Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Práce učitelů s dětmi se specifickou poruchou učení na ZŠ 1. stupně

Bakalářská práce

2022 Michaela Sýkorová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Michaela Sýkorová**
Osobní číslo:	**H18173**
Studijní program:	**B6107 Humanitní studia**
Studijní obor:	**Humanitní studia**
Téma práce:	**Práce učitelů s dětmi se specifickou poruchou učení na ZŠ 1. stupně.**
Zadávající katedra:	**Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Tato bakalářská práce se bude zabývat specifickými poruchami učení, především dyslexií a dysgrafií. V teoretické části budou vysvětleny tyto specifické poruchy učení, bude se také zabývat jejími příčinami, projevy, diagnostikou, reedukací a dalšími pojmy, které jsou s tím spojeny. Cílem této práce bude zjistit, jak učitelé pracují a hodnotí v hodinách děti, které mají diagnostikovanou dyslexii či dysgrafii a jak hodnotí spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. V praktické části metodou výzkumu budou anonymní dotazníky určené pro učitele základní školy 1. stupně a výzkumné šetření bude mít kvantitativní design. Toto výzkumné šetření může do budoucna posloužit učitelům, kteří díky této práci mohou získat nové metody, jak se věnovat dětem s diagnostikovanou poruchou učení ve vyučování.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. vyd., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Vyd. 5. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.
ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Křišťálová**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2021**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2019

Prohlašuji:

Práci s názvem Práce učitelů s dětmi se specifickou poruchou učení na ZŠ 1. stupně jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31. 8. 2022

Michaela Sýkorová v. r.

Poděkování

Poděkovala bych ráda paní PhDr. Janě Křišťálové za odborné vedení práce a cenné rady, které mi při konzultacích poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným respondentům za jejich spolupráci ve výzkumném šetření a hlavně mé rodině za její trpělivost a podporu při psaní této práce.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se bude zabývat specifickými poruchami učení, především dyslexií a dysgrafií. V teoretické části budou vysvětleny tyto specifické poruchy učení, bude se také zabývat jejími příčinami, projevy, diagnostikou, reedukací a dalšími pojmy. Cílem této práce bude zjistit, jak učitelé pracují a hodnotí v hodinách děti, které mají diagnostikovanou dyslexii či dysgrafii a jak hodnotí spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. V praktické části metodou výzkumu budou anonymní dotazníky určené pro učitele základní školy 1. stupně a výzkumné šetření bude mít kvantitativní design. Toto výzkumné šetření může do budoucna posloužit učitelům, kteří díky této práci mohou získat nové metody, jak se věnovat dětem s diagnostikovanou poruchou učení ve vyučování.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifická porucha učení, dyslexie, dysgrafie, reedukace

TITLE

Work of teachers with children with a specific learning disability at the first grade of primary school

ANOTATION

This bachelor thesis deals with specific learning disabilities, especially dyslexia and dysgraphia. The theoretical part explains these specific learning disabilities, it also deals with its causes, manifestations, diagnostics, re-education and other concepts. The aim of this thesis is find out how teachers work and evaluate children who are diagnosed with dyslexia or dysgraphia in lessons and how they evaluate cooperation with pedagogical-psychological consultation. In the practical part, the research method is anonymous questionnaires determined to primary school teachers of first grade and the research has a quantitative design. This research can attend to teachers who thanks to this work, can get new methods how to give time to children who are diagnosed with learning disabilities in a lessons.

KEYWORDS

specific learning disability, dyslexia, dysgraphia, re-education

Obsah

Seznam grafů 9
Seznam zkratek 10
ÚVOD 11
TEORETICKÁ ČÁST 12
1 Specifické poruchy učení 12
1.1 Historie 12
1.2 Charakteristika specifických poruch učení 14
1.3 Příčiny SPU 15
1.4 Základní typy specifických poruchy učení 16
1.4.1 Dyslexie 16
1.4.2 Dysgrafie 16
1.4.3 Dysortografie 17
1.4.4 Dyskalkulie 18
1.5 Diagnostika specifických poruch učení 20
1.5.1 Diagnostika z pohledu učitele 21
1.5.2 Průběh vyšetření 21
1.5.3 Vyšetření rozumových schopností 22
1.5.4 Vyšetření čtení 22
1.5.5 Vyšetření psaní 23
1.5.6 Vyšetření matematických schopností 24
1.5.7 Vyšetření úrovně sluchového vnímání 25
1.5.8 Vyšetření zrakového vnímání 25
1.5.9 Vyšetření vnímání prostoru 26
1.6 Reedukace 26
2 Individuální vzdělávací plán 27
3 Asistent pedagoga 29
4 Integrace či inkluze 31
PRAKTICKÁ ČÁST 32
5 Popis metodologie práce 32
5.1 Uvedení do výzkumného šetření 32
5.2 Cíl výzkumného šetření 32
5.3 Stanovení výzkumného problému 32
5.4 Formulace hypotéz 32

5.5 Charakteristika výzkumného souboru 33
5.6 Metoda sběru dat 33
5.7 Realizace výzkumu a sběru dat 33
5.8 Metoda zpracování dat 33
5.9 Prezentace získaných dat 34
5.10 Statistické ověřování hypotéz 49
5.11 Závěr výzkumného šetření 53
ZÁVĚR 54
Použité zdroje 55
Přílohy 58
Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy základních škol 1. stupně 58
Příloha č. 2: Kódovací tabulka 62

Seznam grafů

Graf č. 1: Věk respondentů 34

Graf č. 2: Vzdělání respondentů 35

Graf č. 3: Pedagogické vzdělání respondentů zaměřené přímo na učitelství pro 1. stupeň základní školy 36

Graf č. 4: Pedagogická praxe respondentů v základní škole 37

Graf č. 5: Seznámení respondentů s problematikou specifických poruch učení během studia 38

Graf č. 6: Dodržování doporučených pokynů z pedagogicko-psychologické poradny 39

Graf č. 7: Hodnocení spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou 40

Graf č. 8: Srozumitelnost doporučení z pedagogicko-psychologické poradny 41

Graf č. 9: Doporučení z PPP aplikovaná ve výuce 42

Graf č. 10: Ostatní žáci vědí o SPU svého spolužáka/spolužáků 43

Graf č. 11: Seznámení ostatních žáků se SPU jejich spolužáka/spolužáků 44

Graf č. 12: Lepší prostředí pro žáky se specifickou poruchou učení 45

Graf č. 13: Způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení 46

Graf č. 14: Vedení portfolia u žáka se specifickou poruchou učení 47

Graf č. 15: Hodnocení žáka se specifickou poruchou učení za jeho individuální posun 48

Seznam zkratek

ADD – syndrom poruchy pozornosti

ADHD – syndrom poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

PK – pedagogická komora

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPU – specifická porucha učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

tj. – to je

tzv. – takzvaně

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Čtení a psaní jsou významnými dovednostmi, které používáme denně po celý náš život. Zajišťují nám získávání, zaznamenávání a porozumění informacím. Jsou zde však žáci, kteří mají s těmito dovednostmi potíže a komplikují jim průběh vzdělávání, ovlivňují jejich život i pracovní uplatnění či společenské zařazení. Problematika specifických poruch učení je již známá, ovšem tyto děti potřebují pomoci, jak při výuce od učitele, tak i při domácí přípravě od rodičů, aby se jejich obtíže zmírnily a naučily se s nimi pracovat. Tento proces je náročný a vyžaduje spolupráci psychologa, speciálního pedagoga, učitele, rodiče, ale i jedince samotného, který musí na sobě intenzivně pracovat. Specifické poruchy učení se začínají projevovat na 1. stupni základní školy, včasné rozpoznání a diagnostika mohou těmto dětem pomoci jejich obtíže překonat. Aby však lépe zvládaly učení, musejí být nastaveny správné metody a postupy reedukace.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá vysvětlením problematiky specifických poruch učení, především charakteristikou, diagnostikou, ale i reedukací. V praktické části jsou zobrazeny výsledky dotazníků, které byly předloženy pedagogům na1. stupni základních škol, kteří s těmito dětmi denně pracují.

Cílem této práce je zjistit, jaká doporučení z pedagogicko-psychologických poraden učitelé aplikují do výuky, zda se doporučenými pokyny řídí a jak hodnotí žáky se specifickou poruchou učení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

1.1 Historie

Zpočátku se dyslexií zabývali lékaři, kteří hledali původ této poruchy v oblasti mozku. Jako první ji zkoumal rakouský lékař a patolog Franz-Joseph Gall na základě své frenologie, tj.: *„nesprávná teorie o spojitosti výstupků na lebce s duševními funkcemi a charakterovými vlastnostmi.“* (Gall, cit. podle Matějček, 1995, s. 11)

Na jeho teorii navázali další odborníci, kteří se orientovali na lokalizaci řečových funkcí. Francouzský neurolog P. Broca nalezl určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule, které řídí řeč po motorické stránce. Pokud by došlo k poškození, způsobí to ztrátu vyjadřovat se. (Broca, cit. podle Matějček, 1995, s. 11)

O. Wernicke pokračoval v tomto bádání a nalezl v mozku další centra, která ovládají řeč. Rovněž poukazuje na to, že může nastat omezení řeči následkem úrazu či dokonce nádoru. Odborníci tedy předpokládali, že je tato porucha způsobena určitým poškozením mozku. (Wernicke, cit. podle Matějček 1995, s. 11)

Tato obtíž ve čtení byla zatím označována jako „slovní slepota“. Autorem tohoto odborného výrazu je A. Kussmaul, který používal i termín „slovní hluchota“, jenž vyjadřuje ztrátu schopnosti číst v oblasti sluchu. (Kussmaul, cit. podle Matějček, 1995, s. 11-12)

Terminologický výraz se stále vyvíjel, lékaři používali při svém bádání či ve svých publikacích termín „vrozená slovní slepota“ nebo „vrozená oční slepota“. Na základě tohoto pojmenování byl zřejmý i původ této poruchy, přesto se však ve výzkumu pokračovalo. Samuel Torrey Orton, americký neurolog a psychiatr, viděl příčinu dyslexie v nedokonalé dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou a jejich nesouměrné lateralizaci. Jako první si také všiml, že jedinci s touto poruchou mají problém s písmeny p/q a b/p. (Orton, cit. podle Michalová, 2016, s. 14)

Známý termín dyslexie však poprvé použil německý neuroanatom a oftalmolog Rudolf Berlin v roce 1887 ve svém odborném článku. (Berlin, cit. podle Michalová, 2016, s. 13)

V České republice byl průkopníkem v této oblasti Antonín Heveroch, který působil na Karlově Univerzitě. V roce 1904 uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“, kde definuje dyslexii jako: *„jednostrannou poruchu, nápadně*

a překvapivě odrážející na pozadí přiměřené inteligence.“ (Heveroch, cit. podle Matějček, 1995, s. 13) V tomto článku popisuje případ dívky a zároveň upozorňuje na tuto problematiku pedagogy, aby si takových jedinců všímali. (Michalová, 2016, s. 16)

V roce 1952 se začalo s vyšetřením a diagnostikou dyslexie u prvních případů v Dětské psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě pod vedením O. Kučery a Z. Langmeiera. Tato práce byla však v roce 1954 rozšířena na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích, která se pak stala hlavním střediskem péče o děti s poruchou čtení. (Matějček, 1995, s. 14)

V tomto období začaly vznikat specializované třídy na 1. stupni základní školy, které byly určené pro žáky s těžkou poruchou čtení, kde jim byla poskytována odborná péče. Pedagogové postupně pracovali na výukových metodách pro tyto jedince. Později byly zřizovány i pedagogicko-psychologické poradny, které vypracovávaly diagnostické materiály a vytvářely první pomůcky. (Michalová, 2016, s. 18)

V roce 1974 vydal svou publikaci Z. Matějček, dětský psycholog, který se také zabýval specifickými poruchami učení a chování. *„V České republice je považován za klasika péče o děti se SPU.“* (Michalová, 2016, s. 29)

„V 80. letech 20. století se kladl důraz na vzdělávání učitelů v oblasti specifických poruch učení a na společnou výuku dyslektiků s běžnou populací.“ (Michalová, 2016, s. 18)

V dalších letech byl vydán Z. Matějčkem „pětistupňový systém nápravné péče“, který určuje, jak probíhá reedukace v určité formě dyslexie.

Dělí se na tyto stupně:

1. stupeň – Nejlehčí forma se napravuje v rámci běžné výuky v základní škole. Nápravu má na starost třídní učitel, který je obeznámen s touto problematikou a se základními nápravnými metodami. (Matějček, 1995, s. 214)

2. stupeň – Ve škole je zřízen kabinet, který navštěvují děti se specifickou poruchou učení. Nápravu vede speciální pedagog, který pracuje s dětmi individuálně nebo v malých skupinkách. (Matějček, 1995, 215)

3. stupeň – U tohoto stupně obtíží probíhá náprava pomocí speciálních cvičení, která rodiče s dítětem doma procvičují. Zákonní zástupci jsou podrobně s domácí přípravou seznámeni od speciálního pedagoga či psychologa. Pravidelně docházejí s dítětem do poradny, kde kontrolují, jestli nápravný proces probíhá správně, případně jsou jim zadány další postupy. (Matějček, 1995, s. 217)

4. stupeň – U závažnějšího stupně poruchy čtení je vhodné zařadit dítě do specializované třídy, kde je mu poskytována odborná péče. Nápravu vede učitel, který ovládá nápravné techniky a pracuje s dítětem podle jeho schopností. (Matějček, 1995, s. 219)

5. stupeň – Nejtěžší forma dyslexie se napravuje na dětské psychiatrické léčebně, kde je dítěti poskytována komplexní péče. (Matějček, 1995, s. 222-223.)

K jedincům s dyslexií se lépe přistupovalo a byla jim poskytována i lepší péče v rámci vzdělávání. Odborníci byli však přesvědčeni, že se tato porucha odstraní na 1. stupni základní školy. Někteří dokonce upozorňovali na skutečnost, že je tato obtíž celoživotní záležitostí. (Michalová, 2016, s. 18.)

Po roce 1989 mohly vznikat specializované třídy i na 2. stupni ZŠ. Došlo také k nárustu odborníků, speciálních pedagogů. Od roku 1992 dochází k minimalizování vzdělávání dětí ve speciálních třídách. Společnost usilovala o integraci těchto dětí do běžných tříd s cílem, aby rodiče i učitelé lépe pohlíželi na tyto děti. (Michalová, 2016, s. 18-19)

Tato snaha byla rovněž vymezena vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která v dnešní době už neplatí a je nahrazena vyhláškou 27/2016 Sb. (Michalová, 2016, s. 30)

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP je rovněž zmíněno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školský zákon. Zde je v § 16 v odstavci 1 vymezený žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří i žáci se specifickou poruchou učení. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

1.2 Charakteristika specifických poruch učení

Popsat SPU je obtížné, protože existuje mnoho definic a názvů, které je vystihují. V odborných publikacích se používá různá terminologie, např. vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy. Tyto termíny jsou však nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie atd., které jsou základními typy poruch učení a vyjadřují obtíž ve čtení, psaní a počítání. (Pokorná, 2010, s. 59)

Jednotlivé druhy SPU jsou označeny předponou „dys“, která znamená nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je odvozena z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. (Zelinková, 2015, s. 9)

Specifické poruchy učení bývají definovány jako *„neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9)

Tyto obtíže jsou individuální a ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Porucha se může objevovat samostatně, často však tvoří komplex poruch. Vyskytuje se také společně se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 10)

1.3 Příčiny SPU

Specifické poruchy učení *„vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte.“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9) Rizikovým faktorem může být problematický průběh těhotenství, těžký porod nebo komplikace po porodu. (Pokorná, 2010, s. 81-82) Příčinou může být drobné poškození mozku, lateralizace, porucha spolupráce mozkových hemisfér, struktura a fungování mozku nebo i genetika. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9)

Odborníci, kteří se touto problematikou zabývali, viděli každý příčinu v jiné oblasti, např.: *„Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér,“* (Matějček, 1995, s. 76) či: *„Existují genetické rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, není však dosud zřejmé, které to jsou (tj. co se vlastně geneticky předává).“* (Pokorná, 2010, s. 80)

Příčinou však není snížená inteligence těchto jedinců. Výzkumy dokázaly, že intelektové schopnosti těchto dětí jsou průměrné až nadprůměrné. Jsou však oslabeny funkce kognitivní, percepční a motorická, které jsou potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9)

U funkce kognitivní (poznávací) je narušena schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. K funkci percepční patří zrakové vnímání, kde je oslabena například schopnost orientace v prostoru, pravolevá orientace, zrakové rozlišování (barev, tvarů, velikostí). Sluchové vnímání se také vztahuje k této funkci, jedná se například o schopnost sluchového rozlišování (rytmu, hlásek, slabik) či schopnost sluchové analýzy a syntézy. Dále jde o funkci motorickou, v této oblasti je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 10-11)

1.4 Základní typy specifických poruchy učení

1.4.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při čtení. U jedince rozlišujeme pravohemisférové a levohemisférové čtení. Pravohemisférové čtení znamená, že dítě více využívá pravou mozkovou hemisféru, protože levá hemisféra není u něho dostatečně aktivována. Čtení je pomalé, neplynulé, nepřesné. U levohemisférového čtení je to podobné. Je více využívána levá mozková hemisféra, protože pravohemisférové funkce nejsou u jedince dostatečně vyvinuty. Jedinec čte rychle, s větším počtem chyb. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 13)

„Levá hemisféra je řečová – pravá názorová.“ (Matějček, 1995, s. 37) Z toho vyplývá, že levou hemisférou ovládáme naši řeč, dokážeme se dorozumět, rozkládat slova na slabiky a hlásky. Pravou hemisférou vnímáme zvuky, rozlišujeme tvary, orientujeme se v prostoru a poznáváme obličeje. (Matějček, 1995, s. 37)

Dítě s dyslexií zaměňuje písmena tvarově podobná, např. b-d, m-n, l-k-h, příčinou může být tzv. zrakový deficit. Při čtení vynechává nebo si přidává písmena nebo dokonce i slova. Také přeskakuje řádky a má obtíže s orientací v textu. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 14)

Tito jedinci nemají dobrý vztah ke čtení. Vynaložená snaha jim totiž nepřináší žádný efekt. Po zvládnutí textu jsou unavení a často netuší o čem četli. Někdy si dobře pamatují začátek nebo konec, ale prostředek textu jim uniká, často si ho domýšlí. (Michalová, 2016, s. 60)

Problém může být i v nesprávné technice čtení, tzv. dvojí nebo tiché čtení vypadá tak, že dítě čte slovo napřed potichu pro sebe a pak ho přečte nahlas. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 14) Dyslexie může být spojená s hyperaktivitou. Dítě má tendenci rychle práci dokončit, bez ohledu na kvalitu procesu, dochází pak k vynechávání písmen či koncovek. (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 29)

1.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu. Má vliv na jedincovo písmo, zvláště na jeho čitelnost, zpracování a úpravu. (Zelinková, 2015, s. 42)

Hlavní příčinou této poruchy bývají obtíže v oblasti motoriky. Projevují se zde i nedostatky ve zrakovém vnímání a paměti. Problém může být také ve zkřížené lateralitě, kdy je například

dominantní levá ruka a pravé oko. Důsledkem toho, je pak zhoršené vnímání a zpracování informací. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 16)

Písmo těchto dětí bývá nečitelné, kostrbaté a velké. Jedinec nerozlišuje velikost malých a velkých písmen, také má problém s udržením písma na řádku, s navazováním a dodržováním rozestupu mezi písmeny či slovy. Příčinou může být i nesprávné držení psací potřeby, kterým se snižuje kvalita i tempo písma. Tento výkon je pro dysgrafika náročný, protože ho stojí velké úsilí a dokáže se při něm velmi rychle unavit. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17)

Dítě se na samotné psaní velmi soustředí. Pokud je na něho kladen požadavek, aby psalo rychleji, dochází pak k většímu počtu chyb. V podobě záměn tvarově podobných číslic a písmen, například m-n, o-a, r-z. Také si nedokáže rychle odůvodnit pravopis, vznikají pak gramatické chyby, které si uvědomí a má tendenci ji opravit buď škrtáním, gumováním nebo přepisováním písmen. Proto je jeho grafický projev neúhledný a nečitelný. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 18-19)

Ověřování znalostí písemnou formou je pro dítě s tuto poruchou obtížné, dopouští se chyb a dosahuje horších výsledků. Zápisy jsou nečitelné a jedinec není schopen se z nich učit. Proto je lepší zvolit ústní zkoušení, kde dokáže dosáhnout lepších známek. Při ověřování pravopisu se doporučuje, aby jedinec doplňoval jen do předepsaného textu, tím pak tento úkol zvládá mnohem lépe, soustředí se jen na gramatická pravidla. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 19-21)

Dysgrafik má však obtíže i v matematice. Dochází k nesprávnému či nečitelnému zapsání číslic, také má problém s rýsováním v geometrii. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 20)

1.4.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se projevuje neschopností aplikovat pravopis. Děti mají problém s užitím gramatických pravidel, některé se však nedokážou ani naučit. Tato porucha se objevuje často s dyslexií. (Michalová, 2016, s. 67)

„Vzniká na podkladě poruchy fonematického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23) Mohou zde být i nedostatky ve zrakovém vnímání a v motorice. Tyto děti mají rovněž zhoršený jazykový cit. Obtíže je provází ve skloňování a časování slov, v používání pádových otázek, v určování větných členů atd. (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 31)

Rozlišujeme tři typy dysortografií a to auditivní, vizuální a motorickou. Při auditivní dysortografii jsou narušeny procesy sluchové diferenciace a analýzy. Dochází i k oslabení sluchové paměti. Jedinec má problém se zachycením jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova chápe. (Fischer, 2014, s. 159) Kvůli těmto obtížím mají děti problémy zvláště s psaním diktátu. Jedinec slyší diktovaná slova, nedokáže si je však dobře zanalyzovat a napsat je správně. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23)

U vizuální dysortografie je snížená kvalita vizuální (zrakové) paměti. Jedinec si nedokáže vybavit písmena tvarově nebo sluchově podobná. Není také schopen napsané chyby v textu identifikovat. I když mají na kontrolu poskytnutý čas, zvládne chyby nalézt, ale dokáže opravit jen některé. Někdy však opraví i to, co měl správně. (Fischer, 2014, s. 159)

„Motorická dysortografie obvykle souvisí s motorickou neobratností, kdy je dítě vyčerpáno soustředěním na správnost psaného projevu.“ (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 31) Jedinec píše pomalu a jeho pozornost je plně soustředěna na písemný projev, aby vše zvládl zachytit a zaznamenat. Gramatická pravidla však nedokáže dobře aplikovat, protože je vyčerpán z vlastního aktu psaní. (Jucvičová, Žáčková, 2014, s. 25)

Mezi typické specifické dysortografické chyby patří vynechávání a přidávání písmen, neschopnost dodržet pořadí písmen, nesprávné umístění diakritických znamének, grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch), nesprávné rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di-ti-ni/dy-ty-ny), nedodržování hranic slov ve větě. (Michalová, 2016, s. 69)

Odborníci doporučují upřednostňovat ústní zkoušení pro ověřování znalostí. Také poskytovat více času pro vypracování písemných prací a nestresovat jedince časovými limity. (Michalová, 2016, s. 69) *„Je nutné si dále uvědomit, že s věkem dítěte se mění obraz poruchy v jeho výkonnosti.“* (Michalová, 2016, s. 68)

1.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje práci s čísly. Jedinec nezvládá základní matematické operace, řešení slovních úloh i geometrii. (Zelinková, 2015, s. 44) Nechápe symbolickou hodnotu čísla. Dokáže dojít ke správnému výsledku pomocí správného postupu, který má však naučený mechanicky. Náročnější příklady mu pak dělají potíže. (Michalová, 2016, s. 74)

Tato porucha převážně zasahuje do oblasti matematiky. Problémy však mohou být i ve fyzice či chemii, které s matematikou úzce souvisí a jedinec potřebuje i zde tyto schopnosti.

V předmětech jako je dějepis či zeměpis mohou také nastat problémy, jako je například práce s letopočty nebo s určováním poledníků. (Michalová, 2016, s. 75)

Převážně se touto poruchou zabýval Košč, který vydal publikaci o dyskalkulii a definuje ji jako: *„strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí, nemá však za následek poruchu mentálních funkcí.“* (Michalová, 2016, str. 74)

Světová zdravotnická organizace podle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 definuje dyskalkulii takto: *„Specifická porucha počítání – Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíš než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.“* (Babtie, Emerson, 2018, s. 17)

Dyskalkulie se dělí na několik forem:

a) Praktognostická dyskalkulie

Jedná se o poruchu matematické manipulace s předměty či symboly. Dítě nedokáže seřadit různé předměty podle velikosti, přiřazovat čísla k počtu předmětů nebo je porovnávat. (Michalová, 2016, s. 75) Roli zde má i porucha prostorové orientace, kdy jedinec nejčastěji nerozlišuje pravou a levou stranu a nerozumí pokynům, například nahoru, dolů. (Babtie, Emerson, 2018, s. 52)

b) Verbální dyskalkulie

Jedinec v tomto druhu dyskalkulie není schopen označovat matematické úkony a množství předmětů. Nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu či řadu sudých a lichých čísel. Obtíže má i s označením hodnoty napsaného čísla. (Michalová, 2016, s. 75)

c) Lexická dyskalkulie

Jde o neschopnost číst matematické symboly jako jsou čísla, znaménka, značky ($+, -, =, \times, \div$). Žák zaměňuje tvarově podobná čísla 6-9, 3-8, problémy jsou i u římských číslic IV, VI. Rovněž má potíže se čtením vícemístných čísel s nulami, se zápisem desetinné čárky a se zápisem čísel do zlomku. (Zelinková, 2015, s. 44)

d) Grafická dyskalkulie

U tohoto typu poruchy žák není schopen psát numerické znaky. Jedinec nezvládá psát čísla formou diktátu či přepisu, obtíže mu hlavně dělají vícemístná čísla, která zapisuje v opačném pořadí nebo zapomíná psát nuly. Jeho zápis je neúhledný, číslice jsou velká. Není schopen zapisovat čísla pod sebe (jednotky pod jednotky, desítky pod desítky). (Zelinková, 2015, s. 45) Obtíže jsou i v oblasti geometrie, kdy nedokáže narýsovat jednoduché geometrické tvary. Porušena bývá pravolevá orientace, kvůli čemuž píše číslice zrcadlově. (Fischer, 2014, s. 160)

e) Operační dyskalkulie

Jedná se o poruchu schopnosti provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení, často dochází k jejich záměně. (Michalová, 2016, s. 76)

f) Ideognostická dyskalkulie

Žák nerozumí matematickým pojmům a vztahům mezi nimi. *„Umí napsat a přečíst např. číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též 10 – 1 či 3 × 3, polovina z 18 apod.“* (Zelinková, 2015, s. 45) Nedokáže rovněž vyřešit slovní úlohy či příklady, které by měl zvládat bez obtíží. (Michalová, 2016, s. 76)

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková, 2015, s. 50) Diagnostiku nejdříve provádí učitel v běžné třídě, protože si jako první všimne potíží, které se u žáka projevují. Má totiž možnost ho dlouhodobě při práci pozorovat. Diagnózu specifických poruch učení mohou však stanovit jen specializovaná pracoviště, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, pomocí standardizovaných testů. Spolupráce pedagoga a specializovaných pracovišť je nutná z důvodu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte. Výsledky z diagnostiky slouží k nastavení správných podpůrných opatření, aby byla dítěti poskytována speciální péče. (Zelinková, 2015, s. 50)

Při diagnostice se psycholog či speciální pedagog zaměřuje na čtyři základní oblasti, kterými jsou:

1) osobní a rodinná anamnéza, školní a sociální anamnéza;

2) úroveň intelektových schopností dítěte;

3) úroveň výkonu ve čtení, psaní a počítání;

4) úroveň funkcí podmiňující výkon – vnímání, pozornost, motorika. (Michalová, 2016, s. 90)

1.5.1 Diagnostika z pohledu učitele

Specifické poruchy učení se u dítěte projevují až po nástupu do školy, kdy dochází k selhání ve výkonu psaní, čtení nebo počítání. Na tyto problémy většinou přichází jako první učitel, který pozoruje žáka při výuce, sleduje celou jeho osobnost a jeho vztahy ke spolužákům. Není však nutné, aby ihned informoval rodiče o problému a vyvolával rozruch. Pedagog by měl nejdříve vyzkoušet různé metody či postupy, kterými by se daly obtíže minimalizovat. Může se stát, že pak nastane zlepšení prostřednictvím dočasného snížení nároků na dítě či zpomalení pracovního tempa. (Zelinková, 2015, s. 58) Pokud jsou však učitelovy metody neúčinné, měl by seznámit rodiče s tímto problémem a doporučit jim odborné vyšetření. (Michalová, 2016, s. 89)

Vyučující zasílá do speciálního zařízení zprávu o prospěchu a chování dítěte. Informuje, kdy obtíže nastaly, jak dlouho trvají, o jaké potíže se jedná, jaké metody vyzkoušel a použil, zda došlo ke zlepšení či zhoršení. Ve vyjádření se také zmiňuje o rodinném prostředí dítěte, jak rodina spolupracuje se školou, zda se nacházejí v náročné situaci atd. Jeho zpráva je pouze podezřením na tuto poruchu, které je potřeba vyšetřit. (Matějček, 1995, s. 147-148)

Rodiče se nacházejí v nepříjemné situaci, když zjistí, že jejich dítě má problémy ve škole. Mohou však na to zareagovat různě; buď dávají selhání dítěte za vinu učiteli, že nepoužil vhodné metody, má špatný přístup, vyhledává ve třídě jedince s těmito potížemi a nebo s učitelem souhlasí, protože si tohoto problému všimli při domácí přípravě na výuku. (Matějček, 1995, s. 146-147)

Při vyšetření na odborném pracovišti rodiče informují psychologa či speciálního pedagoga o průběhu těhotenství, vývoji jedince, jeho řeči, zájmech dítěte apod. (Zelinková, 2015, s. 62)

1.5.2 Průběh vyšetření

Diagnostiku specifických poruch učení provádí psycholog a speciální pedagog. Psycholog vyšetřuje rozumové schopnosti dítěte a speciální pedagog se zaměřuje na úroveň školních dovedností, kterými jsou čtení, psaní, počítání, orientace v prostoru, zraková a sluchová percepce atd. Vyšetření ukáže, jak dítě pracuje, přemýšlí, reaguje na úkoly, co se mu daří a v čem selhává. (Krejčová et al., 2018, s. 54)

Mezi základní diagnostické postupy patří anamnéza, která je zaměřena na dítě a jsou zde přítomni i rodiče. Zjišťují se informace o průběhu těhotenství, porodu, onemocněních dítěte, vývoji řeči a motoriky, způsobu výchovy jedince, vztazích v rodině, způsobu přípravy na vyučování, začleňování jedince do vrstevnických skupin, volnočasových aktivitách, prvních obtížích. Tyto údaje mohou pomoci vysvětlit současný stav a také určit, jak bude dál diagnostika probíhat. Data jsou získávána pomocí rozhovoru se zákonným zástupcem nebo pomocí dotazníku, který vyplní. V průběhu vyšetření odborník sleduje chování dítěte, všímá si vzhledu žáka, řeči, slovní zásoby, vztahu k rodičům a k věcem. Pozoruje také změny, které během vyšetření nastaly, například zadrhávání, změna koncentrace pozornosti, neschopnost sedět celou dobu na místě apod. (Michalová, 2016, s. 92-93)

1.5.3 Vyšetření rozumových schopností

Pro stanovení diagnózy je důležité zjistit úroveň intelektových schopností dítěte. Zkoumá se pomocí standardizovaných testů, které jsou tvořeny množstvím různých úkolů. Ty jsou zaměřeny na logické myšlení, paměť, slovní porozumění, percepční zpracování apod. Nejčastěji se v České republice používá Wechslerův inteligenční test, který je určen pro děti od šesti do šestnácti let a skládá se z jedenácti subtestů. (Babtie, Emerson, 2018, s. 67-68)

Je důležité, aby psycholog navázal s dítětem dobrý pracovní kontakt a pozoroval například jeho schopnost přizpůsobit se nové situaci a ochotě spolupracovat. Z tohoto vyšetření poté vypracuje zprávu, kde popisuje, jak dítě pracovalo, co se mu dařilo či nedařilo a jak celé vyšetření probíhalo. (Matějček, 1995, s. 165-167)

1.5.4 Vyšetření čtení

Speciální pedagog se zaměřuje na základní charakteristiky čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu. Při vyšetření se používají standardizované texty, které se odlišují svou obtížností. (Zelinková, 2015, s. 63)

Průběh zkoušky vypadá tak, že dítě čte tři minuty text, který mu byl zadán. Pedagog sleduje jeho čtení, zaznamenává si počet přečtených slov v každé minutě a odčítá počet slov přečtených chybně, zjistí tím tedy počet správně přečtených slov. Rychlost čtení se však vyjadřuje pomocí čtecího kvocientu, který znázorňuje počet správně přečtených slov v první minutě a je potřeba k porovnání s inteligenčním kvocientem. Rozdíl mezi těmito kvocienty určuje, zda bude jedinci přidělena diagnóza dyslexie. (Matějček, 1995, s. 152-153)

Rychlost 60-70 slov za minutu se označuje jako sociálně únosné čtení. Je to rychlost, kterou dítě dosáhne až na konci druhé třídy, kdy dokáže získávat nové poznatky, aniž by se nadměrně soustředilo na luštění písmen či techniku čtení. (Zelinková, 2015, s. 63)

V dalších minutách si speciální pedagog zaznamenává a pozoruje výkon dítěte, zda čte stále stejně nebo se jeho výkon snížil a čtení ho unaví. Také se stává, že v první minutě čte žák s chybami, ale v průběhu čtení se zklidní a začne číst plynule. Je na odborníkovi, aby si takových změn všímal a dokázal je zanalyzovat. (Pokorná, 2010, s. 200-201)

Dosud se za kritérium přidělení diagnózy dyslexie považuje rozdíl mezi čtecím a inteligenčním kvocientem. Začíná se však od tohoto způsobu ustupovat, řada odborníků tento systém zpochybňuje a nesouhlasí s ním: *„Z praxe lze tvrdit, že dovednost rychle číst nesouvisí přímo s intelektem čtenáře, ale s rozvojem jeho kognitivních funkcí. Mnozí skutečně „rychlostně" nadprůměrní čtenáři nemusí dosáhnout při vyšetření své inteligence nadprůměrné hodnoty."* (Michalová, 2016 s. 102)

Dále se u žáka ověřuje porozumění čtenému textu, které vypadá tak, že dítě čte po určitou dobu text, který mu byl zadán a poté je vyzván k vypravování. Odborník nechá žáka mluvit, neopravuje ho, pokud není dítě schopné vypravovat, může mu napovědět otázkou. (Matějček, 1995, s. 158)

Vyprávět o obsahu textu zvládnou děti až ve 4.-5. třídě. U mladších dětí je vyjadřovací schopnost nedokonalá, a proto se porozumění textu ověřuje pomocí otevřených otázek. Zjistí se tedy, jestli danému textu žák porozuměl, také jak odpovídá, zda slovně či větou. Pokud nedokáže odpovědět nebo si nemůže vzpomenout, odborník ho nechá, aby pověděl všechno, co si zapamatoval. Vybraný text musí odpovídat věku žáka, výběru slov a délce textu. (Pokorná, 2010, s. 203-206)

Poté se toto vyšetření vyhodnocuje a zaměřuje se na to, jestli byl žák schopen vyprávět samostatně nebo se rozpovídal až po návodné otázce, zda bylo nutné mu pomáhat dalšími otázkami a jak na ně odpovídal. (Zelinková, 2015, s. 63) Speciální pedagog po celou dobu diagnostiky sleduje projevy dítěte a jeho techniku čtení. Pozoruje, jestli je pro dítě čtení náročné a unaví se nebo zda je při čtení neklidné a nedokáže v klidu sedět na místě. (Pokorná, 2010, s. 206)

1.5.5 Vyšetření psaní

Úroveň psaní se hodnotí z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky. Odborník sleduje znalost tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, rychlost vybavování písmen, znalost

gramatických pravidel a její správnou aplikaci, velikost písmen, držení psací potřeby a způsob sezení při psaní. (Zelinková, 2015, s. 63-64)

Cílem diagnostiky je odhalení příčin pomocí různých testů a cvičení. Při vyšetření psaní se používá například přepis tiskacího textu do psaného nebo opis textu, pomocí něhož odborník zjišťuje, jak dítě ovládá tvary písmen a jejich uspořádání ve slova. Při vyšetření žák píše i diktát, kde musí slova zachytit, zpracovat a napsat správně. Tato dovednost ukáže, zda je u jedince dostatečně rozvinuta sluchová i zraková percepce, grafomotorika a správná aplikace gramatických pravidel. Posledním úkolem je sloh, kde si zkoušející ověřuje, jak dítě zvládá písemné vyjadřování, úpravu textu a aplikaci pravopisu. (Zelinková, 2015, s. 63-64)

Pokud je však žák v prvním ročníku základní školy, speciální pedagog po něm pouze žádá napsat číslice a jednoduchá slova, která už ve škole procvičovali. (Matějček, 1995, s. 162)

Důležitým zdrojem informací jsou písemné práce žáka ve školním i domácím prostředí. Speciální pedagog pozoruje, jak ovlivní jedince časový limit na zpracování úlohy ve škole a porovnává práci jedince v domácím prostředím, kde má na ni klid. Také, jak zvládá správně použít gramatická pravidla a zápis látky. (Michalová, 2016, s. 94)

1.5.6 Vyšetření matematických schopností

Matematické schopnosti jsou ovlivněny řadou dílčích schopností a dovedností, kterými jsou rozumové schopnosti, koncentrace, motorika, řeč, prostorová orientace a percepce. (Zelinková, 2015, s. 65) Některé z nich se také vyšetřují, aby se dosáhlo, co nejpřesnějších výsledků a stanovila se vhodná reedukace. (Babtie, Emerson, 2018, s. 67-71) Je důležité upozornit na to, že žáci s diagnostikovanou dyskalkulií mají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci. (Michalová, 2016, s. 104)

Pro diagnostiku se používají standardizované testy od J. Nováka (Barevná kalkulie, která je vhodná pro děti do 11 let, Kalkulie IV je určena pro starší děti a Číselný trojúhelník). (Zelinková, 2015, s. 65) Speciální pedagog rovněž může čerpat informace ze sešitů žáka, kde pozoruje, jak zapisuje číslice. Sleduje, zda je píše zrcadlově, jestli zapisuje správně čísla do sloupců při sčítání/odčítání nebo je zaměňuje, zda zapisuje dobře desetinnou čárku apod. (Pokorná, 2010, s. 212)

Některé děti mohou být zaslány do pedagogicko-psychologické poradny s podezřením na dyskalkulii, pak se ovšem po vyšetření může ukázat, že potřebují jen delší čas k osvojení nového učiva. (Zelinková, 2015, s. 67)

1.5.7 Vyšetření úrovně sluchového vnímání

Pro zjištění úrovně sluchového vnímání se používá Moseleyův test, který je stanoven pro děti v předškolním věku, tzv. pro děti od 5 let, ale používá se i u starších dětí. U této zkoušky žák zjišťuje, jestli je určitá hláska ve slově, např. „Slyšíš ó ve slově gól?“. (Zelinková, 2015, s. 67)

Dále se také aplikuje zkouška sluchové diferenciace od Wepmana, upravená od Matějčka, jenž obsahuje 25 párů slov, u kterých má jedinec poznat, jestli jsou slova stejná nebo se odlišují, např. dynt-dint. Tento test se také používá od pěti let, u starších dětí se může zkoušející ještě ptát na hlásky, které jsou jiné ve slovech: *„Dítě, které sedí tak, aby nevidělo experimentátorovi na ústa, pokaždé hlásí, zda slova znějí stejně nebo nestejně. Součet správných odpovědí určuje vyspělost či zralost této sluchové funkce.“* (Matějček, s. 169, 1995)

Kromě těchto testů potřebuje pedagog rovněž zjistit, jestli umí dítě rozkládat slova na hlásky (tzv. sluchová analýza) a naopak, zdali umí z hlásek utvořit slovo (tzv. sluchová syntéza). (Pokorná, 2010, s. 214)

1.5.8 Vyšetření zrakového vnímání

„Zrak zprostředkovává člověku až 90 % informací o okolním světě. Umožňuje nám vnímání světla, barev, tvarů i orientovat se v prostoru.“ (Michalová, s. 97, 2016) Obtíže v této oblasti dítě provází především v záměně písmen a číslic, také v jejich znázorňování a rozlišování geometrických tvarů. (Pokorná, 2010, s. 218) K vyšetření jsou k dispozici standardizované testy. Nejčastěji se při vyšetření používá Edfeldův test, který je určen pro předškolní a mladší školní věk a užívá se především při diagnostice dyslexie. *„Hodnotí především úroveň vizuální diferenciace s cílem zjistit její eventuální nezralost.“* (Michalová, s. 97, 2016) Tento test obsahuje 84 párů figur, které se od sebe rozlišují polohou dle vertikální nebo horizontální osy. Dítě v této zkoušce určuje, jestli jsou figury stejné či nikoliv. (Zelinková, 2015, s. 69)

Je velice důležité pozorovat dítě při práci a zaznamenávat si, jak pracuje, kde se dopouští chyb apod. Každý žák pracuje jinak, buď postupuje po řádcích zprava doleva nebo namátkově, jak uzná za vhodné. (Zelinková, 2015, s. 69)

Také se používá Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové, který je určen pro děti od 4 do 8 let, je vhodný i pro děti se zdravotním postižením. Tato zkouška je zaměřena na úroveň vizuomotorické koordinace, vnímání figury v pozadí, určení konstantnosti tvarů, vnímání polohy předmětu v prostoru a zkoumání prostorových vztahů. (Michalová, 2016, s. 98)

1.5.9 Vyšetření vnímání prostoru

Při vyšetření se používá zkouška od Z. Žlaba, která je zaměřena na orientaci ve čtverci, orientaci na vlastním těle a orientaci na osobě čelící proti zkoušenému. Zkouška orientace ve čtverci vypadá tak, že dítě na vyzvání zkoušejícího ukazuje na různá místa ve čtverci, například pravý horní roh atd. Dále orientace na vlastním těle, speciální pedagog vyzve žáka, aby například ukázal levou rukou na pravé oko. Orientace na osobě sedící čelem proti zkoušenému znamená, že dítě je vybídnuto, aby se například dotklo pravou rukou pravé ruky zkoušejícího. (Michalová, 2016, s. 98)

Po celou dobu diagnostiky si speciální pedagog zaznamenává práci dítěte a nachází, co mu dělá potíže. Mohou se projevovat i orientací na ploše, kdy si jedinec nedokáže rozvrhnout kresbu na papír nebo se objeví i v matematice či geometrii. (Michalová, 2016, s. 98)

1.6 Reedukace

Specifické poruchy učení se neřadí mezi běžné obtíže, protože se nedají odstranit pouhým opakováním a procvičováním. Vyžadují totiž specifický způsob nápravy, tzv. reedukaci. (Pokorná, 2010, s. 231) Tento pojem znamená převýchovu, obnovenou výchovu nebo přeučení určité schopnosti, tzn. naučit to dítě znovu a správně. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27)

Reedukační proces se však zabývá postupným zlepšováním úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání. Reedukace není doučování, jedná se o soubor speciálně-pedagogických metod, které jsou zaměřeny na odstranění potíží při čtení, psaní a počítání. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27-28)

Může být však nejprve zahájena nápravou poznávacích funkcí, které ovlivňují školní dovednosti a poté je zaměřena na nácvik čtení, psaní a počítání. (Pokorná, 2010, s. 239)

Reedukace vychází z diagnostiky, tzv. z rozboru příčin, které způsobují tyto specifické obtíže, která je prováděná na odborném pracovišti. Na základě výsledků z tohoto vyšetření je stanoven pro jedince postup nápravy, který je vytvářen individuálně dle jeho možností, schopností a dovedností. Z diagnostiky se odborník dozví, která funkce je u žáka oslabena. Ta musí být poté dostatečně rozvinuta a zautomatizována pomocí různých cvičení, která mu pomohou tuto obtíž odstranit a dokonale zvládnout bez přemýšlení. K dosažení takového úspěchu je ovšem důležité, aby dítě pracovalo denně, ale krátce, protože reedukace vyžaduje pravidelnost a dlouhodobý nácvik. Ten by měl probíhat v klidné atmosféře, aby se žák dokázal dobře

soustředit na práci. Doba nácviku závisí i na závažnosti poruchy a na postupu, který musí probíhat pomalu a postupně. (Pokorná, 2010, s. 233-237)

Odborník totiž nezvyšuje náročnost úkolů do té doby, dokud dítě nezvládá dobře úkoly předchozí. Náročnost úkolů musí odpovídat jeho možnostem. (Pokorná, 2010, s. 235)

Při prvním setkání odborník seznamuje žáka s jeho problémem a sděluje mu, že je tu od toho, aby mu pomohl. Vysvětluje mu rovněž, že se tyto jeho problémy dají napravit a překonat, musí však pilně na sobě pracovat. (Pokorná, 2010, s. 239)

Rodiče také informuje o průběhu nápravy. Upozorňuje je na to, že ke zlepšení nedojde ihned, ale že se úspěchy dostávají postupně. Také je připravuje na skutečnost, že reedukace může mít delší průběh. Seznamuje zákonné zástupce i se zásadní podmínkou nápravy, kterou je jejich spolupráce a čas věnovaný dítěti, protože jenom společným úsilím dokážou jedinci pomoci a odstranit potíže. (Pokorná, 2010, s. 237)

Odborník také zasílá učiteli přehled o průběhu reedukace. Pedagog by měl respektovat aktuální úroveň žáka a umožnit mu využívat při výuce materiály, s kterými na odborných sezeních pracuje, například pracovní listy, dyslektická čítanka, čtenářské tabulky apod. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 29)

I po absolvování reedukace může jedinec potřebovat určité zohlednění, například respektování pomalejšího tempa čtení či psaní, nevyžadování pohotové odpovědi nebo ověřování znalostí pomocí ústního zkoušení. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 29)

Všichni, kteří se na reedukaci dítěte podílí, rodiče, učitelé i terapeuti, musejí projevit hodně trpělivosti a ocenit jeho práci, snahu i píli. (Matějček, 1995, s. 176)

2 Individuální vzdělávací plán

Žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení je dle Školského zákona č. 561/ 2004 Sb., považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že má nárok na individuální péči ve školském zařízení, má právo na poskytnutí podpůrných opatření, která mu umožní upravit vzdělávání tak, aby odpovídalo jeho potřebám a možnostem a má také nárok na užívání speciálních didaktických pomůcek. (Krejčová et al., s. 108)

Současná legislativa definuje žáka se SVP takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí*

podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Dokument, který umožňuje a stanovuje tato podpůrná opatření se nazývá individuální vzdělávací plán (IVP): *„Je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) příslušné školy a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013–2022)

Školské poradenské zařízení rozhoduje o nároku na podpůrná opatření. Při návštěvě žáka poradenský pracovník zjistí závažnost jedincových obtíží. Pokud má dítě jen mírné projevy specifické poruchy učení, potřebuje jen určité zohlednění při výuce. Jestliže má jedinec těžkou formu a stanoven druhý až pátý stupeň podpůrného opatření, má nárok na vytvoření individuální vzdělávacího plánu. Také odborník rozhoduje v tomto případě o tom, zda dítě zůstane v běžné třídě nebo jestli bude třeba ho zařadit do speciální školy, vzhledem k povaze jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Není však v jeho kompetenci IVP vytvářet, protože není odborníkem na všechny předměty ve všech ročnících. (Zelinková, 2011, s. 175)

Zpracování individuálního vzdělávacího plánu neprobíhá jen na základě doporučení ze školského poradenského zařízení, rodiče musí o vytvoření IVP požádat vedení školy. Ta po obdržení těchto dokumentů má jeden měsíc na jeho vypracování. Ředitel školy se však nepodílí na tvorbě IVP, zodpovídá jen za jeho zpracování. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Většinou ho vytváří třídní učitel žáka, který s ním denně pracuje a zná ho, platí to hlavně pro první stupeň základní školy. Na druhém stupni se mohou do tvorby zapojit i učitelé, kteří daného žáka učí a výuka jejich předmětů může být specifickou poruchou učení ovlivněna. (Krejčová et al., 2018, s. 111) Škola seznamuje všechny vyučující žáka i zákonné zástupce s vypracovaným IVP. Rodiče žáka musejí tuto skutečnost potvrdit svým podpisem, aby škola mohla začít poskytovat vzdělání podle IVP. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Individuální vzdělávací plán obsahuje základní identifikační údaje žáka, informace o školském poradenském zařízení, ve kterém bylo dítě vyšetřeno. Dále jsou zde specifikovaná jednotlivá

podpůrná opatření ze strany školy, která se musí uplatnit ve výuce a podpořit vzdělávání žáka. Jsou to například metody výuky, organizace výuky, způsob zadávání úkolů a ověřování vědomostí, jak bude probíhat hodnocení žáka, jaké pomůcky bude dítě při výuce používat apod. Je zde i zmíněna spolupráce rodiny, tzn. jak budou zákonní zástupci pracovat s dítětem v domácím prostředí. Dokument zahrnuje i jednotlivý popis vyučovacích předmětů, ve kterých budou podpůrná opatření uplatňována. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2022)

Ředitel školy musí dodržovat povolený počet žáků s IVP ve třídě dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V jedné třídě se může vzdělávat nejvýše pět žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Maximální počet, tedy pět žáků ve třídě, může být jen v případě, pokud mají tito jedinci podpůrná opatření 2.-3. stupně. Pokud budou ve třídě žáci se 4.-5. stupněm podpůrného opatření, mohou být však jen čtyři. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2022)

Vedení školy musí rovněž řešit celkový počet žáků ve třídě. Pokud budou ve třídě žáci s podpůrnými opatřeními, počet žáků třídy se za každého žáka s potřebou podpůrných opatření snižuje o dva žáky. Jestliže nemá škola možnost dalšího dělení tříd, je možné využít asistenta pedagoga. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2022)

Individuální vzdělávací plán je podporou jak pro pedagogy, tak i pro samotné žáky. Pedagog může s žákem pracovat na optimální úrovni, kterou dítě dosahuje a jedinec může pracovat podle svých schopností a plnit případné požadavky. *„Individuální vzdělávací plán není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů.“* (Zelinková, 2011, s. 172)

3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pomáhá učiteli při vzdělávání a výchově žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a řídí se jeho stanovenými pokyny. S pedagogem spolupracuje a podílí se na organizaci vzdělávání, mimoškolních akcích i tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, které je možné žákovi doporučit až od 3. stupně podpůrných opatření. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 15): *„Je doporučován pro konkrétního žáka, avšak je-li ve třídě více žáků s potřebou tohoto*

podpůrného opatření a mají k němu doporučení, pracuje asistent se všemi těmito žáky ve třídě (tzv. sdílený asistent).“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 28)

„Důležitou funkcí asistenta pedagoga je se podílet na průběžné úpravě podmínek pro žáka tak, aby byl schopný v maximální možné míře se přizpůsobit danému prostředí, dané situaci a kladeným požadavkům a začlenit se do třídního kolektivu.“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 29)

Asistent pedagoga zajišťuje přímou pedagogickou činnost zaměřenou na individuální podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým pomáhá s adaptací na nové prostředí a s orientací ve školním prostředí. Podporuje žáka jak během výuky, tak i ve školském zařízení, např. školní družině. Pomáhá mu při přípravě pomůcek na hodinu, při výuce dohlíží na plnění zadaných úkolů a dodržování postupu práce. Asistent pedagoga si také ověřuje, zda žák rozumí výkladu či zadanému úkolu, případně mu poskytuje vysvětlení. Vede žáka k samostatnosti, ke kontrole vypracovaných úkolů a zároveň ho učí používat speciální učební pomůcky. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 43-44)

Také reaguje na chování žáka a usměrňuje ho. Upozorňuje na nevhodné chování a vysvětluje mu, jak by měl situaci lépe vyřešit. Problémy, které ve škole nastanou, se musejí ve škole také vyřešit, aby nedocházelo k vytěsnění situace žákem. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 48)

Asistent pedagoga má rovněž podíl na účelném využití volného času. Učí žáka využívat volný čas k relaxaci, například o přestávkách a nabízí mu i různé volnočasové aktivity, např. hry, při kterých může navázat kontakt se spolužáky. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 43-44)

Asistent pedagoga komunikuje se zákonnými zástupci, informuje je o průběhu dne, dosažených výsledcích žáka, jeho chování a mimoškolních akcích na základě pokynů učitele. Měl by předávat informace citlivě a jen ty, které jsou pro řešení daného problému důležité. Sdělovat, jak danou situaci vyřešil, případně hledat společně se zákonnými zástupci vhodné řešení. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 23)

Asistent pedagoga by měl mít kladný vztah k dětem, měl by chtít s dětmi pracovat a pomáhat jim ve vzdělávání. Měl by být trpělivý, empatický, zároveň razantní a důsledný, rovněž i flexibilní (např. přesun k jinému žákovi, změna vyučujícího apod.): *„Neměl by si od žáka vše nechat líbit, ale klidný přístup a opakované vysvětlení náročné situace, někdy i s odstupem, nese své ovoce.“* (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 57)

Personální kvalifikaci potřebnou pro výkon pozice asistenta pedagoga stanovuje zákon: *„Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které*

se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace musí mít buď odpovídající pedagogické vzdělání (střední vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku) nebo alespoň střední vzdělání nepedagogického směru s maturitní zkouškou a absolvované studium pro asistenty pedagoga, aby mohl tuto pracovní činnost vykonávat." (Zákon č. 563/2004 Sb.)

4 Integrace či inkluze

Oba tyto pojmy jsou spojovány se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ovšem někteří odborníci považují tyto pojmy za totožné, jiní v tom vidí rozdíly.

Třídimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací:

1. *Inkluze je totožná s integrací.*
2. *Inkluze je jakési vylepšení integrace.*
3. *Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.* (Horňáková, 2006 cit. podle Votavová, 2013)

Inkluzivní vzdělávání je definováno jako: *„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 104)

Integrované vzdělávání je charakterizováno takto: *„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 107)

Integrace tedy znamená, že se žák přizpůsobuje škole, oproti tomu inkluze se snaží vše přizpůsobit žákovi.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Popis metodologie práce

5.1 Uvedení do výzkumného šetření

Empirická část bakalářské práce je založena na kvantitativně orientovaném výzkumu. Zjišťuje, jak učitelé pracují ve výuce se žáky, kteří mají diagnostikovanou dyslexii či dysgrafii. Výzkumné šetření vychází z teoretické části předchozích kapitol.

5.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjistit, jestli se učitelé řídí doporučeními, které pedagogicko-psychologické poradny vydávají, jaké doporučené pokyny aplikují do výuky a jak žáky se SPU průběžně hodnotí.

5.3 Stanovení výzkumného problému

Výzkumný problém je otázka, která se dotazuje na vztah mezi pedagogickými jevy. (Chráska, 2007, s. 18) Pro tento výzkum byl stanoven následující problém:

1. Je délka praxe pedagogů ovlivněna aplikací doporučených pokynů z PPP ve výuce?

5.4 Formulace hypotéz

Hypotéza je vědecký předpoklad či tvrzení, které vyjadřuje vztah mezi dvěma či více proměnnými. Tvoří základ kvantitativně orientovaného výzkumu a vychází z teoretických poznatků, které jsou pak ověřovány. (Skutil a kol., 2011, s. 60)

Pro výzkumné šetření byly stanoveny čtyři hypotézy:

H1: Pedagogové s délkou praxe do 20 let dodržují doporučené pokyny z PPP více než učitelé s delší praxí.

H2: Pedagogové do věku 35 let seznamují ostatní žáky s obtížemi, které jejich spolužák/spolužáci se SPU má/mají, více než jejich starší kolegové.

H3: Učitelé do věku 35 let hodnotí průběžně žáky se SPU více formou slovního hodnocení než starší pedagogové.

H4: Učitelé do věku 40 let si vedou portfolio žáka s jeho výkony více než pedagogové staršího věku.

5.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na pedagogy 1. stupně základní školy, které probíhalo po celé České republice. Výzkumu se zúčastnilo 204 pedagogů. Nejvíce učitelů bylo ve věkové kategorii více než 50 let (68 osob), nejméně v kategorii 25-30 let (14 osob). Výzkumné šetření probíhalo pomocí stratifikovaného výběru, z důvodu rozdělení respondentů do podskupin dle věku a délky pedagogické praxe.

5.6 Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníku, který je nejčastěji používán pro hromadné zjišťování údajů o velkém počtu výzkumného souboru. (Gavora, 2000, s. 99)

Dotazník se skládal z patnácti otázek, které byly vytvořeny na základě stanovených hypotéz a cíle výzkumu. Obsahoval převážně uzavřené otázky, které nabízejí alternativní odpovědi a škálovou otázku, která vyjadřuje hodnocení k určitému jevu.

Vstupní část dotazníku vysvětlovala jeho cíl a k čemu jsou jeho výsledky použity. Další část se skládala z položek, zjišťujících faktografické údaje (věk, vzdělání, pedagogická praxe) a mínění či postoje respondentů. Závěrečná část tvořila poděkování respondentům za jejich spolupráci ve výzkumném šetření.

5.7 Realizace výzkumu a sběru dat

Dotazník byl vytvořen prostřednictvím bezplatné funkce Google Forms, která umožňuje vytvořit online formuláře a získat neomezený počet odpovědí.

Dokončen byl na začátku letních prázdnin, proto byl rozeslán do facebookové skupiny s názvem „Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK)“. Tuto skupinu pro učitele a učitelky 1. stupně ZŠ spravuje Pedagogická komora, z. s, která případné výstupy z ní předává nejen kolegům, ale i politikům, zřizovatelům škol, pracovníkům MŠMT a široké veřejnosti.

Sběr dat probíhal jeden měsíc a po jeho ukončení bylo získáno od respondentů celkem 204 odpovědí. Všechny responze byly platné a nebylo potřeba žádnou z nich vyřadit.

5.8 Metoda zpracování dat

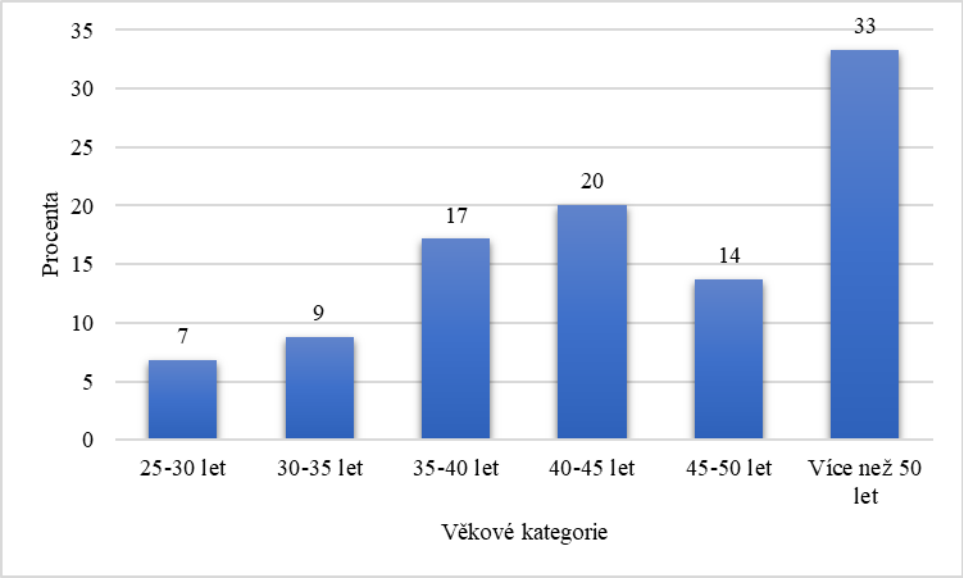
Získaná data byla uspořádána do tabulky a bylo provedeno kódování. Každá odpověď z dotazníku byla převedena do číselného kódu. Tabulka obsahovala v řádcích respondenty a ve sloupcích jednotlivé otázky z dotazníku. Následně byly postupně všechny údaje

od každého dotazovaného zaznamenány do datové matice. Na základě tohoto zpracování byly sestaveny tabulky četností, které byly poté použity ke grafickému znázornění shromážděných dat.

5.9 Prezentace získaných dat

Získaná data z jednotlivých položek dotazníku byla zpracována do grafů. Číselné údaje jsou uváděny v procentech.

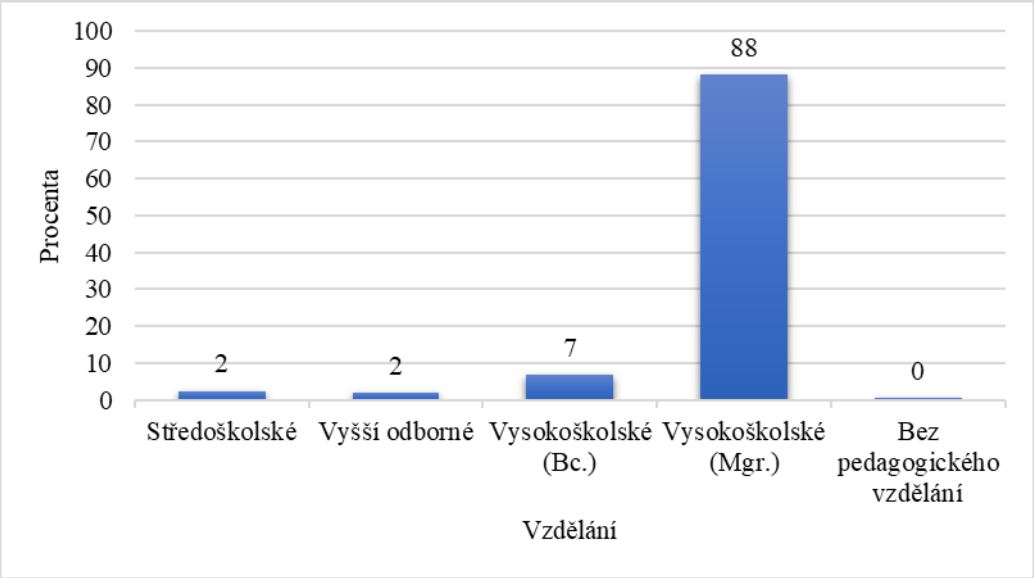
1. Věk respondentů



Graf č. 1: Věk respondentů

Položka č. 1 v dotazníku zkoumala věk respondentů. Nejpočetnější skupinu tvořili učitelé ve věkové kategorii více než 50 let, jedná se o 68 (33 %) dotazovaných. Druhou nejčastěji zvolenou věkovou skupinou je 40-45 let, tedy 41 (20 %) pedagogů. Věk 35-40 let vybralo 35 (17 %) respondentů, 45-50 let označilo 28 (14 %) učitelů a v rozmezí 30-35 let je 18 (9 %) dotazovaných. Kategorie 25-30 let představuje nejméně respondentů, tedy 14 (7 %).

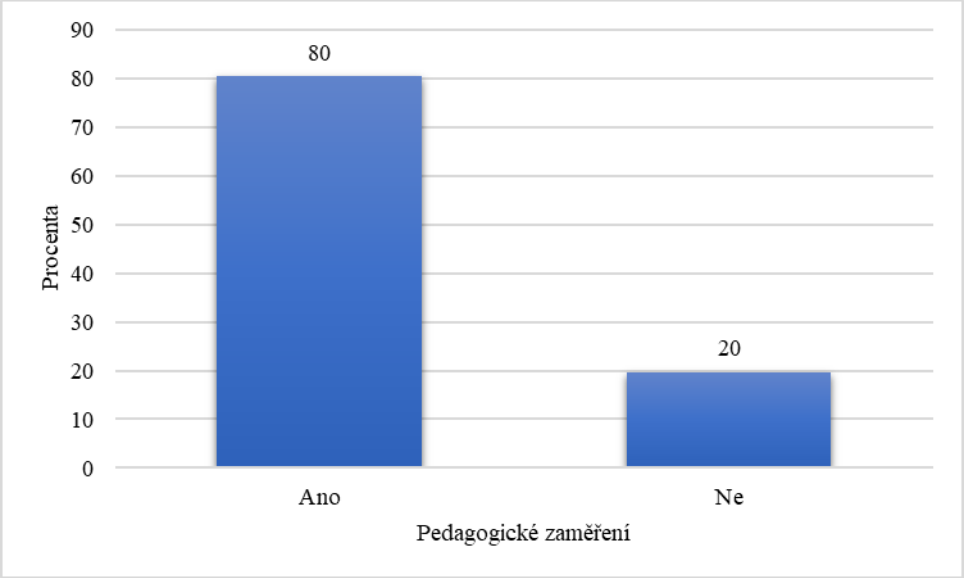
2. Vzdělání respondentů



Graf č. 2: Vzdělání respondentů

Graf č. 2 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Středoškolské vzdělání úspěšně absolvovalo 5 (2 %) učitelů, další 4 (2 %) pokračovali studiem vyšší odborné školy. Bakalářské studium dokončilo 14 (7 %) respondentů, magisterský stupeň vzdělání dosáhlo 180 (88 %) pedagogických pracovníků a bez pedagogického vzdělání byl pouze 1 (0 %) respondent. Dosažené vzdělání je ukazatelem připravenosti dotazovaných osob na vzdělávání a výchovu žáků na základní škole 1. stupně.

3. Pedagogické vzdělání respondentů zaměřené přímo na učitelství pro 1. stupeň základní školy

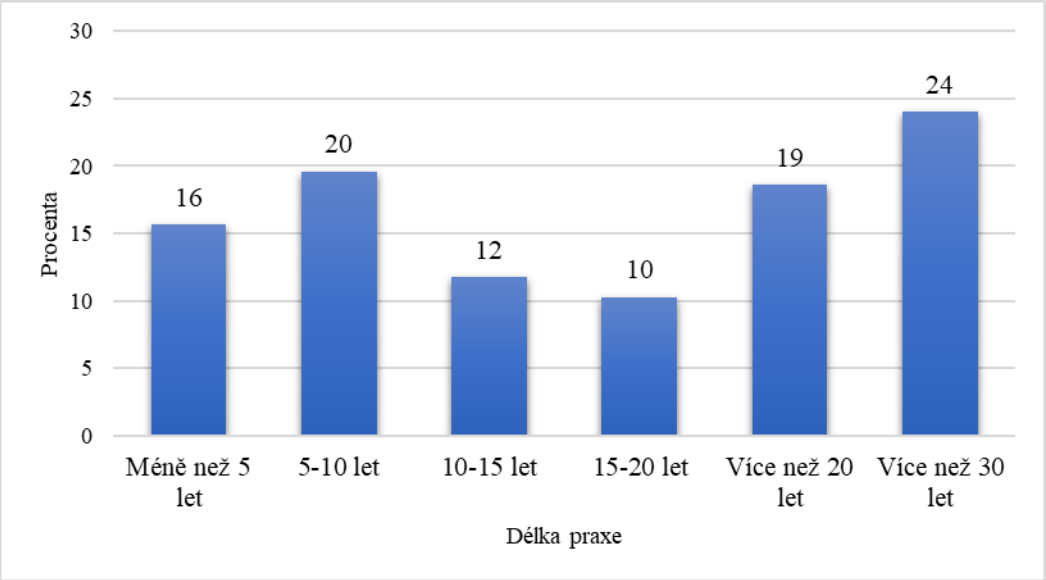


Graf č. 3: Pedagogické vzdělání respondentů zaměřené přímo na učitelství pro 1. stupeň základní školy

Položka č. 3 v dotazníku zjišťovala, jestli mají pedagogové vzdělání zaměřené přímo na učitelství pro 1. stupeň základní školy. Dle grafického znázornění má 164 (80 %) dotazovaných pedagogické vzdělání zaměřené na tento obor. Z celkového počtu 204 respondentů nemá vzdělání specializované na tuto oblast 40 (20 %) učitelů.

Myslím si, že pedagogické zaměření je v této oblasti důležité z důvodu odborných znalostí a dovedností. Souvisí s tím i připravenost na specifické poruchy učení, které se na 1. stupni začínají projevovat a pedagogové by měli být s touto problematikou obeznámeni.

4. Pedagogická praxe respondentů v základní škole

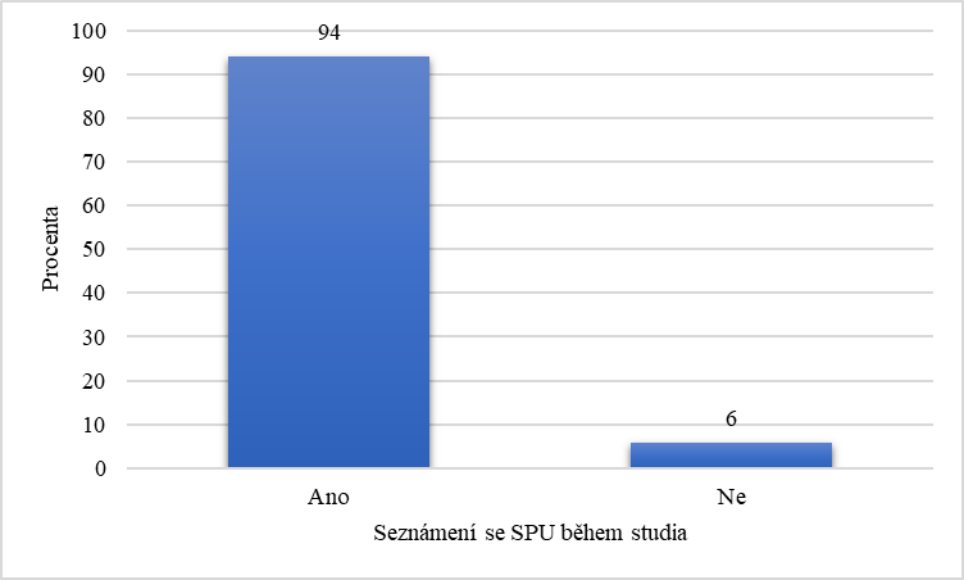


Graf č. 4: Pedagogická praxe respondentů v základní škole

Graf č. 4 znázorňuje délku praxe pedagogických pracovníků v základní škole. Nejvíce učitelů působí ve školství déle než 30 let, tedy 49 (24 %) dotazovaných. Druhou nejčetnější hodnotou je 40 (20 %) respondentů v rozmezí 5-10 let. Více než 20 let praxe označilo 38 (19 %) pedagogů. Méně než 5 let uvedlo 32 (16 %) učitelů, kteří jsou ve školství nováčky a 10-15 let představuje 24 (12 %) dotazovaných. Délka praxe v rozmezí 15-20 let je nejméně častou odpovědí, kterou zvolilo 21 (10 %) respondentů.

Domnívám se, že délka praxe oslovených učitelů má vliv na aplikaci doporučených pokynů z pedagogicko-psychologické poradny, také na způsob hodnocení a výuku žáků se specifickou poruchou učení.

5. Seznámení respondentů s problematikou specifických poruch učení během studia

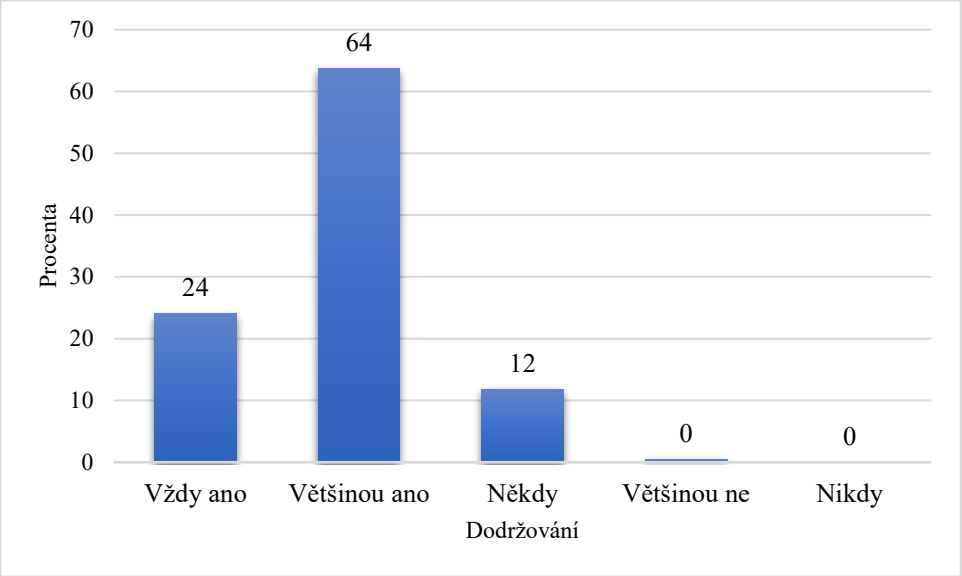


Graf č. 5: Seznámení respondentů s problematikou specifických poruch učení během studia

Položka č. 5 v dotazníku zjišťovala, jestli byli dotazovaní pedagogové během svého studia seznámeni s problematikou specifických poruch učení. Možnost „ano“ zvolilo 192 (94 %) pedagogů, z toho 14 (6 %) respondentů uvedlo odpověď „ne“.

Myslím si, že by měli být učitelé v této oblasti vzděláváni, aby byli připraveni na prevenci, diagnostiku a reedukaci specifických poruch učení.

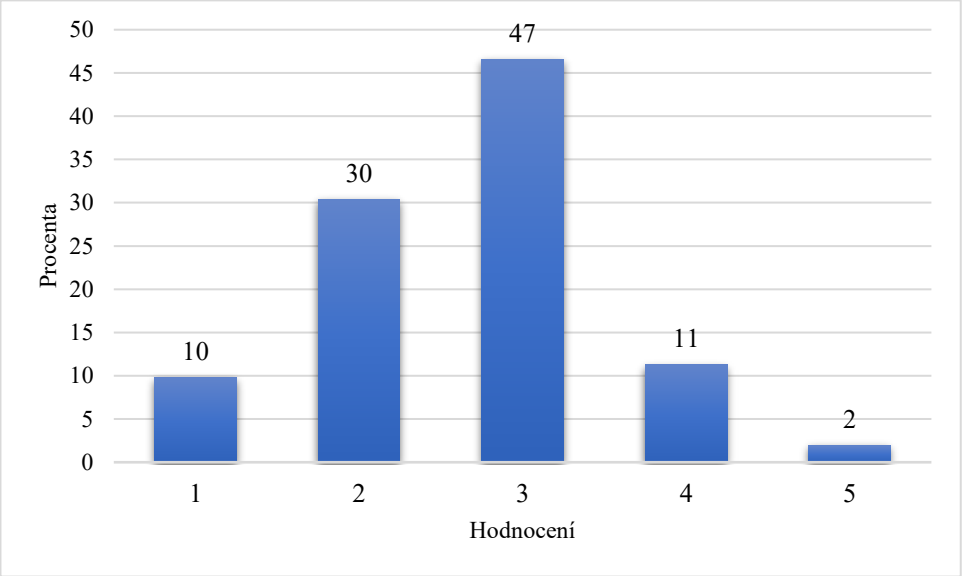
6. Dodržování doporučených pokynů z pedagogicko-psychologické poradny



Graf č. 6: Dodržování doporučených pokynů z pedagogicko-psychologické poradny

Graf č. 6 znázorňuje dodržování doporučených pokynů z pedagogicko-psychologické poradny. Nejčetnější hodnotou je možnost „většinou ano“, jedná se o 130 (64 %) dotazovaných. Domnívám se, že ji zvolili z důvodu náročnosti zařazení některých doporučení z PPP do výuky. Možnost „vždy ano“ zvolilo 49 (24 %) učitelů, „někdy“ 24 (12 %) pedagogů, „většinou ne“ vybral 1 (0 %) respondent. Odpověď „nikdy“ nevybral žádný z dotazovaných učitelů.

7. Hodnocení spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou

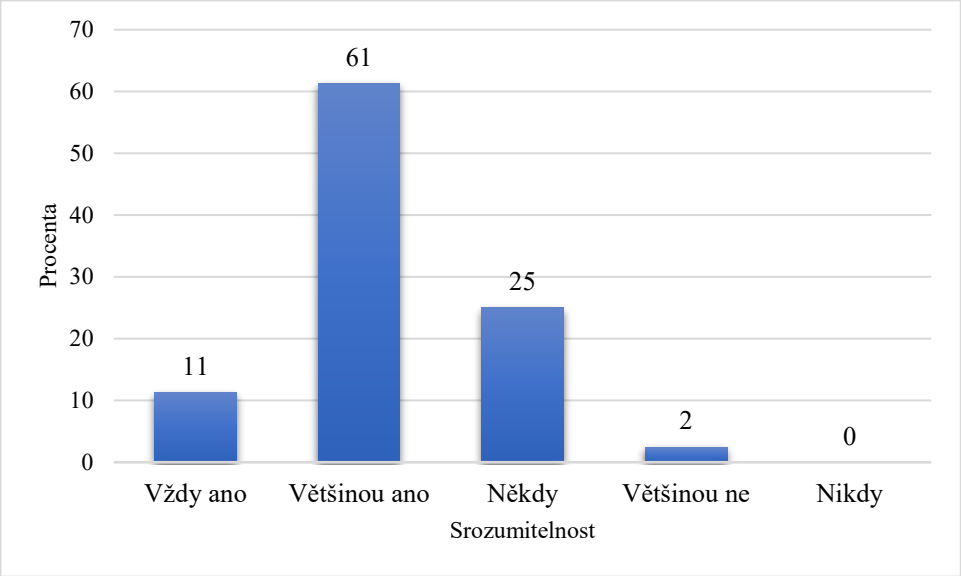


Graf č. 7: Hodnocení spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou

Pedagogové u otázky č. 7 hodnotili spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou pomocí čísel, od 1 (= nejlepší) do 5 (= nejhorší). Hodnotu „3“ zvolilo 95 (47 %) pedagogů, jedná se tedy o nejčetnější hodnotu. Odpověď „2“ vybralo 62 (30 %) dotazovaných. Pro číslo „4“ se rozhodlo 23 (11 %) respondentů a pro možnost „1“ 20 (10 %) učitelů. Hodnotu „5“ zvolili pouze 4 (2 %) dotazovaní.

Myslím si, že na hodnocení spolupráce má vliv například způsob a forma komunikace mezi poradenským pracovištěm a školou, ochota poradenských pracovníků pomoci či poradit s vysvětlením či aplikací vydaných doporučení do výuky či vlastní zájem a snaha pedagogů o metodickou podporu poraden apod.

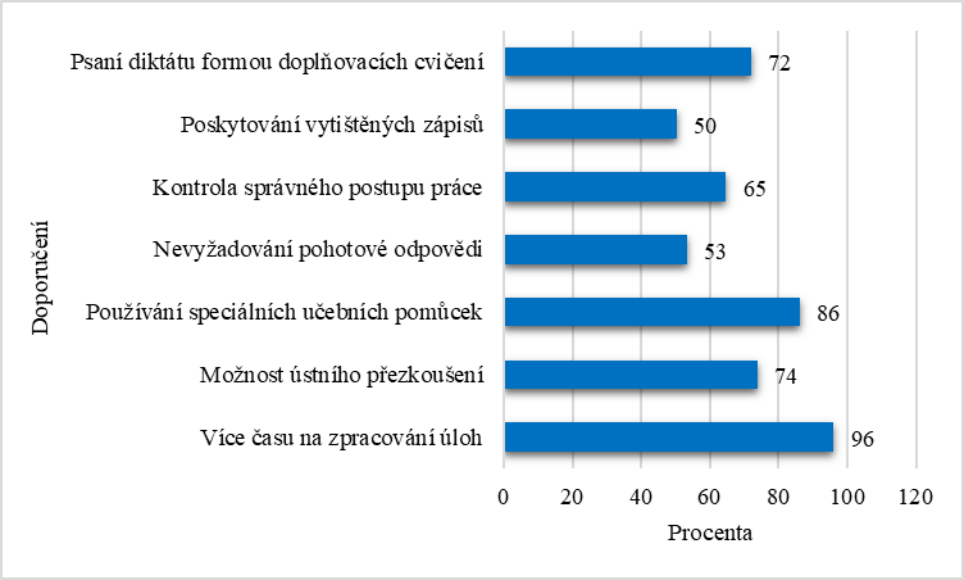
8. Srozumitelnost doporučení z pedagogicko-psychologické poradny



Graf č. 8: Srozumitelnost doporučení z pedagogicko-psychologické poradny

Položka č. 8 v dotazníku zjišťovala, jestli jsou pro pedagogy doporučení z PPP srozumitelná. Možnost „vždy ano“ zvolilo 23 (11 %) respondentů. Nejvíce pedagogů, tedy 125 (61 %) však uvedlo „většinou ano“. Odpověď „někdy“ označilo 51 (25 %) dotazovaných a „většinou ne“ jen 5 (2 %) učitelů. Možnost „nikdy“ nezvolil žádný z respondentů.

9. Doporučení z PPP aplikovaná ve výuce



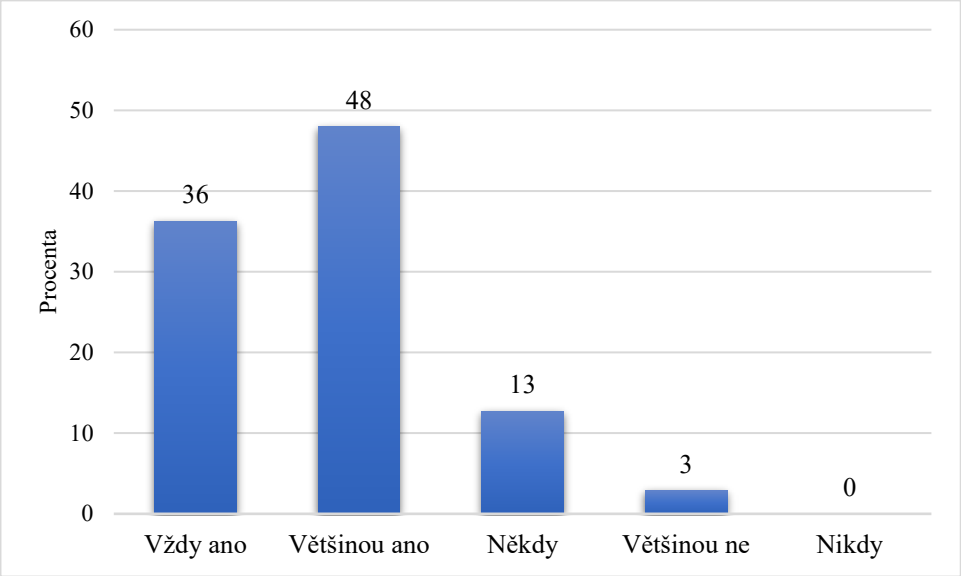
Graf č. 9: Doporučení z PPP aplikovaná ve výuce

Graf č. 9 znázorňuje, jaká doporučení z PPP učitelé aplikují ve výuce. Pedagogové měli u této otázky v dotazníku možnost zvolit více odpovědí.[1]

Nejčastěji zvolenou možností bylo „více času na zpracování úloh“, kterou uvedlo 196 (96 %) učitelů. Druhou nejčastěji označenou odpovědí bylo „používání speciálních učebních pomůcek“, kterou uvedlo 176 (86 %) respondentů. „Možnost ústního přezkoušení“ byla také často v dotazníku učiteli vybrána, tedy 151 (74 %). Více jak polovina pedagogů, 147 (72 %), označila „psaní diktátu formou doplňovacích cvičení“. Další doporučení z PPP jsou respondenty ve výuce rovněž velmi používána, „kontrola správného postupu práce“ 132 (65 %), „nevyžadování pohotové odpovědi“ 109 (53 %), „poskytování vytištěných zápisů“ vybralo 103 (50 %) dotazovaných učitelů.

[1] Tato doporučení byla zvolena do dotazníku jako nejčastěji se vyskytující v doporučeních poraden na základě odborné literatury. (Krejčová, 2018., Jucovičová, Žáčková, 2014., Michalová, 2016)

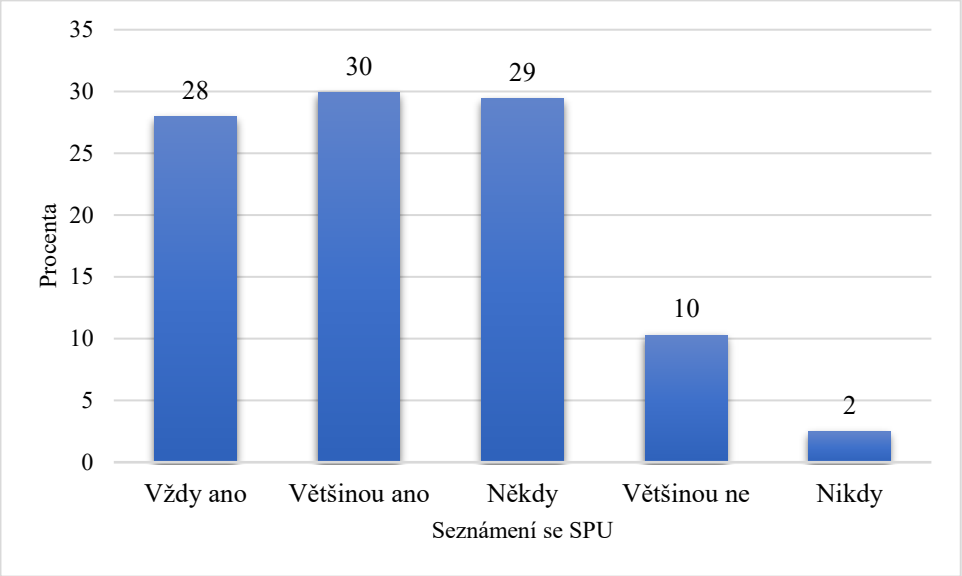
10. Ostatní žáci vědí o obtížích (o SPU) svého spolužáka/spolužáků



Graf č. 10: Ostatní žáci vědí o SPU svého spolužáka/spolužáků

Položka č. 10 v dotazníku zkoumala, jestli ostatní žáci ve třídě vědí o obtížích (o SPU) svého spolužáka/spolužáků. Možnost „většinou ano“ uvedlo 98 (48 %) učitelů. „Vždy ano“ zvolilo 74 (36 %) respondentů. Odpověď „někdy“ uvedlo 26 (13 %) a „většinou ne“ zvolilo 6 (3 %) pedagogů a možnost „nikdy“ neoznačil žádný respondent.

11. Seznámení ostatních žáků se SPU jejich spolužáka/spolužáků

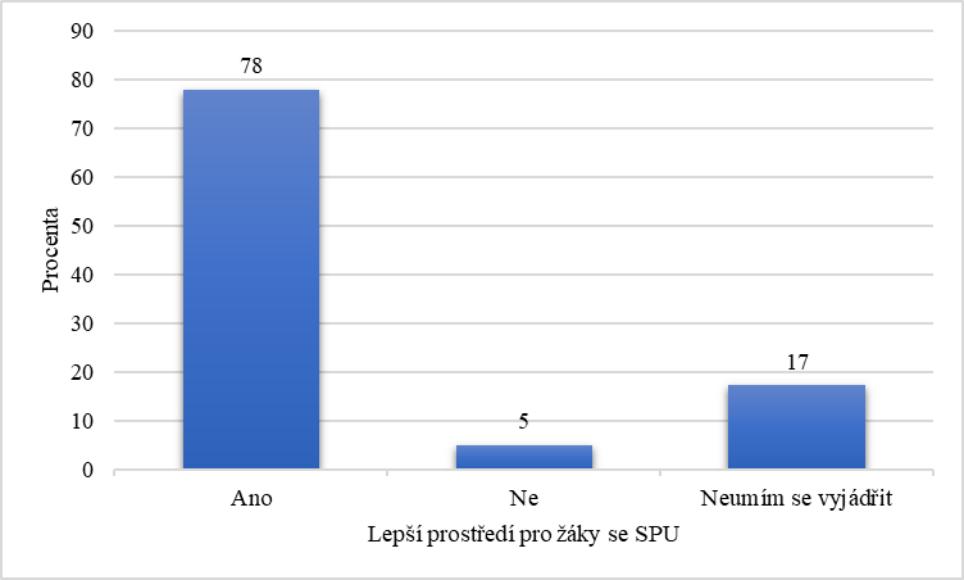


Graf č. 11: Seznámení ostatních žáků se SPU jejich spolužáka/spolužáků

Otázka č. 11 se pedagogů dotazovala, jestli seznamují ostatní žáky s obtížemi, které jejich spolužák/spolužáci se SPU má/mají. Nejvíce respondentů, tedy 61 (30 %), označilo možnost „většinou ano“. Druhou nejčetnější odpověď „někdy“ uvedlo 60 (29 %) dotazovaných, „vždy ano“ 57 (28 %) učitelů. „Většinou ne“ vybralo 21 (10 %) a „nikdy“ 5 (2 %) pedagogů.

Výsledky této otázky mě překvapily, protože jsem se domnívala, že získám negativní odpovědi.

12. Lepší prostředí pro žáky se specifickou poruchou učení

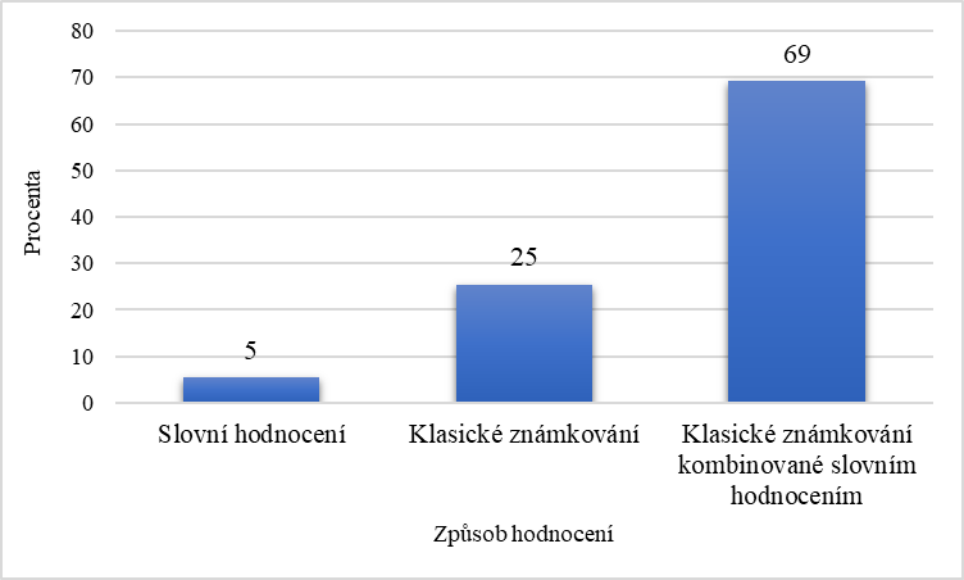


Graf č. 12: Lepší prostředí pro žáky se specifickou poruchou učení

Položka č. 12 v dotazníku se pedagogů ptala, zda se domnívají, že se žákům se SPU pracuje lépe ve třídě, pokud ostatní žáci vědí o jejich obtížích. Překvapilo mě, že 158 (78 %) učitelů označilo odpověď „ano“. Předpokládala jsem, že spíše zvolí odpověď „neumím se vyjádřit“, tato možnost měla však 35 (17 %) respondentů. Možnost „ne“ uvedlo 10 (5 %) pedagogů.

Pro žáka se specifickou poruchou učení je obtížné naučit se s ní ze začátku pracovat a vědět, že tato porucha není způsobena tím, že by byl hloupý nebo líný. Potřebuje jen při učení postupovat jiným způsobem než ostatní žáci. Učitelé, kteří seznamují ostatní žáky ve třídě se SPU, kterou jejich spolužáci mají, tak poznají na dítěti, zda mu to prospívá či nikoliv.

13. Způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení



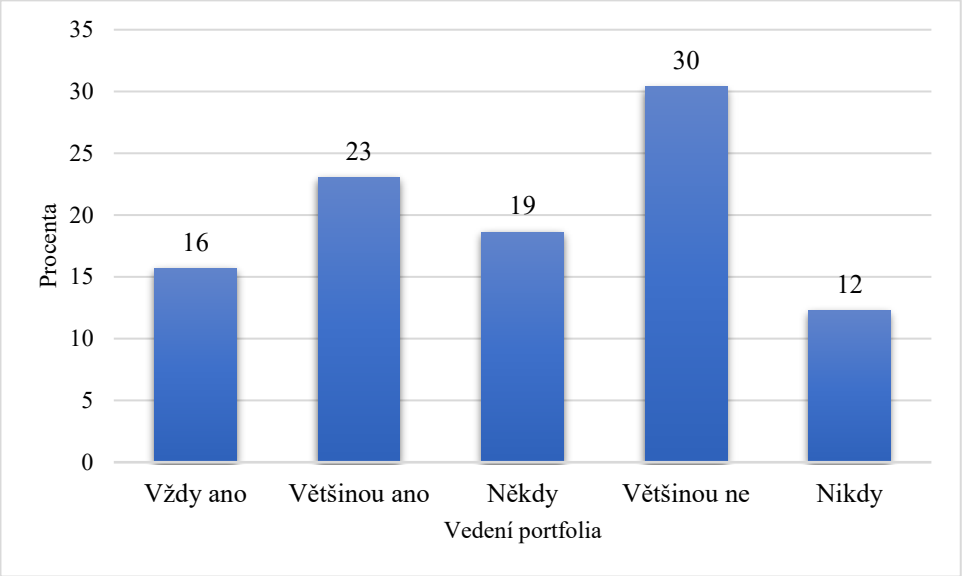
Graf č. 13: Způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení

Položka v dotazníku č. 13 zjišťovala, jaký způsob hodnocení pedagogové používají při průběžném hodnocení žáků se SPU. V odborných publikacích je doporučováno, aby učitelé nepoužívali u žáků se SPU klasické známkování při průběžném hodnocení a spíše využívali jiný způsob.

Pokud totiž žáka tradičně známkují, podle předem stanovených kritérií, nedokážou často ocenit jeho pokroky a motivovat ho k další práci. *„Není možné ho jen porovnávat s ostatními spolužáky ve třídě.“* (Krejčová et al., 2018, s. 96)

Nejčetněji zvolenou možností bylo „klasické známkování kombinované slovním hodnocením“, kterou uvedlo 141 (69 %) učitelů. Druhou často zvolenou možností bylo „klasické známkování“, kterou vybralo 53 (25 %) pedagogů. „Slovní hodnocení“ uvedlo pouze 10 (5 %) respondentů.

14. Vedení portfolia u žáka se specifickou poruchou učení



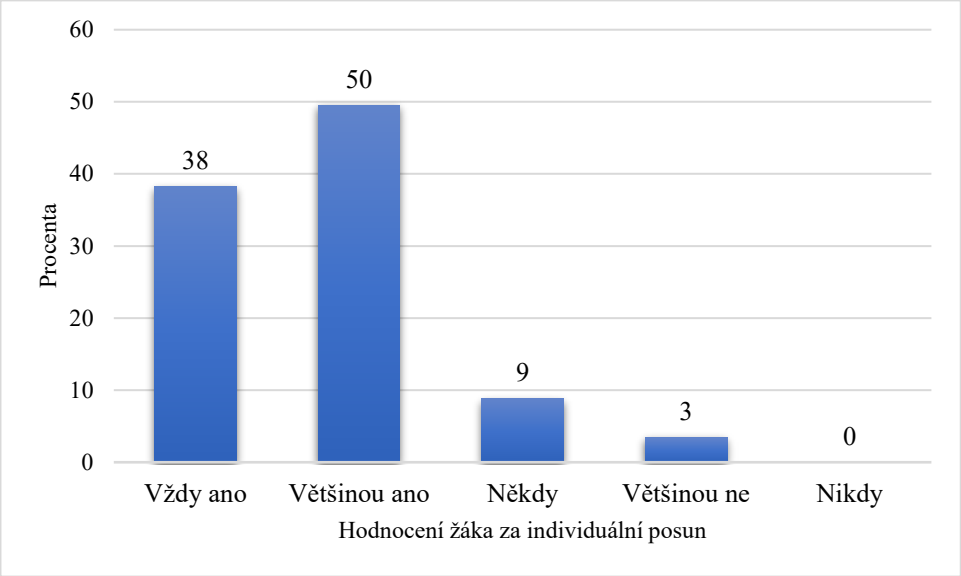
Graf č. 14: Vedení portfolia u žáka se specifickou poruchou učení

Portfolio je složka žáka, kde jsou zapsány jeho potíže a vývoj učení ve školním roce. Učitelé zde zaznamenávají, co se žákovi podařilo, s čím měl problém apod. Na základě tohoto záznamu může pedagog porovnat jeho průběh práce za určité období a také ho za jeho individuální posun hodnotit. Jedná se o moderní možnost hodnocení žáků se specifickou poruchou učení. (Krejčová, 2018, s. 18)

Zajímalo mě, zda tuto formu využívají v praxi i pedagogové. Nejvíce učitelů, tedy 62 (30 %), odpovědělo, že si většinou portfolio žáka nevedou. Druhou nejčetnější hodnotou je možnost „většinou ano“, kterou vybralo 47 (23 %) respondentů. Třetí možnost „někdy“ označilo 38 (19 %), „vždy ano“ 32 (16 %), „nikdy“ 25 (12 %) dotazovaných.

Myslím si, že učitelé tento způsob hodnocení vnímají spíše za zbytečný.

15. Hodnocení žáka se specifickou poruchou učení za jeho individuální posun



Graf č. 15: Hodnocení žáka se specifickou poruchou učení za jeho individuální posun

Graf č. 15 znázorňuje, zda učitelé hodnotí žáka na základě jeho individuálního posunu. Převážná část pedagogů, tedy 101 (50 %), zvolila možnost „většinou ano“. Druhou nejpočetnější odpovědí byla možnost „vždy ano“, kterou vybralo 78 (38 %) respondentů. „Někdy“ uvedlo 18 (9 %), „většinou ne“ 7 (3 %) a možnost „nikdy“ neuvedl žádný z dotazovaných pedagogů.

5.10 Statistické ověřování hypotéz

H1: Pedagogové s délkou praxe do 20 let dodržují doporučené pokyny z PPP více než učitelé s delší praxí.

H0: Mezi délkou praxe a dodržováním doporučených pokynů z PPP není statisticky významný vztah.

Tabulka empirických (získaných) četností:

Praxe	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 20 let	104	13	0	117
více než 20 let	76	10	1	87
Suma	180	23	1	204

Tabulka teoretických (očekávaných) četností:

Praxe	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 20 let	(117*180)/204 = 103,235	(117*23)/204 = 13,191	(117*1)/204 = 0,574	117
více než 20 let	(87*180)/204 = 76,765	(87*23)/204 = 9,809	(87*1)/204 = 0,426	87
Suma	180	23	1	204

Chí kvadrát test má podmínku, pokud teoretické četnosti byly více než 20 % menší než 5, tak musí dojít k výpočtu testového kritéria pomocí Yatesovy korekce:

Praxe	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 20 let	$(\|104-103,235\| - 0,5)^2/103,235 = 0,0007$	$(\|13-13,191\| - 0,5)^2/13,191 = 0,0072$	$(\|0-0,574\| - 0,5)^2/0,574 = 0,0095$	0,0174
více než 20 let	$(\|76-76,765\| - 0,5^2)/76,765 = 0,0009$	$(\|10-9,809\| - 0,5)^2/9,809 = 0,0097$	$(\|1-0,426\|-0,5)^2/0,426 = 0,0129$	0,0235
Suma	0,0016	0,0169	0,0224	0,0409

TK = 0,0409

$\alpha = 0,05$

$KH = \chi^2_{1-\alpha}[(r-1) \times (s-1)] =$

$KH = \chi^2_{1-0,05}[(2-1) \times (3-1)] =$

$KH = \chi^2_{0,95}(2) = 5,99147$

Hodnota testového kritéria (0,0409) je menší než hodnota kritické hodnoty (5,99147). H1 je tedy zamítnuta a přijata H0. Mezi délkou praxe a dodržováním doporučených pokynů z PPP není statistický významný vztah.

H2: Pedagogové do věku 35 let seznamují ostatní žáky s obtížemi, které jejich spolužák/spolužáci se SPU má/mají, více než jejich starší kolegové.

H0: Mladší i starší učitelé seznamují ostatní žáky se SPU stejně.

Tabulka empirických (získaných) četností:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 35 let	16	8	8	32
více než 35 let	102	52	18	172
Suma	118	60	26	204

Tabulka teoretických (očekávaných) četností:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 35 let	(32*118)/204 = 18,510	(32*60)/204 = 9,412	(32*26)/204 = 4,078	32
více než 35 let	(172*118)/204 = 99,490	(172*60)/204 = 50,588	(172*26)/204 = 21,922	172
Suma	118	60	26	204

Chí kvadrát test má podmínku, pokud teoretické četnosti byly více než 20 % menší než 5, tak musí dojít k výpočtu testového kritéria pomocí Yatesovy korekce:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 35 let	$(\|16\text{-}18{,}510\|- 0{,}5)^2/18{,}510 = 0{,}218$	$(\|8\text{-}9{,}412\|- 0{,}5)^2/9{,}412 = 0{,}088$	$(\|8\text{-}4{,}078\|- 0{,}5)^2/4{,}078 = 2{,}872$	3,178
více než 35 let	$(\|102\text{-}99{,}490\|- 0{,}5^2)/99{,}490 = 0{,}041$	$(\|52\text{-}50{,}588\|- 0{,}5)^2/50{,}588 = 0{,}016$	$(\|18\text{-}21{,}922\|- 0{,}5)^2/21{,}922 = 0{,}534$	0,591
Suma	0,259	0,104	3,406	3,769

TK = 3,769

$\alpha = 0{,}05$

$KH = \chi^2_{1-\alpha}[(r-1) \times (s-1)] =$

$KH = \chi^2_{1-0{,}05}[(2-1) \times (3-1)] =$

$KH = \chi^2_{0{,}95}(2) = 5{,}99147$

Hodnota testového kritéria (3,769) je menší než hodnota kritické hodnoty (5,99147). H2 je tedy zamítnuta a přijata H0. Mladší i starší učitelé seznamují ostatní žáky se SPU stejně.

H3: Mladší učitelé do 35 let využívají při průběžném hodnocení žáků více formu slovního hodnocení než klasického známkování.

H0: Mezi věkem respondentů a formami hodnocení není statisticky významný vztah.

Tabulka empirických (získaných) četností:

Věk	Slovní hodnocení	Klasické známkování	Kombinace	Suma
do 35 let	3	11	18	32
více než 35 let	8	41	123	172
Suma	11	52	141	204

Tabulka teoretických (očekávaných) četností:

Věk	Slovní hodnocení	Klasické známkování	Kombinace	Suma
do 35 let	(32*11)/204 = 1,725	(32*52)/204 = 8,157	(32*141)/204 = 22,118	32
více než 35 let	(172*11)/204 = 9,275	(172*52)/204 = 43,843	(172*141)/204 = 118,882	172
Suma	11	52	141	204

Chí kvadrát test má podmínku, pokud teoretické četnosti byly více než 20 % menší než 5, tak musí dojít k výpočtu testového kritéria pomocí Yatesovy korekce:

Věk	Slovní hodnocení	Klasické známkování	Kombinace	Suma
do 35 let	$(\|3-1,725\|- 0,5)^2/1,725 = 0,348$	$(\|11-8,157\|- 0,5)^2/8,157 = 0,673$	$(\|18-22,118\|- 0,5)^2/22,118 = 0,592$	1,613
více než 35 let	$(\|8-9,275\|- 0,5)^2/9,275 = 0,065$	$(\|41-43,843\|- 0,5)^2/43,843 = 0,125$	$(\|123-118,882\|- 0,5)^2/118,882 = 0,110$	0,3
Suma	0,413	0,798	0,702	1,913

$TK = 1,913$

$\alpha = 0,05$

$KH = \chi^2_{1-\alpha}[(r-1) \times (s-1)] =$

$KH = \chi^2_{1-0,05}[(2-1) \times (3-1)] =$

$KH = \chi^2_{0,95}(2) = 5,99147$

Hodnota testového kritéria (1,913) je menší než hodnota kritické hodnoty (5,99147). H2 je tedy zamítnuta a přijata H0. Mezi věkem respondentů a formami hodnocení není statisticky významný vztah.

H4: Učitelé do věku 40 let si vedou portfolio žáka s jeho výkony více než pedagogové staršího věku.

H0: Mezi věkem učitelů a vedením portfolia není statisticky významný vztah.

Tabulka empirických (získaných) četností:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 40 let	24	7	36	67
více než 40 let	54	32	51	137
Suma	78	39	87	204

Tabulka teoretických (očekávaných) četností:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 40 let	(67*78)/204 = 25,618	(67*39)/204 = 12,809	(67*87)/204 = 28,574	67
více než 40 let	(137*78)/204 = 52,382	(137*39)/204 = 26,191	(137*87)/204 = 58,426	137
Suma	78	39	87	204

Testové kritérium:

Věk	Ano	Někdy	Ne	Suma
do 40 let	$(24-25,618)^2/25,618 = 0,102$	$(7-12,809)^2/12,809 = 2,634$	$(36-28,574)^2/28,574 = 1,93$	4,666
více než 40 let	$(54-52,382)^2/52,382 = 0,05$	$(32-26,191)^2/26,191 = 1,288$	$(51-58,426)^2 58,426 = 0,944$	10,778
Suma	0,152	3,922	11,37	15,444

TK = 15,444

$\alpha = 0,05$

$KH = \chi^2_{1-\alpha}[(r-1) \times (s-1)] =$

$KH = \chi^2_{1-0,05}[(2-1) \times (3-1)] =$

$KH = \chi^2_{0,95}(2) = 5,99147$

Hodnota testového kritéria (15,444) je větší než kritická hodnota (5,99147). H2 je tedy přijata a je zamítnuta H0. Učitelé do věku 40 let si vedou portfolio žáka s jeho výkony více než pedagogové staršího věku.

5.11 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prozkoumat, jak učitelé pracují ve výuce se žáky na 1. stupni základní školy, kteří mají diagnostikovanou dyslexii či dysgrafii. Pro splnění tohoto cíle bylo provedeno dotazníkové šetření, které bylo vypracováno na základě stanovených cílů a hypotéz. Podstatnými položkami dotazníku bylo dodržování pokynů z PPP, srozumitelnost doporučení, hodnocení spolupráce s PPP, aplikace doporučení ve výuce a způsob hodnocení žáků se SPU. Učitelé při vyplňování dotazníku vycházeli ze svých vědomostí, délky praxe i zkušeností, které s reedukací mají.

Na začátku výzkumu byl stanoven jeden hlavní výzkumný problém a čtyři hypotézy, které byly poté statisticky ověřovány. Potvrdila se pouze jen jedna hypotéza, zbylá předpokládaná tvrzení byla přijata jako hypotézy nulové.

Na základě stanovených hypotéz a výzkumného cíle bylo zjištěno, že 64 % dotazovaných pedagogů se většinou řídí doporučenými pokyny z PPP. Mezi nejčastěji používaná doporučení ve výuce patří více času na zpracování úloh (96 %), používání speciálních učebních pomůcek (86 %) a možnost ústního přezkoušení (74 %). Pedagogové rovněž hodnotili spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, 47 % učitelů zvolilo hodnotu „3“.

V rámci výzkumu bylo také zjištěno, že klasické známkování kombinované slovním hodnocením je nejčastěji učiteli používáno při průběžném hodnocení žáků se specifickou poruchou učení. Zaznamenávání výkonů žáka v průběhu školního roku, tzv. portfolio, využívá 62 % respondentů. Seznamování ostatních žáků se SPU jejich spolužáka, realizuje 30 % pedagogů.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku specifických poruch učení, převážně na to, jak učitelé pracují ve výuce se žáky, kteří mají diagnostikovanou dyslexii či dysgrafii.

Na začátku práce byl stanoven její cíl, kterým bylo zjistit, jaká doporučení učitelé aplikují ve výuce, jestli se pedagogové řídí doporučenými pokyny z pedagogicko-psychologické poradny a jak průběžně hodnotí žáky se specifickou poruchou učení. Aby bylo možné cíl splnit, bylo potřeba zpracovat nezbytnou teorii a provést výzkumné šetření.

Teoretická část práce obsahuje pět kapitol, které se postupně zabývají problematikou specifických poruch učení. První kapitola se věnovala charakteristice specifických poruch učení, jejím projevům, příčinám, diagnostice a reedukaci. Druhá kapitola popisovala individuální vzdělávací plán, jeho náležitosti, funkci apod. Třetí kapitola se zabývala asistentem pedagoga, který s předchozími kapitolami souvisí. Další kapitola uvedla pojmy integrace a inkluze, které byly uvedeny pro upřesnění z důvodu jejich časté záměny či domněnky, že jsou stejného významu. Poslední kapitola byla zaměřena na metodologii práce, která pomohla ke zjištění stanoveného cíle práce.

Praktická část vymezuje cíl výzkumného šetření, také určuje výzkumný problém a formuluje čtyři stanovené hypotézy. Výzkumným souborem byli pedagogové prvního stupně základní školy z celé České republiky. Metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 204 učitelů. Z určených hypotéz se potvrdila pouze jedna. Cíl práce byl získán z výzkumného šetření.

Na základě výzkumného šetření byla zmapována práce učitelů s dětmi se SPU. Pedagogové dodržují doporučené pokyny z PPP, také respektují speciální vzdělávací potřeby žáků a snaží se žákům pomoci při výuce tak, aby ji zvládali.

Tato bakalářská práce může posloužit, jak studentům k dalšímu výzkumu, tak i učitelům, kteří chtějí získat nové informace o specifických poruchách učení.

Použité zdroje

Literatura

BABTIE, Patricia a Jane EMERSON. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Přeložil Marie TĚTHALOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. Pro asistenty pedagoga. ISBN 978-80-88290-97-1.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství.* Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0645-3.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

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

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*]. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

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

Elektronické zdroje

Zákon č. 56/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon*)*. In: MŠMT [online]. © 2013–2022 MŠMT [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Individuální vzdělávací plán*. In: MŠMT [online]. © 2013–2022 MŠMT, 16.10.2017. [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44239?highlightWords=individu%C3%A1ln%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+pl%C3%A1n.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: MŠMT [online]. © 2013–2022 MŠMT [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: MŠMT [online]. © 2013–2022 MŠMT [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38850?highlightWords=z%C3%A1kon+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADc%C3%ADch.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Počet žáků ve třídě. In: *MŠMT* [online]. © 2013–2022 MŠMT. [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/pocet-zaku-ve-tride#otazka2.

VOTAVOVÁ, R. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In: *Metodický portál RVP.CZ.* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 20.02.2013. [cit. 22.08.2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3. Dostupné z: https://www.palmknihy.cz/ekniha/specificke-poruchy-uceni-169813.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy základních škol 1. stupně

Dotazník pro pedagogy základních škol 1. stupně

Vážení pedagogové,

jsem studentkou bakalářského oboru Humanitní studia na Univerzitě v Pardubicích. Žádám Vás o vyplnění dotazníku **určeného pro pedagogy základních škol 1. stupně**, jehož výsledky poslouží k metodologickému výzkumu mé bakalářské práce s názvem *„Práce učitelů s dětmi se specifickou poruchou učení na ZŠ 1. stupně“*. Veškeré výsledky dotazníku budou prezentovány anonymně.

Děkuji za Váš čas věnovaný dotazníku.

Michaela Sýkorová

studentka UPCE

---

1) **Do jaké věkové kategorie patříte?**
   a) 25-30 let
   b) 30-35 let
   c) 35-40 let
   d) 40-45 let
   e) 45-50 let
   f) Více než 50 let

2) **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**
   a) Středoškolské
   b) Vyšší odborné
   c) Vysokoškolské (Bc.)
   d) Vysokoškolské (Mgr.)
   e) Bez pedagogického vzdělání

3) **Máte pedagogické vzdělání zaměřené přímo na učitelství pro 1. stupeň základní školy?**
   a) Ano
   b) Ne

4) **Jaká je délka Vaší praxe v základní škole?**
   a) Méně než 5 let
   b) 5-10 let
   c) 10-15 let
   d) 15-20 let
   e) Více než 20 let
   f) Více než 30 let

5) **Byl/a jste během svého studia seznámen/a s problematikou specifických poruch učení?**
   a) Ano
   b) Ne

6) **Řídíte se doporučenými pokyny z pedagogicko-psychologické poradny?**
   a) Vždy ano
   b) Většinou ano
   c) Někdy
   d) Většinou ne
   e) Nikdy

7) **Jak byste hodnotili spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)?**
   (1 = nejlepší, 5 = nejhorší)
   a) 1
   b) 2
   c) 3
   d) 4
   e) 5

8) **Jsou pro Vás doporučení z PPP srozumitelná?**
   a) Vždy ano
   b) Většinou ano
   c) Někdy
   d) Většinou ne
   e) Nikdy

9) **Jaká doporučení z PPP aplikujete ve výuce? Je možné označit více odpovědí.**
   a) Více času na vypracování úloh
   b) Možnost ústního přezkoušení
   c) Používání speciálních učebních pomůcek (např. záložka, čtecí okénko apod.)
   d) Nevyžadování pohotové odpovědi
   e) Kontrola správného postupu práce
   f) Poskytování vytištěných zápisů (např. z probírané látky, při zadávání slovních úloh)
   g) Psaní diktátu formou doplňovacích cvičení

10) **Vědí ostatní žáci o obtížích (o SPU) svého spolužáka/spolužáků?**
   a) Vždy ano
   b) Většinou ano
   c) Někdy
   d) Většinou ne
   e) Nikdy

11) **Seznamujete ostatní žáky s obtížemi, které jejich spolužák/spolužáci se SPU má/mají?**
   a) Vždy ano
   b) Většinou ano
   c) Někdy
   d) Většinou ne
   e) Nikdy

12) **Myslíte si, že se žákům se SPU pracuje lépe ve třídě, pokud ostatní žáci vědí o jejich obtížích?**
   a) Ano

b) Ne
c) Neumím se vyjádřit

13) Jaký způsob hodnocení používáte při průběžném hodnocení žáků se SPU?

a) Slovní hodnocení
b) Klasické známkování
c) Klasické známkování kombinované slovním hodnocením

14) Vedete si portfolio žáka se SPU, do kterého si zaznamenáváte jeho výkony v průběhu školního roku?

a) Vždy ano
b) Většinou ano
c) Někdy
d) Většinou ne
e) Nikdy

15) Hodnotíte žáka se SPU na základě jeho individuálního posunu?

a) Vždy ano
b) Většinou ano
c) Někdy
d) Většinou ne
e) Nikdy

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.
Michaela Sýkorová

Příloha č. 2: Kódovací tabulka

ID respondenta	1. Věková kategorie	2. Vzdělání	3. Zaměření na 1. stupeň ZŠ	4. Délka praxe	5. Seznámení se SPU během studia	6. Dodržování pokynů z PPP	7. Hodnocení spolupráce s PPP	8. Srozumitelnost doporučení z PPP	9. Aplikace doporučení - více času	9. Aplikace doporučení - ústní přezkoušení	9. Aplikace doporučení - použití spec. pomůcek	9. Aplikace doporučení - nevyžadování odpovědi	9. Aplikace dopoeučení - kontrola postupu	9. Aplikace doporučení - vytištěné zápisy	9. Aplikace doporučení - doplňovačky	10. Vědí žáci o SPU svého spolužáka	11. Seznámení se SPU svého spolužáka	12. Lepší práce žáků se SPU	13. Hodnocení	14. Portfolio	15. Invidiuální posun
1.	3	4	1	3	1	2	4	2	9		9		9			2	3	1	2	4	1
2.	3	1	2	2	1	1	2	3	9	9	9	9	9		9	2	3	1	1	3	2
3.	2	4	1	2	1	1	4	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	3	3	1
4.	6	4	1	6	1	2	4	3	9	9		9	9	9	9	1	1	1	3	4	1
5.	3	1	2	1	1	1	3	3	9		9		9			1	1	1	3	5	1
6.	4	4	1	3	1	1	2	2	9		9		9		9	2	3	1	2	3	1
7.	4	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	4	2
8.	6	4	2	6	1	4	4	4	9		9	9		9	9	3	3	1	3	3	2
9.	4	4	1	4	1	2	3	2	9		9		9	9	9	2	3	1	2	2	1
10.	6	4	2	6	2	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	3	1	1
11.	6	4	1	6	1	2	3	3	9	9	9			9	9	1	1	1	2	5	2
12.	4	3	2	4	1	2	4	2	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	3	3	1
13.	6	4	1	5	2	3	3	3	9	9	9				9	1	2	1	3	3	2
14.	4	4	1	4	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	3	2	1
15.	1	2	2	1	1	2	3	2	9	9	9		9		9	1	2	1	3	2	2
16.	4	4	1	5	1	3	3	3	9	9	9	9	9	9	9	3	3	1	3	3	2
17.	6	4	1	6	1	2	2	2	9	9	9				9	1	1	1	2	1	2
18.	6	4	1	5	1	3	4	2	9	9	9	9		9	9	1	1	1	3	4	3
19.	6	4	1	6	1	2	2	2	9		9		9		9	2	2	1	3	3	2
20.	3	4	1	2	1	1	3	2	9	9	9		9	9	9	1	1	1	3	4	1
21.	5	4	1	5	1	2	3	3	9	9	9	9	9			1	1	1	2	4	3
22.	5	4	1	5	1	2	3	2	9	9		9	9	9	9	2	3	1	3	2	2
23.	5	4	2	3	1	2	4	4	9	9				9	9	2	4	1	3	4	4
24.	5	4	1	2	1	3	3	2	9	9	9	9	9	9		2	5	1	3	4	1
25.	4	4	1	2	1	2	2	2			9					1	1	1	3	3	3
26.	5	4	2	6	1	2	3	3	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	3	2
27.	3	4	2	4	1	2	2	1	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	1
28.	3	4	1	3	1	2	2	2	9		9		9		9	3	4	3	3	5	4
29.	6	4	1	6	1	2	2	2				9	9		9	2	2	1	3	3	2
30.	6	4	1	6	1	2	3	2	9		9		9	9		2	2	1	3	2	2
31.	3	4	1	3	1	2	2	2	9	9	9		9	9	9	2	2	1	3	1	1
32.	6	4	1	6	1	1	3	2	9	9	9		9	9	9	1	1	1	3	2	2
33.	6	4	1	6	1	2	3	2	9		9				9	2	3	1	2	3	3
34.	2	4	1	1	1	2	3	2	9		9				9	1	1	1	2	2	1
35.	3	4	1	3	1	2	2	3	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	5	1
36.	6	4	2	6	1	1	2	1	9	9	9		9			1	1	1	3	1	1
37.	6	4	1	6	1	2	1	1	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	2	1
38.	4	4	1	1	1	1	2	3	9		9		9	9	9	2	3	1	3	3	1
39.	6	4	1	5	1	1	2	2	9		9	9			9	3	3	3	1	1	1
40.	6	4	1	6	1	2	3	2	9		9		9	9	9	1	3	1	2	1	1

41.	6	4	2	6	1	1	3	2	9	9	9	9	9	9		1	1	1	3	1	1
42.	6	4	1	4	1	3	2	2	9				9		9	2	3	1	3	4	3
43.	3	3	2	1	1	3	3	2	9	9					9	2	4	3	2	5	3
44.	3	4	1	2	1	2	3	3	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	2
45.	4	4	1	3	1	2	3	3	9	9	9	9				1	1	1	1	1	1
46.	5	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	3	2
47.	3	4	1	4	1	2	3	3	9	9	9	9	9		9	4	4	3	3	3	2
48.	4	4	1	2	1	2	3	2	9	9	9	9		9	9	1	3	1	3	4	3
49.	3	4	1	3	1	2	3	3	9		9				9	1	1	1	3	1	1
50.	3	4	1	4	1	2	2	2	9	9		9	9		9	2	2	1	2	3	2
51.	5	4	1	4	1	1	3	3	9	9	9	9	9	9	9	4	5	3	3	5	2
52.	4	4	1	3	1	1	2	2	9	9	9	9	9	9	9	1	3	1	3	4	1
53.	5	4	1	5	1	3	3	3			9				9	2	2	1	2	5	1
54.	2	4	1	2	1	2	3	3	9		9	9	9			2	2	1	2	4	4
55.	4	4	1	4	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	2	3	4
56.	2	4	1	2	1	2	3	2	9	9	9					1	1	1	3	4	2
57.	5	3	1	1	1	2	3	3	9							3	3	3	3	3	2
58.	6	4	1	6	1	2	3	3	9	9	9				9	1	1	1	2	4	2
59.	6	4	2	6	1	1	1	1	9	9	9				9	2	1	1	3	4	1
60.	4	4	1	3	1	2	3	3	9	9			9	9	9	1	1	1	3	4	2
61.	4	2	1	2	1	2	3	2	9		9				9	1	1	1	3	2	1
62.	3	4	1	1	1	3	4	3	9				9		9	1	1	1	3	2	2
63.	6	4	1	6	1	1	3	2	9	9	9	9		9		2	3	1	3	3	2
64.	4	4	1	5	1	1	1	1	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	1
65.	5	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9			9	9	2	3	1	2	3	2
66.	3	4	1	2	1	1	2	2	9	9	9	9	9			2	1	1	3	4	2
67.	6	4	1	6	1	2	4	2	9	9	9	9	9	9	9	1	4	1	3	3	2
68.	6	4	1	5	1	2	4	4	9	9	9			9	9	3	2	3	3	4	3
69.	1	4	1	1	1	1	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	2	5	2
70.	1	3	2	1	2	3	2	3	9	9	9		9			4	4	1	2	2	2
71.	3	4	1	2	1	3	4	2	9	9	9				9	1	1	1	2	5	1
72.	2	4	1	2	1	2	2	1		9		9				2	3	3	2	5	2
73.	3	4	1	2	1	2	3	2	9	9	9		9		9	2	3	3	3	4	3
74.	6	4	1	6	1	1	3	3	9	9	9			9	9	1	2	1	3	2	2
75.	2	4	2	2	1	1	3	1	9	9	9	9	9		9	2	3	3	3	1	1
76.	6	4	1	5	1	2	2	1	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	2	1
77.	6	4	1	6	1	1	1	2	9	9	9		9		9	1	1	1	2	4	2
78.	4	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9		9	9	9	2	2	1	3	2	1
79.	4	4	1	1	1	2	1	2	9	9		9	9	9	9	3	3	3	3	4	1
80.	5	4	1	5	1	2	3	3	9	9	9	9	9	9	9	2	4	1	3	2	2
81.	5	4	2	4	1	1	2	2	9	9	9				9	1	2	1	3	4	1
82.	4	4	1	1	1	1	1	1	9		9				9	1	1	1	1	2	1
83.	6	4	1	6	1	1	3	1	9	9	9	9	9		9	3	4	2	3	4	2
84.	6	2	1	5	1	2	3	2	9		9			9		1	1	1	3	2	2
85.	6	4	1	5	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	3	3	1	3	5	2
86.	2	4	1	3	1	2	3	3	9	9	9				9	2	2	3	2	4	2
87.	4	4	1	3	1	1	2	1	9	9	9				9	4	3	1	3	4	2
88.	6	4	1	5	1	1	1	1	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	1
89.	6	4	1	6	1	2	3	2	9	9	9			9		1	2	1	3	2	2
90.	4	4	1	4	1	1	2	2	9	9	9	9	9		9	4	4	2	2	3	1
91.	3	4	2	2	2	2	2	2	9		9	9	9		9	2	2	1	3	2	2
92.	4	4	1	3	1	2	3	2	9	9	9		9	9		1	1	1	1	1	2
93.	5	4	2	4	1	2	1	2	9	9	9	9		9	9	3	3	3	3	5	4
94.	4	4	1	4	1	2	2	2	9	9	9		9	9	9	2	3	1	3	4	2
95.	3	4	1	3	1	1	2	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	2	1

96.	4	4	1	5	1	2	3	2	9	9	9				9	3	4	3	3	4	2
97.	5	4	1	5	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	2	2	1
98.	2	3	2	2	1	2	3	2	9	9	9	9	9		9	2	3	2	3	4	2
99.	6	4	1	6	2	2	3	2	9	9	9	9				2	3	1	2	3	2
100.	6	4	1	6	1	2	3	3	9	9	9			9	9	2	2	1	3	4	2
101.	2	4	1	2	1	3	3	3	9	9		9	9	9		2	4	1	3	3	1
102.	3	4	2	2	1	2	3	2	9	9		9		9	9	2	3	1	2	4	3
103.	4	3	2	4	1	2	3	2	9	9	9					1	2	1	3	5	1
104.	6	4	1	6	1	3	4	2	9		9		9	9	9	2	4	3	3	4	2
105.	1	4	1	1	1	3	3	3	9		9	9			9	3	4	3	3	5	1
106.	6	4	1	5	2	3	3	3	9	9	9	9				1	1	1	3	1	2
107.	2	4	1	1	1	2	3	3	9	9	9		9		9	2	4	3	3	2	2
108.	4	4	1	3	1	1	2	2	9	9	9	9	9		9	2	2	1	3	3	1
109.	6	4	1	6	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	3	2	2
110.	3	4	1	2	1	2	3	3	9		9	9	9	9	9	2	3	1	2	4	3
111.	1	4	1	1	1	2	3	3	9						9	1	2	1	2	4	3
112.	3	4	1	2	1	1	2	1	9	9	9			9	9	1	1	1	3	2	1
113.	6	4	2	6	1	2	2	2	9	9	9		9			2	2	1	3	4	2
114.	5	4	1	5	1	1	2	2	9		9	9	9			1	1	1	3	1	1
115.	2	1	1	2	1	3	3	3	9			9	9			2	4	1	2	5	1
116.	3	3	2	2	1	1	2	1	9	9	9			9		1	1	1	1	1	1
117.	5	3	1	3	1	2	3	1	9	9		9			9	2	2	1	3	4	3
118.	5	3	2	2	1	1	1	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	2	2	2
119.	6	4	1	5	1	1	1	2	9	9	9		9		9	1	5	3	2	5	4
120.	1	3	2	1	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	1	3	1
121.	6	4	1	6	1	3	3	3	9	9	9		9			2	2	1	3	2	2
122.	6	4	1	4	1	2	2	2	9	9	9	9			9	1	2	1	2	5	2
123.	3	4	1	4	1	2	3	2	9		9	9			9	2	4	3	3	1	1
124.	3	3	1	1	1	1	3	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	3	1	1
125.	4	4	1	3	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	2
126.	6	4	2	5	1	3	4	2	9		9	9			9	2	1	2	3	1	1
127.	5	4	1	5	1	2	2	1	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	2	1
128.	6	4	1	6	2	2	5	3	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	3	3	1
129.	4	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9	9	9			2	3	1	1	4	1
130.	2	4	1	2	1	2	3	3	9	9	9				9	1	1	1	3	2	2
131.	6	4	1	6	2	2	3	1	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	2	1
132.	5	4	1	1	1	1	3	2	9	9	9	9	9	9		2	2	1	3	3	2
133.	3	4	2	1	1	3	4	2	9	9					9	2	2	1	2	5	2
134.	6	4	1	6	1	2	2	2	9	9	9		9		9	2	2	1	3	2	2
135.	4	4	1	1	1	2	2	1	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	2	2
136.	6	4	1	6	1	1	3	1	9	9	9	9	9	9		1	1	1	2	3	2
137.	4	4	1	2	1	2	4	2	9	9	9	9	9		9	1	3	1	3	1	1
138.	2	4	1	2	1	2	2	2	9	9	9		9		9	2	5	2	3	5	2
139.	1	4	1	2	1	1	4	3	9	9	9	9				2	3	3	3	2	2
140.	6	4	1	5	1	2	2	2			9		9	9	9	1	1	1	3	1	2
141.	3	4	1	2	1	2	3	3	9	9	9	9	9			2	2	3	3	4	2
142.	4	4	2	4	1	2	3	2	9	9	9		9	9		2	3	3	3	3	2
143.	4	4	2	4	1	1	4	1	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	1	1
144.	3	4	1	3	1	2	2	2	9	9	9	9		9		1	2	1	3	4	2
145.	4	4	1	3	1	2	1	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	3	3	4	2
146.	6	4	1	6	1	2	3	2	9		9	9	9			3	3	3	2	2	1
147.	1	4	1	1	1	2	3	3	9	9	9	9	9	9	9	2	3	1	3	4	2
148.	5	4	1	5	1	2	3	2	9		9		9			2	3	1	2	4	3
149.	6	4	1	6	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	3	3	3	4	2
150.	5	4	2	6	1	2	4	2	9	9	9	9		9		2	2	1	3	2	2

151.	6	4	1	6	1	2	3	2	9	9	9		9		9	2	3	1	3	4	2
152.	5	4	1	5	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	3	2
153.	1	1	1	1	1	2	2	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	5	2
154.	6	4	1	5	1	2	5	4	9	9	9	9	9	9	9	3	3	2	2	3	1
155.	6	4	1	3	1	3	3	3		9	9				9	1	1	1	2	4	1
156.	4	4	1	2	1	3	4	3	9	9	9	9	9		9	2	2	1	2	2	2
157.	2	4	1	2	1	2	3	2	9	9	9	9				2	2	1	2	5	3
158.	6	4	1	6	1	1	3	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	1	1
159.	3	4	1	2	1	1	3	4	9	9	9	9	9	9	9	1	2	1	3	4	2
160.	6	4	2	5	1	2	3	2	9		9				9	2	3	1	3	4	2
161.	3	3	2	2	1	2	1	2	9		9				9	2	2	1	3	2	1
162.	4	5	2	2	1	2	3	2	9		9					3	2	1	2	2	2
163.	6	4	1	5	1	1	3	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	2	2	1
164.	6	4	1	6	1	2	4	2	9		9			9	9	2	2	1	3	4	2
165.	4	4	1	1	1	2	2	2	9			9	9	9	9	2	2	1	3	2	2
166.	6	4	1	5	1	2	4	2	9	9	9	9	9		9	3	5	2	2	5	2
167.	3	4	1	1	1	2	3	2	9			9				1	1	1	2	4	2
168.	4	4	1	1	1	2	2	3	9	9	9	9	9	9	9	2	1	1	3	2	1
169.	1	4	1	1	1	1	3	3	9	9	9		9		9	1	1	1	2	1	1
170.	3	3	2	1	1	2	3	2	9	9				9		2	2	3	3	4	2
171.	6	4	1	6	1	1	1	2	9	9	9					2	2	3	3	3	2
172.	1	4	1	1	1	2	3	2	9		9				9	1	2	1	3	1	1
173.	6	4	1	6	1	2	2	2	9				9		9	2	3	1	3	4	2
174.	1	4	1	1	1	2	1	2	9		9					1	1	1	3	2	1
175.	4	4	1	4	1	3	5	2	9		9		9	9		3	3	2	2	4	2
176.	3	4	1	3	1	1	2	1	9	9	9	9	9	9		1	1	1	2	5	1
177.	2	4	1	2	1	2	1	3	9		9		9		9	2	2	1	1	2	1
178.	3	4	1	2	2	2	3	2	9	9	9	9	9	9		3	3	1	3	4	2
179.	6	4	1	6	1	2	3	3	9	9	9	9				2	2	3	3	4	1
180.	2	4	1	2	1	1	2	2	9	9	9		9	9	9	2	2	1	3	3	2
181.	5	4	1	5	1	2	3	3	9						9	2	3	1	3	3	1
182.	5	4	2	5	1	3	3	2	9	9		9				2	3	3	3	4	2
183.	1	4	1	1	1	1	3	2	9	9	9			9	9	3	3	3	2	5	2
184.	5	4	2	2	1	3	3	2	9	9		9				3	3	1	3	4	2
185.	6	4	2	6	1	2	2	2	9	9			9	9		2	2	3	3	4	3
186.	6	4	1	6	2	2	2	2	9	9	9		9		9	2	2	1	3	2	2
187.	2	2	1	1	1	2	1	2	9	9	9	9	9	9	9	3	4	1	3	4	1
188.	4	3	2	3	1	2	4	3	9		9		9		9	3	3	3	3	4	2
189.	4	4	2	2	1	2	1	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	2	2	1
190.	5	4	1	3	1	2	3	2	9	9	9	9	9	9	9	2	2	1	3	1	2
191.	6	4	1	6	1	3	3	2	9		9			9	9	2	4	3	3	3	2
192.	3	4	1	3	1	2	3	3		9	9		9		9	3	3	3	3	5	4
193.	5	4	1	4	1	1	2	2	9		9		9	9	9	4	4	2	3	3	3
194.	6	4	1	6	1	2	3	2	9	9	9			9		2	2	1	3	1	1
195.	6	4	1	4	1	2	2	2	9	9	9	9	9			3	3	3	2	4	2
196.	6	4	1	6	2	2	5	3	9		9			9	9	3	2	1	3	4	2
197.	2	4	1	2	1	2	2	2	9	9	9		9		9	2	2	1	3	4	3
198.	4	1	2	1	1	2	2	2	9	9	9		9		9	2	2	1	2	2	2
199.	6	4	1	5	2	2	3	3	9	9	9		9			1	3	1	1	3	2
200.	6	4	1	6	1	2	4	3	9			9	9			3	4	2	2	4	1
201.	4	4	1	5	1	1	1	1	9	9	9	9	9	9		2	3	1	3	2	2
202.	1	4	1	1	1	1	1	1		9						2	4	1	1	1	1
203.	5	4	1	5	1	2	1	2	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	3	2	1
204.	6	4	1	6	1	2	2	2	9	9	9	9	9		9	1	1	1	3	1	1