

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Katedra psychologie

Diplomová práce

Zdeňka Michalová

**Psychologické aspekty individualizace přístupu k žákům se specifickými
poruchami učení**

**Individualization of Approach to Learners with Specific Learning
Disabilities and It's Psychological Aspects**

Praha 2011

PhDr. Václav Mertin

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25.7.2011

Zdeňka Michalová

Poděkování

Dovoluji si poděkovat PhDr. Václavu Mertinovi za podnětné připomínky při vedení této diplomové práce.

OBSAH

| | |
|---|-----|
| Úvod..... | 8 |
| 1. Vzdělávání, integrace a školský systém České republiky | 12 |
| 1.1 Vymezení pojmů vzdělávání, výchova, integrace, inkluze..... | 12 |
| 1.2 Vzdělávání v České republice | 15 |
| 1.2.1 Cíle edukace v současné době | 16 |
| 1.3 Výzkumná šetření mapující postoje učitelů k žákům se SVP..... | 18 |
| 2. Specifické poruchy učení..... | 24 |
| 2.1 Vymezení specifických poruch učení | 24 |
| 2.2 Koncepční a teoretická východiska SPU | 25 |
| 2.3 Výskyt dyslexie..... | 27 |
| 2.4 Intervence | 29 |
| 2.5 Sociální aspekty SPU | 30 |
| 2.5.1 Rodiče | 31 |
| 2.5.2 Vrstevníci..... | 32 |
| 2.5.3 Učitelé..... | 35 |
| 3. Aplikace poznatků pozitivní psychologie na individuální přístup k jedincům se SPU ... | 39 |
| 3.1 Pozitivní psychologie jako východisko pro individuální přístup k jedincům s SPU .. | 40 |
| 3.1.1 Emoční oblast | 40 |
| 3.1.2 Kognitivní oblast..... | 42 |
| 3.1.3 Oblast Self..... | 44 |
| 3.1.4 Houževnatost (toughness)..... | 45 |
| 3.1.5 Humor jako copingová strategie | 45 |
| 3.2 Psychologické aspekty v individuálním přístupu k žákům s SPU | 47 |
| 4. Výzkumný projekt | 51 |
| 4.1 Cíl práce | 51 |
| 4.2 Analýza proměnných | 51 |
| 4.3 Stanovení pracovních hypotéz | 51 |
| 4.4 Popis výběrového vzorku respondentů | 52 |
| 4.4.1 Charakteristiky souboru učitelů | 54 |
| 4.5 Použité výzkumné metody | 64 |
| 4.5.1 Metody použité pro sběr dat | 64 |
| 4.5.2 Metody zpracování dat..... | 66 |
| 4.6 Harmonogram postupu..... | 67 |
| 4.6.1 Fáze přípravná..... | 67 |
| 4.6.2 Fáze realizační | 68 |
| 4.6.3 Fáze vyhodnocovací | 69 |
| 5. Analýza získaných dat a testování hypotéz | 70 |
| 5.1 Analýza výsledků Škály vědomostí o SPU..... | 70 |
| 5.2 Souvislost mezi vědomostmi o SPU, znalostmi vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky a jejich praktickým použitím..... | 74 |
| 5.3 Analýza dodržování psychických zvláštností integrovaných žáků s SPU učiteli 1. a 2. stupně ZŠ | 78 |
| 5.4 Rozdíl v aplikaci „používání doporučení“ u žáků s SPU a s ostatními SVP | 80 |
| 5.5 Souvislost výsledků mezi teoretickou znalostí vhodných doporučení a jejich praktickým dodržováním respondenty v závislosti na stanovených faktorech..... | 85 |
| 6. Diskuse..... | 101 |
| Závěr | 108 |
| Seznam použitých zdrojů:..... | 111 |
| Příloha č. 1 | 124 |

Úvod

Mezi základní trendy probíhající školské reformy v naší republice patří snaha naplňovat mechanismy inkluzivního vzdělávání a poskytovat co nejširšímu spektru dětí s tak zvanými speciálními vzdělávacími potřebami edukaci v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Školy řazené k hlavnímu vzdělávacímu proudu by v souladu s prosazováním inkluzivního přístupu měly prostřednictvím svých ředitelů a zřizovatelů dbát na postupné zlepšování materiálně - technického vybavení znesnadňujícího přístup ke vzdělávání handicapovaných jedinců. Především by ale měly systematicky pracovat na zvyšování odborných i specifických sociálních kompetencí pedagogických pracovníků, kteří žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu vyučují. V rámci individuálního přístupu by pak měly vycházet z respektu k individuálním potřebám a možnostem každého žáka spočívajících v celém komplexu opatření poskytovaných integrovaným dětem. Součástí by měla být ze strany učitelů průběžná a tolik potřebná psychická podpora žákům.

Protože se zhruba dvacet let pohybuji v oblasti školního poradenství, mám prakticky ověřeno od dětských klientů školou povinných, jak je důležité, aby učitelé ve spolupráci s rodiči dbali na zachování dynamické rovnováhy mezi školními požadavky kladenými na žáka a jeho psychickými předpoklady pro zvládnání školní zátěže. Optimální školní psychickou zátěž můžeme považovat za významný stimulační faktor komplexního harmonického rozvoje osobnosti žáka. Oproti tomu neadekvátní školní nároky nerespektující předpoklady dětí tvoří podklad k projevům široké škály problémů, respektive odchylek ve vývoji psychických funkcí. Zmiňované odchylky mohou tvořit základní bázi rozličných forem maladaptivního chování, které mohou osobnost jedince v určité podobě provázet celým jeho životem.

Z uvedených důvodů mne proto velice zaujala možnost zpracování diplomové práce na téma „Psychologické aspekty individuálního přístupu k žákům se specifickými poruchami učení“. Jedná se o početně významnou skupinu žactva v našich základních školách. Jejich hlavním problémem je neschopnost, jednoduše řečeno, naučit se kvalitně číst, psát a počítat běžnými výukovými postupy aplikovanými učiteli v procesu edukace. Teoreticky mají tito žáci dle rozsahu poruchy nárok na výuku speciálními metodami, formami a postupy, k dispozici mohou mít speciální učebnice, didaktické materiály, dle potřeby kompenzační pomůcky. V závažných

případech mají nárok dle platné školské legislativy na výuku ve třídě s nižším počtem žáků a na reedukaci poskytovanou proškoleným pedagogem přímo v jejich kmenové škole mimo rámec běžné výuky. Dle potřeby, je-li to skutečně nezbytné, lze provést další možné úpravy studijního prostředí a obsahové náplně vzdělávacích předmětů, do nichž se žákův handicap promítá prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Veškerá uváděná opatření však nemohou nahradit skutečné pochopení obtíží těchto dětí a jejich systematickou psychickou podporu, která se v praxi často pod tlakem na výkon ztrácí. Na dětech s SPU na rozdíl od žáků s handicapem tělesnými, zrakovými, sluchovými, mentálními, poruchami autistického spektra není na první pohled vidět žádný handicap. Proto se stává, že bývají označovány za málo snaživé, lenivé, vzdorující vůči školním požadavkům, méně inteligentní, neúspěšné. Tyto vlastnosti však nelze generalizovat na všechny žáky s SPU, někteří z nich jsou stejní jako jiné děti bez jakýchkoliv specifických obtíží. Odpovědností rodičů i učitelů je, aby se v týmové spolupráci společně všemi prostředky zasadili o účinné naplnění potřeb těchto dětí. Proto je nezbytné vytvářet jim takové prostředí a vybavit je takovými dovednostmi a strategiemi, aby byly schopny se s dostatečným sebevědomím dále rozvíjet a aby prožívaly okamžiky uspokojení, ne pouze zklamání. Když žáky podporujeme, musíme být trpěliví, myslet pozitivně a snažit se dítě vnímat jako hodnotnou lidskou bytost, nikoli jen jako nositele jeho některých specifických projevů.

Cílem této diplomové práce je tedy na základě popsaných teoretických východisek přispět k rozšíření obecné poznatkové základny o naplňování psychických potřeb integrovaných žáků s SPU ze strany učitelů a o specifikách v užívaných modifikacích přístupu k žákům s poruchami učení rozličné báze ve srovnání se žáky s SPU.

Práce je rozdělena na část literárně-přehledovou a empirickou. V literárně-přehledové části se v první kapitole zabývám otázkou vzdělávání, integrace a školským systémem České republiky. Druhá kapitola tvoří přehled o problematice specifických poruch učení. Třetí kapitola vychází z pozitivní psychologie. Pokouším se aplikovat její poznatky na individuální přístup k jedincům se SPU.

V empirické části práce porovnávám znalosti učitelů prvního a druhého stupně základních škol o problematice specifických poruch učení v teoretické i praktické rovině.

Stanovené předpoklady jsou postupně naplňovány rozbořem dat získaných z výzkumného šetření. Na nenáhodném vzorku 305 pedagogů základních škol jsou ověřovány prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku preference přístupu k jedincům s SPU a k jedincům s jinými druhy handicapů. Je provedena analýza faktorů, které mohou do určité míry ovlivnit u jednotlivých učitelů jejich teoretické znalosti a praktickou aplikaci metod v rámci individuálního přístupu k žákům s SPU.

LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST

1. **Vzdělávání, integrace a školský systém České republiky**

Zpracování tématu psychologických aspektů individuálního přístupu k žákům se specifickými poruchami učení (dále SPU) v obecné rovině úzce souvisí s vymezením pojmů vzdělávání a výchovy. Protože empirická část práce se zabývá akceptací psychologických aspektů individuálního přístupu k těmto žákům v naší republice, první kapitola je stručně zaměřena na rozdílné pojetí vzdělávání žáků s tak zvanými speciálními vzdělávacími potřebami před rokem 1989 a s postupnými změnami tohoto pojetí po roce 1989, včetně jeho legislativního ukotvení. Cílem kapitoly je popsat platformu legislativního zakotvení přístupu k žákům, kteří se v důsledku svého postižení (handicapu) včetně SPU odlišují od tzv. žáků intaktních a na základě výzkumných šetření postojů učitelů dokumentovat úspěšnost jejich integrativního/inkluzivního začlenění do běžného vzdělávacího proudu. Popsané skutečnosti týkající se právní úpravy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou sice meritorním předmětem této práce, ale skutečnosti související s psychologickými aspekty individuálního přístupu k žákům s poruchami učení s níže uváděnými podklady významnou měrou souvisí. Jsou dokladem rozporu mezi teorií legislativy a praxí školských institucí.

1.1 **Vymezení pojmů vzdělávání, výchova, integrace, inkluze**

Vzdělávání je sice nedílnou součástí celoživotního procesu začleňování člověka do společenských vztahů, probíhá ale nejintenzivněji v období dětství a dospívání (Michalos, 2008). Uvedený termín se užívá velice často v pedagogické teorii souběžně s pojmem výchova. J. Průcha se k tomu vyjadřuje následujícím způsobem: „*Na jedné straně se obecně přijímá, že výchova a vzdělávání jsou úzce propojené jevy, na druhé straně se rozeznává, že vzdělávání představuje něco specifického, co se nekryje s pojmem výchova*“ (Průcha, 2000, s. 15). Ve shodě s tímto autorem lze v pedagogickém, úžeji vymezeném smyslu chápat vzdělávání jako organizované osvojování poznatků, dovedností a postojů, které je převážně uskutečňováno ve škole prostřednictvím výuky (Průcha, 2000).

S pojmem **vzdělávání v širším významu** se setkáme u Y. Bertranda. Pod vzdělávání zahrnuje veškeré teorie a přístupy k němu, vzdělávací modely a paradigmata, neopomíjí ani teorii výchovy a filosofii výchovy (Bertrand, 1998).

Samotný termín **výchova** vymezuje M. Hladílek jako „*jeden z nejsložitějších procesů, v jehož průběhu se lidský jedinec stává skutečným člověkem. Výchova jako sociální jev je vždy determinována širším sociálním prostředím, celkovou společenskou úrovní*“ (Hladílek, 2001, s. 32). Výchova v podání J. Čápa je chápána jako „*záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 247).

Lze tedy říci, že uvádění autoři ve shodě považují výchovu za jednu z hlavních složek procesu socializace.

Oba termíny, tj. výchovu a vzdělávání je možné zahrnout pod pojem **edukace** a neoddělovat je od sebe, neboť v reálném pedagogickém procesu jsou skutečně od sebe neoddělitelné. Jedná se o český ekvivalent anglického „education“, který může být přeložen jako výchova stejně jako vzdělávání (Petráčková, Kraus et al., 2001; Průcha, 2002).

Vzdělávání přitom akcentuje především oblast kognitivní sféry, výchovou se pak rozumí rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho přesvědčení, potřeby, zájmy, tedy stránky emoční a konační.

Za **výsledek výchovného působení** na jedince lze považovat jeho konečné chování, determinované především vlastními postoji ke skutečnosti, zájmy a potřebami. M. Hladílek to vyjadřuje slovy: „*Zájmy a potřeby, které se v procesu školní, mimoškolní a rodinné výchovy a sebevýchovy u jedince vytvářejí, podmiňují výrazně úspěšnost výchovného procesu. Mají rozhodující roli mezi motivy jedincovy činnosti v celém jeho životě*“ (Hladílek, 2001, s. 41).

Důležitou koncepční změnou, k níž se tedy v našem školství dospělo po roce 1989 byla skutečnost, že ani výchova a vzdělání handicapovaných jedinců není výhradní segregáční záležitostí speciálního školství. V souvislosti s tzv. integračními trendy ve vzdělávání se výuka jedinců s handicapem stává nedílnou součástí všech typů škol.

Školní integraci lze tedy chápat jako snahu umožnit edukaci všem žákům podle jejich potřeb spíše v běžném typu školy než ve školách speciálních. Integrační proces tedy zabezpečuje jakousi redukci distance. Rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, musí se striktně zvažovat v souvislosti s aktuálními potřebami jednotlivých žáků. Je vhodné si připomenout, že **integrace a inkluze** jsou pojmy, s nimiž se v Evropě pracuje od 70., resp. 90. let (Tutt, 2006) minulého století, v České republice od 90. let 20. století.

Právo všech dětí na vzdělání vychází z Listiny práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Bazálním východiskem je odmítnutí selektovat děti na handicapované a intaktní a trend zaměřit se na jedince v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů bez ohledu na jeho postižení.

Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se zúčastněné strany k sobě přibližují a mění se, takže postupně narůstá jejich oboustranná sounáležitost. Cíl pedagogické integrace spočívající ve smyslu posilovat rovnost šancí vytvářet vzájemné porozumění a akceptaci mezi handicapovanými a intaktními účastníky ve školním prostředí je znám. Méně známé bývají způsoby tzv. vzájemného přibližování handicapovaných a intaktních. Ty mohou být akceptovány dle A. Bürliho třemi koncepčními způsoby: asimilací, akomodací a adaptací (Bürli, 1997).

Částečně po integrační fázi, mnohdy ale paralelně s ní se setkáváme s termínem **inkluze**, označující splynutí (UNESCO, 1995). Na rozdíl od integrace, znamenající začlenění, se jedná o vytvoření společenství, které je otevřené, pružné, váží si odlišnosti, jedince s handicapem vůbec nevyčleňuje, ten má možnost od počátku svého vývoje být začleněn do intaktní populace. Ve zprávě Evropské komise (1992) se uvádí, že termín inkluze je ve srovnání s termínem integrace chápán v širším významovém i aplikačním smyslu (Integrace v Evropě, 2002, s. 13).

13.12.2006 přijalo Valné shromáždění OSN pod číslem 61/106 **Konvenci práv lidí s narušenými schopnostmi**. Je zaměřena na ochranu lidí s postižením narušením nebo ohrožením před diskriminací v celé šířce jejich práv. Článek 24 této Konvence, věnovaný edukaci, hned ve svém prvním bodě pojednává doslova o „právu lidí s narušením na edukaci“ („right of persons with disabilities to education“) a o“.... zabezpečení inkluzivní edukace na všech úrovních“ („... a ensure an inclusive education system at all levels“). Znamená to, že základní idea se rozvíjí ve vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se heterogenita identifikuje s normalitou. Akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje dle A. Sanderu kromě humánního aspektu i ulehčení práce učitele v běžné základní škole. Odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíl, zatěžující práce učitelů (Sander, 2008).

Inkluze se ovšem netýká pouze žáků a studentů, ale všech lidí bez výjimky. Vyžaduje kooperaci dětí, rodičů, učitelů i dalších jedinců. Zahrnuje celé školství jako systém. Vychází z principu, že všichni žáci by měli patřit k jedné sociální, akademické a kulturní skupině a participovat na jejím

životě (Nes, Stromstad, 2006). Nelze se ovšem domnívat, že inkluzivní praxe převládá ve všech zemích bez omezení, naopak – tento proces není všude akceptován nebo je akceptován s výhradami. Existují hnutí, která inkluzi podporují, stejně jako hnutí usilující o zachování specializovaných služeb (Ainscow, César, 2006; Huber, 2008). Odpůrci speciálního vzdělávání tvrdí, že speciální péče s sebou nutně nese stanovení diagnózy a zbytečný labeling (nálepkování) jedince. Oproti tomu integrace / inkluze zlepšuje účinnost vzdělávání a šetří finanční prostředky státu (Nes, Stromstad, 2006).

Zastánci speciálního školství uvádí, že i ono má svůj opodstatněný význam při podpoře inkluze. Zvládne podporovat školy hlavního vzdělávacího proudu systémem podpůrných opatření přispívajících k podpoře efektivního inkluzivního systému nejen v oblasti vzdělávací, ale i sociální. Dokáže například přispět k efektivnímu hospodaření s finančními prostředky určenými na péči o jedince se speciálními potřebami (Hunter, O'Connor, 2006).

1.2 Vzdělávání v České republice

V tehdejší Československé socialistické republice existoval do roku 1989 tzv. jednotný systém vzdělávání. Pokud jde o děti s různými handicapem realizoval se formou tzv. segregované edukace téměř výlučně ve speciálních a často internátních školách, diferencovaných podle jednotlivých typů postižení. Přitom i tato segregovaná edukace měla jediný cíl – dosáhnout integrace tehdy tzv. postižených žáků mezi intaktní jedince. Tento druh integrace se ovšem realizoval až na základě oné primární segregované edukace. I žáci s SPU měli zřizované své specializované třídy, většinou však byli vzděláváni v běžných třídách, neboť v některých regionech vůbec tyto třídy nebyly otevřeny.

Po roce 1989 v oblasti školství politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by zachoval domácí tradice, ale zároveň by akceptoval základní vývojové trendy a progresivní tendence západoevropského školství (Kotásek, 1993; Spilková, 1997; Walterová, 2004).

Nejprve bylo nezbytné zmapovat základní nedostatky ve vzdělávání a výchově do roku 1989. Z dílčích, i když nesourodých sond vyplynulo mnoho problémů, z nich se v podstatě jednotliví odborníci shodli především na uniformním charakteru školy nerespektujícím individualitu dětí a

rozdíly v jejich potřebách, v zájmech, ve schopnostech a ve stylech učení (Helus,1991; Lorencová, 2003; Lukařská, 2003; Václavík, 1997). Dochází k deformaci přístupu k chybě žáka. M. Havlínová např. ve svém výzkumu zjišťuje u 50% žáků v průběhu školní docházky intenzivní prožitek úzkostných stavů vedoucích k dlouhodobým negativním důsledkům pro vývoj žákovy osobnosti (Havlínová, 1994).

Základním mechanismem výchovného působení včetně poznávání byla tedy především tzv. **transmise**, tj. sdělování a předávání poznatků od učitele směrem k žákovi tak, jak je známe z tradičního herbartovského pojetí vyučování již více než sto let (Spilková, 2005).

1.2.1 Cíle edukace v současné době

Teprve v dubnu 1999 přijala vláda České republiky usnesení č. 277, v němž na základě svého programového prohlášení schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Staly se východiskem pro zpracování materiálu „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. MŠMT ČR se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství se má následně vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky v podobě závazného vládního dokumentu, Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy (MŠMT, 2001). Tento dokument se stal základním podkladem k tvorbě nového školského zákona přijatého v roce 2004. Nově pojaté cíle vzdělávání vycházejí z formulace tzv. čtyř pilířů, nebo-li **základních cílů vzdělávání pro 21. století**, všeobecně uznávaných v zahraničí: Učit se poznávat, učíte se jednat, učíte se žít společně a učíte se být (Delors, 1996).

Složitost a mnohotvárnost výchovy, vycházející z těchto čtyř stavebních kamenů spočívá v konceptu celoživotního učení. S ním se bezprostředně pojí požadavek, aby škola motivovala a vybavovala **všechny své žáky** potřebnými nástroji k učení. Řadí mezi ně multikulturní výchovu a výchovu k demokratickému občanství jako součást přípravy na život ve sjednocující se Evropě. Důraz se klade na **individualizaci vzdělávání v inkluzivní škole**, vymezení kvality vzdělávání, vymezení kritérií k hodnocení vzdělávání, umožnění výraznějšího uplatnění tvořivého potenciálu nejen žáků, ale i pedagogů. Prvotní je rozvoj kompetencí, postojů a hodnot každého žáka. U učitele je akcentována schopnost uplatnit nové metody v edukačním procesu, mezi které je nezbytné zařadit i péči o pozitivní rozvoj sociálního klimatu ve třídě.

V návaznosti na Bílou knihu a v ní vymezené základní směry kurikulární politiky vznikl v letech 2001-2004 **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV). Je klíčovým dokumentem konkretizujícím požadavky ČR na vymezení základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Klade akcent na všestrannou kultivaci dětské osobnosti, na celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Vychází z principu humanizace, tj. klade především důraz na svobodu a tvůrčí síly každého jednotlivce, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, úctu, porozumění, respekt, na lidská práva, víru v člověka a v jeho možnosti (Jeřábek, Tupý, 2006). Na tomto místě je třeba si uvědomit, že cíle vzdělávání korelují s požadavky, které společnost vyžaduje od vzdělaného člověka.

Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány pod záštitou EU jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnanost (European Commission, 2003). Osvojení jejich základů by mělo proběhnout v rámci povinné školní docházky. Pokud bude úspěšné, nová generace absolvující vzdělávání v jejich duchu by měla mít větší šanci na mnohostranné profesní uplatnění bez ohledu na studovaný obor.

Autoři příručky RVP **klíčové kompetence** definují jako „*soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání.*“ (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 4). Jedná se o souhrn výhodně propojených vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které si má každý žák v průběhu docházky do školy osvojit a díky nimž úspěšně zvládne úkoly a situace, do kterých se dostane ve studiu, v práci, v osobním životě (Jeřábek, Tupý, 2006). Je tedy zřejmé, že obsah klíčových kompetencí nevychází vůbec z poznatků psychologie osobnosti. Zamyslíme-li se nad postoji a hodnotami uvedenými v kompetencích, je vhodné si uvědomit, že některé postoje se vztahují čistě k společenským hodnotám, tj. k tomu, co určitá společnost hodnotí, považuje za významné. Protože postoje lidí k hodnotám se označují jako hodnotová orientace (Čáp, Mareš, 2001), měla by být i položka hodnot v příručce nahrazena tímto termínem, mohla by v ní ovšem i zcela dobře absentovat.

Obdobně by se mohlo diskutovat nad propojením dovedností a schopností. Má-li učitel rozvíjet verbální schopnosti, v podstatě lze říci, že se jedná o dovednost. Ono zamyšlení nad

nesrovnalostmi příručky totiž úzce souvisí s individuálním přístupem k žákům. Tvůrci příručky považují klíčové kompetence za naučitelné pro všechny děti a tím uvádí pedagogickou veřejnost opět v omyl. Aby uváděné tvrzení bylo opřeno o odbornou literaturu, lze opět vyjít z J. Čápa upozorňujícího, že ne každý má možnost dosáhnout stejných výsledků (Čáp, 1997). Schopnosti jsou nejen závislé na působení společnosti, výchovy a činnosti, ale také na variabilitě biologických podmínek každého jednotlivce. J. a S. Hoskovcovi ovšem upozorňují, že nyní objevený **přístup zaměřený na žáka** prosazoval již ve 30. letech 20. stol. známý psycholog a pedagog Václav Příhoda (1889 – 1979). Proklamoval, aby učení začínalo otázkou, problémem, pochybností. Jedině tak se může stát vyučovací cíl dynamickým. Pro žáka je nezbytné být aktivní, získávat zkušenosti a tak si postupně vytvářet informační základnu pro dokonalejší řešení životních problémů (Hoskovec, Hoskovcová, 2000).

Způsob výchovy a vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v ČR je přímo ovlivněn ustanoveními zákonných norem školské legislativy. Především se jedná o **Zákon č. 561/2004 Sb.** o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V něm najdeme zakotvenu zákonnou povinnost péče o tzv. děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým by měla být poskytována speciálně pedagogická podpora. **Pojem speciální vzdělávací potřeby** objasňuje L. Wedell jako „*rozdíl mezi očekáváním a skutečnou úrovní podaného výkonu a chování dítětem*“ (Wedell, 2003, s. 107). Hovoří tedy skrytě o jakési normě, která je základem hodnocení dítěte.

1.3 Výzkumná šetření mapující postoje učitelů k žákům se SVP

Postoje jako takové nejsou člověku vrozeny, nýbrž se u něho vytvářejí v důsledku sociální determinace v průběhu ontogeneze. G. W. Allport o nich hovoří jako o mentálních a nervových stavech připravenosti k reagování (Allport, 1955). Patří mezi specifické získané dispozice. J. Čáp společně s J. Marešem v nich spatřují získané motivy vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. (Čáp, Mareš, 2001).

Všeobecně je přijímán tříložkový model postojů předpokládající existenci afektivní, kognitivní (poznávací) a behaviorální, resp. konativní komponenty postoje. **Afektivní složka** vyjadřuje emoční (citové) vztahy vzhledem k předmětu postoje; **kognitivní složka** stupeň vědomostí o předmětu postoje a **behaviorální (konativní) složka** tendence ve smyslu existujícího

postoje. Postoje jsou hodně vázány na skupinové mínění a vytvářejí se ve skupinových interakcích.

Postoje učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou výrazně ovlivněny jejich přesvědčením, zda vzdělávání těchto žáků vnímají jako svou vlastní zodpovědnost či nikoliv. A. Jordan s kolegy na základě provedeného výzkumu zjišťují lepší výsledky v pedagogické práci u učitelů přesvědčených o vlastní zodpovědnosti za výsledek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Jordan, Schwarz, McGifie-Richmond, 2009). Dále uvádí zjištění Demerise (2004, cit. dle Jordan, Schwarz, McGifie-Richmond, 2009, s. 539), podle něhož se učitelé domnívají, že počet žáků se SVP integrovaných ve třetích třídách základních škol negativně neovlivňuje výsledky vzdělávání ostatních žáků intaktních.

M. F. Giangreco s kolegy přichází se závěrem, že postoje pedagogů k integraci a k inkluzivnímu vzdělávání ovlivní jejich **vlastní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Pokud učitel dopředu předjímá problémy s výukou těchto jedinců, ale má možnost se přesvědčit o opaku z přímé práce ve škole, na základě pozitivních zkušeností se jeho postoj mění (Giangreco et al., 1993). Jeho tvrzení ovšem nepodporuje B. White. Z jeho výzkumu vyplývá, že i nabytá pozitivní zkušenost z učení dětí s SVP postoj pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání nezmění, má spíše tendence přisuzovat dobré výsledky náhodě (White, 2007).

V dílčích studiích zabývajících se postojem učitelů k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami dále dominuje nikoliv ojedinělé zjištění K. LaMastera se spolupracovníky. Docházejí k závěru, že začínající učitelé v USA mají ve své pedagogické praxi největší **obavy z žáků s problémy v chování**, a to ve shodě s P. Westwoodem a L. Grahamem, provádějícími výzkum v Novém Jižním Walesu a v Austrálii. Pro učitele představují žáci s problémy v chování nejvýznamnější bariéru integrativního a inkluzivního vzdělávání, a to především proto, že vyrušují ostatní žáky ve výuce (LaMaster, 1998, Westwood, Graham, 2003).

T. Vinson uvádí, že nejfrekventovanějšími výchovnými problémy, s nimiž se u těchto žáků setkávají a mají problémy jim předcházet a řešit je, jsou nadávky, neposlušnost, šaškování, odmítání spolupracovat, usilování o konfrontaci a vyrušování vyučovacího a učebního procesu (Vinson, 2002). K stejným závěrům docházejí i D. Evans, I. Spandagou a C. Little, kteří se ale snaží zároveň nastínit využitelné intervenční strategie vedoucí k zmírnění popisovaných obtíží

(Evans, Spandagou, Little, 2009).

H. Günther přiznává poznatek odborníků ze SRN o efektivitě integrace **žáků s poruchami řeči a komunikace** do běžného vzdělávacího proudu. Na základě provedených studií zjistili, že nejmenší obtíže mají učitelé se vzděláváním žáků s rhinolálií a dysfágií. Při integraci žáků s ostatními řečovými poruchami by pedagogové uvítali možnost intenzivnější odborné podpory specialistů (Günther, 1995).

Ve shodě s A. Sanderem a jeho realizovaným průzkumem v SRN dochází k identickým poznatkům M. Vítková u nás v oblasti integrace **žáků s tělesným postižením**. Na jejich základě lze doložit pozitivní ohlas učitelů vůči integraci těchto jedinců, ovšem s podporou asistenční služby. V České republice brzdícím aspektem bývají architektonické bariéry (Sander, 2002; Vítková, 2006).

R. Volejník referoval o zkušenosti s inkluzivním vzděláváním **nevidomých** žáků v USA. Uvedl, že až 80% nevidomých vzdělávaných v běžných školách, je prakticky negramotných, neboť neovládá Braillovo písmo. Vyučování probíhalo pouze auditivní formou. Takto vzdělávaní jedinci nejsou schopni psát a číst (Volejník, 2007).

Nejméně objektivních informací se nachází o integraci/inkluzi žáků **s mentálním postižením**. Přesto, že lze nalézt dosti odkazů v odborné literatuře týkajících se integrace těchto žáků, jedná se spíše o různá doporučení, jak k těmto jedincům přistupovat, nikoliv o objektivně podložené studie, které by popisovaly názory učitelů na inkluzivní vzdělávání těchto žáků. Všichni autoři v podstatě ve shodě upozorňují na nutnost počítat s omezením schopnosti jedinců adekvátně jednat v důsledku mentální retardace. Dále ovšem autoři tvrdí, ačkoli je schopnost jednání omezena, zdá se na druhé straně, že to neubírá na účinných možnostech učení. Doporučují tzv. „*učení prostřednictvím jednání*“ (Myschker, Ortmann, 1999, s. 19) – jako zkušenost s jednáním druhých, jako účast na jednání druhých a prostřednictvím vlastního jednání. Učení vztažené k jednání má výhodu ve spojení různých psychických funkcí jako myšlení, vnímání, pozornost... do cíleného jednání. Učení prostřednictvím jednání by mělo být začleněno do každodenních praktických činností. Vyučování orientované na jednání je forma učební struktury, u které cíle

jednání jsou strukturovány učitelem a ten proces vedeného jednání koriguje. Celý pobyt ve škole by se měl využít jako možnost jednání a tím k učení. Tomu odpovídá požadavek, aby všechno, co se odehrává ve škole, bylo považováno za vyučování, nejen doba, která je vyznačena rozvrhem hodin. V tom případě nevidí autoři problém v inkluzivním vzdělávání jedinců s mentální retardací. Obecně lze konstatovat, že je nezbytné zohlednit různé chápání a definice pojmů integrace, inkluze a speciálně-pedagogické potřeby. A. Hausotter to dokládá následujícím příkladem: „*Ve Francii jde o integraci a inkluzi, když mluvíme o speciální třídě v běžné škole. V Portugalsku rozumějí pod inkluzí začlenění všech dětí do běžných škol. V Norsku vytvořili projekty, které do odpovědnosti za rozvoj inkluzivních škol zahrnují i aspekt celého sociálního prostředí*“ (Hausotter, 2008, s. 79).

Zmiňované Portugalsko reorganizovalo svou síť soukromých speciálních škol na jakási vstupní centra podporující běžné školy. Vytvářejí spolu se soukromými speciálními školami koordinované týmy pro integrativní vyučování (Lindsay, Dockrell, Strand, 2007).

Z praxe základních škol v naší republice je zřejmé, že relativně snadno se začleňují žáci, kteří s ostatními komunikují. Jedná se především o žáky s poruchami učení (dle dosud zažité terminologie se specifickými poruchami učení), kteří jsou považováni za tzv. nejlépe integrovatelnou skupinu handicapovaných do běžného vzdělávacího proudu. Ve školním roce 2009/2010 docházelo do základních škol v ČR 794 459 žáků, z toho bylo 41 787 integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a z nich 31 867 mělo přidělenou diagnózu SPU, což je z celkového počtu všech žáků ZŠ přibližně 4,01%. Oproti tomuto počtu žáků s ADHD/ADD bylo oficiálně integrováno pouhých 2190 a s řečovým postižením 1020 (Statistická ročenka, 2009/2010).

Z jedinců se smyslovými vadami jsou na tom s integrací do základní školy o něco lépe žáci se zrakovým handicapem (413 ve šk. roce 2009/10, Statistická ročenka, 2009/2010) ve srovnání s žáky s handicapem sluchovými (587 ve šk. roce 2009/10, Statistická ročenka, 2009/2010). U somatických handicapů spíše stále brání v bezproblémovém integrativním začlenění žáků architektonické bariéry, s vlastní edukací jsou dobré zkušenosti. Ve školním roce 2009/10 bylo integrováno 1022 žáků. Větší problém je spatřován s integrací mentálně handicapovaných, u nichž může být žádoucí a reálná integrace sociální, ovšem z pohledu vzdělávacího s ohledem na speciálně upravené výukové metody při výraznější hloubce postižení se může zdát výhodnější

oddělené vzdělávání. Jak vyplývá z údajů ÚIV, žáků s mentálním handicapem bylo v rámci integrace vzděláváno 3221, což je poměrně hodně, ve Statistické ročence však není uvedeno, o jakou formu integrace se jednalo.

Z uvedených informací tedy vyplývá nezpochybnitelné humanistické směřování k inkluzivnímu vzdělávání všech dětí, ale i nebezpečí, že v případě jeho nevhodné aplikace může poškodit právě ty, jimž má především pomoci, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto tvrzení opíráme mj. o šetření M.Vágnerové, I. Strnadové a L. Krejčové, z něhož ze zkušenosti 60 matek dětí s DMO, 75 matek dětí s mentálním postižením, 20 náhradních matek pečujících o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a 50 matek dětí bez postižení (kontrolní skupina) vyplývá skutečnost, že integrace do běžné základní školy bývá úspěšná spíše jen na začátku školní docházky (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009).

Obdobná zjištění prezentují i zahraniční autoři. Nezávisle na sobě M. Mandlawitz a B.Whitea uvádějí, že učitelé působící v nižších třídách kvalifikovaněji naplňují vzdělávací potřeby integrovaných dětí, konkrétně dětí s poruchami chování a učení. Svá zjištění dávají do souvislosti spíše než s větší informovaností těchto učitelů o podstatě inkluzivního vzdělávání s ochotou naplňovat jeho ideje, dodržovat předpisy s ním související a oprostít se od předsudku o učení a učení se. Spíše učitelé nižších ročníků se zamýšlí nad formou poskytované podpory integrovaným žákům na rozdíl od učitelů vyšších ročníků. Ti mají tendence v případě neúspěchu studenta obviňovat ho z toho, že se dostatečně nesnaží (Mandlawitz, 2007; White, 2007).

Výzkumníci zabývající se například problematikou jedinců s ADHD zdůrazňují nutnost neustálé osvěty mezi učiteli jako předpoklad úspěšné integrace /inkluzie, objasňování toho, jak porucha působí na žáka a zasahuje jeho schopnosti.

Z jejich průzkumů je patrné, že k tomu učitel potřebuje kromě osobnostních předpokladů i dostatek znalostí a vědomostí o poruše, o tom, jak porucha ovlivňuje jedince a jak s dětmi s touto poruchou pracovat v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (Munden, 2008; Scitutto, Terjesen, Bender 2000).

Mnohé světové výzkumy také prokazují, že se u učitelů významně liší jejich teoretické uznání vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od

jejich skutečné realizace v edukačním procesu. M.J.Sciutto se spolupracovníky stejně jako S.E. Kleynhans či S. J.Fernández upozorňují především na časté přesvědčení učitelů konkrétně u žáků se specifickými poruchami, že dítě z poruchy vyroste, tudíž se stoupajícím věkem nepotřebuje již výraznou podporu při vzdělávání ze strany učitele (Fernández, Míngues, Casas, 2007; Kleynhans, 2005; Sciutto, Terjesen, Bender, 2000).

V zahraničních výzkumech se také objevuje určitá souvislost subjektivních a objektivních faktorů ovlivňujících postoje učitele k integrativnímu vzdělávání, především postoj k praktické aplikaci vhodných postupů při práci se žáky se (Graeper, Barker, Terjesen, 2008; Fernández, Mínguez, Casas, 2007, Sciutto et al., 2000). Jedná se především o předchozí zkušenost učitele s výukou těchto žáků, délku pedagogické praxe, hodnocení vlastních znalostí, pohlaví respondenta, vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, zdroj získaných znalostí, zájem o další vzdělávání a možnost týmové spolupráce.

2. Specifické poruchy učení

Ve shodě např. s H. Eberweinem či z našich odborníků s V. Mertinem se domníváme, že naprosto každé dítě ve školním prostředí při vzdělávání má své vlastní individuální speciální vzdělávací potřeby. Každá speciální vzdělávací potřeba je u každého žáka zcela odlišná a frontální výuka brzdí některé žáky v jejich dalším rozvoji (Eberwein, 2008; Mertin, 2009). Nezáleží na tom, zda se jedná o dítě intaktní či s handicapem.

Protože nejen v praxi, ale i v odborné literatuře se pracuje zatím především v duchu termínu learning disabilities tak, jak ho oficiálně ustavil v roce 1963 S.A.Kirk (Bateman, 2005; Dombrowski et al., 2006; Fuchs, Mock, Morgan, Young, 2003; Lon, 2009.), který obsahově odpovídá spíše specifickým vývojovým poruchám učení (Mertin, Kucharská, 2007) než poruchám učení ve všeobecném smyslu slova, bude tato kapitola zpracována v duchu pojetí SPU.

2.1 Vymezení specifických poruch učení

V oblasti specifických poruch učení panuje značná **terminologická nejednost**. V české odborné literatuře se můžeme setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeči (Pokorná, 2001; Šturma cit. dle Říčan, Krejčířová a kol., 2006; Vitásková, 2005; Zelinková, 1997). Všechny tyto termíny jsou nadřazeny jednotlivým typům specifických poruch učení. SPU v sobě dle názoru K. Vitáskové zahrnují jak vývojové (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.), tak získané formy specifických poruch učení (alexie, agrafie, akalkulie, atd.) (Vitásková, 2005). S tímto názorem nelze zcela souhlasit. Alexie, agrafie a další podobné poruchy označují prostřednictvím onoho „a“ na jejich počátku úplnou ztrátu již rozvinuté dovednosti.

Adjektivem **specifické** odborná literatura vysvětluje, že je nutné odlišit specifické poruchy učení od nespecifických (tzv. pseudo nebo nepravých poruch učení), které mohou být způsobeny např. nedostatečně podnětným sociálním prostředím či mentální retardací (Matějček, 1993; Mertin, 2007). Adjektivum **vývojové** vyjadřuje, že tyto poruchy se projeví vždy na určitém stupni vývoje jedince a mají kontinuální charakter, tedy během vývoje se jejich obraz mění (Matějček, Vágnerová, 2006). Mezi SPU patří dyslexie – specifická porucha postihující oblast čtení,

dysgrafie – specifická porucha postihující oblast psaní, dysortografie – specifická porucha postihující oblast pravopisu, dyskalkulie – specifická porucha v oblasti počítání, dyspraxie – specifická porucha v oblasti praktických motorických činností, českým specifikem bývá dysmuzie a dyspinxie).

Je tedy patrné, že v tradičním chápání SPU stále převládá jejich deficitní chápání. Tomu většinou i odpovídá charakter péče o jedince s touto poruchou, zaměřené především na přímé odstraňování předpokládané příčiny nacházející se v deficitních percepčně-kognitivních funkcích.

Z pohledu medicínského nelze opomenout termín specifické poruchy vývoje školních dovedností (F.81) zakotvený v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Je součástí Poruch psychického vývoje F 80 - F 89. Do této kategorie odborníci řadí specifickou poruchu čtení (F 81.0) poměrně široce vymezenou a zahrnující i vývojovou dyslexii, specifickou poruchu hláskování (F81.1), poruchu aritmetických schopností (F81.2) a smíšenou poruchu školních schopností (F81.3). Kromě toho hovoří o jiných (F81.8) a nespecifikovaných (F81.9) vývojových poruchách školních dovedností (Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, 1993).

2.2 Konceptní a teoretická východiska SPU

První českou definici vytvořili J. Langmeier a Z. Matějček v roce 1960. V jejich pojetí byl akcent kladen především na psychologické aspekty dyslexie co by speciálního defektu ve čtení. Ze své definice následně vycházeli při tvorbě a aplikaci diagnostických a reedukačních metod a nástrojů. V jejich pojetí *„vývojová dyslexie je speciální defekt čtení podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v trvalém nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“* (Matějček, 1975, str. 29; Matějček, 1993, str. 19).

V dubnu 1968 byla Světovou neurologickou federací na konferenci v Dallasu v USA přijata **dnes již klasická definice dyslexie:** *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami základních poznávacích*

schopností, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Matějček, 1975, s.5; Matějček, 1993, s. 19; Nicolson, Fawcett, 1990, s. 161).

Dosud nejaktuálnější definice byla zformulována a schválena 8.8.2002 v USA Mezinárodní dyslektickou asociací (IDA) a Národním institutem zdraví a vývoje dítěte (NICHD), následně otištěna v roce 2003 v Annals of Dyslexia praví:

„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi (přesné rozpoznání slova, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech). Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve srovnání s úrovní ostatních kognitivních schopností a ve srovnání s úrovní podmínek efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a rozvoji základních vědomostí“ (Dickman, 2003, s. 1).

Novinkou v této definici je poznatek, že dítěti je **nutno poskytnout efektivní výuku v rámci třídy**. Naráží tak na skutečnost mnoha dětí začínajících mít obtíže v učení již na počátku výuky čtení proto, že přichází do školy s nedostatečně rozvinutými percepčně-kognitivními funkcemi podmiňujícími úspěšnost počátečního čtení, ale i psaní a počítání. Efektivita výuky by tedy měla spočívat mimo jiné v zaměření na rozvoj chybějících dovedností (Grohnfeld, 2004; Marston, 2005).

Samozřejmě ale existují i **odpůrci současného výkladu dané problematiky**. Domnívají se, že se příliš klade důraz na pouhé obtíže ve čtení. Přitom jedinec s SPU ve většině případů nemá pouze problém se zvládnutím vlastního aktu čtení, ale v mnoha dalších dovednostech, které problematiku čtení a psaní výrazně přesahují. Jedná se např. o nonverbální poruchy učení, zahrnující obtíže s prostorovou a sociální orientací. Typické pro jejich nositele například bývá zapojit se úspěšně do míčových her, jejichž společenský význam narůstá kolem 10. roku věku, a to v důsledku oslabené prostorové orientace.. Problémy v sociální orientaci pak zahrnují v současné době tolik proklamovanou emoční inteligenci. Pokud je tato složka inteligence oslabena, člověk není schopen adekvátně vyjádřit své pocity, ale ani vnímat a rozumět pocitům druhých lidí, neadekvátně využívá nonverbální komunikaci ve styku s ostatními lidmi. Činí mu

problém udržet dimenzi osobní a intimní zóny druhých lidí, apod. Někdy se tvrdí, že děti s neverbálními poruchami učení nemají smysl pro humor a trpí zřejmě oslabením jazykového citu včetně rýmování. Právě oslabení jazykového citu dle U. Frith, dotváří definitivní podobu dyslexie. Zároveň však umožňuje rozšířit spektrum stimulace, reedukace a kompenzace daných problémů směřujících k minimalizaci SPU (Frith, 1999).

2.3 Výskyt dyslexie

Jak například tvrdí G. R. Lyon et al. (2001), specifické poruchy učení jsou v současnosti nejrozšířenějšími uznávanými poruchami u dětí a mládeže, ovlivňující jejich školní výsledky. Současně se jedná i o nejrychleji rostoucí kategorii jedinců s postižením. Ze zahraničních zdrojů v kategorii SPU připadá až 80% poruch čtení na celkových 100% jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (Lyon et al., 2001; Ramus et al, 2003; Vaughn, Moody, Shuman, 1998).

Ještě v roce 1972 Z. Matějček proklamoval výskyt dané poruchy u pouhého 1-2% české populace. Koncem dvacátého století se již mezi odborníky mluví o 2 – 4% těchto dětí (Matějček, 1993, Čáp, 1997, Říčan, Krejčířová, 1997).

O 34 let později P.Říčan a D. Krejčířová uvádějí, že dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí a nadpoloviční většina z nich k překonání potíží potřebuje odbornou pomoc (Říčan, Krejčířová, 2006). Ovšem podle zahajovacích výkazů ÚIV vykazaly školy na začátku školního roku 1996/97 4,2% dyslektiků, roku 1997/98 4,7% jedinců s SPU, v roce 1998/99 4,9%.

Na základě údaje získaného ze Statistické ročenky školství 1998/1999 a 1999/2000 vplynulo, že v naší populaci a v našich podmínkách se SPU před deseti lety vyskytovaly u 5,6% , ve školním roce 2009/2010 u 4,01% jedinců (Statistická ročenka, 2009/2010).

Stejná situace je zaznamenána v populaci vyspělých států, kde podstatnou část jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří žáci se specifickými poruchami učení a chování. Nejnovější statistiky disponují v posledních deseti letech údajem 10 – 15% (Coleman, Bornholt, 2003; National Statistics Online Great Britain, 2010). Pro srovnání si uveďme z publikace Z. Matějčka, že manželé Tarnopolovi (1976) zaznamenali ve všech pěti kontinentech nejnižší výskyt dyslexie v Číně (1%) a nejvyšší ve Venezuele (33%) (Matějček, 1993).

V září 1997 například ve Francii Státní výzkumný ústav pro čtení otestoval 3000 žáků ve věku kolem 10 let a konstatoval, že 14,9% z nich trpí obtížemi ve čtení. Z tohoto počtu pak 4,3% má stálé obtíže ve čtení a psaní, 7,8% je handicapováno především svou přílišnou pomalostí, 2,9% dosahuje sice vyšší než průměrné rychlosti ve čtení, tzn. že jsou na hranici či nad hranicí tzv. sociální únosnosti ve čtení, nicméně problém jim činí porozumět přečtenému textu, jejich obtíže se projevují v morfologii a v rozpoznávání dílčích slov (Veber, Ringardt, 2001).

Odborníci v USA upozorňují na jejich systém speciálního vzdělávání. Pomáhá 12% dětí a mládeže ve věku 6 – 21 let, ovšem tento počet se každoročně zvyšuje zhruba o 5%.

Počty vykazovaných jedinců s SPU se v různých státech liší tak, jak tomu bylo i dříve. V jedné srovnávací studii 28 států (OECD 2004 cit. dle Dombrowski et al., 2006) má nejvyšší počty žáků s SPU Finsko (9,56%), nejméně Lucembursko (0,53%).

Stoupající počty jedinců s SPU nás musí nutně vést k úvaze, proč žáků s touto diagnózou přibývá a zároveň, proč se v jednotlivých oblastech počty vykazovaných jedinců různí. Důvod není jen jeden. Problematikou SPU se zabývá více odborníků ve srovnání se 70. lety 20. stol., což vede k zachycení a vyšetření mnoha dětí s podezřením na danou poruchu. Dalším důvodem je bohužel horší připravenost dětí předškolního věku na počáteční výuku čtení, psaní a počítání – jejich obtíže se postupně kumulují do SPU, alespoň v duchu regulí dnešní diagnostiky. Rozšířená osvěta v dané problematice s sebou přináší zamyšlení rodičů, zda jejich dítě, kterému nejde zcela snadno čtení a psaní, by nemohlo být dyslektikem, i když ve škole paní učitelku či pana učitele tato možnost ani nenapadne. Námi uváděné důvody v podstatě korespondují s názorem Američanů, J. W. Lerner a F. Klina. Domnívají se, že četnější výskyt SPU je způsoben větší informovaností veřejnosti o specifických poruchách učení, nárůstem nástrojů k jejich diagnostice, ale i sociální akceptací poruch a upřednostňováním přidělované diagnózy SPU před ostatními diagnózami (Deiner, 2010; Lerner, Kline, 2006).

Odlíšný početní výskyt SPU v jednotlivých státech je do určité míry způsoben též odlišným výkladem definic a jejich aplikací do praxe. Uvedené rozdíly jsou zřejmě dány i mírou fonetické důslednosti jednotlivých pravopisů (srovnej např. český jazyk – anglický jazyk).

Diagnóza SPU bývá častěji přidělována chlapcům než dívkám. Již Z. Matějček uvádí, že výskyt specifických obtíží není u chlapců a děvčat vyrovnaný. Chlapci v nejlepším případě převažují v poměru 2 : 1 k dívkám, běžně se však udává jejich převaha v poměru 4 : 1 až 10 : 1. Tento převyšující počet chlapců se například vysvětluje jejich časnější a rychlejší specializací jednotlivých funkcí v mozkových hemisférách ve srovnání s dívkami. Proto chlapci bývají ve výhodě v případě, pokud je jim zadán takový úkol, jehož splnění vyžaduje aktivitu převážně jedné hemisféry. Pokud je k jeho splnění nutná kooperace obou hemisfér, bývají oproti chlapcům ve výhodě děvčata (Matějček, 1993).

P. Říčan a D. Krejčířová odlišný vývoj centrální nervové soustavy u dívek a chlapců podmiňují lepším zvládnutím počátečního osvojování čtení, psaní a počítání dívkami ve srovnání s chlapci a jejich snazším přizpůsobením se školním podmínkám (Říčan, Krejčířová, 2006).

2.4 Intervence

Intervence v oblasti SPU by měla reflektovat poznatky výzkumů v širokém interdisciplinárním spektru psychologie, speciální pedagogiky, včetně logopedie, neurologie, lingvistiky a dalších souvisejících oborů.

Na to, jak důležitou úlohu v rámci intervenčních aktivit ze strany pedagoga (ale i rodiče) sehrává promyšlené, přesné a jednoduché poskytnutí důležitých informací k řešení zadaného úkolu upozorňuje mj. R. E. Slavin. Učitel někdy vyloží instrukce k splnění zadané práce zbytečně složitě, nejednoznačně a nepřesvědčí se, zda děti s SPU skutečně zadání správně pochopily. Kromě toho ani neposkytne v průběhu plnění úkolu žákům tolik potřebnou zpětnou korekční vazbu (Slavin et al., 2008). Kvalitně poskytnuté instrukce mohou žákovi výrazně pomoci snížit riziko nesprávného či chaotického použití potřebných výukových strategií pro plnění zadaného úkolu. Při poskytnutí nejednoznačné instrukce jedinec s SPU nemusí být schopen si vytvořit relevantní vazbu mezi získanými informacemi. Pedagog a rodič pak bývá překvapen horším výsledkem práce dítěte a neumí si vysvětlit důvod jeho selhání. Popsaná situace je zcela typická právě pro děti nejen s těžkými, ale i s lehkými formami dyslexie. Efektivní a námi osvědčený způsob intervence i edukace žáků s SPU vychází z učení o sociálním původu vyšších psychických funkcí a z učení o otázkách defektologie zpracovaných L.S. Vygotským. Vychází z přesvědčení, že schopnosti každého dítěte se utváří na základě jeho vedení vlivem příležitostí

poskytovaných sociálním prostředím (Vygotskij, 2004). První překlady prací L. S. Vygotského se v USA a v západní Evropě objevují teprve od druhé poloviny 80. let. Jeho myšlenky zde byly podrobeny intenzivnímu zkoumání (Roth, Lee, 2007) a do vzdělávání jako takového vstupují v podobě sociokulturního modelu učení. Při intervenci a edukaci žáků s SPU lze vycházet jak z jeho učení o zóně nejbližšího vývoje (Fontana, 2003), tak ve většině případů z názoru, že problémy dětí s deficitem nespočívají v onom samotném handicapu, ale v jeho důsledku (Berk, Winsler, 1995), pokud je pro společnost onen handicap důvodem jejich nositele vylučovat z běžného vzdělávacího proudu určeného pro žáky intaktní. Příčinou abnormálního vývoje vyšších psychických funkcí jsou tedy problémy sociálního vývoje, pokud dítě s deficitem nemá možnost budovat normální sociální vztahy v jeho přirozeném sociálním a kulturním prostředí.

2.5 Sociální aspekty SPU

Trpět SPU znamená potýkat se v menší či větší míře s problémy ve škole, v rodině, v průběhu dospívání, v dospělosti může ovlivnit kariéru v zaměstnání.

Podle většiny odborníků je jedním z hlavních problémů jedinců s SPU jejich nízká úroveň sebevědomí, absentující sebeúcta a rychlé podlehnutí stresu (Moody, 2007), které bývají odrazem postojů, jaké k dítěti zaujímá jeho okolí. Sebevědomí, v podání Rogerse (1998) pozitivní sebepojetí, se týká především hodnoty, jakou si připisujeme. Jako součást sebeúcty a sebeuskutečnění představuje jednu z nejvýraznějších potřeb člověka (Maslow, 2000).

Pokud je dítě školsky neúspěšné, neplní očekávání rodičů ani učitelů, dochází ve většině případů k traumatizující situaci všech zúčastněných stran. Školská neúspěšnost s sebou přináší nepříznivé důsledky jak pro dítě, tak pro vzájemný vztah dítěte, rodiče a často i učitele.

Rodiče a učitelé se často mylně domnívají, že pokud dítě bude chtít a více se snažit i s poruchami učení může být ve škole úspěšné bez jakékoliv individuální podpory. Tento názor vyplývá např. ze zjištění T. D. Lackaye a M. Margalita (Lackaye, Margalit, 2006) Ti zároveň dokazují, že při klasické výuce v běžné základní škole bez individuální podpory není dosažení úspěchu u dítěte s SPU pravděpodobné. Jejich zjištění koresponduje se skutečností, že *„i ti nejlepší učitelé mohou provádět jen minimální individualizaci v podmínkách celé třídy nebo malé skupiny“* (Klingner, Edwards, 2006, s. 125).

2.5.1 Rodiče

Zapojení rodičů do péče o dítě s SPU, třeba i za pomoci dalších rodinných příslušníků, je nezbytným předpokladem jeho komplexního bezproblémového vývoje, budování sebeobrazu, identity (Dyson, 1996; Dyson, 2008; Ginsberg, 1994; Goldstein, 2004; Košč, 1987; Matějček, 1993; Vail, 1990...).

Pro rodiče bývá výukové selhání jejich dětí až na výjimky velmi frustrujícím prožitkem, neradi se smiřují se skutečností, že jejich syn či dcera neoplývají všemi potřebnými dispozicemi k naplnění role úspěšného žáka/žákyně. Objevují se pocit viny, obviňování, zlosti, zoufalství, pocitů selhání ve výchově. Jak si ověřil ve své studii např. D. B. Bakker a K. McCal, především matky dětí s poruchou učení prožívají neskutečný stres z popsané situace, který ovlivňuje chod celé rodiny (Bakker, McCal, 1995). Vždyť svou rodičovskou roli od narození dítěte naplňovaly podle nejlepšího vědomí a najednou by měly snižovat svá očekávání týkající se jeho možností dosáhnout nejlépe akademické vzdělání. Pokud mají rodiče pouze jedno dítě, nemohou svá očekávání přenášet na sourozence. Tím se u nich pocity vlastního selhání mohou ještě více prohlubovat a vyústíjí v narušení sebepojetí jejich i dítěte.

Stává se, že rodiče nejsou schopni akceptovat podstatu výukových obtíží svého dítěte ani z úst odborníka, neboť pochopit specifickou SPU nebývá jednoduché. Jedná se pro ně z praktického hlediska o neuchopitelné téma. Vždyť je jim sděleno, že jejich potomek je přiměřeně inteligentní a přesto, i když se s ním učí, stále mu nejde čtení, psaní, počítání apod. Navíc svým vzhledem se dítě s SPU neodlišuje od žádného z vrstevníků. Proto se stává, že okolí prezentuje jeho výukové obtíže jako nedostatek vlastní snahy a lajdáctví. Osočována bývá především matka ze snížené péče o dítě. K rodičům se donesou domněnky okolí, týkající se zřejmě nízkého intelektu potomka (vždyť kdyby nebyl/a hloupý/á, nemohl/a by mít tak špatné studijní výsledky). Důsledkem bývá utužení domácího režimu ve smyslu náročnější přípravy na výuku. Pokud toto opatření nenese patřičný efekt, rodiče se často cítí stresováni, jsou bezradní, protože by rádi dítěti pomohli a osočují i odborné pracovníky z poradenských pracovišť, že jim nedokázali pomoci dle jejich představ. Přetížení z množství nadstandardní domácí přípravy na výuku, která by měla vést a nevede k dosažení mnohdy nereálně očekávaných výsledků ze strany rodičů stupňují napětí mezi rodinnými příslušníky. Negativně se odráží na vztahu dítěte ke škole.

Tristní situací bývá na druhou stranu přílišné ochraňování dětí před školními požadavky, pokud mají již diagnostikovanou SPU. Rodiče našli způsob jak zdůvodnit, proč jejich syn/dcera obtížněji zvládají učivo a tím jejich povinnosti k zabezpečení vzdělávání dítěte končí. Veškeré povinnosti s ním spojené delegují na učitele, poučují je, jak mají dítě hodnotit, na své děti nekladou žádné požadavky. V tomto případě se stává především u emočně labilnějšího dítěte, že na rozdíl od rodičů zažívá ve školním prostředí každodenní stresové situace. Dochází k prohloubení vztahové bariéry mezi ním a pedagogem. Přitom podpora emocionální odolnosti dítěte vyžaduje od rodinných příslušníků, jak bylo výzkumně prokázáno, aby i v domácím prostředí měli vůči dítěti přiměřené požadavky, a tak mu pomohli učit se překonávat obtížné situace (Cohen, 2006; Eschenbeck, Kohlmann, Lohaus, 2007; Lockwood at al, 2002).

Reakce rodičů na školní neúspěšnost svého potomka poměrně komplexně shrnuje Mazehóová. Radí mezi ně hyperprotektivní péči, odklon pozornosti od dítěte a hledání viníka, výčitky svědomí, odmítání problému dítěte, vědomou snahu o přístup „dítě nemá problém“, přijetí role dítěte, avšak nepochopení jeho potřeb, nejistotu, avšak vstřícnost k doporučením školy a odborníka, přijetí role rodiče – trpitele či rodiče obětujícího se dítěti, oddání se pocitu ponížení a teprve na posledním místě spolupráci směřující k minimalizaci obtíží dítěte (Mazehóová, 2005).

F. Ozvat se spolupracovníky se zamýšlejí, co umožní rodinám zvládnout veškeré prožívané stresové situace (nejen ty, které vyplývají ze školního prospěchu jejich dětí, pozn. aut.). Ve shodě s výsledky původní studie D. Charney s kolegy nacházejí opakovaně souvislost v stabilitě vzájemných vztahů jejich členů a ve stabilitě vztahů rodiny s vnějším sociálním prostředím (Charney, 2004; Ozvat, Fitterling, Charney, Southwick, 2008). V rodině, kde v zátěžových situacích probíhají mezi jejími členy vzájemné pozitivní interakce a funkční kompetence, existuje větší perspektiva, že si její členové udrží svou integritu a zvládnou postupně obnovit rodinnou harmonii (Tugade, Fredrickson, Barrett, 2004).

2.5.2 Vrstevníci

Intaktní spolužáci představují tzv. referenční skupinu, která může být do určité míry pro jedince s SPU zcela nedostižnou konkurencí. Není schopen se jim alespoň v některých směrech vyrovnat. Dítě s SPU se musí ve školním prostředí přizpůsobit nejenom požadavkům učitele, ale právě i vrstevnické skupině v rámci školní třídy. Ta sice vzniká jako formální skupina, ale v průběhu

doby její existence se mezi jejími členy utvářejí neformální vztahy na bázi vznikajících sympatií a přátelství (Kindermann, 1993; Kutnick, Blatchford, Baines, 2005). Pokud žák s SPU nemá dobré předpoklady pro zvládnutí výukových nároků, prožívá neúspěch, který pro něj představuje určitý druh traumatu. V kolektivu spolužáků získává nálepkou odlišného jedince. Významné jsou postoje spolužáků vůči němu, reprezentující obzvláště v mladším věku postoje blízkých dospělých (rodiče, učitelé). Svým chováním vrstevnická skupina vyjadřuje názory široké veřejnosti k jedincům s SPU. Tyto názory nemusí rozhodně být pozitivní, ale naopak odsuzující, zdůrazňující nízkou hodnotu takového dítěte .

Žák s SPU v popisované situaci může být vystaven většímu riziku nepříznivého ambivalentního hodnocení a musí se s ním nějakým způsobem vyrovnat. Pokud se k němu vrstevníci chovají zavrhuječím způsobem, jde ve většině případů z jejich strany o nedostatek empatie. Žáci staršího věku si prostřednictvím takového jednání mohou kompenzovat vlastní problémy. V tomto směru vždy bude záležet na učiteli, jakým způsobem negativní chování svých žáků ovlivní. I v případě, že výsledky žáka s SPU jsou objektivně nadprůměrné, je patrné, že tito jedinci nebývají ve svých třídách sociometrickými hvězdami. K uvedenému tvrzení dochází svým, i když nerozsáhlým výzkumem psycholog P. Kšajt. Domnívá se, že výkonnost žáků s SPU souvisí i s jejich omezenějšími vztahy s vrstevnickou skupinou (Kšajt,1999). Vychází ze skutečnosti, že 14% dyslektiků z jeho výzkumné skupiny nedokázalo navázat pozitivní vztah s nikým ve třídě. Nedospěl ovšem k závěru, že by tyto děti byly ve třídě zcela odmítány či izolovány. Také J. Wiener a G. Sunohara upozorňují na častější přehlížení dětí s SPU ostatními spolužáky. „*Z hlediska oblíby se umisťují na zadních pozicích třídního společenství*“ (Wiener, Sunohara, 1998, s.34).

Je nezbytné si uvědomit souvislost mezi těmito výsledky a vývojovou úrovní hodnotících žáků. Znamená to, do jaké míry způsob uvažování a získané zkušenosti dítěte ovlivní jeho pohled na spolužáka s obtížemi. R. S. Siegler se spolupracovníky v několika studiích prokazuje, že stoupající věk dítěte a rozvoj jeho poznávacích procesů vede ke schopnosti diferencovat různé informace a nevýznamné z nich eliminovat. S postupujícím vývojem poznávacích schopností se dokonce význam získaných informací může měnit. Děti školního věku uvažují komplexněji než předškoláci, v mladším školním věku je však jejich myšlení více vázáno na realitu, takže mohou negativní zkušenost se spolužákem s SPU nesprávně generalizovat na všechny děti s SPU a spíše se nechají ovlivnit i postojem dospělých. Ve starším školním věku se s rozvojem konkrétně

logického uvažování mění způsob hodnocení spolužáků, názor dospělého již pro děti není tak významný. Pokud tedy jedinec s SPU se bude vymykat jen tím, že nemá dobré studijní výsledky, ale v ostatních směrech se s vrstevnickou skupinou identifikuje, bude přijat spolužáky do třídního kolektivu bez obtíží (Siegler, Both, 2004; Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2006, Matějček, Vágnerová, 2006). V posuzování důležitých vlastností vrstevníka z pohledu dětí a dospělých se totiž značně liší. Důraz na úroveň akademických dovedností klade vrstevnická skupina pouze tehdy, pokud učitel zdůrazňuje jejich hodnotu a interpretuje je jako důkaz sociální prestiže. Školní úspěšnost tedy nemusí rozhodně být nejdůležitějším kritériem hodnocení vrstevnické skupiny, ale může se stát faktorem posilujícím celkově nepříznivé hodnocení jedince, v našem případě žáka s SPU.

Z výpovědí dětí s SPU a jejich rodičů vyplývá, že příčinou sociálního selhání žáků s SPU ve vrstevnické skupině bývá především odlišnost v emočních projevech a reagování včetně narušených sociálních kompetencí, vedoucích k zhoršenému přijetí takového žáka do vrstevnické skupiny. Ve shodě se zkušenostmi Z. Matějčka a M. Vágnerové lze tvrdit, že mnohé odlišnosti v chování u dětí s SPU jsou mnohdy reakcí na jejich generalizovaně horší hodnocení a odmítání (Matějček, Vágnerová, 2006).

Jedinec s poruchou učení má tendence integrovat do svého sebepojetí negativní postoj okolí k sobě samému. Jeho nízká sebeúcta se následně může projevit i v ostatních oblastech jeho fungování, a to například ve vztazích mezi vrstevníky. A.M.Gans, M.C., Kenny a D.L. Ghany, D.L. zjistili, že děti s poruchami učení mají nejenom nízkou sebeúctu, ale cítí se i celkově fyzicky méně atraktivní a nepopulární ve srovnání s ostatními žáky (Gans, Kenny, Ghany, 2003).

Projevem celkového nízkého sebehodnocení může být naučená bezmocnost, která vede k nízké aktivitě dítěte něco se svou situací udělat, předem se vzdává, protože je už dopředu přesvědčeno, že nic nedokáže (Vágnerová, 2005). Zde může pomoci kamarád, pokud to nezvládnou dospělí. Vrstevník je schopen poskytnout zcela jiný typ opory ve srovnání s dospělým, především ve starším školním věku a adolescenci (Biggar, Barr, 1996). Jedná se o situace, kdy jedinec s SPU ví, že se může kdykoliv bez obav na svého spolužáka obrátit s žádostí o pomoc a bude vyslyšen.

2.5.3 Učitelé

Učitel je právě tím, kdo odpovídá za to, co se žák ve škole naučí, zároveň tím, kdo rozhoduje, jak bude hodnocen. Žáci s SPU jsou často v řeči učitelů označováni za žáky problémové. Péče o ně je logicky zatěžující a ještě k tomu vynaložené úsilí pedagoga nebývá zcela naplněno.

Podle Pedagogického slovníku je učitel: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2005, s.261).

K volbě učitelského povolání mají lidé různou motivaci. Pohnutky pro vyslovení přání být učitelem mohou být rozmanité, od citově zabarvených, přes nahodilé až po jasné, rozumově uvážené a zdůvodněné. Z osobní zkušenosti nezbyvá než konstatovat, že vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě je zavádějící. Mnoho zájemců o studium podává přihlášku na pedagogickou fakultu pouze jak pojistku pro případ, že nebudou přijati na jimi preferovanější fakultu a obor.

J. Vašutová se zabývá především těmi jedinci, kteří se stanou učiteli proti své vůli. Uvádí, že pokud se těmto učitelům nepodaří překonat vnitřní bariéry, vnášejí do své práce lhostejnost a negativismus, popřípadě mohou utrpět i šok z prostředí školy (Vašutová, 2004). Po ukončení studia se někteří absolventi skutečně hlásí o zaměstnání ve vystudovaném oboru. U začínajících učitelů se v současné době setkáváme se dvěma extrémy. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci učitele. Nemají dostatečnou jistotu, zda úspěšně uchopí vzdělávání svěřených žáků.

Ovšem někteří začátečníci jsou naopak přesvědčeni, že jsou dobrými a zcela „hotovými“ učiteli, a tak je nemůže žádná situace zaskočit. Bývají rezistentní k jakékoliv podpoře ze strany zkušenějších kolegů.

Přítom typickým problémem začínajících učitelů je schopnost navázat odpovídající kontakt se žáky a získat si jejich důvěru a přízeň. Často také obsahově předimenzují vyučovací hodinu, takže její obsah jsou schopni absorbovat pouze bezproblémoví žáci.

Jejich úsilí vyložit co nejvíce učiva se dostává do rozporu s uplatněním časově náročných aktivizujících metod použitých ve vyučování a schopností udržet kázeň žactva.

Začínající učitelé také většinou nedokáží adekvátně své žáky hodnotit. Často mívají neúměrné nároky na jejich výkon a neberou v potaz jejich skutečné možnosti. Někteří začátečníci se naopak obávají, aby žáky příliš nepřetěžovali a jejich nároky jsou neúměrně nízké.

Typickou začátečnickou obtíží je dovednost získat si respekt ve třídě, v učitelském sboru i u rodičů svých žáků. Mnohdy začínající učitelé nechápou, že skutečně trvá určitou dobu, než se jim to podaří.

Po nějaké době se ze začínajícího učitele stává slovy J. Průchy učitel expert (Průcha, 2005), neboli zkušený učitel. Nelze ovšem přesně vymezit, po jak dlouhé době od vstupu do profese to bývá. Většinou se hovoří o úseku následujícím po pěti letech práce v oboru. Právě v této fázi učitelé nejvíce ovlivňují charakter edukačního procesu ve školním prostředí, neboť působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele (Průcha 2002).

Období, kdy učitel začíná být tzv. zkušený, je hranicí, za kterou již není nutno mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc ve smyslu uvádění do praxe. V tomto období by měl mít především možnost účastnit se některé formy dalšího vzdělávání.

Důležitější než otázka časové periodizace profesní dráhy učitelů je otázka, jakými vlastnostmi má disponovat zkušený učitel (Průcha 2005). Tyto rozsáhlejší nároky na něj kladené se označují jako kompetence, zahrnující: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2005, s. 103).

V. Spilková rozeznává tyto **kompetence učitele**:

1. *Kompetence odborně předmětové.*
2. *Kompetence psychodidaktické* – kompetence k vytváření příznivých podmínek pro učení, k motivaci k poznávání, k aktivizaci myšlení, k utváření vhodného pracovního i sociálního klimatu atd.
3. *Kompetence komunikativní* – kompetence ke komunikaci nejen se žáky, ale i s dospělými jako jsou kolegové, nadřízení, rodiče žáků apod.

4. *Kompetence organizační a řídicí* – kompetence ve vztahu k výuce, ale i ve vztahu k plánování a projektování vlastní pracovní činnosti.
5. *Kompetence diagnostické a intervenční* – kompetence k porozumění tomu, jak žák myslí, cítí, jedná, proč tomu tak je, jaké to má důvody, kompetence k rozpoznání toho, zda má žák nějaké problémy, jak mu pomoci apod.
6. *Kompetence poradenské a konzultativní* – kompetence ve vztahu k žákům, ale i ve vztahu k rodičům.
7. *Kompetence reflexe vlastní činnosti* – kompetence k analýze vlastní činnosti a k vyvození patřičných důsledků (Spilková, 2005).

Zejména u starších učitelů setkáváme s projevy vyčerpání psychických sil, apatičností a skeptickým přístupem ke změnám. Běžně se o těchto stavech hovoří jako o únavě z dětí a ze školy vůbec (Kalhous, Obst a kol. 2002).

Fontana (1997) je toho názoru, že učitelství je svou povahou stresovým zaměstnáním. Pedagogové jsou neustále vystaveni požadavku udržet ve třídě kázeň, mnoho své práce si nosí domů a mají tak omezenou možnost odpočinku, jsou neustále vystaveni kritice inspektorů, ředitelů, rodičů, ale i sdělovacích prostředků. Nemají dostatek prostředků a příležitostí k dalšímu pravidelnému vzdělávání. Přitom všem se od nich očekává, že budou držet krok s novými osnovami, určitou měrou se podílet na řízení školy a na přijímaných rozhodnutích. Kromě toho bývají emočně zaangažováni na úspěších, ale i selháních svých žáků. Mnozí jsou výrazně ovlivněni snahou o udržení profesionální úrovně v měnící se společnosti a pocity frustrace, že jí plně nedosahují.

V každodenní praxi má učitel mizivou příležitost k získání opory zvenčí. Celý den pracuje s dětmi v relativní izolaci od ostatních dospělých, a tudíž má omezenou možnost pohovořit si s kolegy či je požádat o radu. Vyrovnat se se stresem může člověku pomoci podpora a povzbuzení od lidí plnících stejné či podobné úkoly a vzájemně chápajících své obtíže (Salvia, Ysseldyke, 2011).

Náročným úkolem, který současné integrativní/inkluzivní trendy na učitele kladou souvisí s jeho každodenní podporou žáků se SVP. Každý z pedagogů, který v procesu vzdělávání přijde do

kontaktu s těmito žáky by si měl být vědom, jak je důležité vytvořit si k nim adekvátní postoj bez extrémů. Měl by dokázat akceptovat dítě takové, jaké je a nesnažit se vlivem soucitu snižovat na něj nároky a nevystavovat ho žádným požadavkům. Pokud nevidí výsledky své práce, neměl by žáka zavrhouvat, ale měl by se pokusit pro něj vytvořit systém podpůrných opatření.

Profesionalismus učitele spočívá ve schopnosti odhadnout skutečné možnosti žáka a stanovit přiměřené požadavky odpovídající jeho skutečným schopnostem. Učitel si dále musí být vědom, že se nemůže obejít bez spolupráce s rodiči žáka, i když mnohdy je ona spolupráce skutečně náročná až vyčerpávající. Pokud všechny tyto požadavky splní, je schopen dítěti pomoci a zvýšit pravděpodobnost jeho úspěšné integrace.

Na učiteli tedy závisí, jaké smýšlení o sobě dítě bude mít. Co si bude myslet, že dokáže, jakou získá míru sebedůvěry, do jaké míry bude motivováno usilovat o dosažení lepších výsledků. Ovlivní i způsob, jakým žák bude chápat své postavení ve třídě tím, jaký význam bude přičítat jeho obtížím. Svým přístupem, hodnocením a prezentací žáka do určité míry ovlivní i jeho postavení mezi vrstevníky ve třídě. Základem adekvátního přístupu k žákům s SPU je získat dostatek vědomostí o dané poruše. Sami žáci považují za nejdůležitější, aby jejich učitel byl citlivý a empatický. Jak podotýkají mnozí autoři, obě tyto vlastnosti jsou součástí sociální inteligence a pouhým studiem si je člověk neosvojí (Brooks, 2001; Deiner, 2010).

Učitel by měl být tím, kdo ovládá základy prevence, diagnostiky i intervence v práci s žáky s SPU, neměli by mu ovšem chybět spolupracovníci do týmu, školní psycholog a speciální pedagog jako konzultanti pro řešení výukových problémů i jako pomocníci v etapě přípravy, realizace a hodnocení výuky. Potřebuje nezbytně vnější podporu při své náročné práci.

3. Aplikace poznatků pozitivní psychologie na individuální přístup k jedincům se SPU

Živnou půdou veškerých problémů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí s SPU bývají, jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, problémy jejich sociálního vývoje včetně postavení v kolektivu, mající negativní psychický dopad na prožívání. Výzkum negativního vlivu stresu, psychosomatiky, ale i studií psychoneuroimunologie zřetelně ukazuje, že životní spokojenost souvisí s psychikou člověka (Křivohlavý, 2007). Proto obsahem kapitoly je zamyšlení, jaké psychologické aspekty v rámci individuálního přístupu k žákovi ovlivní jeho životní spokojenost, které naopak vedou k narušení jeho sebepojetí a identity, jaký přístup k dětem se ukazuje ze strany dospělých nosný a naopak. Na pomoc při zpracování této kapitoly vyjdeme z konceptu pozitivní psychologie, který poukazuje na to, jak je důležité:

- nezabývat se pouze problémy a nedostatky, ale věnovat pozornost i podpoře silných stránek osobnosti,
- budovat „nejlepší kvalitu života“ stejně jako napravovat negativní důsledky a jevy,
- zabývat se studiem toho, co vede člověka k naplněnému životu, stejně jako terapeuticky působit na zmírňování a odstraňování patologických projevů ,
- rozvíjet terapeutické intervence, jež vedou ke zvyšování míry osobní pohody (well-beingu), a nikoli pouze ke zmírnění utrpení.

Efektivní výuka by tedy měla začínat od toho, co dítě umí a stavět na jeho silných stránkách (McEaney, Lose, Schwartz, 2006).

Uváděná zásada souvisí s výše uváděnými trendy pozitivní psychologie, odklánějícími se od pouhého zaměření na patologii člověka směrem k zkoumání jeho normality.

Funkční individuální přístup musí být zaměřený na komplexní psychickou podporu jedince včetně ocenění jeho snahy obtíže minimalizovat, překonávat, nastítnit mu možnosti, jak nedostatky kompenzovat. Znamená to zaměřit se na podporu vyšších kognitivních a metakognitivních strategií do učení, naučit žáka těchto strategií používat. Ve shodě s C. N. Roller to znamená volit takové aktivity a způsoby práce, které odpovídají zájmům každého konkrétního jedince včetně žáků s SPU (Roller, 1996). Nezbytné je posilovat i sociální vztahy s vrstevníky a s

dospělými, postoje, zájmy, strategie a silné stránky dítěte, jeho sebevědomí včetně adekvátní sebereflexe a objektivní progrese jak vlastního učení, tak nastavení osobního života.

3.1 Pozitivní psychologie jako východisko pro individuální přístup k jedincům s SPU

3.1.1 Emoční oblast

Subjective Well-being (dale jen SWB)

SWB souvisí s hodnocením kvality vlastního života. Zabývá se psychickým a fyzickým stavem jedince a jeho prožitky. *Lidé hodnotí své životní podmínky rozličně na základě svých očekávání, hodnot a předchozích zkušeností.*“ (Diener, 2000, s. 331). Přitom až 40% pozitivních a 55% negativních emocí lze předpovědět na základě genetických dispozic (Tellegen, Lykken, Bouchard, Wilcox, Segal, Rich, 1998), ovlivněných životními zkušenostmi (Headey, Wearing, 1992). SWB má svou emoční a kognitivní stránku. D. Redelmeier a D. Kahneman se však domnívají, že jeho celkové ladění ovlivní především zkušenost a emoční prožitky získané z nejsilnějších prožitých osobních zážitků poslední doby. Pro osobní pocit štěstí je důležitější, jak se lidem svět jeví, než jaký v reálu je (Redelmeier, Kahneman, 1996).

Dle V. Kebzy a I. Šolcové SWB kladně koreluje s extroverzí, negativní afektivita koreluje s neuroticismem, kladně ovlivňuje naději, dispoziční optimismus, vysoké self-efficacy a interní locus of control (Kebza, Šolcová, 2005). Zahrnuje i intrapsychickou dimenzi ve smyslu sebepřijímání, osobního růstu, účelu života a začlenění do něj, samostatnost, vztah k druhým lidem a sociální dimenzi (sociální přijetí, sociální aktualizaci, spoluúčast na společenském dění, sociální soudržnost, sociální integraci).

I když k dyslektikovi jak pedagogové, tak rodiče budou přistupovat citlivě, pokud se sám srovnává s úspěšnějšími dětmi, vystavuje se opakovanému prožitku neúspěchu. J. Koutek navíc uvádí, že tzv. problémové děti, které jsou spíše introvertněji laděny, se většinou stahují do sebe a nemívají ani příliš dobré postavení v kolektivu ostatních (Koutek, 2000).

Existují ale i takoví žáci, kteří bez ohledu na prožívané obtíže a menší pozitivní odezvu výsledků ve škole vydrží pracovat systematicky a pocity méněcennosti si nepřipouští. M. Vágnerová vidí

souvislost s osobnostními vlastnostmi jedince, celkovou stabilitou, odolností k zátěži a dobrou sociální pozicí mezi vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Flow fenomén

Flow představuje stav, ve kterém, slovy M. Csikszentmihalyiho „*jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento požitek sám je tak radostný, že se ho snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší.*“ (Csikszentmihaly, 1996, s. 12).

Prožitek flow může jedinci narušit, jak se M. Csikszentmihaly domnívá, oslabená koncentrace pozornosti, snížené sebevědomí a neschopnost soustředit se na sebe. Za překážky v společenských podmínkách považuje anomii¹ a odcizení². (Csikszentmihaly, 1996).

Se zjištěním M. Csikszentmihaly koresponduje výzkum, který zrealizoval G. Sideridis. Zabývá se výskytem deprese u studentů se SPU. Zjišťuje souvislost její existence s neschopností stanovit si reálné osobní cíle, důsledkem je častější prožitek neúspěchu. (Sideridis, 2007). Individuální práce s jedinci s SPU by měla být zaměřena na změnu náhledu žáků/studentů na výkon a úspěch. Nezbytná je dopomoc při volbě mimoškolních aktivit, které jim „*poskytnou pocit, že něco objevují, zážitek tvořivého pocitu přenášejícího člověka do nové reality*“ (Csikszentmihaly, 1996, s. 114).

Na schopnost člověka dosahovat zážitku flow má vliv i rodinné prostředí. K. Rathunde se domnívá, že dítě potřebuje pocítit zájem svých rodičů o jeho osobu, že chtějí mít přehled o tom, co právě dělá a podělit se s ním o zážitky z prováděné činnosti. Rodiče by měli dítěti umožnit vybrat si z širší nabídky aktivit a podpořit ho, aby zkusilo dělat to, o co ho zajímá. Aby dítě zažívalo i potřebný úspěch a pocit, že něco dokázalo a dokázat může, vybraná činnost by měla být postupně náročnější, aby se nezačalo nudit (Rathunde, 1988). I v relativně mnohdy

¹ **Anomie** (z řeč. *a* – ne; *nomos* – zákon) – sociologický pojem, zavedený E. Durkheimem pro stav společnosti bez organizace a zákonu. KELLER (2005, s. 220) upřesňuje: „Anomické jsou takové poměry, kdy tužby jednotlivců nejsou dostatečně regulovány společenskými normami a v důsledku toho nemají jednotlivá individua při sledování svých cílů žádné vodítko morální povahy.“

² **Odcizení** CSIKSZENTMIHALYI (1996, s. 130) definuje jako stav, „ve kterém společenský systém lidí nutí, aby jednali v rozporu se svými skutečnými cíli.“

bezúspěšných školních podmínkách může žák situaci přerámovat do podoby zážitku flow, bude-li k tomu v rámci individuálního přístupu směřován učitelem. Alarmující skutečností jsou naopak výsledky výzkumu T.D.Lackaye a M. Margalit. Zjišťují, že děti se SPU mají častěji špatnou náladu, nedostatek naděje a optimismu v úspěch (Lackaye, Margalit, 2006).

3.1.2 Kognitivní oblast

Vnímaná kontrola

Vnímaná kontrola je přesvědčení člověka o vlastních schopnostech dosáhnout žádoucích cílů a vyhnout se cílům nežádoucím. Dle S.C.Thompsona se dělí na *locus of kontrol* a *self-efficacy*. Vnitřnímu locus of kontrol odpovídá přesvědčení člověka, že záleží pouze na jeho schopnostech dosáhnout stanoveného cíle a na ničem a nikom jiném. Jedinec s vysokým self-efficacy disponuje vnitřní jistotou o vlastní schopnosti určitého cíle dosáhnout (Thompson, 2002).

D. C. Glass s kolegy ve shodě s S. C. Thompsonem a jeho týmem a M.D.Littem uvádějí, že lidé s vysokým vnímáním kontroly jsou vybaveni lepšími copingovými strategiemi pro zvládnání stresu (Glass, McKnight, Valdimarsdottir, 1993; Thompson, 1993) a vykazují navenek méně negativních reakcí, pokud zažijí neúspěch (Alloy, Clements, 1992). V období nemoci méně trpí úzkostí a depresivitou z nastalé situace (Griffin, Rabkin, 1998; Thompson, Nanni, Levine 1994), bývají méně traumatizováni následky prožitého trestného činu (Regerh, Cadell, Jensen 1999). S. L. England a J. Evans pozorují u těchto lidí lepší fyzické zdraví (England, Evand, 1992). C. E. Ross a J. Mirowsky upozorňují, že snadněji řeší problémy a dokáží jim preventivně předcházet. Ve shodě s S. M. Millerem dokazují jejich schopnost mít jakoukoliv situaci tzv. pod kontrolou (Miller, 1979; Ross, Mirowsky, 1989) a vykazují méně negativních reakcí.

Jedinci s SPU mívají typicky omezenou schopnost autoregulace způsobenou nedostatečnou vnitřní kontrolou. Bude-li k nim přistupováno s mírou hostility, nezájmu, nebudou-li se učit dosahovat přiměřených cílů za využití vlastních schopností, většinou se dostanou do stádia rezignace (Helus, 1991; Matějček, Vágnerová, 2006). Locus of kontrol se snižuje, žáci přestávají věřit, že zažívané situace mohou svými vlastními silami nějak ovlivnit.

Znamená to tedy, že adekvátním individuálním přístupem zaměřeným na posílení důvěry žáka ve své vlastní schopnosti lze předejít afektivnímu chování v situaci neúspěchu a lepšímu zvládnání

tzv. stresových situací ve školním prostředí. Vnímaná kontrola tedy široce variuje od bezmocnosti po vysokou kontrolu, její míra je závislá na zdraví konkrétního dítěte, na vnějších podmínkách (pokud je žák schopen vysoce kontrolovat vnější podmínky, je jeho vnímaná kontrola vysoká a naopak) (Thompson at al., 1993).

Optimismus a pesimismus

Optimismus či pesimismus umožňuje lidem vymezit se vůči budoucnosti. Optimisté očekávají, že věci budoucí jim budou prospěšné; pesimisté se jich obávají.

Jedním z teoretických modelů přibližujících podstatu optimismu/pesimismu je tzv. model motivace dle hodnoty očekávání zpracovaný C.S. Carverem a M. F. Scheierem. Pokud jedinec nemá vytyčený pro něj významný cíl, kterého chce dosáhnout, nemá potřebu vyvíjet ve svém životě aktivitu. Důležitou úlohu přitom sehrává i jedincova důvěra či pochybnost, zda lze stanoveného cíle dosáhnout. Pokud disponuje pouze nízkou důvěrou, při sebemenší překážce má tendenci se vzdávat, aktivitu a snahu omezit. Cíle variují co do šíře a abstraktnosti, avšak objevují se tendence svá očekávání ohledně hodnoty a dosažení cíle generalizovat. Tento generalizovaný styl očekávání vlastní každému jedinci nazýváme optimismem nebo pesimismem (Carver, Scheier, 2002).

Odlišný náhled na optimismus/pesimismus popisuje G. M. Buchanan spolu s M. E. P. Seligmanem či C. Peterson a T.A. Steen v tzv. modelu vysvětlovacího stylu (optimistic vs. pessimistic explanatory style). Ten se na rozdíl od modelu očekávání nesoustředí na orientaci vůči budoucnosti, nýbrž na způsob, jak vysvětlit příčinu věcí minulých (Buchanan, Seligman, 1995; Peterson, Steen, 2002). Připomíná teorii atribuce (Heider, 1958; Kelley, 1973; Weiner, 1974) v plánu optimismu/pesimismu. Pokud jedinec užívá pro prožité nepříznivé události vysvětlení interní („já za to mohu“), stabilní („bude to trvat věčně“) a globální („zničí mi to život“), charakterizuje ho pesimistický pohled na život. Pokud nepříznivou událost hodnotí jako externí („mohou za to jiní“), nestabilní („stalo se to jen jednou“) a specifickou („šlo pouze o dohodu s Anetou“), preferuje optimistický pohled na život (Buchanan, Seligman, 1995).

C. Peterson, C. A. Park i například M. E. P. Seligman prokázali, že negativní kritika naznačující „pesimistické“ příčiny dětského chování má kumulativní efekt na dětskou sebepercepci

(Peterson, Park, 1998; Seligman at al, 1990). Děti pesimisticky laděných rodičů mají tendenci podávat ve školní třídě mnohem horší výkon, než jaký odpovídá jejich skutečným schopnostem a dovednostem (Vanden Belt, 1991). G. D. Heyman, C. S. Dweck a K. M. Cain upozorňují i učitele, aby opatrně zacházeli s kritikou vůči svým žákům. Často kritizovaní žáci bývají pesimističtí i ve chvílích zaslouženě dosaženého úspěchu (Heyman, Dweck, Cain, 1992).

Pominou-li se genetické dispozice jedince, přiměřené povzbuzování vede k optimistickému náhledu na svět. Snižuje se jím strach z neúspěchu, dítě se tolik neobává podstoupit i určité riziko při řešení problému, což ústí v prožitek úspěchu a nabytí sebedůvěry vedoucí k očekávání dalších úspěchů. Při výrazném pesimistickém ladění se doporučuje redukovat ony explanace jedince prostřednictvím souboru technik kognitivně-behaviorální terapie a rozvojem sociálních dovedností. Ty by měly, jak říkají C. S. Carver s M. F. Scheierem „*redukovat automatické negativní myšlenky (a jiné projevy) a jádrová přesvědčení skrytá za nimi*“ (Carver, Scheier, 2002, s. 240).

3.1.3 Oblast Self

Směřování k jedinečnosti a autenticita

O autenticitu v psychologickém slova smyslu se zajímáme v souvislosti s identitou člověka. Pracovně ji lze slovy J. Vymětala vymezit jako komplexní psychologickou proměnnou a stálejší charakteristiku osobnosti (Vymětal, 2001). Vyjadřuje stupeň, jímž je člověk subjektivně sám sebou, a zároveň do jaké míry je jeho projev vůči okolí ve shodě s touto charakteristikou. Pokud dítě nezažije pocit bezmezného přijetí od rodičů a ve školním věku od vrstevníků, dosažení autenticity bývá silně ohroženo (Harter, Waters, Whitesell, 1997).

Jak k takovému ohrožení ze strany vrstevnické skupiny dochází dokládají výsledky některých následně uvedených studií. E. Singer zabývající se strategiemi zvládnání šikany nizozemských dětí s dyslexií dokládá, co způsobuje ohrožení autenticity u dyslektiků. Zjišťuje, že 85% dětí ze vzorku (n=51) se stalo terčem výsměchu kvůli dyslexii a 25% dětí bylo pravidelně šikanováno. Pouze 7 dětí se cítilo ve škole dobře, bez negativních zkušeností z jednání spolužáků (Singer, 2005). Větší výskyt šikany dětí s SPU svými spolužáky z důvodu snížených sociálních a komunikačních dovedností včetně školní neúspěšnosti dokládá i studie S. Luciano a R. S.

Savage. Ze studie vyplývá i snížená možnost těchto dětí vyslovit svůj názor na dění ve třídě (Luciano, Savage, 2007).

D. Estell s kolektivem se snaží dokázat, že děti s SPU nejsou zcela osamoceny, mají alespoň jednoho kamaráda jako děti intaktní. Kamarád je ovšem také dítětem s SPU. Autoři onu skutečnost vysvětlují přirozeným hledáním člověka nám podobného, neboť ten nám nejvíce rozumí. Jinou variantou vysvětlení kamarádství mezi dětmi se SPU je nucená volba. Protože děti s SPU bývají vylučovány z kolektivu dětí intaktních, nezbývá jim nic jiného, než si hledat kamarády mezi sebou (Estell at al., 2009).

3.1.4 Houževnatost (toughness)

„Houževnatost kladně koreluje s vysokou výkonovou úrovní jedince v zátěžových situacích, zvýšenou schopností se učit, emoční stabilitou, rezistencí vůči depresi (a naučené bezmocnosti) a fyzickým zdravím“ (Dienstbier, Zillig, 2002, s. 518).

U dětí/žáků s SPU lze houževnatost stimulovat prostřednictvím her a alespoň občasnou změnou zaměstnání v zábavnou činnost.

Ale pozor, i zvyšování houževnatosti má své hranice. Labilitu a rezignaci vyvolávají nepředvídatelné a vysoce náročné podněty (Rodriguez at al., 1998), náročný trénink bez možností regenerace sil, jednorázové traumatické události a obecně podmínky vedoucí k posttraumatické stresové poruše (Barlow at al, cit. dle D. Hope, 1996, s. 269). Nadměrná zátěž se u dětí s SPU projevuje v podobě neuróz a somatizace. Nejčastěji se setkáváme se sníženou chutí k jídlu, pocitu nevolnosti, častými bolestmi hlavy, narušeným spánkem, tikovými neurózami (Pešová, Šamalík, 2006).

3.1.5 Humor jako copingová strategie

Humor je považován za copingovou strategii podílející se na zvládnání prožívaných emočních situací. Negativně koreluje s dysforickými emocemi, pozitivně s optimismem (Carver at al, 1993). Umožňuje jedinci nebrat se příliš vážně, což ovlivňuje adaptabilitu jeho reakcí i v náročných životních situacích. Jak správně dodává D. Keltner a G. A. Bonanno, „...*humor zvyšuje sociální atraktivitu svých nositelů*“ (Keltner, Bonanno, 1997, s. 691). Veselý smích

dokáže snížit hladinu neuroendokrinních hormonů podílejících se na tělesných odpovědích na stresové situace (Berk at al.,1989; Lefcourt, 2002).

Projevuje se v copingových strategiích orientovaných na řešení problému a jeho kognitivní přerámování. Lze ho využít i v situaci, kdy člověk zvolí pro řešení svého problému strategii popření a úniku. Uváděná skutečnost je podchycena ve výsledcích mnohých studií (Dixon, 1980; Sugarmann, 2007...). Přitom již W. McDougall upozorňoval, že humor snižuje distres (McDougall, 1903) jak na intraindividuální, tak na interpersonální úrovni. Může posílit či oslabit sociální kohezi. H. M. Lefcourt akcentuje jemný humor, výsměšné projevy považuje spíše za negativní (Lefcourt, 2005). Na rozdíl od něj M. E. P. Seligman se spolupracovníky k humorným projevům počítá i škodolibou radost (Seligman at al., 1990).

Dobrácý humor je nositelem pozitivního sociálního klimatu ve třídě, podporuje kreativitu nejen žáků, ale i učitelů. Ovlivní reálnou školní úspěšnost či neúspěšnost jedince (Čáp, 1996; Kher, Molstadt, Donahue, 2008), souvisí i s vnitřním uspokojením pedagoga s vykonávanou profesí. Pedagogové, kteří umí vhodně humor ve vyučovacích hodinách používat a akceptují i laskavý humor svých žáků, nemívají problémy s kázní a s vlastní autoritou (Sedlák, 2006). Platí tedy mnohokrát ověřená skutečnost, že úspěšnost učitele nesouvisí pouze s tím, jak dobře a efektivně vyučuje svěřené žáky, ale především s tím, jaký s nimi naváže vztah a způsob komunikace, v níž i pozitivní humor má své místo.

Pro žáky s problémy ve výuce uvedené tvrzení platí ještě mnohem více než pro žáky bez obtíží. Za pozitivní humor posilující třídní atmosféru rozhodně nelze považovat škodolibé rádoby humorné upozorňování na nedostatky žáků v jejich dovednostech a schopnostech, vzhledu, apod. S tím se lze bohužel ve školním prostředí setkat, často i ze strany učitele (Sedlák, 2006) nejen směrem k žákovi se SVP. Učitel nezvládne pedagogickou situaci a svou rozladu vůči dotyčnému ventiluje popisovaným způsobem. Takový a obzvláště dlouhodobý přístup k žákovi může jeho vývoj narušit a negativně ovlivnit formování osobnosti žáka (Čáp, 1996). Dobře použitým humorem lze ze strany učitele odlehčit i nepříjemná komunikační témata se zákonnými zástupci žáka. Rodiče se ve většině případů snaží své dítě obhajovat a komunikační styl zvolený učitelem může ovlivnit, zda se budou cítit ve svých kompetencích ohroženi či nikoliv (Knopf, Swick, 2007).

H. M. Lefcourt mj. doporučuje u jedinců v kterémkoliv věku, kterým povahový rys humoru chybí, aby se učili snižovat strach z vlastního zesměšnění. Měli by prožít pocit, kdy se jim podaří rozesmát ostatní či učit se ocenit dobrý humor. Jedná se bezesporu o jeden z možných námětů, jak pracovat se žáky a učiteli, kteří příliš humor nechápu či je zúzkostňuje (Lefcourt, 2002).

3.2 Psychologické aspekty v individuálním přístupu k žákům s SPU

V souvislosti s prosazovanými integračně-inkluzivními trendy ve školství aktuálně problematika jakéhokoli handicapu, deficitu, znevýhodnění či oslabení opouští rovinu patobiologického pojetí a posunuje se spíše do kategorie sociálního znevýhodnění. Vyjdeme-li z průvodce pro inkluzi (UNESCO, 1995), inkluze se pojí ke škole pro všechny děti, v níž se heterogenita považuje za obohacení edukačního procesu. C. Lindmeier k tomu říká, že změna paradigmatu edukačního procesu určuje i změnu jeho cíle, od integrace pro postižené k cíli škola pro všechny děti (Lindmeier, 2008). Ideu inkluzivního vzdělávání musí především zpracovat a přijmout sami pedagogové za ekonomické podpory státu.

Aby konkrétně žáci s SPU profitovali z tohoto edukačního fenoménu, vyjdeme-li z dílčích poznatků pozitivní psychologie, je především nezbytné podporovat jejich edukační specifika, pozitivní vztahy se spolužáky a s učiteli. Jedině tak se nebudou cítit stresovaní, bezradní, nespokojení a specifická porucha učení se pro ně nestane sociálním stigmatem. Opakovaný prožitek neúspěšnosti vždycky u každého jedince zvyšuje pravděpodobnost zhoršeného sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. Tento stav bývá posilován negativní atribucí. Lidé obecně ve svém každodenním životě připisují příčinnost svému vlastnímu chování, chování jiných lidí nebo tzv. nepersonálním jevům ve svém sociálním prostředí (Baumgartener cit. dle Výrost, Slaměník, 2008, s. 186).

Jak ale podotýká V. Mertin, školní vzdělávání se stále uskutečňuje principiálně hromadně, masově, což je z psychologického hlediska nevhodné a krajně neefektivní (Mertin, 2009). Dokud nedojde při předávání vědomostí k individualizaci v přístupu ke každému žákovi včetně těch s SPU a současně nebude odstraněno srovnávání výkonu dětí mezi sebou prostřednictvím klasifikace, bude těžší vést děti k odpovědnosti za své vzdělání. V „honbě“ za dobrou známkou se nezamezí podvodům, opisování, apod. místo toho, aby každý byl hodnocen za zvládnuté učivo, jehož rozsah odpovídá jeho vlastním schopnostem. V rámci individuálního přístupu by

měla být v žácích bez ohledu na jejich handicap posilována mravnost v jednání, což nelze naplnit v případě zaměňování formální úspěšnosti žáka za úspěšnost reálnou.

Silné stránky žáků s SPU se tedy při výuce projevují v závislosti na využití jejich nenarušených funkcí, ovšem děti s SPU stejně jako například děti nadané (Landau, 2007) potřebují od učitele nejen podněty pro rozvoj inteligence, ale i podporu citů, podporu pro uvědomění si ega a vytváření podmínek pro jejich celkový růst.

Lze tedy říci, že pozitivní vývojově psychologické formování třídního klimatu účinným hodnocením žáků, vzbuzováním jejich zájmu o školu, učivo a disciplinu utváří příznivé prostředí pro všechny děti ve škole, tj. i pro děti s SPU. K tomu je nezbytné, jak se shodují odborníci pomáhajících profesí, upevňovat partnerské vztahy mezi žáky, posilovat kladný postoj žáků k učení a k učivu, aktivně řešit rozličné problémy ve třídě a rozvíjet společné žákovské zájmové aktivity dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně jedinců s SPU (Kalhous, Obst, 2002; Leonhardt, 2009; Mezinárodní akademie vzdělávání – UNESCO, 2005).

Odpovídající třídní učební atmosféru pomůže vytvořit kooperativní výuka. Při ní mohou žáci rozličné úrovně schopností a zájmů prostřednictvím vzájemné spolupráce realizovat svůj potenciál. Orientace na kooperativní vyučování je zjevná v edukaci na celém světě. Psychologické i pedagogické výzkumy potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatnění jiných, perspektivních parametrů (Jablonský, 2006; Lindmeier, 2008):

- Zvýraznění humanistické dimenze edukace
- Osobnostní a sociální aspekt edukace
- Posílení demokratického, participujícího charakteru vyučování.

Racionální zdůvodnění kooperace v učení vychází již z Vygotského (1976), který tvrdí, že typicky lidské mentální funkce a výkony mají svůj původ v sociálních vztazích. Klade velký důraz na společnou perspektivu skupiny a řešení problémů probíhající prostřednictvím argumentace, vyjednávání, diskuse a kompromisu.

Specifická porucha učení představuje zátěž ovlivňující sebehodnocení žáka s touto poruchou. Často negativně ovlivňuje jeho sebevědomí. Svoje obtíže si často výrazně uvědomují a někteří

z nich přesto, že učitelé i rodiče reagují vůči jejich problémům citlivě, se potýkají s pocity méněcennosti. Na opakované prožívání neúspěchu mohou reagovat rezignací, přestávají věřit svým schopnostem, nevěří, že by se mohly někdy zlepšit a projevuje se u nich demotivace ke školní práci (Brooks, 2001).

Mají-li být tito žáci schopni své obtíže překonávat, je velice podstatné, aby učitelé, kteří zodpovídají za jejich edukaci, měli příslušné povědomí nejen o problematice SPU, ale i o jejím dopadu na psychiku žáka. Jedině na základě objektivních znalostí specifik osobnostních vlastností dětí s danou poruchou dokáží těmto jedincům poskytnout adekvátní podporu, která se nebude omezovat na pouhou aplikaci úlev ve vyučovacích hodinách, ale zahrne komplexní podporu každého individuálně integrovaného žáka. Christopher J. Johnstone a David W. Chapman svým výzkumem týkajícím se mj. zmapování faktorů ovlivňujících úspěšnost inkluzivního vzdělávání zaznamenali signifikantní rozdíly ve znalostech a dovednostech učitelů, kteří byli proškoleni pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve srovnání s učiteli, kteří takovým školením neprošli (Johnstone, Chapman, 2009). Také prokazují na základě výpovědi učitelů, že jsou empatičtější vůči žákům, u nichž je jejich handicap tzv. pozorovatelnější.

Neil Humphrey ve svém článku věnovaném pedagogické inkluzi žáků s ADHD a SPU uvádí názor P. Coopera (Cooper, 2005 cit. dle Humphrey, 2009). Naznačuje, že užitečné strategie na podporu rozvoje pozitivní inkluzivní praxe pro žáky se specifickými poruchami učení a ADHD ve školním prostředí musí pro učitele znamenat naučit se změnit pohled na vnímání obsahu termínu těchto poruch. Především navrhuje, aby na uváděné deficity bylo pohlíženo nikoliv jako na deficity, ale zejména jako na odlišný kognitivní styl jejich nositelů. Důsledkem takového přístupu dle jeho názoru bude snaha učitelů rozvíjet takové pedagogické strategie, které využijí společné charakteristiky těchto žáků se žáky bez uváděných deficitů. Nebudou se především zaměřovat na jejich odlišnosti. Tím dojde k přirozené psychické podpoře všech žáků bez rozdílu. Pokud učitel např. dokáže alespoň částečně saturovat potřebu emočního přijetí žáka s SPU přesto, že ten trpí například reaktivně podmíněnými emočními problémy v závislosti na dlouhodobou výkonnostní zátěží ve škole a zvládne realizovat nekonfliktní komunikaci s jeho rodiči, jedná se dle našeho názoru o naplnění důležitých psychologických aspektů v individuálním přístupu k žákovi s SPU. Z uváděných poznatků a zkušeností vyplývá stanovení cíle empirické části této diplomové práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Výzkumný projekt

4.1 Cíl práce

Cílem empirické části je přispět na základě popsaných teoretických východisek k rozšíření obecné poznatkové základny o nejčastěji užívaných modifikacích individuálního přístupu k žákům základní školy s poruchami učení rozličné báze ve srovnání se žáky s SPU ze strany jejich učitelů. Především se zaměříme na zjištění, do jaké míry si učitelé v rámci individuálního přístupu k žákům uvědomují a dodržují nejen jeho pedagogické, ale především psychologické aspekty a které faktory tyto postoje k individuálnímu přístupu ovlivňují.

4.2 Analýza proměnných

Při realizaci výzkumu nás bude zajímat souvislost mezi existencí subjektivních a objektivních faktorů na straně učitele ovlivňujících jeho sumu teoretických vědomostí a praktických dovedností o SPU.

Na straně **nezávisle proměnných** se jedná o námi určené faktory, které mohou působit na sumu osvojených vědomostí učitelů o SPU, na sumu jejich teoretických znalostí o aplikaci vhodných doporučení k integrovaným žákům s SPU i na jejich praktickou aplikaci.

Závisle proměnné bude představovat suma vědomostí učitelů o SPU, jak teoretických, tak praktických (ve výzkumu je nazýváme *vhodnými doporučeními*) a jejich aplikace do výuky (*použitá doporučení*).

Snahou bude zjistit souvislost těchto faktorů především s přístupem učitele k integrovaným žákům s SPU. Pro stanovení proměnných jsme kromě vlastních praktických zkušeností využili zahraničních výzkumů (Fernández, Mínguez, Casas, 2007; Graeper, Barker, Terjesen, 2008; Sciutto et al., 2000).

4.3 Stanovení pracovních hypotéz

Realizované výzkumné šetření má za úkol analyzovat, jak učitelé naplňují psychologické aspekty individuálního přístupu k žákům s SPU v inkluzivním prostředí základní školy.

Lze říci, že hledáme v podstatě odpověď na následující otázky:

1. Jsou znalosti o SPU u učitelů působících na základních školách na 1. a 2. stupni na srovnatelné úrovni?
2. Zaměřují se učitelé v rámci individuálního přístupu k těmto žákům spíše na proces předávání vědomostí nebo zohledňují i psychické aspekty SPU?

S uváděnými otázkami souvisí námi stanovené pracovní hypotézy:

H1: Učitelé 1. stupně ZŠ mají v porovnání s učiteli 2. stupně hlubší znalosti o problematice SPU

H2 U učitelů ZŠ se liší teoretické uznání vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky s SPU od realizace těchto opatření v praxi.

H3: Učitelé 1. stupně ZŠ více respektují psychické potřeby integrovaných žáků s SPU než učitelé druhého stupně.

H4: Učitelé v rámci individuálního přístupu v procesu edukace ve větší míře v praxi poskytují psychickou podporu žákům s jinými druhy handicapů než je specifická porucha učení

(a chování).

H5: Na straně učitele existují dílčí subjektivní a objektivní faktory ovlivňující jeho sumu teoretických vědomostí a praktických dovedností při práci se žáky s SPU.

K formulaci uvedených otázek a hypotéz nás přivedla zejména zjištění z výzkumů uváděných v literárně-přehledové části diplomové práce (např. Fernández, Mingues, Casas, 2007; Kleynhans, 2005; Mandlazwitz, 2007; Munden, 2008, Sciutto, Terjesen, Bender, 2000; Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009; White, 2007).

4.4 Popis výběrového vzorku respondentů

Zvolili jsme základní školy nacházející se ve velkém městě i v malých okolních městech a vesnicích. Nenáhodným výběrem bylo osloveno 56 základních škol (4 školy z každého kraje ČR

a Prahy) na území České republiky. Vedení těchto škol jsme požádali (dle vzdálenosti osobně či prostřednictvím internetu) o umožnění provedení průzkumu v jejich škole.

Stanovená kritéria pro výběrový soubor pedagogů:

Pro účely našeho šetření byl zvolen kvótní výběr. Ten se uskutečňuje na základě relevantních znaků, tj. znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.

Pro nás byl takovým znakem:

- učitel žáka 1. stupně ZŠ s SPU v ideálním případě i se zkušeností s edukací žáků i s jiným typem handicapu než je SPU
- učitel žáka 2. stupně ZŠ s SPU v ideálním případě i se zkušeností s edukací žáků i s jiným typem handicapu než je SPU

V závislosti na tento požadavek vyplynula různost věku, pohlaví, délky praxe a dalších sledovaných faktorů u každého učitele - respondenta (kvótní znaky).

Otázkou, kterou jsme dosud nezmínili a jež je z metodologického hlediska velice důležitá, je potřebný rozsah výběrového souboru. Suma 100 respondentů bývá obvykle u dotazníkového výzkumu postačující, je-li však skupina složená z více podskupin jako v našem případě, považuje se za dostatečný minimální počet 50 respondentů v každé podskupině (Gavora 2000, s. 59-67). Výběrový soubor zahrnující 305 respondentů je tedy možno považovat za dostačující, stejně jako z nich stanovený výběr o počtu 131 respondentů k ověření námi stanovené hypotézy č. 3. (viz. kap.4.3) Jsou to počty respondentů, kteří splnili námi stanovená kritéria.

Je však potřebné si uvědomit, že určované rozsahy respondentů mají smysl pouze při prostém náhodném výběru, abychom měli dostatečný počet jednotek k zobecňování na cílovou populaci. V případě našeho šetření, které je do značné míry účelové – a to zejména proto, že směřujeme záměrný výběr s výběrem dostupným – vycházíme právě z těchto podskupin, které nám ve svém souhrnu představují výběrový soubor. Musíme dodat, že nutnost částečného užití dostupného výběru představuje jistý metodologický – avšak plně uvědomovaný – nedostatek našeho výzkumu, protože negativním průvodním jevem takového typu výběru je pravděpodobnost zkreslení výsledků. Striktně vzato: získané údaje se mohou odchylovat od základního souboru.

Závěry z tohoto výzkumu proto platí jen pro učitele daných škol a není možné je bezpečně zevšeobecňovat na celou republiku. S vědomím tohoto omezení, daného nemožností uskutečnit šetření s pomocí sofistikovanější výběrové metodiky, pak také budeme interpretovat zjištěné údaje.

4.4.1 Charakteristiky souboru učitelů

Sledovaný výběrový soubor tvořilo 305 pedagogů z 27 základních škol prvního a druhého stupně České republiky s věkovým průměrem 41 let (viz graf č.4), kteří vyučují integrované žáky se specifickou poruchou učení. V souboru respondentů převažovaly ženy v poměru 263 : 42.

Sledujeme u nich tyto základní faktory:

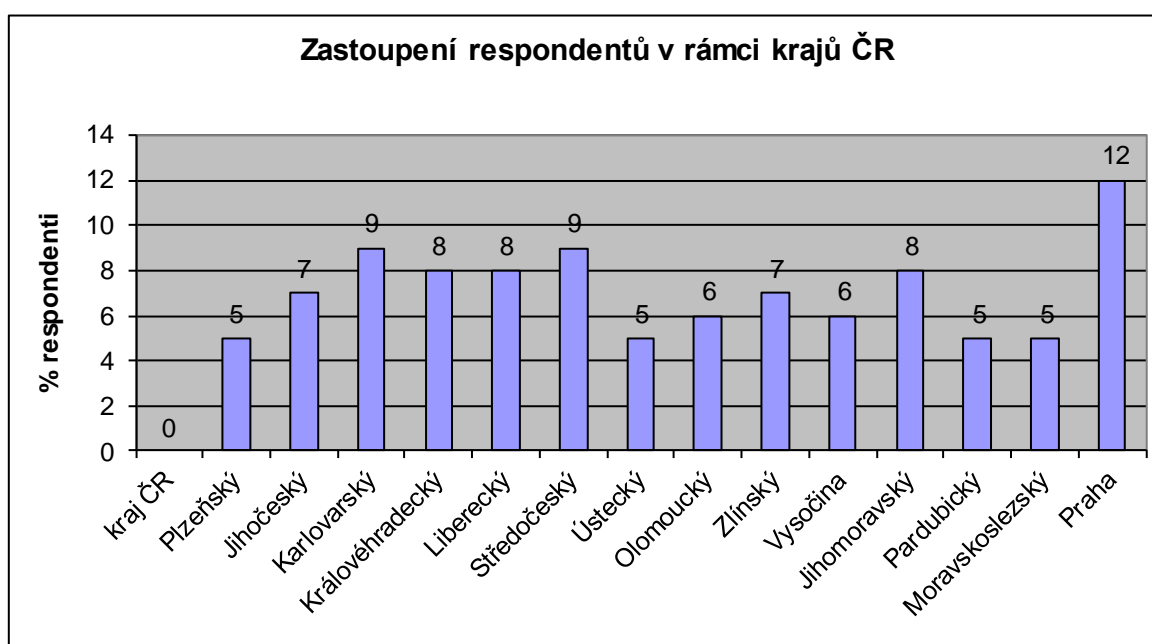
- četnost zastoupení respondentů dle jednotlivých krajů ČR
- lokalita, kde se škola, v níž respondent pracuje, nachází
- věk
- pohlaví
- nejvyšší dosažené vzdělání
- pedagogické / nepedagogické vzdělání
- získaná odbornost pro práci se žáky s SVP
- působení na 1. nebo na 2. stupni ZŠ (pozice ve škole)

Z dalších charakteristik jsme sledovali:

- zkušenost s přímým vzděláváním žáků s SPU popř. se vzděláváním žáků s jinými druhy handicapů než je SPU v běžném vzdělávacím proudu delší než 3 roky
- počet let pedagogické praxe
- výskyt SPU v příbuzenstvu či u blízkých známých respondentů
- zájem o další vzdělávání v problematice SPU
- možnost úzké spolupráce se školním psychologem či speciálním pedagogem

- **Přehled zastoupení respondentů dle jednotlivých krajů ČR**

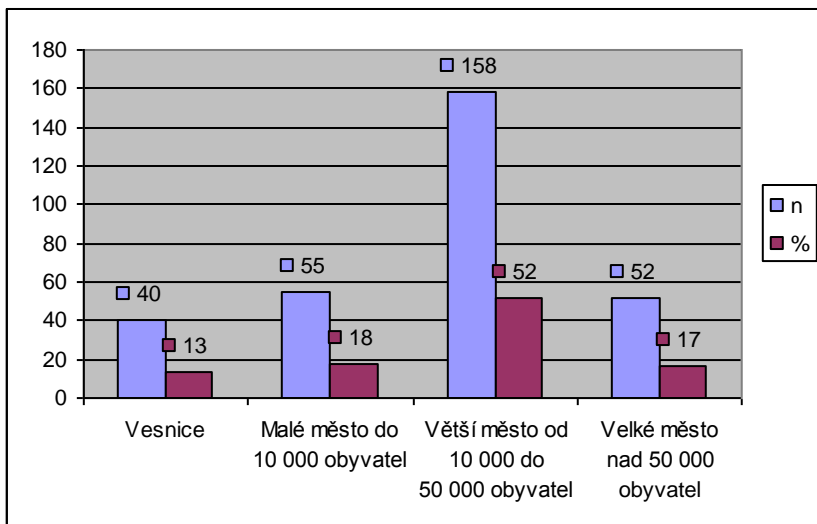
Ve zkoumaném souboru pedagogů jsou zastoupeni učitelé ze všech krajů České republiky a Prahy, ovšem s nerovnoměrným počtem respondentů za jednotlivé regiony (od 15 do 38). Procentuální zastoupení uvádí graf č. 1.



Graf č.1: Rozdělení respondentů dle jednotlivých krajů

- **Lokalita školy, v níž respondenti pedagogicky působí**

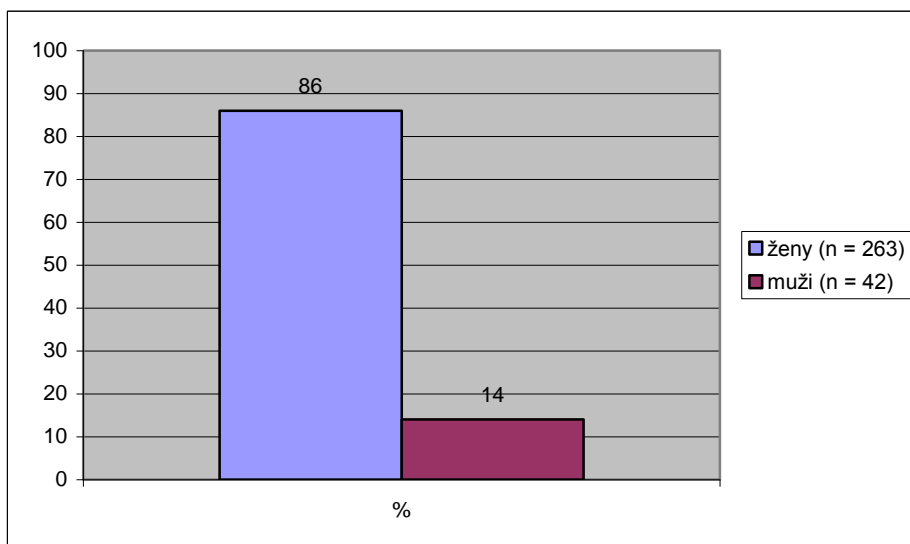
Daná charakteristika je zkoumána z důvodu posouzení, zda lokalita školy souvisí s úrovní individuálního přístupu pedagoga k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Z níže uvedených přehledů je patrné, že nejvíce respondentů je ze škol z větších měst od 10000 do 50 000 obyvatel (52%, tj. 158 respondentů), 17 – 18% téměř shodně činí počet respondentů ze škol umístěných v malých městech do 10 000 a ve velkých městech nad 50 000 obyvatel. Nejmenší počet respondentů tvoří pedagogové ze škol vesnických (13%, tj. 40 respondentů).



Graf č.2 Lokalita škol, v nichž respondenti působí

○ **Zastoupení respondentů dle pohlaví a věku**

Graf č. 3 znázorňuje zastoupení žen (263, tj. 86%) a mužů (42, tj. 14%) v souboru respondentů. Nerovnoměrné rozložení lze objasnit především charakteristickou situací ve školství České republiky, kde výrazně převažuje zastoupení žen nad muži.

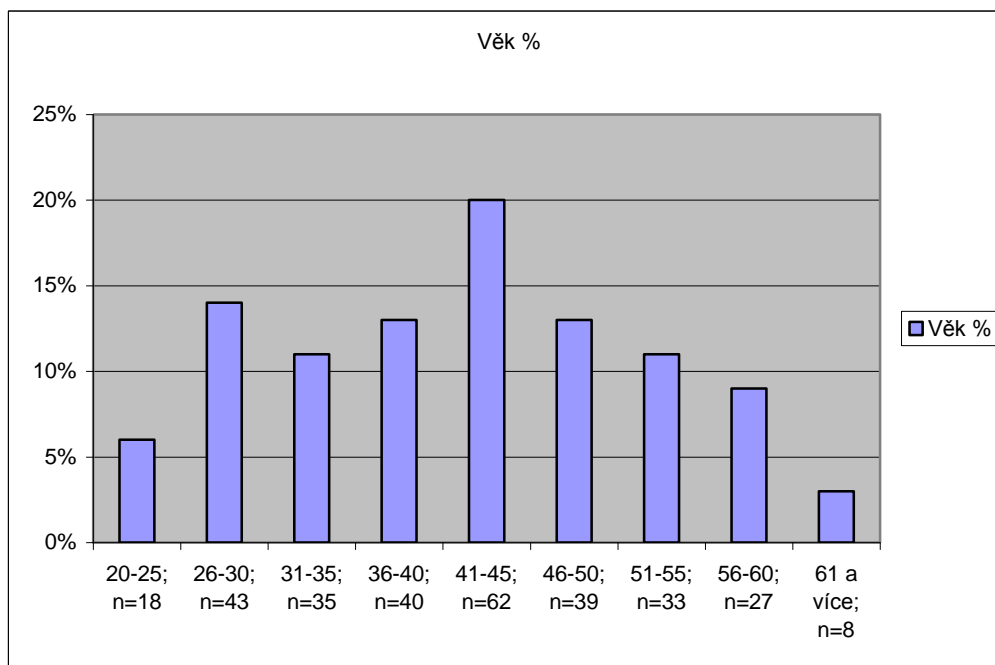


Graf č. 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví

Tabulka č. 1 podává základní informace o statistických charakteristikách průměrného věku sledované skupiny. Věkové rozpětí respondentů se pohybuje od 20 do 72 let. Průměrný věk dosahuje hodnoty 41,70 se směrodatnou odchylkou 10,70.

| N | Průměr | Median | Mode | Fr. | Minimum | Maximum | St. odch. |
|-----|--------|--------|------|-----|---------|---------|-----------|
| 305 | 41,70 | 40 | 37 | 39 | 20 | 72 | 10,70 |

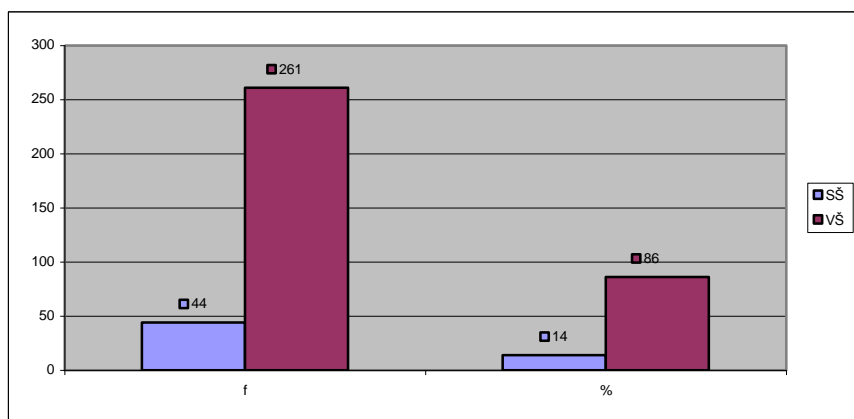
Tabulka č. 1: Statistické charakteristiky věku souboru zkoumaných učitelů



Graf č. 4: Rozdělení respondentů dle věku

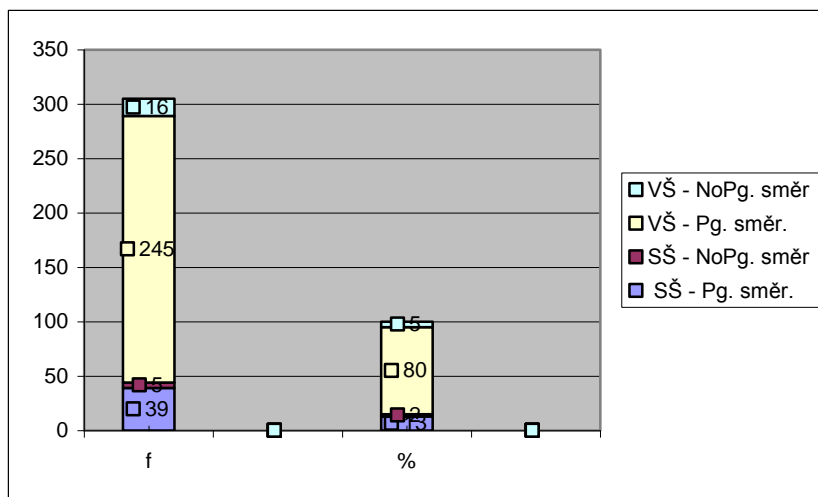
Největší počet respondentů je ve věku od 41 do 45 let, druhá největší skupina respondentů odpovídá věkovému pásmu od 26 do 30 let. 237 respondentů (77%) je ve věku do 50 let, 68 respondentů (23%) přesahuje hranici 50 let.

○ **Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů včetně kvalifikace v oboru speciální pedagogiky**



Graf č. 5: Respondenti s nejvyšším dokončeným SŠ a VŠ vzděláním

Z grafu č. 6 je patrné nejvyšší dosažené vzdělání našich respondentů - 44 (tj. 14%) je středoškoláků, ostatní pedagogové (261, tj. 86%) mají vysokoškolské vzdělání. Vzhledem k schopnosti orientovat se z pohledu psychologie i pedagogiky v užití adekvátních metod a forem práce směrem k integrovaným žákům ve vyučovacím procesu je zajímavé zjistit, kolik respondentů působících ve školách na pozici učitele má přímo vzdělání pedagogické. Informuje o tom graf č. 6.



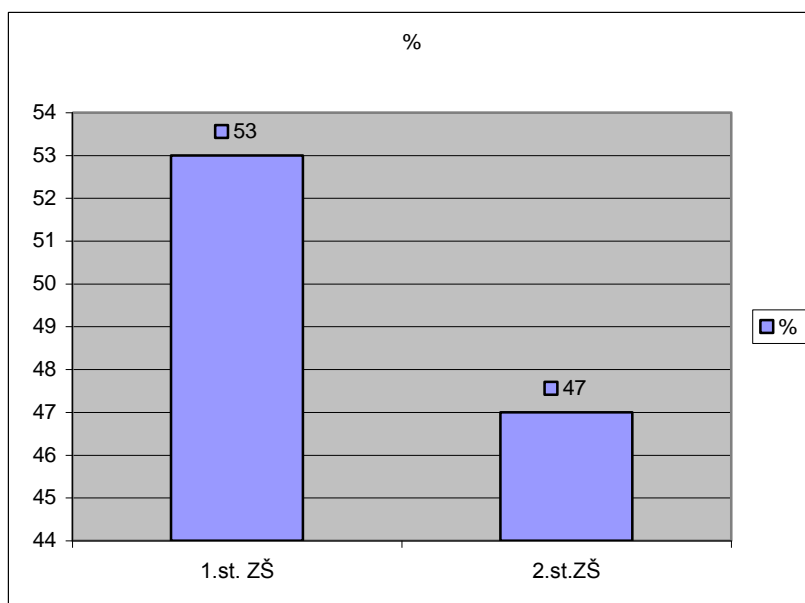
Graf č. 6: Pedagogické/nepedagogické vzdělání u vzorku učitelů

Z přehledu vyplývá, že 80% respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání a pouhých 5% vzdělání nepedagogického směru. Ze středoškoláků 13% respondentů dosáhlo pedagogického a 2% nepedagogického vzdělání.

V porovnání s tím je zajímavé zjištění, jak jsou na tom respondenti se vzděláním v oboru speciální pedagogiky. Zkoumali jsme nejen to, zda respondenti absolvovali vysokoškolské studium speciální pedagogiky, ale zda vůbec prošli nějakým akreditovaným kurzem zaměřeným na specifika pedagogické práce s integrovanými žáky, především se žáky s SPU. Zjistili jsme, že většina pedagogů (238, tj. 78%) nemá potřebnou kvalifikaci pro práci se žáky s SVP, a to žáky s SPU nevyjímaje.

Přehled pedagogického působení respondentů v rámci základní školy

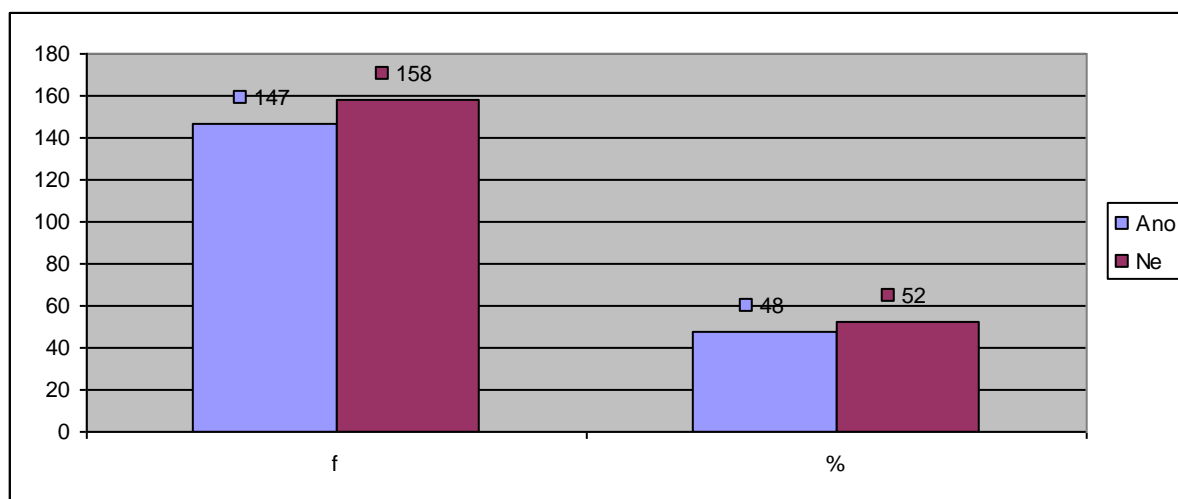
Z grafu č. 7 vyplývá, že zastoupení učitelů působících na 1. a na 2. stupni ZŠ je relativně rovnoměrné, rozdíl činí pouhých 6% ve prospěch učitelů 1. stupně.



Graf č.7 Působení respondentů na 1. a na 2. st ZŠ

- **Charakteristika respondentů dle zkušenosti s prací se žáky se SPU delší než 3 roky**

Teoretické poznatky o SPU jsou pro přímou práci nezbytné, stejně tak je ale důležité umět je aplikovat v přímé edukační činnosti s žáky s SPU. Z praxe máme ověřeno, že zhruba tříletá přímá praktická zkušenost s výukou těchto dětí vede většinou pedagoga k postupnému snižování nejistoty, zda s integrovanými žáky pracuje odpovídajícím způsobem. Proto jsme zjišťovali, kolikaletou přímou zkušenost mají pedagogové našeho zkoumaného souboru s výukou těchto dětí. Z grafu č. 8 vyplývá, že 147 respondentů, tj. 48%, mělo možnost vyučovat tyto žáky po dobu delší než 3 roky. Oproti tomu 158 respondentů, tj. přibližně 52%, tuto možnost nemělo.



Graf č. 8: Zkušenost respondentů s prací se žáky se SPU delší než 3 roky

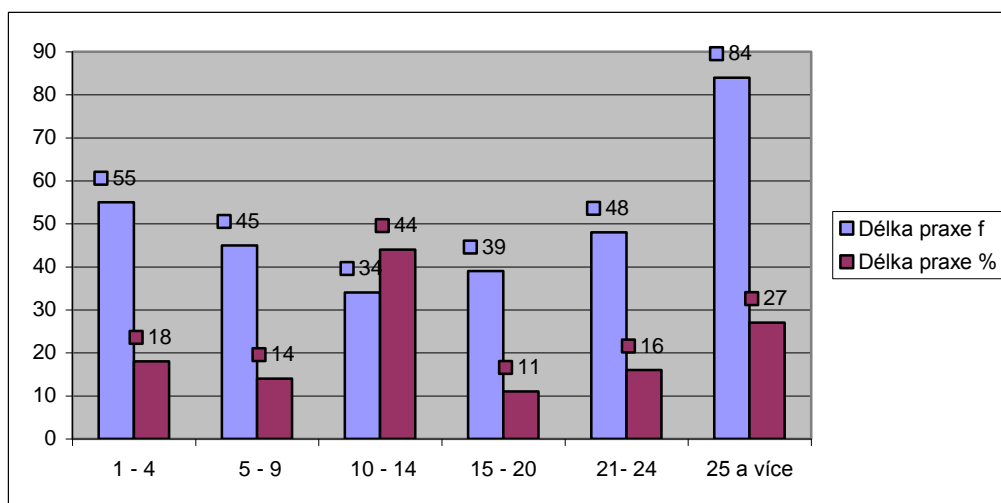
Z těch, kteří volili odpověď ne, 15 (9,5%) respondentů uvedlo, že se s žákem s SPU ještě v rámci své pedagogické praxe neseťkalo, 20 (12,7%) respondentů v průběhu své praxe pracovalo krátce s 1 žákem s SPU, 82 respondentů (51,8%) uvedlo praxi s 2 až 5 žáky s SPU v délce 1 – 2 roky.

- **Charakteristika respondentů dle délky pedagogické praxe**

Dále bylo ověřováno, kolik let ve školství na pozici učitele jednotliví pedagogové působí. Délka pedagogické praxe může být faktorem sehrávajícím důležitou úlohu ve schopnosti vyučovat adekvátně integrované žáky s akceptací jejich psychických potřeb. Neboť to, co nezíská respondent odborným vzděláním, může se předpokládat, že částečně vykompenzuje profesní zkušeností.

Konkrétně nás proto zajímalo, jak je u našich respondentů praxe distribuována, v jakém rozmezí hodnot se pohybuje.

Z grafu č. 9 je zřejmé, že nejvíce z nich, 84 (27%), provádí přímou pedagogickou praxi více než 25 let.

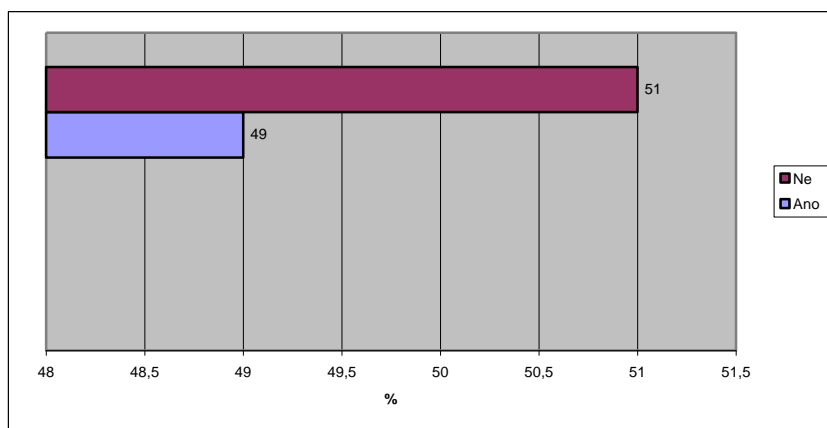


Graf č. 9: Pedagogická praxe respondentů (roky)

○ **Charakteristika respondentů dle výskytu SPU v příbuzenstvu či u blízkých známých**

Osobní zkušenost s dětmi s SPU mimo školní prostředí v konfrontaci s tzv. realitou všedního dne je pro každého učitele nepřenositelná. Pokud je pedagog konfrontován s dítětem s jakýmkoliv druhem handicapu nejen z pozice učitele, ale i z pozice rodiče, blízkého příbuzného či alespoň zprostředkovaně rodinou svých přátel a známých, snadněji se většinou vžívá i do osobnosti svých žáků s uváděnými problémy a lépe chápe těž případné každodenní strasti rodičů svých žáků.

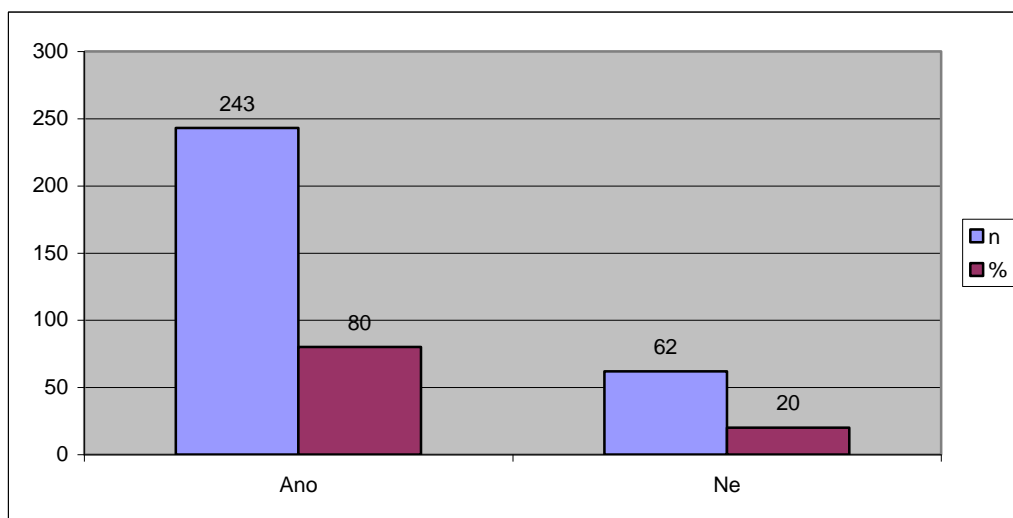
Z grafu č. 10 je zřejmé, že 49% (149) našich respondentů tuto zkušenost má.



Graf č. 10: Výskyt SPU v příbuzenstvu či u blízkých známých respondentů

○ **Charakteristika respondentů dle zájmu o další vzdělávání v problematice SPU**

62 (20%) respondentů nemá zájem o další vzdělávání v problematice SPU, naopak 243 (80%) respondentů uvedlo, že by další vzdělávání přivítalo (viz. graf č. 11).

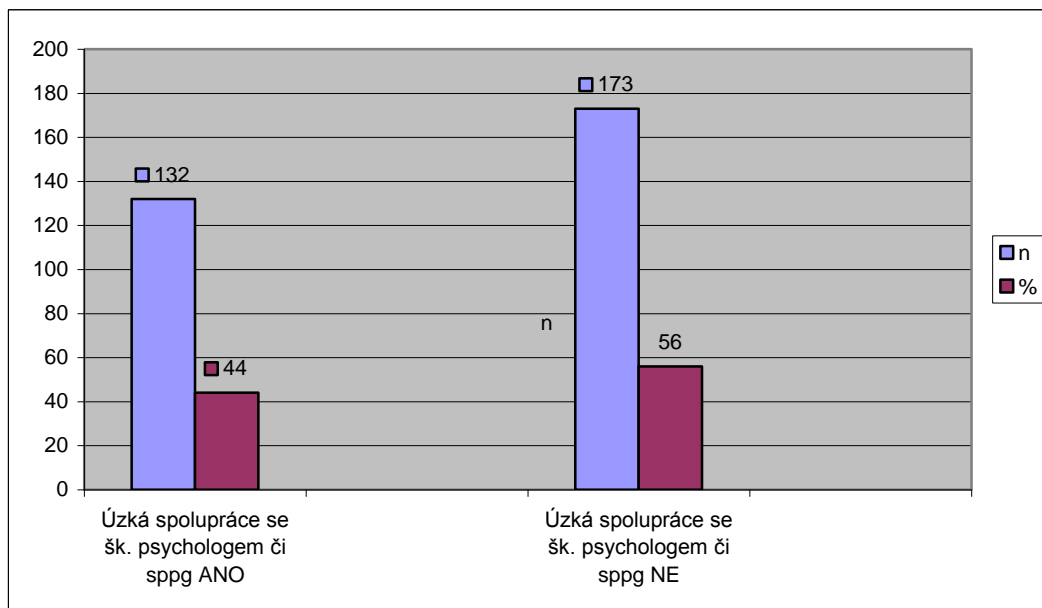


Graf č. 11: Zájem respondentů o další vzdělávání v oblasti SPU

○ **Charakteristika souboru dle možnosti úzké spolupráce se školním psychologem či školním speciálním pedagogem**

Klíčovou úlohou pedagoga je výchovně- vzdělávací činnost. Na něm do jisté míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání. Podstatně by se měl podílet na motivaci všech žáků k učení, včetně těch s SPU, na stylu, kterým se žáci učí. Podílí se i na utváření postojů žáků. Ve svém působení však učitel bývá často osamocen a nemá patřičnou jistotu v přístupu k určitým jedincům z řad žactva. Obecně se zbavuje určité nejistoty při práci se žáky se SVP, má-li možnost konzultovat s dalšími pracovníky ve školním prostředí, především školními psychology či speciálními pedagogy. Školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou. Mohou pomoci identifikovat žáky s výukovými obtížemi, konzultovat a vytvářet strategie používané ve školách pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reedukaci SPU, ale především i v přístupu k těmto žákům. Psychologové jsou dále schopni se intenzivně věnovat metodické podpoře učitelů a následné péči o žáky s SPU, což bývá obvykle dobrou zpětnou vazbou zkvalitňování čtenářských dovedností a matematických schopností žáků. Učitelé, kteří popisovanou podporu ze strany školního psychologa či speciálního pedagoga v prostředí své školy skutečně dle potřeby dostávají, mívají dle našich zkušeností větší pochopení pro integrované žáky a vytvářejí jim spíše skutečnou potřebnou adekvátní podporu. Nezaměřují se pouze na úlevy a tolerance dětí při výuce.

Proto nás v rámci šetření zajímalo, zda naši respondenti mají možnost úzce se školním psychologem či speciálním pedagogem spolupracovat. Z grafu č.12 je zřejmé, že 132 respondentů, tj. % tuto možnost má. Bohužel se ale ne vždy jedná o skutečného školního psychologa coby zaměstnance školy, ale psychologa, který do školy dochází coby zaměstnanec PPP.



Graf č. 12: Možnost spolupráce učitele se školním psychologem či školním speciálním pedagogem

Při bližším rozboru odpovědi a souvislosti s lokalitou školy zaujme, že pedagogové z venkovských škol a malých měst vykazují vyšší úroveň sociální podpory ze strany školních psychologů a speciálních pedagogů přesto, že tito nebývají kmenovými zaměstnanci jejich škol ve srovnání s učiteli z velkých lokalit. Je možné hledat zřejmě souvislost i s vyšším počtem žáků ve třídách ve velkoměstech a velkých městech, ale možná i s vyšší úrovní organizace výukového procesu či formálními kontakty s rodiči žáků. Ve skutečnosti tedy mohou pedagogové z vesnických škol dostávat menší podporu, ale nevnímají to tak na základě uvedených skutečností.

4.5 Použité výzkumné metody

4.5.1 Metody použité pro sběr dat

Pro sběr dat v kvantitativně orientovaných výzkumech existuje řada metod, z nichž pro naše účely byl zvolen **nestandardizovaný dotazník** (Gavora, 2000; Hendl 2006).

Použit dotazník má řadu výhod. Je anonymní, ekonomicky relativně nenákladný a v případě užití mezi respondenty, jakými jsou učitelé, mívá relativně vysokou návratnost. Může to být proto, že

učitelské povolání se přirozeně pojí s vysokou mírou osobní zodpovědnosti (nejen) za průběh a cíl výchovně-vzdělávacího procesu.

Za účelem sběru dat je námi sestavený dotazník pro pedagogy rozdělen do tří částí (Příloha č. 1).

V první části označené I. sledujeme především demograficko-popisné údaje o respondentovi a škole, v níž působí.

Dále jsme stanovili na základě osobních zkušeností z poradenské práce a na základě analýzy již zmiňovaných zahraničních výzkumů (Graeper, Barker, Teriesen, 2008; Fernández, Mínguez, Casas, 2007) faktory (proměnné), které by mohly ovlivnit celkově způsob individuálního přístupu učitele k žákovi a které jsme zabudovali do této části dotazníku. Jedná se o pohlaví respondenta, jeho nejvyšší dosažené vzdělání, působnost na 1. či na 2. stupni základní školy, dosaženou aprobaci (jedná se nám o to, zda respondent studoval speciální pedagogiku), výskyt SPU v příbuzenstvu respondenta, jeho přímé edukační zkušenosti s výukou žáků s SPU, zájem o další vzdělávání v dané problematice, možnost jeho spolupráce se školním psychologem či speciálním pedagogem a lokalitu školy, na níž působí.

Část druhá značená II. se zabývá skutečnými znalostmi učitelů o problematice SPU se zaměřením mj. i na odhalení psychologických aspektů ovlivňujících individuální přístup učitele k integrovaným žákům s touto diagnózou. Odborná literatura se tímto problémem příliš nezabývá. V rámci České republiky se nám nepodařilo najít žádný výzkum, který by se této problematice věnoval. Ve světě proběhlo několik výzkumů, které se touto problematikou zabývaly, ovšem spíše ve vztahu k ADHD a ke kombinaci této poruchy s SPU. Ke zjištění znalostí učitelů o ADHD je používán dotazník KADDS M. Sciutta, profesora psychologie na Muhlenberg College v Pensylvánii v USA, zvaný Stupnice znalostí o ADHD. Rozhodli jsme se se svolením M. Sciutta tímto dotazníkem inspirovat. Významnou úpravou vznikla Škála znalostí o SPU, sledující teoretickou připravenost učitele na integraci žáků s SPU v rámci inkluzivního vzdělávání. Tvoří ji 36 položek, respektive výroků o SPU, které respondent posuzuje, vybírá ze tří možností - tvrzení je pravdivé, tvrzení je nepravdivé či nevím. Tento formát umožňuje odlišit znalosti respondenta (správně hodnocená položka), od nepřesných či špatně pochopených informací (nesprávně hodnocená položka) a nedostatků informací (odpověď nevím). Jednotlivé

položky jsou zaměřeny i na postižení psychických zvláštností dětí s SPU (Sciutto, Terjesen, Bender, 2000).

Třetí část, označená III nese název Doporučení pro práci s integrovanými žáky s SPU.

Na základě dlouholetých zkušeností jsem sestavila soubor 35 doporučení, jak pracovat se žáky s SPU ve výchovně vzdělávacím procesu, a to s ohledem na komplexní aspekty integračního edukačního procesu. Z nich jsem po konzultaci s učitelkami z terénu vybrala 26 skutečně reálných k aplikaci v běžné vyučovací hodině. Vyřadila jsem taková doporučení, u nichž je diskutabilní, zda je může učitel dodržovat, když nemá ve třídě asistenta pedagoga.

Zaměřuje se nejen na frekvenci doporučení, která učitelé teoreticky považují za vhodná k aplikaci, ale i na zmapování skutečnosti, která doporučení učitelé v praxi skutečně používají a dodržují. Respondent do levého sloupce tabulky s jednotlivými výroky označuje každé doporučení čísly 1 - 3, která vyjadřují vhodnost jeho použití při vzdělávání žáků s SPU, přičemž legenda uváděných čísel je následující:

1 = nevhodné

2 = nepomůže, ale neuškodí

3 = vhodné

Do pravého sloupce pak respondent u každého doporučení opět čísly 1 – 3 uvádí, jak často které doporučení v praxi skutečně používá:

1 = nikdy

2 = občas

3 = pravidelně

Dále se respondent zamýšlí nad stejnými výroky, ovšem s ohledem na jejich aplikaci v edukačním prostředí směrem k žákům s jinými handicapem než je specifická porucha učení. Třetí část dotazníku tedy respondenti celkem vyplňují dvakrát.

4.5.2 Metody zpracování dat

Výzkum uskutečňovaný skrze výběrové šetření chápeme primárně v rovině deskriptivní.

Ve druhém plánu výzkumu pak zjišťujeme významnost vztahů a souvislostí ze sebraných dat směřujících k přijmutí či zamítnutí stanovených hypotéz.

1) K prvotnímu sepsání a vyhodnocení dat včetně **základní popisné statistiky** využijeme program **MS EXCEL 2000** (grafické zpracování).

2) **Charakteristiky rozptýlenosti** (minimum, maximum, variační rozpětí, směrodatná odchylka, rozptyl a následné statistické zpracování provedeme s využitím programů **SPSS 11.0**.

3) **T- test pro nezávislé výběry** použijeme k porovnání výsledků v dotazníku mezi respondenty provádějícími edukaci žáků s SPU na 1. a na 2. stupni základní školy (budeme porovnávat průměry dvou vzorků).

4) **Cronbachova alfa a neparametrický Spearmanův koeficient** – Cronbachovou alfou zjistíme stupeň vnitřní konzistence mezi výsledky vybraných položek použitého dotazníku a její reliabilitu (spolehlivost). K posouzení vlivu sebraných dat ordinální povahy **na výsledky** testů použijeme neparametrický **Spearmanův koeficient (R_s)**. Součástí jeho výpočtu bude i test, který ověřuje hypotézu H_0 : „Korelační koeficient v základním souboru je roven nule“ oproti její alternativě H_A : „Korelační koeficient ... není roven nule“.

4.6 Harmonogram postupu

4.6.1 Fáze přípravná

V této fázi byl vytvořen výše popsáný dotazník.

V předvýzkumu bylo provedeno praktické odzkoušení pracovní verze dotazníku, a to mezi třídními učiteli na ZŠ Barrandov a ZŠ Zlíchov, obojí v regionu Prahy 5.

Prokázalo se, že:

- a) respondenti porozuměli všem otázkám obsaženým v dotazníku;
- b) dotazník respondenty zaujal a kromě ojedinělých výjimek vyplnili všechny položky v dotazníku obsažené, což částečně potvrdilo reliabilitu – tedy spolehlivost tohoto výzkumného nástroje;

c) 3. část dotazníku v původní (pre-testové) intenci volných odpovědí ukázala na rigidnost odpovědí, tudíž jsme také tuto část z větší části dopracovali do podoby daných tvrzení.

V předvýzkumu se ukázalo, že návratnost dotazníku, která bývá častým nedostatkem hovořícím proti jeho užívání, je relativně vysoká. Návratnost činila 22 téměř kompletně vyplněných dotazníků z 25 distribuovaných. Vysoká návratnost byla ovšem ovlivněna především osobním kontaktem diplomandky s oslovenými pedagogy.

Na deseti respondentech jsme se přesvědčili, že pojmy užívané v hodnotící škále určující frekvenci jevu respondenti chápou správně.

Následně bylo osloveno 56 základních škol (4 školy z každého kraje ČR a Prahy) na území České republiky. Uvedli jsme, k jakému účelu je průzkum realizován, zdůraznili dobrovolnost účasti v průzkumu a naprostou anonymitu získaných dat. Vedení 29 škol odmítlo umožnit provedení průzkumu, vedení 27 škol svolilo.

4.6.2 Fáze realizační

Na každé škole byla získána kontaktní osoba, která dotazníky jednotlivým učitelům distribuovala a následně vyplněné dotazníky vrátila. Část dotazníků byla zaslána poštou, některé byly předány osobně, část byla vyplněna v elektronické podobě prostřednictvím internetu. Distribuováno bylo celkem 850 dotazníků, vrátilo se 327 dotazníků (38 %), 22 dotazníky nebyly dostatečně vyplněny, proto do dalšího zpracování nebyly zařazeny.

Celková analýza se prováděla ze získaných dat z 305 dotazníků.

Pro ověření pracovní hypotézy H3: Učitelé v rámci individuálního přístupu v procesu edukace ve větší míře v praxi poskytují psychickou podporu žákům s jinými druhy handicapů než je specifická porucha učení (a chování) bylo nezbytné použít pouze ty vyplněné dotazníky, v nichž respondenti uvedli, že mají zkušenost s edukací nejen integrovaných žáků s SPU, ale i žáků s jiným typem postižení. Za tímto účelem jsme z 305 dotazníků vybrali 131, které námi zvolený parametr naplnily. Z nich působilo 73 učitelů na 1. stupni ZŠ a 58 na druhém stupni ZŠ.

Sběr dat byl proveden v říjnu, listopadu a v prosinci roku 2009.

4.6.3 Fáze vyhodnocovací

První krok při zpracování dat spočíval ve vytřídění vyplněných a vytištěných dotazníků podle kvality jejich zpracování respondenty. Na základě detailní verifikace a inspekce konzistence vyplněných údajů muselo být vyřazeno 22 dotazníků, v nichž respondenti z řad pedagogů vyplnili pouze první dva oddíly dotazníku a třetí část, orientovanou na vlastní zmapování psychologických aspektů individuálního přístupu, nechali nevyplněnou. Následovalo převedení sebraných dat do elektronické podoby v programu MS EXCEL 2000 Další statistické zpracování se provádělo s využitím programů SPSS 11.0 (popisná statistika, neparametrický pořadový test, korelační analýza, t-test).

Statistické zpracování bylo zajištěno za laskavého přispění a podpory PhDr. Aleny Kučerové.

5. Analýza získaných dat a testování hypotéz

5.1 Analýza výsledků Škály vědomostí o SPU

Nejprve jsme ověřovali následující hypotézu:

H0 : Mezi učiteli 1. a 2. stupně základní školy neexistují rozdíly ve vědomostech o problematice SPU

H1: Učitelé 1. stupně ZŠ mají v porovnání s učiteli 2. stupně hlubší znalosti o problematice SPU

Komplexní analýza výsledků škály vědomostí je zahrnuta v tabulce č. 2. K verifikaci hypotézy jsme však použili především t-test.

| Škála vědomostí o SPU | minimum – maximum | průměr | Směrodatná odchylka | Cronbachovo alfa* |
|-----------------------|-------------------|--------|---------------------|-------------------|
| celý test | 8,3 – 80,6% | 47,5% | 15,5% | 0,821 |

Tabulka č. 2: Analýza Škály vědomostí

Celkový průměrný výsledek, kterého respondenti dosáhli ve Škále vědomostí dosahuje 47, 5%.

Rozložení dosažených výsledků odpovídá přirozenému rozložení dle Gaussovy křivky. Nejvíce respondentů dosáhlo skóre v rozmezí 41%- 50%. Nejhorší dosažený výsledek byl 8,3%, takového výsledku dosáhli dva respondenti. Nejlepší dosažený výsledek byl 81%, tohoto výsledku dosáhli rovněž dva respondenti (tabulka č. 3).

Plné znění všech položek Škály je uvedeno v Příloze č. 1.

Dosažený výsledek odpovídá zahraničním výzkumům týkajících se problematiky ADHD v kombinaci s SPU. Především v oblasti terapie, reedukace a přístupu k žákům mají respondenti největší nedostatek znalostí (Sciutto, Terjesen, Bender, 2000).

Výsledky znalostí a aktuálních informací o SPU jsou dále zpřehledněny v tabulce č. 16. . Zde se především zaměříme prostřednictvím t-testu na rozdíly ve znalostech mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ.

| Číslo otázky | Znění odpovědí (v %) | | | Porovnání odpovědí učitelů 1.a 2.st. ZŠ |
|--------------|-----------------------|-----------------|--------------|---|
| | správně | chybně | neví | T-test pro nezávislé výběry |
| 1 | 15,1 | 43,28 | 41,64 | 2,101 (5% hl. význ.) |
| 2 | 82,95 | 10,16 | 6,89 | 1, 365 (nevýzn.) |
| 3 | 97,7 | 0,66 | 1,64 | 1, 249 (nevýzn.) |
| 4 | 12,46 | 47,87 | 39,67 | 2,088 (5% hl. význ.) |
| 5 | 16,07 | 52,13 | 31,8 | 2,217 (5% hl. význ.) |
| 6 | 46,56 | 24,92 | 28,52 | 1,960 (5% hl. význ.) |
| 7 | 60,66 | 17,04 | 22,3 | 0, 834 (nevýzn.) |
| 8 | 11,48 | 35,1 | 53,44 | 2,056 (5% hl. význ.) |
| 9 | 95,74 | 1,64 | 2,62 | 1,397 (nevýzn.) |
| 10 | 80,66 | 3,61 | 15,74 | 0,574 (nevýzn.) |
| 11 | 58,69 | 11,8 | 29,51 | 0,94 (nevýzn.) |
| 12 | 34,43 | 20,25,25 | 45,57 | 1,975 (5% hl. význ.) |
| 13 | 42,3 | 21,97 | 32,46 | 2,065 (5% hl. význ.) |
| 14 | 56,4 | 4,92 | 21,64 | 1,10 (nevýzn.) |
| 15 | 28,2 | 1,64 | 66,89 | 2,447 (5%hl. význ.) |
| 16 | 96,4 | 13,11 | 1,97 | 0,866 (nevýzn.) |
| 17 | 36,4 | 17,38 | 50,49 | 3,091 (5% hl. význ.) |
| 18 | 47,21 | 46,23 | 35,41 | 2,939 (5% hl. význ.) |
| 19 | 34,1 | 16,1 | 19,68 | 2,372 (5% hl. význ.) |
| 20 | 28,2 | 32,46 | 55,7 | 2,330 (5% hl. význ.) |
| 21 | 36,1 | 15,41 | 31,48 | 2,539 (5% hl. význ.) |
| 22 | 72,79 | 31,48 | 11,8 | 1,015 (nevýzn.) |
| 23 | 13,44 | 26,23 | 55,08 | 3,183 (5% hl. význ.) |
| 24 | 65,57 | 10,49 | 8,2 | 0,168 (nevýzn.) |
| 25 | 12,79 | 2,3 | 76,72 | 1,970 (5% hl. význ.) |
| 26 | 93,78 | 70,49 | 3,93 | 0,554 (nevýzn.) |
| 27 | 14,1 | 44,26 | 15,41 | 2,118 (5% hl. význ.) |
| 28 | 29,18 | 13,11 | 26,56 | 1,365 (nevýzn.) |
| 29 | 56,07 | 33,43 | 30,82 | 0,966 (nevýzn.) |

| | | | | |
|-----------|--------------|-------------|--------------|-----------------------------|
| 30 | 26,56 | 14,1 | 40 | 2,009 (5% hl. význ.) |
| 31 | 71,15 | 18,69 | 14,75 | 0,858 (nevýzn.) |
| 32 | 70,82 | 7,21 | 10,49 | 0,816 (nevýzn.) |
| 33 | 65,25 | 33,44 | 27,54 | 1,025 (nevýzn.) |
| 34 | 11,48 | 6,23 | 55,08 | 2,208 (5% hl. význ.) |
| 35 | 20,66 | 6,56 | 73,11 | 1,029 (nevýzn.) |
| 36 | 69,84 | 7,55 | 23,61 | 1,697 (nevýzn.) |

Tabulka č. 3: Výsledky respondentů ve vědomostech o problematice SPU

Při podrobném prostudování si můžeme povšimnout významných rozdílů ve znalostech ve prospěch učitelů 1.stupně ZŠ. V plných 18 položkách nabývá tento rozdíl statistické významnosti na 5% hladině. Jedná se o následující položky (tabulka č. 4):

| | |
|-----|---|
| 1. | ADHD/ADD není specifickou poruchou učení. |
| 4. | Pro dobré zvládnutí počátečního čtení je důležitá dobrá úroveň fonologického povědomí dítěte. |
| 5. | Ve vyšších třídách ZŠ závisí již kvalita čtenářských dovedností žáka na úrovni jeho sémantických schopností. |
| 6. | SPU může být dědičná. |
| 8. | SPU je často důsledkem nevhodného výchovného působení rodičů. |
| 12. | Je-li odborná péče o dítě s SPU ukončena, pak se již u něj symptomy této poruchy neobjevují. |
| 13. | I dospělé osobě může být přidělena diagnóza SPU. |
| 15. | Žáci s SPU se pod neúměrným školním tlakem na výkon mohou cítit neúspěšně, považovat se za hloupé a mohou mj. získat strach ze školy a odpor ke vzdělávání. |
| 17. | Symptomy deprese, úzkosti a školní anxiety se u dětí s SPU vyskytují častěji než u dětí bez této poruchy. |
| 18. | Individuální reedukace percepčních funkcí je u většiny dětí s SPU dostatečnou pomocí. |
| 19. | Většina dětí s SPU z poruchy "vyroste" a v dospělosti jsou bez jakýchkoliv obtíží. |
| 20. | Je-li žák s SPU schopen se hodinu a více soustředěně věnovat hraní počítačových her, pak je schopen se stejně dlouho soustředěně věnovat i školní práci a plnění svých úkolů. |
| 21. | Pokud žák s SPU pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu s úpravou v učivu, při hodnocení musíme srovnávat jeho výsledky s ostatními spolužáky. |
| 23. | Dyslektické obtíže mohou souviset s předchozí specifickou poruchou jazyka. |

| | |
|-----|---|
| 25. | Žák s SPU se chová k ostatním dětem i dospělým většinou přátelsky |
| 27. | Děti s SPU jsou často neúmyslně pomalé a nestihnou kvalitně zpracovat stejné množství práce jako žáci bez obtíží. |
| 30. | Většina žáků s SPU se ve škole při výuce hodně snaží do té doby, než je od učení odradí opakovaný neúspěch. |
| 34. | Učitel ve škole ovlivňuje, jaký obraz o sobě žák s SPU získá a jak bude usilovat o lepší výsledky své práce. |

Tabulka č. 4: Položky ze Škály vědomostí o SPU, v nichž učitelé 1. st. ZŠ dosáhli lepších výsledků v porovnání s učiteli 2. st. ZŠ

U některých položek se zastavíme podrobněji. Nejmarkantnější rozdíl mezi oběma skupinami je zaznamenán u položky 23 ($t = 3,183$), svědčící o tom, že většina oslovených učitelů 2.st.ZŠ nedává do souvislosti dyslektické obtíže s předchozí specifickou poruchou jazyka. Vidíme tuto skutečnost jako problém především u učitelů jazykových předmětů. Obdobně vysoký rozdíl vychází u položky 17 ($t = 3,091$), z něhož vyplývá, že pedagogové 2.st. ZŠ si příliš neuvědomují (či nepřipouštějí?), že symptomy deprese, úzkosti a školní anxiety se u dětí s SPU vyskytují častěji než u dětí bez této poruchy. Přitom by mělo být pedagogům obecně známo, že zvýšená školní úzkostnost a depresivita mj. významným způsobem přispívá k formování úzkostnosti jako charakteristického osobnostního rysu, blokuje tvořivost a celkovou výkonnost žáka a dokonce může ovlivnit celkovou schopnost žít i v dospělosti plnohodnotným životem. Příkladem mohou být výzkumy A.Prokopčákové z konce 20. stol, která u relativně vysokého vzorku slovenských adolescentů ověřila, že prožívání nadměrné úzkosti především souvisí s problémy ve vztahu mj. k učitelům (Prokopčáková 1996, 1997a, 1997b).

S nedostačující akceptací psychických aspektů individuálního přístupu k žákům s SPU u učitelů 2.st.ZŠ také souvisí vysoká hodnota t-testu u položky č. 18 ($t = 2,939$). Domnívat se, že individuální reedukace percepčních funkcí je u většiny dětí s SPU dostatečnou pomocí k minimalizaci jejich specifických obtíží je neomluvitelná. Především žáků na 2. stupni ZŠ s přetrvávajícími specifickými obtížemi se jedná ze strany pedagogů o vytvoření optimálních podpůrných podmínek v běžných hodinách, aby žák mohl ve školním prostředí skutečně pracovat dle svých rozumových předpokladů. Do těchto podmínek opět nezanedbatelně patří psychická podpora žáka a posilování jeho sebevědomí.

Z analýzy získaných dat je dále patrné, že spíše učitelé 1. stupně ZŠ si uvědomují, že SPU je celoživotní záležitostí u jedince s touto poruchou (položka 18, $t = 2,939$).

Je-li žák s SPU schopen se hodinu a více soustředěně věnovat hraní počítačových her, pak je schopen se stejně dlouho soustředěně věnovat i školní práci a plnění svých úkolů – s položkou č.20 se identifikují opět spíše učitelé 2. st., učitelům 1. st. je více jasné, že koncentrace pozornosti těchto žáků pracuje výběrově, obzvláště jsou-li jejich obtíže kombinovány s ADHD ($t = 2,330$).

Za alarmující především považujeme výsledek položky č. 21. Učitelé 2.st. se domnívají v převaze ve srovnání s učiteli 1.st. ZŠ, že i když bude žák s SPU pracovat dle individuálního vzdělávacího plánu s úpravou v učivu pro daný ročník, při hodnocení musí být srovnávány jeho výsledky s ostatními spolužáky, kteří takovou úpravu učiva nemají ($t = 2,539$). Takový přístup k hodnocení vede k naprosté demotivaci žáka ke školní práci a odporu ke škole..

Významný rozdíl dosahují učitelé působící na 1. a 2. stupni ZŠ i v položce č.15 ($t = 2,447$). V ní se jedná o pochopení souvislosti mezi enormním tlakem na výkon u žáka s SPU, získání pocitů neúspěchu ústícího do strachu ze školy až odporu ke vzdělávání.

Na základě uvedených výsledků můžeme verifikovat H1, že učitelé 1. stupně ZŠ mají v porovnání s učiteli 2. stupně hlubší znalosti o problematice SPU

5.2 Souvislost mezi vědomostmi o SPU, znalostmi vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky a jejich praktickým použitím

Na základě vyhodnocení níže uvedených dat chceme ověřit platnost další hypotézy:

H0: U učitelů ZŠ neexistuje rozdíl mezi jejich teoretickým uznáním a praktickým využitím vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky s SPU

H2: U učitelů ZŠ se významně liší teoretické uznání vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky s SPU od realizace těchto opatření v praxi.

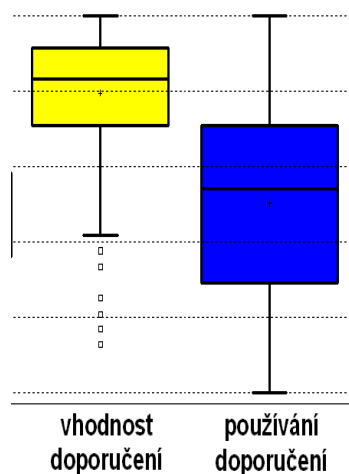
Zaměříme-li se na porovnání skutečnosti, do jaké míry učitelé základní školy jsou vybaveni vědomostmi o problematice SPU, teoretickými znalostmi o vhodných doporučeních pro práci se

žáky se specifickými poruchami učení, která obsahují i konkrétní adekvátní přístup k těmto žákům z hlediska naplňování jejich psychických potřeb a do jaké míry tato doporučení skutečně v praxi realizují, dostaneme se k zajímavým statisticky podloženým výsledkům.

Nejprve uvádíme matici se Spearmanovými korelačními koeficienty včetně dosažených hladin významnosti (v závorce) testu ověřujícího jejich nenulovost, následuje box-plot (tabulka č. 5, graf č. 14).

| | Teoretické znalosti o SPU | Vhodnost doporučení | Používání doporučení |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Teoretické znalosti o SPU | | 0,4352 (0,000) | 0,4440 (0,000) |
| Vhodnost doporučení | 0,4352 (0,000) | | 0,5956 (0,000) |
| Používání doporučení | 0,4440 (0,000) | 0,5956 (0,000) | |

Tabulka č. 5: Souvislost mezi teoretickými znalostmi respondentů o SPU, vhodnými doporučeními k přístupu v praxi a jejich skutečným používáním



Graf č. 14: Box-plot – porovnání znalostí respondentů vhodných doporučení a jejich užívání v edukační praxi

To, že mezi výsledky jednotlivých testů panuje středně silná korelace, není nikterak překvapující už vzhledem k profesi zkoumaného vzorku respondentů. Za zamyšlení však stojí dosažená pásma dle síly asociace mezi výsledky z částí „vhodnost doporučení“ a „používání doporučení“, který je podrobněji prostřednictvím hodnot korelace níže rozebírán.

○ **Srovnání výsledků částí „vhodnost doporučení“ a „používání doporučení“**

Obě části dotazníku zkoumají postoj respondentů k týmž doporučením, avšak první z nich se táže pouze po znalosti pedagogů, jak vhodná tato doporučení jsou, druhá zkoumá jejich aktivní používání respondenty ve výuce. Oddělení těchto dvou aspektů je motivováno úvahou, že ne každý se v praxi řídí doporučeními, o kterých se domnívá, že jsou vhodná. Proto lze předpokládat, že v druhé části budou tazatelé dosahovat nižších výsledků.

Může být nicméně poučné zjistit, která doporučení se na tomto efektu podílejí méně a která více. Za tím účelem bylo u každé položky těchto dvou částí vypočteno, jaký podíl respondentů z těch, kteří správně rozpoznali vhodnost, tvoří ti respondenti, kteří doporučení i správně aplikují. Dále jsou světlým odstínem šedé barvy označeny ty položky, jejichž doporučení aplikovaná do praxe mohou vhodně posílit psychické potřeby žáků s SPU.

Výsledky shrnuje následující tabulka č. 6. Ukazuje sílu korelace (r) mezi proměnnými tvořenými odpověďmi respondentů, kteří správně vyhodnotili vhodnost jednotlivých navržených doporučení pro užití v praxi a mezi jejich skutečným užitím v praxi. Vylučuje tedy neznalost jako překážku pro používání doporučení v praxi. Pro lepší přehlednost jsou doporučení seřazena podle dosaženého korelačního koeficientu r .

| Č. a znění doporuč. | počet správných odpovědí v části "vhodnost doporučení" | z toho správných odpovědí v části "používání doporučení" | korelační koeficient (r) |
|------------------------------------|---|---|--|
| 5 | Když vidím, že žák učivo nechápe, snažím se vymyslet jiný způsob, jak mu probíranou látku přiblížit. 116; sd = 12,57 | 40; sd = 12, 24 | 0,297 |
| 22 | Aktivní spoluúčast žáka je nezbytná - v hodinách mu poskytuji pomoc, povzbuzuji tím jeho sebevědomí. 275; sd = 2,71 | 119; sd = 3, 45 | 0,412* |
| 19 | Poskytuji žákům dle potřeby konzultace mimo vyučování. 285; sd = 3, 86 | 125; sd = 3, 88 | 0,497* |
| 15 | Pomáhám žákovi nalézt jeho styl učení – získá sebevědomí ve své schopnosti. 246; sd = 3, 15 | 119; sd = 3, 52 | 0,472** |
| 18 | Případné konflikty řeším až po odeznění afektu. 226; sd = 4, 08 | 111; sd = 4, 89 | 0,497* |
| 13 | Nepožaduji stejný rozsah práce jako po ostatních žácích, o skutečných znalostech se přesvědčím jinou formou. 133; sd =1, 95 | 69; sd = 1,83 | 0,503** |

| | | | | |
|----|--|-----------------|-----------------|---------|
| 1 | Pevně stanovím jednotná jasná pravidla hodnocení pro celou třídu - tak dosáhnu spravedlivosti vůči všem žákům. | 218; sd = 1,56 | 118; sd = 1,93 | 0,521* |
| 14 | Umožním žákovi, aby se mohl zeptat bezprostředně ve chvíli, když něčemu nerozumí. | 191; sd = 1,65 | 108; sd = 1,93 | 0,543 |
| 2 | Ověřím si, že žák pochopil zadání samostatné práce Dodávám mu tak jistotu, že úkol zvládne. | 284; sd = 1,78 | 161; sd = 1,53 | 0,547 |
| 11 | Bezprostředně poskytnu žákovi zpětnou vazbu - informace o kvalitě jeho výkonu včetně konstruktivních doporučení, jak to udělat příště lépe. | 283; sd = 12,28 | 162; sd = 10,76 | 0,562 |
| 20 | Žáka hodnotím individuálně za jeho skutečné znalosti. Podle potřeby používám slovní hodnocení. | 292; sd = 2,76 | 168; sd = 2,66 | 0,582* |
| 21 | Snažím se uplatňovat jednotný přístup v požadavcích na žáka s rodiči. | 271; sd = 6,30 | 158; sd = 6,48 | 0,583 |
| 6 | Uplatňuji pozitivní přístup k žákovi, jsem trpělivý, klidný, dokážu dodat optimismus. | 285; sd = 0,87 | 174; sd = 0,98 | 0,612** |
| 10 | Neprovádím s žáky více aktivit najednou, vždy plníme jeden konkrétní úkol. | 250; sd = 0,90 | 158; sd = 0,93 | 0,621* |
| 12 | Dokážu ocenit kvality žáka, které se netýkají pouhého prospěchu. | 278; sd = 0,46 | 177; sd = 0,56 | 0,637 |
| 17 | Vhodně motivuji žáka ke čtení i k psaní, zaměřuji se především na porozumění čtenému textu. | 251; sd = 2,76 | 170; sd = 2,33 | 0,669* |
| 8 | Střídám ve výuce pasivní činnosti s aktivními, zařazuji dle potřeby relaxace. | 294; sd = 3,14 | 200; sd = 3,00 | 0,687 |
| 4 | Na žáka mám stejné požadavky jako na všechny ostatní, na vysvědčení mu však dám lepší známku. | 164; sd = 4,40 | 115; sd = 4,18 | 0,715** |
| 9 | Strukturuji výuku, stanovím téma hodiny, seznámím žáky s náplní hodiny a očekávanými výsledky. | 244; sd = 1,9 | 175; sd = 1,88 | 0,717 |
| 24 | Poskytnu žákovi delší čas na práci a na kontrolu písemné práce. | 248; sd = 1,91 | 178; sd = 1,85 | 0,729* |
| 3 | Žáka posadím dle možností v dosahu učitele, aby s ním bylo možno lépe dle potřeby individuálně pracovat. | 261; sd = 1,57 | 192; sd = 1,63 | 0,736 |
| 7 | Pokyny zadávám vždy jasně, jednoznačně, po jednotlivých krocích. | 278; sd = 1,59 | 205; sd = 1,58 | 0,737 |
| 23 | Umožním žákovi v hodinách používat ty pomůcky, které mu pomohou překonávat obtíže – čtecí okénko, bzučák... podložku, mačkadlo, kalkulačku.... | 201; sd = 3,69 | 155; sd = 3,35 | 0,789** |
| 16 | Předkládám žákovi doplňovací cvičení místo diktátu, grafy, přehledy učiva. | 237; sd = 2,25 | 222; sd = 2,52 | 0,934** |

Tabulka č. 6: Srovnání výsledků částí dotazníku „vhodnost doporučení“ a „používání doporučení

Legenda: sd = směrodatná odchylka; r = korelační koeficient; *hladina statistické významnosti * 0,05; ** 0,01

Při rozboru dat musíme brát v patrnosti subjektivitu odpovědí učitelů. Na 1% hladině významnosti se nachází šest zkoumaných položek, na 5% hladině významnosti osm položek. Nejobtížněji se zřejmě respektuje vhodnost (resp. nevhodnost?) doporučení č. 5 („Když vidím, že žák učivo nechápe, snažím se vymyslet jiný způsob, jak mu probíranou látku přiblížit“). Proměnné dosahují pouze malé síly asociace $r = 0,297$, nejedná se ovšem o statistickou významnost. Znamená to tedy, že pouze malá část učitelů, kteří vědí, že se jedná o doporučení vhodné, je pravidelně do své každodenní praxe zařazuje. Shodou okolností je to zároveň doporučení, jehož vhodnost (nevhodnost?) byla rozpoznávána nejméně správně – o tom informuje 2. sloupec tabulky. Naopak doporučení č. 16 takové problémy nečiní („Předkládám žákovi doplňovací cvičení místo diktátu, přehledy učiva). Vztah mezi proměnnými dosahuje velkou korelační závislost $r = 0,934$ na 1% hladině významnosti využívá.

Na základě uvedených skutečností můžeme H0 zamítnout a H2 verifikovat. Znamená to tedy, že u učitelů ZŠ se významně liší teoretické uznání vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky s SPU od realizace těchto opatření v praxi.

5.3 Analýza dodržování psychických zvláštností integrovaných žáků s SPU učiteli 1. a 2. stupně ZŠ

Zkoumali jsme, kteří respondenti, zda působící na 1. stupni ZŠ či naopak ti, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ více respektují psychické zvláštnosti integrovaných žáků se specifickou poruchou učení. **Tímto krokem jsme chtěli verifikovat či falzifikovat další naši hypotézu:**

H0: Mezi učiteli 1. a 2. stupně základní školy neexistují rozdíly v respektování psychických potřeb integrovaných žáků s SPU.

H3: Učitelé 1. stupně ZŠ více respektují psychické potřeby integrovaných žáků s SPU než učitelé druhého stupně.

Prostřednictvím Cronbachovy alfy zjistíme stupeň vnitřní konzistence mezi výsledky položek použitého dotazníku a její reliabilitu (spolehlivost). Hodnota 0,7 a více znamená vysokou konzistenci a reliabilitu. Z dotazníku jsme použili položky obsahující ta doporučení, jejichž aplikace do praxe souvisí s dodržováním psychických zvláštností integrovaných žáků. Konkrétně se jedná o položky č. 2, 3, 5, 6, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 22, 24 (viz. Příloha č. 1)

Učitelé 1. stupně ZŠ

| Minimum - maximum | průměr | Směrodatná odchylka | Cronbachovo alfa |
|-------------------|--------|---------------------|------------------|
| 0 – 100% | 50,3% | 27,5 | 0,910 |

Tabulka č. 8: Používaná doporučení učiteli 1. st. ZŠ

Učitelé 2. stupně ZŠ

| minimum - maximum | průměr | Směrodatná odchylka | Cronbachovo alfa |
|-------------------|--------|---------------------|------------------|
| 12,5 – 100% | 79,4% | 36,9 | 0,531 |

Tabulka č. 9: Používaná doporučení učiteli 2. st. ZŠ

Z uvedených tabulek (tabulka č. 8 a 9) je patrné, že blíže hodnotě 1 (Cronbachovo alfa) leží výsledky učitelů 1. stupně ZŠ, tudíž tito pedagogové více akceptují psychické zvláštnosti integrovaných žáků.

Osmdesát pedagogů mělo potřebu objasnit pod vlastní dotazník, proč nemůže akceptovat psychické zvláštnosti žáků SPU. Domnívají se, že jim chybí asistent pedagoga a cítí se pod tlakem rodičů žáků nehandicapovaných, kteří jim vyčítají zvýšenou péči o integrované jedince na úkor dětí tzv. bez postižení. Důvodem může být dle našeho názoru i skutečnost, že učitelé na druhém stupni ZŠ tak zvaných nejazykových předmětů si nemusí plně uvědomovat, v jakém rozsahu specifické potíže každého konkrétního integrovaného žáka zasahují do jeho předmětu. Vyplývá to i z naší praktické zkušenosti, kdy na dílčích školách je špatná informovanost o problémech těchto žáků mezi výchovným poradcem, třídním učitelem a jednotlivými učiteli, kteří participují na výuce těchto dětí v jednotlivých učebních předmětech. Máme ověřeno, že i zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky bývá častěji formálního charakteru na 2. stupni ZŠ ve srovnání s 1. stupněm.

Na základě uvedených výsledků lze verifikovat H3, že učitelé 1. stupně více respektují psychické potřeby integrovaných žáků s SPU než učitelé druhého stupně.

5.4 Rozdíl v aplikaci „používání doporučení“ u žáků s SPU a s ostatními SVP

Rozborem dat v této kapitole chceme verifikovat či falzifikovat pracovní hypotézu.

H0: Učitelé poskytují stejnou míru podpory v procesu edukace žákům s SPU i žákům s ostatními druhy handicapů

H4: Učitelé v rámci individuálního přístupu v procesu edukace ve větší míře v praxi poskytují psychickou podporu žákům s jinými druhy handicapů než je specifická porucha učení (a chování).

Ze statistických metod k zpracování dat jsme použili t-test.

Jak jsme již upozorňovali v kapitole č.4.5.2 na ověření této hypotézy jsme pracovali

s částí našeho souboru, tj s počtem 131 respondentů, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků i s jinými druhy handicapů než je SPU. Z uvedeného počtu respondentů jich 73 učí na prvním stupni základní školy a 58 na druhém stupni základní školy.

Pro porovnání v používání adekvátních doporučení, resp. metod práce při edukaci integrovaných dětí s SPU a integrovaných žáků s ostatními handicapů jsme vybrali pouze ty položky z dotazníku, které korespondují s naplňováním psychických potřeb těchto žáků. Domníváme se totiž, že u žáků s jinými handicapů se pedagogové systematictěji zaměřují na jejich naplňování ve srovnání s žáky s SPU.

Tabulka č. 10 obsahuje rozbor dat. U každého čísla položky uvádíme průměr a směrodatnou odchylku, a to u používaných doporučení učiteli u obou skupin žáků, t-test pak vyjadřuje rozdíl v používání těchto metod učiteli u obou skupin žákovských skupin. Symbolem * označujeme statistickou významnost na hladině 5% . Symbolem ** označujeme statistickou významnost na hladině 1%.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že naši respondenti skutečně důsledněji aplikují vybraná doporučení do praxe u žáků s jinými handicapy než jsou SPU. **Osm doporučení z dvanácti zaměřených na podporu psychiky integrovaných žáků prokazuje dokonce statistickou významnost na hladinách 1% či 5% při srovnání jejich aplikace u dětí s SPU a s ostatními handicapy ve prospěch právě žáků s jinými handicapy. Pracovní hypotézu H3 tedy verifikujeme.**

| Číslo položky | Ostatní handicapy | | SPU | |
|---|-------------------|---------------|--------|-------|
| 2. | Průměr | 29,61 | průměr | 26,96 |
| | Sd | 8,84 | Sd | 6,35 |
| | t hodnota | 2,57** | | |
| Ověřím si, že žák pochopil zadání samostatné práce. Dodávám mu tak jistotu, že úkol zvládne | | | | |
| 3. | Průměr | 29,49 | průměr | 27,45 |
| | Sd | 7,35 | Sd | 7,13 |
| | t hodnota | 1,13 | | |
| Žáka posadím dle možností v dosahu učitele, aby s ním bylo možno lépe dle potřeby individuálně pracovat. | | | | |
| 5. | Průměr | 26,18 | průměr | 22,33 |
| | Sd | 5,33 | Sd | 4,25 |
| | t hodnota | 3,60** | | |
| Když vidím, že žák učivo nechápe, snažím se vymyslet jiný způsob, jak mu probíranou látku přiblížit. | | | | |
| 6. | Průměr | 18,47 | průměr | 16,86 |
| | Sd | 4,56 | Sd | 4,39 |
| | T | 1,70* | | |
| Uplatňuji pozitivní přístup k žákovi, jsem trpělivý, klidný, dokáži dodat optimismus. | | | | |
| 11. | Průměr | 18,46 | průměr | 18,3 |
| | Sd | 4,39 | Sd | 4,44 |
| | t hodnota | 0,18 | | |
| Bezprostředně poskytnu žákovi zpětnou vazbu - informace o kvalitě jeho výkonu včetně konstruktivních doporučení, jak to udělat příště lépe. | | | | |
| 12. | Průměr | 26,11 | průměr | 22,33 |
| | Sd | 8,94 | Sd | 4,25 |
| | t hodnota | 3,44** | | |
| Dokážu ocenit kvality žáka, které se netýkají pouhého prospěchu. | | | | |
| 14. | Průměr | 25,08 | průměr | 23,71 |
| | Sd | 4,5 | Sd | 4,55 |
| | t hodnota | 1,43 | | |
| Umožním žákovi, aby se mohl zeptat bezprostředně ve chvíli, když něčemu nerozumí | | | | |
| 15. | Průměr | 29,61 | průměr | 26,96 |
| | Sd | 8,84 | Sd | 6,35 |
| | t hodnota | 1,69 | | |
| Pomáhám žákovi nalézt jeho styl učení. | | | | |
| 18. | Průměr | 25,3 | průměr | 23,71 |
| | Sd | 5,7 | Sd | 4,55 |
| | t hodnota | 1,72* | | |

| Případné konflikty řeším až po odeznění afektu. | | | | |
|--|------------------|---------------|--------|-------|
| 21. | Průměr | 18,47 | průměr | 16,86 |
| | Sd | 4,56 | Sd | 3,79 |
| | t hodnota | 1,70* | | |
| Snažím se uplatňovat jednotný přístup v požadavcích na žáka společně s rodiči. | | | | |
| 22. | Průměr | 18,73 | průměr | 15,52 |
| | Sd | 3,75 | Sd | 2,28 |
| | t hodnota | 2,93** | | |
| Aktivní spoluúčast žáka je nezbytná - v hodinách mu poskytují pomoc, povzbuzují jeho sebevědomí. | | | | |
| 24. | Průměr | 18,73 | průměr | 15,96 |
| | Sd | 3,75 | Sd | 2,28 |
| | t hodnota | 3,09** | | |
| Poskytnu žákovi delší čas na práci a na kontrolu písemné práce. | | | | |

Tabulka č. 10: Rozdíl v praktické aplikaci používání metod učiteli u žáků s SPU a u žáků s ostatními handicapem mimo SPU

Proto se nyní podíváme na jednotlivá doporučení v tabulce č. 10. Podrobněji a zamyslíme se, zda je opravdu natolik náročné v běžném edukačním procesu pro jednoho učitele bez asistenta pedagoga tato doporučení aplikovat obecně a o která doporučení se konkrétně jedná.

Položka č. 2 (Ověřím si, že žák pochopil zadání samostatné práce. Dodávám mu tak jistotu, že úkol zvládne) – tato v podstatě zásada by měla být samozřejmostí pro každého pedagoga, pejorativně řečeno, kdo jiný, než profesně připravený pedagog by ji měl dodržovat. Dodržována by měla být směrem ke každému žákovi bez rozdílu, tudíž její významnější aplikace pouze u žáků s jinými typy handicapů je dle našeho názoru neodpustitelná ($t = 2,57$, p se rovná nebo je menší 0,01 na 1% hl. význ.). Její aplikace do praxe dodává víru žákovi ve své vlastní schopnosti, ale i s minimalizací obran v případě, že žák neví, co má dělat a prožívá úzkost z neúspěchu. Podrobnější vztah mezi úzkostí a výkonem subjektu je již popsán v motivačních teoriích úspěšného výkonu navazujících na myšlenky K.Lewina. Hovoří o dynamice aspirační úrovně, nesouladem mezi anticipovaným cílem a výkonem, zažíváním úspěchu a neúspěchu se závěrem mapujícím skutečnost motivačních tendencí člověka vyhnout se neúspěchu .

To samé platí o **položkách č. 5 a 22**. Položka 5 (Když vidím, že žák učivo nechápe, snažím se vymyslet jiný způsob, jak mu probíranou látku přiblížit). Zde byla zaznamenána statistická významnost na 1 % hladině ($t = 3,60$). Položka 22 (Aktivní spoluúčast žáka je nezbytná - v hodinách mu poskytují pomoc, povzbuzují jeho sebevědomí), statistická významnost na 1 %

hladině, $t = 2,93$). Učitel by měl mít připraveny ve svých předmětech, pro které je aprobován, různé alternativy přiblížení učiva tak, aby látku pochopil každý žák. Proto se nám zdá až nelogické, když konkrétně k těmto položkám ve volném vyjádření 11 respondentů uvedlo, že bez asistenta pedagoga nemají k takovému způsobu podpory dostatečný časový prostor. Přitom kterýkoliv žák, který probíranou látku nepochopí, je významněji ohrožen prožíváním neúspěchu.

Položka č. 3 (Žáka posadím dle možností v dosahu učitele, aby s ním bylo možno lépe dle potřeby individuálně pracovat) se ukázala jako statisticky nevýznamná. Znamená to, že se jedná o běžně užívaný způsob podpory v našem základní školství bez ohledu na druh handicapu. Pamatujeme doby na počátku 90. let 20. stol., kdy tento způsob podpory byl považován mnohými pedagogy, pokud jim byl doporučen, za nepřijatelný a nerealizovatelný (např. z důvodu habitu dítěte, nespravedlnosti vůči ostatním žákům, apod.).

Položka 6 (Uplatňuji pozitivní přístup k žákovi, jsem trpělivý, klidný, dokážu dodat optimismus) dosáhla 5% hladiny statistické významnosti ($t = 1,70$), stejně jako **položka č. 21** (Snažím se uplatňovat jednotný přístup v požadavcích na žáka společně s rodiči.). V obou případech se jedná o základní zásady v přístupu ke všem žákům, nejen k žákům handicapovaným. Pravdou je, že pokud ve třídě funkčně pracuje asistent pedagoga, může pod vedením učitele u potřebných žáků lépe jednotnost přístupu učitelů a rodičů k žákovi ovlivňovat.

Položka č. 24 (Poskytnu žákovi delší čas na práci a na kontrolu písemné práce) dosahuje 1 % hladiny statistické významnosti ($t = 3,09$). Znamená to, že učitelé snáze tento způsob podpory poskytnou žákům s jinými handicapami než je SPU. Přitom dle našeho názoru se jedná o jednu z nejelegantnějších možností podpory pro jedince s SPU ve školním prostředí proklamovanou jako způsob podpory i při skládání státní maturity.

Z poradenské praxe můžeme doložit mnoho případů klientů, kdy časově omezená úkolová situace právě u žáků s SPU v důsledku strachu a úzkosti vede tyto žáky k nepromyšleným překotným, a tudíž nesprávným řešením, které zpětně tyto emoce prohlubují. Obdobné zkušenosti obecně s úzkostnými dětmi dokládá například D. Osladilová (Osladilová, 1986).

Z rozboru **položky č. 12** vyplývá, že učitelé dokážou spíše ocenit kvality žáka, které se netýkají pouze jeho prospěchu především u žáků s jinými handicapami než u žáků s SPU ($t = 3,44$ na 1% hl.

význ.). Přitom ocenění jiných kvalit než jakým je pouhé ocenění výborného vědomostního výkonu podporuje rozvoj odpovídajícího sociálního chování žáka. Vždyť opakovaně prožívané situace neúspěchu a negativních hodnocení mohou např. podle Z. Heluse a V. Hrabala vyústit až do syndromu neúspěšné osobnosti. Jeho podstatou se stává specificky prožitkový a postojoový komplex, který se postupně může stát osobnostním rysem s dopadem na aktuální chování, ale i na chování budoucí (Helus, Hrabal, 1982).

Právě u žáků s SPU se často rozvíjí sociální úzkost, která mimo jiné dle J. Papici vzniká často v případech, kdy je někomu odepřen sociální souhlas a ocenění či v situacích, kdy jedinec v malé sociální skupině (např. školní třídě- pozn. aut.) pociťuje od ostatních vůči sobě lhostejnost (Papica, 1976).

Nakonec se zastavíme u **položky č. 18** (Případné konflikty řeším až po odeznění afektu). Zde nám vyšel výsledek $t = 1,72$ na 5% hladině statistické významnosti. Z výsledku lze usoudit, že u žáků s SPU tuto zásadu učitelé nedodržují tak často jako u dětí s ostatními handicapami. Přitom se opět jedná o základní pravidlo, jehož důslednou aplikací lze minimalizovat a odstraňovat obtíže v sociálním chování u všech dětí. V průběhu afektu převažuje u každého jedince emoce nad kognicí, tudíž není reálné nějaký problém s žákem v jeho průběhu řešit.

Můžeme tedy říci, že veškeré položky, které dosáhly statistické významnosti ve své aplikaci ve prospěch žáků s jinými handicapami než je SPU, by měly být zcela jednoznačně aplikovány v průběhu edukačního procesu směrem ke všem žákům bez rozdílu. Pedagogové již v rámci profesní přípravy na pedagogických fakultách by měli být zřejmě systematictější připravováni v metodách psychické podpory žactva v procesu inkluzivní edukace.

Na základě uvedených skutečností lze verifikovat H4, a to že učitelé v rámci individuálního přístupu v procesu edukace ve větší míře v praxi poskytují psychickou podporu žákům s jinými druhy handicapů než je specifická porucha učení (a chování).

5.5 Souvislost výsledků mezi teoretickou znalostí vhodných doporučení a jejich praktickým dodržováním respondenty v závislosti na stanovených faktorech

V této kapitole budeme ověřovat naši poslední pracovní hypotézu:

H0: Neexistují žádné subjektivní a objektivní faktory, které by měly vliv na teoretické vědomosti a praktické dovednosti učitele při práci se žáky s SPU.

H5: Na straně učitele existují dílčí subjektivní a objektivní faktory ovlivňující jeho sumu teoretických vědomostí a praktických dovedností při práci se žáky s SPU.

Ke zjištění, jak jednotlivé faktory mohou souviset s výsledky teoretických znalostí, resp. informovanosti o problematice SPU, vhodných doporučení pro edukační praxi s těmito žáky a jejich praktickou aplikací našimi respondenty byl proveden neparametrický pořadový test, který jednoznačně potvrdil či vyvrátil jejich vliv. Je-li výsledná hladina pravděpodobnosti (p-value) menší nebo rovno 0,05 budeme vliv faktoru pokládat za statisticky významný.

○ Faktor: Pohlaví respondenta

| Škála vědomostí o SPU | | |
|-----------------------|------------------------|------|
| Pohlaví | MUŽI | ŽENY |
| Počet | 42 | 263 |
| Minimum | 13,9 | 8,3 |
| Medián | 38,9 | 50,0 |
| Maximum | 75,0 | 80,6 |
| Průměr | 38,8 | 48,9 |
| směrodatná odchylka | 17,5 | 14,7 |
| rozdíl průměrů | 10,1 | |
| <i>p</i> | <u>0,000286</u> | |

Tabulka č.11: Vliv faktoru „Pohlaví“ na výsledky

Škály vědomostí respondentů

| Teoretická znalost vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|--|------------------------|-------|
| Pohlaví | MUŽI | ŽENY |
| Počet | 42 | 263 |
| Minimum | 20,8 | 12,5 |
| Medián | 70,8 | 87,5 |
| Maximum | 95,8 | 100,0 |
| Průměr | 68,7 | 81,1 |
| směrodatná odchylka | 20,1 | 15,6 |
| rozdíl průměrů | 12,4 | |
| <i>p</i> | <u>0,000123</u> | |

Tabulka č. 12: Souvislost mezi faktory „Pohlaví“ na výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používání doporučení | | |
|----------------------|------------------------|-------|
| Pohlaví | MUŽI | ŽENY |
| Počet | 42 | 263 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 22,9 | 54,2 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 32,4 | 53,1 |
| směrodatná odchylka | 29,6 | 26,1 |
| rozdíl průměrů | 20,7 | |
| <i>p</i> | <u>0,000033</u> | |

Tabulka č. 13: Souvislost mezi faktory „Pohlaví“ na výsledky používaných doporučení v praxi

Mezi pohlavími je ve všech testech signifikantní rozdíl – ženy dosahují lepších výsledků. Nejprůkaznější je tento rozdíl u testu zkoumajícího používání doporučení ($p = 0,000033$, tabulka č. 13). I v oblasti teoretických znalostí však ženy převyšují pedagogy- muže. Celkové skóre v oblasti vědomostí o SPU u respondentek žen činí 48,90%, skóre mužů je 38,80%. Rozdíl průměru celkových skóre činí 10,10 (tabulka č. 11).

Obdobná situace je i v oblasti teoretických znalostí vhodného přístupu k žákům s SPU (tabulka č.12). Zde celkové skóre dosahuje u žen 81,1 %, u mužů 68,7%, rozdíl průměrů činí 12,4.

Z výše uvedených tabulek i grafů z hodnot p-value je zřejmé, že ženy - učitelky našeho souboru jsou o problematice SPU informovanější po stránce teoretické i praktické.

○ **Faktor: Nejvyšší dosažené vzdělání**

Z tabulky č.14 vyplývá, že skóre vědomostí o SPU našich respondentů není významně ovlivněno stupněm jejich nejvyššího dosaženého vzdělání ($p = 0,63567$).

| Škála vědomostí o SPU | | |
|----------------------------|----------|------|
| nejvyšší dosažené vzdělání | SŠ | VŠ |
| Počet | 44 | 261 |
| Minimum | 8,3 | 13,9 |
| Medián | 48,6 | 47,2 |
| Maximum | 69,4 | 80,6 |
| Průměr | 46,3 | 47,7 |
| směrodatná odchylka | 14,2 | 15,7 |
| rozdíl průměrů | 1,4 | |
| <i>pe</i> | 0,635672 | |

Tabulka č. 14 Souvislost mezi faktory „Nejvyšší dosažené vzdělání“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

Pokud bychom se zaměřili na kvalitativní rozbor odpovědí, bez ohledu na výši vzdělání pouze 12,46% dotázaných respondentů např. ví, že pro úspěšné počáteční čtení žáka je důležitá dobrá úroveň fonologického uvědomění dítěte, závislost čtení ve vyšších ročnících na kvalitě sémantických schopností si uvědomuje pouhých 16,07% respondentů a souvislost dyslexie se specifickou poruchou jazyka připouští jen 13,44% oslovených.

| Teoretická znalost vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|---|----------|-------|
| nejvyšší dosažené vzdělání | SŠ | VŠ |
| Počet | 44 | 261 |
| Minimum | 41,7 | 12,5 |
| Medián | 83,3 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 80,9 | 79,1 |
| směrodatná odchylka | 13,4 | 17,4 |
| rozdíl průměrů | 1,8 | |
| <i>p</i> | 0,962156 | |

Tabulka č. 15 Souvislost mezi faktory „Nejvyšší dosažené vzdělání“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používání metod v praxi | | |
|----------------------------|--------|-------|
| nejvyšší dosažené vzdělání | SŠ | VŠ |
| Počet | 44 | 261 |
| Minimum | 4,2 | 0,0 |
| Medián | 54,2 | 54,2 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 54,1 | 49,6 |
| směrodatná odchylka | 25,0 | 27,9 |
| rozdíl průměrů | 4,5 | |
| <i>p</i> | 0,4204 | |

Tabulka č. 16: Souvislost mezi faktory „Nejvyšší dosažené vzdělání“ a výsledky používaných doporučení v praxi

Ze zpracovaných dat v tabulkách č.15 a č.16 vyplývá, že mezi vysokoškoláky a středoškoláky není žádný statisticky významný rozdíl ani v teoretických znalostech vhodného přístupu k integrovaným žákům s SPU, ani v jejich aktivním používání ve vyučovacím procesu.

○ **Faktor: Pozice ve škole (působnost na 1. či 2. stupni ZŠ)**

Pro porovnání byla zpracována data respondentů, kteří učí na 1. a na 2. stupni základní školy.

| Škála vědomostí o SPU | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|
| pozice ve škole | 1. stupeň | 2. stupeň |
| Počet | 104 | 111 |
| Minimum | 8,3 | 13,9 |
| Medián | 50,0 | 44,4 |
| Maximum | 80,6 | 77,8 |
| Průměr | 48,9 | 44,6 |
| směrodatná odchylka | 13,8 | 16,6 |
| rozdíl průměrů | 4,3 | |
| <i>p</i> | <u>0,049385</u> | |

Tabulka č. 17: Souvislost mezi faktory „Pozice ve škole“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

Z tabulky č. 17 vyplývá patrný rozdíl ve vědomostech o SPU mezi oběma skupinami respondentů ve prospěch učitelů 1. stupně ZŠ ($p = 0,049385$).

| Teoretická aplikace vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|---|--------------|--------------|
| Pozice ve škole | 1. stupeň | 2. stupeň |
| Počet | 104 | 111 |
| Minimum | 37,5 | 12,5 |
| Medián | 87,5 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 82,2 | 75,7 |
| směrodatná odchylka | 13,2 | 19,4 |
| rozdíl průměrů | 6,5 | |

| | |
|----------|------------------------|
| <i>p</i> | <u>0,021830</u> |
|----------|------------------------|

Tabulka č. 18 Souvislost mezi faktory „Pozice ve škole“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používané pozitivní metody v praxi | | |
|------------------------------------|------------------------|-----------|
| Pozice ve škole | 1. stupeň | 2. stupeň |
| Počet | 104 | 111 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 58,3 | 45,8 |
| Maximum | 100,0 | 95,8 |
| Průměr | 56,9 | 44,0 |
| směrodatná odchylka | 25,2 | 27,0 |
| rozdíl průměrů | 12,9 | |
| <i>p</i> | <u>0,000542</u> | |

Tabulka č. 19: Souvislost mezi faktory „Pozice ve škole“ a výsledky používaných doporučen v praxi

Učitelé z 1. stupně dosahují lepších výsledků než učitelé z 2. stupně. U testů ověřujících znalosti vhodných doporučení a jejich aktivního používání je tento rozdíl statisticky průkazný ($p = 0,0221830$, tabulka č. 18 a $p = 0,000542$, tabulka č. 19).

○ **Faktor: Aprobace**

67 (22%) respondentů vystudovalo speciální pedagogiku, 238 (72%) respondentů má aprobaci jinou. Rozdíl celkových skóre je 14,1, $p = 0$!

| Škála vědomostí o SPU | | |
|-----------------------|------------------|------|
| Aprobace | spec. pedagogika | jiná |
| Počet | 67 | 228 |
| Minimum | 30,6 | 8,3 |
| Medián | 58,3 | 44,4 |
| Maximum | 80,6 | 80,6 |
| Průměr | 58,2 | 44,1 |
| směrodatná odchylka | 11,9 | 15,1 |

| | |
|----------------|------------------------|
| rozdíl průměrů | 14,1 |
| <i>p</i> | <u>0,000000</u> |

Tabulka č. 20: Souvislost mezi faktory „Aprobace“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

Absolvované studium speciální pedagogiky významně ovlivňuje kvalitu vědomostí respondentů o SPU. Je to určitě i tím, že studijní programy speciální pedagogiky jednotlivých fakult mají problematiku specifických poruch učení zařazenu jako samostatnou disciplínu v rozsahu 2 – 3 semestrů, zakončenou zkouškou či zkouškami, na rozdíl od jiných učitelských aprobací, kde problematika SPU je spíše jakousi ochutnávkou v rámci dvousemestrálního bloku výuky speciální pedagogiky.

| Teoretická aplikace vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|---|------------------------|-------|
| Aprobace | spec. pedagogika | jiná |
| Počet | 67 | 228 |
| Minimum | 37,5 | 12,5 |
| Medián | 87,5 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 83,6 | 77,8 |
| směrodatná odchylka | 12,7 | 17,9 |
| rozdíl průměrů | 5,9 | |
| <i>p</i> | <u>0,039068</u> | |

Tabulka č. 21: Souvislost mezi faktory „Aprobace“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používané metody v praxi | | |
|--------------------------|------------------------|-------|
| Aprobace | spec. pedagogika | jiná |
| počet | 67 | 228 |
| minimum | 0,0 | 0,0 |
| medián | 58,3 | 50,0 |
| maximum | 100,0 | 100,0 |
| průměr | 58,5 | 47,5 |
| směrodatná odchylka | 26,2 | 27,5 |
| rozdíl průměrů | 11,0 | |
| <i>pe</i> | <u>0,003793</u> | |

Tabulka č. 22: Souvislost mezi faktory „Aprobace“ a výsledky používaných doporučení v praxi

Učitelé, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku, dosahují ve všech částech dotazníku statisticky významně lepších výsledků (viz. tabulky č. 21 - 23).

Faktor: Výskyt SPU v příbuzenstvu

| Škála vědomostí o SPU | | |
|-------------------------|------------------------|------|
| Výskyt příbuzných s SPU | ANO | NE |
| Počet | 76 | 229 |
| Minimum | 8,3 | 13,9 |
| Medián | 52,8 | 47,2 |
| Maximum | 80,6 | 80,6 |
| Průměr | 51,0 | 46,3 |
| směrodatná odchylka | 14,7 | 15,6 |
| rozdíl průměrů | 4,6 | |
| <i>p</i> | <u>0,018870</u> | |

Tabulka č. 23: Souvislost mezi faktory „Výskyt příbuzných s SPU“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

Z tabulky č.23 je patrné, že respondenti, kteří mají v příbuzenstvu jedince se specifickou poruchou učení, mají i větší znalosti o dané problematice ($p = 0,01887$). Dosahují též v dotazníku lepších výsledků v části týkající se praktického používání metod (tabulka č. 25, $p = 0,022841$).

| Teoretická aplikace vhodného přístupu K žákům s SPU | | |
|--|----------|-------|
| Výskyt příbuzných s SPU | ANO | NE |
| Počet | 76 | 229 |
| Minimum | 37,5 | 12,5 |
| Medián | 87,5 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 82,5 | 78,4 |
| směrodatná odchylka | 12,9 | 17,9 |
| rozdíl průměrů | 4,1 | |
| <i>p</i> | 0,216384 | |

Tabulka č.24: Souvislost mezi faktory „Výskyt příbuzných s SPU“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používané metody v praxi | | |
|--------------------------|------------------------|-------|
| Výskyt příbuzných s SPU | ANO | NE |
| Počet | 76 | 229 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 58,3 | 50,0 |
| Maximum | 95,8 | 100,0 |
| Průměr | 56,4 | 48,2 |
| směrodatná odchylka | 26,5 | 27,6 |
| rozdíl průměrů | 8,2 | |
| <i>p</i> | <u>0,022841</u> | |

Tabulka č. 25: Souvislost mezi faktory „Výskyt příbuzných s SPU“a výsledky používaných doporučení v praxi

○ **Faktor: Zkušenost se vzděláváním žáků s SPU delší než 3 roky**

| Škála vědomostí o SPU | | |
|--------------------------|------------------------|------|
| Zkušenost se vzděláváním | ANO | NE |
| Počet | 147 | 158 |
| Minimum | 16,7 | 8,3 |
| Medián | 52,8 | 44,4 |
| Maximum | 80,6 | 72,2 |
| Průměr | 51,9 | 43,4 |
| směrodatná odchylka | 15,1 | 14,7 |
| rozdíl průměrů | 8,5 | |
| <i>p</i> | <u>0,000004</u> | |

Tabulka č. 26: Souvislost mezi faktory „Zkušenost se vzděláváním“a výsledky Škály vědomostí respondentů

V tabulce č. 26 vidíme významnou statistickou průkaznost ($p = 0,000004$). Učitelé, kteří mají 3 a více let praktickou zkušenost se vzděláváním žáků s SPU, dosahují v oblasti vědomostí o dané problematice lepších výsledků. Je tedy zřejmé, že přímá práce se žáky s SPU bude učitele v mnoha případech přivádět k potřebě zjišťovat si další informace týkající se této problematiky včetně sledování novinek v oboru.

| Teoretická aplikace vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|--|----------|-------|
| Zkušenost se vzděláváním | ano | ne |
| Počet | 132 | 173 |
| Minimum | 37,5 | 12,5 |
| Medián | 87,5 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 81,9 | 77,5 |
| směrodatná odchylka | 14,2 | 18,4 |
| rozdíl průměrů | 4,4 | |
| <i>p</i> | 0,077744 | |

Tabulka č. 27: Souvislost mezi faktory „Zkušenost se vzděláváním“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SPU

| Používané metody v praxi | | |
|--------------------------|-----------------|-------|
| Zkušenost se vzděláváním | ano | ne |
| Počet | 132 | 173 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 60,4 | 45,8 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 58,6 | 43,9 |
| směrodatná odchylka | 24,7 | 27,8 |
| rozdíl průměrů | 14,8 | |
| <i>p</i> | 0,000003 | |

Tabulka č. 28: Souvislost mezi faktory „Zkušenost se vzděláváním“ a výsledky používaných doporučení v praxi

Souvislost mezi délkou praxe s výukou žáků s SPU a teoretickými znalostmi vhodných metod užívaných při jejich individuálním vzdělávání není statisticky průkazná ($p = 0,077744$, tabulka č. 27), ale statistická významnost byla prokázána při srovnání se skutečně používanými metodami v praxi ($p = 0,000003$, tabulka č. 28). Můžeme tedy usuzovat, že případné teoretické neznalosti jsou kompenzovány jejich ověřenými postupy, které jsou při práci se žáky s SPU funkční.

Faktor: Zájem o další vzdělávání v dané problematice

| Teoretická aplikace vhodného přístupu k žákům s SPU | | |
|---|------------------------|------|
| Zájem o další vzdělávání | ano | ne |
| Počet | 243 | 62 |
| Minimum | 12,5 | 16,7 |
| Medián | 87,5 | 79,2 |
| Maximum | 100,0 | 95,8 |
| Průměr | 81,8 | 69,9 |
| směrodatná odchylka | 14,7 | 21,2 |
| rozdíl průměrů | 11,9 | |
| <i>p</i> | <u>0,000049</u> | |

Tabulka č. 30: Souvislost mezi faktory „Zájem o další vzdělávání“ a výsledky znalostí respondentů o vhodném přístupu k žákům s SP

| Škála vědomostí o SPU | | |
|------------------------|------------------------|------|
| Zájem o další vzdělání | ano | ne |
| Počet | 243 | 62 |
| Minimum | 8,3 | 13,9 |
| Medián | 50,0 | 38,9 |
| Maximum | 80,6 | 77,8 |
| Průměr | 49,2 | 40,8 |
| směrodatná odchylka | 15,0 | 15,5 |
| rozdíl průměrů | 8,4 | |
| <i>p</i> | <u>0,000085</u> | |

Tabulka č. 29: Souvislost mezi faktory „Zájem o další vzdělávání“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

| Používané metody v praxi | | |
|--------------------------|-------|------|
| Zájem o další vzdělání | ano | ne |
| Počet | 243 | 62 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 54,2 | 37,5 |
| Maximum | 100,0 | 87,5 |
| Průměr | 53,9 | 36,0 |
| směrodatná odchylka | 26,7 | 26,1 |

| | |
|----------------|------------------------|
| rozdíl průměrů | 18,0 |
| <i>p</i> | <u>0,000009</u> |

Tabulka č. 31: Souvislost mezi faktory „zájem o další vzdělávání“ a výsledky používaných doporučení v praxi

Učitelé, kteří mají zájem o další vzdělávání, dosahují statisticky průkazně lepších výsledků ve všech částech dotazníku (tabulka č. 29 $p = 0,000085$, tabulka č. 30, $p = 0,000049$, tabulka č. 31, $p = 0,000009$).

○ **Faktor: Úzká spolupráce se školním psychologem/ speciálním pedagogem/**

| Škála vědomostí o SPU | | | |
|------------------------------------|------------------------|------|--|
| Spolupráce se šk. psychologem/sppg | ano | ne | |
| Počet | 132 | 173 | |
| Minimum | 13,9 | 8,3 | |
| Medián | 52,8 | 44,4 | |
| Maximum | 80,6 | 75,0 | |
| Průměr | 51,7 | 44,2 | |
| směrodatná odchylka | 14,0 | 15,8 | |
| rozdíl průměrů | 7,5 | | |
| <i>p</i> | <u>0,000058</u> | | |

Tabulka č.32: Souvislost mezi faktory „Spolupráce se školním psych./ sppg.“ a výsledky Škály vědomostí respondentů

V našem souboru respondentů se prokázala významná statistická závislost vlivu pravidelné spolupráce učitele se školním psychologem či speciálním pedagogem při práci s integrovanými žáky s SPU (tabulka č. 32, $p = 0,000058$) na kvalitu vědomostí o zpracovávané problematice. Zdá se nám to logické – na učitele je kladen vysoký nárok z hlediska práce se vztahy i vlastní edukací směrem k integrovaným žákům. Pokud má spolupracovníka v podobě školního psychologa či speciálního pedagoga, má v podstatě možnost osobní podpory. Nemusí vnímat jako nebezpečné prodiskutovat s tímto spolupracovníkem fakta a skutečnosti týkající se integrace konkrétního žáka a specifik jeho handicapu. Školní psycholog či speciální pedagog dokáže učiteli poradit, kde najít další inspiraci pro práci s příslušným žákem. Tím ho vede nenásilně i k rozšíření stávajících vědomostí o nové poznatky.

| Teoretická aplikace vhodného přístupu | | |
|---------------------------------------|----------|-------|
| Spolupráce se šk. psychologem/sppg | ANO | NE |
| Počet | 147 | 158 |
| Minimum | 20,8 | 12,5 |
| Medián | 87,5 | 83,3 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 79,6 | 79,2 |
| směrodatná odchylka | 17,1 | 16,7 |
| rozdíl průměrů | 0,4 | |
| <i>p</i> | 0,549068 | |

Tabulka č. 33: Souvislost mezi faktory „Spolupráce se šk. psych./sppg“ a výsledky znalostí respondentů vhodného přístupu k žákům s SPU

| Používané metody v praxi | | |
|------------------------------------|-----------------|-------|
| Spolupráce se šk. psychologem/sppg | ANO | NE |
| Počet | 147 | 158 |
| Minimum | 0,0 | 0,0 |
| Medián | 58,3 | 45,8 |
| Maximum | 100,0 | 100,0 |
| Průměr | 53,4 | 47,3 |
| směrodatná odchylka | 28,1 | 26,7 |
| rozdíl průměrů | 6,1 | |
| <i>p</i> | 0,033363 | |

Tabulka č. 34: Souvislost mezi faktory „spolupráce se šk. psychologem / sppg“ a výsledky používaných doporučení v praxi

○ **Faktor: Délka pedagogické praxe**

Délka praxe je sice kvantitativní veličina, jelikož však u ní nebylo prokázáno normální rozdělení, byl její vliv na výsledky posouzen opět prostřednictvím Spearmanova korelačního koeficientu (R_s) a příslušný test jeho nenulovosti (je-li výsledná hladina pravděpodobnosti p menší než 0,05, můžeme považovat za prokázané, že délka praxe má na výsledky testů lineární pozitivní či negativní vliv). Z níže uvedené tabulky č. 35 i grafu č. 15 je zřejmé, že délka praxe respondentů

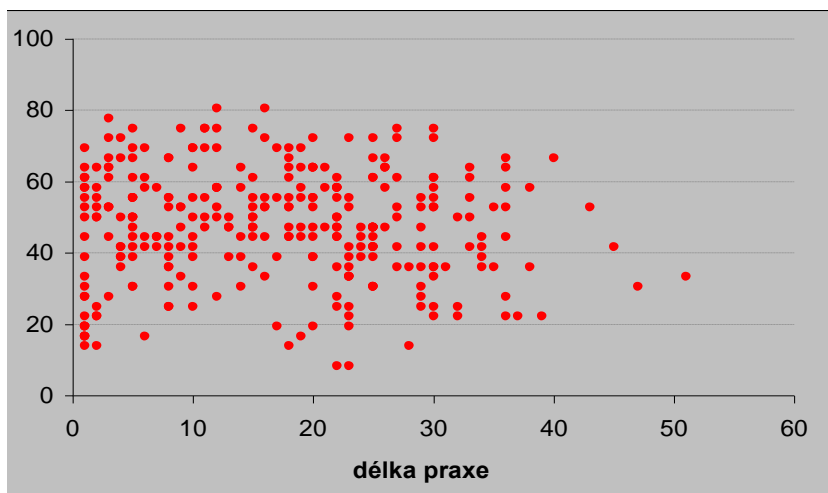
neovlivňuje výsledky v jejich vědomostech týkajících se problematiky SPU. Dalo by se dokonce uvažovat v relaci, že čím déle je respondent pedagogicky aktivní, tím se jeho teoretické znalosti snižují ($R_S = -0,0466$).

| Stupnice znalostí o SPU | |
|-------------------------|---------|
| R_S | -0,0466 |
| p | 0,4193 |

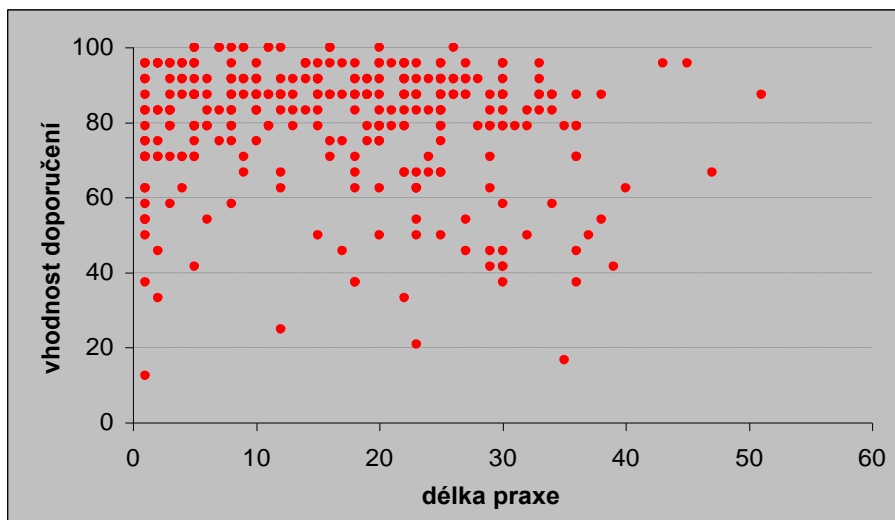
Tabulka č. 35: Souvislost mezi délkou pg. praxe a znalostmi o SPU

| Vhodný přístup k žákům s SPU | |
|------------------------------|---------|
| R_S | -0,0612 |
| p | 0,2886 |

Tabulka č. 36: Souvislost mezi délkou pg. praxe a vhodným přístupem



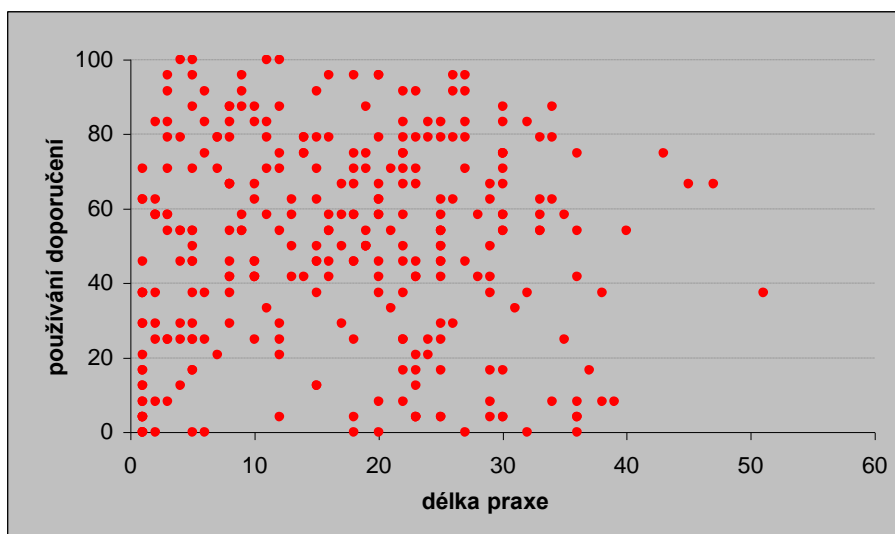
Graf č. 15: Souvislost mezi délkou pg- praxe respondentů a vědomostmi o SPU



Graf č. 16: Souvislost mezi délkou pg. praxe a znalostmi vhodných doporučení

| Používané metody v praxi | |
|--------------------------|--------|
| R_s | 0,0550 |
| p | 0,3401 |

Tabulka č. 37: Používané metody v praxi



Graf č. 17. Souvislost mezi pg. praxí a používáním vhodných doporučení při edukaci integrovaných žáků s SPU

V žádné části dotazníku nebyl prokázán vliv délky praxe na získané výsledky.

Následující Tabulka č. 38 pouze shrnuje výše uvedená data prezentující statisticky významné vlivy subjektivních a objektivních faktorů na straně učitelů na výsledky jednotlivých testů. Počet hvězdiček uvádí dosaženou hladinu významnosti podle kódu * .0,05; ** .0,01; *** 0,001.

| | Škála znalostí o SPU | vhodnost doporučení | používání doporučení |
|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Pohlaví respondenta | *** | *** | *** |
| počet let pedagogické praxe | | | |
| nejvyšší dosažené vzdělání | | | |
| pozice ve škole (1. či 2. st. ZŠ) | | * | *** |
| aprobace (studium SPPG) | *** | * | ** |
| zkušenosti s edukací žáků s SPU | ** | * | *** |
| příbuzní a známí s SPU | ** | | * |
| zájem o další vzdělávání | *** | *** | *** |
| úzká spolupráce se školním PS/SPPG | *** | | *** |

Tabulka č. 38: Statisticky významné vlivy faktorů na výsledky respondentů v jednotlivých testech

Na základě rozboru uvedených dat můžeme tedy H5 verifikovat. Předpokládá, že na straně učitele existují dílčí subjektivní a objektivní faktory ovlivňující jeho sumu teoretických vědomostí a praktických dovedností při práci se žáky s SPU.

6. Diskuse

Chceme-li, aby žáci s SPU dokázali adekvátně své výukové obtíže překonávat, je velice podstatné, aby učitelé, kteří zodpovídají za jejich edukaci, měli příslušné povědomí nejen o problematice SPU, ale i o jejím dopadu na psychiku žáka. Jedině tehdy může učitel poskytovat těmto žákům v rámci školní integrace odpovídající podporu, která nebude integrované děti poškozovat nemístnou mírou ochranných postojů k jejich handicapu, ale na druhou stranu nebude jejich problémy ignorovat.

Jakýkoliv přístup učitele k žákovi, nejen individuální, je od počátku vstupu dítěte do školy poznamenán aktuálním vztahem rodiny a školy, který je logicky konfliktní. Jedná se o problém daný, s nímž se musí žák vyrovnat bez ohledu na to, zda patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či nikoliv. Domníváme se ve shodě s M. Kučerou, že škola provádí tzv. společenskou homologizaci rodiny, neboť jí předkládá ideální normu žáka a říká rodičům, v čem se které dítě od této normy liší a jaká je možnost řešení jeho odlišnosti (Kučera, 2005).

V duchu školské integrace a inkluzivního vzdělávání se předpokládá odklon od segregačních tendencí učitelů, které souvisí s narušováním duševního zdraví žáků, obzvláště žáků handicapovaných a preferenci naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb podporujících psychickou pohodu.

Jedná se o dlouhodobý proces. Nelze očekávat, že přijmutím platné legislativy všichni pedagogové zvládnou management vyučování tak, aby individuálně integrovaní žáci požívali v rámci třídy stejného postavení jako ti bez obtíží. Důkazem mohou být výsledky jednoho ze seriózních výzkumů poslední doby, v jehož rámci C. Huberová pomocí sociometrické techniky u 650 integrativně edukovaných žáků běžných základních škol v Německu zjistila, že z nich až 48% dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se ocitlo na periferii třídy, zatímco u intaktní populace se jednalo pouze o 16% (Huber, 2008). Musíme se plně ztotožnit s názorem autorky, že stále jsou podceňovány procesy sociální integrace, které fungují mnohem více podle sociálněpsychologických principů, než se očekávalo. Pouze mechanismus heterogenní edukace intaktních žáků s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ještě nestačí k dosažení psychické pohody integrovaných žáků a nemůže zamezit případným rozvíjejícím se pocitem méněcennosti a rozvoji sníženého sebevědomí (Moody, 2007).

Testování hypotéz v rámci námi provedeného výzkumu, který měl přispět k rozšíření obecné poznatkové základny o nejčastěji užívaných modifikacích individuálního přístupu k žákům základní školy s poruchami učení rozličné báze ve srovnání se žáky s SPU ze strany jejich učitelů přineslo vesměs výsledky, které se neodlišují od závěrů výzkumů, uváděných v teoretické části této práce. Především se zaměřili na zjištění, do jaké míry si učitelé v rámci individuálního přístupu k žákům uvědomují a dodržují nejen jeho pedagogické, ale především psychologické aspekty a které faktory tyto postoje učitelů k naplňování individuálního přístupu ovlivňují. Pro přehlednost budou výsledky a zamyšlení nad nimi členěny stejným způsobem, jako testované hypotézy.

Nejprve jsme se zabývali **analýzou výsledků škály vědomostí učitelů o SPU**.

Celkový průměrný výsledek, kterého naši respondenti dosáhli činil 47,5%. Dosažené výsledky korespondují se zahraničními výzkumy týkajícími se problematiky ADHD, které byly k srovnání s našimi získanými daty použity, a to proto, že jsme vycházeli ze skutečnosti, že i u dětí s ADHD bývá velmi často SPU přítomna a obdobný zahraniční výzkum mapující čistě oblast SPU se nám nepodařilo odhalit.. Pro zajímavost konkrétně uvádíme výsledky učitelů z USA (47,8%; Scitutto et al., 2000), z JAR (42,6%; Kleyhans, 2005) či Španělska (42,5%; Fernández, Míngues, Casas, 2007). Především v oblasti terapie, reedukace a přístupu k integrovaným žákům mají obecně respondenti bez ohledu na pedagogické působení na určitém typu školy největší nedostatek znalostí (Scitutto et al., 2000), což se prokázalo i v našem šetření zaměřeném na SPU.

Při podrobnější analýze jsme ovšem zaregistrovali rozdíly ve znalostech specifik dané poruchy ve prospěch učitelů 1.stupně ZŠ v porovnání s učiteli stupně druhého. Potvrzuje se tak domněnka rodičů, vyjádřená v zjištěních M. Vágnerové, I. Strnadové a L. Krejčové, že z pohledu učitelů integrace žáků prostupňových je jednodušší ve srovnání s docházkou do vyšších ročníků (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009). Na 1% hladině významnosti se nachází šest zkoumaných položek, na 5% hladině významnosti osm položek. Především zjišťujeme, že pedagogové 2.st. ZŠ si příliš neuvědomují (či nepřipouštějí?), že symptomy deprese a školní anxiety se u dětí s SPU vyskytují častěji než u dětí bez této poruchy. Zaměřují se více na vlastní proces předávání vědomostí. K obdobnému zjištění dospěla ve svém výzkumném šetření P. Deiner (Deiner, 2010) či P. Bebbington a C. Cooper. Dva posledně jmenovaní sice prováděli své průzkumné šetření u učitelů vzdělávajících v rámci integrace především žáky se sociokulturními

problémy, ovšem také dospěli k závěrům, že učitelé si především se stoupajícím věkem svých žáků neuvědomují vždy souvislost mezi poruchou učení a emocionálními problémy jejich nositelů. Naopak u mladších žáků si učitelé častěji uvědomují souvislost mezi aktuálním chováním svých svěřenců, odrážejícím jejich emocionální problémy (Bebbington, Cooper, 2007). Domníváme se ovšem, že učitelům na druhém stupni ZŠ ztěžuje možnost odlišit případné emoční obtíže žáka způsobené opakovaným neúspěchem ve výuce přesto, že vynakládá velké úsilí, od obtíží způsobených celkovou nechutí vzdělávat se. Tento názor lze doložit nejen zkušenostmi z praxe, ale i poznatky B. Kleskeně a R. Podpiery, že se stoupajícím věkem žáků dochází obecně ke zvýšení jejich negativního vztahu ke škole a k učení (Kleskeň, Podpiera, 2010). Horší výsledky učitelů 2. stupně ZŠ mohou korespondovat se skutečností, že tito pedagogové ve srovnání s učiteli 1. stupně ZŠ mívají vyšší očekávání vůči žákům s SPU, která nemohou dyslektici uspokojivě naplnit (Matějček, Vágnerová, 2006).

Dále jsme se zabývali u našich respondentů **souvislostmi mezi jejich vědomostmi o SPU, znalostmi vhodných doporučení pro práci s integrovanými žáky a jejich praktickou aplikací směrem k žákům s SPU**. Zjistili jsme, že zde existuje skutečně signifikantní rozdíl na 5% hladině významnosti. Především pedagogové na 2. stupni ZŠ spíše poskytují žákům určité druhy tzv. úlev ve výuce, než celkovou podporu zaměřenou na minimalizaci obtíží způsobených přítomností poruchy. Především druhostupňoví učitelé se domnívají, že zabezpečení individuální reedukace percepčních funkcí je u většiny dětí s SPU dostatečnou pomocí k odstraňování jejich obtíží a nepřipouští si skutečnost, že pomoc takovému žákovi musí být komplexní a v průběhu celého vyučování. Do oné podpory opět nezanedbatelně patří i posilování žákova sebevědomí, k němuž může docházet i tak, že žák má možnost v průběhu vyučovací hodiny se bezprostředně zeptat na to, co nepochopil a učitel se snaží vymyslet i jiné způsoby objasnění látky či instrukce, která v původním výkladu byla pro žáka náročná. Právě tato možnost není, jak vyplynulo z našeho výzkumu, dostatečně učiteli v praxi naplňována, i když teoreticky ji vnímají pozitivně. Na to, jak důležitou úlohu v rámci intervenčních aktivit ze strany pedagoga (ale i rodiče) sehrává promyšlené, přesné a jednoduché poskytnutí důležitých informací k řešení zadaného úkolu upozorňuje mj. i R. E. Slavin. Učitel někdy vyloží instrukce k splnění zadané práce zbytečně složitě, nejednoznačně a nepřesvědčí se, zda děti s SPU skutečně zadání správně pochopily. Kromě toho ani neposkytne v průběhu plnění úkolu žákům tolik potřebnou zpětnou korekční vazbu (Slavin et al., 2008). Kvalitně poskytnuté instrukce mohou žákovi výrazně pomoci snížit

riziko nesprávného či chaotického použití potřebných výukových strategií pro plnění zadaného úkolu. Při poskytnutí nejednoznačné instrukce jedinec s SPU nemusí být schopen si vytvořit relevantní vazbu mezi získanými informacemi. Pedagog pak bývá překvapen horším výsledkem práce dítěte a neumí si vysvětlit důvod jeho selhání. Popsaná situace je zcela typická právě pro děti nejen s těžkými, ale i s lehkými formami dyslexie.

Naše zjištění lze doložit zjištěními M. Mandlawitze a B. Whitea uvedenými v teoretické části této práce. Také oni docházejí k závěrům, že učitelé působící v nižších třídách kvalifikovaněji naplňují vzdělávací potřeby integrovaných dětí, konkrétně dětí s poruchami chování a učení. Domnívají se, že učitelé žáků raného a mladšího školního věku jsou ochotnější ve srovnání s učiteli starších žáků naplňovat ideje integrace a inkluze, dodržovat předpisy s tím související a oprostít se od předsudku o učení a učení se. Naopak učitelé vyšších ročníků mají tendence v případě neúspěchu studenta obviňovat ho z malé snahy a nedostatečné přípravy na výuku (Mandlawitz, 2007; White, 2007).

Dále jsme se zabývali skutečností, **zda učitelé poskytují srovnatelnou míru podpory v procesu edukace integrovaným žákům s SPU a žákům s ostatními druhy handicapů.** Přesto, že učitelé vyjadřovali ve shodě se zahraničními výzkumy určité obavy především s integrací žáků s poruchami autistického spektra, s poruchami chování a s mentální retardací v kombinaci s poruchou chování především proto, že vyrušují ostatní žáky ve výuce (LaMaster, 1998, Westwood, Graham, 2003), z našeho šetření vyplynulo, že právě u těchto žáků včetně žáků se smyslovými handicapy pedagogové důsledněji aplikují opatření komplexní podpory v procesu edukace. Dochází tedy ke shodě se zjištěními J. Ch. Johnstona a D. V. Chapmana, kteří prokazují na základě výpovědi 103 učitelů, že jsou empatičtější vůči žákům, u nichž je jejich handicap tzv. viditelnější (Johnstone, Chapman, 2009). Osobně se domníváme, že zde sehrává určitou roli i snaha učitelů předcházet případným afektivním projevům žáků, které jsou minimalizovány, pokud je jim projevena větší míra trpělivosti v celkovém přístupu v průběhu výuky. Sami učitelé se domnívají, že mohou lépe naplnit potřeby těchto žáků ve srovnání s dětmi s SPU i proto, že mívají sami oporu v institutu asistenta pedagoga.

V neposlední řadě jsme se zabývali otázkou, zda na straně učitele mohou existovat dílčí subjektivní a objektivní faktory ovlivňující jeho sumu teoretických vědomostí a praktických dovedností při práci se žáky s SPU. Vycházeli jsme opět ze zahraničních

výzkumů, které takovou závislost prokazovaly. Naše zjištění s jejich výsledky většinou korespondují (Graeper, Barker, Terjesen, 2008; Fernández, Mínguez, Casas, 2007). I v našem vzorku ženy učitelky dosahují lepších skóre ve srovnání s učiteli muži. U žen-učitelek se očekává jistá míra kultivovanosti a schopnosti uplatnit především své volní vlastnosti spojené s výchovou, u mužů-učitelů je kladen důraz více na jejich znalosti a formální vzdělání (Václavíková - Helšusová, 2006). Lze se tedy například domnívat, že ženy-učitelky na základě této skutečnosti více promýšlejí strukturu svých vyučovacích hodin a individuální přístup k žákům.

Dalším významným faktorem je pozice pedagoga ve škole, tj. zda námi oslovený učitel působí na prvním stupni či na druhém stupni ZŠ. Tento faktor se promítl především do oblasti aplikace doporučení do praxe (sloupec používání doporučení). Roli zde může sehrávat v podstatě celodenní pobyt učitelů prvního stupně ve třídě se svými žáky, takže jim lépe a pravidelněji mohou jejich potřeby naplňovat ve srovnání s pedagogy 2. st. ZŠ, kteří se střídají během dne v různých třídách a nemusí si ani vždy uvědomit konkrétní potřeby integrovaného žáka s SPU, což by ovšem být nemělo.

Významným faktorem je dosažená aprobace. Učitelé z našeho výzkumného souboru, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku či alespoň kurz k problematice SPU jsou schopni lépe naplňovat edukační potřeby žáků v celém jejich rozsahu včetně potřeb psychických. Zjištěný údaj opět koresponduje s údaji zahraničními (Johnstone, Chapman, 2009).

Také praktické zkušenosti s výukou těchto žáků se pozitivně promítají do výsledků ve všech třech oblastech našeho šetření. Mapovali jsme zkušenost trvající alespoň 3 roky. Do nabytých vědomostí a vlastního přístupu učitele ve výuce k žákovi s SPU se dále významně promítá, zda má zkušenost s jedincem s SPU i ze svého příbuzenstva či od svých známých. Učitelé, kteří tuto zkušenost mají, dosahují lepších výsledků v našich testech. Je to podle našeho mínění dozajista i tím, že mají možnost získat jiný pohled na jedince s SPU, k němuž mají i jiný emoční vztah z realizovaných mimoprofesionálních kontaktů. Ti respondenti, kteří projevíli zájem o další vzdělávání v dané problematice opět dosáhli v jednotlivých částech dotazníku lepších výsledků stejně tak ti, kteří mají možnost pravidelné konzultace v případě potřeby se školním psychologem či speciálním pedagogem (oblast vědomostí a aplikovaných doporučení). Obdobného zjištění bylo dosaženo ve výzkumu prováděném u učitelů základních škol v Portugalsku, i když na menším početním vzorku (Forte, Flores, 2010). Uvádění autoři došli k závěru, že učitelé mající

možnost profesní podpory a spolupráce přímo na pracovišti, dosahují lepších výsledků při práci se žáky se specifickými poruchami.

Žádný vliv ve srovnání se zahraničními studii (Fernández, Mínguez, Casas, 2007; Graeper, Barker, Terjesen, 2008; Scuitto et al., 2000) nebyl prokázán u délky pedagogické praxe, resp. zde byl zaznamenán lze říci vliv opačný – čím větší počet let učitel učí, tím jsou jeho dosažené výsledky v našem dotazníku horší. Může to být způsobeno například určitou stereotypií práce, nezájmem o sledování nových informací v požadovaném oboru, přetížeností z administrativy, které ve školách přibývá, apod. Také faktor „nejvyšší dosažené vzdělání“ nijak neovlivňuje výsledky dotazníku. Lze se tedy domnívat, že ve skutečnosti z hlediska vztahu a přístupu k integraci není ani tolik podstatné, zda je učitel vysokoškolák nebo středoškolák, ale důležité jsou jeho osobní vlastnosti.

Závěrem tedy můžeme říci, že rozhodování o postupu ve výuce a sebereflexe učitele jsou klíčové momenty úspěšného řízení výukového procesu, které jsou, jak říká M. Pasch, praktickými výstupy jeho způsobilosti před výukou, během výuky a po výuce (Pasch, 1998). S tím v podstatě souvisí nesmyslnost kategorizování dětí dle dílčích diagnóz. Praktické výstupy učitele by měly bezesporu zahrnovat seřazení priorit v edukaci každého dítěte, zohlednění jeho stylu učení a nastavení reálně splnitelných vzdělávacích cílů zaměřených na celkový rozvoj dětské osobnosti.

Pouze při dodržení individuálního přístupu lze naplnit myšlenku integrace a inkluzivní školy, umožňující rovný přístup k vzdělávání všem dětem, bez segregace, tj. i dětem s různými handicapem včetně specifických poruch učení. K zamyšlení ovšem skutečně zůstává, jak učitelé mohou v reálných podmínkách a organizačních zvyklostech naší školy beze zbytku stanovené cíle a požadavky naplňovat, když je zažita (zřejmě i z ekonomických důvodů) výuka jednoho učitele ve třídě s 25-30 žáky zhruba stejného věku, ovšem s intraindividuálními i interindividuálními odlišnostmi. V podstatě každý žák ve třídě by z individuálního přístupu učitele významně profitoval.

Globální generalizaci našich výzkumných zjištění brání skutečnost nenáhodně vybraného vzorku respondentů, který přes počet $n=305$ má svá specifika.

Většina zúčastněných respondentů z 27 základních škol preferuje výuku v tradičním režimu, tj. s převahou frontální výuky bez aplikace aktivujících metod práce pro žáky. Získaná zjištění tedy v žádném případě nelze zobecňovat na všechny typy základních škol České republiky.

Z pohledu vyhodnocení sebraných dat převažuje nomotetický způsob zpracování údajů akcentující kvantitativní a statistické procedury. V podstatě absentující prvky kvalitativního výzkumu mohou představovat výraznější omezení při generalizaci výzkumných šetření. Přesto, že respondenti měli možnost i doplňujícího volného vyjádření na závěr dotazníku, tuto možnost využilo pouhých 36 pedagogů, tj. 11,8% z celého vzorku. Tuto skutečnost mohla způsobit délka dotazníku, která ovšem nebyla vůbec kritizována pedagogy v předvýzkumném šetření.

V navazujících výzkumech by bylo vhodné provést podrobné kvalitativní šetření k objasnění názorových zdrojů učitelů na možnosti aplikovaných přístupů k integrovaným žákům s SPU i k žákům s jinými poruchami učení v inkluzivní základní škole. Další výzkumy by bylo vhodné zaměřit na zkoumání příčin, proč učitelé své teoretické poznatky nedostatečně uplatňují v samotném výchovně vzdělávacím procesu. Dále by bylo velice zajímavé porovnat výsledky tohoto výzkumu s vnímáním postojů učitelů k integrovaným žákům jednotlivými skupinami dětí, tzn. skupinou žáků s SPU a skupinami žáků s ostatními handicap. Vhodné by bylo se též zaměřit na hlubší rozbor individuálních odlišností mezi vnímanými charakteristikami edukačního prostředí základní školy integrovanými žáky a jejich skutečnými potřebami ve vztahu k inkluzivnímu prostředí základní školy. Získaná data by bylo zajímavé konfrontovat s daty tohoto výzkumu, obzvláště pokud by se podařilo vytvořit vzorek žáků ze škol, jejichž učitelé byli respondenty šetření prezentovaného v uvedené diplomové práci. Zajímavé by bylo také zjistit, do jaké míry výsledky tohoto výzkumu korelují se sebehodnocením integrovaných žáků s SPU.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou psychologických aspektů individuálního přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Jejím cílem je tedy na základě popsaných teoretických východisek přispět k rozšíření obecné poznatkové základny o naplňování psychických potřeb integrovaných žáků s SPU ze strany učitelů a o specificích v užívaných modifikacích přístupu k žákům s poruchami učení rozličné báze ve srovnání se žáky s SPU. Cíl práce byl naplněn.

Práce je rozdělena na část literárně-přehledovou a empirickou. V literárně-přehledové části jsou obsaženy teoretické poznatky tvořící východisko pro zpracování části empirické. Její první kapitola se orientuje na otázky vzdělávání, integrace a školského systému České republiky. Druhá kapitola zpracovává problematiku specifických poruch učení. Třetí kapitola vychází z pozitivní psychologie. Pokouší se aplikovat její poznatky na individuální přístup k jedincům se SPU.

V empirické části práce jsme ověřovali nejčastěji užívané modifikace individuálního přístupu k žákům základní školy s poruchami učení rozličné báze ve srovnání se žáky s SPU ze strany jejich učitelů. Výzkum měl především ověřit, do jaké míry si učitelé v rámci individuálního přístupu k žákům uvědomují a dodržují nejen jeho pedagogické, ale především psychologické aspekty a které faktory tyto postoje k individuálnímu přístupu mohou učitele ovlivnit. Výzkumu se zúčastnilo 305 pedagogů ($n = 305$) z 27 základních škol prvního a druhého stupně České republiky ze všech krajů České republiky a Prahy, ovšem s nerovnoměrným počtem respondentů za jednotlivé regiony (od 15 do 38).s věkovým průměrem 41 let, kteří vyučují integrované žáky se specifickou poruchou učení. V souboru respondentů převažovaly ženy v poměru 263 : 42.

Smyslem výzkumu bylo především zjistit, zda pedagogové v přístupu k integrovaným žákům s SPU ve školním prostředí se nezabývají pouze vzdělávacím obsahem na úkor naplňování psychických potřeb těchto žáků. Výzkumem se prokázalo, že se skutečně učitelé více zamýšlejí nad otázkou, jak žáky tzv. něco naučit než nad otázkou, jak se žák při určitém jejich přístupu k jeho problematice cítí, co si prožívá. Psychické potřeby integrovaných žáků mohou být adekvátně naplněny pouze ze strany těch učitelů, kteří mají odpovídající znalosti o problematice SPU, což při porovnání výsledků učitelů z prvního a druhého stupně základních škol je nutno

konstatovat, že nesrovnatelně lepších výsledků dosahují učitelé prvostupňoví. Odpovídající znalost sledované problematiky je základem porozumění situaci integrovaného žáka s SPU ze strany učitele a tudíž koresponduje s obsahem psychologických aspektů v přístupu učitelů k dětem s SPU. Ze zkušenosti z přímé poradenské práce s dětskou klientelou s SPU můžeme ve shodě s L. Peerem tvrdit, že pokud se mezi učitelem a žákem s SPU vytvoří dobrý vztah, učitel nevnímá jeho poruchu jako neřešitelný problém (Peer, 2004). Také A. Stone již v roce 1997 zjistil, že míra podpory učitelů dokáže významně ovlivnit sebehodnocení žáků v oblasti školních dovedností (Stone, 1997). Z našeho výzkumu vyplývá, že úroveň znalostí učitelů o problematice SPU i o problematice žáků s ostatními SVP není vyrovnaná. Náš soubor pedagogů si nejlépe vedl v oblasti znalostí o symptomech poruchy. Dílčí nedostatky mají v oblasti týkající se psychických zvláštností integrovaných dětí v prostředí běžné základní inkluzivně orientované školy, a to především učitelé 2. stupně ZŠ. Relativně dobrých výsledků učitelé dosahují i v teoretických znalostech o existenci vhodných a doporučovaných metod a forem práce využitelných v edukačním procesu směrem k integrovaným žákům s SPU. Na nižší úrovni je však skutečná aplikace, resp. skutečné využití těchto metod v každodenní výuce. Z tohoto důvodu by měl být významně rozšířen prostor pro další zvyšování úrovně znalostí učitelů o SPU a zejména praktická informovanost o tom, jak určité metody práce s integrovanými žáky ve školním prostředí doopravdy reálně využít, aby sloužily i psychické podpoře dítěte s SPU. Praktické využití získaných znalostí v samotném výchovně vzdělávacím procesu sice koresponduje s výsledky obdobných výzkumů ve světě, zasloužilo by si mnohem větší pozornost především v oblasti psychické podpory integrovaného žáka.

Přestože základy speciální pedagogiky obsahují již prakticky všechny vysokoškolské studijní programy zaměřené na získání kvalifikace pro vzdělávání, v rámci programů zaměřených na vzdělávání učitelů 2. stupně ZŠ je příprava na práci s integrovanými žáky se SVP i s SPU okrajovou záležitostí. Zkušenosti tak učitelé získávají většinou až v průběhu pedagogické praxe po ukončení studia, prostřednictvím doplnění studia o speciální pedagogiku či kurzy z oblasti celoživotního vzdělávání. Lze tedy říci, že nedostatečný počet pedagogů s kompetencemi pro výuku žáků se SVP je stále značný.

Prokázalo se také, že učitelé mají benevolentnější postoj k integrovaným žákům s jinými druhy handicapů ve srovnání s žáky s SPU, i když tito jsou nejrozšířenější integrovanou skupinou žactva se speciálními vzdělávacími potřebami v našich školách. Domníváme se, že jedním z důvodů může být skutečnost námi zmiňovaná již před deseti roky, že dyslexie a jiné SPU zhoršují výkon jejich nositelů selektivně, tzn. jen v určitých oblastech školní práce na rozdíl od žactva s jinými handicap

(Michalová, 2000). Učitelé mají potom tendence podezírat žáky s SPU z menší snaživosti a zahálky, neboť obsah jiných předmětů zvládají více či méně lépe ve srovnání s výsledky v jazykových předmětech, kde jsou jejich problémy nejmarkantnější. U žáků s ostatními handicapy bývá jejich výkonnost relativně vyrovnaná ve všech předmětech.

Uvědomujeme si však omezení tohoto výzkumu. Návržnost dotazníků byla pouze 38%, řada škol i jednotlivých učitelů se odmítla do výzkumu zapojit, tudíž nelze jeho výsledky obecně generalizovat na situaci v základních školách České republiky. Spekulativně se domníváme, že odmítli zejména učitelé, jejichž znalosti o problematice SPU jsou nedostatečné. I přes tato omezení spatřujeme význam provedeného výzkumu zejména v tom, že zaměřuje pozornost na dosud méně zmapovanou oblast inkluzivního školství se zaměřením na úroveň psychické podpory poskytované integrovaným žákům.

Aktuálním trendem českého školství je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků s SPU, do běžných základních škol. Vychází z cílů vzdělávací politiky počátku druhého desetiletí 21. století opírajících se o snahu zajistit rovný přístup všech osob ke vzdělávacím příležitostem a se zavedením opatření k ukončení segregáční vzdělávací praxe. Dokument MŠMT s názvem Národní akční plán inkluzivního vzdělávání obsahuje tendenci posílit inkluzivní pojetí edukace na všech úrovních školského systému, v němž se žákovská heterogenita stane sociální normou. Inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy tak, aby byla schopna nabídnout adekvátní výuku všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly. Přitom nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáka (MŠMT, 2010).

Z výsledků naší práce vyplývá, že bez dostatečných znalostí pedagogů o podstatě obtíží minoritních žáků, systematické aplikaci teoretických poznatků do praxe a osobním přesvědčení učitelů o smysluplnosti a efektivitě společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s žáky bez obtíží může být inkluzivní myšlenka školství ohrožena.

Seznam použitých zdrojů:

- Ainscow, M., César, M. (2006). Inclusive Education Ten Years after Salamanca: Setting the Agenda. *European Journal of Psychology of Education – ESPE*. 10, 231 – 238.
- Alloy, L. B., Clements, C. M. (1992). Illusion of control: Invulnerability to Negative Affect and Depressive Symptoms after Laboratory and Natural Stressors. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 234 – 245.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. NewHaven: Yale University Press.
- Bakker, D.B., McCal, K. (1995). Parenting Stress in Parents of Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Parents of Children with Learning Disabilities *Journal of Child and Family Studies*. 4 (1), 57-68.
- Barlow, D. H.; Chorpita, B. F., Turovsky, J. (1996). Fear, panic, anxiety and disorders of emotions. In: D. A. Hope (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on anxiety, panic, and fear* (251 – 328). US, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bateman, B. (2005). The Play's the Thing. *Learning Disability Quarterly*. 28, 93-99.
- Baumgartner, F.(2008). Sociální poznávání.In J. Výrost, I. Slaměnik: *Sociální psychologie* (181-198). Praha: Grada Publishing, a.s.
- Bebbington, P., Copper, C. (2007) Affective disorders. In D. Bhurga and K. Bhui (Eds.). *Textbook of cultural psychiatry* (pp. 224 – 241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berk, L. S., Tan, S. A., Nehlsen-Cannarella, S., Napiper, B. J., Lee, J. W., Hubbard, R. W., Lewis, J. E., Eby, W. C. (1989). Neuroendocrine and Stress Hormone Changes during Mirthful Laughter. *American Journal of the Medical Science*. 298, 390-396.
- Berk,L.E., Winsler,A.(1995).*Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.Vol.7 of the NAEYC Research into practice series*. Washington, DC: NAEYC 1995.
- Bertrand,Y.(1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Biggar, S., Barr, J. (1996). The emotional world of specific learning difficulties. In G. Reid (ed.):*Dimension of Dyslexia: Literacy, language and learning*. Edinburgh, Morray House Publ.
- Brooks, R. B. (2001).Fostering Motivation, Hope and Resilience in Children with Learning Disorders. *Annals of Dyslexia*, 51, 9-20.
- Buchanan, G. M.; Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory style*. US : Hillsdale: Erlbaum.
- Bürli, A.(1997). *Sonderpädagogik international, Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern : SZH.

- Carver, C. S.; Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheter, M. F., Robinson, D. S., Ketchman, A. S., Moffat, F. L., Clark, K. C.(1993). How Coping Mediates the Effect of Optimism on Distress: A Study of Women with Early Stage Breast Cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 375 – 390.
- Carver, C. S.; Scheier, M. F.(2002). Optimism. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (231 – 243). US, New York: Oxford University Press.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Russell, K., & Ray, G. (2006). Beyond the individual:A consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 341-351.
- Coleman, C., Bornholt, L. J. (2003). Reading Self Concepts and Task Choices for Children with Reading Difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 24-31.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Deiner, P.L. (2010).*Inclusive Early Childhood Education*. Canada:Wadsworth Cengage Learning.
- Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Delors J. 1996. Učení je skryté bohatství. UNESCO. *Vzdělávání pro 21. století : Učení je skryté bohatství v roce 1996*
- Dickman, G. E. (2003). The nature of learning disabilities through the lens of reading research. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 29, 4–8.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Proposal for National Index. *American Psychologist*. 55, 34 – 43.
- Dienstbier, R. A., Zillig, L. M. (2002). Thoughtness. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, 515 – 527. US, New York: Oxford University Press.
- Dixon, N.F. (1980). Humor: A Cognitive Alternative to Stress? In I. G. Sarason, C. D. Spielberger (Eds.). *Stress and anxiety* 7, 281 – 289. Washington, DC: Hemisphere.
- Dombrowski, S.C., Kamphaus, R. W., Barry, M., Brueggeman, A., Cavanagh, A., Devine, K., Hekinoglu, L., Vess, S. (2006). The Solomon Effect in Learning Disabilities Diagnosis: Can We Learn from History? *School Psychology Quarterly*, 21(4) , 359-374.
- Dyson, L. L. (1996). The Experiences of Families of Children with Learning Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Sibling Self-Concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 280-286.

- Dyson, L. L. (2008). Parents and Youth With Learning Disabilities: Perceptions of Relationships and Communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (6), 524-534.
- Eberwein, H. (2008). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In H. Eberwein, J. Mand: *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (15-26). Bas Heilbronn: Klinkhardt.
- England, S. L., Evans, J. (1992). Patients' Choices and Perceptions after an Invitation in Treatment Decisions. *Social Science and Medicine*. 34, 1217 – 1225.
- Estell,D.,Jones, M., Pearl,R.,Van Acker,R.(2009). Best Friendships of Students With and Without Learning Disabilities Across Late Elementary School. *Exceptional Children*,76(1),110-124.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W., Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28 (1): 18-26.
- European Commission (2003). *Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship* [online] [cit. 2010-11-08]. Dostupné z WWW: <http://www.eaea.org/GA/11b.doc>.
- Evans, D., Spandagou, I., Little, C. (2009). *Special Education: Inclusive Schools*. Sydney: University of Sydney.
- Fernández, S.J., Míngues, R.T., Casas, A.M. (2007). *Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención y hiperactividad*. Espania : Valencia.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Forte, A., Flores, M. (2010). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: Perspectivas e estratégias: um estudo realizado numa EB 2,3*. Unpublished PhD thesis.
- Frith, U. (1999).Theory of mind and self consciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14; 1-22.
- Fuchs,D., Mock, D., Morgan, P.L., Young, C.L. (2003). Responsiveness to Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities. *Construct Learning Disabilities Research & Practice*. 18 (3), 157-171.
- Gans, A.M., Kenny, M.C., Ghany, D.L. (2003).Comparing the Self-Concept of Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Giangreco, M. F., Denis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). „I've counted Jon“: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. *Exceptional Children*. 59 (4), 359-372
- Ginsberg, R., Gerber, P., Reiff, H. (1994).Employment success for adults with learning disabilities.In P. Gerber, H. Reiff (Eds.), *Learning Disabilities in Adulthood: Persisting Problems and Evolving Issues* (204–213). Stoneham, MA: Butterworth-Heinemann.

Glass, D. C.; McKnight, J. D.; Valdimarsdottir, H.(1993). Depression, Burnout, and Perceptions of Control in Hospital Nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 147 – 155.

Goldstein, S. (2004). *Angry children, worried parents: helping families manage anger*. [online] [cit.dne 20.10.2010]. Dostupné na WWW:
<http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=836&g=2>

Graeper, K. D., Barker, K. A., Terjesen, M. D. (2008). *Knowledge of ADHD Among Vietnamese and American Preservice Teachers*. Poster presented at the National Association of School Psychologists 41st Annual Convention, New Orleans, LA[online] [cit. 10.8.2009]. Dostupné na WWW:
www.stjohns.edu/download.../4171249182cb4c3a995306595ad75283.pdf

Griffin, K. W., Rabkin, J. G. (1998). Perceived Control over Illness, Realistic Acceptance, and Psychological Adjustment in People with AIDS. *Journal of Personality and Social Psychology*.17, 407 – 424

Graeper, K. D., Barker, K. A., & Terjesen, M. D. (2008). *Knowledge of LD and ADHD Among Vietnamese and American Teachers*. Poster presented at the National Association of School Psychologists 40th Annual Convention, New Orleans, LA.

Grohenfeldt, M.(2004). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopedie*. Band.Stuttgart:W. Kohlhammer Druckerei GmbH.

Günther,H. (1995). Integration sprachbehinderter schiller in die Regelschule. Eine Empirische Untersuchung zur schulischen Integration in der Einschätzung und Beurteilung durch Sprachheilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland. *Handbuch der Sprachtherapie*, 8, 60 – 91.

Harter, S., Waters, P., Whitesell, N. R. (1997). False self behavior and lack of voice among adolescent males and females. *Educational Psychology*. 32, 153 – 173.

Hausotter,A.(2008).Integration und Inklusion in Europa. In H. Eberwein, J. Mand: *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis (75-91)*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Havlíková,M. (1994). *Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky*. Praha: Poradna pro podporu zdraví ve školách SZÚ.

Headey, B., Wearing, A.(1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.

Heider, F.(1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. US, New York: John Willey & Sons.

Helšusová Václavíková, L.(2006). Pedagogický sbor. In: I. Smetáčková (ed.). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

- Helus, Z.(1991). K problematice pedagogenního narušení dítěte. *Pedagogika*, 41(4), 369 -377.
- Helus, Z., Hrabal, V. (1982). *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*. 63, 319 – 327.
- Hladílek, M. (2001). *K obecným základům pedagogiky*. Liberec: TUL
- Hoskovec, J., Hoskovcová, S.(2000). *Malé dějiny české a středoevropské psychologie*. Praha: Portál.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (1), 2-12.
- Humphrey, N. (2009). *Including students with attention-deficit/ hyperactivity disorder in mainstream schools*.Oxford: Blackwell Publishing.
- Hunter, J., O'Connor, U. (2006). Search of Inclusion. *Support for Learning*. 2, 53 – 56.
- Charney, D. S. (2004). Psychobiological Mechanismus of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress. *Focus*, 2(3): 368 - 391.
- Integrace v Evropě. Zabezpečování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (2002). Trendy ve 14 evropských zemích. Praha: MŠMT ČR.
- Jablonský, T. (2006). *Kooperativne učenie vo výchove*. Levoča: MTM.
- Jeřábek., J., Tupý, J.(Eds.)(2006). *Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání*. Praha: ÚIV-Tauris.
- Johnstone, J. Ch., Chapman, D. V. (2009).Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (2), 131–148.
- Jordan, A., Schwarz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Trachet Education..* 25 (2), 535-542.
- Kalhous, Z.; Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- Kebza, V., Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie..* 49 (1), 1 – 8.
- Kelley, H. H. (1973). The process of Causal Attribution. *American Psychologist*. 28, 107 –

128.

Keltner, D., Bonanno, G. A. (1997). A Study of Laughter and Dissociation: Distinct Correlates of Laughter and Smiling during Bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, 687 – 702.

Kher, N., Molstadt, S., Donahue, R. (2008). Using Humor in the College Classroom to Enhance Teaching Effectiveness in „Dread Courses“. *College Student Journal*. [online] [cit. 19. 8.2010]. Dostupné na WWW: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_44/ai_n54035366/?tag=content;coll

Kindermann, T. A. (2003). Natural Peer Groups as Contexts for Individual Development: The Case of Children's Motivation in School. *Developmental Psychology*. 29 (6), 970 – 977.

Kleskeň, B., Podpiera, R. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství*. McKinsey Company: Praha. [online] [cit. 19. 3.2011]. Dostupné na WWW: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich skol_fakta_a_reseni.pdf

Kleynhans, S.E. (2005). *Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Klingner, J. K., Edwards, P. (2006). Cultural Considerations with Response to Intervention Models. *Reading Research Quarterly*, 41, 108-117.

Knopf, H., Swick, K. J. (2007). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Professional*. 34 (4), 291 – 296.

Košč, L. (1987) *Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy*. Bratislava: SPN.

Kotásek, J. (1993). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha : Pedf.UK, s. 12 – 19.

Koutek, J. (2000). Děti v rizikovém postavení. In Š. Gjuríčová, J. Kocourková, J. Koutek. *Podoby násilí v rodině* (12 – 19). Praha: Vyšehrad.

Krejčířová, D., Řičan, P. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2007). *Budoucnost psychologie zdraví* [on-line]. [cit. 2010-11-08] Dostupné na WWW: <<http://jaro.krivohlavy.cz/budoucnost-psychologie-zdravi-0>>

Kšajt, P. (1999). *Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě*. In A. Kucharská, *Specifické poruchy učení – Sborník 1999* (51-54), Praha: Portál.

Kučera, M. (2005). Celkový pohled) hlavně na Hnědou třídu. In Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (64 – 72). Praha: UK, Karolinum.

Kutnick, P., Blatchford, P., Baines, E. (2005). Grouping of Pupils in Secondary School Classrooms: Possible Links between Pedagogy and Learning. *Social Psychology of Education*.

8 (4), 349 – 374

Lackaye, T. D., Margalit, M. (2006). Comparison of Achievement, Effort and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (5), 432-446.

LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., Siedentop, D. (1998). Inclusive Practises of Effective Elementary Specialists. *Adaptive Physical Aktivity Quarterly*, 15 (1), 64 – 81.

Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha : Akropolis.

Lefcourt, H. M. (2005). Humor. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (619 – 631). US, New York: Oxford University Press.

Leonhardt, A. (2009). *Hörgeschädigte Schüller in der allgemeinen Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lerner, J., Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities*. New York, NY: Houghton/Mifflin.

Lerner, J., W., Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders*. Boston: Houghton Mifflin Copany.

Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogik Förderung heute*, 53 (4), 354-374.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811–828.

Lockwood, R. L., Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., Cohen, R. (2002). Family stress and children's rejection by peers: Do siblings provide a buffer? *Journal of Child and Family Studies*, 11, 331-345.

Lon, J. (2009) Kirk used “Learning Disability” before 1963. Comments, Events, Foundation, History, Professional development and The press <http://ldblogger.com/2009/03/16/kirk-used-learning-disability-before-1963>.

Lorencová, J. (2003). Etické hodnoty a normy v současných proměnách školy. In S. Dorotíková (Eds.). *Profesní etika učitelství*. Praha : Pedf.UK.

Lucas, R. E., Diener, E. (1998). *The importance of intensity and frequency of affect*. Working paper. US, Illinois. University of Illinois.

Luciano, S., Savage, R.S. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.

Lukařská, E. (2003). *Pozor, děti!* Dobrá Voda : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., Wood, F.B.,

- Schulte, A., Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, A.J. Rotherham , C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new Century* (5-18). Washington, D.C.: Thomas B.Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute.
- Mandlawitz, M. (2007). *What every teacher should know about IDEA 2004 laws and regulations*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Mareš, J.(2001). Klima školní třídy. In J. ČÁP, J. J. Mareš. *Psychologie pro učitele*. (565-579).
- Marston, D.(2005). Tiers of Intervention in Responsiveness to Intervention: Prevention Outcomes and Learning Disabilities Identification Patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38, (6), 539-544.
- Maslow, A. H. (2000). *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.
- Matějček, Z. (1975). *Vývojové poruchy učení*. Praha: SPN.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum.
- Mazehóová, Y. (2005).Rodič dítěte "školsky oslabeného" a jeho postoj k dítěti, ke škole a k odborné péči. In P. Macek, J. Dalajka (eds.): *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (114-126). Brno: FSS MU.
- McCabe, P. C., Meller, P. J.(2008).The Relationship between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*,. 41, 313-321.
- McDougall,W.(1903). *Mind*. USA: Mind Association.
- McEneaney, J. E., Lose, M. K., Schwartz, R. M. (2006). A Transactional Perspective on Reading Difficulties and Response to Intervention. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 117-128.
- Mertin, V., Kucharská, A. (2007). Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. *Pedagogicko-psychologické poradenství*, 50, 6–16.
- Mertin,V.(2007). *Studenti s poruchami učení na vysoké škole*. Praha: FSV UK.
- Mertin, V. (2009). Školský systém z pohledu psychologa. *Psychologie pro praxi*, 44, 67 – 75.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN, 10. revize(1992). Duševní poruchy a poruchy*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Mezinárodní akademie vzdělávání – UNESCO (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál.
- Michalos, A. C. (2008). Education, Happieness and Wellbeing. *Social Indicators Research*, 87 (3), 347 – 366

- Michalová, Z. (2000). *Postoj rodiny a školy k problematice LMD – SPU a jeho vliv na sebehodnocení dítěte*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Miller, S. M. (1979). Controllability and Human stress: Method, Evidence, and Theory. *Behavior Research and Theory*. 17, 287 – 306.
- Moody, S. (2007). *Dyslexia: Surviving and Succeeding at College*. London: Routledge.
- MŠMT ČR (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. ÚIV Praha : Tauris.
- MŠMT ČR (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. [online] [cit. 24.4.2011]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/1554/>
- Munden, A., Arcelus, J. (2008). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- Myschker, N.; Ortmann, M. (1999). *Integrative Schulpädagogik*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- National Statistic of Grate Britain*. [online] [cit. 28.10.2010]. Dostupné na WWW: <http://www.statistics.gov.uk/hub/index.html>
- Nes, K. Stromstad, M. (2006). Strengthened adapted education for all – no more special education? *International Journal of Inclusive Education*. 3, 363 – 378.
- Nicolson R, Fawcett A.(1990) Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35:159–182.
- Osladilová, D. (1986) *Úvod do školního psychologického poradenství*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Ozvat, F., Fitterling, H., Charney, D., S. Southwick (2008). Social Support and Resilience to Stress Across the Life Span: a Neurobiologic Framework. *Current psychiatry reports*. 10, 304-310.
- Papica, J. (1976) K některým problémům psychologie úzkosti. *Varia psychologova. Sborník prací Filosofické fakulty UP v Olomouci*, 14, 33 – 35.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pešová, I., Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- Peer, L.(2004). Stress: The hidden side of dyslexia. In: T. T. Miles (ed.). *Dyslexia and Stress*. London: Whurr Publ.
- Peterson, C.; Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In: D. F.Barone, M. Hersen, V. B. VanHasselt (Eds.). *Advanced personality* (287 – 310). New York: Plenum.
- Peterson, C., Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (eds.). *Handbook of Positive Psychology* (244 – 253). US, New York: Oxford University

Press.

Petráčeková, V., Kraus, J. et al (2001).. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.

Pokorná, V.(2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.vyd. Praha: Portál.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

Průcha, J.(2002) *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha,J., Walterová, E., Mareš, J.(2005). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., Frith, U.(2003). Theories of Developmental Dyslexia: Insights from a Multiple Case Study of Dyslexic Adults. *Brain*. 126, 841-865.

Rathunde, K. (1988). Optimal experience and the family context. In: M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (342 -363). New York: Cambridge University Press.

Redelmeier, D., Kahneman, D. (1996). Patients' Memories of Painful Medical Treatments: Real-Time and Retrospective Evaluations of Two Minimally Invasive Procedures. *Pain*, 116, 3 – 8.

Regerh, C., Cadell, S., Jensen, K. (1999). Perceptions of Control and Long-Term Recovery from Rape. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 110 – 115.

Rodriguez - Echandia, E. L., Gonzales, A. S., Cabrera, R., Fracchia, L. N. (1998). A Further Analysis of Behavioral and Endocrine Effect of Unpredictable Chronic Stress. *Physiology and Behavior*. 43 (6), 789 – 795.

Rogers, C. R. (1998). Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele (z anglického originálu (1961) přeložil Jiří Krejčí). Praha: Portál

Roller, C. N. (1996): *Variability Not Disability: Struggling Readers in a Workshop Classroom*. New York: International Reading Association.

Ross, C. E., Mirowsky, J. (1998). Explaining the Social Patterns of Depression: Control and Problem Solving – or Support and Talking? *Journal of Health and Social Behavior*. 30, 206 – 219.

Roth, W.M., Lee, Y. J. (2007).Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural- Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.

Salvia, J., Ysseldyke, J. (2011). *Assesment in speciál and inclusive education*. (11.th. ed.) Boston: Houghton Mifflin.

Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusen Bildung. Internationaler Stand und

- Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter (Eds.). *Perspektiven in Deutschland* (143 – 163). Middelfahrt : European Agency.
- Sander, A. (2008). Inklusion „acht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 342-353.
- Sciotto, M.J., Terjesen, M.D. Bender F. (2000): *Teachers' Knowledge and Misconceptions of Attention-Deficit/hyperactivity disorder*. USA: New York
- Sedlák, J. (2006). Vytváření pozitivního školního klimatu: humor ve škole. *Pedagogická orientace*. 4, 69 – 73.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N., Thornton, K. (1990). Explanatory Style as a Mechanism of Disappointing athletic Performance. *Psychological Science*. 1, 143 – 146.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In: L. G. Aapinwall, U. M. Staudinger. *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (305 – 317). Washington, D. C.: APA.
- Siegler, R.S., Booth, J.L. (2004). Development of Numerical Estimation in Young Children. *Child Development*, 75 (2), 428-444.
- Siegler, R. S., DeLoache, J., S., Eisenberg, N. (2006). *How children develop*. New York: Worth Publisher.
- Singer, E.(2005).The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Slavin, R.E.(2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: a Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*,43,:90-322.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.)(2002). *Handbook of Positive Psychology* (257 – 276). US, New York: Oxford University Press.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedF UK.
- Spilková,V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál.
- Statistická ročenka školství 2009/2010 – výkonové ukazatele*. ÚIV Praha [online] [cit. 24.10.2010] Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/soubor/4301>.
- Stone, A. The self-perceptions of students with learning disabilities: The role of parent and teacher perception and support. *Thalamus*, 15 (1), 19 – 20.
- Sugarman, J. (2007). Practical rationality and the questionable premise of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47, 175–197.
- Šturma J. (2006).. Specifické poruchy učení a chování. In: P. Říčan, D. Krejčířová (eds.). *Dětská klinická psychologie* (96-114). Praha: Avicenum.

- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., Rich, S. (1998). Personality Similarity in Twins Reared Apart and Together. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 1031 – 1039.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., Cruzen, D. (1993). Maintaining Perceptions of Control: Finding Perceived Control in Low-Control Circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64, 293 – 304.
- Thompson, S. C., Nanni, C., Levine, A. (1994). Primary Versus Secondary and Disease Versus Consequence-Related Control in HIV-Positive Men. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67, 540 – 547.
- Thompson, S. C. (2002). The role of Personal Control in Adaptive Functioning. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (202 – 213). US, New York: Oxford University Press
- Tugade, M. M, Fredrickson, B. L, Barrett, L. F (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72 (6), 1161-1190.
- Tutt, R.(2006). The Far Side of the SEN Inclusion Debate. *Education Journal*, 3, 9-16.
- UNESCO (1995). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [on-line] [cit. 12.7.2010] Dostupné na WWW: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Václavík, V.(1997). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové : LÍPA.
- Vágnerová, M.(2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.*and Research*, 1991, 15, 331 – 341.
- Vágnerová, M., Strnadová, I., Krejčová, L.(2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum.
- Vail, P.L (1990) Gifts, talents, and the dyslexias: Wellsprings, springboards, and finding Foly's rocks. *Annals of Dyslexia*, 40 , 3–17.
- Vanden Belt, A.; Peterson, C.(1991). Parental Explanatory Style and It's Relationship to the Classroom Performance of Disabled and Nondisabled Children. *Cognitive Therapy and Research*, 15 (4), 1991, 331-341.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido.
- Vaughn, S.R., Moody, S.R., Shuman, J.S. (1998). Broken Promises: Reading Instruction in the Resource room. *Exceptional Children*. 64, 211-225.
- Veber, F., Ringard, J.CH.(2001). *Plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dyslexiques – dysphasiques*. Toulouse: Hopitaux de Toulouse.
- Vinson, T.(2002). *Inquiry Into the Provision of Public Education in NSW*. Sydney: NSW.

Vitásková K.(2005). Narušení grafické formy řeči. In K.Vitásková, A. Peutelschmiedová (Eds.). *Logopedie* (53-67). Olomouc: Univerzita Palackého.

Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno : Paido.

Volejník, R. (2007). *Vzdělávání nevidomých ve třetím tisíciletí – Dospěli jsme na křižovatku?* Hlavní referát na Mezinárodním semináři o vzdělávání nevidomých: Perspektivy a výzvy. Praha, 22. – 23. 11.

Vygotskij, L.S.(1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN.

Vygotskij, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál.

Vymětal, J. (2001). Svůj život mohu žít svobodně. In J. Hučín: *Hovory o psychoterapii: péče o duši současného člověka*. Praha: Portál.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Wedell, L. (2003). Concepts of special educational need. In *Journal of Research in Special Education*, 3, (2), 106-115.

Weinewr, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. US, Morristown: General Learning Press.

Westwood, P.,Graham, L.(2003). Inclusion of Students with Speciál Needs: Benefits and Obstacles Perceived by Teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8 (1), 3 – 15.

Wiener,J., Sunohara,G (1998). Mother's Perceptions of the Friendship Patterns of Their Children with Learning Disabilities. *Thalamus*, 16, (1), 32 – 34.

White,B.(2007). Pre-.service Teacher's Epistemology Viewed through Perspectives on Problematic Classroom Situations. *Journal of Education for Teaching*. 26 (3), 279-305.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ze dne 24. září 2004. [online]. [cit. 2010-07-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon>>.

Zelinková, O. (1994). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Příloha č. 1

Dotazník pro pedagogy

Dotazník je součástí zpracování diplomové práce na téma Psychologické aspekty individualizace přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely tohoto zpracování diplomové práce. Vyplnění dotazníku není časově náročné, předpokládáme cca 30 minut. Jedním z cílů výzkumného šetření je přispět ke zlepšení podmínek pedagogů při jejich přímém pedagogickém působení na osobnost žáků integrovaných do běžného vzdělávacího proudu a srovnání psychologických aspektů dopadu individualizovaného působení učitele na žáky se specifickými poruchami učení a ostatní žáky s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami. Obracím se na Vás s prosbou o objektivní posouzení a vyjádření Vašich názorů k níže uvedeným námětům.

Předem Vám děkuji za spolupráci a čas věnovaný vyplnění dotazníku. Vyplněný dotazník zašlete, prosím, na **mou e-mailovou adresu zdenamichalova@seznam.cz, a to do 20.12.2009**

PhDr., Zdeňka Michalová, Ph.D.

I.ČÁST: ÚDAJE O RESPONDENTOVI A ŠKOLE

1. Pohlaví:

žena

muž

2. Věk: _____

3. Počet let absolvované pedagogické praxe: _____

4. Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání, titul:

pokud jste studující, uveďte studovaný obor _____

5. Pozice v základní škole:

ředitel,

zástupce ředitele

učitel 1. stupně

učitel 2. stupně

učitel 1. i 2. stupně

speciální pedagog

6. Aprobace: _____

7. Vyučujete integrované žáky se specifickou poruchou učení (dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií) déle než 3 roky?

Zakroužkujte správnou odpověď: ANO –NE

Pokud máte pracovní zkušenost se žáky s SPU kratší než 3 roky, uveďte kolik roku s nimi pracujete a s kolika žáky s touto diagnózou jste se již ve své praxi setkal/a:

Počet let praxe se žáky s SPU: a) 0 b) 1rok c) 2 roky

Počet vyučovaných žáků s SPU a) 0 b) 1 c) 2 - 5 d) více než 5

8. S kolika dětmi s jiným zdravotním postižením či oslabením (žák se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním handicapem, s poruchou chování, ADHD/ADD) jste ve své pedagogické praxi pracoval/a po dobu delší než 3 roky?

Konkrétně vypište druh handicapu:

9. Máte mezi příbuznými či blízkými přáteli někoho, kdo má diagnostikovanou specifickou poruchu učení?

a) ano b) ne

10. Vaše znalosti o SPU považujete pro svou pedagogickou praxi za:

a) dostačující b) nedostačující

11. Znalosti o SPU jste získal/a především při:

- a) studiu ve škole b) dalším organizovaným vzděláváním (rozšiřující, doplňkové studium, kurzy, semináře, přednášky, atd) c) samostudiem - knihy, časopisy, internetové zdroje

12. Uvítal/a byste další vzdělávání v oblasti SPU?

- a) ne b) ano

Pokud odpovídáte ano, zatrhněte formu dalšího vzdělávání: kurzy, semináře, přednášky, samostudium souboru připravených materiálů

13. Škola, ve které pracujete jako pedagogický pracovník, se nachází:

na vesnici

na malém městě do 10 000 obyvatel

ve větším městě (10 000 – 50 000 obyvatel)

ve velkém městě nad 50 000 obyvatel

14. Ve škole máte možnost konzultovat dle potřeby úzce spolupracovat se školním psychologem či speciálním pedagogem?

Zakroužkujte: ANO - NE

17. Ve škole pracuje speciální pedagog jako zaměstnanec školy

Zakroužkujte: ANO – NE

18. Váš způsob vedení vyučovacího procesu byste označil/a spíše (zakroužkujte vybranou odpověď):

a) za tradiční s převahou frontální výuky

b) ve větší míře se pokoušíte aplikovat jiné metody a formy práce (skupinové vyučování, práci ve dvojicích, kritické myšlení, projektové vyučování)

c) pracuji jinými metodami a formami práce – uveďte konkrétně, jakými:

II. ČÁST: ŠKÁLA ZNALOSTÍ O SPU

Zakroužkujte u každého tvrzení jednu z možností, podle toho zda je tvrzení pravdivé či ne, pokud odpověď nevíte, zatrhněte možnost nevím.

| číslo | Tvrzení | odpověď | | |
|-------|---|---------|----|-------|
| | | ano | ne | nevím |
| 1 | ADHD/ADD není specifickou poruchou učení. | | | |
| 2 | Jako nejefektivnější se při péči o žáky s SPU jeví kombinace speciálně pedagogického přístupu učitele a poučeného přístupu rodičů | | | |
| 3 | Mezi specifické poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmuzii, dyspinxii. | | | |

| | | | | |
|-----|---|-----|----|-------|
| 4 | Pro dobré zvládnutí počátečního čtení je důležitá dobrá úroveň fonologického povědomí dítěte. | ano | ne | nevím |
| 5 | Ve vyšších třídách ZŠ závisí již kvalita čtenářských dovedností žáka na úrovni jeho sémantických schopností. | ano | ne | nevím |
| 6 | SPU může být dědičná. | ano | ne | nevím |
| 7 | Děti s SPU se snadno unaví a nedokážou se soustředit po celých 45 minut na práci | ano | ne | nevím |
| 8 | SPU je často důsledkem nevhodného výchovného působení rodičů. | ano | ne | nevím |
| 9 | . Děti s SPU především v kombinaci s ADHD se často nechají rozptylovat vnějšími podněty. | ano | ne | nevím |
| 10 | SPU (specifické poruchy učení) závažnější formy se vyskytují asi u 3 - 4% dětí školního věku. | ano | ne | nevím |
| 11 | Pro žáky s SPU bývá typické vysoké sebehodnocení a sebeúcta. | ano | ne | nevím |
| 12 | Je-li odborná péče o dítě s SPU ukončena, pak se již u něj symptomy této poruchy neobjevují. | ano | ne | nevím |
| 13 | I dospělé osobě může být přidělena diagnóza SPU. | ano | ne | nevím |
| 14. | Stimulancia (např. Ritalin) užívaná i u dětí s SPU v kombinaci s těžkou formou ADHD/ADD mohou mít vedlejší účinky, např. nespavost či nechutenství. | ano | ne | nevím |

| | | | | |
|----|---|-----|----|-------|
| 15 | Žáci s SPU se pod neúměrným školním tlakem na výkon mohou cítit neúspěšně, považovat se za hloupé a mohou mj. získat strach ze školy a odpor ke vzdělávání. | ano | ne | nevím |
| 16 | Při dysortografii dělá žák nesmyslné chyby v pravopisu. | ano | ne | nevím |
| 17 | Symptomy deprese, úzkosti a školní anxiety se u dětí s SPU vyskytují častěji než u dětí bez této poruchy. | ano | ne | nevím |
| 18 | Individuální reedukace percepčních funkcí je u většiny dětí s SPU dostatečnou pomocí. | ano | ne | nevím |
| 19 | Většina dětí s SPU z poruchy "vyroste" a v dospělosti jsou bez jakýchkoliv obtíží. | ano | ne | nevím |
| 20 | Je-li žák s SPU schopen se hodinu a více soustředěně věnovat hraní počítačových her, pak je schopen se stejně dlouho soustředěně věnovat i školní práci a plnění svých úkolů. | ano | ne | nevím |

| | | | | |
|----|--|-----|----|-------|
| 21 | Pokud žák s SPU pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu s úpravou v učivu, při hodnocení musíme srovnávat jeho výsledky s ostatními spolužáky. | ano | ne | nevím |
| 22 | Hodnocení dítěte s SPU by mělo zahrnovat těž ocenění jeho snahy, nejen výsledků jeho práce. | ano | ne | nevím |
| 23 | Dyslektické obtíže mohou souviset s předchozí specifickou poruchou | | | |

| | | | | |
|----|--|-----|----|-------|
| | jazyka. | ano | ne | nevím |
| 24 | Diagnóza SPU je důvodem k zařazení dítěte do základní školy praktické. | ano | ne | nevím |
| 25 | Žák s SPU se chová k ostatním dětem i dospělým většinou přátelsky. | ano | ne | nevím |
| 26 | Děti s SPU mají často potíže s organizací a plněním svých úkolů a povinností. | ano | ne | nevím |
| 27 | Děti s SPU jsou často <u>neúmyslně</u> pomalé a nestihnou kvalitně zpracovat stejné množství práce jako žáci bez obtíží. | ano | ne | nevím |
| 28 | Pediatr může podle určitých fyzických specifických znaků dítěti přidělit diagnózu SPU. | ano | ne | nevím |
| 29 | SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek i u chlapců. | ano | ne | nevím |
| 30 | Většina žáků s SPU se ve škole při výuce hodně snaží do té doby, než je od učení odradí opakovaný neúspěch. | ano | ne | nevím |
| 31 | Děti s SPU se výrazněji odlišují od dětí bez poruchy při vyučování než ve volnočasových aktivitách. | ano | ne | nevím |
| 32 | Většina dětí s SPU bez úpravy výukových podmínek selhává ve školní práci. | ano | ne | nevím |
| 33 | I děti bez SPU pocházející z nevhodného rodinného prostředí mohou vykazovat symptomy odpovídající symptomům SPU. | ano | ne | nevím |

| | | | | |
|----|--|-----|----|-------|
| 34 | Učitel ve škole ovlivňuje, jaký obraz o sobě žák s SPU získá a jak bude usilovat o lepší výsledky své práce. | ano | ne | nevím |
| 35 | V rámci individuálního přístupu k žákovi s SPU by se měl učitel též zajímat o jeho psychickou pohodu. | ano | ne | nevím |
| 36 | Péče o děti s SPU by měla zahrnovat i společné zpracování individuálního plánu s jeho rodiči. | ano | ne | nevím |

III. ČÁST: DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S DĚTMI S SPU VE ŠKOLE

Před vlastním vyplňováním si přečtěte prosím pozorně návod, jak při vyplňování postupovat:

V levém sloupci tabulky s názvem **Vhodnost doporučení** označte každé doporučení z prostředního sloupce číslem 1 – 3

a) podle toho, jak je považujete za efektivní při vzdělávání žáků s specifickými poruchami učení (řádek označený SPU)

b) podle toho, jak je považujete za efektivní při vzdělávání žáků s ostatními speciálními vzdělávacími potřebami (řádek označený SVP).

Význam užívaných čísel:**1- nevhodné 2- nepomůže, ale neuškodí 3- vhodné**

V pravém sloupci tabulky s názvem **Doporučení používám** označte opět čísla 1 - 3, jak často uvedené doporučení používáte u žáků s SPU a u žáků se SVP.

Význam užívaných čísel:**1- nikdy 2- občas 3- pravidelně**

| Číslo dop. | Vhodnost doporučení | Znění doporučení | Doporučení používám | |
|------------|---------------------|--|---------------------|--|
| 1. | SPU | Pevně stanovím jednotná jasná pravidla hodnocení pro celou třídu - tak dosáhnu spravedlivosti | SPU | |
| | SVP | | SVP | |
| 2. | SPU | Ověřím si, že žák pochopil zadání samostatné práce Dodávám mu tak jistotu, že úkol zvládne. | SPU | |
| | SVP | | SVP | |
| 3. | SPU | Žáka posadím dle možností v dosahu učitele, aby s ním bylo možno lépe dle potřeby individuálně pracovat. | SPU | |
| | SVP | | SVP | |
| 4. | SPU | Na žáka mám stejné požadavky jako na všechny ostatní, na vysvědčení mu však dám lepší známku. | SPU | |
| | SVP | | SVP | |
| 5. | SPU | Když vidím, že žák učivo nechápe, snažím se vymyslet | SPU | |

| | | | | | |
|-----|-----|--|--|-----|--|
| | SVP | | jiný způsob, jak mu probíranou látku přiblížit. | SVP | |
| 6. | SPU | | Uplatňuji pozitivní přístup k žákovi, jsem trpělivý, klidný, dokáži dodat optimismus. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 7. | SPU | | Pokyny zadávám vždy jasně, jednoznačně, po jednotlivých krocích. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 8. | SPU | | Střídám ve výuce pasivní činnosti s aktivními, zařazuji dle potřeby relaxace. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 9. | SPU | | Strukturuji výuku, stanovím téma hodiny, seznámím žáky s náplní hodiny a očekávanými výsledky. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 10. | SPU | | Neprovádím s žáky více aktivit najednou, vždy plníme jeden konkrétní úkol. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 11. | SPU | | Bezprostředně poskytuji žákovi zpětnou vazbu - informace o kvalitě jeho výkonu včetně konstruktivních doporučení, jak to udělat příště lépe. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 12. | SPU | | Dokážu ocenit kvality žáka, které se netýkají pouhého prospěchu. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 13. | SPU | | Nepožaduji stejný rozsah práce jako po ostatních žácích, o skutečných znalostech se přesvědčím jinou formou. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 14. | SPU | | Umožním žákovi, aby se mohl zeptat bezprostředně ve chvíli, když něčemu nerozumí. | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 15. | SPU | | Pomáhám žákovi nalézt jeho styl učení. | SPU | |

| | | | | | |
|-----|-----|--|--|-----|--|
| | SVP | | | SVP | |
| 16. | SPU | Předkládám žákovi texty se zvětšeným písmem, doplňovací cvičení místo diktátu, grafy, přehledy učiva. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 17. | SPU | Vhodně motivuji žáka ke čtení i k psaní, zaměřuji se především na porozumění čtenému textu. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 18. | SPU | Případné konflikty řeším až po odeznění afektu. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 19. | SPU | Poskytuji žákům dle potřeby konzultace mimo vyučování. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 20. | SPU | Žáka hodnotím individuálně za jeho skutečné znalosti. Podle potřeby používám slovní hodnocení. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 21. | SPU | Snažím se uplatňovat jednotný přístup v požadavcích na žáka společně s rodiči. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 22. | SPU | Aktivní spoluúčast žáka je nezbytná - v hodinách mu poskytuji pomoc, povzbuzuji jeho sebevědomí. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 23. | SPU | Umožním žákovi v hodinách používat ty pomůcky, které mu pomohou překonávat obtíže - čtecí okénko, bzučák... podložku, mačkadlo, kalkulačku.... | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |
| 24. | SPU | Poskytnu žákovi delší čas na práci a na kontrolu písemné práce. | | SPU | |
| | SVP | | | SVP | |

Používáte-li při práci s žáky s SPU další postupy a doporučení, uveďte je sem:

Pokuste se stručně charakterizovat žáka s SPU.

Máte-li zájem, uveďte své vlastní postřehy z práce se žáky s SPU a se žáky s ostatními druhy handicapů:

Potřebujete-li se k některým doporučením uvedeným v našem dotazníku se podrobněji vyjádřit (především k jejich aplikaci do praxe), využijte další stranu dotazníku. Za Vaše postřehy bude velice vděčna.