

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu
učitele na 2.stupni ZŠ

Application of supportive measures in the education of pupils with dysgraphia
from the perspective of teachers at the second stage of primary school

Bc. Eliška Smíšková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph. D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu učitele na 2.stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 23. 7. 2020

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za vedení diplomové práce, za cenné rady a čas, který mi věnovala. Také bych ráda poděkovala učitelům, kteří se účastnili výzkumu a za jejich ochotu se na něm podílet.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aplikací podpůrných opatření u žáků s dysgrafií na 2. stupni základní školy z pohledu učitele. Jejím cílem je formulovat doporučení, která pomohou zlepšit učitelům podporu poskytovanou žákům s dysgrafií. Přinese také náhled pedagogů na využívání vybraných podpůrných opatření v podpoře žáků s dysgrafií. Teoretická část popisuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především se zaměřením na podpůrná opatření, dále popisuje specifické poruchy učení, kde je větší prostor věnován dysgrafii a aplikaci podpůrných opatření u žáků s dysgrafií na 2.stupni. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum, který k získání výzkumných dat využívá metody polostrukturovaného rozhovoru. Následně dochází k analýze dat za pomoci otevřeného kódování. Jsou zodpovězeny výzkumné otázky a formulována doporučení, která lze využít v praxi. Podle výsledků výzkumu využívají učitelé při vzdělávání žáka s dysgrafií podpůrná opatření v oblasti organizace výuky, metod a forem výuky a v oblasti hodnocení. Velký význam má na aplikaci podpůrných opatření pro učitele spolupráce s rodinou žáka s dysgrafií a spolupráce uvnitř školy, kde by ocenili lepší zpětnou vazbu.

KLÍČOVÁ SLOVA

podpůrná opatření, vzdělávání, specifické poruchy učení, dysgrafie, učitel, doporučení

ABSTRACT

Diploma thesis deals with application of supportive measures in the education of pupils with dysgraphia from the perspective of teachers at the second stage of primary school. It aims to a recommendation that a teacher can support provided to students with dysgraphia. It will bring teachers' insight into the use of selected support measures for pupils with dysgraphia. The theoretical part of the description of the education of pupils with special educational needs, especially with a focus on support measures, further recording of problems with learning disabilities, where there is more space for imprisonment of dysgraphia and application of support measures for pupils with dysgraphia at the 2nd level. The empirical part contains qualitative research, which enables methods of semi-structured interview. Subsequently, it is possible to analyze the data using open coding. Research questions and formulation recommendations that may be available in practice are answered. According to the research results, teachers use support measures in the field of teaching organization, methods and forms of teaching and evaluation in the education of a pupil with dysgraphia. Of great importance for the application of support measures for teachers is cooperation with the family of a pupil with dysgraphia and cooperation within schools where better users are evaluated.

KEYWORDS

support measures, education, specific learning disabilities, dysgraphia, teacher, recommendations

Obsah

Úvod	7
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8
1.1 Legislativní rámec	8
1.2 Podpůrná opatření	9
1.2.1 Školské poradenské zařízení	12
1.2.2 Individuální vzdělávací plán	14
1.2.3 Plán pedagogické podpory	14
1.2.4 Asistent pedagoga	15
1.2.5 Podpůrná opatření prvního stupně	15
1.2.6 Podpůrná opatření druhého stupně	16
1.2.7 Podpůrná opatření třetího stupně	17
1.2.8 Podpůrná opatření čtvrtého stupně	18
1.2.9 Podpůrná opatření pátého stupně	19
1.2.10 Pedagogický pracovník při poskytování podpůrných opatření	19
2 Specifické poruchy učení	23
2.1 Definice	23
2.1.1 Dyslexie	24
2.1.2 Dysortografie	25
2.1.3 Dyskalkulie	25
2.1.4 Dysgrafie	25
2.2 Příčiny specifických poruch učení	30
2.3 Diagnostika specifických poruch učení	32
2.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	36
2.4.1 Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ	38

2.4.2	Aplikace podpůrných opatření u žáka s dysgrafií na druhém stupni ZŠ.....	41
3	Empirická část	44
3.1	Výzkumný cíl.....	44
3.2	Výzkumné otázky	44
3.3	Metody výzkumu	45
3.4	Metody sběru dat	46
3.5	Výzkumný vzorek.....	46
3.6	Etické otázky výzkumu.....	47
3.7	Analýza dat	48
3.8	Interpretace dat	59
3.9	Doporučení pro praxi	63
3.10	Diskuze.....	64
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	70
	Seznam příloh	73
	Seznam tabulek.....	83

Úvod

V současné době se běžně setkáváme se vzrůstajícím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi takové žáky patří i žáci se specifickými poruchami učení. K překonávání znevýhodnění napomáhají podpůrná opatření představující praktické postupy podporující rozvoj vzdělávacího potenciálu, které by škola měla praktikovat a tím respektovat odlišnosti ve vzdělávacích potřebách žáka. Snahou pracovníků škol by se tak mělo stát nastavení rovných příležitostí pro vzdělávání všech žáků v České republice.

Diplomová práce se věnuje aplikaci podpůrných opatření u žáka s dysgrafií na 2.stupni základní školy z pohledu učitele. Téma jsem si vybrala, protože pracuji na 2.stupni základní školy jako asistent pedagoga a mám možnost nahlédnout na práci více učitelů s kolektivem i jednotlivcem. Rozdílnost v práci s dětmi se specifickými poruchami učení je u většiny znatelná, proto bych ráda upřesnila, která doporučení se v práci s žáky se specifickými poruchami učení, konkrétně dysgrafií, učitelům osvědčují.

V teoretické části se zabývám legislativním ukotvením vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, do kterého spadá i postup přidělování a poskytování podpůrných opatření. Posléze se zaměřuji na specifické poruchy učení, jejich definici, diagnostiku, příčiny a jak lze žáka s diagnostikovanou specifickou poruchou učení podpořit při vzdělávání. Větší prostor je věnován dysgrafii, především reedukaci a u žáka na druhém stupni kompenzaci obtíží. Poslední kapitola se věnuje přímo podpůrným opatřením u žáka s dysgrafií na druhém stupni, kterých se týká výzkumná část.

Empirická část zahrnuje kvalitativní výzkum, který zjišťuje podporu realizovanou učitelem na druhém stupni základní školy a její využití při vzdělávání žáka s dysgrafií. Cílem je formulovat doporučení, která mohou učitelům napomoci zlepšit podporu poskytovanou žákům s dysgrafií. K získání výzkumných dat byly využity rozhovory s pražskými učiteli, u kterých se ve třídě vyskytuje žák s diagnostikovanou dysgrafií.

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Následující kapitola se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z toho důvodu, že do této skupiny řadíme žáky se specifickými poruchami učení, jako je dysgrafie, které se budeme věnovat v dalších kapitolách. Nejprve si vymežíme legislativní rámec, který je klíčovým rámcem změny, která ve vzdělávání v roce 2005 nastala.

1.1 Legislativní rámec

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), na který se váží prováděcí vyhlášky a jenž vstoupil v platnost v roce 2005 (Zákon č. 561/2004 Sb.). Cílem bylo odstraňování nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a jednou ze zásad tohoto zákona je zohledňování vzdělávacích potřeb jedince. Se zákonem byl zaveden i nový pojem, a to „speciální vzdělávací potřeby“, který se týkal žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo se sociálním znevýhodněním (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Legislativní změny, které mají vliv na vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení, nastaly v roce 2016, a to novelou školského zákona a vydáním vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a novelizací vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V platném znění školského zákona najdeme definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto znění: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Přístup, který usiluje o takový systém vzdělávání, který umožňuje všem žákům bez rozdílu plnit povinnou školní docházku s respektem k jejich individuálním vzdělávacím

potřebám, se nazývá inkluze. Jeho cílem je podporovat rovné šance všech žáků na kvalitní vzdělávání. Mezinárodním dokumentem, který zavázal Českou republiku k zajištění inkluzivního vzdělávání a je klíčovým dokumentem pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla v ČR ratifikována roku 2009. Reakcí na přijetí úmluvy se stal Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který připravilo MŠMT a vycházel z Bílé knihy. Cílem bylo zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání a zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání, avšak k naplňování tohoto plánu nedošlo. Jeho realizace ale vedla ke vzniku Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

V rámci českého školství je zavedeno vzdělávání podle tzv. rámcových vzdělávacích programů (RVP), které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Cílem RVP je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, do kterých řadíme kompetenci k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální, personální, občanské a pracovní. RVP ovlivňuje tvorbu školních vzdělávacích programů, pedagogickou autonomii škol a tvořivost učitelů tím, že dotváří a rozhodují o učebním programu a o podobě vzdělávacích předmětů. RVP má vliv i na kvalitu vzdělávání, vzdělávání učitelů a realizaci systému evaluace. Také ovlivňuje užší propojenost základního vzdělávání s předškolním a středním vzděláváním (Bartoňová, Vítková, 2007). Každá škola si vytváří školní vzdělávací program, vycházející z RVP, kde se stanovují cíle vzdělávání, délka, forma a časový plán vzdělávání, podmínky pro přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání, včetně stanovení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které musí být zajišťovány v souladu se školským zákonem (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou opatření, která se opírají o speciálně diagnostickou nebo psychologickou diagnostiku žáka a jsou popisem doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb.). Cílem opatření je maximalizovat rozvoj vzdělávacího potenciálu, proto by se při volbě konkrétních podpůrných opatření měly nejprve řešit potřeby žáka a sekundárně možnosti školy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření dle školského zákona spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákon č. 561/2004 Sb.)*

Podpůrná opatření podléhají kategorizaci do pěti stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je i kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně škola či školské zařízení uplatňuje i bez doporučení školského poradenského zařízení. Na rozdíl od opatření druhého až pátého stupně, která se uplatňují pouze s doporučením školského poradenského zařízení, mezi které patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Podmínkou jejich poskytování se stává písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka (Zákon č. 561/2004 Sb.). Lze je poskytovat samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů, záleží na speciálně vzdělávacích potřebách žáka. Ředitel školy určuje

pedagogického pracovníka školy, který odpovídá za spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením, v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhy podpůrných opatření odpovídají věku žáka a stupni vzdělávání a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Poradenská pomoc ve škole je zajišťována poradenskými pracovníky školy, jako je metodik prevence, výchovný poradce nebo školní speciální pedagog či školní psycholog. Od druhého stupně podpory je pro některá podpůrná opatření stanovena normovaná finanční náročnost, která se týká speciálních učebnic a pomůcek, kompenzačních pomůcek, úpravy prostředí a mzdových nákladů spojených se službou asistenta pedagoga, pedagogické intervence, speciálně pedagogické intervence, anebo působením dalšího pedagogického pracovníka. Finanční příspěvek a nabídka pomůcek se zvyšují se stupněm podpůrných opatření. U druhého stupně jsou to u žáků se specifickými poruchami učení např. speciální didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní, speciální pomůcky pro vyvození a upevnění správného úchopu, u třetího stupně je finanční příspěvek i na notebook (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Důležitým faktorem pro efektivitu podpůrných opatření je včasné zahájení podpory. To je zásadní především u žáků, u kterých jejich potřeby nebyly známy před nástupem do školy, ale byly identifikovány v prvních letech školní docházky. S pozdější identifikací potřeb dítěte se můžeme setkat u žáků s lehkým mentálním postižením, s deficitem kognitivních funkcí a sociálním znevýhodněním. Pokud se obtíže ve vzdělávání dlouhodobě neřeší a žák selhává, může to mít negativní dopad nejen na vzdělávací výsledky, ale také na jeho psychický vývoj (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podle Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) lze rozdělit speciálně pedagogickou podporu do oblastí, které jsou ve vzájemné interakci a při jehož strukturaci bylo využito i členění obecné didaktiky, zastupující teorie vzdělávání a vyučování.

Jedná se o následující oblasti:

1. Organizace výuky
2. Modifikace vyučovacích metod a forem
3. Intervence

4. Pomůcky
5. Úpravy obsahu vzdělávání
6. Hodnocení
7. Příprava na výuku
8. Sociální a zdravotní podpora
9. Práce s třídním kolektivem
10. Úprava prostředí

1.2.1 Školské poradenské zařízení

Stupeň podpůrných opatření stanovuje školské poradenské zařízení, především pak opatření druhého až pátého stupně. Jeho dalším úkolem je poskytovat „*poradenskou, diagnostickou a metodickou činnost, zároveň také poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.). V České republice je v každém okresním městě pedagogicko-psychologická poradna, která poskytuje výše zmíněné služby, především se zaměřením na žáky se specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování. Naopak speciálně pedagogická centra nacházíme pouze v některých krajích a jejich služby zaměřené na žáky se zdravotním postižením se tak stávají méně dostupnými (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Pomoc se poskytuje na základě žádosti zákonného zástupce žáka nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu. Škola nebo školské zařízení, pokud je to v zájmu žáka, doporučí zákonnému zástupci kontaktování školského poradenského zařízení a je ve vzájemné interakci se zařízením, zejména před přiznáním podpůrného opatření a zařízení spolupracuje s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Efektivní vzdělávání je závislé na spolupráci školy a školského poradenského zařízení, jehož činnost má pozitivní dopad na naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Na základě znalosti konkrétního vzdělávacího prostředí je ovlivněn u poradenského

pracovníka výběr doporučených podpůrných opatření a škola musí znát rozsah a povahu služeb, které ŠPZ poskytuje (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Zařízení pracuje s charakterem obtíží žáka, diagnostikou, plánem pedagogické podpory, informacemi a údaji o dosavadním vzdělávání a o spolupráci se školským poradenským zařízením. Zajímá se také o podmínky školy, ve které se žák vzdělává nebo vzdělávat bude (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Pro poskytnutí pomoci je vyhotovena zpráva a doporučení, která uvádí skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření a závěry vyšetření poskytující informace o stupni podpůrných opatření, způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ve škole se realizují metodicko-konzultační návštěvy, které nejčastěji vykonává speciální pedagog, posléze i sociální pracovník nebo psycholog, a to nejméně dvakrát ročně. Podpora, která přichází do škol a školských zařízení ze školských poradenských zařízení se týká hledání vhodných přístupů k žákovi, a to v hodině, v práci mimo vyučování a poskytování pozitivní motivace. Jsou doporučovány vhodné speciálně pedagogické metody, postupy a kompenzační pomůcky. Literatura a pomůcky mohou být škole nebo rodičům žáka i zapůjčeny. Školské poradenské zařízení se může účastnit hodiny, kde provádí náslehy a následuje rozbor ve prospěch žáka. Průběžně se konzultují pokroky, změny a problémy s pedagogy škol. Zaměřují se také na metodické vedení ve specifických oblastech pro konkrétní druh postižení. Podpora se týká porozumění zvláštnostem v chování žáka, zejména vyplývajících z primární diagnózy, osobnosti žáka a jeho zkušenosti. Poté navazuje podpora porozumění zprávy z vyšetření. Pomocí je i spolupráce s rodiči v oblasti domácí přípravy do školy a vyhledávání a navrhování vhodných forem zapojení žáků do třídní skupiny (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školské poradenské zařízení uplatňuje formu nápravné péče, která může být v nejlehčích případech dána instrukcemi pro domácí práci, za doporučení vhodných metodických materiálů a souborů pracovních listů. Další kroky péče jsou konzultovány s učitelem nebo znovu s pedagogicko-psychologickou poradnou. Žák také na základě jeho obtíží může být zařazen do individuální nebo skupinové speciálně-pedagogické péče v poradenském zařízení za spoluúčasti rodičů. Individuální práce je volena na základě diagnostických zjištění a jejím cílem je rozvíjení narušených funkcí a postupné budování

základních dovedností čtení, psaní a počítání. Zároveň doma rodič pracuje s žákem doporučenými metodami. Skupinová nápravná péče je realizována podle předem připraveného programu, který zahrnuje cvičení pro rozvoj zrakové, sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace, grafomotoriky, vizuomotorické koordinace a řeči (Bartoňová, Vítková, 2007).

1.2.2 Individuální vzdělávací plán

Na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce může ředitel povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb.). Je zpracováván školou a vychází ze školního vzdělávacího programu, který bere ohled na zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jeho součástí jsou údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření a o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Především se týká úpravy obsahu vzdělávání, časového a obsahového rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, hodnocení a případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka. Časovým limitem pro jeho zpracování je jeden měsíc ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Zpracování a kontrolu plnění zajišťuje ředitel školy a při zpracování plánu spolupracuje školské poradenské zařízení, žák a zákonný zástupce. Na základě potřeb žáka lze plán doplňovat a upravovat v průběhu celého školního roku. Všichni vyučující žáka jsou pak s individuálním vzdělávacím plánem seznámeni a nejméně jednou ročně dochází k vyhodnocení naplňování plánu školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou a je poskytována poradenská pomoc. Pokud by individuální vzdělávací plán nebyl dodržován, informuje školské poradenské zařízení ředitele školy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.2.3 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory se nastavuje především u žáků v 1. stupni podpory a stává se praktickou pomůckou pro učitele. Na rozdíl od IVP, který vyplývá z platné legislativy, záleží na škole, jakou formu i obsah bude mít. Je určen pro žáky, kteří potřebují upravit formu dosahování školních výstupů bez zásahu do obsahu učiva, nebo jim nemůže být zhotoven IVP kvůli žádosti rodičů, doporučení ŠPZ apod. Přesto, že to nevyplývá z platné

legislativy, o jeho vypracování informujeme zákonné zástupce žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.4 Asistent pedagoga

Cílem podpůrného opatření spočívajícího ve využití služeb asistenta pedagoga je poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání. Asistent pedagoga podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností ve škole v rámci vzdělávání, v rozsahu podpůrného opatření. Pedagog a asistent vzájemně spolupracují a asistent pracuje podle potřeby buď se žákem nebo s ostatními žáky třídy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podílí se tak na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v heterogenní skupině třídního kolektivu a vždy pracuje pod vedením učitele. Svou přítomností podporuje přijetí žáka kolektivem třídy a může ovlivňovat pozitivní klima třídy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou:

„a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,

b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise“

Asistent pedagoga nemá za žáka plnit činnosti, které může sám realizovat, naopak jej vede k samostatnosti a snaží se snižovat žákovu závislost na ostatních osobách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.5 Podpůrná opatření prvního stupně

První stupeň podpůrných opatření je definován minimální úpravou metod, organizace a hodnocení vzdělávání, zároveň nemá normovanou finanční náročnost.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována žákovi, u kterého je potřeba, aby došlo k úpravě vzdělávání nebo školských služeb a žák byl více zapojen do kolektivu (Zákon č. 561/2004 Sb.). Škola nejprve zpracuje plán pedagogické podpory žáka před zahájením poskytování podpůrných opatření, který zahrnuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu. Dochází k průběžnému vyhodnocování a nejpozději po 3 měsících od zahájení se vyhodnocuje naplňování stanovených cílů. Pokud k naplňování nedochází, škola doporučí vyhledání pomoci školského poradenského zařízení. Stejně, jako s individuálním vzdělávacím plánem, jsou vyučující a pedagogičtí pracovníci seznámeni s plánem pedagogické podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáci vyžadující podpůrná opatření prvního stupně mají mírné obtíže ve vzdělávání, jako je pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání atd. Jejich cílem je pomocí mírných úprav v rámci školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Obtíže, které vedou k podpůrným opatřením prvního stupně, jsou dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity nebo nepříznivý psychický či zdravotní stav. Východiskem pro poskytování podpůrných opatření je pozorování v hodině, rozhovor, prověřování znalostí, dovedností žáka, reflexe jeho výsledků, analýza procesů, výkonů, činností žáka i domácí přípravy a využívání portfolia žákovských prací, v poslední řadě také dosavadní pedagogické působení školy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Metody výuky jsou orientovány na podporu kvality poznávacích procesů a rozvíjení informačně receptivních metod. Je kladen důraz na individualizaci výuky, motivaci, upevňování pracovních návyků a poskytování zpětné vazby. Výstupy vzdělávání se neupravují a jsou používány běžné učebnice a pomůcky (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Hlavním cílem je za běžných dostupných metod a forem práce, působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.6 Podpůrná opatření druhého stupně

Druhý stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům, kteří jsou ovlivněni *„zejména aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným*

oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Aplikujeme individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka, který může zajišťovat individuální vzdělávací plán. Problémy žáka jsou definovány jako mírné a k jejich kompenzaci slouží speciální učebnice, pomůcky, úprava pedagogické práce a podpora předmětu speciálně pedagogické péče. Poskytuje se pravidelná komunikace se zákonným zástupcem nebo zletilým žákem a se školským poradenským zařízením. Je zajištěno financování pro úpravu obsahu vzdělávání, speciálních učebnic a pomůcek, pedagogické intervence, speciálně pedagogické péče v rozsahu 1 h/ 1 týden a metodické podpory školského poradenského zařízení v rozsahu 2 h/ 1 měsíc (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Do výuky jsou zařazeny takové speciálně pedagogické metody a formy práce, které učitel realizuje bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Výuka žáka je zpravidla organizována po většinu času společně se třídou, učitel by měl reagovat na žákovy vzdělávací potřeby a volit metody, které vedou k aktivizaci žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová 2015). Metody výuky směřují k rozvíjení myšlení, paměti, pozornosti, vnímání, motoriky, stimulují vývoj, využívají řešení typových úloh, řešení problémů, vedou k osvojení vědomostí, dovedností a postojů, zohledňují učební styly žáka. Obsah vzdělávání je upravován v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem. Při hodnocení je důležité umožnit žákovi dosahovat osobního pokroku (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Využíváme rozšířené formy hodnocení, které zahrnují osobnostní vlastnosti, projevy jeho primární diagnózy a obsahují průběh vzdělávání žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.7 Podpůrná opatření třetího stupně

Ve třetím stupni podpůrných opatření jsou znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu a také jsou využívány speciální učebnice a pomůcky. Se třetím stupněm podpůrných opatření se setkáváme u žáků se *„závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči*

(dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka a nadáním.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Především je u žáků kladen důraz na posilování motivace a postojů ke školní práci a úpravu ve strategiích práce s učivem. Obsah učiva může být v odůvodněných případech i modifikován. U žáků s lehkým mentálním postižením lze upravit očekávané výstupy vzdělávání. Škola zpracovává individuální vzdělávací plán, který je zpravidla uplatňován. Využívá se práce asistenta pedagoga, případně školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Žák může být zařazen do speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervenční péče. Financují se 3 h/ týdně speciálně pedagogické intervence a 3 h/ týdně pedagogické intervence, zároveň je financování určeno i pro speciální pomůcky apod. V intervenci je kladen důraz na podporu oslabených či nefunkčních dovedností a kompetencí, výuka využívá kooperativní formy výuky, otevřené učení, individualizovaný přístup, je zaměřena i na práci s prvky rozvinutých schopností a kreativity směřující k jejich dalšímu rozvíjení. Při hodnocení jsou respektovány specifické nároky na činnost žáků, užívanou formou je slovní hodnocení. Stejně jako v předchozích stupních je podporováno hodnocení, které zvyšuje motivaci žáka k učení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.2.8 Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Jsou specifikována významnými úpravami v metodách a v organizaci vzdělávání a zahrnují možnost úpravy i redukování výstupů ze vzdělávání a vzdělávacího obsahu. V rámci organizace výuky je možné stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. Uplatňuje se individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče v rozsahu 3 h/ týdně a zajištění pedagogické intervence v rozsahu 3 h/ týdně. Čtvrtý stupeň je určený *„pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením a nadáním“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Školské poradenské zařízení je koordinátorem péče a pravidelně vyhodnocuje efektivitu podpůrných opatření, a to ve spolupráci s rodinou a školou. Dochází k podpoře poradenským pracovníkem, je využíván asistent pedagoga nebo speciální pedagog a školní psycholog. Z hlediska normované finanční náročnosti jsou

hrazeny i speciální učebnice a pomůcky, které je nutné využívat a ve většině případů je potřebná rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě. Hodnocení zahrnuje doporučení z nižších stupňů podpůrných opatření s podporou na sebehodnocení žáka a práci s motivací ke vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.2.9 Podpůrná opatření pátého stupně

Jedná se o nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání a je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení s více vadami. Je vyžadována vysoká úroveň podpory a úprava pracovního prostředí. Pravidelně je vyhodnocována efektivita podpůrných opatření koordinátorem, a to školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou a rodinou. Jsou využívány speciální učebnice a pomůcky. Výuka zahrnuje možnosti nižších stupňů podpůrných opatření a vždy zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče v rozsahu 3-4 h/ týdně. Obsah učiva je modifikován a redukován v závislosti na možnostech žáka a vzdělávání probíhá prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. Vzdělávání je podporováno i pedagogickými intervencemi v rozsahu 2 h/ týdně a využitím služby asistenta pedagoga. Hodnocení využívá stejné prvky jako je u nižších stupňů a směřuje k vytváření náhledu na schopnost dosahovat u žáka pokroku (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Je možné využít individuální výuku v domácím prostředí za účasti pedagoga školy nebo pracovníka SPC (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.10 Pedagogický pracovník při poskytování podpůrných opatření

Učitel

Pro žáka je zásadním činitelem vzdělávání učitel, který by měl být pozitivně motivovaný, osobnostně vyzrálý, odborně erudovaný a vybavený znalostmi a dovednostmi, které vedou k zajištění efektivity práce a následnému umožnění realizovat vzdělávání každého žáka podle jeho možností a schopností. Pro zajištění efektivního vzdělávání je podle Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) potřeba, aby měl učitel:

- *Základní znalosti o zdravotním stavu žáka.*
- *Znalosti o dopadech zdravotního handicapu na vzdělávání.*

- *Znalosti o sociálním zázemí žáka.*
- *Znalosti limitů, kterými je vzdělávání žáka nacházejícího se v konkrétním sociokulturním prostředí ovlivněno.*
- *Znalosti o případných psychických zvláštnostech souvisejících s příčinami zdravotního či sociálního postižení či znevýhodnění.*
- *Dovednosti užívat vzhledem k potřebám žáků adekvátní formy, metody a postupy vzdělávání.*
- *Dovednost plánovat vzdělávací jednotku tak, aby byla zajištěna diferenciací přístupu k těmto žákům.*
- *Dovednost využívat vyhodnocování realizovaných vzdělávacích aktivit k dalším plánovaným činnostem.*
- *Schopnost spolupracovat s dalšími učiteli podílejícími se na vzdělávání konkrétních žáků.*
- *Schopnost spolupracovat s rodiči.*
- *Schopnost spolupracovat s dalšími odborníky participujícími na rozvoji žáka s SVP (ne jenom v oblasti výchovy a vzdělávání).*

Učitel je ve vzájemné spolupráci s rodinou a školským poradenským zařízením, které by mu mělo poskytovat podporu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Specifičtější nároky jsou kladeny na práci třídního učitele, který kromě výše zmíněných potřeb sleduje zapojení žáka do kolektivu, dohlíží na jednotný přístup ze strany zainteresovaných pedagogů, sleduje úroveň plnění očekávaných výstupů odpovídajících možnostem a schopnostem žáka a koordinuje aktivity související se zásahy poradenských pracovníků, pracovníků sociálních služeb apod. Pokud se jedná o třídního učitele na 2. stupni ZŠ, může docházet k prolínání úkolů náležících výchovnému poradci, protože čas trávený ve třídě je menší než na 1. stupni ZŠ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Výchovný poradce

Na každé základní a střední škole působí výchovný poradce, jehož úkolem je v rámci podpůrných opatření koordinace činností souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi to znamená, koordinovat mezi vyučujícími různých

předmětů tvorbu a konečnou podobu IVP, kontrolovat jeho plnění a dohlížet na spolupráci školy a školského poradenského zařízení. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Funkci výchovného poradce přiděluje ředitel školy některému z učitelů. Učitel, aby rozšířil svou kvalifikaci a mohl vykonávat funkci výchovného poradce, absolvuje další vzdělávání nebo kurz celoživotního vzdělávání. (Čáp, 2009)

Dle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních poskytuje výchovný poradce poradenskou, metodickou a informační činnost.

Metodik prevence

Hlavní náplní metodika prevence, který působí na každé základní a střední škole, jsou činnosti spojené s prevencí sociálně nežádoucích jevů. Náplň jeho práce je metodická, koordinační a poradenská činnost, a to v problematice týkající se prevence rizikového chování, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivity, rizikového sexuálního chování i rizika školního neúspěchu. Primární prevenci zajišťuje informovaností mezi rodiči, učiteli a žáky (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V souvislosti se žáky se specifickými poruchami chování připravuje podmínky pro jejich integraci ve škole a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb školou a specializovanými školskými zařízeními (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školní speciální pedagog a psycholog

V současné době není školní speciální pedagog a psycholog nedílnou součástí pedagogického sboru a vyskytuje se jen na některých školách. Pokud se však se školním speciálním pedagogem na škole setkáme, jeho činností je depistážní činnost, kdy dochází k vyhledávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Další vykonávanou činností je diagnostická a intervenční. V oblasti diagnostické se jedná o shromažďování údajů a anamnézy osobní a rodinné, analýzu získaných údajů a vyhodnocení. Tím vytyčí hlavní problémy žáka, stanoví individuální plán podpory v rámci školy i mimo ni. V intervenčních činnostech se realizují individuální práce se žákem, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti týkající se reedukace, kompenzace a stimulace. Dochází k participaci na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu,

průběžnému vyhodnocování účinnosti opatření, úpravě školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů a spolupráce mezi rodinou, pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Koordinaci speciálně pedagogických poradenských služeb a metodické vedení asistentů pedagoga, řadíme do oblasti metodické a koordinační činnosti. Oblast se týká i kooperace se školskými poradenskými zařízeními a participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy a metodické činnosti pro pedagogy školy, vše se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školní speciální pedagog rozšiřuje znalosti a dovednosti pedagogických pracovníků ve školách, a to v oblasti pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické. Sám se účastní vzdělávacích akcí školských poradenských zařízení a realizuje směrem k pedagogům školy vlastní vzdělávací aktivity. Odbornou podporu nalézá speciální pedagog při spolupráci s ostatními členy školského poradenského pracoviště a poradenskými zařízeními (Knotová, 2014).

Školní psycholog se stejně jako školní speciální pedagog zabývá včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových či výchovných problémů. Dalšími činnostmi, které školní psycholog vykonává, jsou diagnostika a depistáž. Ty se uplatňují při spolupráci u zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, depistáží specifických poruch učení a nadání, diagnostice výukových a výchovných problémů a při zjišťování sociálního klimatu ve třídě. Naplní je i konzultační, poradenská a intervenční činnost, pod kterou se nachází péče o integrované žáky, individuální případová práce se žáky v osobních problémech, prevence školního neúspěchu, krizová intervence, kariérové poradenství. Školní psycholog žáka učí techniky a hygienu učení, poskytuje konzultace pro pedagogické pracovníky, zákonné zástupce a podporuje spolupráci třídy a třídního učitele. Jeho náplní je i pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí. Poslední oblastí je metodická práce a vzdělávací činnost, která představuje participaci na přípravě programu zápisu do 1. ročníků základního vzdělávání, metodickou pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, koordinaci poradenských služeb poskytovaných ve škole, besedy

a osvětu a metodickou intervenci z psychodidaktiky pro učitele (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Náplň práce školního psychologa závisí i na vyjednávání uvnitř školy a lidmi v ní. Je také ovlivněna typem školy, jejími specifiky a zkušenostmi psychologa, zaměřuje se na žáky, jejich rodiče, učitele a na vedení školy. Stejně jako speciální pedagog se musí průběžně vzdělávat (Knotová, 2014).

2 Specifické poruchy učení

Následující kapitola pojednává o specifických poruchách učení s větším zaměřením na dysgrafii a 2.stupeň základních škol. Žák se specifickou poruchou učení je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a podle platné legislativy u něj škola uplatňuje podpůrná opatření.

2.1 Definice

Definice specifických poruch učení jsou různé a je jich mnoho, v některých ohledech se však shodují. Specifické poruchy učení jsou vrozené obtíže a nejsou závislé na rozumových schopnostech jedince. Nejvíce se promítají do procesu čtení a psaní, a především se jedná o drobné odchylky od normálního vývoje centrální nervové soustavy. Obtíže trvají po celý život, ale lze je zmírnit vhodnými intervenčními postupy (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). Zpočátku zahrnovali specifické poruchy učení pouze dyslexii, později poruchy čtení a psaní a následně i obtíže v matematice (Pokorná, 2010). Mnohem důležitější, než definice je, abychom se s žákem naučili pracovat a poskytli mu pomoc, kterou potřebuje (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

Pokorná (1997) označuje specifické poruchy učení jako *„fenomén, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí.“*

Nárůst složitosti života v hospodářsky vyspělých zemích, zapříčinil růst nároků v edukačním procesu, a tím více odhalil specifické poruchy učení (Bartoňová, 2010). Specifické poruchy učení jsou souhrnným názvem pro poruchy jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie. Předpona dys – u jednotlivých poruch značí

rozpor nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Jedná se o funkci, která není úplně vyvinutá a druhá část slova za předponou označuje řecky dovednost, která je postižena. Použití celého pojmu specifické poruchy učení ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch. Vzájemnou příbuzností jsou myšleny společné projevy, jako jsou poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání apod. V lékařské terminologii se setkáváme s Mezinárodní klasifikací nemocí, kde v kategorii Poruchy psychického vývoje (F80-F89) nalezneme Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Specifické poruchy učení postihují i chování, citový a sociální vývoj žáka a často si je rodiče nebo učitelé nemusí uvědomovat. Chování žáka je ovlivněno pocitem méněcennosti, snahou zakrýt obtíže nebo na sebe upozornit formou vykřikování či nevhodného slovního projevu. Čtení a psaní jsou prostředkem vzdělávání a pokud nemůže dojít k jejich osvojení a nehledají se náhradní formy učení, stanou se mnohem závažnějšími nepříznivé následky (Zelinková, 2015).

Dalšími poruchami, které jsou českým specifikem, jsou dislexie, dysmúzie a dyspraxie. (Bartoňová, 2010).

2.1.1 Dyslexie

Dyslexie je porucha čtenářských dovedností, která se projevuje sníženou schopností učit se číst, žák čte s obtížemi nebo pomaleji a chybí mu porozumění přečteného (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). Rychlost čtení je způsobena tím, že žák luští písmena a hláskuje, dlouho slabikuje nebo si slova domýšlí. Nejčastěji chybí v záměnách písmen tvarově a zvukově podobných. Žák také často používá techniku dvojího čtení, kdy slovo čte potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Uvedené projevy nemusí nutně znamenat dyslexii a naopak, i žák, který čte rychle a dobře, může být diagnostikován jako dyslektik, a to z důvodu neporozumění textu (Zelinková, 2015).

S dyslexií souvisí i potíže s pamětí, které můžeme spatřit například při učení vzorečků ve fyzice, matematice či chemii. Ačkoliv se žák vzorečky naučí, nedokáže při písemné práci propojit více dovedností najednou a projeví se jeho handicap. Potíže nastávají i při porozumění textu, kdy si žák text čte i několikrát, aby nepřehlédl důležité informace (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

2.1.2 Dysortografie

Poruchu písemného projevu označujeme jako dysortografii. Žák má především obtíže s uplatněním gramatických pravidel a správného zápisu slov (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). Také se objevují potíže s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, by-ni a sykavek. Vyskytují se vynechaná, přesmyknutá a přidaná písmena nebo slabiky (Zelinková, 2015).

U žáků s dysortografií bývá narušeno sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, paměť a orientace. Potíže se mohou objevit i ve vnímání rytmu a zrakovém vnímání. Pokud ověřujeme znalosti žáka ústní formou, dosahuje lepších výsledků než při psaní (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.1.3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je poruchou matematických dovedností v oblasti porozumění číslům, množství, číselných řad a desítkové soustavy (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). Osvojování početních spojů probíhá pouze na základě paměti a delší dobu setrvává u počítání pomocí prstů. Jindy může být porušena matematická logika a žák není schopen chápat základní postupy (Zelinková, 2015).

Porucha se vyskytuje většinou u žáků, kteří mají průměrné až nadprůměrné všeobecné rozumové schopnosti, ale defekt se objevuje v úrovni matematických schopností. Dyskalkulie vzniká v důsledku dysfunkce centrálního nervového systému a je způsobena dědičnými vlivy nebo vlivy z raného vývoje dítěte (Novák, 1997).

2.1.4 Dysgrafie

Dysgrafie je poruchou písemného projevu, písmo je obtížně čitelné, nácvik psaní je problematický a zapamatovat si podobu všech písmen trvá delší čas (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). Žák s dysgrafií často škrtá, přepisuje písmena, finální podoba písemného projevu je neupravená a vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času. Dysgrafie je způsobena deficitem v oblastech jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace, celkové organizace organismu, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientace a koordinace systémů zajišťující převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby. Nejčastější kombinací deficitů jsou obtíže s jemnou motorikou, sníženou zrakovou

představivosti a neschopností zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková, 2015). Za jednu z hlavních příčin je považován i neukončený vývoj symetrického tonicko-šijového reflexu, a to na základě nedostatečně dlouhého období lezení v raném dětství, který způsobuje nežádoucí svalové napětí a má vliv na rytmicitu, koordinaci pohybů a směrovou orientaci. Problémem může být i zkřížená lateralita, která způsobuje právě pomalejší pracovní tempo a sníženou kvalitu písma a úpravy. Může se jednat o vnitřní vlivy, přesněji funkční poruchu motorických drah vedoucí signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu. Křečovitě, nepřesné pohyby, které mají menší rozsah a větší unavitelnost, jsou způsobeny ochablým, nezpevněným drobným svalstvem rukou. Svalové napětí je zvýšené a žáci pak mají neuvolněnou i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty. Mezi hlavní problémy patří osvojování, zapamatování a pohotovostní vybavování písmen, převod tiskacích písmen na psací a zachování správných tvarů. Obtíže jsou viditelné i v navazování jednotlivých písmen, udržení písma na řádku a dodržování velikosti písmen. Žák má obtíže také v zachovávání směru a správného sklonu, stejně tak v dodržování jednotné velikosti mezer mezi slovy a správného rozestupu mezi písmeny (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Obtíže vznikají i při nesprávném držení psacího náčiní, které je neuvolněné, křečovitě a chybné. Mezi časté chyby úchopu řadíme úchop bez podloženého prostředníku pod tužkou. Chybný úchop se promítá do kvality písma, tempa psaní a unavitelnosti ruky. Může se také objevit žák, který má správný úchop, ale psací potřebu drží příliš nízko, což způsobuje nižší rozsah pohybu a křečovitě držení. U žáka na druhém stupni základní školy bývá nesprávné držení už zafixované a správný úchop mu připadá nepřirozený (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Vzrůstající napětí v ruce a pevnější úchop může být způsoben i nesprávným sklonem psacího náčiní. Správné držení je definováno lehce zešikmeným sklonem a vrchol tužky míří směrem k rameni. Častá je i nesprávná poloha lokte při psaní, kdy jej žák drží celý ve vzduchu nebo se dotýká podložky celým loktem, případně prsty psací ruky. Může docházet k vychylování těla do strany, což je známkou nevhodného sezení (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dysgrafie má vliv i na další formy grafického projevu, především při výuce geometrie, kdy žák nedokáže rýsovat přesně a kvalita je snížena i z důvodu častého

gumování ve snaze napravit chybu. V matematice pak může mít dysgrafie vliv na nesprávné zapisování číslic nebo čísel, žák často nedokáže své zápisy ani správně přečíst. Snížená je i schopnost se písemně projevit, která má vliv na negativní zkreslení obsahu. Také kresba může být obsahově chudší, formální zpracování jednodušší a může spíše odpovídat vývojově nižší věkové kategorii. Je nutné ale podotknout, že ne vždy má žák s dysgrafií potíže s rýsováním, kreslením či malováním (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Pokud dochází z větší části k ověřování vědomostí písemným způsobem a žák tak zažívá často pocit neúspěchu, může to vést až k odporu ke psaní. Nevhodný přístup může směřovat ke sníženému sebepojetí, proto je hlavním cílem vytvářet takové situace, ve kterých dítě projeví své skutečné znalosti a dovednosti. Dále umožnění kvalitní reedukace, případně kompenzace a zajištění vhodného přístupu k žákovi s dysgrafií (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Reedukace a kompenzace dysgrafie

Tak jako u všech specifických poruch učení, musíme brát v potaz vnitřní podmínky dítěte, jako je intelekt, schopnost koncentrace pozornosti, volní vlastnosti a motivaci k práci, tak vnější podmínky, mezi které řadíme prestiž vzdělání v rodině, podporu učitele a rodiče. Individuální práce s žákem je předpokladem pro zajištění ostatních strategických zásad (Bartoňová, 2010). Mezi strategické zásady patří analýza celkové situace žáka, do té řadíme jak postoje rodičů i žáka vůči škole, školním povinnostem a vzdělání, tak vztahy ke spolužákům, sourozencům i postoje širší rodiny k žákovi se specifickými poruchami učení. Pokud stanovíme co nejpřesnější diagnostiku obtíží žáka, soustředíme na ni nápravu a určujeme obtížnost úkolů, která jsou přizpůsobená schopnostem žáka. Mezi zásady patří zažití úspěchu, kterého docílíme při první návštěvě v poradně či první nápravné hodině ve škole, a to v činnosti, kde žák selhával. K dalšímu zažití úspěchu je nutné pracovat po malých krocích a dokud dítě nezvládá předchozí úkol, nezvyšujeme náročnost. Zásadou je i pravidelnost práce, v nejlepším případě denně. Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik (Bartoňová, Vítková, 2007).

Reedukace dysgrafie zahrnuje rozvíjení jemné i hrubé motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní i nesprávným tvarům písmen. Návčik písmen a spojů provádíme po dostatečné přípravě

a zapojujeme psaní se zavřenýma očima. Vždy respektujeme tempo žáka, abychom předešli případným obtížím. Vliv na psaní mají svaly, které jsou zapojovány a při nadměrném zatížení dochází k jejich únavě. Při psaní je proto důležité zaměřit se na správné držení těla, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní. Za účinnější se považují krátkodobé opakující nácviky se zařazením relaxačních cvičení. Cílem uvolňovacích neboli relaxačních cviků je plynulost a rytmus pohybů. Nejprve se před nácvikem psaní doporučuje provádět cviky na svislé ploše, poté na šikmé, a nakonec na vodorovné. Je dobré začít na velké ploše a postupně ji zmenšovat, až je žák schopný provést nacvičený tvar do linek. (Zelinková, 2015).

Před začátkem psaní se procvičuje hrubá motorika, provádíme cvičení paží a uvolňujeme pletenec ramenní, jinak může dojít k napětí ve svalstvu, kdy žák začíná na psací náčiní tlačit a křečovitě jej svírat. Dochází tak k únavě žáka a snížení jeho zájmu, písmo není plynulé a může způsobovat bolest ruky. Paže procvičíme máváním, kroužením, střídavým upažením, vzpažením a kroužením předloktí. Dlaněmi pohybujeme vpřed, vzad, vpravo, vlevo, kroužíme jimi, tlačíme je proti sobě a uvolňujeme, zavíráme dlaň v pěst a střídáme údery dlaní a pěstí o podložku. U správného sezení kontrolujeme postavení chodidel na podložce, vzpřímené držení trupu, kolena jsou lehce od sebe a stehna, bérce a podélné osy chodidel jsou v jedné rovině (Zelinková, 2015). Celkově pro rozvoj hrubé motoriky, motorické a senzomotorické koordinace využíváme spontánní pohybové aktivity v dostatečném množství, rozmanité fyzické a sportovní činnosti, rehabilitační cvičení, a cviky na rovnováhu. Mezi cviky řadíme provazolezce, postoje zvířat, napodobování pohybu zvířat, stoj, předklon, klek i sed. Můžeme zařadit i běh s malými předměty na lžici, po překážkové dráze apod. Vhodné jsou také aktivity jako přeskokování překážek, poskoky po jedné noze, snožmo, kutálení, manipulace s míčem a aktivity na vnímání vlastního těla (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Pro rozvíjení jemné motoriky provádíme cviky i v rámci jiných předmětů, k rozvoji napomáhá modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálků a omalovánky. Před i během psaní cvičíme pohyby prstů, provádíme sestavy z dlaní, kdy se dotýkáme špičkami prstů o sebe nebo se dotýkáme palců a ukazováčků (brýle) a cvičíme pohybovou paměť, a to například opakováním cviků předváděných učitelem nebo spojováním cviků do

krátkých sestav (Zelinková, 2015). Využívat můžeme například i hru s maňásky, přelévání tekutin z jedné nádoby do druhé, solení, drobení, přesypávání, využívání masážních míčků, hry na hudební nástroje apod. (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Předpokladem k úspěšnému zvládnutí psaní je určitá úroveň grafomotorických schopností. Žák musí mít odpovídající úroveň hrubé a jemné motoriky, zapamatování a napodobování pohybu a jeho automatizace, motorickou a senzomotorickou koordinaci a percepčně kognitivních dovedností. K výše uvedeným předpokladům se řídíme zásadami, při kterých se snažíme využívat motivaci hrou, vycházíme z toho, co žák zvládá, držíme se zásady „krátce a častěji“, od hrubších pohybů postupujeme k jemnějším a k dalšímu cvičení přecházíme ve chvíli, kdy dojde k zautomatizování pohybu a dodržení směru pohybu. Stále je důležité oceňovat snahu a poskytnout dostatek času na realizaci pohybu (Jucovičová, 2009). Plynulé psaní se odráží ve správném držení psacího náčiní, což je cíl grafomotorického nácviku. Toho dosáhneme, pokud se ruka zlehka dotýká malíčkem papíru a psací náčiní žák drží ve třech prstech. Ukazováček míří dolů po psacím náčiní, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb vpřed. Se cvičením by se mělo začít v předškolním věku, kdy se setkáváme s použitím tužky s třemi plochami k uchopení. Pokud si žák držení osvojí špatně už v předškolním věku, je pak obtížné ho v 1.třídě naučit správnému úchopu (Zelinková, 2015).

Žáci si psaní písmen nejprve osvojují podle předlohy, kterou učitel slovně komentuje a předvádí na tabuli, poté žák vzor obtahuje na tabuli. Je doporučováno, aby si žák zkoušel i psaní ve vzduchu se zavřenými očima. Bez ohledu na věk se používají pomocné linky a pokud přetrvávají potíže, vrací se na začátek postupu, který si znovu osvojuje. Vhodnou pomůckou mohou být i přehledy s písmeny, ke kterým se žák obrací, pokud je na pochybách. Žáka s dysgrafií je dobré nepřetěžovat a volit krátká cvičení, prováděná často a pečlivě (Zelinková, 2015).

Při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme na rytmizaci, k jejímu nácviku je zapotřebí zjistit, zda žák rytmus správně slyší a umí jej bezchybně reprodukovat. Nejprve žáka učíme napodobování rytmu pohybem na výrazně rytmickou hudbu, později vybíráme hudbu, která nemá tak výrazný rytmus. K nácviku můžeme využít bzučáky, vytleskávání rytmu písní, rytmické tance, opakování předvedeného rytmu atd. (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Nedílnou součástí reedukace je i zvolení správného nábytku a osvětlení, při kterém dbáme na stabilitu a bezpečnost. Pracovní židle i stůl by měly mít regulovatelnou výšku a na stůl by nejlépe mělo dopadat přirozené světlo ze strany. Mezi další parametry řadíme dostatečně širokou sedací plochu, polohovatelnou opěrku a délku stolu od 80 do 180 cm s hloubkou 60-80 cm (Jucovičová, Žáčková, 2009).

U starších žáků na druhém stupni se postupuje obdobně. Před samotným psaním žáci provádějí cviky paží, ruky a prstů, určené k uvolnění svalů. Začínají psát na velký papír a postupně se dostávají k tvarům menším, až přejdou k uvolňovacím cvikům psaným na čtverečkový papír a k psaní textů. Rozdíl je zmiňován v motivaci, kdy se starším žákům vysvětluje příčina obtíží a zdůvodňuje postup na rozdíl od mladších žáků, které motivujeme hrou, říkadly a obrázky. Důležitým prvkem jejich motivace je, aby se samotní chtěli zlepšovat ve svém rukopisu, jinak nelze očekávat pozitivní výsledky (Zelinková, 2015). Více používáme psané formy tiskacího písma, které u většiny žáků vede ke zlepšení čitelnosti a zrychlení tempa. Dbáme na to, aby žák byl schopen opsat, přepsat a zapsat diktovaný text v potřebném čase a využil pak zápis k učení (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Mezi nevhodné postupy při práci se žákem s dysgrafií je řazeno dopisování úkolů doma nebo o přestávce. Především z důvodu, že žák věnuje úkolu v hodině stejný čas jako ostatní žáci, ale úkol je pro něj namáhavější. Při dopisování je písmo nečitelné, se spoustou chyb, kvůli únavě žáka. Stejně tak je neúčinné přepisování sešitu, protože zvýšenou námahou, vypětím a nervozitou se kvalita písma zhoršuje (Zelinková, 2015).

Pokud reedukace nemá výsledky, lze ji vyřešit kompenzací, a to formou psaním tiskacích písmen, které můžeme tolerovat bez problému u žáků na 2.stupni ZŠ. Můžeme také využít k psaní počítač s kombinací psaní krátkých úkolů rukou. Další zmiňovanou možností je kopírování zápisů, kdy je ale potřeba využít čas, kdy ostatní žáci píšou zápisky, ke kreslení, náčrtkům do sešitu nebo relaxačním cvičením (Zelinková, 2015).

2.2 Příčiny specifických poruch učení

Žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve svém chování mnoho abnormalit, a to v oblasti úrovně motoriky, vizuálního a auditivního procesu, rychlého zpracování podnětu, paměti, stavby, funkce centrální nervové soustavy atd. Dochází ke kombinacím

abnormalit, a proto se uvádí 3 roviny zaměřené na odhalení příčin, které vychází z různých studií a teorií (Zelinková,2015).

První rovinou je biologicko-medicínská, která se odráží od faktu, že různé vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů a z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo, zbylých 70 % se účastní v jiných tělesných systémech a procesech. Zelinková (2015) uvádí závěry některých studií, které zkoumají příčiny na biologicko – medicínské rovině. Příkladem nám mohou být studie zabývající se mozkem, kdy jedinec mající dyslexii se liší strukturou i funkcemi mozku a můžeme předpokládat, že strukturální rozdíly se začínají utvářet před porodem v interakci mezi geny a prostředím. Další studie uvádí, že v části mozku planum temporale dochází u jedinců s dyslexií k anatomickým změnám narozdíl od běžné populace. Tato část se podílí na procesech vyšší úrovně, na pracovní paměti, pozornosti a jazyku. Účastní se sluchových procesů a má podíl na jazykových funkcích. Některé studie potvrdily i hormonální změny u jedinců s dyslexií, kdy jednou z příčin může být zvýšená hladina testosteronu. Další teorií je cerebelární teorie, která vysvětluje změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Mozeček odpovídá za plynulost pohybů, koordinaci, automatizaci a časové uspořádání. Pokorná (2010) uvádí, že můžeme zastánce biologicko-medicínské roviny rozdělit do dvou skupin. První skupina se opírá o anamnestické rodinné údaje a sleduje i výkony jednovaječných a dvojvaječných dvojčat. Druhá skupina se snaží odhalit abnormality mozkových struktur, a to za pomoci technicky náročných vyšetření, jako je počítačová tomografie a magnetická rezonance.

Další rovinou je rovina kognitivní, která je spojena s pojmy fonologický a vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti a v časovém uspořádání. V různých studiích bylo prokázáno, že žáci s dyslexií jsou horší v rýmování, což je spojováno s fonologickým deficitem. Vizuální deficit označuje Pringle Morgan za slovní slepotu, kdy má mnoho čtenářů problém s identifikací písmene ve slově, nebo může být způsobena pomalostí očních pohybů. Poruchy učení se také mohou projevovat menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, nižším jazykovým citem a artikulační neobratností, které řadíme do deficitů v oblasti řeči a jazyka. Deficit v oblasti automatizace předpokládá, že učení probíhá zprvu bez problému, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jako

u běžné populace. Při pozorování byla u žáků s poruchou učení také zjištěna větší unavitelnost a výpadky pozornosti. Výše zmíněné deficity se ve většině případů vzájemně kombinují (Zelinková, 2015). Kognitivní přístup klade důraz na čtení nahlas, kdy dochází k rozvoji mezi sluchem a zrakem, k dekodování a spojování hlásek a slov, zlepšuje se artikulace a cit pro jazyk. Potřebná je i krátkodobá paměť pro udržení přečtených informací a pochopení slova (Pokorná, 2010).

Poslední rovina je rovina behaviorální a řadíme sem rozbor procesu čtení, psaní a chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Hodnocení úrovně čtení má v České republice dlouholetou tradici a používá se při diagnostice ve školských poradenských zařízeních (Zelinková, 2015).

Podle jiného zdroje lze příčiny rozdělit na encefalopatické, kdy dochází k poškození mozku v době před porodem, při porodu nebo časně po něm. Další příčinou je hereditární, která přítomnost poruch vysvětluje na základě přítomnosti poruchy v příbuzenstvu dítěte. Obě příčiny spolu mohou být v kombinaci, tedy hereditárně-encefalopatická a poslední skupinu, tvořily příčiny nejasné. Obecně lze říci, že na vzniku potíží se podílí více faktorů a příčinnost je více faktorová (Michalová, 2009).

2.3 Diagnostika specifických poruch učení

Cílem diagnostiky je určení úrovně vědomostí a dovedností, kognitivních procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které jsou určující při úspěchu či neúspěchu žáka ve škole. Diagnostika se provádí na specializovaném pracovišti i v běžné či specializované třídě. Diagnózu specifických poruch učení stanovuje pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum, které se stávají garantem diagnostiky. Diagnostická kritéria jsou dána teoretickými poznatky a definicemi poruch. Stanovení diagnózy je velmi obtížné i kvůli nejasnému vymezení kritérií. Odborník se pak setkává s žákem, kde je porucha viditelná na první pohled i s žákem, u kterého je jeho aktuální stav projevem nepodnětného prostředí, nezralosti apod. (Zelinková, 2015).

Učitel v běžné třídě základní školy uskutečňuje pedagogickou diagnostiku, která se zaměřuje na úroveň vědomostí i psychických funkcí žáka. Pokud má učitel podezření na některou ze specifických poruch učení, zaměřuje se na oblasti úrovně čtení, psaní, počítání,

soustředění, sluchového vnímání, zrakového vnímání, řeči, reprodukce, orientace v prostoru, určování levé a pravé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu a rodinné prostředí. V rámci pedagogické diagnostiky bereme v úvahu rozumové schopnosti dítěte v jiných předmětech a je třeba vyloučit další příčiny, jako je například dlouhodobá nemoc nebo celková nezralost. I když by žák nebyl vyšetřen na odborném pracovišti, učitel může používat metody i pomůcky ještě předtím. I dočasné snížení nároků, zpomalení pracovního tempa vede mnohdy ke zlepšení (Zelinková, 2015). Učitel v rámci diagnostiky vypracovává na žádost pedagogicko-psychologické poradny tzv. školní dotazník se souhlasem rodičů. Dotazník je podkladem k celkovému vyšetření jedince, který je uskutečněn ve školském poradenském zařízení (Bartoňová, Vítková, 2007).

V 1.ročníku základní školy má více učitelů v povědomí pojem specifické poruchy učení a formou pozorování zaměřeného na celou osobnost žáka, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli a ke školní práci hledá formy účinné pomoci. Pokud je individuální práce s žákem neúspěšná a nedochází k dozrávání nedostatečně vyvinuté funkce, posíláme jej k odbornému vyšetření. Nejčastějšími signály, které vedou k diagnostice jsou projevy ve specifických oblastech. První oblastí je čtení, ve kterém jsou výkony žáka horší než v jiných činnostech, vážne spojení hláska – písmeno a dochází ke špatnému zapamatování nových písmen nebo k jejich zaměňování. Žák obtížně skládá písmena do slabik a text si domýšlí nebo ho odříkává z paměti. Při čtení ve třídě nedokáže kvůli snížené pozornosti a vedení očních pohybů po řádce sledovat čtený text a sám při čtení aplikuje tzv. dvojité čtení. Také se setkáváme s neporozuměním textu. Další oblastí, kde se projevují poruchy učení je psaní. Obtíže se ukazují celkovým nesprávným držením psacího načiní, které bývá doprovázeno tlačáním na psací nástroj a neschopností provádět plynulé tahy. Písmo je nečitelné, kostrbaté a písmena nebývají stejně velká. Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen a při diktování vynechává písmena a píše jen zvukově výrazná nebo ta, která si pamatuje. V oblasti matematiky neumí žák použít pojmy velký – malý, delší – kratší atd. Neumí řadit prvky podle velikosti či tvaru a obtížně se orientuje v prostoru (Zelinková, 2015).

Odbornou záštitu nad diagnostikou specifických poruch učení mají v dnešní době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. Na diagnostice se podílí psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník, popřípadě i další specialisté, jako

odborní lékaři. Zjišťuje se verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka, kterou provádí psycholog a vyplývá z požadavků na vyšetření. Na základě struktury inteligence, můžeme odvodit některá doporučení týkající se reedukace a lepšího přístupu k žákovi (Zelinková, 2015). Psycholog pracuje se standardizovanými testy (Bartoňová, 2010). Nedílnou součástí je anamnéza zahrnující údaje o žákovi, sourozencích a rodině, mezi které patří zmapování podobných obtíží v rodině, průběh těhotenství a porodu, onemocnění, vývoj řeči, motoriky a zájmy žáka. Během diagnostiky pozorujeme řešení úkolů žákem, efekt pomoci ze strany examinátora, přítomnost rodičů, které vedou k celkovému obrazu o chování žáka (Zelinková, 2015). V úvodu se začíná s rozhovorem s rodiči, učitelem a žákem, ze kterých vytváříme anamnézu. Na stanovení diagnózy se podílí také speciální pedagog, který provádí analýzu pedagogických údajů poskytnutou učitelem, vyšetření výukové úrovně a vyšetření percepčně kognitivních schopností. V rámci diagnostiky specifických poruch učení vyšetřujeme čtení, psaní, matematické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci, představy v prostoru (Bartoňová, 2010).

Čtení je vyšetřováno sledováním čtenářského výkonu žáka, hodnotí se rychlost, správnost, technika čtení a porozumění, vše je zapisováno do záznamového archu. Při vyšetření jsou používány standardizované texty různé obtížnosti a před jejich použitím se aktivizuje motivace žáka. Za sociálně únosné je považováno přečtení 60-70 slov za minutu a počet chyb by neměl být vyšší jak 5 % (Zelinková, 2015). Nejčastěji jsou využívány normované texty vytvořené Z. Matějčkem a kol. Je měřen čtenářský kvocient, který vyjadřuje rychlost čtení podle počtu správně přečtených slov za první minutu. Pokud je rozdíl mezi čtenářským kvocienem a inteligenčním kvocienem více jak 20 bodů, je to jedno z prvních kritérií přiznání diagnózy dyslexie (Bartoňová, 2010).

Úroveň psaní je závislá na grafické, pravopisné a obsahové oblasti, které se vzájemně ovlivňují. Diagnostické postupy používané k rozpoznání poruchy jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Při sledování grafické stránky je pozorován i způsob sezení, držení psacího náčiní a pracovní tempo. Pokud hodnotíme pravopis je třeba brát v úvahu úroveň sluchové percepce, kde se často vyskytuje příčina dysortografických chyb (Zelinková, 2015). K posouzení můžeme, mimo výše zmíněných, využít i analýzu školních sešitů.

Zaměřujeme se na tvar písma, dodržování lineatury, chování při psaní a na analýzu specifických chyb, které můžeme sledovat i při čtení (Bartoňová, 2010).

Za účelem zjištění dyskalkulie jsou prováděny zkoušky matematických schopností, které zahrnují úroveň rozumových schopností, řeči, percepce, pravolevé a prostorové orientace a motoriky. Při diagnostice se ubírá pozornost k zjištěním, které úkoly žák ještě zvládá, a to z toho důvodu, že mnohem více ukazuje poruchu selhání ve snazších úkolech než v úkolech aktuálně probíraných ve škole. Příčinou dyskalkulie nejsou nižší rozumové schopnosti, nižší nadání na matematiku a didaktogenní obtíže (Zelinková, 2015). K diagnostice používáme baterii testů, které zahrnují Barevnou kalkuli, Kalkuli IV., Číselný trojúhelník a Rey-Ostheriethovu komplexní figuru (Bartoňová, 2010).

Další oblastí vyšetřování je úroveň sluchového vnímání, ke které je použit Moseleyův test k určení určité hlásky ve slově, zkouška sluchové diferenciaci, poznávání první hlásky ve slově, zkouška sluchové analýzy a sluchové syntézy (Zelinková, 2015). Test určený k zjištění sluchového vnímání je i Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Bartoňová, 2010). Také je využívána Baterie testů fonologických schopností, která zjišťuje předpoklady a připravenost žáka na proces učení se číst a psát (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Kromě sluchového vnímání je diagnostikovanou oblastí také zrakové vnímání, protože je jedním z předpokladů úspěšného zvládnutí čtení a psaní. Abychom správně četli, musíme být schopni optické diferenciaci, kterou Sindelarová (2013) zjišťuje na konkrétních srozumitelných obrázcích. Pokud jedinec tuto část zvládne, přechází na obrázky abstraktní. Snaží se rozpoznat shodnost či rozdílnost vpravo – levém postavení figur a rozlišuje detaily.

Diagnostika pravolevé a prostorové orientace zahrnuje orientaci ve čtverci, na vlastním těle a na osobě sedící čelem. Nejčastěji je používán Soubor specifických zkoušek vypracovaný Z. Žlabem (Zelinková, 2015).

Výslovnost, slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti jsou předmětem vyšetření řeči, které je prováděno v průběhu rozhovoru s žákem. Pro podrobnější diagnostiku lze využít Heidelberský test řečového vývoje (Zelinková, 2015). Podle Sindelarové (2013) je podstatné

se zaměřit i na vyjadřování dítěte, proto se zaměřuje i na motoriku mluvidel, kde testuje, jak dobře dítě ovládá jazyk a další mluvidla.

Mezi další speciálně zaměřené zkoušky řadíme pozorování motoriky a rovnováhy a diagnostiku ADHD (Zelinková, 2015).

Pro diagnostiku dysgrafie je důležitou součástí zkouška laterality, kterou můžeme provést na základě standardizovaného testu laterality. Součástí vyšetření je i kresba a obkreslování podle předlohy. Využíváme standardizovaného testu obkreslování geometrických tvarů, a to z důvodu obtíží při obkreslování i jednodušších tvarů. Dále je důležité zjištění aktuální úrovně motorických a senzomotorických dovedností, schopnosti motorické a senzomotorické koordinace, součástí je i zjišťování úrovně jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí. Při vyšetření používáme pozorování během psaní a sledujeme držení psacího náčiní, sezení, tempo, samostatnost nebo potřebu vedení, způsob psaní, chyby, kterých žák se dopouští a v jaký čas. Také pozorujeme, v čem se mu daří a jak projevuje v chování během psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009).

2.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Žák se specifickými poruchami učení je vzděláván jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který je ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), uvedený v první kapitole. V zákoně je termín speciální vzdělávací potřeby, což jsou jedinci se zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním nebo zdravotním postižením. Žák se specifickými poruchami učení je zařazen do skupiny žáků se zdravotním znevýhodněním či se zdravotním postižením na základě závažnosti obtíže (Zákon č. 561/2004 Sb.). Uváděný zákon je novelizován zákonem č. 82/2015 Sb., kde se nachází paragraf § 16, který se věnuje podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Paragraf vymezuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a definuje podpůrná opatření (Zákon č. 82/2015 Sb. § 16).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, stanovuje postup při poskytování podpůrných opatření. Zabývá se

organizací vzdělávání žáků, kterým byly přiznány podpůrná opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vzdělávání vychází z doporučení pedagogicko-psychologické porady nebo speciálně pedagogického centra. Žák se specifickými poruchami učení může být vzděláván ve třídě běžné základní školy. V rámci základní školy mohou být zřízeny speciální třídy pro žáky s poruchami učení, kde je preferován individuální přístup a reedukační péče po celý průběh vzdělávání. Ve třídě je zejména snížený počet žáků a je určena především pro žáky s průměrnými či podprůměrnými intelektovými schopnostmi. Možnost vzdělávání zajišťují i školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s poruchami učení, kde je výuka realizována speciálními pedagogy. Pokud je dítěti diagnostikována speciální porucha učení, ale stupeň obtíží nevyžaduje speciální péči, zůstává dítě v běžné třídě základní školy a jsou mu poskytována podpůrná opatření 1.stupně (Bartoňová, 2010).

Mezi podmínky úspěšného vzdělávání žáka řadíme znalost a respektování specifických problémů žáka učitelem, kdy je zapotřebí individuální práce se žákem a respektování pracovního tempa a častého opakování probraného učiva. Při klasifikaci a hodnocení přihlížíme k charakteru poruchy a při nápravě specifických poruch učení aplikujeme ověřené postupy i nové metody v souladu s potřebami žáka. Doporučením je i snížení počtu žáků ve třídě a zařazení do vhodné skupiny. V souvislosti s prostředím třídy je potřeba přehledného a strukturovaného prostředí. Den by měl být provázen pravidelným režimem a prokládán relaxací (Bartoňová, Vítková 2007).

Velmi důležité může být pro žáka hodnocení, které je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Je důležité vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Žák by měl zažívat pocit úspěchu a slyšet pochvalu za jeho snahu. Hodnocení by se mělo odvíjet od znalosti příznaků postižení, mělo by zohlednit motivační složku hodnocení a hodnotit pouze jevy, které žák zvládl. Je doporučováno používat slovní hodnocení a specifický přístup používat ve všech předmětech, do kterých zasahují příznaky postižení. Výkony žáka jsou tak hodnoceny spravedlivě, což může ovlivnit jeho další vývoj i pozdější volbu profesní orientace (Bartoňová, 2010). V průběhu učení je využíváno formativní hodnocení, které slouží jako pomoc, aby žák i učitel dosáhli nejlepšího výsledku a je vhodným u žáků s potřebou podpůrných opatření. Jeho cílem je poukázat

na klady a záporny během procesu učení a má tak motivační funkci. Hodnocení je založeno na zpětné vazbě, kdy jsou mu poskytnuty informace, kde se nalézají nedostatky (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Za důležitý faktor, který přispívá k maximálnímu rozvoji žáka, je spolupráce rodiče a učitele, k tomu je zapotřebí vzájemný respekt. Rodič má zkušenosti, které pomáhají k vytvoření individuálního komplexně pojatého výchovně-vzdělávacího plánu, učitel pak vystupuje jako odborník na danou problematiku (Michalová, 2004).

2.4.1 Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ

Na druhém stupni ZŠ mají žáci s nedostatečným vývojem jazykové kompetence přetrvávající výukové obtíže. Můžeme obecně hovořit o přetrvávajících problémech, jako je nedostačivost v komunikačních a sociálních strategiích. U některých žáků se vyskytuje nižší verbální a nonverbální komunikace, což vede k nepříznivému hodnocení vrstevníky. Typická je snížená schopnost interpretace chování lidí, gest, výrazů tváře, také snížená schopnost požádat o pomoc, o objasnění učiva. Žáci s SPU častěji méně diskutují a hůře udržují konverzaci. Mohou se objevit poruchy v paměti, v automatizaci a v koncentraci pozornosti. Na výše zmíněné problémy se váže nižší sebevědomí a sebepojetí (Michalová, 2008).

V době staršího školního věku hovoříme u žáka o hledání nového smyslu vlastního sebepojetí, s projevem o hlubší úsilí sebepoznání. Více se zabývají vlastním vzhledem a prezentováním před ostatními. Školní prospěch cílí k budoucímu uplatnění a žáci se specifickými poruchami učení se setkávají ve škole se školním neúspěchem a ke středoškolskému vzdělání volí spíše obory na odborných učilištích. Aby se žák nesetkal se školním neúspěchem, jsou vytvářena doporučení, a to s ohledem na věk a změny, které přináší přechod na druhý stupeň (Bartoňová, 2010).

Ačkoliv se při práci se žáky na druhém stupni držíme zásad obecného doporučení pro reedukaci a platí zde řada postupů určených pro mladší školní věk, nalézáme některé specifické rysy, které zde uvedeme. S přechodem na druhý stupeň se ve většině případů podstupují v poradenském zařízení kontrolní psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření. Na jejich základě jsou pak formulovány nová doporučení pro školní i domácí

práci. V rámci druhého stupně už nemluvíme tak o reedukaci, jako spíše o kompenzaci. Kompenzací je myšleno nalezení silné stránky žáka, díky které dokáže zvládnout a zpracovat úkoly, které vedou ke stejnému cíli, jako u ostatních žáků (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

Specifické rysy mohou vyplývat z nižší motivace, negativních zkušeností, nesprávných návyků nebo se dostaví rozpor mezi úrovní jedince v oblasti čtení, psaní, jeho mentálním vývojem, zájmy nebo požadavky školy. Může také docházet k nezvládnání běžných prostředků výuky, a tak je žák v procesu osvojování nových poznatků a dovedností omezen. Specifické poruchy učení často ovlivňují psychický vývoj jedinců s SPU a ti pak hledají náhradní formy uspokojování psychických potřeb a bojují s nepochopením svého okolí. Na druhém stupni je více viditelný rozdíl mezi žáky nejlepšími a žáky se specifickými poruchami učení, protože psaní, čtení a počítání už není cílem, ale prostředkem k osvojování dalších vědomostí a dovedností (Zelinková, 2015).

Mezi obecná doporučení řadíme zadávání kratších úkolů na úrovni, kterou je žák schopný zvládnout, respektujeme pomalé osobní tempo, vedeme žáka k automatizaci činností, které pomáhají kompenzovat poruchu, píšeme na tabuli i žákovi do sešitu čitelně, učíme ho používat zvýrazňovač, dáváme mu zpětnou vazbu, učíme ho naučenou látku opakovat nahlas, stejně tak ho učíme myslet nahlas. Napomáháme mu také osvojit si dovednost poučit se z vlastních chyb, můžeme využít pomoc zdatnějších žáků, kteří slabším pomáhají (Zelinková, 2015). Hledáme způsob osvojení si učiva, který žákovi vyhovuje. Skrze poznámky se látku špatně učí, a naopak mu může pomoci vytváření myšlenkových map, diagramů apod. (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

Na začátku docházky na druhém stupni je dobré informovat každého učitele o specifických vzdělávacích potřebách žáka, aby nedošlo k neúspěchu žáka zatížením a neřízením se doporučeními, kvůli nevědomosti učitelů o potřebách žáka. Podpora je rozepisována více, a to pro jednotlivé předměty zvlášť. Žák by se měl věnovat vyšší domácí přípravě, vzhledem k tomu, že se na druhém stupni žák učí větší samostatnosti a látka se neopakuje v takové míře, jako na stupni prvním. Žák se setkává v předmětech s novými odbornými pojmy, u kterých bychom měli kontrolovat, jestli jim rozumí. Žákům může pomoci i jen delší čas na práci. Důležité je žáka vést k seberozvoji, který podpoříme

pozitivním opravováním chyb, a to tak, že se dítě snaží chybu najít samo (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018). V českém jazyce bychom měli žákům umožnit pracovat s přehledy gramatiky, aby si vyhledali správný tvar, než slovo napíší. Snažíme se rozvíjet řeč i neverbální komunikaci, celkově je rozvíjení komunikačních dovedností jedním z cílů základní školy. U žáků se specifickými poruchami učení je přínosné je v reedukačních lekcích podněcovat ke čtení nahlas i odříkání si učiva hlasitě. Postupně přecházíme na šepot a vnitřní řeč. V naukových předmětech stavíme na dosavadních vědomostech žáka, hledáme optimální způsob zápisů v sešitě, používáme názorné pomůcky a snažíme se učivo přiblížit i jinou cestou než čtením, žáka učíme vyhledávat podstatné pojmy, údaje z textu a sledujeme, jestli jim žák rozumí (Zelinková, 2015).

V otázce hodnocení žáků se setkáváme s přístupem, kdy učitelé mají nízkou toleranci vůči obtížím nebo naopak se žák, i pod vlivem svých rodičů, domnívá, že není nutné, aby cokoli do školy dělal a projevoval snahu na základě jeho obtíží. Mezi obecné zásady patří informovanost žáků, rodičů, učitelů i spolužáků o rozdílném hodnocení a jeho důvodech. Tolerance a úlevy mají umožnit zažití pocitu úspěchu, obecně mezi ně patří tolerance slabšího výkonu ve čtení, specifických chyb v písemném projevu, pomalého pracovního tempa, úpravy písemných prací a diskrepanční výkonosti. Pedagog se zaměřuje na úroveň dovedností a vědomostí žáka, podle kterých volí formy zkoušení, které neovlivní výsledek výkonu žáka. Důležité je hodnotit kvalitu, nikoliv kvantitu a žáka nevystavujeme úkolům, které vzhledem k poruše nemůže vypracovat. Hodnotíme snahu a vycházíme z počtu jevů, které žák zvládá nikoliv z prostého výčtu chyb. (Michalová, 2008).

Škola může nadále zajišťovat podporu ve formě individuální nebo skupinové péče, což záleží na přítomnosti speciálního pedagoga na škole a doporučení ze školského poradenského zařízení. Žák se učí pracovními strategiemi a postupům, především se zaměřením na styly učení, způsob psaní poznámek, porozumění učivu, přípravu na prověřování znalostí z učiva a práci s textem. Nedílnou součástí je podpora motivace, kterou se žákovi snaží poskytovat každý učitel (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

Michalová (2004) uvádí hry, které lze využít k nápravě specifických poruch učení na druhém stupni ZŠ. Mezi takové hry řadí „škatulata batulata“, kdy rozmístíme po třídě

slova sloužící jako mety a učitel řekne, které slovo je zakázané, zbývající slova musí žák obsadit, kdo zbude vybírá další slovo. Příkladem nám může být procvičování vzorů podstatných jmen, kdy si mají žáci stoupat na slova, která jsou podle vzoru město apod. Další uváděnou hrou je „hledaná“, žáci hledají karty s různě těžkými slabikami a po určeném časovém limitu z nich sestavují co nejvíce slov. Hra „telegram“ spočívá v diktování písmen učitelem, žáci pak z písmen vyloučí zprávu, doplní znaménka a opraví pravopisné chyby. Dalším příkladem hry je „kdo víc“, děti během jedné minuty mají napsat co nejvíce slov od určeného písmene, kdy dochází k rozvíjení analýzy a autodiktátu.

2.4.2 Aplikace podpůrných opatření u žáka s dysgrafií na druhém stupni ZŠ

K podpoře jedinců s SPU jsou preferovány obecně platné přístupy. Pedagog by měl mít žáka ve třídě v blízkém dosahu. Měl by sedět samostatně nebo vedle klidného žáka a doporučuje se žáka posadit spíše doprostřed než na kraj. Látku vysvětlujeme krátkými větami a jednoduchými slovy, zároveň dáváme žákům zpětnou vazbu k získání informací o míře pochopení probíraného učiva. Během vyučování se snažíme vyhnout únavě a rychlému tempu žáka. Na začátku plnění úkolu se mu snažíme pomoci a jsme trpěliví vzhledem k jeho pracovnímu tempu. Po těžké aktivitě, jako je diktát či jiná náročná aktivita, se snažíme vyhnout učení těžké látky. Při odpovídání na otázky, žáka necháváme přeskakovat otázky, které neumí vyřešit. Nesmíme opomenout ani domácí úkoly, u kterých se domlouváme na známkování, délce termínu, počtu možných chyb a celkovém zadání počtu úkolů. Žáka podporujeme v objevování svých schopností a využívání jich před třídou. Učitel by měl rozvíjet své poznatky o poruchách učení, vytvářet si vizuální a fonologické pomůcky a soustavně se připravovat na výuku (Bartoňová, Vítková, 2007).

Důležitým faktorem, který je třeba respektovat, je osobnost dospívajícího jedince. Pedagog volí intervenci a správné strategie k posílení nervových funkcí, k rozvoji akademických schopností a dílčích funkcí. Též by měl umět poradit žákům i rodičům s přípravou na výuku a žákovi by měl pomoci nalézt jeho učební styl. Žáka bychom měli podporovat naučit se, jak se učit, díky čemuž žák může překonat nebo zmírnit dopad poruch učení. Jedná se o přístup jednotlivce k úkolu, který zahrnuje myšlení žáka a jednání při plánování, vykonávání a hodnocení provedení úkolu a jeho výsledku. Zahrnuje myšlení a vnímání. Rozvoj vhodných učebních stylů používáme u adolescentů, kteří mají průměrnou

inteligenci a zvládají symbolické i konkrétní úkoly. U žáků je dobré rozlišit, jestli je auditivní typ, který využívá sluchovou cestu a při výkladu je využíván poslech, je zvýšená komunikace s učitelem. Učivo si může namlouvat na diktafon či nahlas předčítat nebo předříkávat, nápomocným může být i rozhovor s rodičem týkající se učiva. Vizualní typ využívá zrak. Žák preferuje učebnice, zápisy v sešitech, dělá si výpisky, taháky, přehledy, nákresy, diagramy. Učí se skrze pozorování. U Haptického typu převažuje učení skrze hmat, kdy se využívá k učení názorných pomůcek, pokusů a učí se manipulací s konkrétními předměty. Dalším typem je např. motorický, kdy žák při učení chodí, mění často polohu a celkově se učí skrze pohyb. Pomůckou nám může být využívání rytmizace (Bartoňová, Vítková, 2007). Obecně lze říci, že žáka učíme uvědomovat si své potřeby a preference při učení tak, aby naplno využíval svých silných stránek.

Žákovi můžeme pomoci tím, že vyzdihneme jeho silné stránky a koníčky, kterými ho motivujeme. Snažíme se žákovi pomoci si představit nové informace, a to například formou prezentace. Na základě praktických zkušeností se snažíme posilovat sociální učení, využívat automatizace, pomoci žákovi naučit si práci rozfázovat a pracovat po krocích. Žáka bychom měli připravit na aktivity předtím, než začne pracovat. Učíme ho sebekontrolu a autotréninku, při kterém přemýšlí nahlas (Bartoňová, Vítková, 2007).

U žáků s dysgrafií se snažíme především o poskytnutí větší časové dotace při písemném úkolu, a to i v rámci domácí přípravy. Do domácí přípravy je doporučováno zahrnout úkoly, kterými žák nahradí část písemnou, a to například trávením času v knihovně. Motivujeme žáka v psaní na počítačové klávesnici za účelem zvýšení rychlosti a čitelnosti, na počítači může žák vypracovat koncept práce, podle kterého zkontroluje napsanou práci. U úkolů, které mají význam pro svůj obsah nehodnotíme gramatiku. Snažíme se podporovat používání korekčních programů a na místo komplexních poznámek je účelnější žákům dávat částečně vyplněná schémata, které doplní o detaily. Kritéria úpravy a pravopisu hodnotíme jen u nezbytně nutných úloh. Podporujeme žáka v psaní poznámek ve zkratkách a pro motivaci žáka v pochopení látky, mu můžeme poskytnout natištěné klíčové body, ke kterým si dovytváří poznámky. Umožňujeme žákům psát tiskacím písmem a pokud je to žádoucí i psaní do linkovaných sešitů. V rámci domácích úkolů bychom měli zvážit množství ručně psaných prací (Michalová, 2009).

Úlevou pro žáka s dysgrafií je preferování ústní formy zkoušky před písemnou, pokud se využije ke zkoušení písemný test, dáváme přednost otázkám, ke kterým stačí krátká odpověď. Další formou písemného testu může být předtištěný test s volbou odpovědí. Při psaní látky necháme žáka spíše vyhledávat v učebnicích odpovědi na otázky vztahující se k látce nebo ho necháme podtrhávat opěrné body v textu, zápisu výkladu apod. Při hodnocení nezapočítáváme chyby v písemném projevu v naukových předmětech, při matematice kontrolujeme vedle výsledků i správnost postupu, stejně tak hodnotíme s tolerancí práci při rýsování, výtvarné výchově a v předmětech naukových, kde je nutné kontrolovat pochopení čteného. Také můžeme žákovi umožnit pracovat s diktafonem za účelem nahrávání výkladu. V hodinách by měl učitel používat více názorných pomůcek (Michalová, 2004).

3 Empirická část

S rostoucím počtem žáků nejen s dysgrafií, ale celkově se specifickými poruchami učení, se zvyšuje i počet žáků využívající podpůrná opatření, která jsou poskytována. Podpůrná opatření jsou doporučována školskými poradenskými zařízeními a jsou poté využívána učiteli ve vzdělávání diagnostikovaných žáků. Žák s dysgrafií by díky nim měl v procesu vzdělávání zažívat pocit úspěchu, který ho motivuje k další práci.

Následující část práce je věnována výzkumu, která se prolíná s teoretickou částí a je zaměřena na pohled učitele, který vzdělává žáka s dysgrafií na 2.stupni ZŠ. Popisuje výzkumné otázky, metody výzkumu, sběru dat, výzkumný vzorek a etické otázky. Po úvodu do metodologie je v textu představena analýza dat, jejich interpretace a diskuze k výsledkům.

3.1 Výzkumný cíl

Výzkumný cíl poskytuje orientaci a udává směr celého výzkumu, je proto důležité se od něj neodklánět (Švaříček, Šedřová, 2007). Cílem práce je formulovat doporučení, která učitelům mohou napomoci zlepšit podporu poskytovanou žákům s dysgrafií na 2.stupni ZŠ. Dílčím cílem bylo zjistit náhled pedagogů druhého stupně ZŠ na využívání vybraných podpůrných opatření v podpoře žáků s dysgrafií. Podpůrná opatření, na které se v práci zaměřujeme, jsou organizace výuky, metody a formy výuky, pomůcky, obsah vzdělávání, hodnocení, spolupráce.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou formulovány v tázací větě a nelze na ně odpovědět ano či ne. Otázky by měly být dostatečně široké, měly by pracovat s obecnějšími koncepty, zároveň se vyhýbáme tomu, abychom se ptali na četnost jevů nebo sílu vztahů mezi proměnnými (Skutil, 2011). Výzkumné otázky, které jsem si položila, se vážou na cíl výzkumu. Celkem jsem si stanovila 3 hlavní výzkumné otázky a 2 doplňující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

VO1: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti organizace výuky u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

VO2: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti metody a forem výuky a pomůcek u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

VO3: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti obsahu vzdělávání a hodnocení u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

Doplňující otázky:

DO1: Jaký má podle učitele vliv spolupráce mezi učiteli, školou a rodičem na aplikaci podpůrných opatření?

DO2: Jaké jsou nedostatky v poskytování podpůrných opatření u žáka s dysgrafií z pohledu učitele?

3.3 Metody výzkumu

Metoda je cesta za určitým cílem, pro realizaci tohoto výzkumu byl vybrán kvalitativní přístup, a to z důvodu, že jeho nástrojem je rozhovor, jehož cílem je získat detailní informace o jevu, o který se zajímáme. Základem kvalitativní metodologie je indukce, kdy skrze usuzování vytváříme obecné zákony. Zároveň se v odborné literatuře uvádí, že vedle indukce, můžeme v kvalitativním přístupu využít i dedukci. Kvalitativní přístup lze od kvantitativního odlišit analýzou a interpretací dat, kdy výsledky nezískáváme pomocí statistických procedur, ale hlavním instrumentem je výzkumník sám. Mezi znaky kvalitativního přístupu patří zkoumání v přirozeném prostředí (Švaříček, Šedřová, 2015). Předností kvalitativního výzkumu je získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince či skupiny, zkoumání poté umožňuje navrhnout teorie (Hendl, 2005).

Metodou výzkumu v této práci je polostrukturovaný rozhovor, po jeho realizaci dochází k doslovné transkripci, která je podmínkou pro podrobné vyhodnocení. Pracujeme s daty z rozhovorů, přesněji se slovy a textem. Jedná se o proces, kdy jsou rozhovory doslovně převedeny do písemné podoby.

Po přepisu rozhovorů jsme provedli analýzu dat, ke které jsem využila techniku otevřeného kódování (Hendl, 2005).

3.4 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů, které se skládají z předem připravených otázek a lze je během rozhovoru doplnit o další. Otázky začínají obecnějšími a pokračují k otázkám, které jsou více osobního charakteru. Otázky jsou otevřené, což nám v praxi pomáhá k získání podrobnějších informací od respondenta. Vztah výzkumníka a respondenta je těsný a data, která jsou získaná jsou hloubková a bohatá. (Švaříček, Šed'ová, 2007). Sběr dat probíhal během měsíce června osobně. S pedagogy jsem se setkala ve škole, kde vyučují, tedy v prostředí, které jim je známé a cítí se v něm bezpečně. Rozhovory jsem si nahrávala se souhlasem na diktafon pro pozdější transkripci.

3.5 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a byli oslovení pedagogové, které osobně znám. Respondenti byli informováni o výzkumu a kritériích, která je potřeba splňovat, aby se rozhovoru mohli zúčastnit.

Základní kritéria pro výběr respondentů:

- Respondenti musí být aktivními učiteli na 2.stupni ZŠ.
- Respondenti musí mít ve výuce na 2.stupni alespoň jednoho žáka, který má diagnostikovanou dysgrafii.
- Respondenti se chtějí sami na rozhovoru podílet.

Pro výběr vzorku nehrál roli věk. Celkem jsem získala 5 respondentů, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet. Zúčastnili se 4 ženy a 1 muž, ve věku od 26 do 36 let. Všichni jsou aktivními pedagogy na 2.stupnu ZŠ a vyučují žáka nebo žáky s dysgrafií. Rozhovor proběhl s třemi učiteli českého jazyka, jedním učitelem matematiky a jedním učitelem zeměpisu, občanské výchovy a hudební výchovy. Délka praxe učitelů je od 2 do 11 let a všichni jsou v současné době aktivními pedagogy.

Následující tabulka shrnuje základní informace o učitelích, kteří byli do výzkumu vybráni. Je zde uveden jejich věk, předmět, který vyučují, délka praxe, odkud čerpají informace o specifických poruchách učení, počet žáku s dysgrafií, které vzdělávají a maximální počet v jedné třídě. Do výzkumného vzorku jsem zahrnula kromě učitelů

českého jazyka i učitele naukových předmětů a matematiky. Důvodem je odlišnost výuky, kdy v naukových předmětech se více očekává psaní zápisů a v matematice pak rýsování a grafická úprava výpočtů. Zastoupeni jsou tak vyučující předmětů, ve kterých je dopad dysgrafie do vzdělávání největší.

Tabulka 1 Výzkumný vzorek

	Věk	Předmět	Délka praxe (rok)	Informace o SPU	Žáci s dysgrafií	Počet žáků s dysgrafií v jedné třídě	Stupeň PO
Barbora	26	Čj	2	Z VŠ-aprobace speciální pedagog	2	1	2.
Tereza	30	Čj+Aj	4	Z VŠ, konzultace se speciálním pedagogem	7	3	2.-3.
Josef	29	Z, Ov, Hv	5	Školení od zaměstnavatele, konzultace se speciálním pedagogem	2	2	2.
Gabriela	30	Čj	4	Z VŠ, samostudium, školení od zaměstnavatele	7	3	1.-3.
Růženka	36	M	11	Samostudium	1	1	2.

3.6 Etické otázky výzkumu

Zásadou kvalitativního i kvantitativního výzkumu je dodržování etických pravidel. V souvislosti s teorií, jsem se držela postupu podle Hendla (2005). Před samotným zahájením rozhovoru jsem získala informovaný souhlas, kterým respondent výzkumu, souhlasí s účastí na výzkumu a je plně informován o průběhu a okolnostech výzkumu. Informovaný souhlas byl podán respondentům písemnou formou a byl stvrzen jejich podpisem. Respondent byl informován, že může kdykoliv během výzkumu svou účast

ukončit a jeho identita nebude známa, zajistíme tedy anonymitu. Zároveň jim bylo řečeno, čeho se výzkum týká, jaké jsou jeho cíle a žádné informace jim nebyly zatajeny. Na konci rozhovoru jsem respondentům poděkovala za jejich čas, ochotu a neformálním rozhovorem jsme zakončili jejich účast na výzkumu.

3.7 Analýza dat

Otázky rozhovoru, které jsem měla připravené, jsem si předem rozdělila do 5 oblastí, a to do oblasti zjišťující míru využití podpůrných opatření v organizaci výuky, oblasti vyučovacích metod, forem a pomůcek, oblasti úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení, oblasti zjišťující spolupráci a oblasti zjišťující vlastní iniciativu v rámci zlepšení vzdělávání žáka s dysgrafií. Otázky jsem roztřídila do výše zmíněných oblastí, které byly vytvořeny na základě výzkumných otázek.

Nejprve jsem si všechny rozhovory pečlivě několikrát přečetla a začala jsem je kódovat pomocí programu Atlas.ti., kde jsem vytvářela kódy a z nich následně společné kategorie. Na základě kódů jsem vytvořila 5 společných kategorií: Specifika výuky, Postupy učitele a pomoc žákovi, Schopnosti ovlivněné poruchou a jejich hodnocení, Vliv a učitel a Iniciativa učitele a jeho postřehy. Kódy vycházely z definovaných oblastí vycházejících z výzkumných otázek.

Následující analýza je rozdělena podle 5 kategorií a doplněna o citace z rozhovorů. Kategorie pod sebou zahrnují kódy, ze kterých vychází. Citace jsou označeny počátečním písmenem jména respondenta kurzívou (Barbora – *B.*, Tereza – *T.*, Růženka – *R.*, Josef- *J.*, Gabriela – *G.*).

Kategorie č.1: Specifika výuky

Respondenti se shodují v časové úpravě práce pro žáka s dysgrafií. Žák má větší časovou dotaci na realizaci úkolů i testů, a to v závislosti na respektování individuálního tempa a pro možnost větší kontroly. Delší čas je dán individuálně a odvíjí se podle zadaného úkolu či testu.

G: „Žák či žákyně s dysgrafií má více času na písemné úkoly, respektují individuální tempo žáka či žákyně.“ Stejně reaguje respondentka Tereza. *T: „Zejména časová podpora je významná. Žák tak může dokončit, na čem pracuje.“*

V hodinách českého jazyka, kdy je nutná větší soustředěnost nejen na psaní, ale na více faktorů najednou, je delší čas na práci důležitý pro kontrolu. *B.: „Ale větší časovou dotaci má, pokaždé jinou, podle zadaného úkolu. Ano, dostává více času při psaní slohové práce, celkově při psaní. Je nutná pečlivější kontrola, několikeré čtení, protože se nedokáže najednou soustředit na psaní, pravopis, gramatiku, skladbu atd.“*

Tereza navíc uvádí, že díky delšímu času na práci se žák nestresuje. *T.: „Žák s dysgrafií má více času na práci, aby se nemusel stresovat, že nestíhá psát.“*

Pracovní místo žáka řešili Barbora, Tereza a Josef. Každý má jiný důvod pro umístění žáka v zasedacím pořádku, ale dbají na možnost kontroly žáka a podporu jeho soustředěnosti. *B.: „Žák sedí v přední lavici, abych lépe viděla, jak se mu daří.“*

T.: „místní úprava, tedy, kde žák sedí je dán dostatkem klidu a prostoru.“ Shodně se vyjadřuje Josef. *„J: Ano, sedí tak, aby byl blízko asistent pedagoga a na kraji, aby při případném do vysvětlování nerušil ostatní.“*

Gabriela a Růženka pracovní místo pro žáka s dysgrafií neřeší a buď ho zařizují podle jiných dětí, nebo ho nechávají určit někým jiným, jako například třídním učitelem. *G.: „Spíše, než žáka s dysgrafií řeším žáky s poruchou pozornosti, často je to však v kombinaci, či jinou závažnější poruchou, to je v rámci zasedacího pořádku pro mě důležitější.“*

R.: „Zasedací pořádek je určen třídním učitelem na začátku roku a neměním ho.“

Mezi specifika výuky žáka jsem zařadila i testování. Barbora, Tereza, Gabriela a Růženka se shodují v testování žáka, kdy volí doplňovací cvičení, předtištěné testy nebo zkrácená zadání. *R.: „Jinak nic, co bych individualizovala není, pak akorát dostává ještě testy předtištěný, takže si sám nepíše zadání.“*

V českém jazyce se Barbora, Tereza i Gabriela shodují při psaní diktátu, kdy volí doplňovací cvičení, Gabriela i kratší rozsah diktátu. *B.: „Testy píše formou doplňování, tedy slova, písmena, krátké odpovědi.“*

Stejně je to u respondentky Terezy *T.: „Místo rozsáhlejších písemných prací typu diktát je možnost volit doplňovací cvičení.“*

G: „Při diktátech, pokud nestíhá, má možnost psát buď každou druhou větu, nebo část diktátu. Občas využívám i doplňovačky, ale to pak dávám rovnou celé třídě.“

Žák s dysgrafií má nad rámec výuky pedagogické intervence, o kterých se zmiňují Barbora, Tereza, Gabriela a Josef.

B: „Žák s dysgrafií má pedagogické intervence, které probíhají nad rámec vyučování. Na prvním stupni dochází ke speciální pedagogice na reedukaci, na 2. stupni tuto podporu již nemá.“

Tereza navíc uvádí, že se jedná nejčastěji o hodinu českého jazyka. *T: „Pedagogická intervence bývá nejčastěji hodinou ČJ navíc – mimo běžnou výuku, většinou před či po vyučování.“*

Gabriela i Josef se shodují v podmínkách, kdy má žák pedagogickou intervenci. V případě, že se jedná o podpůrná opatření 2. a 3. stupně či kombinaci dysgrafie s další poruchou, může žák docházet na pedagogické intervence. *J: ...pouze v kombinaci s dalšími poruchami.*

G: „...pokud se jedná o čistou dysgrafii nemá podporu asistenta, to pouze v případě, zda jsou k dysgrafii přidruženy další obtíže. Pokud má pak podporu 2. a 3. stupně, má i podporu asistenta pedagoga a pedagogickou intervenci.“

Jak uvádí Gabriela v citaci výše, další podpora, která přichází směrem k žákovi, je asistent pedagoga. Jako Gabriela odpovídá shodně Tereza *T: „Opět záleží na kombinaci s dalšími specifickými poruchami učení. V případě kombinace a vyššího stupně opatření, mívají žáci nárok na asistenta pedagoga, ve většině tříd jej také máme.“*

Pokud asistent ve třídě působí, má vliv na pomoc žákovi s dysgrafií, a to i pokud je asistent cílen na jiného žáka ve třídě. *R: „Ve třídě je asistent, který není psaný na žáka s dysgrafií, ale velmi mu pomáhá s vedením zápisků, co si má psát, vysvětluje zkratky a podobně.“*

Do kategorie Specifika výuky můžeme zařadit i odpočinek žáka, o kterém hovoří Tereza, a to v souvislosti s rozdíly ve výuce mezi žákem s dysgrafií a zbytkem třídy. *T: „Případně je nutno zajistit prostor pro odpočinek.“*

Specifické pro žáka s dysgrafií je možnost psát na počítači, tu využívá pouze Gabriela a Barbora. Barbora především u delší písemné práce, jako je slohová práce a Gabriela u domácích úkolů. Ostatní respondenti ve výuce ani doma počítač pro žáka nepoužívají.

B: „Pokud píše žák slohovou práci má samozřejmě více času, může psát nebo přepsat na počítači.“

G: „V případě některých domácích úkolů, zejména referátů, má možnost plnit úkoly na počítači, nemusí odevzdávat v písemné podobě.“

Kategorie č. 2 Postupy učitele a pomoc žákovi

V rámci postupů, které používají učitelé během vyučování se Barbora, Tereza, Josef a Růženka shodují ve střídání činností. Definují je jako pestré a zároveň je přizpůsobují celé třídě. Metody, které používají, nejsou určené jen žákovi s dysgrafií, ale měly by vyhovovat celé třídě.

B: „Metody a formy by měly být pestré, jako je samostatná práce, skupinová práce, kooperativní učení, aktivní učení. Vhodné je střídání různých forem a metod vzhledem k obsahu, charakteru žáků a klimatu ve třídě.“

Střídání různých metod využívá i učitelka Tereza. *T: „Výuka je založena na metodách induktivních, na cyklickém opakování a na názorné a demonstrační prezentaci jevů.“*

Se střídáním činností Barbora dává do souvislosti soustředěnost. *B: „Žáci s dysgrafií se na psaní musí více soustředit, jsou v určitém napětí. Proto je dobré střídání činností.“*

Mimo střídání činností je spatřena respondentkami spojitost mezi soustředěností a psaním. S větší mírou soustředěnosti na psaní přichází únava, kterou řeší Tereza menším rozsahem psaného textu. *T: „...písemný projev je oslaben, s tím často souvisí menší míra soustředění při práci a menší výdrž. Žák se při psaní rychleji unaví a není dobré nutit ho do psaní rozsáhlejších textů.“*

Ve chvíli, kdy se žák stává při písemném projevu unaveným, nechává Barbora žáka označit projev, ve kterém byl schopný se soustředit. *B: „Je nutná pečlivější kontrola, několikeré čtení, protože se nedokáže najednou soustředit na psaní, pravopis, gramatiku,*

skladbu atd. Pokud vidím, že je žák unavený, písmo se zhoršuje, vyzvu ho, aby označil úsek, ve kterém se nejvíce soustředil a snažil.“

V matematice Růženka nehodnotí psaní, při kterém žák kvůli horší soustředěnosti dělá chyby, ale postup, který napíše. *R: „Hodnotím ten postup u něj hlavně. Má horší pozornost, tak kvůli tomu.“*

Písemný projev je u žáka s dysgrafií oslaben, proto se učitelé snaží střídat vyučovací metody a udržují tak soustředěnost žáka. Všichni respondenti uvádějí, že žák píše tiskacím písmem a menší množství než zbytek třídy. Barbora i Josef odůvodňují menší množství psaní pomalejším tempem. Na rozdíl od Josefa vyučuje Barbora český jazyk, proto upřednostňuje na místo písemného, projev mluvený. *B: „Žáci s dysgrafií jsou pomalejší v psaném projevu, proto je vhodné upřednostnit mluvený projev, což však nejde vždy.“*

Vzhledem k výuce naukového předmětu dává Josef přednost vpisování či podtrhávání poznámek do vlastní učebnice. Tady už se jedná na rozdíl od výše uvedeného písemného projevu v rámci úkolů či testů o zápis do sešitu. *J: „Psaný projev žákům s dysgrafií zabírá mnohem více času a často nedosahuje takové kvality, aby se z něj mohli učit. V některých případech proto mají vlastní učebnici, ve které mohou pouze podtrhávat či do ní doplňovat.“*

Zápis učiva v hodinách je nevyhnutelný, ale každý učitel se domluví s žákem na pravidlech, které během roku uplatňuje, aby se zmenšilo množství psaní.

Například Barbora nevyužívá ve svých hodinách velké množství zápisu. Vzhledem k výuce českého jazyka je to pochopitelné, proto uvádí *B: „V hodinách českého jazyka nepíšeme dlouhé zápisy, takže mu materiály netisknu.“* Navíc využívá pomůcku, která žákovi usnadňuje proces učení. *B: „Poznámky si vede dost chaoticky. Domnívám se, že z poznámek se toho moc nenaučí, proto nevyžadují, aby si poznámky psal. V českém jazyce je to trochu jiné než v naukových předmětech. Žák si vede portfolio, kam zakládáme přehledy učiva. Žák si podtrhává a zvýrazňuje.“*

Stejně jako Barbora mluví Tereza o chaotickém vedení zápisu, proto nabízí možnost zaslání zápisu a pozdějšího doplnění. *T: „Vedení poznámek bývá chaotické, bez dohledu útržkovité, žáci mívají tendenci nedokončit zápis, někteří používají zkratky, které pak ani*

sami nerozkličují. Zápisy mají žáci všichni stejné, ale pokud žák s dysgrafií nestíhá psát, nezvládá psát, je možnost domluvit se na zaslání a doplnění.“

V hodinách matematiky při zápisu zmenšuje obsah napsaného pro žáky i Růženka, pro kterou je zápis žáka nepřehledný stejně jako pro Barboru a Terezu. *R: „Žák si nemusí všechno zapisovat, takže třeba, když jsme počítali rovnice, tak si zapisoval každý druhý příklad, protože jich bylo hodně. Geometrii píšou hodně ve zkratkách, což je dobře. Horší je rýsování, někdy si píšou zkratky a pak nevědí, co znamenají, protože je to nepřehledné, takže ta nepřehlednost v sešitě tam je.“*

Individuálně se Barbora, Josef, Tereza a Gabriela snaží žákovi pomáhat v rámci strategií práce s učivem. Za pomoci různých metod mu ukazují, jak s učivem pracovat. Barbora využívá sebehodnocení a sebereflexi k uvědomění žáka, při jakých situacích s učivem dokáže nejlépe pracovat. *B: „Snažím se využívat sebehodnocení a sebereflexi. Aby žák dokázal popsat, jak se učí, jaké dělá postupy, co mu nejde, co mu jde, co funguje atd. Žákům, kteří mají problém s plněním práce, zadávám úkoly rozfázovaně, píšu postup na tabuli. „*

Tereza a Josef k uchopení práce s učivem využívají kontrolu a dovysvětlování. *T: „Častější kontrola a nápomoc, s pomocí názorné ukázky.“* Josef využívá i komunikace s rodiči. *J: „Dovysvětlování, komunikace s rodičem.“*

Gabriela se snaží podněcovat u žáka práci a pochopení učiva zvýrazňováním klíčových slov a tvorbou myšlenkových map. *G: „V rámci práce s textem, pracujeme se zvýrazňováním klíčových slov, myšlenkovými mapami. Každý si zvolí, co mu vyhovuje.“*

Se strategiemi práce s učivem souvisí vedení žáka, které se prolíná s odpověďmi respondentů výše. Josef se snaží vést žáka k samostatnosti, stejně je tomu u Barbory. *B: „Snažím se vést žáky k zodpovědnosti a samostatnosti. Vedu je k tomu, aby se nebáli říct si o pomoc a aby viděli, že se to vyplácí, žáci jsou k sobě vstřícní a pomáhají si navzájem. Pracovní návyky oceňuji pochvalou, ale hlavní výhodou je pro žáka dobrý pocit, vnitřní motivace.“*

Naopak Tereza hovoří více o kontrole, stejně je tomu u práce se strategiemi učiva. T: *„Zejména k tomu, aby následoval pokyny, často se stává, že při zápisu není ochoten začít, je potřeba dohlédnout na to, že otevře sešit a začne psát. Je třeba obejít třídu a připomenout.“*

Barbora, Josef i Růženka se shodují v názoru, že pro žáky 2.stupně nejsou k využití žádné speciální pomůcky určené pro žáka s dysgrafií. Gabriela za speciální pomůcku považuje širší linky v sešitě, kterou žáci občas mají. Jediným respondent, který využívá speciální pomůcku je Tereza. T: *„T: nácvik se specializovanými pracovními sešity (např. Psaní mě baví)“*

Barbora, Josef, Gabriela i Růženka vyhodnotili, že nejlépe se žák učí poslechem. Pro žáka s dysgrafií je to méně náročné než psaní a má možnost si odpočinout. B: *„Vypozorovala jsem, že se učí lépe poslechem, proto nedbám na tom, aby si dělal poznámky.“*

Kategorie č. 3 Schopnosti ovlivněné poruchou a jejich hodnocení

Dysgrafie dává žákovi hranice, které jsou pro něj obtížně překonatelné. Proto učitel i v rámci podpurných opatření žákovi mění hodnocení a bere v úvahu specifickou poruchu učení. Učitelé se zmiňovali o hodnocení žáka hned z několika hledisek.

Všichni respondenti se shodují v hodnocení úpravy a kvality písemného projevu. Všichni se shodují, že hlavním ukazatelem hodnocení je obsah, nikoliv kvalita písma či celkové úprava sešitu.

Gabriela a Barbora úpravu písemného projevu nehodnotí, ale pokud vidí, že se zhoršil, zjišťují příčinu. B: *„Nehodnotím, ale když vidím, že je horší než obvykle, zjišťuji, čím to je.“*

V českém jazyce se hodnotí kromě obsahu pravopisné chyby, i přesto Tereza a Barbora hodnotí prvotně obsah. T: *„Obsah je na prvním místě, pravopisné chyby na druhém, kvalita písma a celková úprava na dalším.“*

Odpověď se shoduje s Barborou. B: *„Primárně hodnotím obsah, poté pravopisné chyby. Žáka více upozorňuji, aby si po sobě několikrát práci přečetl. Kvalitu písma a úpravu nehodnotím.“*

Hodnocení se liší u matematiky, kvůli jinému charakteru předmětu. Důležité je, aby Růženka viděla pochopení postupu, který žák počítá. Podle toho je následně hodnocen. R: *„...pak hodnotím třeba, jak příklad spočítal, jestli je to dobře, jen si někde něco špatně zapsal, tak jsem mírnější v hodnocení. Takže se snažím dbát na to, jestli vidím, že se učil, a ne na písemnou chybu.“*

Vzhledem k tomu, že se učitelé domnívají, že je lepší minimalizovat písemný projev, překvapili mě odpovědi na zkoušení žáka, kdy až na Josefa, všichni respondenti preferovali písemné zkoušení. Důvodem je čas, který zkoušení zabere ve větší míře než písemný test a pokud učitel nemůže něco přečíst doptává se ústně. Mezi takové patří Barbora a Gabriela. B: *„Nezkouším. Pokud nemohu něco přečíst, doptám se.“*

Gabriela se více přiklání k písemnému testu, pokud je potřeba žáka zkouší i ústně. G: *„Samozřejmě by byla ideální ústní, to však není v časových možnostech vždy, je tedy zkoušen i písemně, avšak při písemném zkoušení, pokud vidím, že nestihnul, nebo nebyl schopen napsat je možnost ústního dozkoušení. Proto volím nejlépe kombinaci.“*

Josef je jediným z respondentů, který preferuje ústní zkoušení, což může být zapříčiněno vyučováním naukového předmětu. J: *„Ústní. Psaný projev by zkoušení zpomalil a znepríjemnil pro žáka.“*

Žák má ale vždy možnost opravy, kterou potvrdili všichni respondenti. T: *„Ano, na dobrovolné bázi jsou opravy možné – žáci si o opravu mohou sami zažádat.“*

Barbora, Tereza, Josef, Gabriela i Růženka se shodují, že u jejich žáků nedochází k úpravě obsahu vzdělávání, ale pouze k úpravě hodnocení, které se odvíjí od poruchy písemného projevu.

Tereza, Josef, Gabriela a Růženka formu zpětné vazby, kterou poskytují žákovi, nerozlišují od zbytku třídy. Vždy probíhá stejně, jinak ale odpovídá Barbora, která definuje formu zpětné vazby jako odlišnou. Žákovi dává zpětnou vazbu slovním hodnocením a liší se i známka, do které se nepočítá úprava písemného projevu, ale především obsah. B: *„Forma zpětné vazby se liší. Patří sem známka, slovní hodnocení, počet chyb, ...“*

Vzhledem k jinému hodnocení žáka od zbytku třídy je potřeba v rámci kolektivu podporovat pozitivní klima a respektující vztahy. Je zapotřebí ošetřit třídu jako celek, aby se

každému z nich dobře pracovalo a žáci byli motivováni, a proto učitelé volí různé formy k zajištění fungování třídy. Barbora, Gabriela i Růženka spoléhají na utvoření kolektivu už na prvním stupni. Předpokládají, že o jiném hodnocení žáka vědí a není zapotřebí opětovného vysvětlování. G: „*Pracuje se s tím již na prvním stupni, žáci jsou tedy již zvyklí, že např. píše kratší diktát, protože má potíže se psaním.*“

Shoduje se s nimi i Barbora, avšak pokud vidí problém s hodnocením, vysvětluje důvod odlišnosti. B: „*Žáci odlišnosti vnímají lépe než dospělí. Zakotveno mají již od prvního stupně. Pokud se objeví problém, snažím se vysvětlit, že odlišnost je součástí života a že nemůžeme být všichni stejní, každému jde něco jiného.*“

Tereza a Josef hovoří o jinakosti lidí, kterou dětem připomínají a podle toho by se měli řídit i ve škole. Josef ale přiznává, že ne vždy jsou děti chápavé. J: „*Každý jsme jiný.*“ Snažím se o zastání u ostatních. V některých třídách zafungovalo skvěle, někde to má žák s dysgrafií těžké.“

Tereza odlišné hodnocení řeší i neprezentováním výsledků před ostatními. T: „*Ve třídách míváme mnoho dětí s různými SPU, takže úpravy v obsahu či hodnocení mívá více dětí. Při jednom rozhovoru o těchto rozdílech žáky nabádám, že mají porovnávat své vlastní výsledky, ne výsledky mezi sebou. Z toho důvodu jim ani neříkám nahlas jednotlivé známky. Rozdílné stupnice bodování jim ale sděluji.*“

Kategorie Č. 4 Vliv a učitel

Na vzdělávání žáka působí v první řadě učitel, ale má na něj vliv i spolupráce s dítětem samotným, rodičem, ale i postoj učitele k podpůrným opatřením a spolupráce v rámci školy.

Všichni respondenti se shodují, že podpůrná opatření žákovi s dysgrafií pomáhají a určený stupeň podpory souhlasí s potřebami žáka. Zároveň jsou respondenti seznamování s podpůrnými opatřeními formou doporučení z poradny, které jim je k dispozici. Respondentka Gabriela a Barbora se navíc podílejí na základě doporučení na tvorbě IVP. G: „*Mám možnost nahlídnout do doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a vypracováváme na základě toho individuálně vzdělávací plán či soupis podpůrných opatření pro žáka nebo žákyni.*“

K tvorbě individuálně vzdělávacího plánu se vyjadřuje navíc Barbora, která necítí žádnou zpětnou vazbu o kontrole plnění a fungování. *B: „Při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu. Mám pocit, že o žáka je postaráno papírově, poté je to ponecháno na učitelích. Nikdo nekontroluje, nechodí se podívat do tříd, jak žák funguje. „*

S tím souvisí spolupráce uvnitř školy, která je závislá i na personálním zastoupení, které je na každé základní škole rozdílné. U Barbory, Terezy, Gabriely a Josefa funguje na základní škole minimálně jeden speciální pedagog.

U každého je už jiná zpětná vazba směrem k učiteli a poradenská pomoc, která by zajistila podporu učitelů a kontrolu plnění podpůrných opatření. Barbora i Gabriela shodně vypovídají o poradenské pomoci, která není naplněna, tak jak by očekávali. *B: „...pedagožky se starají primárně o první stupeň. Na 2. stupni podporu postrádám. Můžu se jim s problémem svěřit, ale žádná pomoc nepříjde.“*

Tereza i Josef vidí poradenskou pomoc od speciálních pedagožek zastoupenou během celého roku. *T: „Ano, speciální pedagogy máme 3, spolupracujeme s nimi i při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu. Na začátku roku nás seznamují s potřebami jednotlivých žáků, kteří jsou pro nás noví. Spolupráce probíhá i během školního roku dle potřeby. Školní psycholog na naší škole chybí.“*

Růženka naopak využívá služeb výchovného poradce nebo do školy dochází školní psycholog. *R: „Pak s vedením školy, kdy jeden ze zástupců ředitele je výchovný poradce, tak ten může poradit. Taky k nám jednou měsíčně asi dochází psycholožka, pokud je nutné něco řešit, můžeme se na ni obrátit.“*

Celkově se na poradenskou pomoc na škole váže i zpětná vazba pro učitele, která u Barbory, Gabriely i Růženky chybí nebo je malá. Vzhledem k jejich odpovědím v rámci poradenské pomoci, souhlasí i míra zpětné vazby. Naopak u Josefa a Terezy nacházíme větší míru zpětné vazby, zároveň je podle nich poradenská pomoc zastoupena po celý rok. *J: „Ano, funguje velmi dobře, vždy se mám na koho obrátit. Poskytuje také zpětnou vazbu.“*

Důležitými osobami ve vzdělávání žáka jsou rodiče, proto o nich vypovídali i respondenti v rámci rozhovorů. Dávají spolupráci s rodiči značný vliv, který působí na

vzdělávání žáka. V tomto směru se Barbora, Josef, Gabriela i Růženka shodují a vnímají tak i svoji současnou komunikaci s rodiči žáka. *J: „Rozhodně ano. Vliv rodiny je zásadní.“*

Barbora hodnotí spolupráci navíc i v rámci řešení problémů. *B: „Určitě má. Spolupráce dokáže vyřešit různé problémy. Dobrou a pečlivou komunikací lze dospět k vyřešení problému. Někdy bývá komunikace klíčová v porozumění problému. Pokud učitel a rodič spolupracují a komunikují a žák se chce zlepšovat, nebývá problém.“*

Tereza však vnímá větší spolupráci mezi rodiči žáka a speciálními pedagožky a mezi ní a rodiči větší spolupráce nevzniká, přesto má pro ni vliv. *T: „Ano, rodiče by měli spolupracovat zejména v tom, že budou dítě vést k pravidelnému nácviku. Pokud spolupráce vážne, vážne také péče o potřeby dítěte. Je nutno sjednotit přístup a metody pro vzdělávání ve škole i práci doma.“*

Kategorie č. 5 Iniciativa učitele a jeho postřehy

Každý z učitelů se přirozeně snaží vyučování přizpůsobit nejen žákovi s dysgrafií, ale i zbytku třídy. Proto se využívání podpůrných opatření, respektive jejich doporučení z pedagogicko – psychologické poradny, může lišit.

Růženka jako jediná využívá všechna doporučení týkající se podpůrných opatření a podle ní je vše potřebné v doporučení zahrnuto.

Pro Barboru, Gabrielu, Josefa a Terezu jsou některá doporučení zbytečná a nevyužívají je. Závisí však na konkrétním žákovi, podmínkách třídy a metodách výuky, které učitel používá. Například Barbora se ve výuce snaží s dětmi nepsat dlouhé texty, proto není nutné, aby žákovi zařazovala relaxační pauzy. *B: „Nezařazuji relaxační pauzy pro žáka s dysgrafií, protože nepíšeme dlouhé texty.“*

Stejně přistupuje k doporučení Tereza. *T: „Všechna ne, vždy to závisí také na konkrétním žákovi a na situaci ve třídě, ale snažím se podpůrná opatření aplikovat tak, aby se žákovi pracovalo lépe.“*

Pro vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání všech žáků ve třídě si učitelé vytváří vlastní strategie, jak nejlépe s žáky pracovat a zapojit je do procesu vzdělávání. Tereza, Růženka a Gabriela nevyužívají nic nadstandardního a jsou pro ně doporučení dostačující, nebo jak je zmíněno výše, nepoužívají všechna.

Barbora i Josef nacházejí i jiné cesty, které v doporučení podpůrných opatření nezazněla, a to, jak žákovi umožnit zažít pocit úspěchu i v závislosti na dysgrafii. Barboře se osvědčil vliv sebehodnocení a využití silných stránek jedince. *B: „Funguje sebehodnocení, kdy si žák uvědomuje své limity a možnosti. Celkově vidím, že je efektivní, když je kladen důraz na silné stránky žáka, jako mluvený projev, motivace. Využívání kompenzace – psaní na PC. Delší čas na psaní – několikerá kontrola.“*

O žácích s dysgrafií Barbora navíc hovoří kladně. *B: „Žák s dysgrafií zvládá vše. Ze zkušenosti jsou žáci s dysgrafií bystří a inteligentní.“*

Josefovi se v rámci vzdělávání žáka osvědčilo úplné zproštění zapisování do sešitu. *J: „Velmi se mi osvědčilo zproštění žáka z povinnosti si zapisovat. Namísto toho si žák zakoupí vlastní učebnici, do které se může podtrhávat důležité informace či doplňovat poznámky.“*

3.8 Interpretace dat

V následující kapitole odpovídám na výzkumné otázky, které jsem si stanovila na začátku výzkumu. Odpovědi vychází z podrobné analýzy dat, která byla zpracována z pěti polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

VO1: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti organizace výuky u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

Každý z učitelů, který se účastnil výzkumu, aplikoval individualizovanou výuku vůči žákovi s dysgrafií. Do individualizované výuky řadí podpůrná opatření, která využívají při vzdělávání žáka. Řadí sem časovou úpravu, kdy navyšují časovou dotaci při plnění úkolů či při testování žáka. Časovou úpravu hodnotí jako efektivní z hlediska individuálního tempa žáka a kontroly, kterou může provést. Přesný čas či poměr není stanoven a je určován každým učitelem individuálně.

Umístění žáka v zasedacím pořádku v rámci třídy je spojené se snadnou kontrolou žáka učitelem a schopností žáka se soustředit. Podle odpovědí se takto snaží přistupovat tři učitelé. Zbývá dva řeší zasedací pořádek ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti nebo nechávají umístění žáků ve třídě na třídním učiteli.

Testování žáků je organizačně odlišné. Testy nabývají různých podob, které žákovi umožňují minimalizovat písemný projev. Testy jsou buď předtištěné nebo zkrácené. V českém jazyce, kdy je typickou formou zkoušení pravopisu diktát, je žák zkoušen doplňovacím cvičením nebo kratší verzí diktátu.

Pro učitele je také, v rámci organizace třídy a vzdělávání většího množství žáků, výhodné využívat služby asistenta pedagoga. Individualizace v rámci výuky se stává poté snadnější. Avšak asistent není vždy určený pro žáka s dysgrafií, nicméně, je-li asistent pedagoga ve třídě, žák s dysgrafií jeho služby také využívá.

Rozdíl v organizaci vůči zbytku třídy spatřuje jeden respondent i v možnosti odpočinku, který je pro žáka efektivní. Aby se mohl soustředit na písemný projev a zmenšil množství chyb, je potřeba mu dát možnost si od práce odpočinout.

Nad rámec výuky využívají žáci s dysgrafií pedagogické intervence. Speciálně pedagogická péče se žákům na 2. stupni již neposkytuje.

VO2: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti metody a forem výuky a pomůcek u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

Efektivní je pro učitele střídání činností a pestrost metod, které využívají. Jinak dochází k nesoustředěnosti, únavě žáka a s tím související zhoršenou kvalitou a úpravou písemného projevu. Metody, které využívají, se snaží uzpůsobit celé třídě.

Efektivní je zařazení učení poslechem, kdy má žák možnost si odpočinout. Také je upřednostňován mluvený projev před písemným, zároveň ale v rámci zkoušení učitelé dávají žákům písemný test. Důvodem je časová náročnost ústního zkoušení.

Žáci mohou psát tiskacím písmem, což jim umožňuje zrychlit tempo. Snahou učitelů je písemný projev minimalizovat. V naukovém předmětu, kde se očekává větší množství zápisu, si žák podtrhává text a vepisuje poznámky do učebnice k tomu určené. V českém jazyce je využíváno portfolio, kde má žák uložené místo zápisu přehledy učiva. Zápis bývá u žáků chaotický, nepřehledný a cílem učitele je, aby měl k dispozici materiály, které se dají využít k učení. V matematice je množství zápisu zkrácené a žák má možnost si zapisovat jen učitelem určené příklady z tabule. Prioritou je, aby žák pochopil postup.

Efektivní je pomoci žákovi se strategiemi práce s učivem. Prvky, které učitelé využívají jsou sebereflexe a sebehodnocení, kontrola a dovysvětlování učiva či tvorba myšlenkových map. Žáka se tak snaží vést k samostatnosti a odpovědnosti.

V rámci podpůrných opatření lze od 2.stupně využívat speciální pomůcky. Respondentka Tereza uvádí specializované pracovní sešity, jako je například Psaní mě baví. Další pomůckou je počítač, možnost užívání počítače žákem je velmi málo využitá pomůcka, která by žákovi mohla usnadnit písemný projev. Pouze dvě učitelky českého jazyka dávají žákovi možnost napsat na počítači domácí úkol nebo rozsáhlejší písemný projev, jako je slohová práce.

VO3: Jaká podpůrná opatření jsou využívána v oblasti úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení u žáka s dysgrafií na 2. stupni ZŠ z pohledu učitele?

V oblasti hodnocení se učitelé shodují v mnoha opatřeních, která se jeví být efektivní. Ve všech předmětech se hodnotí především obsah. Úprava a kvalita písemného projevu je až na dalším místě nebo se nehodnotí vůbec. Malé rozdíly můžeme spatřit v charakteru vyučovaného předmětu. Do hodnocení českého jazyka se promítají pravopisné chyby, které jsou v jiných předmětech u žáka tolerovány. I přesto, že jsou součástí hodnocení, nemají přednost před obsahem písemného projevu. V matematice se hodnotí především postup, podle kterého žák příklad vypočítal.

Změny v oblasti hodnocení je dobré řešit i se zbytkem třídy jako prevence vyčlenění žáka z kolektivu. Učitelé spoléhají na informovanost a pochopení změn v hodnocení už z prvního stupně, nebo neříkají známky nahlas. Také se učitelům vyplatilo žákům vysvětlit jinakost každého z nás.

Úprava obsahu není v rámci podpůrných opatření řešena, tedy k ní nedochází ani u jednoho žáka, proto nelze hodnotit jejich efektivitu.

Doplňující otázky:

DO1: Jaký má podle učitele vliv spolupráce mezi učiteli, školou a rodičem na podpůrná opatření?

Všichni učitelé považují podpůrná opatření za efektivní a využívají téměř všechna doporučení, která přicházejí z pedagogicko – psychologických poraden. Někteří se podílí i

na vytváření individuálně vzdělávacího plánu pro žáka. Z jejich pozitivního popisu lze usoudit, že v podpůrná opatření mají důvěru a spoléhají na jejich efektivitu.

Na každé oslovené škole působí buď speciální pedagog, výchovný poradce nebo externí psycholog. Spolupráce uvnitř školy je pro tři učitele malá, protože nemají zpětnou vazbu o uplatňovaných metodách a u žáka nedochází ke kontrole plnění individuálně vzdělávacího plánu. Spolupráci uvnitř školy v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření nepovažují za kvalitní. Naopak dva učitelé uvádějí dobré zastoupení poradenské pomoci v průběhu celého školního roku. Lze říct, že spolupráci mezi speciálním pedagogem, školním psychologem či výchovným poradcem učitelé využívají, ale není jim vždy vyhověno a nemají zpětnou vazbu o jejich práci a využívání podpůrných opatření u žáka.

Zásadní je pro učitele dobře nastavená komunikace a spolupráce s rodiči, která umožňuje efektivně řešit případné problémy. Pokud spolupráce chybí, vážne péče o potřeby dítěte. Je potřeba sjednotit přístup a metody pro vzdělávání, jak ve škole, tak doma. Vliv, který má spolupráce, je pro oslovené učitele důležitý a až na jednu učitelku je spolupráce u všech zastoupena. U jedné učitelky spolupráce s rodiči neprobíhá a rodiče komunikují pouze se speciálním pedagogem, který na škole působí. Pro ni pak vážne zmíněná spolupráce v poskytování péče o potřeby dítěte.

DO2: Jaké jsou nedostatky v poskytování podpůrných opatření u žáka s dysgrafií z pohledu učitele?

Některá podpůrná opatření jsou z pohledu oslovených učitelů zbytečná nebo je nevyužívají z důvodu časové náročnosti či podmínek třídy. Závisí také na metodách uplatňovaných učitelem a organizaci výuky. Například pokud v hodinách nepíšou dlouhé zápisy apod. není nutné zařazovat relaxační pauzy. Časově náročné je ústní zkoušení, proto není učiteli využíváno. Podle legislativy by měli učitelé využívat všechna doporučená podpůrná opatření. Učitel je ale na rozdíl od poradenského pracovníka s žákem v každodenním kontaktu, proto může lépe posoudit, která doporučená opatření žák skutečně potřebuje a která by mohla bránit v rozvoji žákovy samostatnosti.

Jedné učitelce se osvědčilo využívat silné stránky jedince, které ho vybízejí k následné motivaci k dalšímu vzdělávání, protože díky nim zažívá pocit úspěšnosti. Vyzdvižení

silných stránek v doporučení z poradny nezaznamenala. Silné stránky žáka lze snadno využít během skupinové práce, kdy se žák reprezentuje pouze mluveným projevem. B: „*Ve skupinové práci nezastává roli zapisovatele, ale může informace vyhledávat či prezentovat. Určitě je důležitá motivace, některé žáky motivuje pochvala. Žáky se snažím motivovat hlavně jejich vlastními silnými stránkami, mezi které patří mluvený projev.*“

Další učitel minimalizuje zápis žáka na minimum, a to z toho důvodu, že si žák na začátku roku koupí vlastní učebnici, do které si může podtrhávat a vpisovat poznámky. Učebnice mu pak slouží jako učební materiál, ve kterém nachází vlastní poznámky i zvýraznění důležitého textu.

3.9 Doporučení pro praxi

Následující kapitola propojuje poznatky z literatury s poznatky z výzkumu a doporučuje učitelům, co by měli ve vzdělávání žáka s dysgrafií uplatňovat.

Žák by měl být v blízkém dosahu učitele a v klidném prostředí. Učitel by měl poskytnout žákovi větší časovou dotaci při písemném projevu vzhledem k jeho pomalejšímu tempu. Při písemném zkoušení žákovi dáváme zadání předtištěné nebo zkrácené. Případně necháme žáka označit část psaného textu, při které se nejvíce soustředil. V českém jazyce, kde se využívá při zkoušení formy diktátu, učitel zadává žákovi zkrácenou verzi, kdy žák píše každou druhou diktovanou větu nebo vyplňuje doplňovací cvičení.

Vhodné je střídání činností, aby nebyl žák unavený a byl schopný se soustředit. Pro odpočinek žáka je vhodné do výuky zařadit učení poslechem. K nalezení učebního stylu by mohl učitel využít sebereflexe a sebehodnocení, které odhalí žákovy nedostatky a vedou ho k větší samostatnosti a odpovědnosti. Uplatňuje se využívání silných stránek žáka, které vedou k následné motivaci a zažití pocitu úspěšnosti. Je proto důležité upřednostnit mluvený projev před písemným, abychom žáka zbytečně nezatěžovali. Žákovi umožňujeme psát tiskacím písmem, případně může při zápisu zvolit jinou formu, jako například podtrhávání poznámek ve vlastní učebnici nebo mu učitel poskytne předtištěnou verzi zápisu, kam si doplňuje informace.

Při hodnocení se zaměřujeme na obsah psaného. V českém jazyce je hodnocení pravopisných chyb až za obsahem a v matematice se zaměřujeme na správnost postupu.

Abychom zachovali klima třídy, měli bychom změny v oblasti hodnocení řešit i se zbytkem třídy, a to například vysvětlením jinakosti každého z nás.

Je vhodné spolupracovat s rodiči žáka, což má vliv na podpůrná opatření. Spolupráce umožňuje sjednotit přístup i metody pro vzdělávání ve škole i doma. Také by učitelům měla být dáována zpětná vazba o využívání podpůrných opatření u žáka. Zpětnou vazbu by měl poskytovat pracovník školy k tomu určený.

3.10 Diskuze

Výsledky, které vznikly na základě rozhovorů s pěti učiteli druhého stupně základní školy, se týkají aplikace podpůrných opatření u žáků s dysgrafií. Musíme brát v potaz, že výzkum je ze vzorku pěti učitelů pražských škol a nelze jej aplikovat na celou populaci a vytvářet obecně platné předpoklady.

Výsledky výzkumu se týkaly využívání vybraných oblastí podpůrných opatření, mezi které patří organizace výuky. Je potřeba brát v úvahu množství žáků ve třídě a další žáky, kteří mohou mít podpůrná opatření. Proto je důležité si uvědomit, že není vždy v silách učitele všechna doporučení obsáhnout a aplikovat. I přesto je žádoucí doporučenou podporu realizovat. V praxi je využívána individuální práce s žákem, mění se časová dotace pro plnění písemných úkolů a testů, která je doporučována i v odborné literatuře (Michalová, 2009). Podle Bartoňové a Vítkové (2007) by pracovní místo žáka s dysgrafií mělo být situováno blízko učitele a vedle klidného žáka, což se v praxi osvědčuje a učitelé žáka chtějí mít ve své blízkosti pro větší kontrolu a také v klidném prostředí. Testování žáka probíhá zjednodušenou formou, testy jsou předtištěné nebo zkrácené. V rámci organizace je pozitivním činitelem ve třídě asistent pedagoga, který nejen žákovi s dysgrafií pomáhá. Nad rámec vyučování žák navštěvuje pedagogické intervence.

Další oblast výsledků jsou vyučovací metody, formy a pomůcky, kde je pro učitele důležitá pestrost metod a střídání činností, díky kterým není žák nesoustředěný a tím se nezhoršuje jeho kvalita písemného projevu a není unavený. Ačkoliv je střídání činností a metod cíleno na celou třídu, aby vyhovovalo všem žákům, působí vlivně i na žáka s dysgrafií. Písemný projev je ve všech případech psán tiskacím písmem, aby se zrychlilo tempo žáka. Učitelé se ho ale snaží minimalizovat, jak při zápisu, tak testech i domácích

úkolech. Upřednostňují mluvený projev, který nečiní žákovi potíže. Pro menší unavitelnost žáka a tím větší soustředěnost bychom měli upřednostňovat ústní zkoušení (Michalová, 2004). Většina respondentů však žáka zkouší formou písemného testu, který preferuje z hlediska kratší časové náročnosti. Testy jsou však žákovi přizpůsobeny, a to kratším či předtištěným zadáním. Aby žáci byli vedeni k samostatnosti a odpovědnosti je učitelkou využívána sebereflexe a sebehodnocení, která vede žáky k hledání správných strategií práce s učivem. Pomůcky na 2.stupni nejsou příliš využívány. Jedna učitelka používá specializovaný pracovní sešit. Ačkoliv je podle Michalové (2009) doporučováno žáka motivovat k psaní na počítači, jsou počítače málo používány. V hodinách pro ně podle učitelů není prostor, protože využívají metody a činnosti, kdy by žák počítač nepotřeboval. Zápis žáka je pak alternativně usnadněn například zvýrazňováním a psaním poznámek do učebnice, kterou žák vlastní.

V oblasti úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení nejsou úpravy obsahu u žádných učitelů využívány, a to z důvodu, že se nemění ani v rámci podpůrných opatření. Hodnocení je všemi řešené téma, kdy je prvotně hodnocen obsah písemného projevu. V naukových předmětech je zaměřeno hodnocení pouze na obsah, v českém jazyce se po obsahu hodnotí i gramatické chyby a v matematice se učitel zaměřuje na postup, který žák použil. Hodnocení žáka učitelem se shoduje s Michalovou (2004).

Zásadní je pro učitele spolupráce s rodiči žáka, která pomáhá řešit problémy, zajišťuje péči o potřeby žáka a má vliv na podpůrná opatření. Třem učitelům chybí zpětná vazba o jejich práci s žákem, metodách, které používají a plnění individuálního vzdělávacího plánu. Spolupráce vážne na půdě školy, kdy zaměstnanci, kteří mají na starost péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nemají dostatek času na poradenskou pomoc pro učitele.

Podpůrná opatření jsou využívána na základě potřeb učitele a jeho stylu výuky, kdy jsou pro něj některá podpůrná opatření zbytečná či nepotřebná. Ačkoliv je podle Bartoňové, Vítkové (2007) doporučováno využít silné stránky žáka k jeho následné motivaci, využívá jich jen jedna učitelka z vlastní iniciativy, nikoliv z doporučení podpůrných opatření, která přichází z poradny.

Celkově je pro učitele důležité, aby žáka motivovali k dalšímu vzdělávání, proto podpůrná opatření využívají, a to v závislosti na žákovi s dysgrafií i zbytku třídy.

Výzkum Foudové a Slowíka (2017), který se zabýval tvorbou profilu na jednu stránku pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, měl za úkol zlepšit pomoc žákovi. Profil by pomohl zkonkretizovat individuální vzdělávací plán, který může být pro žáka příliš plný obecných doporučení, která neberou v úvahu samotného žáka a jeho pocity. Výzkum zde zmiňuje, protože se zabývá negativními i pozitivními pocity žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které ho během výuky ovlivňují. Jak odpověděli respondenti mého výzkumu, snahou učitele je, aby žák zažíval pocit úspěchu, který ho motivuje k dalšímu vzdělávání. Proto se snaží využívat jeho silné stránky a minimalizovat písemný projev, ve kterém žák selhává. Doporučením pro praxi by mohlo být zaměření na žákovi potřeby a vzít v potaz jeho pocity, které během vyučování zažívá, právě tvorbou profilu žáka, který je doplněním k individuálně vzdělávacímu plánu. Zároveň tak stoupne spolupráce mezi školou a rodiči, která je podle mého výzkumu pro učitele důležitá a vlivná.

Výzkum z roku 2012 se zaměřoval na vyšetření příznaků dysgrafie u žáků 6. ročníků základních škol, protože při neřešení poruchy v procesu vzdělávání má dopad na emoční a sociální vývoj. Při vhodné podpoře žák zažívá pocit úspěchu, který je pro něj motivačním prvkem pro další učení a úspěšnost v následujícím procesu vzdělávání, což potvrzuje i jedna respondentka výzkumu. Minimalizuje se tím negativní dopad poruchy na emoční a sociální vývoj žáka. (Marielza Regina Ismael Martins, José Alexandre Bastos, Angela Traldi Cecato, Maria de Lourdes Souza Araujo, Rafael Ribeiro Magro, Vinicios Alamino, 2012).

K. E. Adenegan (2016) z Nigérie se zaměřuje především na doporučení, jak by měl učitel a rodič pracovat s žákem s dysgrafií v matematice. Ve svém článku upozorňuje na vliv práce učitele s žákem a celkový vliv spolupráce učitele a rodiče na žáka. Význam spolupráce s rodiči žáka potvrdili všichni oslovení respondenti. Výuka by měla být uzpůsobena tak, aby odpovídala schopnostem žáka s dysgrafií. Doporučuje, aby žák nebyl vystavován příliš dlouhému psaní zápisu, který by ho mohl demotivovat. Důležitá je motivace a budování víry ve své schopnosti. Také navrhuje upřednostnit mluvený projev před písemným. Všechna výše zmíněná doporučení se shodují s opatřeními, která učitelé zahrnutí v našem výzkumu uplatňují ve své praxi.

Uvedené výzkumy a doporučení mezinárodních odborníků nás utvrzují ve významu podpory žáků s dysgrafií ve vyučování. Na základě realizovaného výzkumu lze konstatovat, že všichni učitelé zapojení ve výzkumu se snaží vést individualizovanou výuku a tím zjišťují žákovi potřeby. Nesmíme ale opominout, že ve třídě je mnoho žáků, kterým vyhovují rozdílné styly výuky, ať už využívají podpůrná opatření či nikoliv. Kvůli časové náročnosti za velmi efektivní považují střídání a pestrost metod, kterou učitelé zahrnutí v našem výzkumu preferují, aby zaujali každého jednotlivce, který se ve třídě nachází.

Závěr

V práci jsem se zabývala aplikováním podpůrných opatření u žáka s dysgrafií na 2. stupni z pohledu učitele. Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou, která přiblížila problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do kterého spadají podpůrná opatření. Dále se zabývala specifickými poruchami učení, kde je větší část věnována dysgrafii, především na 2. stupni základní školy. Druhá část práce byla empirická. Jejím cílem bylo formulovat doporučení, která mohou pomoci učitelům zlepšit podporu poskytovanou žákům s dysgrafií. Dílčím cílem bylo zjistit náhled pedagogů druhého stupně ZŠ na využívání vybraných podpůrných opatření v podpoře žáků s dysgrafií. Výzkum byl kvalitativní a využíval metody polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumným vzorkem bylo pět učitelů, kteří vyučovali český jazyk, matematiku a naukové předměty zeměpis, občanskou výchovu a hudební výchovu. Po setkání s učiteli a realizaci rozhovorů, došlo k jejich přepsání a následné analýze dat za pomoci metody otevřeného kódování. Po pečlivém přečtení rozhovorů a kódování v programu Atlas.ti, jsem vytvořila kategorie, které jsem popsala v kapitole analýza dat. Následně jsem si mohla odpovědět na výzkumné otázky, které nám shrnuly výsledky z výzkumu.

Cílem otázek bylo zjistit využití podpůrných opatření, které jsem si rozdělila do jednotlivých oblastí. První oblast zahrnovala organizaci výuky, kdy byla učiteli využívána navýšená časová dotace písemného projevu, umístění žáka v jejich blízkosti a zároveň v klidném prostředí, individualizace výuky, využívání pomoci asistenta pedagoga, pokud ve třídě působil a předtištěné či zkrácené testy. V oblasti zjišťující využití podpůrných opatření v metodách a formách výuky a pomůcek, učitelé využívali pestrost metod a střídání činností, upřednostnění mluveného projevu, minimalizaci písemného projevu žáka a umožnění psát žákovi tiskacím písmem, využití sebereflexe, sebehodnocení či kontroly žáka. Pomůcky na 2. stupni jsou málo využívány. Jedna učitelka používá specializovaný pracovní sešit Psaní mě baví. Za neefektivní je považován počítač, který žák ve výuce nepotřebuje. Další oblast zjišťovala využití úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení. Úprava obsahu vzdělávání nebyla žádným učitelem využívána, protože k ní u žáků nedocházelo. Oproti tomu využívali úpravu hodnocení, kdy se předmětem hodnocení žáka při písemném projevu stává především obsah, v matematice správnost postupu a v českém jazyce je obsah upřednostňován před

pravopisnými chybami. Položila jsem si dvě doplňující otázky, první zjišťovala vliv spolupráce mezi učitelem, školou a rodiči na podpůrná opatření. Za zásadní považují učitelé spolupráci s rodiči, která má vliv na řešení problémů a na péči o potřeby žáka. Třem učitelům chybí spolupráce uvnitř školy, kdy nemají zpětnou vazbu o uplatňovaných metodách a nedochází ani ke kontrole plnění individuálního vzdělávacího plánu žáka. Druhá doplňující otázka zjišťovala nedostatky v poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření všichni učitelé hodnotí kladně, především v závislosti na pomoci dítěti, ačkoliv vždy všechna nevyužívají, a z důvodu nepotřebnosti či zbytečnosti a časové náročnosti. Také závisí, jaké metody ve výuce učitel používá a jak si výuku organizuje. Jednou učitelkou bylo zmíněné využití silných stránek žáka s dysgrafií, která mu přináší motivaci a v doporučení podpůrných opatření jí chyběla.

Výzkumné otázky zjistili, která podpůrná opatření jsou využívána při vzdělávání žáka s dysgrafií na 2. stupni základní školy, a to z pohledu učitele. Cíl práce byl naplněn a byla formulována doporučení, která mohou pomoci učitelům poskytovat podporu žákům s dysgrafií.

Pro další zlepšení situace v praxi ve vzdělávání žáků nejen s dysgrafií, ale speciálními vzdělávacími potřebami vůbec, by s porovnáním výsledků výzkumu a diskuzí bylo vhodné, se zaměřit na to, co žákům přináší motivaci k jejich dalšímu vzdělávání a kdy zažívají pocit úspěchu. Vhodným nástrojem by se v budoucnu mohl stát právě profil žáka, zmiňovaný v diskuzi, který se ohlíží na pocity žáka během vyučování. Dalším námětem pro výzkum by mohlo být zjištění efektivity podpůrných opatření samotným žákem s dysgrafií. Dostali bychom ucelený obraz, který by vypovídal o poskytování podpůrných opatření učitelem a jejich vlivu na žáka.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADENEGAN, Kehinde Emmanuel. *Managing Pupils with Dysgraphia in Early Child Numeracy*. Department of Mathematics/Management Information systems Unit Adeyemi College of Education, Ondo, Ondo State, Nigeria. 2016. Dostupné z: [https://directorymathsed.net/public/Ireland/IrelandPapersPDF&Docx/Adenegan%20\(5\).pdf](https://directorymathsed.net/public/Ireland/IrelandPapersPDF&Docx/Adenegan%20(5).pdf)

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČÁP, David. *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, c2009. Meritum (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-498-7.

FOUDOVÁ, Miroslava; SLOWÍK, Josef. *Profil na jednu stránku a jeho využití v procesu individuálního plánování u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Časopis pro pedagogiku v souvislostech. 2017, č. 2, roč. 2016. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=9>

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. Dysgrafie. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti? určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2015. ISBN 978-80-87295-18-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8

KNOTOVÁ, Dana. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

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

MARTINS, Regina Ismael Marielza; BASTOS Alexandre José; ARAUJO, Traldi Cecato Maria de Lourdes Souza Angela; MAGRO Ribeiro Magro, Rafael; ALAMINOS Vinicos. *Screening for motor dysgraphia in public schools*. *Jornal de Pediatria*, 2013, Volume 89, Issue 1, Pages 70-74. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0021755713000120?token=770748779CB49671E7A3549A891B89873A0E986E5CDD4EC4BCA3B0C60821687B88AF035EC450793CA1873E147A381835>

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení a chování. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2.vydání. ISBN 978-80-7290-408-2

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka a kol. Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. 1.vydání. Univerzita Palackého v Olomouci. 2015 [online]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

NOVÁK, Josef. Vyšetření matematických schopností u dětí. Monografie. Psychodiagnostika s.r.o., Brno, 1997.

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

POKORNÁ, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 1. vyd., Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5

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

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G. & CARAVOLAS M. Baterie testů fonologických schopností (pro děti předškolního a raného školního věku). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-012-1

SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. 5. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: 72. 2005. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 27/2016. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor

Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu učitele na 2.stupni ZŠ

Základní údaje

- Kolik je Vám let?
- Jste učitelem na 2.stupni ZŠ, jaký předmět vyučujete?
- Jak dlouho učíte na základní škole?
- Jaké máte informace o poruchách učení? Vzděláváte se sám/sama nebo Vám zajišťuje např. školení zaměstnavatel?
- Kolik žáků s dysgrafií na škole vzděláváte?
- Máte v některé třídě více dysgrafiků?
- Jaký stupeň podpůrných opatření má žák s dysgrafií? Pokud učíte více dysgrafiků, vyskytuje se u nich stejná nebo rozdílná podpůrná opatření? (Tzn. Jaký stupeň podpůrných opatření)

Oblast zjišťující míru využití podpůrných opatření v oblasti organizace výuky

- Jakým způsobem realizujete ve třídě individualizovanou podporu žáka s dysgrafií?
- Týkají se doporučení u žáka s dysgrafií v rámci podpůrných opatření organizace výuky (časová, místní), případně jaká se jich týkají?
- Přemýšlel/a jste o zasedacím pořádku ve třídě a umístění žáka s dysgrafií v něm? Kde žák sedí a vedle koho?
- Má žák více času na realizaci práce, popř. jinou formu úpravy časové organizace výuky
- Má v rámci podpůrných opatření žák asistenta pedagoga nebo zajištěný předmět speciálněpedagogické péče nebo pedagogickou intervenci? Pokud ano, jak konkrétně jsou tato PO realizována?

- Spatřujete ve výuce v rámci Vaší práce, přístupu a podpory rozdíly mezi žákem s dysgrafií a ostatními žáky? Pokud ano, jaké?

Oblast zjišťující míru využití podpůrných opatření v oblasti vyučovacích metod, forem a pomůcek.

- Jaká doporučení se v rámci podpůrných opatření týkají metod, forem a pomůcek, pokud taková jsou?
- Jaké metody výuky využíváte, vyskytuje-li se ve třídě žák s dysgrafií?
- Jaké speciálně didaktické pomůcky, popř. učebnice využíváte a za jakým účelem?
- Vedete žáka k upevňování pracovních návyků? Pokud ano, jakým způsobem?
- Jakým způsobem pomáháte žákovi se strategiemi práce s učivem?
- Vyzoroval/a jste u žáka s dysgrafií, jestli mu vyhovuje učení poslechem, čtení z učebnice nebo spíš hmatová či pohybová stopa?
- Jak si žák vede poznámky nebo píše testy apod.? Píše psacím, tiskacím písmem nebo na počítači? Píše si v některých případech méně než ostatní žáci?
- Jak zprostředkováváte látku, pokud je ve třídě žák s dysgrafií?

Oblast zjišťující aplikaci podpůrných opatření v rámci úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení.

- Pokud má žák s dysgrafií upravené hodnocení, jak jste to vysvětlil/a ostatním dětem ve třídě?
- Při zkoušení žáka dáváte přednost jaké formě a proč?
- Jakou formou dáváte žákům zpětnou vazbu o jejich práci? Liší se nějak u žáka s dysgrafií?
- Dochází v rámci podpůrných opatření u žáka s dysgrafií ke změnám v rámci obsahu, hodnocení? Pokud ano, k jakým?
- Jak hodnotíte kvalitu písma a úpravu sešitů?
- V jakém poměru hodnotíte při práci obsah, kvalitu písma, úpravy a pravopisných chyb?
- Má žák v rámci testování možnost opravy?

Oblast zjišťující spolupráci

- Pomáhají žákovi opatření, která využíváte?
- Jak je u Vás na škole zajišťována poradenská pomoc, případně na koho se obracíte potřebujete-li pomoc se vzděláváním žáka s dysgrafií?
- Máte zpětnou vazbu o Vašich metodách při vzdělávání žáka s dysgrafií? (tzn. kontrolu pokroků, změn a problémů od zaměstnanců školy)
- Jaká je Vaše spolupráce s dítětem a jeho rodiči, co se týče celkové komunikace i domácí přípravy?
- Jaké informace jste o žákovi s dysgrafií dostal/a? Byl/a jste informován pracovníkem školy nebo jste si informace sám/sama zjišťoval/a?
- Jakou formou jste seznamován/a s podpůrnými opatřeními, která formulují doporučení pro práci s žákem?
- Působí u Vás na škole speciální pedagog či psycholog? Spolupracujete s nimi a jak? Jak pro Vás jako učitele fungují jejich služby?
- Má podle Vás vliv spolupráce mezi učiteli a rodiči na kvalitu vzdělávání žáka s dysgrafií? Pokud ano, jak byste ho definovala?

Oblast vlastní iniciativy v rámci zlepšení vzdělávání žáka s dysgrafií

- Odpovídá podle Vás stupeň podpůrných opatření a doporučení formulované školským poradenským zařízením?
- Využíváte všechna doporučení vyplývající z podpůrných opatření?
- Pokud nevyužíváte všechna doporučení, jaká a proč?
- Pokud v rámci doporučení používáte z vlastní iniciativy nadstandardní prvky, jaká to jsou a doporučila byste je i jiným učitelům? Tzn. Používáte pro práci s dysgrafikem i něco, co považujete za efektivní a není formulované v doporučení ze školského poradenského zařízení?

Příloha 2 – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s respondentem

Polostrukturovaný rozhovor

Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu učitele na 2.stupni ZŠ

Základní údaje

- Kolik je Vám let?
 - *R: Je mi 26 let.*
- Jste učitelem na 2.stupni ZŠ, jaký předmět vyučujete?
 - *R: Vyučuji český jazyk.*
- Jak dlouho učíte na základní škole?
 - *R: Učím dva roky.*
- Jaké máte informace o poruchách učení? Vzděláváte se sám/sama nebo Vám zajišťuje např. školení zaměstnavatel?
 - *R: Moji druhou aprobací je speciální pedagogika, takže o specifických poruchách učení něco vím. O specifických poruchách učení jsme žádné školení neměli, zaměstnavatel nenabízí. Je možné projevít zájem, najít si a zaměstnavatel zaplatí.*
- Kolik žáků s dysgrafií na škole vzděláváte?
 - *R: Mám na češtinu dva žáky s dysgrafií, ale na škole je takových žáků určitě více.*
- Máte v některé třídě více dysgrafiků?
 - *R: Já ne, možná jiné kolegyně, ale nevím.*
- Jaký stupeň podpůrných opatření má žák s dysgrafií? Pokud učíte více dysgrafiků, vyskytuje se u nich stejná nebo rozdílná podpůrná opatření? (Tzn. Jaký stupeň podpůrných opatření)
 - *R: Žáci s dysgrafií, které učím, mají 2. stupeň podpůrných opatření.*

Oblast zjišťující míru využití podpůrných opatření v oblasti organizace výuky

- Týkají se doporučení u žáka s dysgrafií v rámci podpůrných opatření organizace výuky (časová, místní), případně jaká se jich týkají?
 - *Žák sedí v přední lavici, abych lépe viděla, jak se mu daří. Žák s dysgrafií má pedagogické intervence, které probíhají nad rámec vyučování. Na prvním stupni dochází ke speciální pedagožce na reedukace, na 2. stupni tuto podporu již nemá. Ale nedochází k větším organizačním změnám.*
- Jakým způsobem realizujete ve třídě individualizovanou podporu žáka s dysgrafií?
 - *V hodinách českého jazyka nepíšeme dlouhé zápisy, takže mu materiály netisknu. Nepožaduji po něm, aby měl pečlivě vedený sešit. Žák si vede češtinářské portfolio, kam si zakládá přehledy učiva. Pokud píšeme diktát, zadávám doplňovačku písmen, slov nebo píše ob větu. Pokud to jde, může psát na počítači, takže čtenářské záznamy, čtenářská portfolia. Kladen větší důraz na kontrolu, tedy delší čas na práci.*
- Má žák více času na realizaci práce, popř. jinou formu úpravy časové organizace výuky

- *R: Žák s dysgrafií nemá žádný přidružený problém. Domnívám se, že ve třídě jsou často žáci s větším problémem, jako odlišný mateřský jazyk. Ale větší časovou dotaci má, pokaždé jinou, podle zadaného úkolu.*
- Časová úprava se tedy liší, můžete ji více přiblížit?
 - *R: Ano, dostává více času při psaní slohové práce, celkově při psaní. Je nutná pečlivější kontrola, několikeré čtení, protože se nedokáže najednou soustředit na psaní, pravopis, gramatiku, skladbu atd.*
- Má v rámci podpurných opatření žák asistenta pedagoga nebo zajištěný předmět speciálněpedagogické péče nebo pedagogickou intervenci? Pokud ano, jak konkrétně jsou tato PO realizována?
 - *R: Ne, reedukace probíhají pouze na 1. stupni. Na 2. stupni má žák pedagogické intervence.*
- Spatřujete ve výuce v rámci Vaší práce, přístupu a podpory rozdíly mezi žákem s dysgrafií a ostatními žáky? Pokud ano, jaké?
 - *R: Větší rozdíly neshledávám. Ze zkušenosti jsou žáci s dysgrafií bystří a inteligentní. Žáci s dysgrafií jsou pomalejší v psaném projevu, proto je vhodné upřednostnit mluvený projev, což však nejde vždy. Psaní se také musí trénovat. Žáci s dysgrafií se na psaní musí více soustředit, jsou v určitém napětí. Proto je dobré střídání činností.*

Oblast zjišťující míru využití podpurných opatření v oblasti vyučovacích metod, forem a pomůcek.

- Jaká doporučení se v rámci podpurných opatření týkají metod, forem a pomůcek, pokud taková jsou?
 - *R: Vhodné je střídání různých forem a metod vzhledem k obsahu, charakteru žáků a klimatu ve třídě. Metody a formy by měly být pestré, tedy samostatná práce, skupinová práce, kooperativní učení, aktivní učení. Ani nedochází k žádným výrazným změnám. Používám takové metody a formy, které se hodí obsahu a vyhovují žákům. Žák s dysgrafií zvládá vše. Ve skupinové práci nezastává roli zapisovatele, ale může informace vyhledávat či prezentovat. Určitě je důležitá motivace, některé žáky motivuje pochvala. Žáky se snažím motivovat hlavně jejich vlastními silnými stránkami, mezi které patří mluvený projev. Dále se snaží využívat práci se zajímavými texty, které jsou jim blízké. Zařazuji dílny čtení a psaní. Pro žáka s dysgrafií bývá motivační práce na počítači, avšak ve třídě při běžné hodině není z mého pohledu vhodná. Některé žáky motivuje vyvěšení práce na webové stránky školy.*
- Jaké metody výuky využíváte, vyskytuje-li se ve třídě žák s dysgrafií?

- *R: Nepřizpůsobuji metody výuky žákovi s dysgrafií. Vybírám takové metody, aby vyhovovaly všem. Popřípadě upravuji výstupy. Využívám metody kritického myšlení, metody kooperativní, frontální, samostatnou práci.*
- Jaké speciálně didaktické pomůcky, učebnice využíváte a za jakým účelem?
 - *R: Nevyužívám žádné speciální pomůcky. Nevím o žádných vhodných pomůckách pro žáky s dysgrafií na 2. stupni. Využívám různé kartičky, pracovní listy, webové portály a aplikace.*
- Vedete žáka k upevňování pracovních návyků? Pokud ano, jakým způsobem?
 - *R: Snažím se vést žáky k zodpovědnosti a samostatnosti. Vedu je k tomu, aby se nebáli říct si o pomoc a aby viděli, že se to vyplácí, žáci jsou k sobě vstřícní a pomáhají si navzájem. Pracovní návyky oceňuji pochvalou, ale hlavní „výhodou“ je pro žáka dobrý pocit, vnitřní motivace.*
- Jakým způsobem pomáháte žákovi se strategiemi práce s učivem?
 - *R: Snažím se využívat sebehodnocení a sebereflexi. Aby žák dokázal popsat, jak se učí, jaké dělá postupy, co mu nejde, co mu jde, co funguje a tak dále. Žákům, kteří mají problém s plněním práce, zadávám úkoly rozfázovaně, píše postup na tabuli.*
- Vypozoroval/a jste u žáka s dysgrafií, jestli mu vyhovuje učení poslechem, čtení z učebnice nebo spíše hmatová či pohybová stopa?
 - *R: Vypozorovala jsem, že se učí lépe poslechem, proto nedbám na tom, aby si dělal poznámky. S hmatovou a pohybovou stopou nemám v českém jazyce zkušenost. Silnou stránkou je určitě verbální komunikace a mluvený projev. Pracuji s tím.*
- Jak si žák vede poznámky nebo píše testy apod.? Píše psacím, tiskacím písmem nebo na počítači? Píše si v některých případech méně než ostatní žáci?
 - *R: Poznámky si vede dost chaoticky. Domnívám se, že z poznámek se toho moc nenaučí, proto nevyžadují, aby si poznámky psal. V českém jazyce je to trochu jiné než v naukových předmětech. Žák si vede portfolio, kam zakládáme, tedy žák, učitel, pedagogické intervence, přehledy učiva. Žák si podtrhává a zvýrazňuje. Testy píše formou doplňování slova, písmena, krátké odpovědi. Slohové práce má možnost psát na počítači. V některých případech jako je dílna psaní, nehodnotím formu, úpravu, ale zaměřuji se na obsah.*
- Jak žák tedy píše, psacím nebo tiskacím písmem?
 - *R: Žák píše primárně tiskacím písmem.*

Jak zprostředkováváte látku, pokud je ve třídě žák s dysgrafií?

- *R: Nepoužívám odlišné metody. Používám prezentace nebo píše zápis na tabuli. Zásadní věci zopakují, uvedu příklad.*

Oblast zjišťující aplikaci podpůrných opatření v rámci úpravy obsahu vzdělávání a hodnocení.

- Pokud má žák s dysgrafií upravené hodnocení, jak jste to vysvětlil/a ostatním dětem ve třídě?
 - *R: Žáci odlišnosti vnímají lépe než dospělí. Zakotveno mají již od prvního stupně. Pokud se objeví problém, snažím se vysvětlit, že odlišnost je součást života a že nemůžeme být všichni stejní, každému jde něco jiného.*
- Při zkoušení žáka dáváte přednost jaké formě a proč?
 - *R: Nezkouším. Pokud nemohu něco přečíst, doptám se.*
- Jakou formou dáváte žákům zpětnou vazbu o jejich práci? Liší se nějak u žáka s dysgrafií?
 - *R: Zpětná vazba se neliší. Funguje stejně. Forma zpětné vazby se liší, známka, slovní hodnocení, počet chyb.*
- Dochází v rámci podpůrných opatření u žáka s dysgrafií ke změnám v rámci obsahu, hodnocení? Pokud ano, k jakým?
 - *R: Nedochází, je známkován jako ostatní. Nehodnotím úpravu.*
- Jak hodnotíte kvalitu písma a úpravu sešitů?
 - *R: Nehodnotím, ale když vidím, že je horší než obvykle, zjišťuji, čím to je.*
- V jakém poměru hodnotíte při práci obsah, kvalitu písma, úpravy a pravopisných chyb?
 - *R: Primárně hodnotím obsah, poté pravopisné chyby. Žáka více upozorňuji, aby si po sobě několikrát práci přečetl. Kvalitu písma a úpravu nehodnotím.*
- Má žák v rámci testování možnost opravy?
 - *R: Ano, ale nedělám to ráda. Opravit si mohou v konzultačních hodinách. Když se nepovede větší části, napíšeme si všichni ještě jednou. Ale žák může používat i přehledy a tabulky při testech, a to, když se před tím domluvíme, může. Záleží na obsahu. Často se stává, že žáka vyzvu, aby portfolio použil, ale nechce.*

Oblast zjišťující spolupráci

- Pomáhají žákovi opatření, která využíváte?
 - *R: Spíše pomáhají. Nemám zkušenost, že by jich žák s dysgrafií zneužíval.*
- Jak je u Vás na škole zajišťována poradenská pomoc, případně na koho se obracíte potřebujete-li pomoc se vzděláváním žáka s dysgrafií?
 - *R: Speciální pedagog*
- Máte zpětnou vazbu o Vašich metodách při vzdělávání žáka s dysgrafií? (tzn. kontrolu pokroků, změn a problémů)
 - *R: Zda je myšleno od speciálního pedagoga, tak to ne. Zpětnou vazbu mi může poskytnout asistent pedagoga, který je v jedné z tříd. Zpětnou vazbu si*

mohu poskytnout sama, tedy autoevaluace. Speciální pedagožky se starají primárně o první stupeň. Na 2. stupni podporu postrádám. Můžu se jim s problémem svěřit, ale žádná pomoc nepřijde.

- Jaká je Vaše spolupráce s dítětem a jeho rodiči, co se týče celkové komunikace i domácí přípravy?
 - *R: Spolupráce s dítětem je dobrá. S rodiči komunikuji, pokud dochází k problému. Na začátku roku si řekneme svá očekávání. Dále komunikujeme v rámci konzultací, mailů, webu školy. Na druhém stupni řešíme více přes třídní učitele.*
- Jaké informace jste o žákovi s dysgrafií dostal/a? Byl/a jste informován pracovníkem školy nebo jste si informace sám/sama zjišťoval/a?
 - *R: Dostala jsem k nahlédnutí doporučení z poradny. Dostala jsem obecné informace a doporučení od speciální pedagožky.*
- Jakou formou jste seznamován/a s podpůrnými opatřeními, která formulují doporučení pro práci s žákem?
 - *R: Při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu. Mám pocit, že o žáka je postaráno papírově, poté je to ponecháno na učitelích. Nikdo nekontroluje, nechodí se podívat do tříd, jak žák funguje.*
- Působí u Vás na škole speciální pedagog či psycholog? Spolupracujete s nimi a jak? Jak pro Vás jako učitele fungují jejich služby?
 - *R: Působí u nás dvě speciální pedagožky. Je plánováno obsadit i pozici psychologa. Spolupracuji, ale spíše ohledně jiných problémovějších žáků. Ocenila bych, kdyby chodily více do hodin, podávaly konkrétní rady. Z mého pohledu jsou doporučení velmi obecná a nelze je vždy aplikovat ve velké třídě. Často potřebuji řešit problém hned, ale je náročné domluvit termín schůzky.*
- Má podle Vás vliv spolupráce mezi učiteli a rodiči na kvalitu vzdělávání žáka s dysgrafií? Pokud ano, jak byste ho definovala?
 - *R: Určitě má. Spolupráce dokáže vyřešit různé problémy. Dobrou a pečlivou komunikací lze dospět k vyřešení problému. Někdy bývá komunikace klíčová v porozumění problému. Pokud učitel a rodič spolupracují a komunikují a žák se chce zlepšovat, nebývá problém.*

Oblast vlastní iniciativy v rámci zlepšení vzdělávání žáka s dysgrafií

- Odpovídá podle Vás stupeň podpůrných opatření a doporučení formulované školským poradenským zařízením?
 - *R: Ano.*
- Využíváte všechna doporučení vyplývající z podpůrných opatření?
 - *R: Využívám to, co funguje.*
- Pokud nevyužíváte všechna doporučení, jaká a proč?

- *R: Nezařazují relaxační pauzy pro žáka s dysgrafií, protože nepíšeme dlouhé texty. Pokud píše žák slohovou práci má samozřejmě více času, může psát nebo přepsat na počítači.*
- Pokud v rámci doporučení používáte z vlastní iniciativy nadstandardní prvky, jaká to jsou a doporučila byste je i jiným učitelům? Tzn. Používáte pro práci s dysgrafikem i něco, co považujete za efektivní a není formulované v doporučení ze školského poradenského zařízení?
 - *R: Domnívám se, že nezařazují nic nadstandardního. Pokud vidím, že je žák unavený, písmo se zhoršuje, vyzvu ho, aby označil úsek, ve kterém se nejvíce soustředil a snažil. Funguje sebehodnocení. Žák si uvědomuje své limity a možnosti. Celkově vidím, že je efektivní, když je kladen důraz na silné stránky žáka, jako mluvený projev, motivace. Využívání kompenzace, jako psaní na počítači. Pak delší čas na psaní a několikerá kontrola.*

Příloha 3 –Seznam kódů

Asistent pedagoga

Časová úprava

Další potíže žáka

Domácí úkoly

Forma písemného projevu

Hodnocení písemného projevu

Hodnocení obsahu

Individualizace výuky

Informace o žákovi

Iniciativa učitele

Komunikace s rodiči

Kontrola žáka učitelem

Menší rozsah práce

Minimalizace písemného projevu

Motivace žáka

Možnost opravy testů

Nepřehlednost písemného projevu

Odpočinek žáka

Pedagogická intervence

Pestrost metod

Podpůrná opatření
Poradenská pomoc na škole
Pracovní místo žáka
Práce učitele s podpůrnými opatřeními
Práce s žákem v hodině
Předávání učiva žákům
Přehledy učiva
Rozdíly ve výuce
Skupinová práce
Soustředěnost žáka
Speciální pomůcky
Spolupráce s rodiči
Spolupráce s žákem
Strategie práce s učivem
Střídání činností
Testování žáka
Učení poslechem
Úprava písemného projevu
Vedení zápisu
Vedení žáka
Verbální komunikace
Vnímání žáka s dysgrafií třídou
Využití podpůrných opatření učitelem
Využití silných stránek žáka
Výběr metod a forem výuky
Zápis žáka
Zkoušení žáka
Změny v obsahu
Změny v hodnocení žáka
Zpětná vazba žákovi
Zpětná vazba učitele

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Výzkumný vzorek