

EVA DOSTALOVÁ
JAN VIKTORIN

PŘÍSTUPY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI
UČENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

OPAVA 2020





**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**

FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

EVA DOSTALOVÁ
JAN VIKTORIN

PŘÍSTUPY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI
UČENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

OPAVA 2020

Recenzovali:

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik

© PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová, Ph.D., PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D., 2020

© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2020

ISBN 978-80-7510-422-9 (print)

ISBN 978-80-7510-423-6 (online)

OBSAH

ÚVOD	9
1 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE	11
1.1 Inkluze v edukačním procesu	11
1.2 Faktory ovlivňující inkluzivní proces	15
1.3 Klasifikace specifických poruch učení	21
1.4 Školní výkon žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivní škole	26
1.5 Strategie a programy k podpoře žáků se specifickými poruchami učení	31
1.6 Reeducace specifických poruch učení	36
2 PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ŠKOL	41
2.1 Výzkumný problém	41
2.2 Cíle a metodika výzkumného šetření	41
2.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření	45
2.4 Vyhodnocení stanovených hypotéz	65
2.5 Závěry výzkumného šetření	70
2.6 Doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi	75
ZÁVĚR	79
Shrnutí	81
Summary	82
Seznam literatury	83
Seznam obrázků a tabulek	97
Jmenný rejstřík	99
Věcný rejstřík	104

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou významným faktorem ovlivňujícím edukační proces a jeho efektivitu u žáků se specifickými poruchami učení. Rozpětí poruch učení v celé své komplexnosti má za následek obtíže při získávání a využívání takových dovedností, jako je psaní, porozumění mluvené řeči, mluvení, matematické usuzování, čtení nebo počítání. Jedním z přístupů v oblasti edukace, zahrnujícím také problematiku specifických poruch učení, je inkluzivní vzdělávání. Jedná se o flexibilní proces, jehož cílem je vytvoření takového prostředí, v kterém je možné uspokojit různorodé vzdělávací potřeby každého žáka bez výjimky, a tím naplnit právo každého žáka na kvalitní vzdělávání. Začlenění žáků se specifickými poruchami učení do plnohodnotné účasti na vzdělávání vytváří předpoklad zvyšování úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení a předchází jejich distancování se od vzdělávání. Práce se žáky se specifickými poruchami učení klade na učitele i všechny ostatní odborné pracovníky, kteří přicházejí s těmito žáky do kontaktu, vysoké nároky. Těžiště náročnosti je postaveno na odborné přípravě všech pedagogických pracovníků. Tato příprava zahrnuje osvojení si individuálního přístupu a komplexu vhodných forem a metod práce, které se podílejí na efektivnosti vzdělávacího procesu u žáků se specifickými poruchami učení. Je potřebné klást důraz také na týmovou kooperaci a systematickou interpersonální komunikaci všech odborníků, kteří pracují se žáky se specifickými poruchami učení. Kromě odborníků je potřeba také spolupracovat s rodinou žáka, jelikož právě rodinné prostředí je významným determinantem ovlivňujícím chování žáka.

Cílem výzkumné monografie je zjistit a analyzovat přístupy využívané při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol. Monografie je rozčleněna do dvou hlavních částí. **První část**, teoretická, byla vypracována monografickou procedurou s využitím techniky analýzy odborné literatury. V první části jsou specifikováni žáci se specifickými poruchami učení v inkluzivní škole. Nejdříve je pojednáno o vymezení inkluze v edukačním procesu. Následující subkapitola rozebírá faktory ovlivňující inkluzivní proces, tj. pedagoga, rodinu, žáka se specifickými poruchami učení a komunikaci. Těžiště teoretické části monografie představuje třetí subkapitola, a to klasifikace specifických poruch učení z pohledu domácích a zahraničních odborníků, kteří se věnují dané problematice. Dále je popsán vliv na školní výkon žáka se specifickými poruchami učení ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Pátá subkapitola analyzuje strategie a programy určené k podpoře žáků se specifickými poruchami učení. Reedukace specifických poruch učení, resp. nejčastěji využívané metody reedukace u žáků se specifickými poruchami učení jsou vymezeny v poslední teoretické části.

Výzkumné šetření monografie je uvedeno ve **druhé části**. Úvodní část druhé části obsahuje formulaci výzkumného problému, dále jsou prezentovány cíle a metodika výzkumného šetření a etika výzkumného šetření. Monografie obsahuje kvantitativní výzkum s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce. Třetí subkapitola obsahuje interpretaci výsledků výzkumného

šetření, na kterou navazuje ověřování platnosti stanovených hypotéz. Analytickou jednotku představují pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky se specifickými poruchami učení v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji. Ve zbývajících subkapitole druhé části jsou prezentovány závěry výzkumného šetření, na jejichž podkladě byla vyslovena doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi.

PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová, Ph.D.
PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

Opava, 2020

1 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

1.1 INKLUZE V EDUKAČNÍM PROCESU

Inkluze představuje koncept, podle něhož by všichni žáci měli navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení (Hájková & Strnadová, 2010). Inkluze znamená koncept, kdy se majoritní i minoritní komunita přizpůsobují navzájem a upravují životní prostředí v nejširším smyslu slova tak, aby to vyhovovalo oběma komunitám (Horňáková, Janoško eds., 2014). Mittler (2000) označuje inkluzi jako jednu z radikálních reforem školství, co se týká kurikula, hodnocení, pedagogiky a seskupování žáků. Je založena především na systému, který vítá různorodost vyplývající z pohlaví, národnosti, jazyka, sociálního prostředí, schopnosti vzdělávání nebo postižení. Thomas & Vaughan (2004) zmiňují, že inkluze je základem toho, abychom se mohli učit o světě takovém, jaký je. Inkluzivní školy vytváří a žijí tyto základní druhy vztahů. Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání každého žáka. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnost mezi žáky. Při vývoji inkluzivních přístupů k vyučování a učení se staví na respektování těchto odlišností (Kaleja ed., 2014). Inkluzi lze chápat jako proces zvyšující účast žáků a eliminující jejich vyloučení z kultury, kurikula a komunitních akcí škol (Ainscow, 1999). Inkluzivní koncept pedagogiky vychází z etiky a humanismu, cílem tohoto konceptu je vzájemná bezpodmínečná akceptace. Vzdělávání a výchova je jednou z možných cest dosahování takto koncipovaného obrazu společnosti a člověka (Račková, 2014). Inkluze je o právech žáka zapojovat se do všech činností ve škole a také o povinnosti školy akceptovat tato práva. Škola by měla na základě tohoto přepracovat strategie vzdělávání, připravit bezbariérovost prostředí a zabezpečit školu speciálními pomůckami tak, aby ji mohli navštěvovat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Zilcher & Svoboda, 2019). Prvním krokem ve strategickém přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je, aby škola měla jasnou představu, čeho chce dosáhnout jako výsledku u žáků, kteří mají problémy ve vzdělávání. Od škol se očekává přezkoumání politických, kulturních a praktických aspektů tohoto vzdělávání. Škola by měla zabezpečit, aby všichni žáci, jejichž rodiče mají o to zájem, byli vzdělávání na základních školách, pokud to není v rozporu se vzděláváním jiných žáků (Gross & White, 2003).

Inkluzivní edukace je v současnosti vnímána jako jeden z faktorů, přes který je možné uskutečňovat demokratické a humanistické principy, které se projevují v lidských, sociálních představách a směřují k budování inkluzivní společnosti (Lechta ed., 2012). Bartoňová, Vítková et al. (2016) uvádí, že inkluzivní vzdělávání představuje široké spektrum aktivit, strategií a procesů, jež se snaží uskutečňovat právo na užitečné, adekvátní a kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání se stále častěji dostává do povědomí vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Termín inkluzivní vzdělávání se

v poslední době začal ve velké míře používat při pojmenovávání různých pojmů, což může vyvolávat nejasnosti (Kaleja, 2015). Inkluze není jednoduchý posun jedním směrem, ale jedná se o posun vytvořený mnoha silnými směry víry, mnoha lokálními snahami o změnu a nesčetné formy a způsoby praxe. Naproti tomu je představa inkluzivní společnosti velmi složitá, zejména v oblasti morálních zásad. Hlavní podstatou víry v inkluzi by mělo být právo každého žáka na rovný přístup ke vzdělávání. Problém často přichází při důležitých rozhodnutích o tom, jak mají být použity peníze určené na inkluzi, dochází tu k rozporu mezi specifiky osobních zájmů jednotlivců. Právě v této fázi dochází častokrát k tomu, že co bylo původně považováno za jednotnou platformu, se může na tomto základě rozpadnout (Clough & Corbett, 2005). Inkluzivní vzdělávání chce všem žákům zprostředkovat individuálně optimální vzdělávání. Cílem inkluze je změnit současné představy a struktury tak, aby se diferenciací mezi jednotlivci vnímala jako norma (Breyer, Fohrer, Goschler, Heger, Kießling, & Ratz, 2012). Anderliková (2014) zdůrazňuje, že inkluze je založena na rovnosti jednotlivců bez toho, aby byla předpokládána normalita. Za normální se považuje spíše rozmanitost, přítomnost menších nebo větších rozdílů. Jednotlivci nejsou nuceni splňovat dané normy, naopak společenství vytváří struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují cenných výkonů, které přispívají k budování celku. Lechta a kol. (2016) uvádí, že pokud jde o cíle, má inkluzivní edukace stejně jako segregovaná a integrativní edukace stejné konečné cíle, a to sociální adaptaci člověka s postižením. Liší se však z hlediska principiálního chápání procesu v tom, jak toho dosáhnout.

Koncepce **inkluzivního vyučování** respektuje heterogenitu žáků, reaguje na jejich rozdílnost v oblasti mentality, zájmů a schopností (Janoško, 2013). Inkluzivní kultura školy spočívá v tom, že všichni pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci školy sdílejí přesvědčení, že škola je instituce, jejíž úlohou je rozvíjet všechny žáky, bez ohledu na jejich individuální předpoklady, etnický a sociální původ nebo kulturu, kterou si s sebou přinášejí. Učitelé považují odlišnosti mezi žáky, kteří jsou jim svěřeni do pedagogické péče, ne za překážku jejich profesního působení, ale za jeho předpoklad (Porubský, Strážník, Vančíková, & Rosinský, 2014). K nejdůležitějším principům inkluzivního prostředí i inkluze patří poznání, že každý žák má nějaké nadání nebo dar, které představují přínos pro ostatní, a jeho odlišnost obohacuje učení a vyučování (Tesařová a kol., 2016).

Inkluzivní vzdělávání má zahrnovat více oblastí. V rámci inkluzivního vzdělávání by se mělo dbát na oceňování všech žáků a učitelů rovnoměrně. Měla by se zvyšovat účast žáků a snižovat jejich exkluze ve vzdělávacích, kulturních a komunitních aktivitách v lokálních školách. Dále je potřebné se zaměřit na restrukturalizaci politiky, praxe a kultury na školách tak, aby odpovídaly rozmanitosti žáků. Důraz je potřeba klást na snižování bariér ke vzdělávání a participaci pro všechny žáky, a to nejen pro žáky s postižením, resp. žáky, kteří jsou kategorizováni jako „mající speciální vzdělávací potřeby“. V rámci inkluze se musí přihlížet na rozdíly mezi žáky jako na zdroj k podpoře vzdělávání, nikoliv jako na problém, který je potřeba překonat. Inkluzivní vzdělávání vychází také z uznání práv žáků na vzdělávání v lokální komunitě. Při inkluzi je potřeba přihlížet i na to, že inkluze ve vzdělávání je pouze jedním z aspektů inkluze ve společnosti (Bartoňová & Vítková, 2018). Jestliže chceme mluvit o inkluzi v základních školách, nastává čas, aby se učitelé začali ptát, jestli jsou splněny podmínky naplnění potřeb kladených na vzdělávání. Efektivní realizace inkluzivní edukace si vyžaduje po-

stupnou reformu, která by se týkala všech úrovní školského makrosystému i mikrosystému – kurikulárních transformací a změn v obsazích i přístupech vedoucích k praktické realizaci inkluzivního vzdělávání. Schémata inkluze by měla zahrnout spontánní interakci, kooperaci ve skupině a také možnost být součástí soudržné třídy, v níž zaangażovanost všech žáků je vysoce ceněna. Být pouze součástí smíšené třídy, kde se nachází žáci s různými edukačními potřebami, není dostačující, komunikační možnosti a interakce sehrávají velmi důležitou roli. Prostředí ve třídě by nemělo být prezentováno pouze jako bezbariérové, kvalita vyučování musí být udržovaná, aktivity přesně naplánované a cíle pro žáky musí být přesně zadané a dosažené (Cartwright & Wind-Cowie, 2005).

Inkluze je zkoumána vedle tří vzájemně propojených rozměrů zlepšování školy, a to vývoj inkluze v praxi, vytváření kultur podporujících inkluzi a vytváření zákonů podporujících inkluzi. Inkluze se děje tehdy, pokud škola reaguje na všechny žáky jako na individuality, kde odlišnost přestane být rušivým faktorem, ale stává se příležitostí pro obohacení celého společenství. Proces inkluze se netýká vysloveně pouze škol, ale všech vztahů ve společnosti. Za inkluzi se nepovažuje soustředění se na individuální nebo malou skupinu žáků, pro niž je přizpůsobeno kurikulum, navrhována odlišná práce a je poskytována podpora asistenta pedagoga. Inkluze je spíše vnímána jako proces, kterým škola reaguje na všechny žáky jako na individuality. Inkluze není stav, ale je to způsob uskutečňování výchovně-vzdělávacího procesu. Inkluzivní prostředí školy nevzniká tím, že zde začleníme žáky, toto prostředí zde na ně už čeká (Viktorin, 2018a). V inkluzivním vzdělávání by se měly dodržovat následující principy: orientace na činnost a kooperaci, časová flexibilita, vytvoření podnětného a na materiály bohatého a zajímavého učebního prostředí, orientace na vlastní zájmy žáků, prosazení vnitřní diferenciací a individualizace, propojení kognitivní, sociální a emocionální dimenze (Šilonová & Klein, 2015).

Inkluzivní škola je charakterizována jako škola s takovou kulturou, která přijímá heterogenitu, podporuje sociální koherenci a dokáže reflektovat aktuální potřeby všech zúčastněných. Inkluzivní školy mají na učitele nové požadavky. Jako příznivé se ukázalo, když učitelé (stejně jako žáci) mají povinnost zůstat ve škole i mimo své vyučovací hodiny, aby zvládli týmovou práci, kolegiální úkoly a úkoly péče o žáky. Inkluzivní škola dává učiteli k dispozici pracovní místo ve škole ve spolupráci s dalšími kolegy, pokud možno blízko žákům. Učitelé musí ke své práci pravidelně absolvovat další vzdělávání. Škola si vyvíjí vlastní plán dalšího vzdělávání ve spolupráci se vzdělávacími institucemi. Současně je třeba, aby se do studijních plánů dostávalo větší množství speciálněpedagogických předmětů. Úkoly speciální pedagogiky spočívají především v podpoře běžné školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bingham & Sidorkin, 2010). Inkluzivní škola chce všechny žáky vzdělávat na odborné úrovni, chce, aby žáci mohli udělat pokroky v různých oblastech učení, aby dosáhli personální excelence. Nejlépe působícím faktorem v učení jsou vlastní očekávání žáků. Inkluzivní škola má zvláštní úkol posílit hodnotu a seberegulaci žáků tak, aby si žák sám pro sebe stanovil vysoká měřítká či kritéria, která jsou splnitelná a reálná. Aby toho bylo dosaženo, potřebují si žáci osvojit co nejvíce pohledů do budoucnosti (perspektiv) a různých přístupů k učení a získat rozmanité výsledky v učení, aby se mohli učit dostatečně odborně a diferencovaně a byli v tom pozitivně podporováni (Kauchak & Eggen, 2017). V učení je důležitým faktorem již dříve naučené, aby úspěch v učení byl vzestupný a dále se vyvíjel. To se může podařit jen tehdy, když

existuje kontinuální pozorování a posouzení pokroků žáka učitelem a když je k dispozici efektivní systém zpětné vazby (feedback). Dohoda o cíli a určení místa je důležitá k tomu, abychom stanovili, jaké potřeby mají jednotliví žáci. Z toho vyplývají individuální plány a dohody o cíli, s jejichž pomocí lze určit skutečný pokrok. Lhostejnost a libovolenost jsou největší nepřátelé inkluzivní školy (Hattie, 2013). Abychom dosáhli stanovených cílů, je dáno několik aspektů, které jsou pro inkluzivní školu zvláště důležité. Struktura školy má bezprostřední vliv na možnosti inkluze. Čím je selektivnější a méně přístupný školský systém, tím je méně pravděpodobná skutečná inkluze. Předimenzované kurikulum často zabraňuje inkluzi, a to nadsazenou učební látkou a jednostranným zaměřením na čistě kognitivní cíle. Inkluzivní škola musí být aktivní v tom, aby vyvinula vlastní kurikulum. Učební cíle pomáhají zaměřit obsah na podstatné pozorovatelné a očekávané způsoby chování a znatelné výkony, ale přitom odpovídají působení a výsledkům často neteoretických formulací, protože se mnohdy zaměřují na stejný výkon pro všechny. Inkluzivní učební výsledky jsou postaveny na kompetencích, přičemž ty jsou určeny v podstatě jako cíle jednání na různých stupních kompetencí. Základním požadavkem inkluzivní školy je dosáhnout co nejlepších výsledků pokud možno všem a podle toho měřit úspěch školy (Bartoňová & Vítková, 2017).

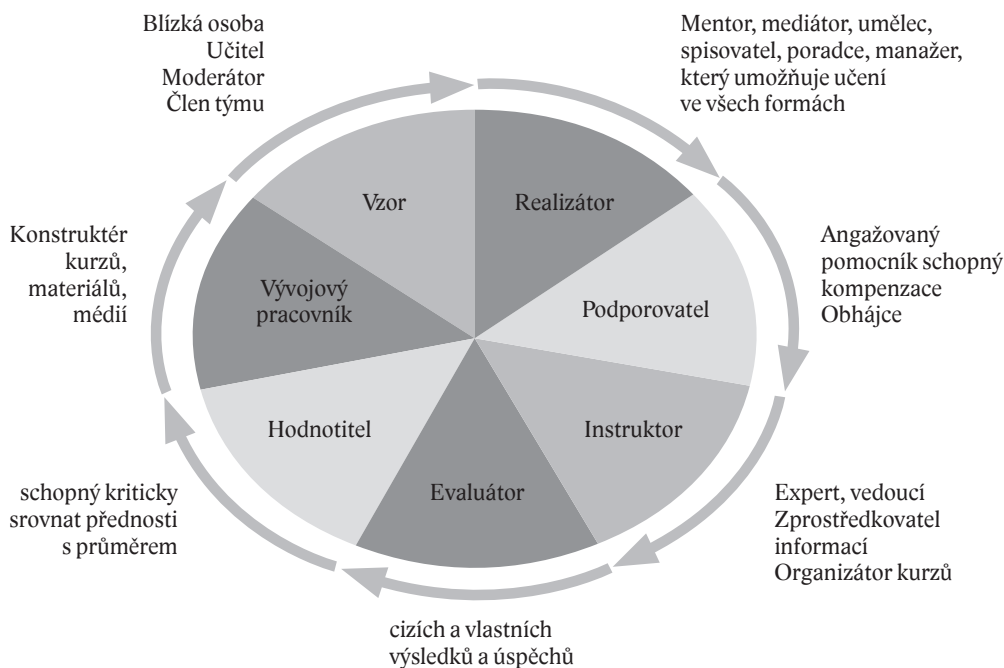
Inkluzivní škola musí obsáhle reflektovat kulturu jako širší učební prostředí a její rozdílný význam v heterogenní skupině, pokud nechce dělat zásadní chyby ve vedení učební skupiny v určení vhodného učebního prostředí a postupů. Úspěšná škola kontroluje vedle rozmanitosti přístupů, perspektiv a výsledků především to, jaké skutečné pokroky v učení a ve vývoji žáci udělali a zda existuje o této skutečnosti feedback (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008). Vedle vztahů, které dnes zřetelně vystupují do popředí při popisu podpůrného učebního prostředí, je třeba zvláště zdůraznit specifické poznatky z inkluzivní didaktiky pro vyučování, protože jsou zodpovědné za to, že dávají inkluzivní práci vhodnou strukturu (Zámečnicková, Vítková et al., 2015). Inkluzivní škola v podstatě vychází z představy, že všichni lidé jsou vždy závislí na svých předpokladech a životní situaci a mají určité potřeby podpory. Všichni lidé se chtějí dále vyvíjet a získávat nové znalosti, rozšířit své poznatky, změnit postoje, rozšířit své perspektivy, vyzkoušet nové učební cesty, produkovat rozmanité výsledky a utvářet svět. Inkluzivní škola chce podporovat všechny žáky. U žáků s postižením je potřeba podpory ve vzdělávání zřetelná a je nutno ji při jejich vzdělávání zohlednit. Internetové stránky k inkluzivní didaktice pomáhají s materiály pro různé formy postižení, aby bylo rozšířeno povědomí učitelů a dalších zúčastněných o příslušných formách a bylo stanoveno pedagogické doporučení k realizaci. Všechny vzdělávací systémy musí vynikat trvalou odpovědností za svou činnost, aby se z toho dalo odvodit plynulé zlepšování procesu. Jednou z důležitých strategií pro vyučování je diferencované hodnocení. Ale inkluzivní škola potřebuje i průběžnou evaluaci, aby zprostředkovala požadavek na poradenství a supervizi. Aspekty potřebné evaluace jsou představeny v pěti krocích. Nejprve jde o základní model evaluace. Je doporučeno postupovat od kolegiálního poradenského modelu k inkluzivní škole. Ve druhém kroku je vyzvednuta role povinného dalšího vzdělávání, které nemá být povinností jen samotných učitelů, ale také školských úřadů. Za třetí se zdá jako nutné provádět průběžnou supervizi z vnějšku, protože inkluzivní požadavky nemohou být řešeny jen samotnou školou. Důležité evaluační nástroje jsou uvedeny ve čtvrtém kroku. V pátém kroku se obhájí postup, aby inkluzivní škola dokumentovala a reflektovala svoji evaluaci veřejně (Lazarová, Sträng, Jensen, & Sørmo, 2016; Reich, 2017).

1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ INKLUZIVNÍ PROCES

Role **pedagoga** je v procesu inkluzivního vzdělávání klíčová (Heimlich & Kahlert, 2014). V procesu inkluze bude vždy svoji esenciální roli sehrávat osobnost pedagoga nebo jiného odborníka. Důležitý je jeho vztah k vykonávání profese, k jednotlivcům, s nimiž pracuje, a ochota inovovat nebo adaptovat své vědomosti (Havel, 2014). Pedagog je významným činitelem, který formuje jádro osobnosti žáka, sehrává v jeho životě významnou roli. Pedagog je předkladatelem vlastních nebo převzatých a upravených vzorů, modelů, schémat, konceptů, koncepcí (teorií), které svým vyučováním předestírá svým žákům (Kostrub, 2008). Pedagog je subjektem výchovně-vzdělávacího procesu a žák je objektem jeho působení. Pedagogika však zdůrazňuje, že žák není pouze objektem učitelova působení, ale současně je i významným subjektem výchovně-vzdělávacího procesu (Petlák, 2007). Pedagog zastává ve své profesi následující pedagogické role: poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační vzor (Dyrtová & Krhutová, 2009). Každý pedagog by měl disponovat určitými kompetencemi, které jsou charakterizovány jako schopnost, způsobilost a předpoklad k výkonu profese, k výkonu určité činnosti. V inkluzivním vzdělávání se kladou vysoké požadavky na kompetence pedagoga (Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015). Janoško & Neslušanová (2014) vymezují určité osobnostní kompetence inkluzivně orientovaného pedagoga. Pedagog v inkluzivním vzdělávání by měl mít schopnost navázat plnohodnotný kontakt, který spočívá v rozvoji komunikace a interakce s každým žákem a jeho rodinou. Dále se jedná o schopnost empatie, vcítění se do pocitů, prožívání jiného žáka. Měl by disponovat schopností akceptace a přijetí, která spočívá v přirozeném vnímání různorodosti. V inkluzivním vzdělávání je důležité, aby pedagog uměl pohotově a adekvátně reagovat na měnící se vnější podmínky. Potřebná je také schopnost sebereflexe, sebevnímání a sebekontroly, jedná se o autoregulaci pedagoga. Také by měl umět vhodným způsobem spolupracovat s kolegy, rodiči i širším sociálním okolím. Protože je inkluzivní vzdělávání procesem dynamickým, nikoliv statickým, pedagogové musí v inkluzivním vzdělávání neustále obohacovat svoji práci, aby poskytovali prostor pro učení a spolupráci všem žákům (Adamus, 2015). Od pedagoga v inkluzivním vzdělávání se očekávají především kompetence ve vyučování směrem ke všem žákům. Samozřejmě se od něj vyžadují důkladné poznatky o speciálněpedagogických vyučovacích metodách a strategiích zaměřených na intervenci. Potřebné jsou také poznatky o vyučování, učení a pracovních prostředcích z oblasti speciálního školství. Na pedagoga se kladou nároky na poznatky směřující ke konkrétním vhodným opatřením při jednotlivých druzích postižení. Jde například o naučení se alternativním formám komunikace, používání komunikačních prostředků, používání Braillova písma a různá jiná opatření, která jsou potřebná v inkluzivním vzdělávání. Velmi důležité jsou i důkladné diagnostické kompetence při kvalitativní i kvantitativní diagnostice (Baumert & Kunter, 2006; Wild & Möller, 2015). Pakliže chtějí pedagogové v inkluzivním vzdělávání dosahovat u žáků progresivní postup vzdělávání, musí při výuce klást důraz na různé aspekty. Především jde o identifikování žákovských speciálních edukačních potřeb. Důležité je klást vysoké požadavky na všechny žáky, nehledě na individuální rozdíly, včetně rozdílného pohlaví, jazykových a kulturních zázemí. Pedagog musí porozumět, jak je žákovo učení se v daném předmětu ovlivněno intelektuálním, fyzickým, sociálním a emocionálním vývojem. Musí po-

znat a dokázat rozlišit běžné omyly a chyby žáků v daném předmětu. Taktéž musí stanovovat vhodné, ale vysoké nároky na žákovu učení se, motivaci a prezentaci práce. V inkluzivním vzdělávání musí všichni pedagogové řešit diskriminační postoje a předsudky v obsahu vzdělávání, taktéž ve vyučovacích metodách a materiálech, které využívají při odstraňování bariér, aby se žáci s jakýmkoli postižením mohli v plné míře zúčastňovat vzdělávání v základních školách jak fyzicky, tak i edukačně (Doležalová, 2018b; Doležalová & Viktorin, 2019).

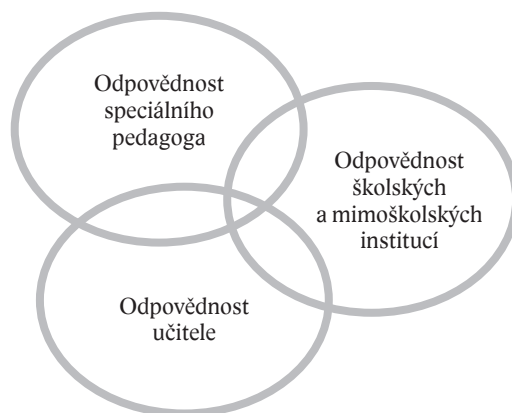
Obrázek 1 Současná role pedagoga (Reich, 2017)



Jednou ze základních charakteristik inkluzivního vzdělávání je vzdělávání ve spojitosti s rozmanitostí. V tomto procesu musí být pedagog flexibilní a přizpůsobivý, musí dokázat rozpoznat, že každý žák má různé způsoby porozumění a interpretování informací. Vytváření inkluzivní pedagogiky v běžných školách znamená, že vzdělávání má být v přístupu k žákům i k samotnému vyučování adaptivní a nápadité. Jako základ práce všech učitelů v inkluzivním vzdělávání byly identifikovány ústřední hodnoty související s učením a vyučováním. Inkluzivní vzdělávání spočívá v respektování diverzity žáků, odlišnosti se chápou jako zdroj a přínos pro vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání má jít o podporu všech žáků, jelikož učitel stanovuje vysoké cíle pro každého žáka (Breuer-Küppers & Bach, 2016). Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas (2015) poukazují na praktické otázky směřování inkluzivní školy, které jsou spojeny s problémem udržení vysoké kvality práce a nároků v třídách s vysokou heterogenitou žáků. Jedním z hlavních předpokladů úspěchu práce učitele v heterogenní třídě je změna jeho postoje a přizpůsobení vyučování. Až vědomé vnímání

rozdílů ve skupině je předpokladem zohlednění různosti v didakticko-metodických přístupech. Pipeková, Vítková et al. (2014) kladou důraz na personální zabezpečení a interpersonální komunikaci v inkluzivním vzdělávání. Pokud chceme dosáhnout efektivních výsledků edukace, tak by edukace měla probíhat komplexní týmovou spoluprací mezi jednotlivými odborníky, jako jsou učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a sociální pedagog. Klein, Šilonová a kol. (2014) představují inkluzivní tým jako tým odborníků, kteří mají nejen pracovat se znevýhodněnými žáky, ale taktéž mají úzce spolupracovat s učiteli a rodiči. Spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu učitele v inkluzivním vzdělávání. Důležitý je také osobní profesní rozvoj. Vyučování je činností související s učením, tedy i učitelé se mají celoživotně vzdělávat.

Obrázek 2 Rozdělení rolí v multiprofesním týmu (Breuer-Küppers & Bach, 2016)



Rodina je nejpřirozenějším společenstvím, které ovlivňuje život a výchovu jednotlivce svým specifickým prostředím. Rodina je prvotním přirozeným společenským útvarem založeným na vazbách biologických, společenských a psychických. Rodiče jsou prvními a nejtrpělivějšími učiteli vlastních dětí. Rodiče a odborníci by měli spolupracovat již v rámci rané intervence. Raná intervence je důležitá vzhledem k včasnému podchycení problémových oblastí u dítěte. Efektivní spolupráce s rodiči v rámci rané intervence má pozitivní dopad na rozvoj dítěte a jeho učení (Bartoňová, 2004). Petlák & Fenyvesiová (2009) zdůrazňují, že rodina může výrazně pomáhat žákovi při učební činnosti, ale může i výrazně inhibovat úsilí žáka, učitelů a školy. Specifické poruchy učení neznamenaají zátěž pouze pro dítě, ale taktéž pro jeho sociální prostředí, v němž vyrůstá. Rodina může prostřednictvím akceptace a optimální emocionální podpory přispívat ke zmírnění následků u dětí s těmito poruchami (Vašutová, 2008). Na rodinu s dítětem s postižením musíme nahlížet v několika úrovních. Nejprve je třeba analyzovat životní situaci rodiny. S tím je spjata otázka, jak narození dítěte zpracovává a prožívá rodina a jaké úlohy plní, co se týká vývoje takového dítěte. Až na základě poznání těchto aspektů můžeme stanovit odbornou pomoc, kterou je potřeba realizovat v kooperaci na úrovni jednotlivých rodin i na úrovni společenské (Bartoňová, 2013).

Matějček (2015) uvádí, že výchova je záměrné působení podněty z prostředí tak, aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka. Pro rodinu je typický „interakční“ model výchovy, který předpokládá, že ve výchově nejde pouze o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovávatele na pasivního vychovávaného, tedy dospělého na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého. Dospělý vychovávatel je také vychovávaný, resp. výchovně ovlivňovaný svým vychovávaným dítětem. Příznačným rysem rodinné interakce je změna citových podnětů a citového zaujetí všech zúčastněných. Rodinný vychovávatel nemůže být pouze chladným pozorovatelem chování dítěte, na základě kterého dítě odmění, nebo potrestá. Vždy je účastníkem interakce, je do ní vždy zainteresován, nemůže ji pozorovat pouze zvenku. Každý projev dítěte se ho dotýká. Prožívá hrdost nad úspěchy svého dítěte a zklamání nad jeho neúspěchy (Matějček, 1992). Pokud chceme **jednotlivce** správně vychovávat, musíme dodržovat určité podmínky výchovy. Podmínky výchovy do jisté míry ovlivňují i výsledek výchovy. Tyto podmínky v sobě zahrnují celkovou úroveň života a životní prostředí, v němž dítě, resp. jednotlivec vyrůstá. Na formování osobnosti působí podmínky vnější a vnitřní. Vnější podmínky výchovy tvoří sociální a přírodní okolnosti, za nichž výchova probíhá. Dále je to životní prostředí, v němž jednotlivec vyrůstá. Podmínky výchovy zahrnují faktory politické, ekonomické, vědecké, kulturní, duchovní a přírodní. Vliv sociálního prostředí na člověka není vlivem mechanickým, ale platí zde vzájemné působení jednotlivce a prostředí. Vnitřní podmínky výchovy tvoří úroveň jednotlivců a skupiny, na které jsme výchovně působili, jejich vrozené a získané vlastnosti, individuální zvláštnosti jednotlivce a získané zkušenosti. Podmínky výchovy se vzájemně podmiňují a ovlivňují. Rodiče velmi často při výchově dětí se specifickými poruchami učení volí nesprávné postupy ve výchově, které mohou dítěti více ublížit než pomoci (Pokorná, 2010b; Zelinková, 2015). Jucovičová & Žáčková (2010) uvádí následující nesprávné postupy ve výchově: nejednotná výchova, perfekcionista výchova, příliš liberální výchova, nedůsledná a nevyvážená výchova.

Náročným zátěžovým faktorem je prožívání rodičovství dítěte, které trpí specifickou poruchou učení. Jde hlavně o zklamání z jeho neúspěchu a problematické pochopení rozporu mezi inteligencí dítěte a jeho horším nebo subjektivně neuspokojivým prospěchem dosaženým ve škole (Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Diagnóza specifických poruch učení je častokrát velkou úlevou pro rodiče, ale především pro dítě. Konečně mají pojmenování pro selhání svého dítěte ve škole. V momentě, kdy dítě dostane diagnózu, ví skutečné příčiny, které vedly k jeho neúspěchu, a je to pro ně úleva. Rodiče mají strach, jestli jejich dítě bude zvládat školu v sociální oblasti nebo v oblasti vzdělávání. Obviňují se za problémy svých dětí a namlouvají si, že za tento stav dítěte jsou nějakým způsobem zodpovědní (Langen, Iven, & Maihack, 2005). Pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení není lehké se smířit se znevýhodněním a horšími výsledky jejich dětí ve školních výkonech, ale také s náročnou domácí přípravou na školu. Jako nejsložitější faktor označují časovou náročnost a velkou míru trpělivosti při učení. Rodiče velmi problematičtě prožívají taktéž neúměrnou délku domácí přípravy, která často nevede k uspokojivým školním výsledkům (Selikowitz, 2000). Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera (2010) proto uvádí, že je velmi důležité poskytnout rodičům kontinuální poradenství a doprovod, které by měly význam ve dvou rovinách. V první jde o to, aby rodiče dostávali konkrétní postupy při domácích cvičeních žáků se specifickými poruchami učení. V druhé rovině jde o interakci mezi rodičem a dítětem při domácích cvičeních. V žádném případě by domácí

cvičení neměla pro rodiče a děti znamenat emocionální zátěž. Naegele (2011) uznává, že pravidelné cílené čtení a tréninky zaměřené na psaní přináší u žáků se specifickými poruchami učení úspěchy, ale upozorňuje na těžké texty při čtení a nesmyslná cvičení zaměřená na psaní, které jsou kontraproduktivní. Při domácích cvičeních je důležitější kvalita než kvantita. Dále uvádí, že deset minut smysluplných cvičení denně je důležitější a hodnotnější než vícehodinové drilování pod tlakem. Küspert (2015) vymezuje všeobecné rady pro rodiče žáků se specifickými poruchami učení, jako je např. akceptování dítěte takového, jaké je, posilování jeho pozitiv a zabraňování porovnávání dítěte s jinými dětmi. Dále si myslí, že je důležité podporovat zájmy dítěte. Rodiče by se měli snažit prolomit strach a starosti o dítě. Potřebné je pravdivě a včas hovořit s učitelem o školních obtížích, které má jejich dítě. Podstatné je najít dítěti rozptýlení při učení, aby dítě nebylo v neustálém napětí. Matějček (2001) uvádí, že rodina má zpravidla širší společenské zázemí. Proto je velmi potřebné, aby i ostatní členové rodiny byli informováni o situaci v rodině. Jejich postoje významně ovlivňují výchovnou atmosféru v rodině. Rovněž mohou přispívat ke zklidnění a pozitivnímu vyrovnání rodičů, avšak na druhé straně při nedostatečné informovanosti mohou situaci v rodině zhoršit. Často se stává, že právě oni posilují neúčinné obranné postoje rodičů.

Vágnerová (2014) uvádí, že nástup do školy je v životě rodiny s dítětem s postižením velmi důležitým mezníkem. Pro dítě samotné a pro jeho rodiče představuje jednu z krizí jejich identity. Rodiče mohou mít o schopnostech svého dítěte nereálné představy, hlavně pokud nemají dostatek zkušeností. Mohou zde působit různé druhy obran, rodiče si nechtějí připustit, že by jejich dítě nebylo schopno požadavky školy zvládnout, a hledají takovou variantu vzdělávání, která by splňovala jejich představy. Zařazení do školy funguje jako důkaz o normalitě dítěte, jeho přijetí do školy potvrzuje, že dosáhlo přijatelnou vývojovou úroveň. Rodiče na začátku školní docházky někdy ani neuvažují, která z různých škol by pro další vývoj jejich dítěte byla nejprínosnější, ale volí tu, která ho alespoň symbolicky přibližuje úrovni intaktních vrstevníků. Na druhé straně v inkluzivním vzdělávání stojí rodiče zdravých žáků, kteří mají obavy z toho, že s jejich dítětem se budou vzdělávat žáci s postižením nebo znevýhodněním. Proto Hornáková (2014) zdůrazňuje, že v současné době je potřebné věnovat pozornost především budování postojů k inkluzi na úrovni rodin. Právě rodiče často nesouhlasí, aby jejich děti byly vzdělávány s dětmi, které jsou „jiné“ nebo jsou z nižší společenské vrstvy. Obávají se, že to může jejich dítě ohrozit, např. učitelka ho bude zanedbávat nebo bude mít nesprávný vzor ve spolužácích. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby škola byla jednotná a aby všichni stáli za vizí inkluzivní školy. Důležité je, aby byla prezentována úcta a respekt také k názorům rodičů, přičemž jejich názory vyplývají z dosavadních zkušeností. Kopp-Duller & Pailer-Duller (2008) kladou důraz na to, že v rámci inkluzivního vzdělávání je potřebná úspěšná spolupráce mezi školou a rodinným prostředím. Důležitá je oboustranná výměna informací, vědomostí a zkušeností, prokazování respektu a pochopení pro rodiče ve vzdělávání. Rodiče mají nárok na vysvětlení a objasnění problémů, které má jejich dítě v edukačním procesu. Potřebné je zaměřit se také na rozpoznání minulých zkušeností, které získali rodiče ve vzdělávání dítěte, a taktéž je důležité výslovné povzbuzení k další práci s dítětem. Při edukaci dítěte je základem vytvořit prostředí, v němž se dítě bude cítit bezpečně. Rodič a pedagog by se měli snažit prodiskutovat všechny okolnosti, zájmy, schopnosti a potřeby dítěte, které jsou nezbytné pro zabezpečení efektivního edukačního procesu. Vědomosti rodiče a ostatních rodinných příslušníků jsou využívány na podporu vzdělávání dítěte. Rodič a odborník spolu diskutují

o pokroku dítěte a jeho úspěších. Pedagogové využívají různé možnosti, jak informovat rodiče o obsahu vzdělávání, ať už formou výstav, brožur, videí nebo pomocí neformálních rozhovorů. Všichni rodiče by se měli cítit vítáni a potřební prostřednictvím množství příležitostí spolupráce mezi rodičem, dítětem a pedagogem. Ne každá škola je ale nastavena na vhodnou spolupráci s rodiči (Bartoňová, Magerová, Pipeková, Řehulka, Viktorin, & Vítková, 2019; Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013).

Komunikace v edukačním procesu je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují proces celého edukačního procesu. Pedagogická komunikace představuje vzájemnou výměnu informací (názorů, postojů, pocitů a poznatků) probíhající mezi všemi účastníky pedagogického procesu (Šimonik, 2005). Nástrojem budování společnosti je komunikace jako jeden z principů, na němž je založeno inkluzivní vzdělávání. Plnohodnotná a optimální pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle, zaručuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu a vylepšuje vztahy mezi objekty a subjekty edukace (Kaleja, Zezulková, & Franiok, 2011). Lechta ed. (2010) uvádí, že transdisciplinární komunikace v edukačním procesu je velmi důležitý faktor ovlivňující proces inkluze. Pouze samotný mechanismus heterogenní edukace, tedy umístění žáka s postižením mezi intaktní žáky, je bez transdisciplinární komunikace neefektivní. Dále zdůrazňuje, že je potřebné zapojovat rodiče do procesu inkluzivní edukace dítěte. Důležité je, aby byl rodič v rámci inkluzivní edukace zatížen individuálně, vždy podle jeho emocionálního a kognitivního potenciálu. Pokud chápeme rodiče jako rovnocenného člena týmu a odmítáme asymetrické poradenství s jednostrannou dominancí odborníka, potom zjišťování a zejména využívání tohoto rodičovského potenciálu se musí realizovat jako součást transdisciplinární komunikace. Pouze tak je možné zabezpečit adekvátní zvládnutí celkové záťažové situace související s existencí dítěte s postižením v rodině. Kendíková & Vosmik (2016) kladou důraz na to, že je důležité vytvářet vztah důvěry a partnerství mezi rodiči a školou. Rodiče potřebují školu jako vzdělávací instituci a škola potřebuje rodinu jako primární skupinu. Kvalita vztahu mezi školou a rodinou ovlivňuje efektivitu edukačního procesu. Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka bez toho, aby zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu. Škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svoji úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy partnerství a spolupráce. Velmi důležitá u obou aktérů (učitelé, rodiče) jsou konkrétní očekávání od cílů výchovy a vzdělávání v edukačním procesu, očekávání způsobů vzdělávání a představy vychovatele a rodiče o úspěšnosti dítěte (Čapek, 2013). Odlišné představy v této oblasti jsou často primárním zdrojem konfliktů a vzniku negativních postojů jednoho subjektu k druhému, které se podílejí na vzniku negativního sociálního klimatu ve třídě a nevýhodného postavení dítěte. Důležitým předpokladem pozitivního vztahu mezi rodičem a učitelem je stejná představa o žákovi úspěšném, o žákovi bezproblémovém. V tomto směru máme na mysli hlavně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují zvýšenou péči učitele i rodičů. Zvýšený počet žáků vyžadujících specifický vzdělávací přístup, kam patří i žáci se specifickými poruchami učení, klade vyšší nároky na péči učitelů (Šauerová, Špačková, & Nechlebová, 2012).

Komunikace s rodiči je v rámci edukačního procesu velmi důležitá. Základním předpokladem profesionálního vedení rozhovoru s rodičem, ať už stojí na druhé straně učitel, školní speciální pedagog nebo psycholog, je vědomí, v jak těžké a náročné situaci se nachází ten, který

má neúspěšné dítě. Rodiče tento neúspěch a bezmocnost, že svému dítěti nedokážou pomoci, nejsou schopni dlouho vydržet. Proto hledají vinu ve škole a přenášejí zodpovědnost na učitele nebo trestají dítě. Tato bezmocnost a zklamání je nejčastější příčinou toho, že nechodí na třídní schůzky a vyhýbají se jakémukoli kontaktu s učitelem. Proto je na odborníkovi, aby se aktivně snažil o vytvoření vztahu, na kterém si staví vytvoření důvěry. Nejdůležitější technikou, která může vztah důvěry budovat, je pozorné vyslechnutí toho, co rodič říká. Informace, které nám rodiče poskytnou, jsou často velmi cenné. Často se svým dítětem už mnoho věcí vyzkoušeli, snažili se mu práci ulehčit podle svých možností. Pozorné vyslechnutí rodičů neznamena, že druhá strana je pasivní. Samozřejmě vstupujeme do rozhovoru, ale důležité je to, o čem hovoří rodič, nikoli to, co říkáme my. Proto předčasně neradíme, ale upozorňujeme na to, že při vyšetření dítěte budeme mít na paměti informace z rozhovoru (Pokorná, 2010a). Kromě toho před rodiči je dítě potřebné chválit a ocenit jej. Není vhodné vzbuzovat u rodičů pocit viny, naopak rodič musí vědět, že chceme jeho dítěti pomoci. Snažíme se jim poskytnout co nejvíce srozumitelných informací. Pokud s rodiči v rámci rozhovoru probíráme nebo zpřesňujeme anamnestické údaje, je potřebné rodiče přesvědčit o jejich potřebnosti pro řešení problému dítěte. Je samozřejmě, že získané informace považujeme za důvěrné (Přinosilová, 2007). V inkluzivním prostředí učitel nepovažuje komunikaci se žákem pouze za prostředek výuky, ale i za cíl. Snaží se o to, aby žáci dostali co nejvíce příležitostí k otevřené komunikaci bez obav ze selhání. Cíleně umožňujeme žákům vyjadřovat své pocity, nálady, postoje a návrhy týkající se nejen procesu učení se, ale také osobního života. Žáci se v procesu komunikace učí, jak prosazovat své myšlenky, řešit konflikty, učí se oceňovat různost názorů. Otevřená komunikace je jedinečným prostředkem zvyšování sebedůvěry a iniciativy žáků, a tím přispívá k jejich sociálnímu začleňování (Slepičková, Pančocha et al., 2013). Velmi často podceňujeme informace, které by nám mohl přinést rozhovor s žákem. Nejde samozřejmě o odborné teoretické informace, ale o neocenitelné poznatky pro diagnostiku a nápravu specifických poruch učení. Pouze žák nám dokáže povědět, jakými cestami se ubíral, když řešil určitý problém, nebo proč udělal určitou chybu. Připravit otázky pro žáky je nesmírně těžké, představuje to velkou časovou náročnost a je potřebné rozhovor s žákem vícekrát zopakovat (Švaříček, Šedová a kol., 2014).

1.3 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení představují termín, který označuje postižení jednoho nebo více psychických procesů, jež jsou zahrnuty v používání či pochopení jazyka psaného nebo mluveného, přičemž se tato porucha může projevat nedokonalou schopností myslet, naslouchat, číst, mluvit, hláskovat, psát či při matematických operacích (Hardman, Egan, & Drew, 2016). Vaughn, Bos & Shay Schumm (2018) ještě doplňují definici o klíčové komponenty, které zahrnují potíže během plnění učebních úkolů, poškození základních psychických procesů, nesoulad mezi současnými a očekávanými studijními výsledky a vyloučení jiné etiologie daných potíží. Specifické poruchy učení spadají do skupiny neurovývojových poruch, které se projevují v dětství v podobě přetrvávajících potíží při učení se efektivnímu psaní (dysgrafie), čtení (dyslexie) či jednoduchým matematickým operacím (dyskalkulie) při běžných podmínkách vzdě-

lávání, intelektu v normě, adekvátní motivaci, sociokulturních podmínkách a neporušených sensorických funkcích (Hollar, 2012). Henley, Ramsey & Algozzine (2008) k definici doplňují funkční domény specifických poruch učení, jež jsou individuální u každého žáka, proto je nezbytné jejich zohlednění. Jde o dovednost zpracování informací, kognitivní dovednosti, školní výsledky, sociálně adaptační dovednosti, vývoj komunikace a percepčně-motorické funkce. Specifické poruchy učení jsou vymezeny obtížemi ovlivňujícími způsob zpracovávání informací a učení. Mají neurologický podklad a obvykle se manifestují napříč generacemi rodin bez ohledu na výši inteligence. Termín specifické poruchy učení zahrnuje dyspraxii (vývojová porucha koordinace), dyskalkulii, dyslexii a ADD/ADHD. Žák se specifickou poruchou učení má zcela stejné schopnosti jako jeho intaktní vrstevníci, až na jednu nebo dvě oblasti. Ačkoliv se nejedná o poruchu mentálních funkcí, jsou u žáka se specifickou poruchou učení často patrné některé psychické obtíže jako vztek, úzkost a frustrace, které vyplývají z dlouhodobého neúspěchu (Knight & Scott, 2004). **Specifické vývojové poruchy učení** jsou zpravidla definovány jako neschopnost naučit se psát, počítat a číst běžnými výukovými metodami za přiměřené sociokulturní příležitosti a průměrné inteligenci (Jucovičová & Žáčková, 2014). Označení „vývojové“ se užívá proto, že poruchy se objevují jako projev vývojově podmíněný a provázejí jedince až do dospělosti, i když není zcela dokázán jejich biologický podklad (Michalová, 2016). Specifické poruchy učení jsou dle Matějčka (1995) souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují obtížemi při užívání a nabývání takových dovedností jako čtení, mluvení, psaní, porozumění mluvené řeči, počítání nebo matematické usuzování a které vznikají na neurologickém podkladě.

Specifické poruchy učení vymezuje 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí schválená Světovou zdravotnickou organizací. V kategorii Poruchy psychického vývoje (F 80–89) samostatně vymezuje Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F 81) a rozlišuje specifickou poruchu čtení (dyslexie), specifickou poruchu psaní (dysortografie), specifickou poruchu počítání (dyskalkulie), smíšenou poruchu školních dovedností (současný výskyt dyskalkulie s dyslexií nebo dysortografií), jinou vývojovou poruchu školních dovedností (dysgrafie) a nespecifikovanou vývojovou poruchu školních dovedností (neschopnost učit se) (WHO, 2016).

Breitenbach & Weiland (2010) udávají, že specifické poruchy učení postihují 4–8 % dětské populace. V mezinárodním prostoru se výskyt specifických poruch učení pohybuje okolo 6 %, přičemž procento populace klesá se stoupajícím věkem. Nevills & Wolfe (2009) uvádí, že podle výzkumů se specifické poruchy učení mohou objevovat až u 17 % dětí školního věku a až u 40 % dospělé populace. Fletcher, Reid Lyon, Fuchs & Barnes (2018) se odvolávají na různé studie zaměřené na výskyt specifických poruch učení. Uvádí, že 80–90 % dětí zařazených do speciálněpedagogických podpůrných programů mělo potíže se čtením. Také 90 % dětí ve státě Iowa, které měly diagnózu specifických poruch učení, mělo problémy se čtením. Dále se ukázalo, že většina dětí s problémy ve čtení vykazovala problémy především v rozpoznávání slov. Měla problémy s přesností a správným čtením slov. Pouze menší část dětí měla problémy s pochopením slyšeného. Vzhledem k četnosti výskytu specifických poruch učení v populaci například Krejčová, Bodnárová a kol. (2018) uvádí, že v současné době by bylo možné specifické poruchy učení pojímat jako civilizační chorobu.

V zahraničí se lze setkat s termínem „Learning disabilities“ a také s termínem „Learning difficulties“. Uvedené termíny se odlišují časovou periodou obtíží, kdy u „Learning difficulties“ jsou definovány jako krátkodobé a u „Learning disabilities“ se jedná o dlouhodobé potíže ve školní výkonnosti, které vznikají na neurologickém podkladě. Termín „Learning difficulties“ je obecně vztahován ke všem žákům v dané populaci (Lerner & Kline, 2006). U německých autorů nacházíme termín „Legasthenie“, tj. souborné označení specifických poruch učení, nebo termín „Lese-Rechtschreibschwäche“, který lze přeložit jako oslabení v psaní a čtení (Häfele & Häfele, 2009). V České republice je užívána terminologie, která reflektuje mezinárodní terminologii i tuzemská výzkumná šetření. Kromě užívaného termínu „specifické poruchy učení“ jsou dále používány termíny „specifické vývojové poruchy učení“ nebo „vývojové poruchy učení“. Daná terminologie se však obsahově významně neliší (Beníčková, 2011).

V tradičním pojetí specifických poruch učení většinou převládá deficit v kognitivních operacích a takto je též orientována náprava a diagnostika. Lovey (2002) však uvádí, že setrvávání u tradiční klasifikace neodpovídá aktuálnímu poznání o specifických poruchách učení i jejich příčinách. Specifické poruchy učení také ovlivňují soustředění, řečové funkce, prostorovou a pravolevou orientaci, úroveň sluchové a zrakové percepce (Harčaričková, 2010). K tomuto Bartoňová (2018) doplňuje, že obtíže jedinců se promítají do kompletního sociálního systému, ve kterém jedinec žije. Školní neúspěšnost může negativně ovlivnit žáka, vztah žáka k sobě samému, ale také k ostatním lidem i k samotné škole.

Dyslexie představuje jiný způsob zpracovávání, který je často charakterizován potížemi v osvojování dovedností souvisejících s psaním, hláskováním a čtením. Dále může ovlivňovat kognitivní procesy, např. rychlost zpracovávání, paměť, organizaci času, automatizaci a koordinaci činností. Taktéž mohou být přítomny fonologické nebo/a zrakové obtíže a obvykle jistá diskrepance ve školní výkonnosti. Nad 80 % žáků se specifickými poruchami učení má obtíže ve čtení, jež zahrnují rozpoznávání písmen, porozumění textu a dekodování slov (Reid, 2016). V roce 1925 definoval Orton pět znaků dyslexie, tj. vývojová alexie či slovní slepota (neschopnost čtení na úrovni odpovídající školním dovednostem a věku bez zrakového postižení), vývojová slovní hluchota (neschopnost řádné identifikace zvuku a pochopení mluvené řeči bez poškozených sluchových funkcí), postižení psaní, opožděná motorika mluvy a koktavost. Potíže se projevují nejen v pochopení slov, ale také významu vět a celých odstavců (Berninger & Wolf, 2009). U dyslexie nejsou postiženy pouze čtenářské dovednosti, které Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) vnímají jako obtíže sekundární. Oproti intaktním žákům jsou u žáků s dyslexií porušeny exekutivní funkce, které ovlivňují figurální a verbální funkce, pracovní paměť a dovednosti nezbytné k řešení problémů. Žáci s dyslexií, kteří zaostávají již na prvním stupni za svými intaktními vrstevníky, trpí kompletními potížemi spojenými s dyslexií do závěru povinné školní docházky v 75 % případů (Heward, 2014). Rozpoznání dyslektických obtíží se přímo váže na situace, které vyžadují zpracování informací nebo čtení. Z tohoto důvodu ji tak je možné považovat za postižení skryté (Schulte-Körne, 2004). Dyslexii je nejhodnější popsat jako kombinaci obtíží a schopností ovlivňujících edukační proces. Potíže jsou zřejmě např. v oblasti motorických schopností, sekvenování a krátkodobé paměti. Někteří žáci mají dobrý mluvený projev, jiní vynikající kreativní schopnosti. Všichni žáci mají určitou silnou stránku (Šimčíková & Viktorin in Vrabel a kol., 2016).

Dysgrafie narušuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování si jednotlivých písmen, napodobování tvaru, řazení písmen a spojení hlásky s písmenem. Jedná se o specifickou poruchu psaní jako grafomotorického aktu. Žák nemá žádnou závažnější smyslovou ani pohybovou poruchu, avšak nemůže se naučit napodobit tvary číslic a písmen, nepamatuje si je, zrcadlově je obrací, zaměňuje si je (Mlčáková, 2009). Dewey & Tupper (2004) uvádí, že dysgrafie je způsobena především deficitem v následujících oblastech: pohybová koordinace, jemná a hrubá motorika, pohybová a zraková paměť, celková organizace organismu, prostorová orientace, pozornost, porucha koordinace systémů, které zajišťují přenos zrakového nebo sluchového vjemu do grafické podoby, tedy spojení foném a grafém při psaní diktátu a spojení mezi psaným a tištěným písmem. Ysseldyke, Algozzine & Thurlow (2000) popisují dysgrafii jako poruchu grafického projevu, která postihuje zejména proces grafického napodobování tvaru, zpracovávání tvaru jednotlivých písmen, jejich spojení a celkovou úroveň grafického projevu. Naegele (2014) píše, že u hodně žáků je nápadně nesprávné držení pera, při kterém křečovitě svírají zápěstí, především leváci. Příliš tlačí, proto se jim velmi rychle unaví ruka. Jednotlivá písmena jsou často nesprávná a obraz písma působí chaoticky a nemotorně. Mann, Oberländer & Scheid (2010) tvrdí, že pohyb při psaní musí být správný a také způsob spojení s předcházejícími a následujícími písmeny musí být žákovi jasný. Při psaní mají žáci obtíže s poznáním písmen, dále mají obtíže při psaní písmen, slov i vět, mají sníženou motivaci při psaní, větší množství chyb při opisování textu a nečitelný rukopis (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008).

Dysortografie se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií a představuje specifickou poruchu pravopisu. Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. dysortografických jevů, vynechávání písmen, zaměňování tvarově stejných písmen aj. Porucha negativně ovlivňuje proces aplikace gramatického učiva. Chyby se často projevují v oblastech, které žák teoreticky ovládá, dokáže je správně zdůvodnit, ale při jejich aplikaci má problém (Franková, 2014). Specifické dysortografické chyby se nejčastěji objevují při nedostatečně rozvinutém fonemickém sluchu. Dalšími příčinami mohou být nesprávná výslovnost, pomalé psaní nebo neschopnost koordinovat různé psychické procesy, které se podílejí na psaní (Thomé, 2014). Jednotlivcům s dysortografií chybí tzv. jazykový cit. V jeho důsledku je např. snížena schopnost skloňovat a časovat jednotlivé slovní druhy (Vančová a kol., 2010). Belková (2004) popisuje dysortografii z hlediska praxe, kdy žák není schopen aplikovat teoreticky osvojená pravidla do písemného projevu. Pro dysortografii je příznačná nízká úroveň pravopisu vzhledem k relativně vysoké úrovni inteligence.

Dyskalkulie bývá popisována jako specifická porucha v osvojování si matematických postupů a konceptů, která je spojena s určitou dysfunkcí nervového systému. Jde o těžkou poruchu matematických schopností (Simon, 2015). K symptomům dyskalkulie patří neschopnost pracovat s čísly během každodenního života, selhávání při osvojování číselných konceptů, slabé výkony v testech z matematiky a nesoustředěnost při hodinách matematiky, ale často při dobré školní výkonnosti v jiných předmětech (Reed & Warner-Rogers, 2008). Lenart, Holzer & Schaupp (2010) uvádí, že u žáků se specifickými poruchami učení jsou obtíže v matematice běžné a obdobně jako u dysgrafie odkazuje dyskalkulie výhradně na závažné potíže při počítání a řešení aritmetických problémů. Dehaene (2011) poukazuje na přímou spojitost mezi vývojo-

vou dyskalkulií a narušením „numerického smyslu“, tj. základní schopností potřebnou k osvojení číselných veličin, jež se vyvíjí u zvířat i lidí od narození. Ustálené dělení dyskalkulie zavedl Košč (1972), jenž rozlišuje dle charakteru obtíží následující typy dyskalkulie: praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou. Při **praktognostické dyskalkulii** jde o poruchu manipulace se znázorněnými symboly či konkrétními předměty. Potíže se u žáků projevují v neschopnosti vytvoření skupiny předmětů s daným počtem prvků, taktéž v neschopnosti porozumění pojmu přirozeného čísla. Dalšími potížemi jsou obtíže při porovnávání čísel, uspořádání přirozených čísel, vytváření postupnosti přirozených čísel. V geometrii žák nedokáže seřadit předměty dle velikosti, nedokáže diferencovat geometrické tvary, dále nechápe prostorové uspořádání předmětů a jejich vyobrazení na ploše. **Verbální dyskalkulie** je specifikována poruchou slovního označování daného počtu předmětů, ale i používání operačních znaků, pochopení a vyjmenovávání řady čísel. Žák si pod číslem nedokáže představit danou skupinu prvků, případně označit určitý počet prvků číslem. Při **lexické dyskalkulii** souvisí problémy se čtením cifer a číslic, s pochopením číselných soustav (např. záměna čísel tvarově podobných, záměna desítek a jednotek ve dvouciferných číslech) a čtením víceciferných čísel. Při tomto druhu dyskalkulie se projevuje také porucha v pravolevé orientaci. **Grafická dyskalkulie** se vyznačuje neschopností psát matematické znaky. Problémy souvisí se zápisem čísel podle diktátu, zápisem víceciferných čísel (zápis čísel v opačném pořadí, problém se zápisem nul, při písemných algoritmech chyby v zápise pod sebou). Žák má výrazné potíže při rýsování geometrických útvarů. **Operační dyskalkulie** souvisí s poruchou matematických schopností, projevuje se při číselných operacích (chybné a zaměněné operace, potíže v práci s čísly stejného řádu, neschopnost paměťových operací). Při tomto typu dyskalkulie se vyskytují problémy s číselnými výrazy, v nichž se vyskytuje více operací, dále problémy s písemnými algoritmy. **Ideognostická dyskalkulie** spočívá v poruše chápání a užívání matematických pojmů, taktéž vztahů mezi těmito pojmy, v chápání souvislostí a následků. Vznikají problémy při řešení slovních úloh (Babtie & Emerson, 2018; Blažková, Matoušková, Vaňurová, & Blažek, 2000). Novák (2004) uvádí klasifikaci v obecnějším pohledu následovně: kalkulastenie (lehké narušení matematických dovedností), hypokalkulie (potíže v základních početních dovednostech), oligokalkulie (zřetelné potíže v základních operacích a nízká úroveň rozumových funkcí), vývojová dyskalkulie (v podstatě užívá klasifikaci dyskalkulie dle Košče) a akalkulie (částečná nebo úplná neschopnost zvládat početní dovednosti a početní operace). V matematice mohou mít problémy žáci i s jinými specifickými poruchami učení. Žáci s dyslexií mají problém se slovními úlohami. U žáků s dysgrafií nastává problém v geometrických úlohách. Žáci s dysortografií mohou mít problémy při diktátech zaměřených na čísla (Jucovičová & Žáčková, 2017).

Mezi méně časté specifické poruchy učení patří dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. **Dyspinxie** je specifickou poruchou kreslení, která je charakteristická neschopností žáka kreslit přiměřeně svému věku. Příčinou této poruchy bývá motorická neobratnost, jež se projevuje nesprávným úchopem, nedostatečnou senzomotorickou koordinací a nízkou úrovní jemné motoriky (Bendová ed., 2015). **Dysmúzie** je specifickou poruchou v osvojování si hudebních schopností, které ovlivňují reprodukci a vnímání hudby, rozlišování melodií a tónů (Fischer & Škoda, 2008). **Dyspraxie** je v zahraničí známa pod termínem vývojová porucha koordinace (Developmental Coordination Disorder). Orton v roce 1937 popisoval žáky vykazující potíže, které jsou charakteristické pro dyspraxii, jako nemotorné (Coleman, Piek, & Livesey, 2001). Vývojová

porucha koordinace představuje u žáků chronický a zpravidla permanentní stav s charakteristickým motorickým postižením, jež interferuje se školními úspěchy žáka a jeho každodenními aktivitami. Diagnostická kritéria vývojové poruchy koordinace v sobě zahrnují nemotornost, shazování věcí, chudý rukopis, slabé výkony ve sportu nebo opoždění ve vývojových milnicích (Barnhart, Davenport, Epps, & Nordquist, 2003). Tato porucha může ovlivnit vzdělávání, psychosociální rozpoložení a pozornost (Dewey, Kaplan, Crawford, & Wilson, 2002). V tuzemské terminologii je dyspraxie zohledňována ve spojitosti s diagnostikou lehké mozkové dysfunkce, případně dyslexií. Dyspraxie postihuje osvojení pohybových zručností a koordinaci pohybů (Zelinková, & Čedík, 2013). Žáci s dyspraxií mohou mít ve škole závažné problémy např. v tělesné výchově, výtvarné výchově, resp. pracovní výchově. Žáci s dyspraxií mají často problémy také při psaní (Kirbyová, 2000).

Žáci, u nichž je riziko vzniku specifických poruch učení, si vyžadují co nejdříve cílenou podporu. Čekání zvyšuje celkové problémy, čas zde pracuje proti žákovi. Čím déle obtíže přetrvávají, o to větší problémy budou mít žáci v edukačním procesu a v mimoškolních aktivitách. Specifické poruchy učení mají na začátku tendenci se upevňovat, čím déle přetrvávají, o to těžší je intervence. U těchto žáků se specifickými poruchami učení bude vždy viditelně velký rozdíl v učení oproti jejich spolužákům. Včasná intervence je proto velkou nadějí pro žáky se specifickými poruchami učení, především tehdy, pokud je co nejdříve aplikována (Coch, Fischer, & Dawson, 2010; Von Aster & Shalev, 2007). Sindelarová (2016) píše, že smyslem včasné intervence musí být zaměření na předpoklady, z nichž vyrůstá školní učení.

1.4 ŠKOLNÍ VÝKON ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Při výběru neefektivnější cesty pro rozvoj školních dovedností u žáků se specifickými poruchami učení je důležité brát v úvahu faktory, které mohou pomoci učení zefektivnit. Často platí, že ten nejlepší přístup k žákům se specifickými poruchami učení je současně i nejlepším přístupem pro všechny žáky ve třídě. Rozvoj kompetencí k učení je velice důležitý, protože žáci se specifickými poruchami učení mají mnohdy problémy s rozlišováním klíčových bodů a s rozvíjením učebních strategií. Jsou tu ovšem také skutečnosti, které musíme v inkluzivní edukaci žáků se specifickými poruchami učení vzít v úvahu, např. metakognitivní znalosti, rychlost zpracování informací, individuální rozdíly, motivace k učení. Efektivní učení zahrnuje množství interaktivních poznávacích činností a procesů. Žák může tyto činnosti a procesy kontrolovat, a tím své učení zefektivnit. Pro žáky se specifickými poruchami učení to ovšem může být obtížné, protože jsou často závislí na učiteli, na jeho znalostech a zkušenostech v oblasti žákovské motivace z hlediska sociálních, kognitivních a výkonových potřeb (Bartoňová, Vítková et al., 2015).

Vliv inkluze týkající se školních výkonů, sebekonceptu a sociálního postavení poukazuje na stav zjištění z výzkumného šetření zaměřeného na okruh žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami (Bless, 2007). Jednotlivé aspekty (školní výkony, sebekoncept a sociální postavení) se nevyskytují od sebe odděleně, ale vzájemně se překrývají a částečně se mezi sebou integrují. Zde je nezbytné se zaměřit na faktory, které podmiňují školní výkony a které se jeví jako komplex faktorů. Pokud pozorujeme pouze výřez nebo izolovanou determinantu školního výkonu, vždy je to spojeno s nebezpečím zkratkové interpretace a chybné specifikace (Rost, 2006). Žáci se specifickými poruchami učení dosahují v inkluzivních třídách právě tak dobrých výsledků jako ve speciálních třídách nebo ještě lepších. Také spolužáci inkludovaných žáků se necítí být omezováni, protože se ve výzkumných šetřeních nachází převážně neutrální nebo pozitivní hodnocení. **Školní výkony** jsou determinovány multifaktoriálně a jsou ovlivněny individuálními znaky žáků, ale také školou, rodinou a spolužáky. Pokroky v učení závisí, především u výkonově slabých žáků, signifikantně na výkonu příslušné třídy. Taktéž sebehodnocení vlastních schopností je spojeno s úrovní třídy (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007). **Sebekoncept** představuje deklarativní koncept kognitivních schopností jednoho žáka. Sebekoncept tím reprezentuje mentální model vlastních schopností a vlastností. Kognice se nevztahuje na celek jako takový, ale převážně na dílčí oblasti konkrétního žáka. Walter & Wember (2007) viditelně poukazují na tendenci, že sebekoncept inkludovaných žáků se specifickými poruchami učení je ve srovnání s intaktními žáky stejný nebo nižší. Mezi všeobecným konceptem žáků se specifickými poruchami učení a jejich místem školy není žádná souvislost. Inkludovaní žáci se specifickými poruchami učení mají v porovnání se stejným okruhem žáků ze speciální školy nižší sebekoncept se zřetelem ke svým školním výkonům. Školní sebekoncept žáka závisí na výkonnostní úrovni třídy, konkrétně má žák na základě tohoto referenčního skupinového vlivu ve výkonově silnější třídě nižší školní sebekoncept než stejně schopný žák ve výkonově nižší třídě (Elbaum, 2002). Školní sebekoncept žáků se specifickými poruchami učení je možné signifikantně zlepšit pomocí vhodné podpory (Elbaum & Vaughn, 2001). K **sociálnímu postavení** žáků se specifickými poruchami učení jsou zaznamenány především negativní výsledky. Inkludovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují v porovnání s intaktními spolužáky nižší sociometrické postavení, přitom na to nemá vliv stupeň prováděné inkluze ani doba jeho trvání. Žáci se specifickými poruchami učení jsou obecně méně oblíbení než intaktní spolužáci (Ruijs & Peetsma, 2009).

Motivace učení a výkonu jsou základním předpokladem pro proces učení. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006) poukázali na to, že podle motivační situace žáků lze lépe předvídat, zda se projevy specifických poruch učení budou rozvíjet díky jejich kognitivním schopnostem a projev se ve výkonu. Motivace sama o sobě představuje samostatný cíl školního učení. Přitom jde o vývoj zájmů a zálib jedinců, které vedou k tomu, že si osvojí určité povolání nebo vedou plnohodnotný život ve svém volném čase, v rodině a sociálním prostředí (Krapp & Weidenmann, 2006). Žáci se specifickými poruchami učení nevykazují v podstatě kvalitativní rozdíly s intaktní populací vzhledem k procesům, které se týkají rozvoje motivace učení a výkonu a popisu příčin úspěchu a neúspěchu. Nicméně se nacházejí kvantitativní rozdíly vzhledem k omezení vlastních schopností, síle emocionálních reakcí při neúspěchu a vysvětlení vlastních úspěchů a neúspěchů (Kistner, Haskett, White, & Robbins, 1987). Schunk & Cox (1986) ve výzkumném šetření rozdělili žáky do tří skupin a nechali je řešit úkoly na odčítání. První skupina dostala zpětnou vazbu v první polovině úkolu, druhá ve druhé polovině. Třetí skupina nedostala žádnou zpětnou vazbu. Žáci prvních dvou skupin, kteří dostali zpětnou

vazbu o svém snažení, vykazovali příznivější motivační postoje a větší samostatnost než třetí skupina. Nejlépe na tom byla skupina první, která dostala zpětnou vazbu o svém snažení hned v první polovině řešení úkolu.

Do motivace učení spadají různé koncepty jako motivace výkonu, orientace na učební cíl a cíl zaměřený na výkon, vnitřní a vnější motivace, zájem nebo vůle. V posledních dvaceti letech získala **orientace na cíl**, oproti starším teoretickým konstrukcím vnitřní a vnější motivace, větší význam. Žáci orientovaní na učební cíl hledají úlohy, které jsou pro ně výzvou, a jsou zaměstnání svými vlastními pokroky v učení. Žáci orientovaní na výkon jsou více zaměřeni na to, aby druhému ukázali své vědomosti a zručnosti, nebo aby je zakryli (Waheeda & Grainger, 2002). Podle Rheinberga (2004) se dá orientace na učební cíl nebo na výkon rozlišit tak, že sledujeme, zda je někdo více orientovaný na to, aby zvýšil své kompetence, nebo zda spíše vidí příležitost demonstrovat své kompetence. Při cílech na výkon se v některých modelech diferencuje mezi přiblížením se výkonovým cílům, což odpovídá porovnání výkonu se spolužáky, a vyhnutím se výkonovým cílům, přičemž jde o zakrytí svých slabých stránek před druhými. Čtvrtý druh cíle se odlišuje od ostatních tří orientací na cíl tak, že při činnosti neexistuje ani podnět k učení, ani podnět k výkonu. Při vyhýbání se práci je motivací snaha investovat co nejméně práce. Pravděpodobně se to týká nemalého počtu žáků na druhém stupni základní školy. V souvislosti s nízkými (deficitními) školními výkony je otázka na zaměření se na cíl velmi důležitá právě u těch žáků, jejichž výkony zůstávají pod úrovní jejich předpokládaných schopností (Elliot & Dweck, 2007). Orientace na cíl se týká taktéž koncipování vyučování. Žáci s nízkými kognitivními schopnostmi profitují více z cílů zaměřených na učení než na výkony, a to v protikladu k žákům s vyššími kognitivními schopnostmi, u nichž byl zjištěn opačný model. Separovaná školská forma, kde se vyučuje podle individuálních plánů a pedagogové si vystačí bez sociálního porovnávání ve formě známek, více vyhovuje žákům slabým v učení. Motivaci a angažovanost ve výuce je možné zvýšit použitím úloh, které jsou přizpůsobeny úrovni jednotlivých žáků (Cordova & Lepper, 1996). Zatímco orientace na učební cíle se nachází více v pozitivním vztahu ke školním výkonům, cíle na výkon se projevují negativně na učení i na výkon, zvláště ve spojení s nižšími schopnostmi žáků. Tendence vyhnout se práci se pojí spíše s nižšími výkony (Stiensmeier-Pelster & Rheinberg, 2003).

Žáci se specifickými poruchami učení častěji zažívají negativní **emoce**. Tím není řečeno, že negativní afekty jsou výsledkem nízkého školního výkonu, mohou být taktéž jeho předzvěstí. Mezi emocionálním prožitkem a motivací je obvykle úzký vzájemný vztah. Emoce podporují a zintenzivňují, jako složka motivačního procesu, aktuální motivaci. Bezprostřední situační chápání emocionálního zážitku ve spojení se současným kontextem se připisuje velkému potenciálu blízkému praxi, týkajícímu se porozumění motivaci a seberegulaci učení. Aby se od sebe odlišilo působení inkluzivní školní formy na motivační aspekt od aktuálního emočního zážitku žáků se specifickými poruchami učení, je nutné zohlednit vliv situace (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004).

Školní sebekoncept, orientace na učební cíl a orientace zaměřená na normu je významným kognitivním zastoupením vlastních školních schopností nebo postojů ke školnímu učení. Stejně jako zevšeobecněné sebehodnocení bylo chápáno být inkludován jako emocionální, sociál-

ní nebo výkon motivující prostředek (Haeblerin, Bless, Moser, & Klaghofer, 2003). Kolísavé sebepojetí je různě stabilní v čase a každý znak je více či méně transsituačně inkonzistentní (nesoudržný). Tuto inkonzistenci vysvětluje interakční perspektiva **interakcí mezi žákem a situací**. Jako příklad pro relativně vysokou inkonzistenci může být uvedeno přežívání ve vyučování v závislosti na náročnosti úlohy. Podle náročnosti úlohy se rozvíjejí situačně pozitivní, příp. negativní emoce. Stabilní, a přesto inkonzistentní je školní sebekoncept. Inkonzistentní proto, že se školní sebekoncept generuje v závislosti na úrovni výkonů příslušné školní třídy. Z interakčního pohledu jde nejen o určitý znak, ale také o vztah mezi žákem a situací. To se chápe jako interdependentní, dynamický systém (Weinert & Helmke, 1997). V případě obecného posuzování může být aktuální prožitek definován jako produkt interakce se situací v určité době. Prožívání žáka se dá chápat jako komplexní interakce osobních znaků se situačními specifiky a podněty v určitém okamžiku, příp. ve vyučování, která vysvětluje rozhodným způsobem chování a výkon. Jeden z interakčních způsobů pohledu spočívá v tom, že aktuální prožívání je ovlivněno různými faktory. Nejdříve se rozlišují stavy zážitkové podle situace intraindividuálně, tzn., že existují rozdíly v prožitku osoby v různých situacích, následně interindividuálně, tzn., že ta stejná situace je různě prožívána různými osobami. Ve školním kontextu je potřeba k tomu zohlednit třetí faktor, a to školní třídu. Je nezbytné vycházet z toho, že žáci z jedné třídy prožívají vyučování s velkou pravděpodobností podobně jako žáci z jiné třídy (Gilman, Huebner, & Furlong, 2009).

Emoce, jako efektivní prožívání aktuální situace, mají spíše nedirektivní vliv na učební procesy. Jako primární působící mechanismy učení platí kognitivní procesy pro zpracovávání informací. Ty se nacházejí v úzkém vzájemném vztahu s emociálně motivačními doprovodnými procesy. Motivační doprovodné procesy učební aktivity je možné členit na základě tří hlavních aspektů: situačně prožité emoce, zažití kompetence a kvalita podnětu (Krapp, 2005). Edlinger & Hascher (2008) zdůrazňují působení **pozitivních afektů** např. na kognitivní procesy, protože vedou k flexibilnímu stylu myšlení. V situaci prožité složky flexibilního stylu myšlení existuje větší plynulost myšlení, lepší zpracování relevantních informací (negativních i pozitivních), pozitivnější posuzování sebe a okolí, kreativnější výkony, logičtější závěry, vyšší pravděpodobná rychlost vnímání a zpracování děje. Spitzer (2002) poukazuje na to, že emocionální podíl zvyšuje v situaci učení žádoucí bdělost. Při diferencovaném pozorování je možné doložit zřetelnou přednost ve prospěch pozitivních afektů. Pozitivní emocionální kontext má za následek např. významné zvýšení schopnosti zapamatování si slov. Na rozdíl od toho má na učení negativní vliv např. zažití stresu, a to tím více, čím více je zevšeobecněný. **Zažití kompetence** v chování se jeví žákovi jako pocit, že je schopen řešit zadané úlohy, příp. může dostatečně kontrolovat své aktuální řízení a dosažené výsledky. Zažití kompetence je určeno také personálním znakem očekávaného vlastního působení. Vlastní působení je ve zřetelnějším vztahu k radosti z učení a školnímu výkonu. Je určeno subjektivně jako přiměřeně zažitá rovnováha mezi schopnostmi a úrovní požadavků aktuálně vykonávané činnosti. Na této interakci v konkrétní situaci se vždy podílejí vlastními silami regulované afekty a způsoby chování. V optimálním případě prožívá žák koncentrovaný vstup do činnosti, v opačném případě má pocit beznaděje (Vollmeyer & Brunstein, 2005). Aspekt **kvality podnětu** obsahuje hodnocení žáka tak, jak je pro něj zajímavá aktuálně započatá úloha. Mezi tematickým zájmem a indikátory školního úspěchu, bráno průřezem všech předmětů, existuje určitá větší nebo menší souvislost. V kon-

krétní učební situaci vede aktuální zájem patrně k zaměření a k zintenzivnění kognitivních funkcí, a tímto způsobem ke zvýšení výkonu. Pro učební situaci je významné, jak dalece jsou učební aktivity realizovány z vlastní vůle, tedy z radosti řízení. Čím podnětnější je kvalita podnětu v průběhu učební aktivity, tím intenzivnější a hlubší je vyrovnávání se ve smyslu motivace koncentrované na činnost. Stav zájmu je klíčovou složkou v motivaci žáka učit se, něco dokončit a dokázat (Schutz & Pekrun, 2007).

Další aspekt pro učební proces je rozměr **volního sebeřízení**. To speciálně platí, když afektivní prožití, zájem (podnět) a zažití kompetence učební aktivity nejsou v žádoucí míře konvergentní, např. při nedostatečně vyvážených požadavcích a schopnostech nebo averzivně zažitých aktivitách (s nechutí), a s tím spojenými negativními afekty. Vedle kontrolovaného hodnocení je připravenost snažit se nejvíce silně ovládána subjektivní hodnotou usilovaného cíle (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Vůli řízené úsilí v průběhu učební aktivity je určeno cílem a stanovenou hodnotou, jež vyplývá ze situace a má na aktuální učební aktivitu přímo regulovaný vliv. Pokud nejsou zájmy a zažití kompetence v žádoucí míře konvergentní, nastupuje negativní pocit stresového zažití a strach/obava při subjektivně významných činnostech (Pfister, 2002). Fredrickson & Losada (2005) poukazují např. na to, jak situační prožití hanby (ostychu), jako emocionální reakce na nedosáhnutí školního cíle, může působit na další učení. Pozitivní a negativní emoce nestojí vedle sebe v „černobílém“ vztahu. Vyvážený vztah pozitivních a negativních emocí může být prospěšný pro školní učení. Takže může nastat situace, kdy je potřebné představit řešení skupinové práce před celou třídou a u žáka to vyvolá napětí nebo dokonce strach, ale uznaný pohled učitele mu naproti tomu může zprostředkovat pocit hrdosti. Tento příklad ukazuje, že aktuální prožívání v určité situaci se dá málokdy jednoduše vysvětlit jedním pojmem.

Jak žák prožívá určitou situaci ve vyučování, nezávisí pouze na něm osobně, ale také na doprovodných znacích dané situace, jako je např. přítomnost další osoby, školní předmět nebo prováděná aktivita. U žáků se specifickými poruchami učení je potřebné počítat s větší pravděpodobností, že mají tendenci spíše k selhávání a k méně úspěšné motivaci. Školní učební situace vyžaduje nepřetržité prožívání volních kompetencí a strategií. Na jedné straně jde o to, že žák si sám reguluje, co znamená stanovit si cíl, za různých podmínek se stále znovu rozhodovat, zda se začne učit, nebo ne, a současně při tom řídit své emoce. Na druhé straně jde taktéž o to, že se žák sám kontroluje, realizuje stanovené cíle proti svému vnitřnímu odporu a zůstává též v zátěžové situaci připraven vynaložit své úsilí. Hlavně při pravidelném vysoce pozitivním aktivování, kdy učební nabídky mají subjektivně vysokou hodnotu motivace, se žák musí v relativně krátké době záměrně sám rozhodnout. Je potřebné přijmout, že tyto kompetence jsou pro žáka se specifickou poruchou učení zvláště významné. Žák musí ustoupit od své orientace na neúspěch a s tím také spojeným vyšším stupněm obav (strachu), nebo dokonce vlastním bráněním. Ke znakům chování této vlastní obrany patří např. negativní emocionalita, ochablost a sklon k uzavírání se do sebe. Od toho se dá očekávat, že fáze, v níž se žák se specifickou poruchou učení ocitá, je v různé míře zřetelně zkrácená, takže se může udělat pouze dílčí zkušenost. Konkrétně to znamená, že si toho zkouší poměrně málo, tedy se mu nevyplatí usilovat o to, aby dosáhl cíle (Brožová, 2010; Kocurová, 2002; Matthes, 2006).

1.5 STRATEGIE A PROGRAMY K PODPOŘE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Vzdělávací postupy zahrnují jednak vyučovací strategie realizované učitelem, jednak učební strategie žáka. Neustálá diskuse o důvodech, proč by měli žáci zkoušet různé strategie, pomáhá rozvíjet žákovo povědomí o jeho učení, podněcuje učitele k vyzkoušení a uplatnění nových přístupů. Souvisí to i s proměnou žákovy role, která spočívá v tom, že žák přestává být pasivním příjemcem učitelova výkladu, ale sám se podílí na vytváření a zpracování nových konceptů. Při plánování vzdělávacích strategií a přístupů vychází učitel ze znalostí vývojových zvláštností žáka a z respektování jeho individuality. Učitel při edukaci využívá strategie, přístupy a programy, které mu umožňují potenciál žáka lépe rozvíjet. Při plánování vzdělávacích strategií se zamýšlí nad tím, co se žáci mají naučit, jak bude hodnotit úspěch žáka, jaké jsou došavadní znalosti žáka a co je schopen zvládnout. Co udělá, aby udržel pozornost žáka, jak žáky emocionálně zaujme, jak budou žáci získávat nové informace a dovednosti a jak získá zpětnou vazbu o průběhu jejich učení (Bartoňová, 2019).

Proces čtení představuje komplex dovedností, které žák musí zvládnout. Pro běžný nácvik čtení jsou potřebné následující schopnosti: optická pozornost, ovládnání očních pohybů, postřeh, rozklad slov na slabiky, rytmizace, analýza a syntéza slabik, serialita, koordinace oko – ruka a pravolevá orientace. Při nácviku čtení se musí postupovat od cvičení zaměřených na fonologické uvědomění slabik, fonologické uvědomění hlásek, spojení hlásky a písmene, dále přes cvičení zaměřená na abecední strategie, které podporují přesné čtení, následují cvičení na rychlé čtení a nakonec by mělo jít o samotné pochopení textu (Heimlich & Wember, 2012; Kutálková, 2004). **Fonologické uvědomění** se definuje jako schopnost hrát si s jazykovými prostředky, zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechávání či přidávání části slova, dělení slov na slabiky. Fonologické uvědomění je klíčové pro osvojení si základních čtenářských dovedností. Schopnosti jako analýza, syntéza nebo spojení foném – grafém jsou pro čtení nezbytné a u mnoho žáků s dyslexií jsou na nedostatečné úrovni. Předpokladem pro rozpoznávání jednotlivých slov je dobrá úroveň fonetických schopností. Vyžaduje si komplexnější fonetické schopnosti, automatizaci a také určitou úroveň zrakových schopností (Jošt, 2011). Fonologické zpracování reprezentuje proces používaný k identifikování, zpracování, produkování a zapamatování si zvuku řeči, jež zahrnuje výslovnost slov, využívání paměti při jmenování slov, slabik a rýmu, spojení fonematických segmentů a manipulaci s nimi. Fonologické zpracování se rozvíjí ve třech rovinách: fonologické vnímavosti, fonologické paměti a fonologickém pojmenování. Při fonologické vnímavosti jde o pohotovost, cit pro řeč. Fonologická paměť je zaměřena na zapamatování si informace, používáme ji při dekódování obrazu slova do zvukové podoby. Fonologické pojmenování je schopnost pohotově a rychle dekódovat mluvenou nebo psanou řeč. Obtíže v dekódování slov jsou hlavním problémem žáků s dyslexií. Právě na schopnosti dekódovat, resp. správně rozpoznávat jednotlivá slova, je založena také schopnost porozumět čtenému textu. Jestliže rozpoznávání slov zabere většinu kognitivní kapacity žáka, potom má méně zdrojů na vyšší procesy, jako je pochopení smyslu textu (Mather & Wendling, 2012; Swanson, Harris, & Graham, 2013). Aby se u žáka zlepšila schopnost správně identifikovat jednotlivá slova a schopnost hláskování, je nezbytné, aby se intervence

zaměřila na rozvoj fonologických schopností a na spojení foném – grafém. Při osvojování čtení na základě schopnosti přiřadit fonému odpovídající grafém je důležité osvojit si základní slovní zásobu, a tak zvýšit rychlost čtení žáků (Mayer, 2015). V předškolním věku je nesmírně důležitá diagnostika, také je potřebné sledovat projevy dětí, které mohou vést ke specifické poruše učení. Scheerer-Neumann (2015) uvádí, že podpůrné programy pro rozvoj fonologického uvědomování jsou důležité již v předškolním věku. Popisuje programy k podpoře předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřských školách, které byly pozitivně hodnoceny. Jedná se o program „**Hören, Lauschen, Lernen**“ (Poslouchat, naslouchat, učit se), který dává nabídku a instrukce na práci s dětmi. Dále se jedná o program „**Lass uns lesen**“ (Nechej nás číst), který je vykonáván rodiči a kombinuje čtení v dialogu s fonemickou analýzou.

Příklad podpůrného programu ze zahraničí představuje program „**Reading Recovery**“ z Nového Zélandu, který zmírňuje specifické poruchy učení intenzivním podpůrným programem zejména v prvním ročníku základní školy. V rámci tohoto programu musíme u žáků diagnostikovat specifické poruchy učení již v prvních měsících, jakmile začnou navštěvovat školu, a umožňují žákům velmi bohaté zážitky spojené se čtením. Někdy je tento program doporučován použit u žáků, kteří rok po zahájení školní docházky výrazně zaostávají za spolužáky v psaní a čtení (Clay, 1993). Výsledky tohoto programu ukazují na to, že vybudování fonologického dekodování a dostatečná opatření umožňují i nejslabším čtenářům viditelné zlepšení. Pakliže daný podpůrný program trénují alespoň půl hodiny denně, přibližně dvě třetiny žáků dosáhnou úspěchu a zbylá jedna třetina se zlepší v průběhu tří až čtyř měsíců. Podpora se skládá především z dostatečných cvičení na rozvoj fonologického uvědomění. Dále žáci čtením krátkých povídek mají příležitost k procvičování čtení a zároveň získávají správnou strategii čtení (Litt, 2010). Po několika evaluacích programu, hlavně ve Spojených státech, je možné jej považovat za dostatečně úspěšný. Některé evaluační studie potvrdily efektivitu programu Reading Recovery pouze u některých žáků. Naopak na Novém Zélandu, kde program vznikl, nebyl ohodnocen tak úspěšně (Ng, 2006). Důvod může být ve způsobu výuky čtení. Komparací přínosu programu Reading Recovery s jinými typy intervence, které prováděli učitelé, se ukázalo, že program byl oproti jinými intervencím efektivnější (Jesson & Limbrick, 2014).

Jiným příkladem individualizovaného programu je program „**Orton-Gillingham**“, který je strukturovaný, sekvenční a fonologicky založený. Program je orientován na zvukovou stránku písmen, jejich spojování do slabik, pravidla hláskování a slabikování. Tento přístup je založen na interakci vizuálního, auditivního a kinestetického aspektu jazyka. Lekce Ortona-Gillinghama se zaměřují na čtení a hláskování a zahrnují aktivity jako např. vypracování seznamu slov a frází, dále se jedná o využívání drilovacích kartiček, na kterých jsou předlohy jednotlivých písmen na posílení zrakové modality, fonémy na posílení sluchové a kinestetické oblasti, obsahuje též slabiky a slova na upevnění schopnosti spojování písmen/slabik, vyslovování hlásek v izolované podobě, ale také v podobě fonetických a nefonetických slov. Taktéž zahrnuje psaní a tvoření vět a krátkých textů. Program začíná osvojováním samohlásek „a“, „i“ a některých souhlásek („m“, „f“, „l“ ...), přičemž každá má přiřazeno nějaké klíčové slovo. Jakmile žák zvládá pojmenování písmene a jeho zvuk, může pokračovat jejich spojování do slabik. Je důležité, aby žák měl dobře osvojeno spojování před tím, než začne číst slova. Vizualně-kinestetické a auditivně-kinestetické asociace si žák formuje vyslovováním, sledováním, kopírováním a psaním.

ním každé hlásky. Čtení textů začíná až v době, kdy žák dobře zvládne spojování slov typu souhláska – samohláska – souhláska na vyšší úrovni (Joshi, Dahlgren, & Boulware-Gooden, 2002; Oakland, Black, Stanford, Nussbaum, & Balise, 1998; Ritchey & Goeke, 2006). „**Slingerland program**“ je adaptací programu Ortona-Gillinghama. Byl vytvořen hlavně jako screeningový program pro žáky, kteří mají obtíže v oblasti řeči a čtení. Součástí jsou Slingerlandské screeningové testy, jež se administrují v počátečních fázích vzdělávání. Prvním krokem je psaní, kde si žák procvičuje přepis písmene. Potom jej píše ve vzduchu a nakonec probíhá simultánní psaní z paměti a vyslovování příslušné hlásky. Další oblastí je pojmenování písmen a klíčových slov, která jsou s nimi spojena. V oblasti dekodování žáci začínají se slovy, která jsou složena ze tří písmen (souhláska – samohláska – souhláska). Žák nejdříve vysloví první souhlásku, potom samohlásku, následně tyto dvě spojí, vysloví poslední souhlásku a nakonec vysloví celé slovo (Lovitt & DeMier, 1984; Magová, 2018).

Jiný program, který klade důraz zejména na rozvoj sluchové percepce, vypracoval francouzský otorinolaryngolog **Alfred Tomatis**. Program se řadí spíše k alternativním metodám. Domníval se, že mnohé potíže v učení způsobuje to, jak slyšíme a jak mozek zpracovává přicházející sluchové podněty. Tomatis vyvinul speciální pomůcku, tzv. elektronické ucho. Jedná se o speciálně upravená sluchadla, která jsou vybavena senzorem na kostní vedení a stimulují jednotlivé stupně rozvoje sluchu. Taktéž potlačují nízké frekvence tak, že jednotlivec slyší pouze čistý zvuk. Tato metoda je vhodná především pro žáky s obtížemi ve sluchovém zpracování a mnoho žáků s dyslexií tyto problémy má. Celá intervence trvá 70 hodin. Žáci každý den půl hodiny poslouchají Mozarta nebo podobnou hudbu, případně hlas svojí matky. Cílem je zlepšit rozsah sluchu žáka (Chivers, 2006). Je potřebné poznamenat, že navzdory popularitě této metody v některých zemích není dostatek studií, které by ji vědecky podložily. Christo, Davis & Brock (2009) se odvolávají na některé výzkumy, které sledovaly vliv metody Tomatis ve vícero oblastech. V oblasti psychomotorické, lingvistické, osobnostní a sociální byl efekt malý až střední. Zajímavé však je, že v oblasti sluchové byl efekt ještě nižší. Navíc se neuskutečnily žádné testy čtení.

„**Kieler Leseaufbau**“ je program vytvořený v Německu. Poprvé byl použit v roce 1984 jako podpůrný program pro žáky, kteří v prvních letech školní docházky měli nepřetržité potíže se čtením. Je vhodný i pro žáky vyšších ročníků, kteří mají problém také se základním procesem čtení. Obsahuje bohatou sbírku materiálů k procvičování, jako je sbírka pracovních listů se seznamem slov, cvičné texty, tabulku se slabikami, rozsáhlý soubor slov a hracích karet (Hackethal, 1995). Celý program je rozdělen do 14 úrovní, přičemž v každé z nich je určitá skupina nových hlásek, kterou si žáci mají osvojit. Pomáhá žákům upevnit si a zautomatizovat propojení foném – grafém. V počátečních fázích se pracuje s tabulkou se slabikami, kde jsou uvedeny vybrané souhlásky (podle příslušné úrovně) a je v nich znázorněno spojení do slabik s každou samohláskou. Tato spojení mají pomoci žákům zlepšit rychlost čtení a plynulost. Žáci se po procvičení slabik připraví na čtení celých slov po slabikách. Kromě toho se pracuje také se seznamem slov nebo kartičkami. Se stoupající úrovní přibývá vždy nová skupina souhlásek a v poslední úrovni si žák procvičuje čtení náročnějších slov s více než třemi slabikami. Tento program kromě jiného přibližuje žákům strukturu slov a jejich rozdělení na slabiky. Nevýhodou může být to, že žáci mohou mít problém při pochopení složených slov, jelikož je postavený na fonologické analýze (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007).

Na univerzitní klinice v Rostocku vyvinuli trénink pod názvem „**Příručka v boji proti specifickým poruchám učení**“. Aplikační možnosti spatřují ve formě školního systému, který podporuje rozvoj spisovného jazyka (pravopisných jevů), dále jako součást logopedické péče a možností je podpora a spolupráce s rodiči ve formě domácích cvičení. Příručka se důsledně zaměřuje na odhalování a následnou korekci pravopisných chyb nejčastěji se vyskytujících u žáků s dysortografií. V první části cvičení jsou použita pouze jednoduchá strukturovaná slova, která jsou foneticky správně a nevycházejí z jazykové struktury. Druhá část tréninku obsahuje i slova s komplexnější strukturou, která se týkají seskupování hlásek. Ve třetí části jsou jazykové pravopisné zvláštnosti a procvičování pravopisných výjimek. Program je metodicky rozdělen do cvičení, která zahrnují oblast pro nácvik fonologického uvědomění, cvičení na zapamatování písmen a cvičení na morfologické principy psaní (Schneider, 2017).

Část žáků s dyslexií nemá problémy v oblasti fonologického zpracování, ale má problémy s **plynulostí čtení**, protože zpracování informací není tak rychlé. Toto se promítne i do oblasti porozumění textu. Žáci mohou mít problém s plynulostí, ale nemusí mít obtíže v oblasti dekódování a hláskování. Kognitivní procesy, které mají podíl na schopnosti plynule číst, jsou poznávání slov, rychlé jmenování (zejména okamžité rozpoznání písmen), zrychlené zpracování, exekutivní funkce a ortografické zpracování. Při osvojování čtení na základě schopnosti přiřadit fonému odpovídající grafém je důležité osvojit si základní slovní zásobu, a tak zvýšit rychlost čtení. Důležité pro zlepšení rychlosti a plynulosti čtení je zautomatizování čtení tak, aby žák mohl věnovat vyšší pozornost obsahu a porozumění textu. Před začátkem kladení důrazu na rychlost během podpory žáka s dyslexií musí být žák dostatečně přesný. Pro začínající čtenáře to znamená, že se musíme zaměřit nejdříve na přesnost při rozeznávání slov a na přesnost v dekódování. U mladších žáků můžeme začít slovy nebo frázemi, které jsou jim dobře známé (Lichtsteiner Müller, 2013). Na zlepšení rychlosti čtení je vhodná **krátkodobá prezentace slov**. Žákovi se krátce prezentují slova na obrazovce počítače nebo prostřednictvím tzv. bleskových karet. Cvičení prostřednictvím těchto karet mohou posloužit jako příprava na čtení textů. Část slov má žák už procvičených a zařazena jsou i taková slova, která jsou pro žáka náročnější na čtení. Na procvičení se mohou vybrat slova bez smyslu. Cílem je zvýšit rychlost rozeznávání slov a také zvýšit jistotu při čtení, což potom vede i ke zlepšení porozumění textu. Při těchto cvičeních nejde pouze o zvýšení rychlosti percepce, ale také o změnu strategie percepce (Krejčová, 2019).

Jedním z podpůrných programů zaměřených na rychlost a plynulost čtení žáků s dyslexií je program „**Wilson Fluency**“. Jedná se o doplňkový program, který se využívá ve Spojených státech. Je vhodný pro mladší žáky, ale také starší žáky, kteří nečtou plynule kvůli slabé schopnosti dekódovat. Poskytuje časté procvičování slov na zvyšování přesnosti a zautomatizování. Pracuje se s krátkými slovy nebo frázemi, na nichž se procvičuje prozódie. Rozvíjí frazeologii a schopnost exprese prostřednictvím procvičování na různých příbězích. Napomáhá též zlepšení porozumění textu a rozvoji slovní zásoby tím, že žáci přeřikají čtený příběh. Má vypracované diagnostické nástroje na měření přesnosti a plynulosti čtení slov, umožňuje zaznamenávat pokroky žáka do archů a také sám žák má možnost kontrolovat svůj vlastní pokrok. Tento program je možné považovat za vědecky podložený (Rief & Stern, 2010).

Porozumění textu je vyvrcholením čtenářské schopnosti a patří mezi základní znaky čtení. Zpravidla jej sledujeme tak, že žádáme jednotlivce, aby nám převyprávěl, co četl. Návnik porozumění čteného textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může jednatel věnovat obsahu textu. Hlavním nedostatkem v oblasti porozumění a chápání textu u žáků s dyslexií je neschopnost abstrahovat význam textu. Je to komplexní proces, který vyžaduje pochopení jazyka. Žáci s dobře rozvinutými dekodovacími schopnostmi mohou mít deficity v oblasti jazykového vyučování, porozumění slyšenému, pracovní paměti a v procesech, které zabezpečují význam slova a jeho vyvozování. V oblasti porozumění je potřebné zavést opatření, která by obtíže s porozuměním zmírnila. V první řadě je potřeba rozšiřovat slovní zásobu a motivovat žáky, aby slova využívali i mimo vyučování. Dále by se měli učit spojovat věty do souvislejších celků (Žovinec, Krejčová, & Pospíšilová, 2014). Jedním z podpůrných programů, který je zaměřený na porozumění textu, je „**SAIL**“ (Students Achieving Independent Learning). Tento program se využívá zejména v anglicky hovořících zemích u žáků prvního až šestého ročníku. SAIL využívá následující strategie: předpokládání konce příběhu na základě některých částí textu a vyhodnocení předpovědí, formulování otázek k textu, vizualizace obsahu, shrnutí textu, nasazení různých strategií řešení problémů při nejistotách nebo nedorozuměních. Hodina v programu SAIL začíná tím, že učitel přečte text a nahlas přemýšlí o tom, jak text koresponduje s dosavadními poznatky nebo osobními zájmy. Všimá si struktury textu i jeho obsahu. Následně vede žáky k tomu, aby tyto strategie vyzkoušeli sami. Důležitou úlohu zde sehrává přemýšlení nahlas (Bergman, 1992).

I když žáci s dyslexií často vykazují deficity v auditivní oblasti, mnoho intervenčních programů se zaměřuje právě na rozvoj fonetických schopností. Pokud je silnou stránkou žáků s dyslexií vizuální zpracování, může být tato schopnost využita právě na jednodušší osvojení si schopností, které souvisejí s verbální oblastí (řeči), kde žáci s dyslexií vykazují obtíže. Další strategií, jak pomoci žákovi s dyslexií lépe pochopit jednotlivá slova a texty, je **vizualizace**. Žáci s dyslexií vynakládají značné úsilí, aby plně využili svůj kognitivní potenciál a rozvinuli si fonologické schopnosti, a tím se oslabuje pravá hemisféra. Toto má za následek vznik omezení ve vizuální představitosti, snížení schopnosti chápat text a pravděpodobně také snížení tvořivosti (Reid & Green, 2011). Vizualizace může být efektivnějším přístupem, aby žák lépe pochopil daný text. Může posílit informace získané verbálně nebo může doplnit význam textu a dát mu komplexnější význam. Čím je verbální informace komplexnější, tím dříve by mohla být vizualizována. Tento způsob se ukázal vhodným při výuce čtení u žáků s dyslexií. Může být využit při osvojování si jednoduchých verbálních konceptů (jednotlivá slova), ale také komplexnějších verbálních konceptů. Pokud se žákům s dyslexií zprostředkuje význam i vizuální cestou, mohou být využity jejich přednosti v oblasti neverbálního zpracování a snadněji si tak dokážou osvojit složitější slova (Stapleton, Howse, & Lee, 2008). Díky dobře zvládnutým stylům učení mohou žáci zmírnit dopad specifických poruch učení. Je proto důležité dbát na to, jakým způsobem žák informace získává a jakým stylem se učí. Žáci mohou preferovat učení zrakovou cestou, sluchovou cestou, učení prostřednictvím hmatu, resp. prostřednictvím pohybu. Proto je na učiteli, aby zvolil správný způsob získávání informací u žáků se specifickými poruchami učení (Mandžáková ed., 2008).

1.6 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Nejlepší nápravou projevů specifických poruch učení je předcházení důsledkům těchto poruch. Předcházet důsledkům specifických poruch učení znamená nejen předcházení problémům spojeným s vyučovacím procesem, ale také jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace k učení, nesystematické získávání vědomostí s velkými nedostatky ve vyučovacím procesu, neporozumění nové látce aj. **Reedukace** ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem označujeme soubory speciálněpedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj nevyvinutých nebo narušených funkcí. Reedukační proces znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně nevyvinutých nebo narušených funkcí, které jsou potřebné pro rozvoj psaní, čtení a počítání (Zelinková, 2012). Reedukace je vždy individuální záležitostí. Při reedukaci začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí. U reedukace percepčně-motorických funkcí se postupuje od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení. Používá se multisenzoriální přístup, při němž je zapojeno zároveň co nejvíce smyslů v kombinaci s pohybem, slovem a rytmizací. Podněty tak nejsou jednostranné. Při tomto způsobu práce má žák možnost vnímat větším počtem analyzátorů, což umožňuje snadnější zapamatování, důkladnější uchování a pohotovější vybavení (Michalová, 2011). Rief (2016) zdůrazňuje, že většina žáků se nejlépe učí zrakovými a pohybovými/hmatovými vjemy. V rámci multisenzoriálního přístupu se klade důraz mimo sluchového, zrakového, čichového, chuťového a hmatového vnímání i na vestibulárně-proprioceptivní vnímání, přes které získává žák informace o poloze a pohybu v prostoru, což mu umožňuje orientaci v prostoru. Při reedukaci bychom neměli zapomínat také na podpůrná opatření ve škole, která jsou důležitou součástí nápravy. Žáka je potřebné posadit ve třídě před sebe, žák by měl sedět sám nebo vedle klidného žáka. Pedagog by měl učivo vysvětlovat krátkými větami a jednoduchými slovy a měl by se neustále ujišťovat, že žáci se specifickými poruchami učení učivo správně pochopili, měl by klást důraz na posloupnost a návaznost učiva. Je důležité vyhnout se únavě žáků, rychlému tempu a také by se měl vyhnout učení těžkého učiva po diktátu nebo aktivitě, která žákovi ubrala hodně energie. Pedagog musí být vždy trpělivý při pomalém výkonu žáka. Pedagog by měl nechat žáka se specifickou poruchou učení vyniknout ve třídě před ostatními žáky v oblasti, v níž je žák úspěšný. Práce se žáky se specifickými poruchami učení klade na učitele vysoké nároky. Je důležité, aby si učitel dokázal zvolit vhodné formy a metody práce, které zaručují efektivnost edukačního procesu u žáků se specifickými poruchami učení (Swierkoszová, 2012).

Při **reedukaci dyslexie** je důležité, aby čtení neznamenal pro žáka nadměrnou zátěž. Musíme využívat motivační prvky, tvořivost a nápaditost. Žák nesmí vnímat čtení jako nutnou povinnost a nepříjemnou záležitost. Efekt takovéto práce je prokazatelněji vyšší. Při reedukaci dyslexie se využívají různé techniky zaměřené na reedukaci dyslexie. **Metoda obtahování** je optimální na počátku reedukace u těžkých případech dysgrafie a dyslexie. Pokud nefunguje sluchová ani zraková analýza, použije se jako hlavní vodítko pohyb a hmat. Žák si vymyslí určité složité slovo, učitel jej napíše velkými písmeny na papír. Žák obtahuje prstem dané slovo a každé písmeno vysloví. Toto se opakuje tak dlouho, až celé slovo zvládne pohybově. Následně je zakryta předloha a pokračuje se se zavřenými očima, dále ji žák píše načisto. Pedagog nesmí tolerovat chyby, ale je nezbytné za dobrý výkon žáka výrazně pochválit. **Metoda Fernaldové** je určena

zejména pro pomalé čtenáře a nápravu jejich čtení. Vhodná je pro žáky s dobrou strategií čtení, avšak jejich čtení je pomalé. Metodu lze využít i pro dospělé jedince s dyslexií. Žákovi je určen text o délce asi 10 řádků, čtenář musí text přelétnout zrakem a tužkou podtrhnout nesnadná slova. Znovu udělá stejný krok a náročná slova podtrhne, mohou být stejná nebo i jiná. Jakmile skončí, tak si přečte podtržená slova. Po této přípravě může žák teprve číst daný text. Žák již trochu zná text, tudíž se nemusí bát obtížných slov a zvládá čtení s větší sebedůvěrou. Při inverzích ve čtení se osvědčila **metoda postřehování**. Na chvíli žákovi exponujeme slabiku, slovo nebo skupinu slov (dle úrovně čtení) a žák musí daný text přečíst. K lepšímu zvládnutí se využívá barevnosti. Nároky se postupně zvyšují, začíná se od slabik otevřených k uzavřeným, od slov jednoslabičných k vícetřídílným. Přidávají se slova se shlukem dvou souhlásek, poté více souhlásek. Nakonec se cvičí postřehování složených slov a slovních skupin. K procvičování se využívají kartičky, na nichž je příslušný text natištěn. Metoda **čtení se záložkou (okénkem)** je značně rozšířená a účinná především u mladších žáků. Záložka odpovídá velikosti písma. Se záložkou pohybuje osoba, která s žákem pracuje, nikoliv samotný žák. Jedná se o náročný proces na soustředění, nesmí se tedy zapomínat na relaxaci. Účelem techniky je nácvik správných pohybů oka po řádku a odstraňování dvojího čtení. Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Okénko se využívá dvojnásobně. Při prvním způsobu se text postupně odkrývá, exponuje se začátek slova, následně celé slovo. Takto je žák nucen se řídit dle počátku slova a zabraňuje to hádání na základě náhodně postřehnutých písmen daného slova. U druhého způsobu se text postupně zakrývá, žák má nejdříve před sebou celý řádek, který se postupně zakrývá okénkem tak, aby byl žák tlačěn dopředu. Tento způsob zvyšuje plynulost a rychlost čtení. **Čtení v duetu** – spolu s žákem čteme neprocvičený text tak, že přizpůsobujeme rychlost čtení možnostem žáka. Čteme zřetelně, výrazně a se správnou intonací. Žák se snaží vyrovnat své tempo s naším a přizpůsobuje se. Při tomto nácviku neslyší své špatné čtení, snadněji se tak vzdává vlastních špatných čtenářských návyků. **Metoda vyhledávání chyb** – žákovi čteme text. Ve čtení se dopouštíme chyb, které se objevují ve čtení žáka. Žák má za úkol opravit naše chyby. Žákovi můžeme předložit text s chybami k opravě formou samostatné práce. U žáků, kteří nepřesně čtou, často chybují nebo si domýšlejí koncovky slov, se využívá **metoda dublového čtení**. Technika spočívá v hlasitém čtení žáka, který čte text o slovo zpět oproti hlasitému čtení učitele, příp. rodiče. Podporou čtení hlasitým čtením pedagoga se odbourává u žáka strach a ten získává zpětnou vazbu. Tato technika je vystavěna na psychologických principech učení a výhodou je snížení úrovně deficitu ve čtení. Je určena pro starší žáky, kteří mají za úkol aktivně sledovat čtení pedagoga (rodiče) a najít v tom záměrné chyby. Doporučuje se trvání společného čtení maximálně tři minuty a opakování po krátkých přestávkách maximálně třikrát. Přestávky lze využít k nácviku příslušných kognitivních funkcí (Bartoňová, 2005; Jucovičová & Žáčková, 2008).

Cílem **reedukace dysgrafie** je přiměřeně čitelné, rychlé a ideálně úhledné písmo. Reedukace dysgrafie je zaměřena na celou osobnost žáka. Při reedukaci se zaměřujeme na rozvoj motoriky. Dosáhnutí určité úrovně motoriky je významným předpokladem školní úspěšnosti, protože celá řada školních činností je závislá na motorické obratnosti. V rámci rozvoje motorických dovedností se zaměřujeme nejen na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky, ale také na správné provádění uvolňovacích cvičení, předcházení nesprávným návykům při držení psacího náčiní a psaní nesprávných tvarů písmen (Jucovičová & Žáčková, 2009). **Hrubá**

motorika je rozvíjena pohyby trupu, hlavy a končetin. Před psaním provádíme se žáky cvičení paží a cviky na uvolnění ramenního pletence, aby žák nevykonával křečovitě pohyby. Pokud žák vykonává křečovitě pohyby, tlačí při psaní s psacím náčiním, resp. jej křečovitě drží, písmo není plynulé, tím pádem je ruka dříve unavená a žák ztrácí zájem o práci. Také je velmi důležité, abychom sledovali, zda žák při psaní sedí ve správné poloze, jelikož důsledkem nesprávného sezení dochází k rychlejší únavě. Rozvíjení **jemné motoriky** zaměřujeme na pohyby prstů a rukou, jež jsou náročnější na přesnost, např. malování, modelování, trhání, lepení různých druhů materiálu, navlékání korálků aj. Každá činnost jemné motoriky rozvíjí schopnost spolupráce levé a pravé hemisféry mozku, koordinaci rukou, koordinaci ruky a oka, orientaci v prostoru a zdokonaluje myšlení a představitost (Doležalová, 2016). Poruchy jemné motoriky mohou vyústit až do problémů **grafomotorických činností**. Nejčastěji se to odráží v nesprávném úchopu psacího náčiní, neschopnosti vyvíjet správný tlak na pero aj. Grafomotorické poruchy by měly být bezpodmínečně co nejrychleji odbourány, aby se zabránilo trvale se upevňující nechuti k psaní. Pro plynulý rozvoj grafomotoriky využíváme kresbu, při níž můžeme pozorovat grafomotorické návyky žáků v jejich přirozené činnosti a můžeme je usměrňovat. Při grafomotorických cvičeních využíváme pro nácvik nejprve větší svislé plochy (např. tabule, stěna), později postupně přecházíme do vodorovné polohy na menší formáty papíru. Rytmus a plynulost pohybů při psaní lze podporovat písničkami, říkadly, hudebním doprovodem. Upřednostňujeme krátká cvičení a vhodně zařazujeme relaxační cvičení. Smyslem těchto cviků je koordinace činností mozkových center a zrakových orgánů se svalovým aparátem ruky, zápěstí a prstů. Důraz se neklade na dodržování pravidelnosti tvarů, ale na svižný a uvolněný pohyb ruky (Fabiánková, Havel, & Novotná, 1999). Krejbichová (1995) dělí reedukaci dysgrafie na tři oblasti, a to poruchu tvaru, poruchu tahu a poruchu vztahu. Při **poruše tvaru** není dodržován předepsaný tvar písmene, žák si nepamatuje správný postup při psaní (nedodržování algoritmu psaní). Žák se snaží napodobit tvar, avšak zapomíná stopu psaní a při psaní je nepozorný. U **poruchy tahu** není žák schopen psát jedním tahem, písmo je neúhledné a viditelné je nespojování písmen. Písmo má zpravidla zvrácený sklon a je roztřesené z důvodu křečovitého držení. **Porucha vztahu** představuje pro žáka neschopnost psát písmena ve slově ve správném poměru, některá píše nadměrně malá, jiná zase nadměrně velká. Jelikož se jedná o komplexní dovednost tvořenou řadou parciálních úkonů, analýzou tvaru lze dojít k možným pomůckám, např. pomocné linky. Při reedukaci dysgrafie je nezbytné dbát na správné držení psacího náčiní, jelikož je předpokladem plynulého psaní. Nácvik správného úchopu lze u žáků rozvíjet již v předškolním věku pomocí pastelek, tužek, násadek (trojhranný program), které mají tři plochy k uchopení třemi prsty. Dalším velmi důležitým prvkem jsou uvolňovací cviky, které předcházejí nácviku psaní (Lipnická, 2015). Na základě vlastních zkušeností vytvořila Heyrovská tréninkový program „**Nebojte se psaní**“. Program cílí na žáky s grafomotorickými obtížemi, s dysgrafií, žáky s ADHD. Rodiče jsou důležitými spolupracovníky při domácí přípravě i při cvičení na tréninkových hodinách. Tréninkový program obsahuje deset lekcí a využívají se obvyklé pomůcky výtvarné výchovy (tuš, progressa, tempéry, houba, špejle). Poloha při nácviku je v předklonu a v kleku, jelikož žák má před sebou velký formát papíru. Každá lekce má svůj řád, k motivování se používají říkadla, básničky a pohádky. Nejdříve se cviky provádí „nasucho“, žáci opakují naučené pohyby, poté jsou přidávány nové prvky, jež se žáci učí a následně doma procvičují. Během lekcí se žáci učí pracovat se svým tělem, vnímat a ovládat jej. Jednotlivá cvičení směřují k uvolnění těch svalových skupin, které participují na grafickém projevu,

tj. cvičení ruky od ramene po zápěstí. Cvičení napomáhají rozvíjet a upravit jemnou a hrubou motoriku nezbytnou k psaní. Důraz se klade na nácvik plynulého pohybu (kruh, spirála – šnek, vlnky nahoru a dolů, osmičky, slabiky mo, ma, me, mu). Základ tvoří vyvození správného úchopu psacího náčiní, pracuje se na zautomatizování správného úchopu během pohybu při psaní a odstraňuje se vadný úchop pera a tužky (Heyrovská, Hrbková, & Mašková, 2004).

S postupující kompenzací a **reedukací dysortografie** se mění vývoj této poruchy u žáků. Na počátku (nižší ročníky) se objevují u žáka typické dysortografické chyby. Postupem času dělá žák těchto chyb stále méně, ale musí se dbát na vhodné podmínky nezbytné k pracovnímu výkonu žáka. Zejména jde o časový prostor, který žáci potřebují ke zdárnému splnění úkolu. Při dysortografii se mohou vyskytnout obtíže, jež souvisejí s nedostatečným jazykovým cítem nebo jsou jím spolupodmiňovány. Při ústním ověřování a zkoušení nedělají žáci tolik chyb, jelikož zvládají gramatická pravidla, avšak mají problémy je užívat v písemném projevu. Některé potíže plynou z pomalého tempa žákova psaní či z přílišného soustředění se žáka na výkon psaní. Žáci tak nezvládají svou kontrolu napsaného textu, cvičení, nezvládají použití gramatických pravidel při psaní. Reedukace dysortografie se zaměřuje na zvládnutí mluvnického učiva, odstraňování specifických chyb a nedostatečně rozvinuté funkce, jež jsou nejčastější příčinou této poruchy. Při **reedukaci specifických dysortografických chyb** řešíme rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik di/dy, ti/ty, ni/ny, rozlišování sykavek c, s, z, č, š, ž, přidávání/přesmykování/vynechávání písmen (příp. slabik) a hranice slov v psaní. Náprava specifických dysortografických chyb začíná sluchovou diferenciací tvarů s využitím multisenzoriálního přístupu (měkké a tvrdé kostky, bzučák, hudební nástroje). Poté dochází k ústnímu osvojování jevů pomocí kartiček (bez psaní) a vypracovávání speciálních písemných cvičení. Dále se konkrétní jev aplikuje v běžné praxi v diktátech, cvičeních nebo zápiscích. V poslední fázi jde o automatizaci daného jevu. Při **reedukaci aplikace a osvojování gramatických chyb** se zaměřujeme na osvojování gramatických pravidel. Žáci s dysortografií mají problémy při osvojování gramatického učiva, potřebují více času na jeho upevnění, mají problémy s jeho systematizací a často také s jeho pohotovou aplikací. S narůstajícím rozsahem gramatického učiva často ztrácejí přehled, neví, které pravidlo mají kde použít. Úspěšnější bývají při ústním zdůvodňování gramatických pravidel. Osvojení pravidel v rámci reedukace by mělo přejít v poslední fázi do automatizace, která se u žáků s dysortografií dostaví mnohem později. Velkým přínosem reedukace je vlastní vizualizace gramatických pravidel (Jucovičová & Žáčková, 2012; Siwek, 2011).

U žáků s dyskalkulií je hlavním problémem děláním nepochopitelných chyb, na které reagují rodiče zoufalstvím, bezmocí a bezradností. Následně by měl být učitel schopen své přístupy a projevy žáka vysvětlit rodičům. Nezbytná je důvěra rodičů, poněvadž se přenáší i na žáka. Prvním krokem **reedukace dyskalkulie** je výběr patřičných cílů. Toto vyžaduje pedagoga přesnou znalost úrovně žákovských dovedností v oblasti matematiky. Pro splnění nastaveného cíle reedukace je nezbytné respektovat tři základní kroky. Pro žáka musí být cíl dosažitelný. Dále se musí stanovit podmínky, za nichž žák pracuje. V posledním kroku se stanoví přesnost vypracování určitého úkolu žákem. Stanovený cíl reedukace předpokládá, že k dobře zvládnuté a osvojené dovednosti se přidá další nová dovednost. Pakliže žák chybuje, je nezbytné případné nedostatky včas odhalit a pokud možno odstranit. Pokud žáka chceme naučit něco nového

v matematice, musíme nejdříve zjistit, zda dosáhl znalostí nezbytných ke vstřebávání další, nové látky. Jedná se o naprosto nezbytný základ, který umožňuje žákovi se dále rozvíjet v matematice. Úsilí a čas věnovaný budování základu se pedagogovi vyplácí, protože tyto znalosti později pomáhají žákovi v porozumění a učení se obtížnějšimu učivu. Žák potřebuje dostatek možností k procvičení a zopakování nově naučeného učiva, aby byl schopen používat tyto dovednosti a znalosti téměř automaticky. Při reedukaci dyskalkulie musí pedagog vycházet ze slabých a silných stránek žáka. Měl by promýšlet, jaká technika, materiál a přístup může pomoci žákovi v dalším postupu, zda je potřebné se vrátit k procvičování dříve probraného učiva. Pedagog by se měl při výuce matematiky snažit upevňovat matematické dovednosti a pojmy tak, aby se pro žáka staly kdykoli dosažitelné. Žákovi se musí nabídnout dostatek možností k učení, dát prostor žákovi problém analyzovat, rozdělit a následně vytvořit plán řešení. Žáci s ideognostickou dyskalkulií nezvládají postihnout vztahy mezi veličinami hledanými a mezi veličinami danými textem slovní úlohy. V rámci reedukace dyskalkulie se musí rozvíjet následující oblasti: předčíselné představy, číselné představy (utváření pojmu číslo, zápis čísel), základní matematické operace (chápání operací, provádění operací), slovní úlohy, geometrie, převody jednotek, odhady výsledků, orientace v čase, mince, bankovky a jejich hodnota aj. Osvojené matematické dovednosti by měl žák aplikovat při praktických cvičeních, která tvoří pedagog s důrazem na rozličnost zadání. Tímto si žák ověřuje, že výkladu porozuměl a získané znalosti umí aplikovat při počítání, ale i při měření, tvorbě grafů či jiných dovednostech (Blažková, 2009; Serfontein, 1999). Christiansen (2009) klade důraz na důležitost správné podpory u žáků s dyskalkulií, u nichž se musí trénink zaměřovat na rozdílné druhy vnímání. Zpravidla se jedná o prostorové vnímání, optickou paměť a různé formy seriality, jako je vnímání posloupnosti. Obzvláště důležitý je trénink matematického myšlení.

2 PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ŠKOL

2.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Podpora rozvoje školních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se stává hlavním úkolem všech pedagogů. Pedagogické intervence se orientují na výběr takových přístupů, které jsou pro žáky se specifickými poruchami učení nejvhodnější. Lze konstatovat, že mnohdy jsou tyto přístupy nejlepší i pro ostatní žáky ve třídě či studijní skupině. Intervence se mimo jiné zaměřují na rozvíjení kompetencí k učení, jež jsou velice důležité, neboť žáci se specifickými poruchami učení mívají často potíže s rozvojem učebních strategií. Efektivní učení je ovlivňováno řadou faktorů, mezi které patří rychlost zpracování informací, motivace k učení, metakognitivní znalosti, individuální rozdíly, množství interaktivních poznávacích činností a procesů ad. Tyto faktory způsobují závislost žáků se specifickými poruchami učení na zprostředkování učiva pedagogem, na jeho znalostech a zkušenostech. Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení zahrnují jednak vyučovací strategie realizované pedagogem, jednak žákovy učební strategie. Současné diskuse, orientované na možnosti různých strategií, podporují žákovu povědomí o jeho procesu učení, podněcují pedagogy v jejich činnostech a zavádí nové přístupy. Na základě těchto faktů přestává být žák se specifickou poruchou učení pasivním přijímačem pedagogova výkladu, ale stává se aktivním účastníkem, jenž ovlivňuje a zejména vytváří nové koncepty. Proces plánování edukačních strategií a přístupů se orientuje na znalosti vývojových zvláštností žáků a respektování jejich individuality. Pedagog využívá strategie umožňující rozvíjení potenciálu žáka. Při volbě vhodných strategií vychází z cíle dané činnosti, z forem hodnocení, z dosavadní úrovně znalostí žáků, ale i z reálných možností. Práce se žáky se specifickými poruchami učení klade mnohdy vysoké nároky na pedagogy a další odborníky a zejména na spolupráci všech účastníků edukačního procesu. Při edukaci žáků se specifickými poruchami učení je nutné mít neustále na mysli, že žádná vyučovací metoda není univerzální pro použití u všech žáků, ale že je nutné vycházet z individuálních potřeb konkrétního žáka. Významnou roli hraje také doba, kdy se při práci s žáky se specifickými poruchami učení začnou modifikovat pedagogické přístupy. Proto je velice důležité začít s pedagogickou intervencí co nejdříve.

2.2 CÍLE A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo zjistit a analyzovat přístupy využívané při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol. **Par-**

ciální cíle se orientovaly na zjištění: převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu; náplně spolupráce pedagogů se školními speciálními pedagogy a školními psychology při edukaci žáků se specifickými poruchami učení; využívaných pomůcek při edukaci žáků se specifickými poruchami učení; využívaných metod a forem práce při edukaci žáků se specifickými poruchami učení a využívaných forem hodnocení při edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

Stanovení hypotéz

Pro naplnění cílů výzkumu byly definovány **statistické hypotézy**, jež byly doplněny o nulové a alternativní hypotézy.

Hypotéza H1: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení častěji než pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku.

Nulová hypotéza $H0_1$: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení stejně často jako pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku.

Alternativní hypotéza HA_1 : Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení významně častěji než pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku.

Hypotéza H2: Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují častěji kooperativní učení než pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení.

Nulová hypotéza $H0_2$: Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují se stejnou četností kooperativní učení jako pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení.

Alternativní hypotéza HA_2 : Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují významně častěji kooperativní učení než pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení.

Hypotéza H3: Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají častěji čtení kratších textů než pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Nulová hypotéza $H0_3$: Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají stejně často čtení kratších textů jako pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Alternativní hypotéza HA_3 : Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají významně častěji čtení kratších textů než pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Hypotéza H4: Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají častěji slovní hodnocení než pedagogové s délkou praxe nad 10 let.

Nulová hypotéza $H0_4$: Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají se stejnou četností slovní hodnocení jako pedagogové s délkou praxe nad 10 let.

Alternativní hypotéza HA_4 : Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají významně častěji slovní hodnocení než pedagogové s délkou praxe nad 10 let.

Hypotéza H5: Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují častěji vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce než pedagogové, kteří nespolupracují se školními speciálními pedagogy.

Nulová hypotéza $H0_5$: Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují stejně často vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce jako pedagogové, kteří nespolupracují se školními speciálními pedagogy.

Alternativní hypotéza HA_5 : Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují významně častěji vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce než pedagogové, kteří nespolupracují se školními speciálními pedagogy.

Metodika výzkumu

Pro výzkumný projekt byla zvolena metoda **kvantitativního výzkumu**. Podle Egera a Egerové (2017) představuje kvantitativní výzkum testování vybraných teorií prostřednictvím ověřování vztahů mezi proměnnými. Kvantitativní výzkum zjišťuje rozsah, množství a četnost určitých jevů na základě práce s číselnými údaji, které jsou dále matematicky zpracovávány (Johnson & Christensen, 2017). Kvantitativní výzkum je označován jako standardizovaný výzkum, jenž definuje zkoumané jevy prostřednictvím znaků či čísel, které se získávají skrze měření či škálování. Výzkumné výsledky se následně zpracovávají prostřednictvím statistických metod. Kvantitativní výzkum se liší od kvalitativního výzkumu ve velikosti souboru dat a respondentů a bývá méně ovlivňován subjektivními faktory (Davies & Hughes, 2014). Kvantitativní výzkum je rozdělen do několika fází. V přípravné fázi se jedná o formulaci výzkumného problému, studium odborné literatury dané problematiky a získávání informací. Následuje definování vlastností či jevů a existujících vztahů problému, jež jsou označovány jako nezávisle a závisle proměnné (Gavora, 2010). Nezávisle proměnná definuje vlastnost jevu, která bývá příčinou nebo podmínkou pro vznik jiné vlastnosti (jevu). Výsledkem (důsledkem, následkem) je závisle proměnná (Chráška, 2016). Pro měření proměnných se hojně využívá statistické zpracování dat. Druhou výzkumnou fází je tedy formulace hypotéz, které se zabývají vztahy mezi jevy. Testování hypotéz se stává třetí fází kvantitativního výzkumu, jejímž výsledkem je zamítnutí nebo přijetí daných hypotéz (Bergin, 2018). Poslední fáze výzkumného šetření se orientuje na vytvoření závěru a jeho prezentaci (Punch, 2008).

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci statistické procedury s technikou dotazníku vlastní konstrukce, a to v anonymní podobě. Dotazník obsahoval 60 položek seskupených do šesti tematických oblastí pro sběr požadovaných dat i informací pro analýzu výzkumných cílů. První tematickou oblast dotazníku tvořily položky orientované na obecné informace o re-

spodentovi. Druhá oblast obsahovala obecné údaje o škole. Třetí oblast dotazníku se věnovala žákům se specifickými poruchami učení. Čtvrtá část se zabývala participujícími školskými subjekty. Pátá část dotazníku byla věnována přístupům k žákům se specifickými poruchami učení. Poslední, dodatkovou část dotazníku tvořil prostor pro připomínky respondentů. Dotazníkové položky měly podobu uzavřených, otevřených a polootevřených otázek. U uzavřených položek byla uvedena jedna nebo více odpovědí. Polootevřené položky obsahovaly uvedené odpovědi, ale i odpověď formou „jiné“ s možností dopsání vlastní odpovědi. Jednotlivé položky dotazníku byly po skončení sběru zpracovány analyticky a graficky. Konečný součet respondentů může být u některých položek vyšší, než je počet respondentů, z důvodu více možných odpovědí. Data měla podobu absolutní hodnoty. K vyhodnocování jednotlivých položek v dotazníku byla použita statistická analýza za pomoci programu MS Office Excel 2019 a statistického balíku EpiInfo (v. 6en). Prostřednictvím kontingenčních tabulek byly analyzovány hypotézy a porovnávány proměnné se stanovením hladiny významnosti (α) nastavené na 0,05. Platnost hypotéz vycházela z porovnávání dvojstranných statistických hypotéz (Dean et al., 1994). Výzkumné šetření bylo vzhledem ke svému charakteru účelové a záměrné. Před vlastním výzkumem byl realizován předvýzkum, z jehož vyhodnocení byla upřesněna podoba jednotlivých položek dotazníku. Výzkumný projekt byl realizován od září 2019 do dubna 2020. Základní soubor výzkumného šetření byl tvořen pedagogy základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Jiho-moravském kraji a kraji Vysočina. Limitním kritériem pro výběr pedagogů bylo vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Pro účely výzkumného šetření bylo kontaktováno 361 základních škol s žádostí o informace ke splnění kritéria a zprostředkování kontaktu na jednotlivé pedagogy. Následně bylo osloveno 584 pedagogů. Zpětnou vazbu poskytlo 72 % pedagogů, tedy 420 respondentů (N = 420).

Etická stránka výzkumu

Důležitou součástí výzkumu tvoří jeho etická stránka. Podstatnou skutečností je, že dotazník vlastní konstrukce splňuje anonymitu respondentů. Etický kodex udává mravní zásady, jimiž se řídí jedinci ve společenském jednání (Průcha & Švaříček, 2009; Reichel, 2009). Informace o dodržení anonymity dotazníku byly uvedeny v mailu, jenž byl respondentům zaslán. V rámci výzkumného projektu byl splněn princip důvěrnosti, tedy nebyla zveřejněna žádná data, jež by mohla identifikovat účastníky. Zabezpečením validity výzkumu se zvyšuje důvěryhodnost výzkumného šetření skrze omezení vlivu jevů, jež validitu ohrožují. Validita se váže k závěrům, které se vztahují k dané realitě.

2.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Respondenty výzkumného šetření se stalo 420 pedagogů, z nichž bylo 307 (73 %) žen a 113 (27 %) mužů. Přestože byli osloveni pedagogové obou stupňů základních škol, tyto hodnoty potvrzují výrazný genderový nepoměr v českém školství. S ohledem na aktuální narůstající počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se další položka dotazníku orientovala na zjištění, zda pedagogové mají speciálněpedagogické vzdělání. Tabulka 1 ukazuje, že 397 pedagogů má vysokoškolské vzdělání, ale bez zaměření na speciální pedagogiku. Pouze 23 respondentů dosáhlo na vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Nikdo z respondentů nemá pouze středoškolské vzdělání nebo jiné vzdělání. Tento výsledek odpovídá stávajícímu trendu minimálního zastoupení pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním na inkluzivních základních školách. Taktéž byli pedagogové osloveni na určení stupně základní školy, kde pracují se žáky se specifickými poruchami učení. Výrazná část respondentů, 262 (62 %), působí na 1. stupni základní školy, 119 (28 %) pedagogů vzdělává žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. Pouze 39 (10 %) pedagogů pracuje s žáky se specifickými poruchami učení v rámci 1. i 2. stupně základní školy. Tyto výsledky potvrzují předpoklady intenzivní péče o žáky se specifickými poruchami učení zejména na 1. stupni základní školy.

Tabulka 1

Nejvyšší dosažené vzdělání

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
středoškolské	0	0
vysokoškolské (bez speciální pedagogiky)	397	95
vysokoškolské (se zaměřením na speciální pedagogiku)	23	5
jiné	0	0

Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogy s rozlišnou délkou pedagogické praxe, jak ukazuje tabulka 2. Nejvíce respondentů (103) působí v pedagogické profesi 16–20 let, následuje délka pedagogické praxe od 11 do 15 let u 92 respondentů. 84 pedagogů pracuje ve školství více než 20 let. Podobný výsledek (78) je zjevný i u délky praxe 6–10 let. Nejméně respondentů (63) působí v praxi do 5 let. Tato data potvrzují stárnutí pedagogické populace. Zároveň byli respondenti vyzváni k určení délky pedagogické praxe ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Nejvíce pedagogů, 124 (30 %), vzdělává žáky se specifickými poruchami učení v délce do 5 let. Tento výsledek může souviset se zavedením stupňů podpůrných opatření a se zavedením rediagnostiky žáků v roce 2016. Podobný výsledek označilo 123 (29 %) respondentů u délky 11–15 let. 6–10 let bylo označeno 109 (26 %) pedagogy. Poměrně kratší délka praxe byla uvedena v období 16–20 let 41 pedagogy (10 %) a více než 20 let 23 (5 %) respondenty. Získané informace dokládají postupné rozvíjení inkluzivního vzdělávání v českém školství.

Tabulka 2

Délka pedagogické praxe

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 5 let	63	15
6–10 let	78	18
11–15 let	92	22
16–20 let	103	25
více než 20 let	84	20

Následující položky zjišťovaly orientaci pedagogů v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, další vzdělávání pedagogických pracovníků a zdroje informací o specifických poruchách učení. V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky položky dotazníku zaměřující se na hodnocení vlastní orientace pedagogů v inkluzivním vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Většina pedagogů (160) zhodnotila svoji orientaci v problematice jako dobrou. 105 pedagogů se domnívá, že je jejich znalost problematiky dostatečná. Avšak 85 respondentů označilo své znalosti jako nedostatečné. Oproti tomu se 59 pedagogů orientuje v problematice velmi dobře. Pouze 11 respondentů se orientuje v problematice inkluzivní edukace žáků se specifickými poruchami učení výborně. Spíše nejistá orientace pedagogů v této problematice může úzce souviset s minimálním zastoupením vzdělání ve speciální pedagogice u současných pedagogů. Dále byli pedagogové osloveni s dotazem na zdroje informací týkající se specifických poruch učení. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Většina respondentů, 401 (95 %), získává informace samostudiem, dále 378 (90 %) pedagogů se obrací na konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště, což může souviset také s podporou rozšířených modelů těchto poradenských zařízení. Výrazně méně pedagogů, 39 (9 %), konzultuje potřebné informace o specifických poruchách učení přímo s pedagogicko-psychologickými poradnami, popř. speciálně pedagogickými centry. Pouze 14 (3 %) pedagogů čerpá informace ze seminářů. 58 (14 %) respondentů označilo odpověď jiné, kde se nejčastěji objevovala odpověď získávání informací od ostatních pedagogů, z vysokoškolského studia a z vlastních zkušeností. Blíže se na další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřovala otázka na absolvované kurzy se zaměřením na problematiku vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Překvapivým výsledkem se stal velice nízký počet pedagogů, 14 (3 %), kteří absolvovali některé kurzy s touto problematikou. 406 (97 %) pedagogů žádné kurzy neabsolvovalo. Tento výsledek je taktéž překvapivý z důvodu slabší orientace pedagogů v problematice vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení uvedeného výše. Jedním z důvodů tohoto zjištění může být i odpověď na následující otázku, zda je nabídka kurzů a seminářů zaměřených na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení dostatečná. Odpověď ne označilo 366 (87 %) respondentů, pouze 54 (13 %) pedagogů zhodnotilo nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této problematice jako dostatečnou. Tyto výsledky by se měly stát oblastí dalšího zkoumání.

Tabulka 3

Orientace v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
výborně	11	3
velmi dobře	59	14
dobře	160	38
dostatečně	105	25
nedostatečně	85	20

Jednu z tematických oblastí dotazníku tvořily položky, které se orientovaly na obecné údaje o škole, konkrétně umístění školy z hlediska kraje, velikost aglomerace, počet tříd a počet žáků ve škole, neboť tyto údaje mohou přispět k identifikaci určitých problematických oblastí. K výzkumnému šetření byli osloveni pedagogové z kraje Vysočina a Jihomoravského kraje. Větší část respondentů (269, 64 %) byla z Jihomoravského kraje a 151 (36 %) pedagogů působí na základních školách v kraji Vysočina. Tento rozdíl je možné vysvětlit i počtem základních škol jednotlivých krajů. 199 (47 %) pedagogů pracuje v základní škole zřízené ve větším městě, které bylo pro dotazníkové šetření specifikováno počtem obyvatel nad cca 30 tisíc. 153 (37 %) respondentů pracuje ve škole v menším městě s počtem obyvatel do cca 30 tisíc. Dotazníkového šetření se účastnilo také 68 (16 %) pedagogů z obcí. Zastoupení ze všech velikostí aglomerací je důležité pro objektivnější posouzení. Podle tabulky 4 pracuje 194 pedagogů na škole s 19 a více třídami. 171 respondentů vzdělává žáky na škole s 10–18 třídami. V menší míře působí respondenti (55) ve školách do 9 tříd. Toto rozpětí počtu tříd zajišťuje pokrytí specifik od malotřídních škol až po velké školy, které se mohou manifestovat do přístupů pedagogů k edukaci žáků se specifickými poruchami učení. K podobným závěrům lze dojít i v rámci analýzy počtu žáků ve školách. Nejčastěji působí pedagogové (185, 44 %) na školách, které vzdělávají 501 a více žáků. Taktéž 147 (35 %) pedagogů pracuje ve škole, která poskytuje vzdělání 301–500 žákům. 63 (15 %) pedagogů uvedlo počet žáků školy 101–300 žáků. Nejméně pedagogové označili počet žáků do 100, a to ve 25 (6 %) případech. Vyšší počet žáků ve školách potvrzuje populačně silnější ročníky posledních let.

Tabulka 4

Počet tříd ve škole

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
do 9 tříd	55	13
10–18 tříd	171	41
19 a více tříd	194	46

Položky dotazníku 14, 15 a 16 si kladly za cíl zjistit informace o počtu žáků se specifickými poruchami učení, které aktuálně pedagogové vzdělávají, o typech specifických poruch učení a případné kombinaci s dalšími postiženími. Z dat uvedených v tabulce 5 je patrné, že vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení není v inkluzivním prostředí výjimečným případem. Nejvíce pedagogů (171) vzdělává současně 3–4 žáky se specifickými poruchami učení. Taktéž 1–2 žáky vzdělává vyšší počet, konkrétně 143 pedagogů. Běžnou praxí se stává i počet žáků 5–6 na jednoho pedagoga, což dokládá 51 respondentů. Vyšší počet respondentů (55) dokonce označilo počet 7 a více žáků se specifickými poruchami učení. Vzdělávání vysokého počtu žáků se specifickými poruchami učení klade na pedagogy velké nároky. Takto vysoký počet však neodpovídá počtu pedagogů, kteří by měli vzdělání ve speciální pedagogice, což může mít negativní dopad na edukaci těchto žáků. Další položka zjišťuje, s jakými typy specifických poruch učení se pedagogové setkávají. Pedagogové vybírali více typů, tedy lze předpokládat, že v naprosté většině případů se jedná o kombinované typy specifických poruch učení. Nejčastěji respondenti označovali dyslexii (374, 89 %), následovala dysortografie (315, 75 %), dysgrafie (290, 69 %), ADHD, ADD, ODD (227, 54 %) a dyskalkulie (185, 44 %). Vyšší počet respondentů (134, 32 %) označil taktéž dyspraxii. V minimální míře byla však označena dysmúzie (21, 5 %) a dyspinxie (8, 2 %). Toto rozložení typů specifických poruch učení odpovídá křivce uváděné v rámci celé České republiky. Závěrečná položka tohoto tematického celku se orientovala na zjištění, zda pedagogové vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení, u nichž bylo potvrzeno i jiné postižení. Nadpoloviční část pedagogů (248, 59 %) uvedla, že nevzdělává žáky s kombinací specifických poruch učení s dalším postižením. Avšak 172 (41 %) pedagogů vzdělává žáky se specifickými poruchami učení, u kterých se zároveň vyskytují vady řeči, tělesné postižení, zrakové postižení, poruchy chování a sluchové postižení.

Tabulka 5

Počet žáků se specifickými poruchami učení aktuálně vzdělávaných pedagogem

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
1–2 žáci	143	34
3–4 žáci	171	41
5–6 žáků	51	12
7 a více žáků	55	13

Dále se položky dotazníku zaměřovaly na identifikaci participujících subjektů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Nejprve byli pedagogové dotazováni, zda spolupracují s asistentem pedagoga. 265 (63 %) respondentů uvedlo, že spolupracuje při edukaci žáků se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga, avšak stále značné množství pedagogů (155, 37 %) nemá možnost podpory výuky prostřednictvím asistenta pedagoga. Tuto skutečnost lze vysvětlit i změnou legislativy, která vymezuje zřízení funkce asistenta pedagoga ve školách. Doležalová (2018c) a Viktorin (2018b) ve svých výzkumech poukazovali na názory

učitelů, kteří by chtěli více asistentů pedagoga s odborným vzděláním tak, aby byli odborníky pro daného žáka a dobře se orientovali nejen v problematice speciální pedagogiky. Tabulka 6 poukazuje na fakt, že naprostá většina pedagogů (416) spolupracuje při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se zákonnými zástupci. Jen 4 pedagogové uvedli, že se zákonnými zástupci nespolupracují. Dále byli pedagogové dotazováni, zda spolupracují s vedením školy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a v jakých oblastech. S vedením školy spolupracuje pouze 269 (64 %) respondentů a 151 (36 %) nikoliv. Toto nízké procento spolupráce je překvapivým zjištěním. Lze se domnívat, že důvodem je úzká spolupráce se školním poradenským pracovištěm či školskými poradenskými zařízeními, které poskytují pedagogům dostatek podpory. Tyto závěry by bylo vhodné dále výzkumně ověřit. Pedagogové byli u této položky vyzváni k doplnění oblastí spolupráce, mezi které nejčastěji řadili průběžné porady zaměřené na školní prospěch žáků se specifickými poruchami učení, finanční podporu při pořizování potřebných vyučovacích materiálů, organizační záležitosti, spolupráci s asistentem pedagoga a jednání se zákonnými zástupci.

Tabulka 6

Spolupráce se zákonnými zástupci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	416	99
ne	4	1

Taktéž pedagogové uváděli, zda spolupracují se školním speciálním pedagogem, jak je uvedeno v tabulce 7. 286 pedagogů uvedlo, že využívají služeb tohoto poradenského pracovníka, nicméně stále mnoho pedagogů (134) tuto možnost nemá. Na problematiku nedostatečného zastoupení školních speciálních pedagogů v inkluzivních školách upozorňuje výzkumné šetření Viktorina a Vítkové (2018), kteří provedli analýzu činností poradenských pracovníků, a definovali tak oblasti podpory, které jsou pro inkluzivní vzdělávání žáků stěžejní. Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, byli v další položce vyzváni k identifikaci oblastí spolupráce se školními speciálními pedagogy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Nejčastějším druhem spolupráce bylo pořizování pomůcek a instruktáž k jejich používání (269, 94 %). Následovala spoluúčast na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (260, 91 %), identifikace podpůrných opatření (255, 89 %), vedení předmětu speciálněpedagogické péče (237, 83 %), realizace intervenčních činností (220, 77 %), diagnostika (112, 39 %), metodické vedení asistentů pedagoga (92, 32 %), kooperace s dalšími poradenskými pracovníky (80, 28 %) a nejméně depistáž žáků (49, 17 %). U odpovědi jiné pedagogové odpovídali v minimální míře. Uvedli vedení výuky a konzultaci se zákonnými zástupci a s vedením školy. Pedagogové byli dále dotazováni na spolupráci se školním psychologem. Se školním psychologem spolupracuje 243 (58 %) pedagogů. 117 (42 %) respondentů uvedlo, že se školním psychologem nespolupracuje. Výzkum Bartoňové, Pipekové, Viktorina a Vítkové (2019) potvrdil pozitivní přínos rozšířených modelů

školního poradenského pracoviště a na základě těchto výsledků doporučují podporu školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Pedagogové, kteří spolupracují se školními psychology, byli v další položce dotazníku osloveni o identifikaci oblastí spolupráce při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Nejčastějším druhem spolupráce bylo zjišťování sociálního klimatu třídy (214, 88 %), dále krizová intervence (160, 66 %), podobně jako individuální práce se žákem (153, 63 %) a předcházení školnímu neúspěchu (143, 59 %). Dále se jednalo o hygienu a techniky učení (124, 51 %), konzultace pro zákonné zástupce (114, 47 %), kariérové poradenství (95, 39 %) a metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele (53, 22 %). U odpovědi jiné opět pedagogové odpovídali v minimální míře. Uvedli vzdělávací činnosti pro pedagogy, pořádání exkurzí pro žáky a účast při adaptačních pobytech. Pedagogové byli taktéž dotazováni, zda spolupracují se stálými školními poradenskými pracovníky. S výchovným poradcem, naopak oproti školnímu speciálnímu pedagogovi a školnímu psychologovi, spolupracuje 361 (86 %) pedagogů a pouze 59 (14 %) nikoliv. Opačná situace nastává u školního metodika prevence, s nímž spolupracuje pouze 29 (7 %) respondentů, tedy 391 (93 %) pedagogů jeho služeb nevyužívá.

Tabulka 7

Spolupráce se školními speciálními pedagogy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	286	68
ne	134	32

Poslední sérií otázek směřujících k identifikaci participujících subjektů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení byly položky dotazující se na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Pedagogové odpovídali, zda spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, jak je uvedeno v tabulce 8. Naprostá většina pedagogů (382) však uvedla, že s pedagogicko-psychologickou poradnou nespupracuje, pouze 38 pedagogů ano. Tyto výsledky korespondují se závěry zjištění o zdrojích informací týkajících se specifických poruch učení. Z tohoto důvodu by se měla speciálněpedagogická doporučení orientovat zejména na osvětu v této oblasti. Vhodné by bylo také dále zkoumat příčiny této minimální kooperace. V rámci dotazování na oblasti spolupráce pedagogů s pedagogicko-psychologickou poradnou byla jako nejčastější oblast označena spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (26, 69 %), podobně jako vyplňování školního dotazníku (24, 64 %), následovaly pomůcky (19, 49 %) a spolupráce při realizaci podpůrných opatření (12, 31 %). V minimálním zastoupení byla označena spolupráce rodiny a školy (3, 8 %) a předmět speciálněpedagogické péče (1, 1 %). 4 respondenti (10 %) se vyjádřili k možnosti jiné, kde uvedli shodně schůzku s poradenskými pracovníky ve škole. V poslední položce tohoto tematického celku byli respondenti vyzváni k odpovědi, zda spolupracují také se speciálně pedagogickými centry. Přestože téměř třetina respondentů vzdělává žáky se specifickými poruchami učení v kombinaci s dalším druhem postižení, se speciálně pedagogickými centry spolupracuje pouze 13 respondentů (3 %).

Tabulka 8

Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
ano	38	9
ne	382	91

Aby bylo inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení úspěšné, je třeba v běžných školách využívat podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou určitá doporučení, která jsou nutností k lepšímu naplnění vzdělávacích potřeb každého žáka bez ohledu na druh školy, v níž je žák vzděláván (Viktorin in Horáková, Vítková et al., 2017). Následující sekce dotazníku směřovala k informacím o využívaných podpůrných opatřeních, převažujícím stupni podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol a o možnostech péče o tyto žáky poskytované školou. K naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka je nezbytné posouzení rozsahu podpůrných opatření a zařazení žáka do příslušného stupně podpory, které provede školské poradenské zařízení. Změny zaměřené na stupeň poskytované podpory umožňují diferenciaci a efektivitu poskytované podpory (Doležalová, 2018a). Pedagogové nejčastěji uváděli, jak je znázorněno v tabulce 9, že vzdělávají žáky se 3. stupněm podpůrných opatření (277). Poté převažoval 2. stupeň podpůrných opatření (74). V podobném zastoupení uváděli pedagogové, že pracují také se žáky se 4. stupněm podpůrných opatření (53). 1. stupeň podpůrných opatření byl označen 16 pedagogy. Pedagogové však nevzdělávají v inkluzivním prostředí základních škol žáky s 5. stupněm podpůrných opatření. Tato skutečnost odpovídá zařazování žáků s 5. stupněm podpůrných opatření do škol zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž byli pedagogové dotazováni, jaké oblasti podpůrných opatření využívají při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Všichni pedagogové 420 (100 %) uvedli, že používají při edukaci těchto žáků pomůcky. 407 (97 %) respondentů upravuje obsah vzdělávání a 403 (96 %) pedagogů modifikuje vyučovací metody a formy práce se žáky. Práci s třídním kolektivem využívá 391 (93 %) pedagogů. Intervenci realizuje 357 (85 %) respondentů, podobně jako přípravu na výuku (344, 82 %). Podpůrná opatření v rámci modifikace hodnocení aplikuje 307 (73 %) pedagogů. Organizaci výuky využívá značně méně pedagogů (197, 47 %), 59 (14 %) pedagogů upravuje prostředí pro žáky. Pouze 13 (3 %) pedagogů realizuje podpůrná opatření formou podpory sociální a zdravotní. Dále byli pedagogové tázáni na možnosti péče o žáky se specifickými poruchami učení nabízené jejich školou. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Pedagogové nejčastěji uváděli, že jejich škola realizuje předmět speciálněpedagogické péče (244, 58 %) a předmět pedagogické intervence (214, 51 %). Z výsledků o zavedení předmětu speciálněpedagogické péče lze usoudit, že ne všichni školní speciální pedagogové vedou na školách tento předmět. Často tak školská poradenská zařízení doporučují předmět pedagogické intervence, který mohou vést i běžní pedagogové. Dyslektický kroužek označilo 71 pedagogů (17 %), což dokládá postupné nahra-

zování tohoto dříve běžného kroužku na školách jinou formou péče o žáky se specifickými poruchami učení. Naopak dělení třídy na určité předměty se stává čím dál častějším jevem, tuto formu péče označilo 126 pedagogů (30 %). Dalším výzkumným šetřením by bylo možné zjistit, zda se jedná o důsledky doporučených podpůrných opatření prostřednictvím dalších pedagogických pracovníků nebo o rozdělování vyučovacích hodin v rámci výpočtu PH maxů. V rámci odpovědi jiné (13, 3 %) uváděli pedagogové další formy doučování, např. mentoring, kroužky zaměřené na čtenářskou gramotnost a workshopy školy.

Tabulka 9

Převažující stupeň podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
1. stupeň podpůrných opatření	16	4
2. stupeň podpůrných opatření	74	18
3. stupeň podpůrných opatření	277	66
4. stupeň podpůrných opatření	53	12
5. stupeň podpůrných opatření	0	0

Po obecné analýze využívaných podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení se další otázky zaměřovaly na bližší specifikaci. Nejprve byli pedagogové dotazováni, jaké pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení ve výuce používají. Tato položka měla obecnější charakter bez určení typu specifických poruch učení. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Každá výuka by měla být dostatečně názorná, neboť tím se zvyšuje zájem žáků a názornost zároveň podporuje i proces upevnění si osvojovaného učiva. K tomu mohou učitelé využívat celou řadu pomůcek. Jejich volba závisí na nich samotných, ale i na možnostech školy a dostupnosti pomůcek. V tabulce 10 je ukázáno, že všichni pedagogové (420) využívají modifikované pracovní listy a moderní technologie. Značné množství pedagogů používá také pomůcky pro podporu grafomotoriky (399), speciální učebnice (395) a schémata a přehledy učiva (382). Dvě třetiny pedagogů používá také číselné osy (323), přestože pouze 10 % pedagogů vzdělává žáky s dyskalkulií. Z tohoto důvodu se lze domnívat, že pedagogové tuto pomůcku běžně zařazují do své výuky. 2D a 3D pomůcky označilo 252 respondentů, podobně jako průhledné fólie (235), čtecí záložky, čtecí okénka (223) a speciální psací náčiní (197). V menší míře jsou využívány pomůcky na podporu sluchového rozlišování pomocí mačkadla pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik (155) a bzučák (67). Nikdo z pedagogů nedoplnil další pomůcky. Následovala položka dotazníku, která zjišťovala, zda si pedagogové sami tvoří pomůcky pro výuku žáků se specifickými poruchami učení. 374 pedagogů (89 %) odpovědělo, že si tvoří pomůcky. Pouze 46 respondentů (11 %) pomůcky netvoří. Pedagogové byli vyzváni ke specifikaci, které pomůcky si sami tvoří. Mezi nejčastějšími odpověďmi se objevovaly pracovní listy, cvičení, texty ke čtení, upravené diktáty, přehledy učiva, pomocníci, písmena z drátků či jiných materiálů, měkká houba a pevná krabička pro nácvik měkčení aj.

Tabulka 10

Pomůcky využívané pro žáky se specifickými poruchami učení ve výuce

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
moderní technologie	420	100
modifikované pracovní listy	420	100
speciální učebnice	395	94
čtecí záložka, čtecí okénko	223	53
průhledné fólie	235	56
mačkadlo pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik	155	37
bzučák	67	16
schémata, přehledy učiva	382	91
2D a 3D pomůcky	252	60
speciální psací náčiní	197	47
pomůcky pro podporu grafomotoriky	399	95
číselné osy	323	77
jiné	0	0

Inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je velice úzce spojeno s intervencí neboli zásahem či zákrokem ve prospěch žáka. Možnosti těchto zásahů v obecné rovině, využívané při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, se staly obsahem další položky dotazníku. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Pedagogové jako nejčastější formu zásahu označovali spolupráci rodiny a školy (416, 99 %) a zvládnání náročného chování (386, 92 %). Ve výrazně menším zastoupení byla označována možnost rozvoj jazykových kompetencí (147, 35 %) a rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí (105, 25 %), podobně jako nácvik sociálního chování (101, 24 %). Možnost „jiné“ žádný z respondentů neoznačil, tedy lze polemizovat, zda pedagogové jiné možnosti nevyužívají, nebo je nedokážou správně zařadit. Pedagogové byli taktéž dotazováni na oblast didaktiky, tedy na aplikované metody a formy výuky při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností, jak je uvedeno v tabulce 11. Stále ještě 401 respondentů, což je značná většina, pracuje pomocí frontální výuky. Tímto typem výuky může učitel předávat větší množství informací celé třídě v kratším časovém intervalu, což je pro učitele výhodnější. Negativem této formy však je, že není příliš vhodná pro žáky se specifickými poruchami učení, snižuje aktivitu žáků a neumožňuje žákům dostatečným způsobem rozvíjet samostatnost, tvořivost a spoléhat sám na sebe. Vhodnější formou výuky pro žáky se specifickými poruchami učení je individuální práce se žákem, která je založena na dlouhodobém pracovním vztahu mezi jedním žákem a učitelem. Učitel tak přistupuje k žákovi individuálně, respektuje jeho pra-

covní tempo a potřeby. Individuální práci se žákem používá 400 respondentů, což je potěšující zjištění. Taktéž se pedagogové zaměřují na prevenci únavy a podporu koncentrace pozornosti (399), jelikož tato oblast bývá u žáků se specifickými poruchami učení velice často oslabená. Ve velkém zastoupení respondenti uváděli také pravidelnou kontrolu pochopení učiva (380) a podporu motivace žáka (376). Často je v edukaci využíváno také kooperativní učení (361). Projektová výuka se však využívá ve výrazně menším zastoupení (248). Projektová výuka je v současné době u žáků hodně oblíbená a dosahuje výborných výsledků v edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Metody aktivního učení (202) pedagogové také často nevyužívají. Výuka respektující styly učení (139) je méně aplikována, podobně jako strukturalizace výuky (101). Pedagogové u této položky doplnili možnost jiné (25), kde nejčastěji uváděli prožitkové učení, dramatizaci, učení hrou a pokusy. Následující položka dotazníku se zaměřovala na identifikaci potíží, které ovlivňují volbu metod a forem výuky pedagogů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Respondenti měli opět možnost vybírat ze všech nabízených možností. Jako nejčastější potíž byla určena snížená schopnost koncentrace pozornosti žáků (403, 96 %). Jako velká překážka se jeví také odlišné pracovní tempo (399, 95 %). V menší míře byly identifikovány jako potíže ve výběru metod deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání (344, 82 %) a oslabení kognitivního výkonu (302, 72 %). Tento výsledek je však vzhledem k nejčastější identifikované potíži zcela překvapivý. Jako nejméně omezující byly označeny nedostatečné sociální a komunikační kompetence (252, 60 %).

Tabulka 11

Metody a formy výuky využívané při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
frontální výuka	401	95
individuální práce se žákem	400	95
projektová výuka	248	59
strukturalizace výuky	101	24
kooperativní učení	361	86
metody aktivního učení	202	48
výuka respektující styly učení	139	33
prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti	399	95
podpora motivace žáka	376	90
pravidelná kontrola pochopení učiva	380	90
jiné	25	6

Následující položky dotazníku zjišťovaly, jaké formy hodnocení využívají pedagogové při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a zda využívají také sebehodnocení žáků. Hodnocení je velmi důležité, neboť dává učitelům a rodičům informace o tom, jak žák zvládl či nezvládl probrané učivo, co mu jde a co naopak nejde. Hodnocení je důležité i pro samotného žáka, protože si pak lépe uvědomuje, kde jsou jeho silné nebo slabé stránky a co by měl ještě zlepšit, vede ho k sebehodnocení. Hodnocení má motivační funkci, vede ke zvyšování výkonu a motivaci k práci. U žáků se specifickými poruchami učení by se mělo využívat formativní hodnocení, které dává pedagogovi okamžitou zpětnou vazbu. Při edukaci hodnotí pedagogové žáky se specifickými poruchami učení převážně klasifikačním stupněm (361). Slovní hodnocení používá 46 respondentů a 13 pedagogů aplikuje kombinaci klasifikačního stupně a slovního hodnocení. 29 pedagogů používá k hodnocení samolepky, smajlíky, razítka, obrázky aj. Výsledky této položky ukazuje tabulka 12. Poté byli pedagogové tázáni, zda využívají při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení sebehodnocení. Pozitivním zjištěním bylo, že většina pedagogů vede žáky k sebehodnocení (332, 79 %) a pouze 88 respondentů (21 %) nikoliv. Pedagogové podporují sebehodnocení žáků nejčastěji písemnou formou různého záznamu nebo sebehodnotícího listu či přichystané tabulky s rozkrokováním činností, které žák po zvládnutí označuje dle domluvených pravidel, nebo využívají barevných kartiček pro označení úrovně zvládnutí úkolu či činnosti. Další využívanou formou je ústní sebehodnocení žáků.

Tabulka 12

Formy hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
klasifikační stupnice	361	86
slovní hodnocení	46	11
kombinace klasifikační stupnice a slovního hodnocení	13	3
jiné	29	7

Práce s třídním kolektivem je pro inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení velice důležitá. Pro podporu školní úspěšnosti těchto žáků je nutné podpořit přátelskou atmosféru třídy, podněcovat pozitivní vztahy, předcházet rizikům vyčleňování některých žáků a také eliminovat riziko záměny zohlednění žáků z důvodu jejich speciálních vzdělávacích potřeb s nespravedlností. Otázky zaměřené na práci s třídním kolektivem se orientovaly na činnosti k podpoře pozitivního klimatu třídy a na spolupráci při jeho budování. Nejprve byli pedagogové dotazováni, jakými činnostmi podporují klima třídy (tabulka 13). Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Velice často pedagogové přistupují ke společné tvorbě pravidel třídy (357). Třídní klima podporují převážně pomocí skupinových her a činností (340) a nácvikem řešení situací (323). V menší míře aplikují prá-

ci s žákovskými kolektivy v rámci třídnických hodin (164), to lze však vysvětlit s ohledem na další činnosti, jež souvisí zejména s aktivitami třídních učitelů, kterými jsou příprava spolužáků na příchod nového žáka se specifickými poruchami učení (109), spolupráce se zákonnými zástupci (97), výlety, exkurze, adaptační pobyty (88), ankety, dotazníky (63) a preventivní programy (63). Následující položka dotazníku se orientovala na zjištění, s kým spolupracují pedagogové při budování pozitivního klimatu třídy. Respondenti mohli taktéž vybírat ze všech nabízených možností. Nejčastěji spolupracují pedagogové s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole (386, 92 %), dále s výchovnými poradci (336, 80 %), školními psychology (210, 50 %) a školními speciálními pedagogy (143, 34 %). Externí poskytovatelé preventivních programů (118, 28 %) jsou využíváni častěji než spolupráce se zákonnými zástupci (96, 23 %) či školními metodiky prevence (25, 6 %). V nejnižší míře je spolupráce navazována s poradenskými pracovníky ze školských poradenských zařízení (17, 4 %). Tyto výsledky jsou do značné míry překvapivé, zejména minimální kooperace se školními metodiky prevence, což by se mělo stát předmětem dalšího bádání.

Tabulka 13

Podpora pozitivního klimatu třídy

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
nácvik řešení situací	323	77
tvorba pravidel třídy	357	85
skupinové hry a činnosti	340	81
třídnické hodiny	164	39
ankety, dotazníky	63	15
příprava spolužáků na příchod nového žáka se specifickými poruchami učení	109	26
spolupráce se zákonnými zástupci	97	23
preventivní programy	63	15
výlety, exkurze, adaptační pobyty	88	21

Poslední tematický celek dotazníku se věnuje intervenčním nástrojům a strategiím využívaným při inkluzivním vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Na začátku tohoto celku je pozornost věnována možnostem podpory školní připravenosti, neboť právě tato oblast je velice důležitá v rámci prevence specifických poruch učení v podobě nezralosti percepčně-motorických schopností, vad řeči a v nedostatečném sociálním a emocionálním vývoji budoucích žáků 1. ročníků povinné školní docházky. Dle výsledků z dotazníkového šetření, které nabízí tabulka 14, lze uvést, že podpora školní připravenosti se nejčastěji realizuje formou doporučení pracovních materiálů na procvičování zákonným zástupcům u zápisu (214). Negativním zjištěním se stala informace, že u 185 případů škola podporu školní

připravenosti nezajišťuje. Přitom právě zachycení co nejranějších varovných signálů je velice důležité. Dále školy poskytují podporu školní připravenosti prostřednictvím individuálních konzultací pro rodiče budoucích prvňáčků (88) a kroužků vedených školou (59). V minimálním zastoupení se objevila informace o konzultaci pedagoga – poradenského pracovníka školy a rodiny s žákem (8). Podpora školní připravenosti formou spolupráce školy s pedagogicko-psychologickými poradnami, které realizují přípravné programy, téměř neexistuje (4). Jinou možnost nezvolil žádný z respondentů. Respondenti mohli taktéž vybírat ze všech nabízených možností. Další výzkumná šetření by se měla orientovat na zralost budoucích žáků prvního ročníku povinné školní docházky, neboť ve školním roce 2019/2020 vzhledem k hygienickým opatřením v souvislosti s nemocí Covid-19 probíhaly zápisy do prvních ročníků on-line formou bez osobního setkání pedagogů s budoucími žáky a jejich zákonnými zástupci. V této souvislosti lze předpokládat nárůst počtu žáků se specifickými poruchami učení v prvních ročnících.

Tabulka 14

Podpora školní připravenosti

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
programy pedagogicko-psychologické poradny	4	1
kroužek vedený školou	59	14
individuální konzultace pro rodiče budoucích prvňáčků	88	21
konzultace pedagog – poradenský pracovník školy – rodina s žákem	8	2
doporučené pracovní materiály na procvičování zákonným zástupcům u zápisu	214	51
jiné	0	0
škola podporu školní připravenosti nezajišťuje	185	44

Dále byli pedagogové dotazováni na pedagogickou intervenci při potížích ve čtení. Záměrně nebyla tato otázka limitována pouze na pedagogy, kteří oficiálně vzdělávají žáky s dyslexií, neboť potíže se čtením se objevují i u jiných typů specifických poruch učení a tímto jsme se snažili zabránit zkreslení dat. Nácvik techniky čtení (četba kratších textů) byl uváděn pedagogy jako nejčastější forma intervence při potížích žáků se čtením (391, 93 %). Následoval rozvoj fonologického uvědomování, zrakového vnímání, prostorové orientace (362, 86 %), dále postupné zaměření na obsah textu (315, 75 %), čtení se čtecím okénkem (223, 53 %) a párové čtení (193, 46 %). Jinou možnost nikdo nevyužil. Respondenti mohli taktéž vybírat ze všech nabízených možností. Další dotazovanou formou intervence byla podpora vnímání čteného textu. Tento zásah provádí pedagogové nejčastěji párováním slov či vět s obrázkem (370), dále výběrem

správně napsaného slova ze dvojice slov (357) a dějovou posloupností (323). Taktéž pedagogové předkládají žákům texty s logickými chybami, které žák hledá a opravuje (311), nebo vedou žáky k dopisování vět dle logické návaznosti (286). Další formou jsou kreslicí diktáty (265) a psané hádanky (235). Jinou možnost využilo pouze 13 pedagogů, kteří uváděli práci s jednoduchými texty ze starších slabikářů, ústní ověřování, práci s lístečky s jednoduchými instrukcemi a psané návody práce. Respondenti mohli taktéž vybírat ze všech nabízených možností.

Tabulka 15

Podpora vnímání čteného textu

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
dějová posloupnost	323	77
výběr správně napsaného slova ze dvojice slov	357	85
texty s logickými chybami, které žák hledá a opravuje	311	74
dopisování vět dle logické návaznosti	286	68
párování slov či vět s obrázky	370	88
kreslicí diktáty	265	63
psané hádanky	235	56
jiné	13	3

Další položka dotazníku zjišťovala, jaké konkrétní pomůcky využívají pedagogové k rozvoji čtení. Tato položka byla účelně zaměřena na pomůcky k rozvoji čtení, jelikož jedna z předešlých položek se dotazovala na obecné pomůcky. Porovnáním těchto položek lze získat důležité informace a směřovat další výzkumné šetření ke konkretizaci používaných pomůcek z hlediska činností, kdy jsou tyto pomůcky používány ve výuce, četnosti využívání a samostatnosti žáka při jejich používání. Pedagogové uváděli, že nejčastěji pro rozvoj čtení využívají upravené texty, pracovní listy a speciální čítanky (407, 97 %). Téměř všichni pedagogové také využívají zvětšená písmena (399, 95 %). Cvičení, činnosti, hry a pracovní listy pro podporu sluchového vnímání (307, 73 %) jsou u pedagogů podobně využívány jako cvičení, činnosti, hry a pracovní listy pro podporu zrakového vnímání (302, 72 %). Dále jsou používány pro rozvoj čtení počítačové programy a moderní technologie (269, 64 %). Polovina pedagogů využívá čtecí okénka (223, 53 %), podobně jako čtecí tabulky (218, 52 %). Texty se stíněným písmem (185, 44 %) jsou taktéž využívány téměř u poloviny pedagogů. Bzučák (67, 16 %) je využíván v menší míře, což může souviset s použitím moderních technologií v rámci nácviku délek. Nejméně jsou využívány postřehovací slabiky (59, 14 %). Lze se domnívat, že je to způsobeno tím, že se převážně využívají v prvních ročnicích povinné školní docházky. Jinou možnost ne zvolil žádný z respondentů. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Poslední položka, která se zabývala potížemi ve čtení, zjišťovala, jaké všeobecné přístupy, tedy bez identifikace

vyučovacího předmětu, pedagogové aplikují při potížích se čtením. Výsledky tohoto zjištění jsou uvedeny v tabulce 16. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Individuální posuzování žákových obtíží (412) aplikují téměř všichni pedagogové. Stejně tak poskytují více času na práci s textem ve všech předmětech (403). Následuje ujištění se porozumění textu (365) a kontrola psychické pohody žáka (344), které jsou využívány u většiny pedagogů. Dále pedagogové dbají na častější čtení kratších textů (265). V menší míře pracují se zvýrazněným klíčovými slovy v textu (134). Pouze 84 respondentů upřednostňuje ústní zkoušení a 55 pedagogů upřednostňuje ústní projev. Podpora orientace v textu před vyvoláním ke čtení nahlas (59) je využívána v minimální míře. Pedagogové uváděli také „jiné“ možnosti (63), mezi které řadili testy zpracovávané na počítači, hodnocení jen toho, co žák stihl, poskytování shrnutí a výtahu obsahu textu, čtení vlastních knih a zvětšenou velikost písma. Další výzkumné šetření by se mělo orientovat na identifikaci přístupů v jednotlivých ročnících, popřípadě v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Tabulka 16

Všeobecné přístupy při potížích se čtením

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
individuální posuzování žákových obtíží	412	98
častější čtení kratších textů	265	63
poskytnutí více času na práci s textem ve všech předmětech	403	96
kontrola psychické pohody žáka	344	82
podpora orientace v textu před vyvoláním ke čtení nahlas	59	14
ujištění se porozumění textu	365	87
přednostně ústní projev	55	13
přednostně ústní zkoušení	84	20
zvýrazněná klíčová slova v textu	134	32
jiné	63	15

Pedagogové byli také dotazováni na pedagogickou intervenci při potížích žáků se specifickými poruchami učení ve psaní a při potížích těchto žáků v obsahu psaného textu. Pro úplnost informací byla stanovena položka zaměřující se na všeobecné přístupy k žákovi při potížích v obsahu psaného textu. Opět byly záměrně uvedeny obecné popisy potíží bez uvedení diagnózy pro získání co nejpřesnějších dat. Pedagogická intervence při potížích ve psaní, uvedená v tabulce 17, se orientuje zejména na podporu správného úchopu (344), v menší míře na rozvoj grafomotoriky (269) a uvolnění ruky před psaním (248). Překvapivým zjištěním je minimální rozvoj zrakového vnímání, vizuomotoriky a prostorové orientace (197) a rozvoj hrubé a jemné

motoriky (155). Další výzkumná šetření by se měla zaměřovat na důvody, proč pedagogové nerozvíjí percepce a motorické dovednosti žáků v mnohem větší míře. Další položka se zabývala pedagogickou intervencí při potížích v obsahu psaného textu. I v tomto případě nebylo použito označení typu specifické poruchy učení. Při potížích v obsahu psaného textu pedagogové podporují osvojení si a aplikaci gramatických pravidel (349, 83 %), dále rozvíjí grafomotoriku (269, 64 %). Rozvoj fonologického uvědomování, zrakového vnímání, prostorové orientace označila pouhá polovina respondentů (231, 55 %), podobně jako rozvoj jemné motoriky (189, 45 %). Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že pedagogové by se měli dále vzdělávat v problematice specifických poruch učení, zejména v možnostech podpory oslabených oblastí. Poslední položka s tímto zaměřením identifikovala všeobecné přístupy k žákovi při potížích v obsahu psaného textu. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Všeobecné přístupy mají nejčastěji podobu prodloužené doby procvičování a častého opakování (395, 94 %), následuje respektování individuálního tempa psaní (357, 85 %). V podobné míře jsou využívány také alternativní formy diktátů (353, 84 %). Pedagogové poskytují žákům dostatek času na vypracování úkolu (323, 77 %) a dostatek času na kontrolu práce (319, 76 %). Dále umožňují žákům používání pomůcek (přehledy učiva, pravidla, tabulky, pracovní listy aj.) (286, 68 %) a při výkladu nového učení jej rozdělují do více celků (265, 63 %). Taktéž zadávají zkrácené domácí úkoly (260, 62 %). Necelá polovina pedagogů upřednostňuje ústní zkoušení a ústní projev (168, 40 %) a minimalizuje přepisování textů (155, 37 %). Možnost „jiné“ využilo 17 (4 %) pedagogů a uváděli zjednodušená cvičení, rozdělení písemné práce na více částí, zkoušení izolovaného gramatického jevu, zkoušení pomocí moderních technologií a používání gramatických her k procvičování.

Tabulka 17

Pedagogická intervence při potížích ve psaní

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
rozvoj grafomotoriky	269	64
uvolnění ruky před psaním	248	59
rozvoj zrakového vnímání, vizuomotoriky, prostorové orientace	197	47
podpora správného úchopu	344	82
rozvoj hrubé a jemné motoriky	155	37

Podobně jako v předchozích položkách byli pedagogové oslovováni s dotazem na pedagogickou intervenci při potížích v matematice. I u této položky bylo zadání otázky formulováno bez zaměření na žáky s dyskalkulií, neboť některé potíže různých typů specifických poruch učení se mohou manifestovat i do oblastí matematických schopností bez nutnosti této diagnózy. Dle tabulky 18 se pedagogové při potížích žáků v matematice zaměřují zejména na orientaci žáků v číselných řadách (172) a na číselné ose (147). Dále cvičí porovnávání čísel

(134) a taktéž podporují představu pojmu přirozeného čísla (105). Z důvodu různých příčin potíží v matematice podporují psaní číslic, matematických symbolů a operací (67) a čtení číslic, matematických symbolů a operací (63). Rozvoji zrakového vnímání a prostorové orientace se věnuje pouze 71 respondentů. Nejméně pedagogové v rámci podpory v matematice rozvíjí u žáků se specifickými poruchami učení řeč a porozumění pojmům (38). 4 pedagogové uvedli i jiné všeobecné přístupy jako používání kalkulačky, nepoužívání „pětiminutovek“, příklady s vizuální oporou a počítání s tabulkami násobků. Pro komplexní uchopení problematiky byla položena otázka na všeobecné přístupy k žákovi s potížemi v matematice. Respondenti mohli vybírat ze všech nabízených možností. Pedagogové ve stejné míře aplikují dlouhodobé opakování početních operací (164, 39 %) a ověření si přečtení a porozumění zadání úkolu (164, 39 %), podobně jako ověření si správnosti při zápisech čísel (139, 33 %) a zkrácení úkolů (139, 33 %). Taktéž zdůrazňují klíčové informace (122, 29 %) a minimalizují diktované písemné práce (84, 20 %).

Tabulka 18

Pedagogická intervence při potížích v matematice

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
porovnávání čísel	134	32
orientace na číselné ose	147	35
orientace v číselných řadách	172	41
podpora psaní číslic, matematických symbolů, operací	67	16
podpora čtení číslic, matematických symbolů, operací	63	15
podpora představy pojmu přirozeného čísla	105	25
rozvoj zrakového vnímání, prostorové orientace	71	17
rozvoj řeči a porozumění pojmům	38	9
jiné	4	1

Následná dvojice otázek se zaměřovala na pedagogickou intervenci v rámci podpory oslabeného sluchového a zrakového vnímání. Respondenti mohli u obou položek vybírat ze všech nabízených možností. Nejprve byli pedagogové vyzváni k označení intervencí při oslabení fonologického uvědomování. Nejčastěji vedou pedagogové žáky k psaní diakritických znamének současně s písmenem (307, 73 %), což může být ovlivněno různými ročníky žáků. Dále pedagogové pracují s žáky při tvoření nových slov přesmyknutím hlásek (281, 67 %). Oblíbenou činností je také rýmování (239, 57 %). Necelá polovina pedagogů vede žáky ke grafickému znázornění délek (176, 42 %), taktéž rozkládání slov (151, 36 %) není

příliš častou formou cvičení. Převážně v nižších ročnících žáci určují počet slov ve větě (113, 27 %). Někteří pedagogové využívají pro podporu fonologického uvědomování žáků se specifickými poruchami učení určování hlásek (105, 25 %) a v minimální míře práci s bzučákem (63, 15 %). Mezi jinými možnostmi (8, 2 %) bylo určování chybějících písmen ve slově, křížovky, osmisměrky, kris-kros a hry se slovy. Taktéž byli pedagogové dotazováni na pedagogickou intervenci při oslabení zrakového vnímání. Nejčastěji respondenti označovali možnost rozlišování písmen b – d – p, m – n, t – j (294) a určování shodných a rozdílných obrazců, symbolů, písmen (273). Polovina pedagogů (218) zařazuje do edukace práci s puzzle, tangramy, mozaikami. Dále využívají hledání rozdílů mezi obrázky (168) a práci s mapou (160). Fixace tvarů písmen modelováním, vystřihováním, vybarvováním (130) je zastoupena v menší míře, což může souviset s činností, která je využívána zejména v prvních ročnících. Pedagogové vedou žáky také k barevnému označení symbolů, písmen a číslic v textu (109). Jiné možnosti uvedli 4 pedagogové a doplnili práci s moderními technologiemi, práci se stavebnicemi a dokreslování obrázků.

Tabulka 19

Pedagogická intervence při oslabení zrakového vnímání

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
hledání rozdílů mezi obrázky	168	40
barevné označení symbolů, písmen a číslic v textu	109	26
práce s mapou	160	38
rozlišování písmen b – d – p, m – n, t – j	294	70
fixace tvarů písmen modelováním, vystřihováním, vybarvováním	130	31
práce s puzzle, tangramy, mozaikami	218	52
určování shodných a rozdílných obrazců, symbolů, písmen	273	65
jiné	4	1

Další oblast položek se zabývala pedagogickou intervencí při oslabení prostorové orientace, pedagogickou intervencí při potížích v řeči a všeobecnými přístupy k žákovi s pomalým pracovním tempem. V rámci identifikace pedagogické intervence aplikované pedagogy při oslabení prostorové orientace mohli respondenti vybírat ze všech nabízených možností. Z hlediska frekvence pedagogové nejčastěji využívají práci s modely geometrických těles (302) a manipulaci s předměty na aplikaci pojmů (164), taktéž se snaží podpořit žáky v osvojování si pojmů nahoře – dole, nad – pod, vpředu – vzadu, před – za, mezi, uprostřed, daleko – blízko, vpravo – vlevo (155). Formou hry podporují prostorovou orientaci při hledání správné cesty v nakresleném bludišti (67), tak-

těž pracují s mapami (67) a hrají hry lodě a piškvorky (42). Jiné prostředky intervence označilo 8 respondentů, doplnili dopravní výchovu, kolektivní hry a cvičení v tělesné výchově. Pedagogická intervence při potížích v řeči se orientuje zejména na zohlednění komunikačního tempa a průběhu žáka (315, 75 %), dále na stručnou a opakující se instruktáž úkolů (307, 73 %). V menší míře se orientuje na podporu slovní zásoby (256, 61 %) a podporu porozumění pomocí grafického znázornění či reálných předmětů (202, 48 %). Nejméně je využívána motivace přiměřenými činnostmi a jejich střídáním (55, 13 %). Žádný z respondentů nedoplnil jiné možnosti. Pedagogové byli osloveni s dotazem na všeobecné přístupy k žákovi s pomalým pracovním tempem. Téměř všichni pedagogové tolerují pracovní tempo žáka (416, 99 %), taktéž poskytují žákům dostatek času na kontrolu úkolů (399, 95 %). Dle potřeby přistupují k rozložení úkolů (360, 86 %) a při práci žáků kladou větší důraz na kvalitu práce (353, 84 %). Častým jevem je také hodnocení pouze zvládnutého úkolu (252, 60 %), stejně jako citlivé zvážení zapojení žáka do úkolů s časovými limity (244, 58 %). Upřednostňování ústní formy ověřování znalostí se využívá v minimální míře (38, 9 %). Žádný z respondentů nedoplnil jiné možnosti.

Tabulka 20

Pedagogická intervence při potížích v prostorové orientaci

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
osvojování si pojmů nahoře – dole, nad – pod, vpředu – vzadu, před – za, mezi, uprostřed, daleko – blízko, vpravo – vlevo	155	37
hry lodě, piškvorky	42	10
manipulace s předměty na aplikaci pojmů	164	39
hledání správné cesty v nakresleném bludišti	67	16
práce s mapami	67	16
práce s modely geometrických těles	302	70
jiné	8	2

Předposlední kategorie otázek se zabývala pedagogickou intervencí v rámci motivace a povzbuzení žáka, podpory žáka v překonávání potíží a podpory soustředění. Respondenti u těchto položek mohli vybírat ze všech nabízených možností. Pedagogickou intervencí zaměřenou na motivaci a povzbuzení žáka aplikují pedagogové formou povzbuzení, pochvaly, ocenění (349, 83 %). Dále se orientují na zažití úspěchu žáka (323, 77 %) a na zohlednění individuálních potřeb žáka při výběru metod (307, 73 %). Taktéž pedagogové staví na silnějších stránkách žáka (290, 69 %) a snaží se předcházet vzniku pocitu méněcennosti (265, 63 %). Z tohoto důvodu také vychází z oblastí, ve kterých je žák úspěšný (210, 50 %). Jiné pedagogické intervence nebyly uvedeny. Další pedagogická intervence se zaměřuje na podporu žáka v překonávání potíží, jelikož právě tato oblast je stěžejní pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Pedagogická intervence se orientuje na seznámení všech pedagogů se specifiky žakových potíží (412,

98 %) a seznámení ostatních žáků přijatelnou formou s podstatou potíží žáka (395, 94 %). Následuje spolupráce se zákonnými zástupci žáka a nastavení plánu práce (349, 83 %). Důležité je také dohodnutí doporučených postupů a míry zohlednění potíží žáka všemi zúčastněnými v edukačním procesu (290, 69 %). Informace o reedukační péči žáka dostává pouze 25 pedagogů (6 %). Pedagogická intervence při podpoře soustředění se dle pedagogů nejčastěji orientuje na častější kontakt s žákem při práci (416) a na používání pomůcek (412). Taktéž využití zájmu žáka používá většina pedagogů (403). Střídání činností (294) je aplikováno v již menší míře, podobně jako relaxační přestávky (244). Nejméně je využívána zásada málo a často (210). Jiné možnosti nebyly uvedeny.

Tabulka 21

Pedagogická intervence – podpora soustředění

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
zásada málo a často	210	50
častější kontakt s žákem při práci	416	99
používání pomůcek	412	98
střídání činností	294	70
relaxační přestávky	244	58
využití zájmu žáka	403	96
jiné	0	0

Poslední dvojici otázek tvořily položky, které zjišťovaly prostředky pedagogické intervence při podpoře při výuce a pedagogickou intervencí při náplni domácí přípravy. Respondenti mohli vybírat o obou položkách ze všech nabízených možností. Pedagogická intervence v rámci podpory při výuce se nejčastěji orientuje na používání pomůcek (416), vhodný rozsah a náročnost úkolů (412), pomoc při organizaci školní práce (399), posazení žáka blíže k pedagogovi (214), úpravu tempa výkladu (202) a střídání náročnosti činností během hodiny (167). Náplň domácí přípravy spočívá dle pedagogů nejčastěji v procvičování učiva a v domácích úkolech (416, 99 %), v kontrole přípravy do školy (361, 86 %), ve výrobě pomůcek (59, 14 %) a ve cvičení oslabených oblastí (55, 13 %).

Tabulka 22

Pedagogická intervence – podpora při výuce

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
používání pomůcek	416	99
vhodný rozsah a náročnost úkolů	412	98
pomoc při organizaci školní práce	399	95
posazení žáka blíže k pedagogovi	214	51
úprava tempa výkladu	202	48
střídání náročnosti činností	167	40

2.4 VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

Hypotéza H1: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení častěji než pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku.

Dle dosaženého vzdělání je možné předpokládat potenciaální rozdíl v četnosti využívání speciálního psacího náčiní u žáků se specifickými poruchami učení.

Pro verifikaci hypotézy bylo použito jako nezávisle proměnná nejvyšší dosažené vzdělání (tabulka č. 1). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v tabulce č. 10 (pomůcky). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Hypotéza H1 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 23

Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H1

Nejvyšší dosažené vzdělání	Speciální psací náčiní		Σ
	ano	ne	
vysokoškolské (bez speciální pedagogiky)	187	210	397
vysokoškolské (se zaměřením na speciální pedagogiku)	11	12	23
Σ	198	222	420

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,005$ při $p = 0,945$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H_{0_1} : Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení stejně často jako pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku. Nulovou hypotézu H_{0_1} **přijímáme.**

Alternativní hypotéza HA_1 : Pedagogové s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku používají speciální psací náčiní u žáků se specifickými poruchami učení významně častěji než pedagogové s vysokoškolským vzděláním bez zaměření na speciální pedagogiku. Alternativní hypotézu HA_1 **zamítáme.**

Hypotéza H2: Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují častěji kooperativní učení než pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení.

Dle aktuálního počtu vzdělávaných žáků se specifickými poruchami učení je možné předpokládat potencionální rozdíl v četnosti využívaných speciálních metod a forem výuky při vzdělávání této skupiny žáků.

Pro verifikaci hypotézy byl použit jako nezávisle proměnná počet žáků se specifickými poruchami učení (tabulka č. 5). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v tabulce č. 11 (metody a formy výuky). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Hypotéza H2 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 24

Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H2

Počet žáků se specifickými poruchami učení	Kooperativní učení		Σ
	ano	ne	
do 6 žáků	314	51	365
7 a více žáků	47	8	55
Σ	361	59	420

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,013$ při $p = 0,911$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₂: Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují se stejnou četností kooperativní učení jako pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení. Nulovou hypotézu H0₂ **přijímáme.**

Alternativní hypotéza HA₂: Pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně 7 a více žáků se specifickými poruchami učení, aplikují významně častěji kooperativní učení než pedagogové, kteří vzdělávají aktuálně do 6 žáků se specifickými poruchami učení. Alternativní hypotézu HA₂ **zamítáme.**

Hypotéza H3: Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají častěji čtení kratších textů než pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Dle orientace pedagogů v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je možné předpokládat potencionální rozdíl v četnosti všeobecných přístupů při potížích se čtením u výše zmíněných žáků.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná orientace v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (tabulka č. 3). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v tabulce č. 16 (všeobecné přístupy při potížích se čtením). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Hypotéza H3 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 25

Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H3

Orientace v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	Čtení kratších textů		Σ
	ano	ne	
výborně	7	4	11
dobře	101	59	160
Σ	108	63	171

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,001$ při $p = 0,974$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₃: Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají stejně často čtení kratších textů jako pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Nulovou hypotézu H0₃ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₃: Pedagogové s výbornou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení používají významně častěji čtení kratších textů než pedagogové s dobrou orientací v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Alternativní hypotézu HA₃ **zamítáme**.

Hypotéza H4: Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají častěji slovní hodnocení než pedagogové s délkou praxe nad 10 let.

Dle délky pedagogické praxe je možné předpokládat potenciaální rozdíl ve využívaných formách hodnocení.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná délka pedagogické praxe (tabulka č. 2). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v tabulce č. 12 (formy hodnocení). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Hypotéza H4 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 26

Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H4

Délka pedagogické praxe	Slovní hodnocení		Σ
	ano	ne	
do 10 let	16	125	141
nad 10 let	31	248	279
Σ	47	373	420

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,005$ při $p = 0,943$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H_{0_4} : Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají se stejnou četností slovní hodnocení jako pedagogové s délkou praxe nad 10 let. Nulovou hypotézu H_{0_4} **přijímáme.**

Alternativní hypotéza H_{A_4} : Pedagogové s délkou praxe do 10 let využívají významně častěji slovní hodnocení než pedagogové s délkou praxe nad 10 let. Alternativní hypotézu H_{A_4} **zamítáme.**

Hypotéza H5: Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují častěji vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce než pedagogové, kteří nespolečně spolupracují se školními speciálními pedagogy.

Dle spolupráce se školními speciálními pedagogy je možné předpokládat potenciaální rozdíl v četnosti pedagogické intervence v podpoře při výuce.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná spolupráce se školními speciálními pedagogy (tabulka č. 7). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v tabulce č. 22 (pedagogická intervence – podpora při výuce). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Hypotéza H5 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tabulka 27

Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H5

Spolupráce se školními speciálními pedagogy	Vhodný rozsah a náročnost úkolů		Σ
	ano	ne	
ano	280	6	286
ne	131	3	134
Σ	411	9	420

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,009$ při $p = 0,925$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H_0 : Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují stejně často vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce jako pedagogové, kteří nespolečně spolupracují se školními speciálními pedagogy. Nulovou hypotézu H_0 **přijímáme**.

Alternativní hypotéza H_A : Pedagogové, kteří spolupracují se školními speciálními pedagogy, zařazují významně častěji vhodný rozsah a náročnost úkolů v rámci podpory při výuce než pedagogové, kteří nespolečně spolupracují se školními speciálními pedagogy. Alternativní hypotézu H_A **zamítáme**.

2.5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zjišťováním převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu byly získány informace, které uvádějí, že 66 % pedagogů vzdělává žáky s 3. stupněm podpůrných opatření. 18 % respondentů vzdělává převážně žáky s 2. stupněm podpůrných opatření. 12 % pedagogů pracuje s žáky ve 4. stupni podpůrných opatření. Žáky 1. stupně podpůrných opatření vzdělávají 4 % pedagogů. Pedagogové však nevzdělávají v inkluzivním prostředí základních škol žáky s 5. stupněm podpůrných opatření. Převažující 3. stupeň podpůrných opatření potvrzuje těžší dopad specifických poruch učení na edukaci těchto žáků a jejich vyšší míru podpory. Na základě této informace jsou negativním zjištěním zejména skutečnosti, že pedagogové běžných škol nemají ve většině případů speciálněpedagogické vzdělání a dále se ani v problematice inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nevzdělávají. Přesto pedagogové při edukaci žáků se specifickými poruchami učení využívají celou škálu podpůrných opatření. Všichni pedagogové (100 %) používají při edukaci těchto žáků pomůcky. 97 % respondentů upravuje obsah vzdělávání a 96 % pedagogů modifikuje vyučovací metody a formy práce se žáky. Práci s třídním kolektivem využívá 93 % pedagogů. Intervenci realizuje 85 % respondentů, podobně jako přípravu na výuku (82 %). Podpůrná opatření v rámci modifikace hodnocení aplikuje 73 % pedagogů. Organizaci výuky využívá značně méně pedagogů (47 %). 14 % pedagogů upravuje prostředí pro žáky. Pouze 3 % pedagogů realizují podpůrná opatření formou podpory sociální a zdravotní.

Při zjišťování náplně spolupráce pedagogů se školními speciálními pedagogy a školními psychology při edukaci žáků se specifickými poruchami učení byli pedagogové tázáni, zda a jak spolupracují se školním speciálním pedagogem a školním psychologem. 68 % pedagogů využívá služeb školního speciálního pedagoga. Nicméně stále 32 % pedagogů tuto možnost nemá, tedy speciálněpedagogickou intervenci na škole nikdo nezajišťuje. Nejčastějším druhem spolupráce mezi pedagogy a školními speciálními pedagogy bylo pořizování pomůcek a instruktáž k jejich používání (94 %), následovala spoluúčast na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (91 %), identifikace podpůrných opatření (89 %), vedení předmětu speciálněpedagogické péče (83 %), realizace intervenčních činností (77 %), diagnostika (39 %), metodické vedení asistentů pedagoga (32 %), kooperace s dalšími poradenskými pracovníky (28 %) a depistáž žáků (17 %). 3 % pedagogů využívají služeb školních speciálních pedagogů při vedení výuky a při konzultacích se zákonnými zástupci a s vedením školy. Tyto výsledky nejsou uspokojivé, jelikož pedagogové sami hodnotí svoji orientaci v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jako průměrnou až podprůměrnou. Horší výsledky byly odhaleny při spolupráci pedagogů se školním psychologem, se kterým spolupracuje pouze 58 % pedagogů a 42 % respondentů nespolupracují. Nejčastějším druhem spolupráce bylo zjišťování sociálního klimatu třídy (88 %), dále krizová intervence (66 %), podobně jako individuální práce se žákem (63 %) a předcházení školnímu neúspěchu (59 %). Dále se jednalo o hygienu a techniky učení (51 %), konzultace pro zákonné zástupce (47 %), kariérové poradenství (39 %) a metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele (22 %). 4 % pedagogů využívají vzdělávací činnosti pro pedagogy, pořádání exkurzí pro žáky a účast při adaptačních po-

bytech. Z toho vyplývá, že pouze malá část pedagogů spolupracuje s poradenskými pracovníky, kteří na školách zajišťují speciálněpedagogickou a psychologickou péči. Přesto však pedagogové v naprosté většině případů nespolupracují ani s pedagogicko-psychologickými poradnami.

Pro zjišťování **využívaných pomůcek při edukaci žáků se specifickými poruchami učení** byly použity obecnější i konkrétnější položky v dotazníku. Z obecného hlediska využívají pedagogové ve výuce žáků se specifickými poruchami učení modifikované pracovní listy (100 %) a moderní technologie (100 %). Značné množství pedagogů používá také pomůcky pro podporu grafomotoriky (95 %), speciální učebnice (94 %) a schémata a přehledy učiva (91 %). Více než dvě třetiny pedagogů používají také číselné osy (77 %), 60 % respondentů 2D a 3D pomůcky, podobně jako průhledné fólie (56 %), čtecí záložky, čtecí okénka (53 %) a speciální psací náčiní (47 %). V menší míře jsou využívány pomůcky na podporu sluchového rozlišování pomocí mačkadla pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik (37 %) a bzučák (16 %). 89 % pedagogů si samo tvoří pomůcky, patří mezi ně pracovní listy, cvičení, texty ke čtení, upravené diktáty, přehledy učiva, pomocníčci, písmena z drátků či jiných materiálů, měkká houba a pevná krabička pro nácvik měkčení aj. Pro rozvoj čtení využívají pedagogové upravené texty, pracovní listy a speciální čítanky (97 %). Téměř všichni pedagogové (95 %) také využívají zvětšená písmena. Cvičení, činnosti, hry a pracovní listy pro podporu sluchového vnímání používá 73 % pedagogů. Cvičení, činnosti, hry a pracovní listy pro podporu zrakového vnímání zařazuje 72 % respondentů. Počítačové programy a moderní technologie využívá 64 % pedagogů a 53 % čtecí okénka, 52 % čtecí tabulky, 44 % texty se stíněným písmem, 16 % bzučák a 14 % postřehovací slabiky. Některé pomůcky tedy pedagogové využívají při edukaci v minimální míře. Důvodem může být neznalost těchto pomůcek, menší míra spolupráce s poradenskými pracovníky, horší orientace v problematice a mnoho dalších faktorů, které by se měly stát předmětem dalších zkoumání.

V rámci zjišťování **využívaných metod a forem práce při edukaci žáků se specifickými poruchami učení** bylo zjištěno, že stále ještě 95 % respondentů pracuje pomocí frontální výuky, kterou doplňuje ve stejné míře (95 %) individuální práci se žákem. Taktéž se 95 % pedagogů zaměřuje na prevenci únavy a podporu koncentrace pozornosti. Pravidelnou kontrolu pochopení učiva aplikuje 90 % respondentů, stejně jako podporu motivace žáka. Často je v edukaci využíváno také kooperativní učení (86 %) a projektová výuka u 59 % respondentů. Metody aktivního učení využívá 48 % pedagogů. Výuku respektující styly učení zařazuje 33 % respondentů a strukturalizaci výuky 24 % pedagogů. 6 % pedagogů aplikuje prožitkové učení, dramatizaci, učení hrou a pokusy. Při identifikaci potíží, které ovlivňují volbu metod a forem výuky pedagogů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, bylo zjištěno, že nejčastěji volbu ovlivňuje snížená schopnost koncentrace pozornosti žáků (96 %) a odlišné pracovní tempo (95 %). V menší míře byly identifikovány jako potíže ve výběru metod deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání (82 %) a oslabení kognitivního výkonu (72 %). Jako nejméně omezující byly překvapivě analyzovány nedostatečné sociální a komunikační kompetence (60 %). Přesto v rámci intervence využívané při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení pedagogové aplikují zásahy pro zvládnání náročného chování, a to téměř ve stejné míře jako spolupráci rodiny a školy. Tato oblast je však negativně ovlivněna právě nedostatečnou spoluprací zejména se školními psychology nebo s poradenskými pracovníky ze školských poradenských zaříze-

ní. Pedagogové potřebují širokou škálu strategií, ze které si vybírají ty nevhodnější vzhledem k edukačnímu záměru, a dle potřeby ji dále modifikují. Předpokladem je však znalost pedagogů v oblasti výukových strategií, kterými lze posilovat silné stránky žáků a pomoci jim zvládnout náročný učební proces. Na základní škole i při dalším vzdělávání je důležité, aby pedagog vhodně volil intervence a výukové strategie, které směřují k posílení rozvoje nervových a dílčích funkcí (Bartoňová, Sedláčková, & Vítková, 2020).

Při identifikaci **využívaných forem hodnocení při edukaci žáků se specifickými poruchami učení** bylo zjištěno, že 86 % pedagogů hodnotí při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení klasifikačním stupněm. Slovní hodnocení používá 11 % respondentů a 7 % pedagogů aplikuje kombinaci klasifikačního stupně a slovního hodnocení. 3 % pedagogů používají k hodnocení samolepky, smajlíky, razítka, obrázky aj. Většina pedagogů (79 %) vede žáky k sebehodnocení a pouze 21 % respondentů nikoliv. Pedagogové podporují sebehodnocení žáků nejčastěji písemnou formou různého záznamu nebo sebehodnotícího listu či přichystané tabulky s rozkrokováním činností, které žák po zvládnutí označuje dle domluvených pravidel, nebo využívají barevných kartiček pro označení úrovně zvládnutí úkolu či činnosti. Další využívanou formou je ústní sebehodnocení žáků. Modifikaci hodnocení v rámci podpůrných opatření využívá 73 % pedagogů. Lze předpokládat, že na základě doporučení školského poradenského zařízení se pedagogové zaměřují při hodnocení pouze na zvládnuté úkoly (60 %) a hodnocení jen toho, co žák stihl (15 %). Tento přístup k hodnocení je však nutné správně nastavit tak, aby nedocházelo k pocitu nespravedlnosti u dalších žáků. Další zkoumání by se měla orientovat zejména na aplikaci formativního hodnocení. Během plánování edukace a vzdělávací strategie se pedagogové zamýšlí nad mnoha faktory, mezi které se řadí taktéž to, co se mají žáci naučit, jak budou hodnotit úspěch žáků, jaké jsou dosavadní znalosti žáků a co jsou ještě žáci schopni zvládnout (Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Zjišťováním a analýzou přístupů využívaných při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol došlo k naplnění hlavního cíle. Strategie či přístupy představují mentální činnost, kterou lze ověřit, a popřípadě zaměnit za jinou, která je účinnější. U žáků se specifickými poruchami učení dochází k používání jiných vzorců pro zpracování informací než u intaktních žáků. Žáci mnohdy opakují stále stejnou strategii, jelikož jsou málo flexibilní (Pokorná, 2011). V rámci podpory školní připravenosti jsou nejčastěji doporučovány zákonným zástupcům u zápisu do prvních ročníků pracovní materiály na procvičování (51 %), dále jsou poskytovány individuální konzultace pro rodiče budoucích prvňáčků (21 %), kroužky vedené školou (14 %), konzultace pedagoga – poradenského pracovníka školy a rodiny s žákem (2 %) a spolupráce školy s pedagogicko-psychologickými poradnami, které realizují přípravné programy (1 %). 44 % škol podporu školní připravenosti nezajišťuje, přestože tato oblast podpory je stěžejní pro identifikaci školní zralosti a případné doporučení odkladu školní docházky. V rámci analýzy pedagogické intervence při potížích ve čtení bylo zjištěno, že pedagogové nejčastěji využívají nácvik techniky čtení – četba kratších textů (93 %), rozvoj fonologického uvědomování, zrakového vnímání, prostorové orientace (86 %), postupné zaměření na obsah textu (75 %), čtení se čtecím okénkem (53 %) a párové čtení (46 %). Podpora vnímání čteného textu je prováděna párováním slov či vět s obrázky (88 %), výběrem správně napsaného slova ze dvojice slov (85 %), dějovou posloupností (77 %), texty

s logickými chybami (74 %), dopisováním vět dle logické návaznosti (68 %), kreslicími diktáty (63 %) a psanými hádankami (56 %). 3 % pedagogů volí práci s jednoduchými texty ze starších slabikářů, ústní ověřování, práci s lístečky s jednoduchými instrukcemi a psané návody práce. Mezi všeobecné přístupy, které pedagogové aplikují při potížích se čtením, se řadí individuální posuzování žákových obtíží (98 %), více času na práci s textem ve všech předmětech (96 %), ujištění se o porozumění textu (87 %), kontrola psychické pohody žáka (82 %), častější čtení kratších textů (63 %), zvýraznění klíčových slov v textu (32 %), ústní zkoušení (20 %), podpora orientace v textu před vyvoláním ke čtení nahlas (14 %) a ústní projev (13 %). 15 % pedagogů používá testy zpracovávané na počítači, hodnocení jen toho, co žák stihl, poskytování shrnutí a výtahu obsahu textu, čtení vlastních knih a zvětšenou velikost písma. Pedagogická intervence při potížích žáků se specifickými poruchami učení ve psaní a při potížích těchto žáků v obsahu psaného textu se orientuje na podporu správného úchopu (82 %), rozvoj grafomotoriky (64 %) a uvolnění ruky před psaním (59 %), rozvoj zrakového vnímání, vizuomotoriky a prostorové orientace (47 %) a rozvoj hrubé a jemné motoriky (37 %). Pedagogická intervence při potížích v obsahu psaného textu se zaměřuje na osvojení si a aplikaci gramatických pravidel (83 %), rozvoj grafomotoriky (64 %), rozvoj fonologického uvědomování, zrakového vnímání, prostorové orientace (55 %) a rozvoj jemné motoriky (45 %). Všeobecné přístupy k žákovi při potížích v obsahu psaného textu mají podobu prodloužené doby procvičování a častého opakování (94 %), respektování individuálního tempa psaní (85 %), alternativních forem diktátů (84 %), dostatku času na vypracování úkolu (77 %), dostatku času na kontrolu práce (76 %), používání pomůcek (68 %), rozdělení výkladu nového učení do více celků (63 %), zkrácených domácích úkolů (62 %), ústního zkoušení a ústního projevu (40 %) a minimalizace přepisování textů (37 %). 4 % pedagogů používají zjednodušená cvičení, rozdělení písemné práce na více částí, zkoušení izolovaného gramatického jevu, zkoušení pomocí moderních technologií a používání gramatických her k procvičování. Při pedagogické intervenci při potížích v matematice se pedagogové zaměřují převážně na orientaci žáků v číselných řadách (41 %) a na číselné ose (35 %). Dále cvičí porovnávání čísel (32 %) a taktéž podporují představu pojmu přirozeného čísla (25 %). Z důvodu různých příčin potíží v matematice podporují psaní číslic, matematických symbolů a operací (16 %) a čtení číslic, matematických symbolů a operací (15 %). Rozvoji zrakového vnímání a prostorové orientace se věnuje pouze 17 % respondentů. Nejméně pedagogové v rámci podpory v matematice rozvíjí u žáků se specifickými poruchami učení řeč a porozumění pojmům (9 %). 1 % pedagogů využívá i jiné všeobecné přístupy, jako používání kalkulačky, nepoužívání „pětiminutovek“, příklady s vizuální oporou a počítání s tabulkami násobků. Všeobecné přístupy k žákovi s potížemi v matematice mívají podobu dlouhodobého opakování početních operací (39 %) a ověření si přečtení a porozumění zadání úkolu (39 %), podobně jako ověření si správnosti při zápisech čísel (33 %) a zkrácení úkolů (33 %). Taktéž pedagogové zdůrazňují klíčové informace (29 %) a minimalizují diktované písemné práce (20 %). Pedagogickou intervencí v rámci podpory oslabeného sluchového vnímání realizují pedagogové vedením žáků k psaní diakritických znamének současně s písmenem (73 %), tvořením nových slov přesmyknutím hlásek (67 %), rýmování (57 %), grafickým znázorněním délek (42 %), rozkládáním slov (36 %), určováním počtu slov ve větě (27 %), určováním hlásek (25 %), prací se bzučákem (15 %) a určováním chybějících písmen ve slově, křížovkami, osmisměrkami, kris-krosem a hrami se slovy (2 %). Taktéž pedagogové realizují pedagogickou intervencí při oslabení zrakového vnímání rozlišováním písmen b – d – p, m – n, t – j (70 %)

a určování shodných a rozdílných obrazců, symbolů, písmen (65 %), prací s puzzle, tangramy, mozaikami (52 %), hledáním rozdílů mezi obrázky (40 %), prací s mapou (38 %), fixací tvarů písmen modelováním, vystřihováním, vybarvováním (31 %), barevným označením symbolů, písmen a číslic v textu (26 %). 1 % pedagogů volí práci s moderními technologiemi, práci se stavebnicemi a dokreslování obrázků. V rámci identifikace pedagogické intervence aplikované při oslabení prostorové orientace bylo zjištěno, že pedagogové využívají při práci s žáky modely geometrických těles (70 %) a manipulaci s předměty na aplikaci pojmů (39 %), taktéž se snaží podpořit žáky v osvojování si pojmů nahoře – dole, nad – pod, vpředu – vzadu, před – za, mezi, uprostřed, daleko – blízko, vpravo – vlevo (37 %). Formou hry podporují prostorovou orientaci při hledání správné cesty v nakresleném bludišti (16 %), taktéž pracují s mapami (16 %) a zařazují do edukace hry lodě a piškvorky (10 %). 2 % respondentů využívají dopravní výchovu, kolektivní hry a cvičení v tělesné výchově. Pedagogická intervence při potížích v řeči se orientuje zejména na zohlednění komunikačního tempa a průběhu žáka (75 %), dále na stručnou a opakující se instruktáž úkolů (73 %). V menší míře se orientuje na podporu slovní zásoby (61 %) a podporu porozumění pomocí grafického znázornění či reálných předmětů (48 %). Nejméně je využívána motivace přiměřenými činnostmi a jejich střídáním (13 %). Všeobecné přístupy k žákovi s pomalým pracovním tempem se orientují na toleranci pracovního tempa žáka (99 %), taktéž na poskytnutí žákům dostateku času na kontrolu úkolů (95 %), rozložení úkolů (86 %) a kladení většího důrazu na kvalitu práce (84 %). Častým jevem je dále hodnocení pouze zvládnutého úkolu (60 %), stejně jako citlivé zvážení zapojení žáka do úkolů s časovými limity (58 %) a upřednostňování ústní formy ověřování znalostí (9 %). V rámci motivace a povzbuzení žáka pedagogové aplikují formou povzbuzení, pochvaly, ocenění (83 %). Orientují se na zažití úspěchu žáka (77 %) a na zohlednění individuálních potřeb žáka při výběru metod (73 %). Taktéž pedagogové staví na silnějších stránkách žáka (69 %) a snaží se předcházet vzniku pocitu méněcennosti (63 %). Z tohoto důvodu také vychází z oblastí, ve kterých je žák úspěšný (50 %). Pro překonávání potíží žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí podporují pedagogové seznámení všech pedagogů se specifiky žákových potíží (98 %) a seznámení ostatních žáků přijatelnou formou s podstatou potíží žáka (94 %). Taktéž spolupracují se zákonnými zástupci žáka a sestavují plán práce (83 %), domlouvají doporučené postupy a míru zohlednění potíží žáka všemi zúčastněnými v edukačním procesu (69 %). Informace o reedukační péči žáka však dostává pouze 6 % pedagogů. Pedagogická intervence při podpoře soustředění se nejčastěji orientuje na častější kontakt s žákem při práci (99 %) a na používání pomůcek (98 %). Využití zájmu žáka používá většina pedagogů (96 %). Střídání činností je aplikováno v již menší míře (70 %), podobně jako relaxační přestávky (58 %). Nejméně (50 %) je využívána zásada málo a často. Pedagogická intervence v rámci podpory při výuce se nejčastěji orientuje na používání pomůcek (99 %), vhodný rozsah a náročnost úkolů (98 %), pomoc při organizaci školní práce (95 %), posazení žáka blíže k pedagogovi (51 %), úpravu tempa výkladu (48 %) a střídání náročnosti činností během hodiny (40 %). Náplň domácí přípravy spočívá nejčastěji v procvičování učiva a v domácích úkolech (99 %), v kontrole přípravy do školy (86 %), ve výrobě pomůcek (14 %) a ve cvičení oslabených oblastí (13 %).

2.6 DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚPEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je stále aktuálním tématem. Některé oblasti, které se jeví jako problematické, souvisí s celým školstvím, nejen s edukací těchto žáků. Přesto je nutné na ně upozornit, jelikož bývají zdrojem mnohých potíží právě i při vzdělávání žáků s priznanými podpůrnými opatřeními. Dlouhodobým problémem v českém školství, který potvrzuje většina výzkumů, je genderový nepoměr. Důvody tohoto nepoměru mohou být různé, může se jednat o finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, změny v nastavení systému školství ad. Přesto je však mužský element v pedagogických kruzích velice důležitý, a to zejména při výchovném působení na žáky, jelikož může přispět k rovnováze postojů a přístupů a je nápomocný při budování hodnot. Další oblastí, ve které se stále objevují značné nedostatky, je vzdělání a vzdělávání se pedagogických pracovníků. Jedná se zejména o nedostatečnou znalost speciální pedagogiky, ať už z důvodu, že pedagogové speciální pedagogiku nestudovali během svých studií, nebo z důvodu, že se jí nevěnují ani v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Otázkou zůstává, zda pedagogové o této oblasti nemají dostatečné informace, nevědí o možnostech dalšího vzdělávání nebo o něj nejeví zájem. Tento problém do jisté míry souvisí také se stárnutím pedagogické populace. Starší generace často nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním, nechtějí měnit své zažité přístupy a postupy práce s žáky. Odmítání speciálních vzdělávacích potřeb žáků poté vede k neúspěšnosti celého výchovně-vzdělávacího procesu na obou stranách, tedy na straně školy i žáka. Odmítavý postoj k žákům s potřebou podpory ve vzdělávání souvisí zejména s nedostatečnými informacemi a podporou pedagogických pracovníků, kteří mnohdy netuší, co je od nich očekáváno, jak mají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat, jak a za co je mají hodnotit. Velké nároky jsou kladeny zejména na pedagogy 1. stupně základní školy, kde se předpokládá intenzivní péče o žáky se specifickými poruchami učení. Pedagogům běžných základních škol nejčastěji chybí propojení se speciální pedagogikou prostřednictvím poradenských pracovníků, ať už přímo ve škole, nebo ve školských poradenských zařízeních. Otázka školních poradenských pracovníků stále zůstává nedořešenou, i přestože od novely školského zákona a prováděcích vyhlášek upravujících vzdělávání žáků s priznanými podpůrnými opatřeními uběhly již čtyři roky. Stále v poměrech českého školství není povinně na každé běžné základní škole zřízena funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa, kteří tak i nadále zůstávají pouze nadstandardními pozicemi školního poradenského pracoviště. Pedagogové se tak v otázkách vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení musí obracet na výchovného poradce nebo školního metodika prevence, kteří však tento obor pedagogiky nestudovali, a tedy není jejich povinností předávat relevantní informace. Dle výsledků výzkumu bylo zjištěno, že pedagogové se poté neobracejí ani na pracovníky školských poradenských zařízení, kteří jsou kompetentní k pomoci v tomto směru. Tedy se lze domnívat, že specifika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení zůstávají v některých školách nedořešená. Řešením by byla podpora školních speciálních pedagogů a školních psychologů v běžných základních školách, zejména zajištění financování těchto poradenských pracovníků, kteří v současné době často pracují na částečné úvazky a pracovní smlouvy s dobou určitou, jelikož je jejich pozice ve škole podpořena často pouze určitými projekty s omezenou dobou platnosti. Pak se však tyto pozice stávají méně

lukrativními, jelikož souvisí se značnou nejistotou do budoucna. Tedy dochází k situaci, že i školy, které získají finanční prostředky na personální podporu v podobě školního speciálního pedagoga či školního psychologa, musí řešit potíže s obsazením těchto pozic z výše uvedených důvodů. Přesto je úspěšnost inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ovlivňována zejména spoluprací pedagogických a poradenských pracovníků, jelikož se navzájem doplňují a podporují. Tato spolupráce by měla představovat stabilitu celého školského systému. V podobném postavení se objevují také asistenti pedagoga, jejich pozice a ohodnocení by mělo být taktéž předmětem upírání naší pozornosti.

Významnou oblastí podpory by měla být spolupráce pedagogů s participujícími subjekty, jež ovlivňují výchovně-vzdělávací proces žáků se specifickými poruchami učení. Zejména spolupráce se zákonnými zástupci je velice důležitá. Mělo by být podpořeno intenzivní předávání informací, vzájemná spolupráce při budování postupů při osvojování a procvičování učiva, stejně tak i identifikace toho, jaké vědomosti a znalosti si musí žák osvojit a co bude náplní jeho hodnocení. V tomto případě může být velice nápomocným prostředníkem právě asistent pedagoga, který podporuje pedagoga a napomáhá mu při činnostech, které jsou náročné na čas a organizaci. Asistent pedagoga tak může každý den komunikovat s rodinou žáka prostřednictvím moderních technologií, při zadávání úkolů a předávání informací o průběhu vzdělávání během daného dne. Naopak může taktéž předávat informace pedagogovi o průběhu domácí přípravy žáka, neboť i zákonní zástupci mají povinnost informovat školu o tom, jak se jim daří procvičovat učivo a plnit úkoly. Během ranního plánování edukace mezi pedagogem a asistentem pedagoga tak tyto důležité informace mohou ovlivnit konkrétní podobu nadcházejících školních činností. Pro pedagogy je důležitá také intenzivní spolupráce s vedením školy. Tato spolupráce by se měla orientovat zejména na předávání informací o úspěšnosti edukace žáků se specifickými poruchami učení, popřípadě o zachycení varovných signálů, že něco není zcela v pořádku. Tyto prvotní signály je nutné správně identifikovat, a předcházet tak vzniku různých potíží v chování žáků, ale i v jejich vzdělávání. Vedení školy taktéž po domluvě umožňuje pedagogům zajištění potřebných pomůcek, jelikož finanční podpora v rámci doporučení pomůcek školskými poradenskými zařízeními s určitou normovanou finanční náročností nebývá zpravidla dostačující. A právě nedostatečné finanční zajištění může být příčinou omezeného spektra pomůcek, se kterým aktuálně pedagogové pracují. Taktéž vedení školy může podpořit spolupráci s dalšími odborníky, kteří mohou podpořit pedagogy běžných základních škol. Velmi důležitá je dále spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky uvnitř školy, jelikož s žáky se specifickými poruchami učení často pracuje více pedagogů. Všichni pedagogové by však měli používat stejné pedagogické postupy tak, aby byla podpořena co nejvyšší míra úspěšnosti inkluzivního vzdělávání těchto žáků. K tomuto účelu by měly sloužit pravidelné schůzky a konzultace, na kterých si pedagogové tyto informace předávají. Velice vhodné je, pokud je u těchto schůzek přítomen i školní speciální pedagog či školní psycholog nebo výchovný poradce a školní metodik prevence. Samozřejmě by se mělo stát, že se schůzek účastní i asistent pedagoga.

Možnosti, které nabízí podpůrná opatření, nejsou stále zcela pedagogům známá. Do určité míry může toto nevědomí souviset právě s nedostatečným propojením s poradenskými pracovníky a zejména pak s poradenskými pracovníky školských poradenských zařízení, což je

překvapujícím zjištěním zejména v situaci, kdy pedagogové vzdělávají značné množství žáků se specifickými poruchami učení v kombinaci s dalšími druhy zdravotního postižení, a to převážně vyššího stupně podpůrných opatření. Pedagogové by měli být informováni o specifikách vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a o jejich nejčastěji oslabovaných oblastech. Tato erudice by přispěla k podpoře takových oblastí, které jsou v běžné praxi opomíjeny. Na základě výsledků výzkumného šetření je nutné doporučit pedagogům zaměřit se při edukaci žáků se specifickými poruchami učení na rozvoj jazykových kompetencí a rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, stejně jako na nácvik sociálního chování. V rámci volby vyučovacích metod a forem by bylo vhodné omezit frontální výuku a naopak zařadit diferencovaný přístup s individuální prací s žáky s podpůrnými opatřeními, což do určité míry souvisí právě se znalostí speciální didaktiky, s personálním zajištěním, poradenskou podporou, snížením počtu žáků ve třídách a s dalšími aspekty. Taktéž by se měli pedagogové více orientovat na výuku, která respektuje individuální styly učení konkrétních žáků, a strukturovat výuku, a to i z důvodu, že největší bariérou je při edukaci snížená koncentrace pozornosti žáků a pomalé pracovní tempo žáků se specifickými poruchami učení. Důležitou oblastí podpůrných opatření, která si zaslouží pozornost, je modifikace hodnocení. Pedagogové si stále nejsou jistí v hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Nevědí, co a jak mohou hodnotit. Tato nejistota je opět ztížena omezenou kooperací s poradenskými pracovníky, kteří by pedagogům pomohli při nastavení správného hodnocení. Zejména by se měli pedagogové naučit využívat hodnocení jako ukazatel míry osvojení si určitého učiva pro žáky a snažit se přeměnit negativní nádechy z klasifikačních stupňů, ale naopak jim přiřadit roli identifikátorů dosažené úrovně znalostí. Zejména žáci se specifickými poruchami učení bývají neurotizováni z toho, že dostanou špatnou známku, která však neodpovídá míře jejich vykonané práce ani úsilí. Práce s chybou se tak může stát pomocníkem a motivací pro další úsilí a snahu. U těchto žáků je důležité, aby byli úspěšní, aby byli hodnoceni dle svých možností a zároveň, aby byli motivováni k další práci. Výborným prostředkem je sebehodnocení žáků, které je možné zařazovat již od prvních ročníků a které žákům nejlépe ukazuje, co již zvládli a na čem mají dále pracovat. Taktéž je důležité nelpět na sumativním hodnocení, ale naopak se zaměřit na hodnocení formativní. Stejně tak je důležité, aby u ostatních žáků nevznikal pocit nespravedlnosti, což bývá velice častým jevem a příčinou narušení kamarádských vztahů. Podpora pozitivního klimatu třídy se měla stát pro pedagogy důležitou součástí jejich působení. Na třídnických hodinách by měli pedagogové pracovat s žáky, jejich emocemi a měli by jim dát možnost k vyjádření se k situacím, které žáky trápí. Pokud při této intervenci spolupracují s poradenskými pracovníky, zejména se školními psychology, mívá jejich úsilí ještě hlubší a pozitivnější dopad. Žáci by měli mít možnost vyjádřit se i v rámci anket či různých dotazníků. Při práci s třídním kolektivem by pedagogové neměli opomíjet práci se všemi zákonnými zástupci. Výborně působí také preventivní programy. Důležité je, aby pedagogové podpořili společné zážitky všech žáků a odstranili rizika vyloučení žáků se specifickými poruchami učení z třídního kolektivu.

V rámci přístupů, strategií a postupů při edukaci žáků se specifickými poruchami učení je důležité podpořit oblast školní připravenosti. Vhodné by bylo zřídít na škole kroužek, do kterého by se mohli přihlásit budoucí prvňáčci a kde by erudovaní pedagogové podpořili jednotlivé percepce, dovednosti a schopnosti dětí. V případě nedostatečné školní zralosti by mohli zákonní zástupci zvážit odklad povinné školní docházky.

ZÁVĚR

U žáků se specifickými poruchami učení je klíčovou dimenzí života jejich výchova a vzdělávání. Své specifické role sehrávají charakteristické projevy žáka právě v edukačním procesu. Charakterizovat specifika edukačního procesu žáků se specifickými poruchami učení se může jevit jako poměrně obtížný cíl. Každý žák je individualita, proto vykazuje v průběhu edukačního procesu své vlastní osobní znaky. Ve školním prostředí je vhodné rozpoznání konkrétních překážek, které žákovi ztěžují nebo znemožňují proces učení, osvojování dovedností a návyků. Současně je třeba identifikovat zdroje (sociální, kognitivní, emocionální), které žákovi učení usnadňují. Pochopení toho, jaké překážky i zdroje fungují, může pomoci vytvořit vhodná a funkční opatření pro proces edukace konkrétního žáka. Pro efektivní vzdělávání je žádoucí individualizace a činnostně orientované učení, ze kterého profituje nejen žák se specifickými poruchami učení, ale celá třída. Pro každého žáka se specifickými poruchami učení je zároveň podstatné navázat se svými učiteli vztah vzájemné důvěry, zažívat ve škole pochopení, ochotu ke spolupráci s učiteli i spolužáky a nakonec také úspěch a radost z učení. To vše mohou významnou měrou podpořit i rodiče nebo zákonní zástupci.

Edukace žáků se specifickými poruchami učení v prostředí hlavního vzdělávacího proudu vyžaduje otevřenost a schopnost všech zúčastněných v procesu edukace přijmout odlišnosti a jedinečnost každého z nich. Ze strany rodičů, učitelů, vychovatelů, poradenských pracovníků i dalších odborníků je třeba být vnímavý vůči individuálním schopnostem, dovednostem a nárokům jednotlivých žáků.

Ze získaných dat vyplývá, že pedagogové nejčastěji pracují s žáky se specifickými poruchami učení ve 3. stupni podpůrných opatření, který představuje závažnější dopad specifických poruch učení na edukaci těchto žáků a jejich vyšší míru potřebné podpory. Právě z tohoto důvodu je negativním zjištěním vzdělání pedagogů převážně bez zaměření na speciální pedagogiku. Zhruba polovina pedagogů spolupracuje s poradenskými pracovníky v podobě školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Nejčastějším druhem spolupráce mezi pedagogy a školními speciálními pedagogy bylo pořizování pomůcek a instruktáž k jejich používání, spoluúčast na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, identifikace podpůrných opatření, vedení předmětu speciálněpedagogické péče, realizace intervenčních činností, ale v minimální míře diagnostika, metodické vedení asistentů pedagoga, kooperace s dalšími poradenskými pracovníky a depistáž žáků, které se však při edukaci žáků se specifickými poruchami učení očekávají. Nejčastějším druhem spolupráce se školním psychologem je zjišťování sociálního klimatu třídy, krizová intervence, individuální práce se žákem a předcházení školnímu neúspěchu. Ojediněle je to pak hygiena a techniky učení, konzultace pro zákonné zástupce, kariérové poradenství a metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele. V rámci využívání pomů-

cek při edukaci žáků se specifickými poruchami učení pedagogové pracují s modifikovanými pracovními listy, moderními technologiemi, pomůckami na podporu grafomotoriky, se speciálními učebnicemi, schémata a přehledy učiva, číselnými osami, 2D a 3D pomůckami ad. Taktéž při edukaci využívají různé metody a formy práce. Nejčastěji však převažuje frontální výuka doplněná individuální prací se žákem se specifickými poruchami učení. V hodnocení pedagogové nejčastěji používají klasifikační stupnice, v minimální míře slovní hodnocení nebo kombinaci forem. Školní připravenosti se věnuje pouze polovina škol, na kterých pedagogové působí. Při pedagogické intervenci při potížích ve čtení pedagogové nejčastěji využívají nácvik techniky čtení – četbu kratších textů, a to na základě individuálního posouzení žákových obtíží. Při potížích žáků se specifickými poruchami učení ve psaní a při potížích těchto žáků v obsahu psaného textu se pedagogové orientují zejména na podporu správného úchopu a na osvojení si a aplikaci gramatických pravidel. Při pedagogické intervenci při potížích v matematice se pedagogové zaměřují převážně na orientaci žáků v číselných řadách. Ve všeobecných přístupech k žákovi s potížemi v matematice se objevují hlavně dlouhodobá opakování početních operací. Pedagogickou intervenci v rámci podpory oslabeného sluchového vnímání realizují pedagogové převážně vedením žáků k psaní diakritických znamének současně s písmenem. Taktéž pedagogové realizují pedagogickou intervenci při oslabení zrakového vnímání, a to zejména rozlišováním písmen b – d – p, m – n, t – j a určováním shodných a rozdílných obrazců, symbolů, písmen. V rámci pedagogické intervence při oslabení prostorové orientace pedagogové využívají při práci s žáky nejčastěji modely geometrických těles. Pedagogická intervence při potížích v řeči se orientuje zejména na zohlednění komunikačního tempa. Všeobecné přístupy k žákovi s pomalým pracovním tempem se orientují na toleranci pracovního tempa žáka a poskytnutí dostatku času na kontrolu úkolů. V rámci motivace a povzbuzení žáka pedagogové aplikují formou povzbuzení, pochvaly, ocenění. Pro překonávání potíží žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí podporují pedagogové seznámení všech pedagogů se specifiky žákových potíží. Dále pedagogové spolupracují se zákonnými zástupci žáka a sestavují plán práce. Pedagogická intervence při podpoře soustředění se nejčastěji orientuje na častější kontakt s žákem při práci a na používání pomůcek.

SHRnutí

Předkládaná publikace se zaměřuje na zjištění a analýzu přístupů využívaných při edukaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základních škol.

Monografie je tvořena dvěma hlavními částmi. Teoretická část uvádí specifikaci žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivní škole. Nejdříve se pojednává o vymezení inkluze v edukačním procesu. Následující subkapitola identifikuje faktory ovlivňující inkluzivní proces, tj. pedagoga, rodinu, žáka se specifickými poruchami učení a komunikaci. Těžiště teoretické části monografie představuje třetí subkapitola, která se věnuje klasifikaci specifických poruch učení z pohledu domácích a zahraničních odborníků. Dále je popisován vliv na školní výkon žáka se specifickými poruchami učení ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Pátá subkapitola analyzuje strategie a programy určené k podpoře žáků se specifickými poruchami učení. Reedukace specifických poruch učení, tedy nejčastěji využívané metody reedukace u žáků se specifickými poruchami učení jsou vymezeny v poslední teoretické části.

Výzkumná část monografie představuje výzkumný projekt zaměřený na přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí škol. V úvodu této části je formulován výzkumný problém. Druhá subkapitola uvádí stanovené výzkumné cíle a statistické hypotézy, metodiku výzkumného šetření a etiku výzkumného šetření. Subkapitola charakterizuje kvantitativní výzkum s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce. Následně jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření. Zbýlé subkapitoly obsahují vyhodnocení stanovených hypotéz, závěry výzkumného šetření a prezentují doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi.

SUMMARY

The presented monography focuses on the identification and analysis of approaches used in the education of pupils with specific learning disabilities in the inclusive environment of primary schools.

The monography consists of two main parts. The theoretical part presents the specification of pupils with specific learning disabilities in an inclusive school. First, it deals with the definition of inclusion in the educational process. The following subchapter identifies factors influencing the inclusive process, i.e. teacher, family, pupil with specific learning disabilities and communication. The focus of the theoretical part of the monography is the third subchapter, which deals with the classification of specific learning disabilities from the perspective of domestic and foreign experts. Furthermore, the influence on the school performance of a pupil with specific learning disabilities in a mainstream school is described. The fifth subchapter analyzes strategies and programs designed to support pupils with specific learning disabilities. Reeducation of specific learning disabilities, i.e. the most frequently used methods of reeducation for pupils with specific learning disabilities are defined in the last theoretical part.

The research part of the monography presents a research project focused on approaches to pupils with specific learning disabilities in an inclusive school environment. The research problem is formulated in the introduction to this part. The second subchapter presents the set research goals and statistical hypotheses, the methodology of the research survey and the ethics of the research survey. The subchapter characterizes quantitative research using the technique of a self-constructed questionnaire. Subsequently, the results of the research survey are interpreted. The remaining subchapters contain an evaluation of the established hypotheses, the conclusions of the research survey and present recommendations for special pedagogical theory and practice.

SEZNAM LITERATURY

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita.
- Adamus, P., Franiok, P., Kaleja, M., & Zezulková, E. (2014). *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Routledge.
- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON.
- Babtie, P., & Emerson, J. (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál.
- Barnhart, R. C., Davenport, M. J., Epps, S. B., & Nordquist, V. M. (2003). Developmental Coordination Disorder. *Physical Therapy*, 83(8), 722–731.
- Bartoňová, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování: distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2018). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1–8.

- Bartoňová, M., Sedláčková, A., & Vítková, M. (2020). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: teorie, výzkum a praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Belková, V. (2004). *Podiel školy a rodiny na náprave dyslexie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Bendová, P. ed. (2015). *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada.
- Bergin, T. (2018). *An introduction to data analysis: quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: SAGE.
- Bergman, J. L. (1992). SAIL: A way to success and independence for low-achieving readers. *Reading Teacher*, 4, 81–95.
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons for teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1–21.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2010). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Blažková, R. (2009). *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blažková, R., Matoušková, K., Vaňurová, M., & Blažek, M. (2000). *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Breitenbach, K., & Weiland, B. (2010). *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breuer-Küppers, P., & Bach, R. (2016). *Schüler mit Lernbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

- Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, Ch., & Ratz, Ch. (2012). *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Brožová, D. (2010). *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45–51.
- Cartwright, C., & Wind-Cowie, S. (2005). *Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: Continuum.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A guide book for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clough, P., & Corbett, J. (2005). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Coch, D., Fischer, K. W., & Dawson, G. (2010). *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain: Typical Development*. New York: Guilford Press.
- Coleman, R., Piek, J. P., & Livesey, D. J. (2001). A longitudinal study of motor ability and kinaesthetic acuity in young children at risk of developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 20(1–2), 95–110.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualisation, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Davies, M., & Hughes, N. (2014). *Doing a successful research project: using qualitative or quantitative methods*. London: Palgrave Macmillan.
- Dean, A. G. et al. (1994). *The Epi Info Manual: Version 6.02. A Word Processing, Database and Statistics System for Public Health on IBM-compatible Microcomputers*. London: Brixton Books.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense. How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, D., & Tupper, D. E. (Eds.). (2004). *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.
- Dewey, D., Kaplan, B. J., Crawford, S. G., & Wilson, B. N. (2002). Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 21(5–6), 905–918.

- Doležalová, E. (2018a). Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(2), 62–80.
- Doležalová, E. (2018b). Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol v České republice. *Acta Humanica*, 15(2), 8–25.
- Doležalová, E. (2018c). Teacher Assistant as One of the Supportive Measures of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Educational Review, USA*, 2(5), 289–295.
- Doležalová, E., & Viktorin, J. (2019). Názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 8(2), 65–78.
- Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Dummer-Smoch, L., & Hackethal, R. (2007). *Kieler Leseaufbau*. Kiel: Veris.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Edlinger, H., & Hascher, T. (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung. Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 55–70.
- Eger, L., & Egerová, D. (2017). *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216–226.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303–329.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2007). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Fabiánková, B., Havel, J., & Novotná, M. (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Franková, A. (2014). *Prístupy k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia z pohľadu učiteľov v spolupráci s externými poradenskými subjektmi a rodičmi v Slovenskej republike*. Brno: Masarykova univerzita.

- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Oxford Press.
- Gross, J., & White, A. (2003). *Special Educational Needs and School Improvement: Practical Strategies for Raising Standards*. London: David Fulton Publishers.
- Hackethal, R. (1995). *Praxis zum Kieler Leseaufbau und Kieler Rechtschreibaufbau*. Kiel: Veris.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Häfele, H., & Häfele, H. (2009). *Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Harčariková, T. (2010). *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: IRIS.
- Hardman, M. L., Egan, M. W., & Drew, C. J. (2016). *Human Exceptionality: School, Community, and Family*. Boston: Cengage Learning.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východiště inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.). (2014). *Inklusion in Schule and Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Heimlich, U., & Wember, F. B. (Hrsg.). (2012). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2008). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Pearson.
- Heward, W. L. (2014). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Harlow: Pearson
- Heyrovská, Y., Hrbková, H., & Mašková, I. (2004). *Nebojte se psaní: náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*. Praha: DYS-centrum.

- Hollar, D. (2012). *Handbook of Children with Special Health Care Needs*. New York: Springer.
- Hornáková, M. (2014). *Kroky k inkluzivnej škole*. Ružomberok: VERBUM.
- Hornáková, M., Janoško, P. eds. (2014). *Proinkluzívna klíma školy: zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: VERBUM.
- Chivers, M. (2006). *Dyslexia and Alternative Therapies*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Christiansen, A. (2009). *Metterschling statt Schmetterling: Hilfe und Training bei Legasthenie, LRS und Dyskalkulie*. Stuttgart: Urania Urania Im Kreuz Verlag.
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. New York: Springer.
- Janoško, P. (2013). *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok: VERBUM.
- Janoško, P., & Neslušanová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM.
- Jesson, R., & Limbrick, L. (2014). Can gains from early literacy interventions be sustained? The case of Reading Recovery. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 102–117.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Joshi, R. M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 229–242.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2008). *Dyslexie*. Praha: D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2009). *Dysgrafie*. Praha: D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2012). *Dysortografie*. Praha: D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2017). *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.

- Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita.
- Kaleja, M. ed. (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kaleja, M., Zezulková, E., & Franiok, P. (2011). *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2017). *Introduction to Teaching: Becoming a Professional*. New York: Pearson.
- Kendíková, J., & Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta.
- Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky – diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál.
- Kistner, J., Haskett, M., White, K., & Robbins, F. (1987). Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 10(1), 37–44.
- Klein, V., Šilonová, V. a kol. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie, Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Knight, B. A., & Scott, W. (Eds.). (2004). *Learning difficulties: Multiple perspectives*. French Forest, NSW: Pearson Educational Australia.
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk.
- Kopp-Duller, A., & Pailer-Duller, L. R. (2008). *Legasthenie – Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen*. Klagenfurt: KLL-Verlag.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/štvák – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.
- Košč, L. (1972). *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Krapp, A. (2005). Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 603–609.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krejbičová, D. (1995). *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. Plzeň: Pedagogické centrum.

- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada.
- Krejčová, L., Bodnářová, Z. a kol. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Küspert, P. (2015). *Neue Strategien gegen Legasthenie: Lese- und Rechtschreibschwäche: Erkennen, Vorbeugen, Behandeln*. München: Oberstebrink.
- Kutálková, D. (2004). *První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. Praha: Galén.
- Langen, E., Iven, C., & Maihack, V. (Hrsg.). (2005). *Legasthenie beim Namen nennen. Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs*. Köln: Prolog.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lechta, V. ed. (2010). *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.
- Lechta, V. ed. (2012). *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS.
- Lenart, F., Holzer, N., Schaupp, H. (Hrsg.). (2010). *Rechenschwäche – Rechenstörung – Dyskalkulie. Erkennung, Prävention, Förderung*. Graz: Leykam.
- Lerner, J., & Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders. Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.). (2013). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: HEP Verlag.
- Lipnická, M. (2015). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál.
- Litt, D. (2010). Do children selected for Reading Recovery® exhibit weaknesses in phonological awareness and rapid automatic naming? *Literacy Teaching and Learning*, 14(1–2), 89–102.
- Lovey, J. (2002). *Supporting Special Educational Needs in Secondary Classrooms*. London: David Fulton Publishers.

- Lovitt, T. C., & DeMier, D. M. (1984). An Evaluation of the Slingerland Method With LD Youngsters. *Journal of Learning Disabilities*, 17(5), 267–272.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Magová, M. (2018). Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 17(4), 99–110.
- Mandžáková, S. ed. (2008). *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Mann, C., Oberländer, H., & Scheid, C. (2010). *LRS Legasthenie. Prävention und Therapie*. Weinheim: Beltz.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H.
- Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H & H.
- Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia: Assessment and intervention*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Matthes, G. (2006). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Mayer, A. (2015). *Schriftspracherwerbsstörungen: Ein Ratgeber für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Michalová, Z. (2011). *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita.
- Michalová, Z. (2016). *Špecifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.

- Naegele, I. (2011). *Jedes Kind kann lesen und schreiben lernen: LRS, Legasthenie, Rechtschreibschwäche – Wie Eltern helfen können*. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. (2014). *Praxisbuch LRS – Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the Reading Brain PreK-3*. California: Corwin Press.
- Ng, L. (2006). *Annual monitoring of Reading Recovery: Data for 2004*. Wellington: New Zealand Ministry for Education.
- Novák, J. (2004). *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání – metodika rozvíjení početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Oakland, T., Black, J., Stanford, G., Nussbaum, N., & Balise, R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 140–147.
- Petlák, E. (2007). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E., & Fenyvesiová, L. (2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS.
- Pfister, R. (2002). *Flow im Alltag*. Bern: Lang.
- Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pokorná, V. (2010a). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010b). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál.
- Porubský, Š., Strážik, P., Vančíková, K., & Rosinský, R. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89–105.
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Ráčková, O. (2014). *Vybrané aspekty inkluzívnej pedagogiky II. – Sociálna koherencia a inklúzia v kontexte eugenických tendencií*. Ružomberok: VERBUM.
- Reed, J., & Warner-Rogers, J. (Eds.). (2008). *Child Neuropsychology: Concepts, Theory and Practice*. Chichester: Blackwell.

- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester: Wiley.
- Reid, G., & Green, S. (2011). *100+ Ideas for Supporting Children with Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group.
- Reich, K. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rief, S. F. (2016). *How to reach and teach children and teens with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchey, K., & Goeke, J. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-based reading instruction: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171–183.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie*. Basel: Beltz.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Serfontein, G. (1999). *Potíže dětí s učním a chováním*. Praha: Portál.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.
- Schulte-Körne, G. (2004). *Elternratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen; Optimal fördern; Gezielt therapieren*. München: Knaur Verlag.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201–209.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego: Elsevier.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215–229.

- Simon, H. (2015). *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početnými úlohami*. Praha: Portál.
- Sindelarová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Siwek, B. (2011). *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. Praha: Portál.
- Slepičková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stapleton, G., Howse, J., & Lee, J. (Eds.). (2008). *Diagrammatic Representation and Inference*. Heidelberg: Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Rheinberg, F. (Hrsg.). (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Swierkoszová, J. (2008). *Kooperace učitele s asistentem pedagoga: edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada.
- Šilonová, V., & Klein, V. (2015). *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM.
- Šimčíková, K., & Viktorin, J. (2017). Úroveň kreativity u jedinců s dyslexií. In M. Vrabel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání – přehledové studie* (s. 47–60). Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
- Švaříček, R., Šedová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tesařová, M. a kol. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Thomé, G. (2014). *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie*. Oldenburg: Institut für Sprachliche Bildung.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

- Vančová, A. a kol. (2010). *Základy integrativnej (inkluzívnej) špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: IRIS.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Shay Schumm, J. (2018). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*. Boston: Pearson.
- Viktorin, J. (2017). Podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základních škol v Jihomoravském kraji. In R. Horáková, M. Vítková et al., *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí* (s. 171–189). Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J. (2018a). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J. (2018b). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320–329.
- Viktorin, J., & Vítková, M. (2018). Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 24–47.
- Vollmeyer, R., & Brunstein, J. (Hrsg.). (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), 868–873.
- Waheeda, T., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151.
- Walter, J., & Wember, F. B. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- WHO. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10). Chapter V. Mental and behavioural disorders (F00-F99)*. Dostupné z <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F80-F89>
- Wild, E., & Möller, J. (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Zámečnicková, D., Vítková, M. et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zelinková, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
- Žovinec, E., Krejčová, L., & Pospíšilová, Z. (2014). *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: IRIS.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1 Současná role pedagoga (Reich, 2017)	16
Obrázek 2 Rozdělení rolí v multiprofesním týmu (Breuer-Küppers & Bach, 2016)	17

Seznam tabulek

Tabulka 1 Nejvyšší dosažené vzdělání	45
Tabulka 2 Délka pedagogické praxe	46
Tabulka 3 Orientace v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	47
Tabulka 4 Počet tříd ve škole	47
Tabulka 5 Počet žáků se specifickými poruchami učení vzdělávaných pedagogem	48
Tabulka 6 Spolupráce se zákonnými zástupci při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	49
Tabulka 7 Spolupráce se školními speciálními pedagogy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	50
Tabulka 8 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	51
Tabulka 9 Převažující stupeň podpůrných opatření	52
Tabulka 10 Pomůcky využívané pro žáky se specifickými poruchami učení ve výuce	53
Tabulka 11 Metody a formy výuky využívané při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	54
Tabulka 12 Formy hodnocení žáků se specifickými poruchami učení	55
Tabulka 13 Podpora pozitivního klimatu třídy	56
Tabulka 14 Podpora školní připravenosti	57
Tabulka 15 Podpora vnímání čteného textu	58
Tabulka 16 Všeobecné přístupy při potížích se čtením	59
Tabulka 17 Pedagogická intervence při potížích ve psaní	60
Tabulka 18 Pedagogická intervence při potížích v matematice	61
Tabulka 19 Pedagogická intervence při oslabení zrakového vnímání	62
Tabulka 20 Pedagogická intervence při potížích v prostorové orientaci	63
Tabulka 21 Pedagogická intervence – podpora soustředění	64
Tabulka 22 Pedagogická intervence – podpora při výuce	64

Tabulka 23	Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H1	65
Tabulka 24	Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H2	66
Tabulka 25	Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H3	67
Tabulka 26	Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H4	68
Tabulka 27	Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H5	69

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Abbott, R. D. 24
Adamus, P. 15
Ainscow, M. 11
Algozzine, B. 24
Algozzine, R. F. 22
Anderliková, L. 12

B

Babtie, P. 25
Bach, R. 16, 17
Balise, R. 33
Barnes, M. A. 22
Barnhart, R. C. 26
Bartoňová, M. 11, 12, 14, 17, 20, 23,
26, 31, 37, 49, 72
Baumert, J. 15
Belková, V. 24
Bendová, P. 25
Beníčková, M. 23
Bergin, T. 43
Bergman, J. L. 35
Berninger, V. W. 23, 24
Bingham, C. 13
Black, J. 33
Blažek, M. 25
Blažková, R. 25, 40
Bless, G. 27, 29
Bodnářová, Z. 22
Bos, C. S. 21
Botsas, G. 27
Boulware-Gooden, R. 33
Breitenbach, K. 22
Breuer-Küppers, P. 16, 17
Breyer, C. 12
Brock, S. 33

Brožová, D. 30
Brunstein, J. 29
Bryan, T. 28
Burstein, K. 28

C

Cartwright, C. 13
Clay, M. M. 32
Clough, P. 12
Coch, D. 26
Coleman, R. 25
Corbett, J. 12
Cordova, D. I. 28
Cox, P. D. 27
Crawford, S. G. 26

Č

Čapek, R. 20
Čedík, M. 26

D

Dahlgren, M. 33
Davenport, M. J. 26
Davies, M. 43
Davis, J. 33
Dawson, G. 26
Dean, A. G. 44
Dehaene, S. 24
DeMier, D. M. 33
Dewey, D. 24, 26
Doležalová, E. 16, 48, 51
Doležalová, J. 38
Drew, C. J. 21
Dummer-Smoch, L. 33
Dweck, C. S. 28
Dyson, A. 27
Dytrtová, R. 15

E

Edlinger, H. 29
Egan, M. W. 21
Eger, L. 43
Egerová, D. 43
Eggen, P. 13
Elbaum, B. 27
Elliot, A. J. 28
Emerson, J. 25
Epps, S. B. 26
Ergul, C. 28

F

Fabiánková, B. 38
Farrell, P. 27
Fenyvesiová, L. 17
Fischer, K. W. 26
Fischer, S. 25
Fletcher, J. M. 22
Fohrer, G. 12
Franiok, P. 15, 20
Franková, A. 24
Fredrickson, B. L. 30
Fuchs, D. 27
Fuchs, L. S. 22
Furlong, M. J. 29

G

Gasteiger-Klicpera, B. 18
Gavora, P. 43
Gilman, R. 29
Goeke, J. 33
Goschler, W. 12
Graham, S. 31
Grainger, J. 28
Green, S. 35
Gross, J. 11

H

Hackethal, R. 33
Haeblerlin, U. 29
Häfele, H. 23
Hájková, V. 11

Harčariková, T. 23
Hardman, M. L. 21
Harris, K. R. 31
Hascher, T. 29
Haskett, M. 27
Hattie, J. 14
Havel, J. 15, 38
Heckhausen, H. 30
Heckhausen, J. 30
Heger, M. 12
Heimlich, U. 15, 31
Helmke, A. 29
Henley, M. 22
Heward, W. L. 23
Heyrovská, Y. 39
Hloušková, L. 16
Hollar, D. 22
Holzer, N. 24
Horáková, R. 51
Horňáková, M. 11, 19
Howse, J. 35
Hrbková, H. 39
Huebner, E. S. 29
Hughes, N. 43

CH

Chivers, M. 33
Chráška, M. 43
Christensen, L. 43
Christiansen, A. 40
Christo, C. 33

I

Iven, C. 18

J

Janoško, P. 11, 12, 15
Jensen, R. 14
Jesson, R. 32
Johnson, B. 43
Joshi, R. M. 33
Jošt, J. 31
Jucovičová, D. 18, 22, 25, 37, 39

K

Kahlert, J. 15
Kalambouka, A. 27
Kaleja, M. 11, 12, 15, 20
Kaplan, B. J. 26
Kaplan, I. 27
Kauchak, D. 13
Kendíková, J. 20
Kießling, Ch. 12
Kirbyová, A. 26
Kistner, J. 27
Klaghofer, R. 29
Klein, V. 13, 17
Klicpera, C. 18
Kline, F. 23
Knight, B. A. 22
Kocurová, M. 30
Kopp-Duller, A. 19
Kostrub, D. 15
Košč, L. 26
Krapp, A. 27, 29
Krejbichová, D. 38
Krejčová, L. 22, 34, 35, 72
Krhutová, M. 15
Kucharská, A. 20
Kunter, M. 15
Küspert, P. 19
Kutálková, D. 31

L

Langen, E. 18
Lazarová, B. 14, 16
Lee, J. 35
Lechta, V. 11, 12, 20
Lenart, F. 24
Lepper, M. R. 28
Lerner, J. 23
Lichtsteiner Müller, M. 34
Limbrick, L. 32
Lipnická, M. 38
Litt, D. 32
Livesey, D. J. 25
Losada, M. F. 30
Lovey, J. 23

Lovitt, T. C. 33

Lukas, J. 16

Lyon, G. R. 23

M

Magerová, J. 20
Magová, M. 33
Maihack, V. 18
Mandzáková, S. 35
Mann, C. 24
Mašková, I. 39
Matějček, Z. 18, 19, 22
Mather, N. 31
Matoušková, K. 25
Matthes, G. 30
Mayer, A. 32
Mertin, V. 72
Michalová, Z. 22, 36
Mittler, P. 11
Mlčáková, R. 24
Möller, J. 15
Morgan, P. L. 27
Moser, U. 29
Mrázková, J. 20

N

Naegele, I. 19, 24
Nechlebová, E. 20
Neslušanová, S. 15
Nevills, P. 22
Ng, L. 32
Nielsen, K. H. 24
Nordquist, V. M. 26
Novák, J. 25
Novotná, M. 38
Nussbaum, N. 33

O

Oakland, T. 33
Oberländer, H. 24

P

Padeliadu, S. 27
Pailer-Duller, L. R. 19

Pančocha, K. 21
Peetsma, T. T. D. 27
Pekrun, R. 30
Petlák, E. 15, 17
Pfister, R. 30
Piek, J. P. 25
Pipeková, J. 17, 20, 49
Pokorná, V. 18, 21, 72
Pol, M. 16
Porubský, Š. 12
Pospíšilová, Z. 35
Průcha, J. 44
Přinosilová, D. 21
Punch, K. F. 43

R

Ráčková, O. 11
Ramsey, R. S. 22
Raskind, W. 24
Ratz, Ch. 12
Reed, J. 24
Reid Lyon, G. 22
Reid, G. 23, 35
Reich, K. 14, 16
Reichel, J. 44
Rheinberg, F. 28
Rief, S. F. 34, 36
Ritchey, K. 33
Robbins, F. 27
Rosinský, R. 12
Rost, D. H. 27
Rothstein-Fisch, C. 14
Ruijs, N. M. 27

Ř

Řehulka, E. 20

S

Scott, W. 22
Sedláčková, A. 72
Selikowitz, M. 18
Serfontein, G. 40
Shalev, R. S. 26
Shay Schumm, J. 21

Shaywitz, B. A. 23
Shaywitz, S. E. 23
Schabmann, A. 18
Schaupp, H. 24
Scheerer-Neumann, G. 32
Scheid, C. 24
Schneider, W. 34
Schulte-Körne, G. 23
Schunk, D. H. 27
Schutz, P. A. 30
Sideridis, G. D. 27
Sidorkin, A. M. 13
Simon, H. 24
Sindelarová, B. 26
Siwek, B. 39
Slepičková, L. 21
Sørmo, D. 14
Spitzer, M. 29
Stanford, G. 33
Stapleton, G. 35
Stern, J. 34
Stiensmeier-Pelster, J. 28
Sträng, D. R. 14
Strážik, P. 12
Strnadová, I. 11
Svoboda, Z. 11
Swanson, H. L. 31
Swierkoszová, J. 36

Š

Šauerová, M. 20
Šedová, K. 21
Šilonová, V. 13, 17
Šimčíková, K. 23
Šimoník, O. 20
Škoda, J. 25
Špačková, K. 20
Švaříček, R. 21, 44

T

Tesařová, M. 12
Thomas, G. 11
Thomé, G. 24
Thurlow, M. L. 24

Tomická, V. 20
Trnková, K. 16
Trumbull, E. 14
Tupper, D. E. 24

V

Vágnerová, M. 18, 19
Vančíková, K. 12
Vančová, A. 24
Vaňurová, M. 25
Vašutová, M. 17
Vaughan, M. 11
Vaughn, S. 21, 27
Viktorin, J. 13, 16, 20, 23, 48, 49, 51
Vítková, M. 11, 12, 14, 17, 20, 26, 49,
51, 72
Vollmeyer, R. 29
Von Aster, M. G. 26
Vosmik, M. 20
Vrubel, M. 23

W

Waheeda, T. 28
Walter, J. 27
Warner-Rogers, J. 24
Weidenmann, B. 27

Weiland, B. 22
Weinert, F. E. 29
Wember, F. B. 27, 31
Wendling, B. J. 31
White, A. 11
White, K. 27
Wijsman, E. 24
Wild, E. 15
Wilson, B. N. 26
Wind-Cowie, S. 13
Wolf, B. J. 23
Wolfe, P. 22
Wolfová, R. 20

Y

Ysseldyke, J. E. 24

Z

Zámečnicková, D. 14
Zelinková, O. 18, 26, 36
Zezulková, E. 15, 20
Zilcher, L. 11

Ž

Žáčková, H. 18, 22, 25, 37, 39
Žovinec, E. 35

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

Asistent

pedagoga 13, 48, 76

C

Centra

speciálně pedagogická 46, 50

Cvičení 18–19, 31–32, 34, 37–40, 52, 58,
60, 62–64, 71, 73–74

Č

Čtení 9, 19, 21–23, 31–37, 42, 52, 57–59,
61, 67, 71–73, 80

D

Diagnostika 21, 23, 32, 49, 70, 79

Docházka

povinná školní 23, 56–58, 77

Dovednosti 22–23, 25, 31, 37, 39–40,
60, 77

Dysgrafie 21–22, 24, 36–38, 48

Dyskalkulie 21–22, 24–25, 39–40, 48

Dyslexie 22–23, 36

Dysmúzie 25, 48

Dysortografie 22, 24, 39, 48

Dyspinxie 25, 48

Dyspraxie 22, 25–26

E

Edukace 9, 11–12, 17, 20, 46, 62, 72, 74,
76, 79

Etika 9, 11

H

Hodnocení 11

formativní 55, 77

klasifikačním stupněm 55, 72

slovní 43, 55, 68, 72, 80

sumativní 77

I

Inkluze 9, 11–15, 19–20, 26–27

Intervence

krizová 50, 70, 79

pedagogická 41, 51, 57, 59–61, 62–64,
72–74, 80

včasná 26

K

Klima

třídy 50, 55–56, 70, 77, 79

Kompetence 14–15, 26, 28–30, 41, 53–54, 71

Koncentrace

pozornosti 54, 71, 77

Konzultace 46, 50, 57, 70, 72, 76, 79

M

Metodik

prevence školní 50, 75–76

Metody

vyučovací 15–16, 51, 70, 77

Motivace 16, 22, 24, 26–28, 30, 36, 41,
54–55, 63, 71, 74, 80

N

Neúspěch

školní 50, 70, 79

O

Opatření

podpůrná 36, 51, 70, 76

- Orientace
pravolevá 23, 25, 31
prostorová 24, 57, 59–62, 72–74, 80
- P**
- Paměť
fonologická 31
pracovní 23, 35
zraková 24
- Participace 12
- Pedagog 15
školní speciální 17, 20, 49–50, 70, 75–76, 79
- Pedagogika
speciální 13, 42, 45, 49, 65, 75, 79
- Percepce 23, 33–34, 60, 77
- Plán
individuální vzdělávací 49–50, 70, 79
- Plánování 31, 41, 76
- Počítání 9, 22, 24, 36, 40, 61, 73
- Podpora 13–14, 16–17, 19, 26–27, 32, 34, 41, 43, 46, 48–52, 54–64, 69–77, 79–80
- Pomůcky 38, 50–52, 58, 70–71
- Poradce
výchovní 17, 50, 75–76
- Poradna
pedagogicko-psychologická 50
- Porozumění 9, 16, 22–23, 25, 28, 34–36, 40, 59, 61, 63, 73–74
- Postižení
zdravotní 77
- Potřeby
speciální vzdělávací 12, 51, 55, 75
- Práce
s třídním kolektivem 51, 55, 70, 77
- Pracoviště
školní poradenské 46, 49–50, 75
- Prevence 54, 56, 71
- Program
počítačový 58, 71
podpůrný 32–33
preventivní 56, 77
- Předmět
speciálněpedagogické péče 49–51, 70, 79
- Příprava 9
domácí 18, 38, 64, 74, 76
- Přístup
individuální 9
multisenzoriální 36, 39
- Psaní 9, 19, 21–24, 26, 32–34, 36–39, 59–61, 73, 80
- Psycholog
školní 17, 49–50, 70, 75–76, 79
- R**
- Reedukace 9, 36–40
- Rodina 9, 17–20, 27, 50, 53, 57, 71–72, 76
- Rozvoj
grafomotoriky 38, 59, 73
hrubé motoriky 37
jemné motoriky 60, 73
motorických dovedností 37
- Ř**
- Řeč 9, 22–23, 31, 33, 48, 56, 61–63, 73–74, 80
- S**
- Sebehodnocení 27–28, 55, 72, 77
- Schopnosti 77
kognitivní 27–28
- Služba 20

Spolupráce 13, 15, 17, 19–20, 34, 38,
41, 42, 49–50, 53, 55–57, 64, 70–72,
76, 79

Stupeň
podpůrných opatření 42, 51–52, 70,
77, 79

Systém 11, 14, 23–24, 29, 34, 75–76

Š

Škola

hlavního vzdělávacího proudu 9
inkluzivní 9, 13–14
základní 28, 32, 45, 47, 72, 75

T

Technologie

moderní 52, 58, 71

Třída 79

U

Učení

kooperativní 42, 54, 66, 71
specifické poruchy 9, 17, 21–23, 25–26,
32, 60

Učitelé 55

třídní 56

Uvědomění

fonologické 31–32, 34

Ú

Úkoly

domácí 60

Úprava

tempa výkladu 64, 74

V

Vědomosti 15, 19, 28, 36, 76

Vnímání

sluchové 54, 58, 71, 73, 80

zrakové 57–62, 71–73, 80

Výchova 11, 17–18, 20, 26, 36, 63, 74, 79

Výuka

projektová 54, 71

Vzdělávání

inkluzivní 9, 11–12, 15–16, 19–20, 42,
46, 49, 51, 53, 55, 63, 67, 70, 75–76

Z

Zařízení

školské poradenské 49–51, 56, 71–72,
75–76

Ž

Žák (žáci)

s podpůrnými opatřeními 77
se speciálními vzdělávacími potřebami
11, 13, 20, 26, 45, 51, 75
se specifickými poruchami učení 9–11,
18–20, 23–24, 26–28, 30, 35–36, 41–42,
44–56, 59, 61–63, 65–67, 70–77, 79–80

**PŘÍSTUPY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ
SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU**

EVA DOSTALOVÁ, JAN VIKTORIN

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Ústav pedagogických a psychologických věd
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první

Místo a rok vydání: Opava, 2020

Náklad: 100 ks

Grafické zpracování a jazyková korektura: Dorota Lubojacká

Tisk: Profi-tisk group, s. r. o., Chválkovická 223/5, 779 00 Olomouc

Publikace je neprodejná.

ISBN 978-80-7510-422-9 (print)

ISBN 978-80-7510-423-6 (online)



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**

FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ