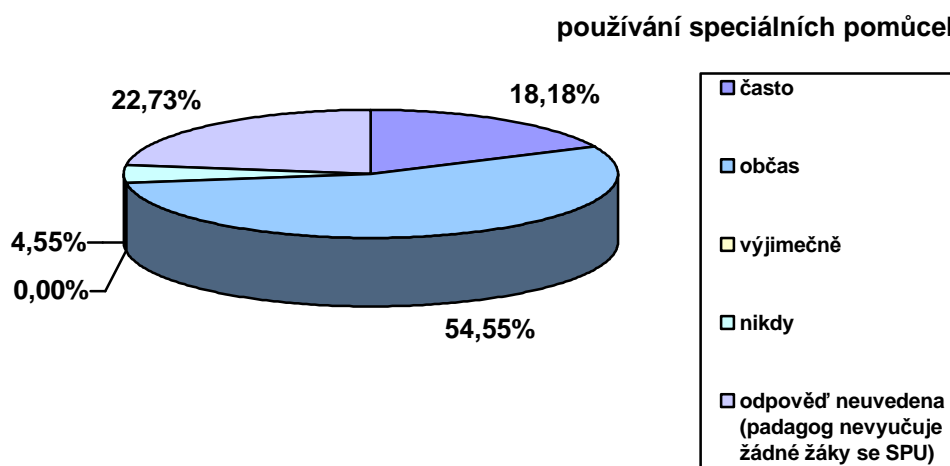
V letošním školním roce (tedy v roce 2007/2008) vyučuje 68,29% pedagogů na výše zmiňovaných základních školách v Tanvaldském mikroregionu žáky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií nebo jejich případnými kombinacemi (např. nejčastější kombinací je dyslexie s dysortografií, ale výjimkou nejsou ani žáci, kteří mají

diagnostikované všechny tři poruchy zároveň). A právě to, že jsou žáci se specifickými poruchami učení integrováni do běžných základních škol, klade na vyučující vyšší nároky, než kdyby se třída skládala výhradně ze žáků bez poruch. Pedagogové musí vytvořit ve spolupráci s pedagogicko- psychologickou poradnou a se souhlasem rodičů, popř. i samotného žáka pro integrovaného žáka se specifickou poruchou učení individuální vzdělávací program (podle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a také podle 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). V individuálním vzdělávacím programu je konkrétně stanoveno, které kompenzační pomůcky, učební pomůcky a pedagogické postupy mají být danému žákovi ze strany školy poskytnuty.

Pedagogové mohou při své výuce používat nejrůznější pomůcky, které by měly žákům se specifickou poruchou učení usnadnit pochopení probírané látky (např. v českém jazyce to jsou tvrdé a měkké kostky pro lepší osvojení si užívání tvrdého a měkkého i/y, tzv. bzučák, čtecí okénko...).

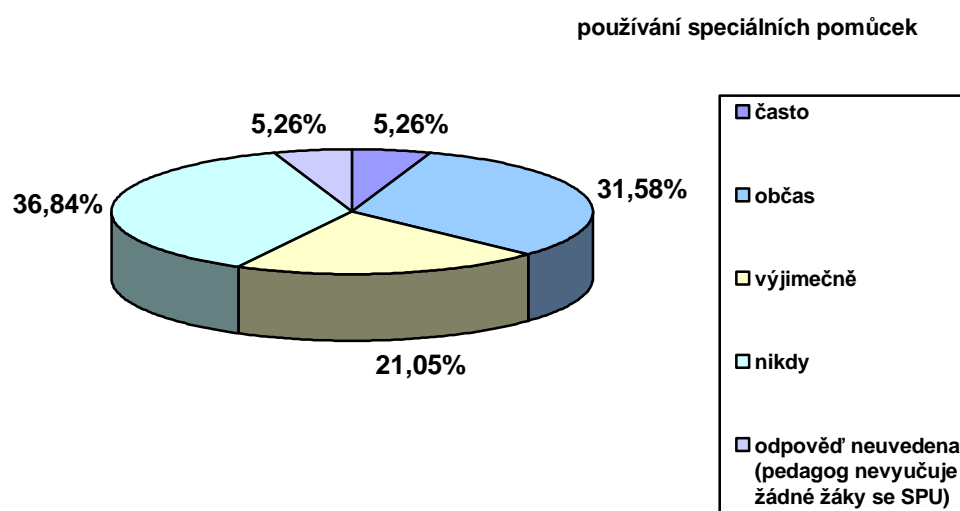
Na prvním stupni uvedlo necelých 55% respondentů, že používají ve své výuce občas různé speciální a kompenzační pomůcky pro žáky se specifickou poruchou učení (viz graf č. 6). To je vzhledem k tomu, že ne všichni z dotázaných pedagogů vyučují žáka se specifickou poruchou učení, přijatelné.

Graf č. 6: Užívání speciálních a kompenzačních pomůcek při výuce na 1. stupni ZŠ



Na druhém stupni uvedlo stejnou odpověď pouze necelých 32% respondentů (viz graf č. 7). Pokles ve užívání speciálních pomůcek na druhém stupni je sice výrazný, ale na druhou stranu bychom měli vzít v úvahu i to, že na druhém stupni učitel neprovádí se žákem se specifickou poruchou učení reedukaci v tak velké míře jako na stupni prvním, ale práce učitele je zaměřená spíše na kompenzaci. Takže výše zmíněných 32% je překvapivým výsledkem.

Graf č. 7: Užívání speciálních a kompenzačních pomůcek při výuce na 2. stupni ZŠ



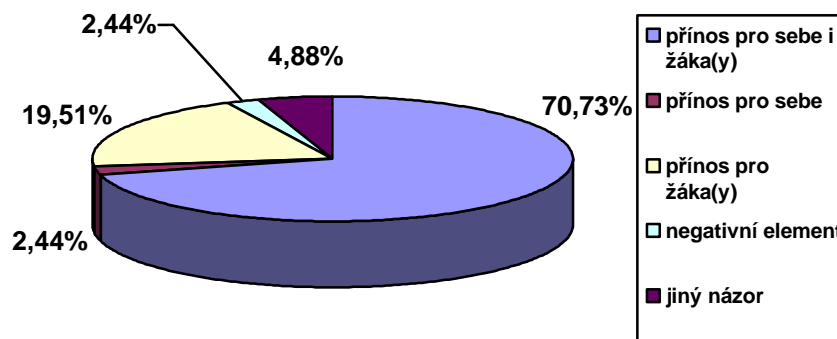
Obecně pak byly mezi nejčastěji uvedenými pomůckami, které jsou při práci se žáky se specifickou poruchou učení využívány, uvedeny obrázky, doplňování textů, tvrdé a měkké kostky na procvičování y/i, čtecí okénko nebo práce s fóliemi.

V názorech na individuální vzdělávací program nepanuje mezi dotázanými pedagogy shoda. 17,07% dotázaných vnímá individuální vzdělávací program pouze jako formalitu. To je nejspíš zapříčiněno velkým počtem žáků ve třídě. Učitel se pak nestíhá individuálně věnovat žákům se specifickou poruchou učení. Pro 14,63% dotázaných pedagogů je individuální vzdělávací program nápomocný jen v případě, že se nejedná pouze o administrativní podobu programu. Tedy jen tehdy, když je individuální vzdělávací program pro žáka opravdu potřebný. 4,88% respondentů zastává názor, že individuální vzdělávací program je dobrý jen tehdy, pracují-li s žákem doma i jeho rodiče. Pro 4,88% dotázaných je každoroční vypracování individuálního vzdělávacího programu pouze zátěží. Vypracování individuálního vzdělávacího programu na každý školní rok by podle jejich názoru, stačilo pouze na prvním stupni

základní školy. Na druhém stupni by se pak individuální vzdělávací program pouze podle potřeb žáka obměňoval a doplňoval. Jako nutnost při spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou vidí individuální vzdělávací program 4,88% respondentů. 34,15% dotázaných vnímá převážně individuální vzdělávací program jako něco pozitivního (např. je dobrý pro přípravu, je v něm specifikace práce se žákem se specifickou poruchou učení, je přizpůsoben individuálním zvláštnostem žáka nebo je jen prostě nutný), ale najdou se zde i některé negativní ohlasy (např. individuální vzdělávací program je sice potřebný, ale ve třídě s 27-30 žáky je obtížné ho uskutečnit; stejně tak na tzv. malotřídce je jeho realizace složitá; že má žák individuální vzdělávací program, by mělo být nějak uvedeno na vysvědčení – je to neobjektivní vůči ostatním žákům; nebo další názor je ten, že individuální vzdělávací program je efektivní jen v případě, že žák má asistenta). Negativní postoje k individuálnímu vzdělávacímu programu, kteří někteří z dotázaných pedagogů zaujímají, jsou zapříčiněny nejspíš nejen prací navíc, kterou pro pedagogy bezesporu jsou, ale hlavně tím, že využití individuálního vzdělávacího programu v běžných vyučovacích hodinách je v praxi často nereálné. S individuálním vzdělávacím programem se nesetkalo nebo na danou otázku neodpovědělo 19,51% dotázaných.

Většina z dotázaných pedagogů, tedy necelých 71%, by v případě, že by žák se specifickou poruchou učení dostal asistenta, vnímala jeho přítomnost jako přínosnou nejen pro žáka, ale i pro sebe. To je pochopitelné. Asistent je pomocná síla, která v mnoha ohledech usnadní učiteli výuku. Pouze skoro 5% dotázaných respondentů se domnívá, že asistent není nutný, nebo neví (viz graf č. 8). Spolupráce mezi učitelem a asistentem není z pohledu menšiny potřebná nejspíš proto, že tito dotázaní učitelé se v hodinách stačí individuálně věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami i zbytku třídy (mohou mít ve třídě menší počet dětí např. 15 atd.).

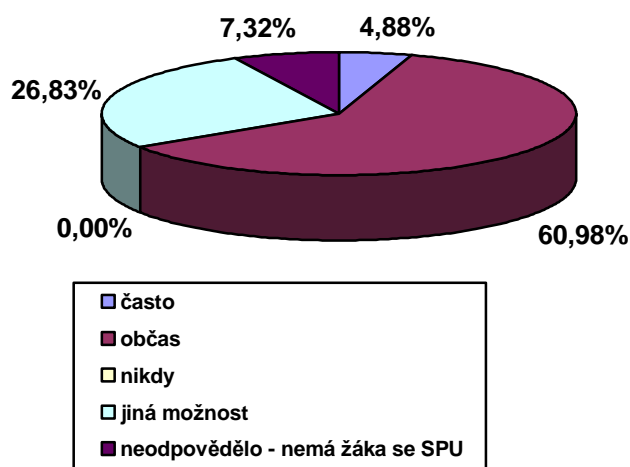
Graf č. 8: Vnímání asistenta pro žáka se specifickou poruchou učení ze strany učitele ZŠ



Asistent jako pomocník pro žáka, ale i učitele není na našich školách ještě příliš rozšířen. Z mého dotazovaného vzorku působil asistent jen na Základní škole Dr. h. c. Jana Masaryka v Harrachově. Zde byl hodnocen jako velmi přínosná posila, a to nejen pro daného handicapovaného žáka.

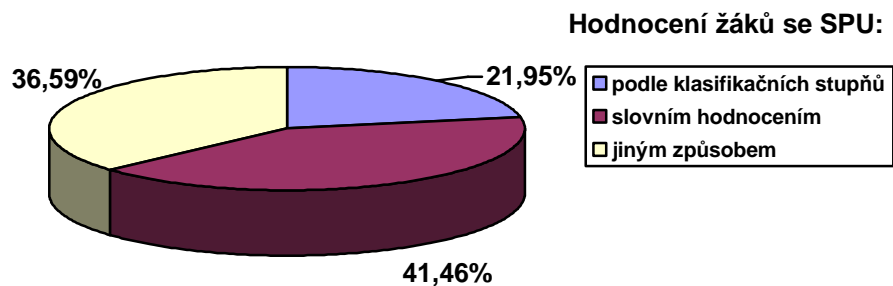
Individuální práce o hodinách se žáky se specifickou poruchou učení je pro pedagogy velmi náročná a již z výše uvedených odpovědí vyplývá, že ne vždy je čas a vhodné podmínky se žákům se specifickou poruchou učení v dostatečné míře při vyučování věnovat. Většina dotázaných pedagogů (necelých 61%) uvedla, že občas si najde čas věnovat se při běžné výuce individuálně žákům se specifickou poruchou učení (viz graf č. 9). Jako jiná možnost byly uvedeny následující odpovědi: podle potřeb žáka; vždy; podle individuálního vzdělávacího programu; pravidelně; záleží na počtu žáků ve třídě (když jich je hodně, tak času je na individuální péči málo a naopak, když je žáků málo, zvětšuje čas i možnosti věnovat se individuálně žákům); na tzv. malotřídce je pro vyučující individuální péče problematická, záleží většinou na probírané látce a také na spojených ročnících.

Graf č. 9: Míra individuální práce se žáky se specifickou poruchou učení při vyučovací hodině



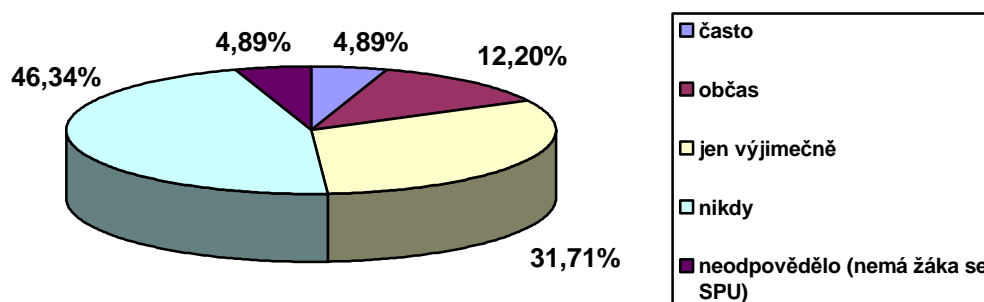
Dnes existují různé způsoby hodnocení žáků, ale mezi nepoužívanější stále na většině základních školách patří hodnocení podle klasifikačních stupňů, tedy 1-5. Nejčastější odpovědí, kterou na otázku, jaký by byl pro učitele nejlepší způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení, uvedlo přibližně 41% dotázaných pedagogů, je klasifikování žáků pomocí slovního hodnocení. To je pro učitele „usnadněním“ práce s rozhodováním o známkách. Zároveň zabraňuje srovnávání s ostatními žáky, a tedy i případnému škatulkování na slabšího žáka. Na druhou stranu je slovní hodnocení svou tvorbou pro učitele náročnější. Jako jiné způsoby hodnocení uvedli pedagogové následující odpovědi: 60% by nejraději klasifikovalo žáky se specifickou poruchou učení jak slovním hodnocením, tak zároveň podle klasifikačních stupňů - tedy 1-5; první dva roky by žáky se specifickou poruchou učení hodnotilo 13,33% dotázaných pedagogů slovním hodnocením a zbytek povinné školní docházky by byli žáci se specifickou poruchou učení hodnoceni podle klasifikačních stupňů; 20,00% pedagogů by hodnotilo žáky se specifickou poruchou učení sice podle klasifikačních stupňů, ale s poněkud posunutým měřítkem (bohužel nebylo uvedeno, jak moc by měla být stupnice přizpůsobena); individuálně by pak k hodnocení žáků se specifickou poruchou učení přistupovalo 6,67% dotázaných respondentů (viz graf č. 10).

Graf č. 10: Nejlepší způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení podle pedagogů na ZŠ



Jak by mělo vypadat hodnocení žáků se specifickou poruchou učení, je uvedeno v individuální vzdělávacím programu daného žáka. Demotivující je pro žáky se specifickou poruchou učení nedostatečná, kterou je ohodnocen i přes svou snahu. Avšak pedagogové pro hodnocení žáků se specifickou poruchou učení používají celou stupnici. Pouze necelých 47% dotázaných pedagogů uvedlo, že nikdy neohodnotilo žáka se specifickou poruchou učení nedostatečnou (viz graf č. 11).

Graf č. 11: Klasifikování nedostatečnou



Ostatní hodnotí žáka nejčastěji podle jeho snahy a možností. Tedy když učitel vidí, že daný žák podal výkon, který neodpovídá jeho schopnostem, ohodnotí ho nedostatečnou. Otázkou však zůstává, zda učitel rozpozná, jestli se jedná pouze o pouhou lenost či pohodlnost žáka, nebo byl slabší výkon žáka ovlivněn něčím jiným (např. tempo učitele při diktátu bylo rychlejší než obvykle...).



Aby byla eliminace specifické poruchy učení u žáka co nejefektivnější, je velmi důležité, aby se žákem pracoval nejen pedagog ve škole, ale zároveň i jeho rodiče doma a samozřejmě tu je důležitá i spoluúčast pedagogicko-psychologické poradny.

Obecně lze říci, že spolupráce mezi školou a pedagogicko-psychologickou poradnou funguje podle většiny (34,15%) dotázaných pedagogů dobře. Avšak pouze 7,32% dotázaných pedagogů hodnotí tuto spolupráci jako výbornou. Naopak jako nedostačující ji vidí 4,88% respondentů. Ve většině případů by pedagogové uvítali, kdyby se pedagogicko-psychologická poradna snažila více komunikovat s vyučujícími. Mnohdy přijdou z pedagogicko-psychologické poradny pro učitele jen velmi obecná doporučení. Pedagogové by uvítali, kdyby ze strany pedagogicko-psychologické poradny k nim přicházela konkrétní pomoc, která by byla uskutečnitelná v praxi. Výjimkou nejsou ani taková zjištění a doporučení pedagogicko-psychologické poradny, ke kterým již vyučující dospěl sám. Tedy pro učitele nemají žádný přínos.

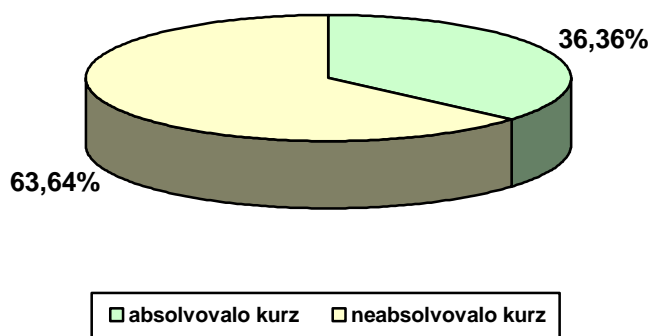
43,90% dotázaných pedagogů hodnotí spolupráci mezi školou (resp. učitelem) a žákem se specifickou poruchou učení jako dobrou. Za výbornou a naopak za nedostatečnou ji však nikdo z dotázaných nepovažuje. Z toho vyplývá, že i zde jsou jisté rezervy. 7,32% dotázaných neví, jak by ji hodnotilo.

Nikdo z dotázaných respondentů nevnímá komunikaci a práci mezi školou (resp. učitelem) a rodiči žáka jako výbornou. To je možná zapříčiněno větším pracovním vytížením rodičů, kteří nemají na své potomky mnoho času. Avšak obecně pro 36,59% respondentů je tato spolupráce dobrá. Naopak jako nedostačující ji vidí 9,76% respondentů. Ve většině případů je spolupráce obtížnější se sociálně slabšími rodinami. Podle většiny dotázaných pedagogů je stále co zlepšovat. Ve většině případů však záleží na rodině, jestli se žákem doma pracuje, zda spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, či zda vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny není pro ně jen pouhým papírem, aby jejich syn či dcera měli ve škole úlevy. Záleží tedy i hodně na samotných rodičích, zda si najdou na svého potomka čas a zda se s ním do školy pravidelně připravují.

Pedagogové také negativně vnímají to, že jak ze strany rodičů, tak i ze strany pedagogicko-psychologické poradny je odpovědnost za žáka a jeho schopnosti delegována pouze na ně. Rodiče za špatné výsledky svého potomka obviňují právě pedagogy. V silách pedagogů bohužel není, aby se žákem doma pracoval místo vytížených rodičů.

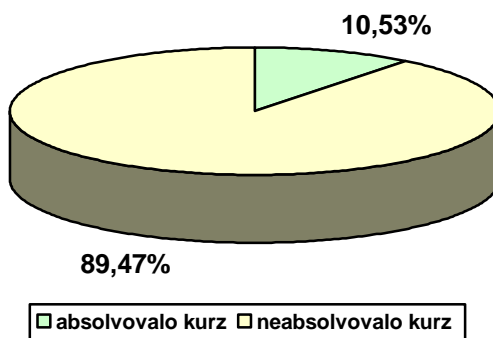
Z dotázaných pedagogů se v oblasti specifických poruch učení (zvláště pak dyslexie, dysgrafie a dysortografie) při svém zaměstnání dále vzdělává pouze 24% učitelů. Z 53,66% pedagogů, kteří učí na 1. stupni ZŠ, se nějakého kurzu či semináře, který se týkal dyslexie, dysgrafie či dysortografie zúčastnilo pouze 36% vyučujících (viz graf č. 12).

Graf č. 12: Další vzdělávání učitelů na 1. stupni ZŠ v oblasti specifických poruch učení



Na druhém stupni je tento počet ještě nižší. Ze 46,34% dotázaných učitelů se výše zmíněného dalšího vzdělávání zúčastnilo jen necelých 11% (viz graf č. 13).

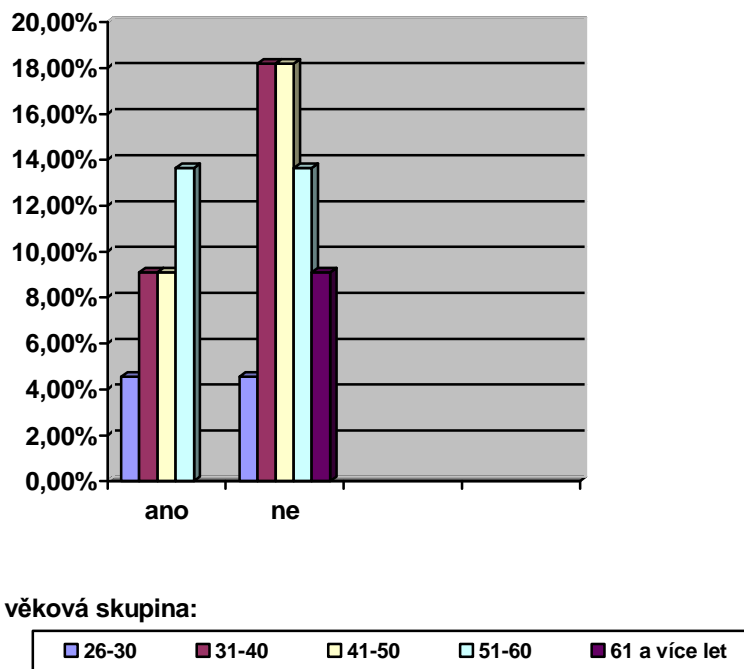
Graf č. 13: Další vzdělávání učitelů na 2. stupni ZŠ v oblasti specifických poruch učení



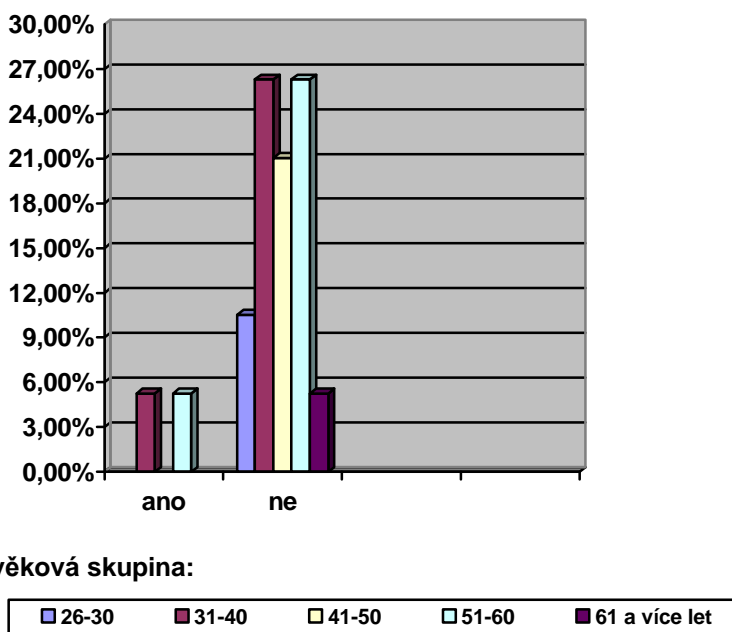
I přes nárůst diagnostikování specifických poruch učení se dále v této oblasti, zdělává jen malá část z dotázaných pedagogů. Důvodem může být nezájem ze strany pedagogů, neochota se sebevzdělávat nebo nedostatek vhodných kurzů v okolí. Jak je

patrné z grafů č. 14 a č. 15, nejedná se o pokles zájmu o další vzdělávání v oblasti specifických poruch učení v souvislosti se vzrůstajícím věkem.

Graf č. 14: Další vzdělávání učitelů na 1. stupni ZŠ v oblasti specifických poruch učení v souvislosti s věkem



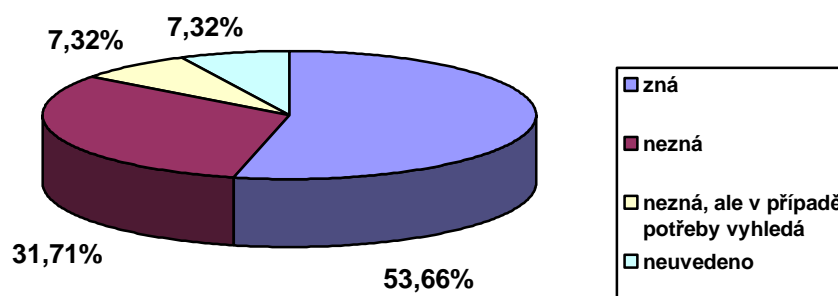
Graf č. 15: Další vzdělávání učitelů na 2. stupni ZŠ v oblasti specifických poruch učení v souvislosti s věkem



Kurzy či semináře, kterých se dotázaní pedagogové zúčastnili, byly zaměřeny např. na specifické poruchy učení a výuku cizím jazykům (tento kurz byl jednorázový), kurz pro asistentky dyslektiků (několikadenní), specifické poruch učení a chování (tři semestry), individuální vzdělávací program (jednorázový), práce s chybou (jednorázový), specifické poruchy učení a chování a diagnostika a náprava specifických poruch učení a chování (oba kurzy byly jednorázové). Hodnocení kurzů či seminářů ze strany pedagogů je jak pozitivní, tak i negativní. Mnohdy mají učitelé pocit, že daný kurz byl zaměřen pouze na teorii, kterou si mohou nastudovat sami. Většina z dotazovaných by uvítala spíše praktické zaměření a rady týkající se přímo výuky žáků se specifickou poruchou učení.

Více než 53% dotázaných pedagogů uvedlo, že zná české autory publikací, kteří se zabývají problematikou specifických poruch učení (viz graf č. 16). Z toho lze soudit, že se buď sami vzdělávají nebo že problematiku specifických poruch učení znají z absolvovaných seminářů či kurzů. Mezi nejčastěji jmenované autory se řadí Olga Zelinková, Zdeněk Matějček, Anna Kucharská a Věra Pokorná.

Graf č. 16: Struktura dotázaných pedagogů podle toho, zda znají či neznají české autory, kteří se zabývají problematikou specifických poruch učení



### 4.3 POTVRZENÍ ČI VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ

Asi každý ze zúčastněných stran, tedy samotný žák se specifickou poruchou učení, jeho rodiče, učitelé nebo pracovníci v pedagogicko-psychologické poradně, má o nápravě poruchy trochu jiné představy. Jinak tedy k žákovi se specifickou poruchou učení přistupují, jinak se s ním učí či jinak ho k učení motivují.

Každý jsme individuálně odlišnou bytostí, která vyžaduje jiné „zacházení“. A dvojnásob to platí v případě žáků se specifickou poruchou učení.

Proto je velmi důležité, aby pedagogové na ZŠ byli o problematice specifických poruch učení dobře nejen informováni, ale aby se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dovedli hlavně efektivně pracovat.

Jak je patrné z porovnání grafů č. 12 a 14, jsou v oblasti problematiky specifických poruch učení více vzdělávání pedagogové na 1. stupni základních škol. Tím se potvrzuje část první výše stanovené hypotézy. Ale očekávaný pokles vzdělávání v oblasti specifických poruch učení se v souvislosti s věkem neprokázal, spíše naopak (viz grafy č. 14 a č. 15). Účast na vzdělávacích akcích v oblasti specifických poruch učení je největší ve věkové kategorii 51-60 let a to jak na 1. stupni základních škol, tak i na 2. stupni základních škol. Na 2. stupni stejné procentuální hodnoty dosáhli pedagogové, kteří jsou ve věkové skupině 31-40 let. Toto tvrzení tedy stanovenou hypotézu vyvrací.

Většina dotázaných pedagogů nemá na individuální program pro žáky se specifickou poruchou učení jednotný názor. Hodnotí ho jak pro sebe, tak i pro žáka pozitivně, ale ... Je pro ně zátěží, kterou si navíc musejí sami vypracovat.

Individuální vzdělávací program považuje za zcela záporný či zbytečný 21,95% dotázaných pedagogů.

Na druhou stranu jsou i takoví pedagogové (19,51% dotázaných), kteří ho považují za přínos, ale vnímají i jeho jisté rezervy. Jestliže je individuální vzdělávací program psán jen proto, že musí být vypracován, je tedy jakousi formalitou. Podle toho je logicky jeho tvorba zcela zbytečná. Také v případě, že žák doma nemá dostatečně motivující zázemí, tedy takové rodiče a prostředí kolem sebe, které mu zajistí potřebný klid a dostatek spolupráce ze strany dospělých, je individuální vzdělávací program k ničemu.

Tak, jak se podílejí jednotlivé subjekty na tvorbě individuálního vzdělávacího programu, měly by se pak i jednotlivé osoby věnovat jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nemělo by tedy docházet k tomu, že převážná část práce a očekávání ostatních stran budou směřovat pouze a jen na pedagogy. Je zde velmi důležitá kooperace všech zúčastněných stran. Konkrétně pedagogicko-psychologické poradny, učitelů, rodičů, ale i samotného jedince se specifickou poruchou učení.

Bohužel pedagog, který v jedné třídě, přibližně o 25 žácích, vyučuje ať již jednoho nebo více žáků se specifickou poruchou učení je ve složité situaci. Zde je pak velmi obtížné realizovat individuální vzdělávací program a zároveň se v dostatečné míře věnovat ostatním žákům. Individuální vzdělávací program se pak stává formalitou a není dodržován.

Individuální vzdělávací program je tedy pro pedagogy papírem, který doplňuje dokumentaci o žáku se specifickou poruchou učení a je podkladem pro navýšení normativu na žáka, ale v praxi ho lze jen obtížně (a mnohdy vůbec) převést do reality.

Lze tedy říci, že je individuální vzdělávací program ve většině případů považován za formální papír, který nemá význam tvořit, jestliže se žáku doma nevěnují rodiče a zároveň také v případě, když se nedá individuální vzdělávací program ve třídě uskutečnit.

Poslední stanovená hypotéza se týkala práce a odpovědnosti za nápravu specifických poruch učení. Spolupráce, která by měla mezi pedagogy, pedagogicko-psychologickou poradnou, rodiči žáka a samotným žákem panovat, je z pohledu učitelů mnohdy nedostačující. Rodiče se žákem doma často nepracují a z pedagogicko-

psychologické poradny přicházejí pro vyučující jen velmi obecná doporučení, která jsou pro ně nesrozumitelná. Nebo to jsou zjištění, která pedagog o žáku učinil již sám. Tato spolupráce tedy není v mnoha ohledech produktivní. Pedagogové očekávají ze strany pedagogicko-psychologické poradny jasné návody, jak se žákem se specifickou poruchou učení pracovat.

Mnozí rodiče se domnívají (nebo jsou pracovním velice vytížení a nemají jen čas), že stačí, když se žákem pracuje ve škole učitel, a tak domácí procvičování rádi vypouští ze svého programu.

Takže každý ze zúčastněných stran očekává od druhých něco jiného. A největší nároky pak kladou jak rodiče, tak i pedagogicko-psychologická poradna na učitele, který se žákem tráví skoro půl dne (tedy během pracovního týdne skoro stejně tolik času jako jeho rodiče). Tím je potvrzena třetí hypotéza.

Učitelé by uvítali jak konkrétnější pomoc ze strany pedagogicko-psychologické poradny, tak i větší podíl spolupráce ze strany rodičů.

## 5. ZÁVĚR

Práce pedagoga není dnes již veřejností tak uznávaná, jak tomu bylo dříve. Pro mě svou prestiž ztrácí z nepochopitelných důvodů. Stále však má své kouzlo. Lékař „umí“ navrátit člověku život a učitel zas předává svým žákům, budoucím doktorům, pekařům, ekonomům, právníkům, řidičům, spisovatelům, historikům, ekologům, atd., vědomosti, dovednosti a návyky, které budou v budoucnu, a to nejen ve svém profesním životě, jistě potřebovat.

Žijeme v době, která nás díky multikultuře nutí stírat rozdíly mezi lidmi. To se dotýká i školství, které zažívá „integrační boom“. Do běžných základních škol jsou stále častěji integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Část z nich tvoří i děti se specifickými poruchami učení.

Oblast specifických poruch učení je velmi široká. S postupným vývojem medicíny docházelo k prohlubování znalostí i o příčinách specifických poruch učení. Známe mnohé – příčiny, projevy i možné následky, ale nikdo z nás nedokáže 100% odhadnout u koho k selhávání práce hemisfér dojde a u koho nikoliv.

A právě učitel by měl včas případné nesrovnalosti v této oblasti odhalit. Je sice proškolen, ale ne vždy se povede poruchu rozpoznat co nejdříve. Zvláště u začínajících pedagogů, kteří nemají ještě velkou praxi to může být problém. Rozpoznat zda žák v pravopise dělá chyby, má kostrbaté a neúhledné písmo atd. následkem poruchy učení nebo je jen líný a neučí se, nemusí být vždy jednoduché.

Mít ve třídě integrovaného žáka znamená pro pedagoga vytvořit individuální vzdělávací program, který by neměl být jen formálním podkladem pro navýšení normativu.

Z empirického šetření vyplývá, že se pedagogové se specifickými poruchami učení setkávají opravdu velmi často. Jen menší část z dotázaného vzorku nevyučuje v letošním školním roce žáky se specifickou poruchou učení (většinou se však během své praxe s těmito poruchami učení již setkali).

Pedagogové, kteří vyučují český jazyk nebo jazyky cizí, se v oblasti specifických poruch učení celoživotně vzdělávají. Mají zájem navštěvovat vzdělávací kurzy a jsou seznámeni s dostupnou literaturou, která se touto problematikou zabývá. A to je nejen ku prospěchu dětí, ale vede to i ke zkvalitnění práce pedagogů, kteří se naučí uplatňovat při své výuce nové metody. Čím více bude pedagog o problematice



specifických poruch učení informován, tím lépe může využívat preventivní opatření a včasněji může upozornit na vznikající poruchu.

Bohužel se dotazníkovým šetřením v mnoha případech prokázalo, že dotázaní učitelé se ve běžných vyučovacích hodinách nestíhají věnovat žákům se specifickými poruchami učení v dostatečné míře. Individuální vzdělávací plány jsou pak tedy jen formální záležitostí, která není dodržována.

Nejvíce nedostatků vnímají dotázaní učitelé ve své spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo rodiči žáka. Učitelé, kteří mají absolvované speciální kurzy zaměřené na specifické poruchy učení, dokáží se žákem, který některou z těchto poruch trpí, velmi dobře pracovat. Proto jim pak některá doporučení z pedagogicko-psychologické poradny mohou připadat zbytečná. Na druhou stranu je podle jejich názoru na ně kladen největší díl práce a to jak ze strany poradny, tak i rodičů. To je do jisté míry zapříčiněno i tím, že učitel tráví se žákem mnohem více času než pracovník v poradně a často i než zaměstnaný rodič. Učitelé však nejsou kouzelníci a zázraky se konají jen málokdy.

Zrychlující se životní tempo se promítá i do výuky. Na žáky jsou kladeny stále větší požadavky a to hlavně ve smyslu obsahu probírané látky, kterou jim pedagog „má vtlouci do hlavy“ ve stále kratší době. Ve stresu pak mohou být jak žáci, tak i pedagogové. Pro žáky se specifickými poruchami učení může být tato situace ještě více náročná. To by si měli uvědomit nejen učitelé, ale i pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a také rodiče.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava - VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 816 s.

KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 184 s. ISBN 80-7178-244-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

## DALŠÍ ZDROJE:

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online], 24.9.2004, [citováno 11.března 2008]. Dostupné z: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/5612004Sb.html>.

*Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online], 9.2.2005, [citováno 11. března 2008]. Dostupné z: [www.sagit.cz/texty/sb05073.htm](http://www.sagit.cz/texty/sb05073.htm).

*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.* [online], 6.6.2002, [citováno 11. března 2008]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>.

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24.* [online], [citováno 11. března 2008]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>.

## SEZNAM PŘÍLOH:

- Příloha č. 1: Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Příloha č. 2: Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Příloha č. 3: 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.
- Příloha č. 3a: Příloha č. 1 ke směrnici MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 (doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu).
- Příloha č. 3b: Příloha č. 2 ke směrnici MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 (doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu).
- Příloha č. 4: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24.
- Příloha č. 5: Dotazník.

Příloha č. 1: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

(...)

§ 2

Zásady a cíle vzdělávání

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
- d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

(3) Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.

(...)

## § 16

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(...)

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(...)

(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

(...)

## § 18

### Individuální vzdělávací plán

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

## § 19

Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přerazování do vyššího ročníku.

(...)

Příloha č. 2: Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

(...)

## ČÁST PRVNÍ

### OBECNÁ USTANOVENÍ

#### § 1

(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "běžná škola").

(2) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb<sup>1</sup>), zajištění služeb asistenta pedagoga<sup>2</sup>), snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

(...)

## ČÁST DRUHÁ

### SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

#### § 2

#### Zásady a cíle speciálního vzdělávání

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením<sup>3</sup>) a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy<sup>4</sup>).

(...)

#### § 6

#### Individuální vzdělávací plán



(1) Individuální vzdělávací plán<sup>7)</sup> se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,

c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah<sup>8)</sup>, případně další úprava organizace vzdělávání,

d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,

e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,

g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu<sup>9)</sup>,

h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

## § 7

### Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga<sup>2)</sup> jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

## § 8

### Organizace speciálního vzdělávání

(1) Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(2) Speciální vzdělávání a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

(...)

Příloha č. 3: 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.

(...)

## Čl. 1

### Vymezení pojmů

(1) Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen "žák"), u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků .

(2) Speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. (...) Strukturu a náležitosti individuálního vzdělávacího programu je možné rozšířit podle individuální potřeby žáka.

(3) Individuální integrací žáka se rozumí:

a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče

b) jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení

(4) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů . V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.

(...)

### Doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu

1. Individuální vzdělávací program (dále jen "IVP") je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

2. IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.

3. IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy a je doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

4. IVP podepisuje ředitel, třídní učitel, popřípadě další pedagogičtí pracovníci školy podle odst. 2 tohoto doporučení, pracovník příslušného poradenského zařízení a zákonný zástupce žáka, v případě zletilosti sám žák jako východisko společného postupu k vhodnému zabezpečení procesu integrace žáka.

5. IVP vychází z učebních dokumentů školy, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a doporučení odborného lékaře žáka, zohledňuje názor zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP žáka se sníženou úrovní rozumových schopností vychází z učebních dokumentů příslušné školy určené pro tyto žáky. IVP obsahuje všechny skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka, zejména:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria,

c) potřebu dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností (např. čtení Braillova bodového písma, psaní na Pichtově psacím stroji, práce se speciálními informačními technologiemi, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu

zrakově postižených, výuka prostřednictvím znakového jazyka, individuální logopedická péče, náprava specifických poruch učení nebo chování) nebo dalšího pracovníka podílejícího se na práci se žákem. U žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah . V případě potřeby zajištění nezbytné pomocné činnosti se uvede návrh na zapojení občana ve výkonu civilní služby apod.

6. Seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a učebních textů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek.

7. Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

8. Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků včetně zdůvodnění.

9. Změny obsahu IVP projednává škola se zákonným zástupcem žáka, v případě jeho zletilosti s žákem.

Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření dne:

(závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací předmět:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogická a psychologická péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob jejího zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod. včetně zdůvodnění:

Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, dalšího pracovníka včetně zdůvodnění:

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsat příslušné spolupracující účastníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení, případně též žáka:

Příloha č. 4: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24.

(...)

## Čl. I

### Úvodní ustanovení

(1) Žákem se specifickými poruchami učení nebo chování (dále jen "žák") je pro potřeby tohoto pokynu žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických dovedností nebo matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu, nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, tj. chování, u kterého bylo toto postižení potvrzeno na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření (dále jen "odborné vyšetření"). Odborné vyšetření je podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.

(2) Speciálně pedagogickou péči poskytuje žákům škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření.

(3) Speciálně pedagogická péče poskytovaná žákům zařazeným do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole nebo specializované třídě nebo vzdělávaných formou individuální integrace zahrnuje výuku speciálních dovedností zaměřených na odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáka.

(4) Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog nebo pedagogický pracovník, který absolvoval program akreditovaný ministerstvem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřený na problematiku specifických poruch učení nebo v případě žáků se specifickými poruchami chování zaměřený na výcvik v psychologických technikách v souladu s doporučením a ve spolupráci s příslušným poradenským zařízením.

(5) Organizace vzdělávání individuálně integrovaného žáka a rozsah a průběh speciálně pedagogické péče jsou stanoveny v souladu s výsledky odborného vyšetření v individuálním vzdělávacím programu žáka (dále jen "IVP"). IVP je součástí osobní dokumentace žáka.

(6) Podrobnosti odborného vyšetření podle odst. 1) a podrobnosti IVP podle odst. 5) stanovuje zvláštní předpis[2].

(7) Ředitel školy dbá na uplatňování postupů doporučených v závěrech odborného vyšetření a stanovených v IVP a podporuje zvyšování úrovně odborné připravenosti pedagogických pracovníků školy pro práci se žáky.

(8) Škola umožní žákům v souladu s pedagogickými principy individuálního přístupu a v souladu s obsahem IVP užívat dostupné kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, diktafon, bzučák, speciální učebnice apod.), kompenzovat zkrácení doby pozornosti a další příznaky postižení individuální formou zadání i plnění úkolů a zohlední příznaky specifické poruchy učení nebo chování v hodnocení a klasifikaci žáka.

(9) Doporučené pedagogické postupy se týkají zpravidla individuálního pracovního tempa žáka, využívání možnosti úpravy rozsahu učiva a odpovídajícího snížení nároků na školní výkony žáka zatížené poruchou, individuální úpravy způsobu hodnocení a klasifikace s přihlédnutím k postižení žáka apod. Např. při výuce jazyků je třeba upřednostňovat ústní osvojování, doplňování textu, omezit psaní diktátů a individuálně upravit způsob psaní, při čtení užívat kratší texty, kontrolovat porozumění, při psaní preferovat kritérium čitelnosti před úpravností, při poruše matematických schopností využívat co nejvíce názorných pomůcek.

(10) Škola uplatňuje podpůrný výukový program a individuální přístup též k žákovi, u kterého se objevily významné obtíže v oblasti jazykového vzdělávání, matematiky, případně další obtíže týkající se pozornosti, soustředění, projevů hyperaktivity, impulzivity apod. s cílem podpořit školní úspěšnost žáka a předejít jeho selhávání při výuce a rozvoji nežádoucích projevů jeho chování ještě před provedením odborného vyšetření a případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání.

(11) Za obsah a realizaci podpůrného výukového programu podle odst. 10 odpovídá učitel příslušného vyučovacího předmětu. V případě, že ve škole pracuje speciální pedagog nebo pedagog podle odst. 4, podílí se tento pedagog na zpracování obsahu a provádění podpůrného výukového programu. Popis a zhodnocení jeho průběhu je součástí pedagogické diagnostiky žáka a žádosti o provedení odborného vyšetření.

(...)

## Čl. V

### Hodnocení a klasifikace žáka

(1) Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání.



(2) Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků zejména ve věku plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.

(3) Při klasifikaci žáků ve věku plnění povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení[5].

(4) Doporučuje se sdělit vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.

## Čl. VI

### Zjišťování specifických poruch učení nebo chování

(1) Zjišťování a diagnostiku specifických poruch učení provádí pedagogicko-psychologická poradna, případně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči, diagnostiku specifických poruch chování provádí pedagogicko-psychologická poradna nebo středisko výchovné péče.

(2) Diagnostika je provedena na základě komplexního posouzení případu, speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru příznaků, příčin a dalších souvislostí v souladu s postupy diferenciální diagnostiky a se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech a subtestech.

(3) Pedagogická diagnostika podle čl. I odst.11) zahrnuje rozbor výsledků školní práce žáka ve vztahu k používaným metodám výuky, porovnání výkonu žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech a činnostech s uvedením pozitivních výsledků výkonů žáka, sledování průběhu koncentrace pozornosti a dalších projevů chování.

(4) Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka zahrnuje zejména:

a) verbální a neverbální test inteligence užívaný pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka,

b) percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti,

c) speciální didaktické zkoušky vztahující se k příslušné věkové kategorii žáka a typu jeho postižení (zkouška čtení, psaní, pravopisu, zkouška matematických schopností apod.),

d) v případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika další zkoušky, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření podle zvláštních předpisů [6], zkoušku prostorové a časové orientace, zkoušku vizuomotorické

koordinace, vyšetření pozornosti, vyšetření osobnosti standardizovanými či projektivními technikami, pozorování a rozbor projevů chování, vyšetření rodinných vztahů apod.

## Čl. VII

### Úkoly poradenského zařízení

Poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření:

- a) zajišťuje pravidelnou a přímou individuální speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola,
- b) sleduje průběh programu odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáků,
- c) provádí odborný dohled a pravidelnou aktualizaci obsahu speciálně pedagogické péče poskytované žákům ve školách,
- d) provádí pravidelná kontrolní vyšetření žáků,
- e) spolupracuje s pedagogy a zákonnými zástupci žáků,
- f) poskytuje zákonným zástupcům žáka ucelené informace o možnostech vzdělávání a možnostech poskytování speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi; v případě zletilosti žáka poskytuje tyto informace přímo žákovi,
- g) průkazným způsobem informuje zákonné zástupce žáka o výsledku vyšetření a průběhu speciálně pedagogické péče, kterou poskytuje. V případě zletilosti poskytuje informace o výsledku vyšetření přímo žákovi.

(...)

***DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ ČESKÉHO JAZYKA A CIZÍCH JAZYKŮ NA 1. A 2.  
STUPNI VYBRANÝCH ZŠ***

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Pardubice a tímto si Vás dovoluji požádat o *anonymní* vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce zaměřené na vnímání vybraných specifických poruch učení ze strany učitele ZŠ.

Za Vaše otevřené odpovědi Vám děkuji.

Denisa Hučková

V Tanvaldě 26.10. 2007



8. Vyučujete český/ cizí jazyk žáka(y) s některou z následujících specifických poruch učení (dále už jen SPU) – DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE:

- a) ano      b) ne

Jestliže ANO, uveďte počet žáků:

- a) dyslexie.....      b) dysgrafie.....      c) dysortografie.....

d) v případě, že se jedná o kombinovanou formu uveďte s počtem žáků i danou kombinaci.....

9. Používáte při své výuce speciální pomůcky pro žáky se SPU:

- a) často      c) výjimečně  
b) občas      d) nikdy

V případě kladné odpovědi uveďte o jaké pomůcky se jedná:

.....

10. Asistenta pro žáka se SPU byste vnímal(a) jako:

- a) přínos pro sebe i žáka(y)      c) přínos pro žáka(y)      e) jiný názor: .....  
b) přínos pro sebe      d) negativní element      .....

11. Do jaké míry máte ve vyučovací hodině čas věnovat se individuálně žákům se SPU:

- a) často    b) občas    c) nikdy    d) jiná možnost: .....

12. Jaký je podle Vás ve škole nejvhodnější způsob hodnocení žáků se SPU:

- a) podle klasifikačních stupňů (1-5)    b) slovním hodnocením  
c) jiným způsobem: .....

13. Klasifikovali jste někdy (např. z testu z čj/aj/nj) žáka se SPU nedostatečnou:

- a) často    b) občas    c) jen výjimečně    d) nikdy

Svou odpověď rozveďte:.....

14. Jaký je Váš názor na individuální vzdělávací program pro žáky se SPU:

.....

.....

15. Jak podle Vás funguje spolupráce mezi školou (učitelem) a pedagogicko-psychologickou poradnou (popř. speciálně pedagogickým centrem), žákem a rodiči žáka:

I. školou (učitelem) a pedagogicko-psychologickou poradnou:

- |                |               |                 |
|----------------|---------------|-----------------|
| a) výborně     | c) dobře      | e) nedostatečně |
| b) velmi dobře | d) dostatečně | f) nevím        |

II. školou (učitelem) a žákem:

- |                |               |                 |
|----------------|---------------|-----------------|
| a) výborně     | c) dobře      | e) nedostatečně |
| b) velmi dobře | d) dostatečně | f) nevím        |

III. školou (učitelem) a rodiči žáka:

- |                |               |                 |
|----------------|---------------|-----------------|
| a) výborně     | c) dobře      | e) nedostatečně |
| b) velmi dobře | d) dostatečně | f) nevím        |

Své odpovědi prosím rozved'te: .....

.....

.....

.....

.....

16. Zúčastnil(a) jste se v posledních letech nějakého semináře (kurzu), který se týkal dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie:

- a) ano      b) ne

V případě kladné odpovědi uveďte prosím o jaký(é) semináře (kurzy) šlo a napište jak byste jednotlivé semináře (kurzy) oznámkoval(a) (stupnice jako ve škole 1-5):

.....

.....

.....

Jaký byl rozsah semináře(ů) (kurzu):

- a) jednorázový      c) jiná možnost: .....
- b) několika denní – počet dnů: .....

17. Znáte nějaké české autory publikací, kteří se zabývají problematikou SPU:

- a) ano      b) ne

Jestliže ano, uveďte jejich jména (max. 5 autorů):

.....  
.....

Zde můžete uvést Vaše další názory, poznámky a připomínky týkající se dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie na ZŠ:

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

Za Vaši trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku Vám děkuji.