

Pojetí diferenciacie a individualizace v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení

Petra Doleželová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Petra Doleželová
Osobní číslo: H19785
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Pojetí diferenciaci a individualizace v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o diferenciaci a individualizaci v práci učitele.
Vymezení teoretických východisek o strategiích podporujících diferenciaci a individualizaci v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování, rozhovorů s učiteli a obsahové analýzy podpůrných opatření vybraných žáků na 1. stupni základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kasíková, H., Straková, J., Dvořáková, M., Habart, T., Chvál, M., Janebová, E., Krejčová, L., Matulčíková, M., Rýdl, K., Tvrzová, I., Valenta, J., Valenta, P., Váňová, R., & Vítečková, M. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Pokorná, V. (2015). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál.
- Navrátilová, J. (2023). V zajetí svých nálepek: vyučovací strategie v diferencované výuce. *Komenský*, 147(3), 21–25. <https://www.ped.muni.cz/media/3524802/komensky-3.pdf>
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. ASCD.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyděláčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být sáz nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřená na pojetí diferenciaci a individualizaci v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení. V teoretické části vymezujeme problematiku týkající se výchovy a vzdělávání těchto žáků v běžných heterogenních třídách. Následně je v praktické části představena metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu. Výzkum je zaměřený na přístup pěti učitelek základních škol, se kterými byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Následně byly také použity metody pozorování a analýza podpůrných opatření žáků. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení. Ze získaných dat vyplynulo, že učitelé v rámci individuálního přístupu k žákům nejčastěji vycházejí z podpůrných opatření a při výuce zohledňují hlavně obsahové a časové hledisko. V závěru práce je uvedena diskuse a doporučení do praxe, které vyplývá ze zjištěných dat.

Klíčová slova: diferenciaci, individualizaci, diferencovaná výuka, specifické porucha učení, podpůrná opatření

ABSTRACT

This thesis focuses on the concept of differentiation and individualization in the work of teachers with students with specific learning disabilities. In the theoretical part we define the issues related to the education of these pupils in regular heterogeneous classrooms. Subsequently, the practical part presents the methodology of qualitative research. The research focuses on the approach of five primary school teachers with whom a semi-structured interview was conducted. Subsequently, observation methods and analysis of pupils' support measures were also used. The aim of the research was to find out how teachers approach differentiation and individualization in teaching pupils with specific learning difficulties. The data obtained showed that teachers most often rely on support measures in their individual approach to pupils and take into account mainly content and time aspects in their teaching. The paper concludes with a discussion and recommendations for practice that emerge from the data.

Keywords: differentiation, individualization, differentiated instruction, specific learning disabilities, support measures

Tímto bych ráda poděkovala doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její trpělivost, vstřícnost a cenné rady v rámci konzultací. Chtěla bych také poděkovat všem učitelkám za spolupráci a ochotu při realizaci výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	12
1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE	15
1.1.1 Vnější diferenciaci	16
1.1.2 Vnitřní diferenciaci	18
1.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	21
2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	24
2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	26
2.2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	32
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
3 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	38
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
3.2 ZKOUMANÉ PŘÍPADY	39
3.3 VÝZKUMNÉ METODY	42
3.4 VSTUP DO TERÉNU, NAVÁZANÍ VZTAHŮ, HARMONOGRAM VÝZKUMU.....	43
3.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	44
4 DISKUSE, DOPORUČENÍ DO PRAXE A LIMITY VÝZKUMU	56
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM TABULEK.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

V praxi se v základních školách běžně setkáváme s heterogenními třídami, které tvoří žáci různých schopností a dovedností. Tyto třídy často navštěvují také žáci s různými stupni podpůrných opatření. Mezi které řadíme i žáky se specifickými poruchami učení. Výuka v těchto třídách klade na učitele velké nároky. Proto, aby byl proces výchovy a vzdělávání v heterogenních třídách úspěšný je nutné aplikovat principy diferenciaci a individualizace. Tyto principy se zaměřují na přizpůsobení vzdělávacího procesu tak, aby lépe odpovídal individuálním potřebám a schopnostem jednotlivých žáků.

Cílem teoretické části práce je poskytnout vhled do problematiky týkající se výchovy a vzdělávání žáků se specifickými potřebami učení. Teoretickou část jsme rozdělili na dvě hlavní kapitoly. V první kapitole nejprve vymezujeme výchovně vzdělávací proces. V rámci tohoto procesu se ovlivňují dané komponenty, mezi které patří i učitel a žák. Proto, aby byl tento proces úspěšný musí učitel zohledňovat individuální potřeby žáků. Následně se tedy věnujeme diferenciaci a individualizaci a poté se dostáváme k výukovým strategiím, které může učitel ve výuce v heterogenní třídě využít. Ve druhé kapitole se zabýváme specifickými poruchami učení. Nejprve uvádíme legislativní ukotvení této problematiky a poté charakterizujeme jednotlivé specifické poruchy učení. Následně přecházíme k diagnostice těchto poruch a v závěru teoretické části představíme konkrétní návrhy, které se objevují v podpůrných opatření žáků se specifickými poruchami učení.

V praktické části této práce popisujeme kvalitativně orientovaný výzkum, který jsme realizovali na základních školách v Olomouckém a Zlínském kraji. Prostřednictvím výzkumu se snažíme odpovědět na stanovené otázky a dosáhnout tak vymezených cílů. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení. Na tento cíl se poté vážou dílčí cíle, kdy se v rámci výzkumu budeme zabývat také tím, jak učitelé přizpůsobují výuku žákům se specifickými poruchami učení., jaké výukové strategie využívají ve výuce v heterogenních třídách a dále také tím, jak učitelé využívají podpůrná opatření žáků ve výuce. Pro dosažení cílů výzkumu jsme zvolili hlavní výzkumnou metodu polostrukturovaný rozhovor, který byl proveden s pěti učitelkami prvního stupně základních škol. Dílčí výzkumnou metodou bylo pozorování těchto učitelek při výuce a analýza podpůrných opatření žáků. Sesbíraná data byla přepsána a následně analyzována pomocí otevřeného kódování.

Na závěr diplomové práce shrnujeme výsledky výzkumu a odpovídáme na stanovené výzkumné otázky. Uvádíme také doporučení do praxe a limity, které v rámci našeho výzkumu spatřujeme.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES

V této kapitole se zaměříme na proces výchovy a vzdělávání, jehož podstatou je vzájemná interakce jednotlivých komponent, které jej tvoří. Mezi tyto komponenty patří také učitel a žák, následně se tedy budeme věnovat jejich vzájemnému ovlivňování ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzhledem k rozmanitosti žáků ve třídě a nutnosti zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny, je důležité aplikovat principy vnitřní diferenciacce a individualizace. V poslední části této kapitoly se proto budeme věnovat těmto dvěma tématům.

Výchovně vzdělávací proces popisuje Maňák (2003) jako:

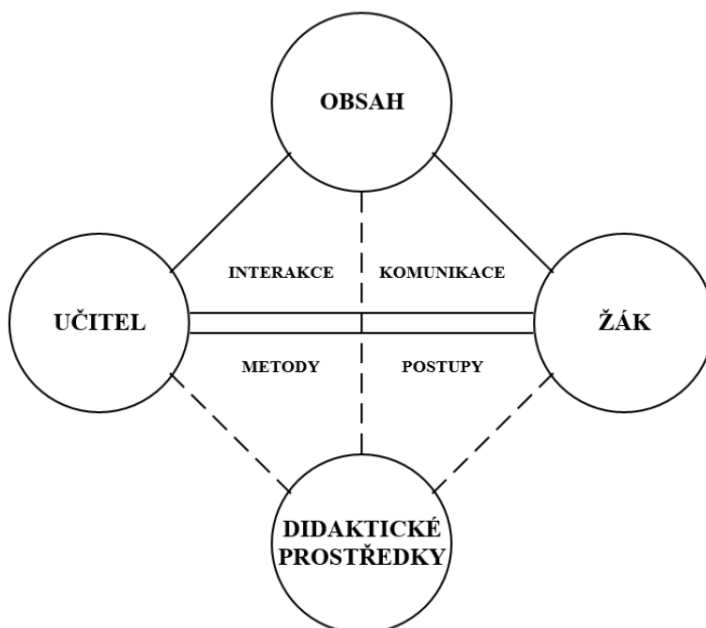
Složité mnohofaktorový a konfliktní děj, který se rozvíjí na základě kauzálních vazeb, přičemž je cílově orientovaný. Zahnuje vyučovací činnost učitele a učební činnost žáků, tedy dva dílčí procesy, mezi nimiž probíhá jisté napětí, jehož kořeny jsou v protikladném vztahu mezi učitelovým vedením a žákovskou samostatností (Maňák, 2003, s. 70).

V publikacích se můžeme kromě pojmu výchovně vzdělávací proces setkat s pojmy: vyučování (např. Skalková, 2007), nebo také výukový proces/výuka (např. Čábalová, 2011). Někteří autoři tato slova používají jako synonymum. V této práci se však budeme držet pojmenování výchovně vzdělávací proces, protože se ztotožňujeme s Maňákem (2003), který říká, že v tomto procesu nejde pouze o osvojování vědomostí a dovedností, ale také o celkové formování osobnosti člověka za pomoci vhodných prostředků a vzdělávání zároveň. Podle autora je v rámci výchovně vzdělávacího procesu hlavní posuzovat vztah mezi vyučováním a učením. Tyto dvě činnosti bychom měli vnímat jako dva prvky, které dohromady tvoří jednotu výchovně vzdělávacího procesu a bez sebe navzájem neexistují. Pojem vyučování je vnímán autorem jako činnost učitele a učení jako činnost žáka.

Oproti tomu Skalková (2007) vnímá vyučování jako „historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých“. Autorka zároveň popisuje vyučování jako specifický druh lidské činnosti, který spojuje učitele a žáky v jejich vzájemné snaze dosáhnout určitých cílů. Pochopení tohoto procesu v celé jeho šíři vyžaduje zkoumání vnitřních vztahů, které jsou propojeny a ovlivňují se navzájem. Systémová analýza vyučovacího procesu se zaměřuje na zkoumání vztahů mezi jeho hlavními komponentami, které jsou: obsah, cíle vyučovacího procesu, součinnost učitele a žáků, metody, organizační formy, didaktické prostředky, a také podmínky, ve kterých celý proces probíhá.

Tyto komponenty ve své publikaci zmiňuje také Maňák (2003) v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem. Můžeme si všimnout, že Skalková (2007) považuje vyučování za ten samý jev jako Maňák (2003) výchovně vzdělávací proces.

Hlavní komponenty výchovně vzdělávacího procesu si rozebereme podle Maňáka (2003), který ve své publikaci zobrazuje přehledné schéma výchovně vzdělávacího procesu, které znázorňuje propojenost jednotlivých komponent.



Obrázek 1 Schéma výchovně vzdělávacího procesu (Maňák, 2003, s.74)

Každá komponenta výchovně vzdělávacího procesu má svou funkci a vzájemně se ovlivňuje s ostatními komponentami. Všechny dohromady pak tvoří ucelený systém. Musíme počítat s tím, že pokud ovlivníme jednu komponentu, ovlivníme postupně i celý výchovně vzdělávací proces. Původně byly pouze tři hlavní komponenty a to: učitel, obsah a žák, říkáme tomu didaktický trojúhelník. S rostoucím významem didaktických prostředků, které někdy mohou částečně zastoupit i učitele, bylo schéma rozšířeno a mezi základní komponenty výchovně vzdělávacího procesu nyní řadíme: **obsah výuky, učitele, žáka a didaktické prostředky** (Maňák, 2003). Pod obsah výuky spadá veškeré učivo, tedy to, čemu se mají žáci učit. Učivo má tři složky, které se vzájemně propojují. První složkou učiva jsou poznatky různého druhu a různé náročnosti, do kterých řadíme fakta, pojmy, teorie, poznatky, vztahy mezi jevy a poznatky apod. Druhou složku učiva tvoří dovednosti. Jedná se o osvojené činnosti, nebo též prvky činností, například: provádění

různých myšlenkových operací, kritické myšlení ale i senzomotorické dovednosti, které jsou potřebné ke čtení a psaní. V neposlední řadě sem spadají také sociální dovednosti, které napomáhají k soužití s ostatními lidmi. Poslední složkou učiva jsou vlastnosti, postoje a hodnoty. Kdy v rámci této složky učiva dochází k vytváření vlastního hodnotového systému, pomocí kterého jedinec poté řeší různé životní situace. Vše závisí na metodách výuky, na vztazích mezi učiteli a žáky a na celkovém klimatu třídy a školy (Obst, 2017).

Dvěma hlavními komponentami výchovně vzdělávacího procesu jsou žák a učitel, jejichž vzájemný vztah hraje v tomto procesu klíčovou roli. Jak jsme již zmiňovali výše, činností žáka ve výchovně vzdělávacím procesu je učení, tedy proces osvojování učiva. Učení není pouze krátkodobým aktem, ale jedná se spíše o proces, který trvá déle a probíhá postupně. Tento osvojovací proces je ovlivněn stanovenými cíli a podmínkami výuky, které zajišťuje učitel. Proto, aby žáci stanovených cílů dosáhli, je potřeba, aby učitel svou vyučovací činností podněcoval jejich učební a tvořivé aktivity a vytvořil k nim adekvátní podmínky (Maňák, 2003).

Činností učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je tedy vyučování, což můžeme charakterizovat jako určitou činnost, která probíhá ve vzájemné interakci mezi učitelem a vzdělávajícími se subjekty (Maňák, 2003). Velmi důležitá je v tomto případě pedagogická komunikace, kterou chápeme jako: „porozumění informacím a jejich přenos mezi učitelem a žákem, a také mezi žáky v pedagogických situacích“ (Čábalová, 2011, s. 147). Tento druh komunikace má formulovaný obsah a jasně stanovený cíl, který se týká jak verbální komunikace, tak i neverbální komunikace (Čábalová, 2011). Pedagogická komunikace je součástí celé řady dalších úkolů, které by měl učitel ve výchovně vzdělávacím procesu orientovaném na celkový rozvoj žáka, plnit. Podle Čábalové (2011, s. 147) se jedná o:

- kvalitní diagnostiku a poznání žáka ve škole i mimo ni;
- zájem o žáka, umění mu pomoci i za předpokladu, že je to nesnadné, nepohodlné a často nevděčné;
- pozitivní postoj a sympatie k žákovi;
- racionální posouzení žákových schopností a potřeb, včetně žáků se speciálními potřebami, žáků nadaných nebo sociálně znevýhodněných;
- respektování žáka, jeho věkových a vývojových zvláštností;
- dodržování etiky v rámci práce učitele;
- využívání studijních stylů učení žáka;
- respektování sociálních a interkulturních zvláštností dítěte (rodinné zázemí, vzdělání rodičů apod.);
- vytváření neohrožujícího prostředí pro žákovu učení;
- plánování, realizace a hodnocení výuky ve vztahu k žákovi.

Všechny tyto body jsou podstatné pro individuální rozvoj žáka, kdy společně s nimi a s vhodně zvolenými výukovými strategiemi můžeme komplexně rozvíjet každého jedince. K tomu, aby byli rozvíjeni všichni žáci musí učitel volit strategie, které využívají principy diferenciaci a individualizace ve výuce. V následující podkapitole si samotnou diferenciaci a individualizaci představíme a následně v poslední podkapitole se budeme zabývat konkrétními výukovými strategiemi, které jsou vhodné při práci v heterogenní třídě, a zajišťují možnost individuálního přístupu k žákům.

1.1 Diferenciace a individualizace

Diferenciace, a s ní spojená individualizace, je v posledních letech stále diskutované téma. Můžeme se setkat s různými návrhy toho, jak tyto dva principy ve školách uplatnit. V této diplomové práci se budeme soustředit konkrétně na diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků na prvním stupni základních škol. Nejprve si tedy představíme dva klíčové pojmy: diferenciaci a individualizaci a s nimi spojenou teorii.

Ve Výkladovém slovníku se můžeme dočíst, že u diferenciaci jde o rozdělování žáků do homogenních skupin na základě daných kritérií, jako jsou například věk, prospěch, pohlaví, schopnosti a zájmy (Kolář et al., 2012). Jde tedy o rozdělení žáků do skupin, kterým je poté přizpůsobena forma výuky. Malinová a Melichar (2018, s. 5) chápou diferenciaci ve vzdělávání jako: „přístup, který reflektuje různost žáků a rozdílnost jejich vzdělávacích potřeb“. Hlavním cílem učitele je vytvořit vhodné podmínky pro výuku, které budou zohledňovat schopnosti, individualitu a zájmy všech žáků ve skupině.

Druhý stěžejní pojem této práce je individualizace. Dle Fialové et al. (2012, s. 72) je individualizace: „extrémní diferenciaci, při níž se počítá se specifičností každého žáka a spočívá v úpravě optimálních podmínek pro jeho učení a rozvoj“. Kolář et al. (2012) popisuje individualizaci ve vyučování jako přizpůsobení výuky individuálním zvláštnostem žáků. V rámci ní by učitelé měli používat metody a učební činnosti tak, aby byly co nejvíce vhodné pro dané žáky, a díky nimž budou lépe zvládat učební látku.

Individualizace vychází ze dvou základních individualizačních principů a to: principu zvládnutého učení a principu kontinuálního pokroku učení. V rámci principu zvládnutého učení by měl mít každý žák možnost dosáhnout stanoveného výukového cíle jinou individuální cestou. Například mohou být žákům poskytovány různé vyučovací prostředky, které jsou přizpůsobeny jejich učebním stylům a schopnostem. Princip kontinuálního pokroku v učení je založený na stálém posunu žáků vpřed k novým učebním požadavkům.

Učitelé by tedy měli žákům poskytovat diferencované úlohy, aby nedocházelo k tomu, že budou například motivovanější žáci čekat na slabší žáky (Kasíková et al., 2010). V rámci diferenciac a individualizace jde o přizpůsobení podmínek žákům, kdy je nutné respektovat jejich individualitu. Způsoby rozdělení žáků jsou různé, žáky můžeme dělit podle věku, schopností, zájmů, výkonu apod. Podle toho, kdy a na základě jakých kritérií žáky do skupin dělíme, rozlišujeme z organizačního hlediska diferenciaci vnitřní a diferenciaci vnější a z hlediska osobnostního diferenciaci kvantitativní a kvalitativní (Kasíková et al., 2010). V následujících dvou podkapitolách se budeme jednotlivým typům věnovat podrobněji.

1.1.1 Vnější diferenciac

Vnější diferenciac je založena na administrativním přístupu. Jde o dělení žáků do skupin na třech úrovních: na úrovni škol, uvnitř školy a uvnitř třídy. Můžeme tedy diferencovat školou, což znamená, že se žáci vzdělávají v různých typech škol, např. školy pro zrakově postižené, školy umělecké apod. Co se týče diferenciac uvnitř školy můžeme z osobnostního hlediska vnější diferenciaci rozdělit na diferenciaci kvantitativní a diferenciaci kvalitativní, kdy se jedná o rozdělování žáků uvnitř školy do jednotlivých tříd, podle jejich osobnostních charakteristik (Kasíková et al., 2010).

Kvantitativní kritérium diferenciac spočívá v dělení žáků do tříd na základě jejich školního výkonu, IQ, známek apod. Jednou z možností je trvalé řazení žáků do tříd na veškerou výuku, kdy přestupy do jiných tříd probíhají jen zřídka, např. žák z méně výkonné třídy chce přestoupit do více výkonné třídy. Tento způsob diferenciac je kritizován, autoři poukazují na nepřesné rozdělení žáků a na spornost kritérií při rozdělování. Druhým způsobem kvantitativní diferenciac je rozřazení žáků do homogenních skupin pouze na vybrané předměty. Tento způsob je šetrnější, než je tomu u vymezování celých tříd. Žáci se ve třídě přeskupují pouze na pár hodin denně a ostatní předměty jsou vyučovány v běžné heterogenní třídě (Kasíková et al., 2010).

Další kritéria pro dělení žáků do tříd mohou být zájmy, profesní plány, nebo také životní orientace a motivy. V takovém případě lze hovořit o diferenciaci kvalitativní. Tato varianta se spíše objevuje až na druhém stupni základních škol a poté na středních školách. Žáci si mohou zvolit typ třídy podle vlastního zájmu, např. sportovní třída. Vznikají však i třídy, kdy jsou základní předměty vyučovány v kmenové třídě, a poté se žáci dělí na volitelné předměty do homogenních tříd. (Kasíková et al., 2010).

V České republice probíhá rozdělení žáků již v období povinného vzdělávání, a to buď před nástupem do školy, nebo v průběhu prvního stupně ZŠ. Dělení žáků do tříd se týká obou pólů, jak žáků s nadáním, tak žáků, kteří z různých příčin za ostatními žáky zaostávají. Nadaní žáci jsou zařazováni v případě jejich zájmu a úspěšného složení přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia, do tříd pro nadané žáky, nebo také do tříd s rozšířenou výukou některých předmětů: matematická třída apod. Žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby pak zůstávají v běžných třídách základních škol nebo bývají zařazeni dokonce do speciálních či praktických škol (Mouralová, 2013).

Straková et al. (2019) uvádějí souhrnný pohled na výzkumy z anglosaských zemí, které ukázaly, že vnější inkluze, která dělí žáky do výběrových a nevýběrových tříd má negativní následky. Rozřazení žáků do tříd, bývá často chybné a je také ovlivněno např. etnikem a rodinným zázemím, kdy třídy nevýběrové navštěvují převážně žáci z nižších sociálních tříd a odlišného etnika jako majorita. Problémem je také nemožnost přestupu žáka do jiné třídy v případě, že se jeho dovednosti výrazně zlepší. Rozřazení výrazně ovlivňuje také výsledky žáků.

Vnější diferenciaci může mít na žáky dvojitý efekt. Žáci, kteří jsou výkonnostně lepší, jsou zařazováni do tříd s žáky, kteří jsou na velmi podobné či dokonce stejné úrovni jako oni sami. Můžeme tedy říct, že se u nich zvedá jejich pocit „pohody“. To, že jsou v lepší třídě jim zvedá sebevědomí, vnímají školu jako vstřícné prostředí a jsou více motivovaní. Opačný efekt pak mnohdy nastává u žáků, kteří zůstávají v nevýběrových třídách. Žáci jsou často demotivovaní, cítí se nedostatečně a nevidí v dalším vzdělávání perspektivu, protože si uvědomují, že nejspíš nemají takové schopnosti, aby postoupili výše. Žáci tak zažívají pocit nepohody a bylo by pro ně lepší, kdyby pracovali v heterogenních třídách, kde by viděli mezi svými spolužáky kladné vzory, které by pro ně mohly být motivací (Mareš, 2013).

Podle Bartoňové (2016) je důležité alespoň částečně zamezit předčasné vnější diferenciaci uvnitř školy, zabránit stálému rozřazování žáků do výkonnostně homogenních skupin a zaměřit se především na vnitřní diferenciaci uvnitř tříd.

Tuto problematiku zaznamenává také Strategie 2030+. Jedná se o klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy v České republice, a to pro období od roku 2020 do roku 2030+, který navazuje na Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. Dokument by měl připravit vzdělávací systém České republiky na nové výzvy a zároveň by měl pomoci k řešení aktuálních a přetrvávajících problémů ve vzdělávání. Strategie 2030+ stanovuje dva strategické cíle:

„1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“.

„2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (Fryč et al., 2020, s.16 a s.19).

Druhý strategický cíl se týká právě vnější diferenciaci. Na konci základního vzdělávání můžeme sledovat relativně velké množství žáků s nízkou úrovní základní gramotnosti. Vnější diferenciaci se ve vzdělávání projevuje v důsledku omezené kvality některých částí vzdělávací soustavy a nedostatečné individualizace. Tato situace má za následek mj. odchody ambicióznějších žáků na víceletá gymnázia nebo mimo veřejné školství. Je proto důležité zaměřit se na systematická opatření, která podporují kvalitní a individualizované vzdělávání, a tak minimalizovat negativní dopady vnější diferenciaci na vzdělávacím poli. Problémem je také nedostatek kvalitních učitelů, kteří přispívají k rozdílu ve vzdělávání. Tento cíl se tedy zaměřuje na vytvoření vzdělávání, které díky změně v rámcových vzdělávacích programech, vzdělávání a mentoringu učitelů bude podporovat individualizaci a umožní diferenciovat výuku podle potřeb žáků. V neposlední řadě se soustředí také na to, aby každý žák bez ohledu na jakékoliv znevýhodnění zažil úspěch a byl individuálně rozvíjen (Fryč et al., 2020).

Klíčem k dosažení efektivního vzdělávání pro všechny žáky je využití diferencované výuky, která je předpokladem vnitřní diferenciaci. V následující kapitole si podrobněji tyto dva pojmy představíme.

1.1.2 Vnitřní diferenciaci

Vnitřní diferenciaci se týká dělení žáků do skupin uvnitř jedné třídy. Žáci navštěvují stejnou školu, stejnou třídu a dělí se do skupin pouze na některé předměty. Tato podoba diferenciaci je pro žáky šetrnější než diferenciaci vnější (Mareš, 2013). Na rozdíl od vnější diferenciaci není totiž náročné prolínání žáků mezi skupinami. Žáci mohou přecházet ze skupiny do skupiny podle jejich aktuální úrovně. V tomto typu diferenciaci učitelé počítají se změnou charakteru vyučování a uvědomují si, že nelze s třídou pracovat stále frontálně a přizpůsobují tak obsah, metody i formy učiva odlišným úrovním žáků uvnitř třídy (Kasíková et al., 2010). Výuka žáků tedy stále probíhá v heterogenních třídách a žáci jsou do homogenních skupin dělení jen na určité předměty, což je pro ně výhodné, protože mají možnost se vzdělávat zároveň se stejně schopnými spolužáky a dostane se jim výuka,

přizpůsobená jejich úrovni. Důležitým předpokladem vnitřní diferenciací je samotná diferenciací výuky (Navrátilová, 2023).

Diferencovaná výuka je podle metodického portálu rámcového vzdělávacího programu charakterizována jako „vyučování, při kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků anebo jednotlivci tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější“ (NPI, 2013). Učitel v rámci svých výukových strategií v diferencované výuce: diferencuje výuku s ohledem na schopnosti a potřeby každého žáka, usiluje o dosažení individuálního potenciálu u každého jednotlivce. Dále také stanovuje úkoly s různými náročnostmi, upravuje obsah a náročnost učiva, mění metody a formy výuky, kritéria a způsoby hodnocení. Respektuje individuální tempo učení a poskytuje dostatek času pro řešení úkolů a bere v úvahu různé styly učení žáků (Kratochvílová et. al., 2015).

Východiskem individualizace a diferenciací je tedy „diagnostická činnost učitele ve třídě vedoucí k definování učebních cílů, o jejichž dosažení učitel usiluje ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase, a to za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícímu způsobu hodnocení výsledků výuky“ (Kratochvílová et. al., 2015, s. 68).

Podle Bartoňové et al. (2012) lze posuzovat přístup k individualizaci a diferenciací výuky ve třídách z hlediska: obsahového, časového, metodického a organizačního. V rámci obsahového hlediska jde o úpravu rozsahu a vzdělávacího obsahu, kdy dochází k úpravě učebních osnov v rámci školního vzdělávacího programu a také úpravě zadání učebních úloh. Učitelé volí různé učební materiály i informační zdroje, které odpovídají zájmům, schopnostem a úrovni rozvoje žáků. Podle Tomlinson (2001) lze diferencovat obsah podle úrovně připravenosti žáků, jejich zájmů, nebo učebního profilu žáka. Učitel by měl vždy umět co je v učivu nejdůležitější a co jsou rozšiřující informace. Diferenciací učiva dle zájmů žáků požaduje po učiteli zahrnutí aktuálních zájmů žáků do probíraných témat. Diferenciací učiva podle učebního profilu žáka, znamená, že učitel poskytne žákům učivo v takovém podání, které zohledňuje jejich způsoby učení. Někteří žáci potřebují při učení vizuální oporu, jiní sluchovou oporu a další si učivo musí prožít. Učitel by tedy měl vědět jaké učení žákům vyhovuje a podle toho obsah přizpůsobit.

Další hledisko, které se v diferenciací a individualizaci lze posuzovat je časové. Z hlediska časového se jedná o poskytování různě dlouhého času k učení. Další přístup, který lze v rámci individualizace a diferenciací posuzovat je metodické hledisko. V tomto případě

jde o volbu strategií výuky, hlavně metod a forem, které učitel zvolí podle úrovně rozvoje jednotlivých žáků a celé třídy. Poslední hledisko, které lze zohlednit je hledisko organizační. Spočívá především v organizaci a vedení výuky, kdy se může jednat o týmové vedení výuky více učiteli, případně může vést výuku učitel s pomocí asistenta (Bartoňová et al., 2012).

Hájková a Strnadová (2010) dělí diferenciaci procesu výuky podle Janíka (2009) na diferenciaci výkonovou, diferenciaci časovou, diferenciaci zájmovou.

Diferenciace výkonová znamená, že učitel do výuky zahrne učební úkoly a činnosti různé náročnosti, které odpovídají dovednostem a schopnostem žáků ve třídě. V diferenciaci časové hrají významnou roli individuální vzdělávací plány žáků, kteří byli do školy integrováni. Jedná se o přizpůsobení času daným žákům.

Autorky poukazují také na možnost alternativního rozdělení vyučovacího času a místo běžné vyučovací jednotky 45 minut, využít například epochové nebo blokové vyučování. V rámci těchto alternativních časových jednotek dáváme žákům větší prostor pro porozumění probíranému učivu. Tento způsob umožňuje žákům větší čas na seznámení se s učivem a nedostává tak žáky ani učitele do časového stresu, který často běžná vyučovací jednotka vyvolává.

Jako poslední uvádí diferenciaci zájmovou. Tento způsob diferenciaci vychází ze zájmů žáků, kdy jsou obsahy učiva, cíle i formy výuky přizpůsobovány potřebám jednotlivých žáků (Hájková & Strnadová, 2010).

Podle výzkumu Navrátilové (2023) učitelé tvoří skupiny žáků na základě jejich výkonnosti, vznikají spíše homogenní skupiny. Diferencovaná výuka nabízí učitelům mnoho možností, jak pracovat se všemi žáky efektivně, někdy však učitelé neví, jakým způsobem žáky v obou skupinách rozvíjet a jakou míru podpory vlastně žáci potřebují. Učitelé tak plánují výuku podle svých očekávání, a ne podle dostatečné diagnostiky žáků.

Diferenciace výuky není pro učitele jednoduchá. Učitelé proto volí spíše způsoby, kdy kombinují výuku v heterogenní třídě a homogenní třídě. Přičemž výuka v heterogenní třídě převládá a homogenní skupiny jsou tvořeny pouze na výuku některých předmětů (Navrátilová, 2020).

V následující podkapitole uvedeme možné výukové strategie, které mohou učitelé v rámci diferenciaci využívat.

1.2 Výukové strategie v heterogenní třídě

Výukové strategie, lze charakterizovat jako: „promyšlené způsoby vedení výuky, které učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky (Kratochvílová et. al., 2015, s. 68)“. Tyto strategie v sobě zahrnují stanovování cílů, kombinaci metod, forem a prostředků výuky, které jsou v souladu s podmínkami školy a vytváří tak žákovi nabídku vhodných příležitostí k učení. Stanovování cílů je důležité pro to, aby si učitel uvědomil, čeho chce ve výuce dosáhnout a přizpůsobil tomu tak vše ostatní (Obst, 2017).

Kasíková (2010) uvádí výukové strategie, které jsou vhodné pro žáky rozmanitých schopností. Říká, že nejdůležitějšími otázkami strategií v rámci diferenciačních přístupů k žákům jsou otázky Proč? Co dělat? a Jak? Jde tedy o to, jaké klíčové principy si učitel zvolí.

Klíčové principy (Tomlinson, 1999, cit dle Kasíková, 2010, s. 48):

- učiteli je jasné, co a na čem v učivu záleží;
- učitel rozumí odlišnostem u žáků, oceňuje je a staví na nich;
- hodnocení a výuka jsou neoddělitelné;
- učitel přizpůsobuje obsah, proces a produkt žakově připravenosti, zájmu a učebnímu profilu, všichni žáci se účastní v seriózní práci;
- žáci a učitelé jsou spolupracovníci v učení;
- cíl diferencované výuky je maximální růst a individuální úspěch;
- flexibilita je puncovním znamením diferencované třídy.

Výukové strategie, které lze použít na základě volby klíčových principů popisuje Kasíková (2010) podle Tomlinson (1999). Dle autorky lze využít například základny, centra, individuální pracovní programy, komplexní výuku, orbitální studium, nebo také učební kontrakty.

Základny neboli metoda čtyř rohů jsou stanoviště rozmístěná po třídě. Na těchto místech se žáci seskupují a pracují zde v různých skupinách, různě dlouhou dobu. Začíná se tím, že učitel rozvěsí do každého stanoviště úkol. Žáci si vyberou, na kterém úkolu chtějí začít pracovat a pořadí si poté volí libovolně. V tomto případě je důležité, aby byl učitel připravený na to, že počet žáků na daných stanovištích se bude lišit. Tento způsob může

sloužit například na procvičování probraného učiva, kdy učitel na každou základnu rozmístí různá cvičení, která budou žáci vyplňovat (Čapek, 2015).

Další strategií, kterou mohou učitelé využít jsou Centra, nebo také zájmová učební centra. Jde o velmi podobnou strategii jako jsou Základny s tím rozdílem, že žáci nenavštěvují všechna stanoviště a mohou si vybrat pouze některá. Každé centrum je zaměřené na něco jiného, žáci si nevolí jen úkoly a otázky, kterým se chtějí věnovat, ale volí si konkrétní obor, ve kterém se budou tématu věnovat (Čapek, 2015).

Strategií, kterou lze také do výuky začlenit jsou Individuální pracovní programy. Jedná se o pracovní listy, které obsahují úkoly, které jsou stanovené každému žákovi individuálně a žáci si mohou sami naplánovat, které úkoly kdy splní. Zpravidla se jedná o programy na 2-3 týdny. Další strategií, která trvá obvykle delší dobu, je Orbitální studium. V rámci této strategie žáci individuálně zkoumají a učitel je pouze konzultantem. Učitel pomáhá žákovi s výzkumným procesem a je mu nápomocen. Je zde kladen důraz na výběr tématu, které si žák určí a na zdokonalování badatelských metod (Kasíková, 2010).

V rámci heterogenních tříd, kde jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a s odlišnými schopnostmi, můžeme využít strategii komplexní výuky. V rámci této strategie pracují žáci v malých skupinách na divergentních úkolech. Úkoly by měly být navrženy tak, aby čerpaly z intelektuálních předností každého žáka. Zároveň by měly být pro žáky zajímavé a aktuální. Měly by být navrženy tak, aby si každý žák mohl zvolit svou cestu k řešení. V rámci úloh by mělo být zařazeno také čtení a psaní, které bude vhodným prostředkem pro dosažení cíle (Tomlinson, 2014).

Jako poslední uvádí Kasíková (2010) strategii Učební kontrakty, při které si učitelé s žáky stanoví, co a za jakou dobu a za jakých podmínek má žák udělat. Důležité je zde, aby učitel dobře znal daného žáka a správně specifikoval, co po žákovi požaduje.

Učitel by měl aplikovat flexibilní výuku a umožnit žákům aktivní zapojení a možnost volby ze vzdělávacích příležitostí, které odpovídají jejich potřebám. Příprava na takovou výuku je časově náročná. Votavová et al. (2022) uvádí desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou, které by měli učitelé v rámci individualizace ve výuce využívat:

1. Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my“. Žáci tak zažívají pocit sounáležitosti se svými spolužáky i díky společným, opakujícím se postupům a činnostem.
2. Používá jednoduchý jazyk s možností vizuální podpory pro žáky. Všichni žáci tak rozumí jednoduchému a srozumitelnému projevu učitele.

3. Upraví pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování. Žáci mohou často pracovat na místě, které je pro zvolený způsob výuky nejlepší.
4. Promýšlí zadání obsahově gradovaných úloh. Žáci v hodinách řeší takové úlohy, které svou obtížností odpovídají jejich možnostem, a mohou tak zažívat úspěch po dokončení práce.
5. Vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga). Žáci během výuky často dostávají příležitost pracovat způsobem, který jim vyhovuje. Učební situace se střídají tak, aby všichni žáci mohli postupně využívat své vlastní, pro ně funkční postupy.
6. Ujistí se průběžně během výuky, že si všichni žáci vědí rady, pravidelně sbírá zpětnou vazbu od žáků. Žáci vědí, jak požádat o pomoc a v případě, kdy ji při učení potřebují. Nebojí se o ni říci.
7. Umožní žákům pracovat svým tempem, což přispívá jednak k dokončení práce, jednak k zažití úspěchu ve výuce. Žáci nejsou stresováni nedostatkem času na dokončení zadaných úloh. Vědí, kolik času jim zbývá a jak případně požádat o časovou rezervu.
8. Používá kotvící aktivitu pro rychlejší žáky. Žáci vždy vědí, co mohou dělat v případě, že svou práci dokončí dříve než ostatní.
9. Nastavuje kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch. Žáci vědí, za co jsou hodnoceni, a pocit úspěchu mohou zažívat opakovaně.
10. Podporuje žádoucí chování žáků. U všech žáků ve třídě se posiluje jistota a stabilita v chování tím, že jejich žádoucí chování se pozitivně oceňuje (Votavová, R., et. al., 2022).

V rámci strategií, které jsou vhodné pro výuku v heterogenních třídách uvádí Felcmanová (2014), kooperativní učení, rozvoj meta-kognitivních strategií a také formativní hodnocení. Podle autorky je formativní hodnocení v heterogenní třídě vhodnější než hodnocení sumativní. V rámci formativního hodnocení nedochází ke srovnávání žáků mezi sebou, a pozornost je zaměřena na dosažení učebních cílů každého žáka zvlášť. Učitel poskytuje žákům pravidelně zpětnou vazbu a poskytuje mu tak lepší porozumění látce a tomu, na čem by měl zapracovat. Tento způsob hodnocení zároveň učiteli pomáhá při volbě metod, obsahu výuky, díky kterým snadněji pozná, zda by měl s žáky danou látku ještě zopakovat, nebo může začít probírat nové učivo. Formativní hodnocení zároveň podporuje vnitřní motivaci žáků a dochází tak ke zlepšování jejich studijních výsledků.

V heterogenních třídách se často setkáváme s žáky, kteří mají daná podpůrná opatření. V rámci podpůrných opatření jsou uvedeny konkrétní metody a návrhy na organizaci výuky, které by učitelé měli do své výuky zahrnout. Tomuto tématu se budeme ještě podrobněji věnovat (viz kap. 2.3), nejprve si však představíme konkrétní skupinu žáků, kterým bývají tato opatření určena.

2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

V této kapitole se budeme zabývat specifickými poruchami učení žáků. Nejprve si objasníme termín specifické poruchy učení a poté se budeme věnovat jednotlivým poruchám zvlášť. Ve druhé podkapitole se zaměříme na diagnostiku specifických poruch učení a následně se budeme věnovat samotné výuce žáků se specifickými poruchami učení

Vzdělávání se v České republice řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zkráceně školským zákonem, který je platný od 1. ledna 2005. Ve školském zákoně se můžeme na začátku dočíst hned několik zásad, které zaručují ve vzdělávání rovnost všech, vzdělávání založené na vzájemné úctě, respektu, názorové snášenlivosti, solidaritě a důstojnosti všech účastníků vzdělávání a v neposlední řadě také zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivců. Vzdělávání by mělo být dostupné pro všechny bez výjimek, proto školský zákon upravuje také vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (Zákon 561/2004).

V rámci této práce se zaměřujeme zejména na žáky se specifickými poruchami učení a na jejich vzdělávání. Poruchy učení však bývají často v kombinaci také s poruchami chování a s jinými obtížemi případně handicapu. V rámci zákona tyto žáky řadíme pod obecnější označení a to: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které školský zákon, § 16, odstavec první, popisuje takto: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon 561/2004, § 16). Systém péče o tyto žáky upravuje zejména školský zákon §16 a §17, a také §18, který se věnuje možnosti zřízení individuálního vzdělávacího plánu.

Nejprve si popíšeme podpůrná opatření, na základě kterých se případně tvoří individuální vzdělávací plán. Dle školského zákona, § 16 se podpůrnými opatřeními rozumí: „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon 561/2004, § 16). Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření navrhuje škola v případě, že je charakter obtíží žáka takový, že postačují pedagogické postupy, tj. např. větší míra individualizace při práci s žákem. Pokud je potřeba, aby se na postupech práce s žákem podílelo více učitelů,

vytváří škola Plán pedagogické podpory. Tento plán zahrnuje informace o obtížích žáka a změny v postupech práce s žákem, které se odrazí v metodách, hodnocení i organizaci práce s žákem. Pokud i po 3 měsících od zahájení opatření, budou obtíže u žáka přetrvávat, doporučí škola poslat žáka se zákonným zástupcem do školského poradenského zařízení. Po vyhodnocení veškerých podkladů školským pedagogickým zařízením může školské poradenské zařízení navrhnout podle potřeby druhý až pátý stupeň podpůrných opatření (NUV, n.d.). Podpůrným opatřením se budeme ještě podrobněji věnovat (viz kap. 2.3).

Na základě doporučení školského poradenského zařízení a vystavených podpůrných opatření může docházet ke zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Podle vyhlášky č. 27/2016Sb. se v případě žáků s přidělenými podpůrnými opatřeními druhého stupně může použít podpůrné opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Pro žáky s přidělenými podpůrnými opatřeními třetího stupně je individuální vzdělávací plán zpravidla používán. U žáků s přiděleným podpůrným opatřením čtvrtého stupně je individuální vzdělávací plán uplatňován a může být používán také při vzdělávání žáků s přidělenými podpůrnými opatřeními pátého stupně, přičemž klíčovým faktorem je obsah doporučení Školského poradenského zařízení (MŠMT, 2023).

Individuální vzdělávací plán dle školského zákona, §18, může ředitel povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaným žákům na základě doporučení školského poradenského zařízení a zároveň na žádost zákonného zástupce žáka. Vyhláška č.27/2016 Sb. Hlava II, § 3, odstavec 2. definuje individuální vzdělávací plán jako: „závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.“

Ne vždy tedy musí být pro žáky s podpůrnými opatřeními vytvořen individuální vzdělávací plán. Pokud jsou speciální opatření a jejich náplň dostatečně specifikovány a způsob práce s žákem je dostatečně konkretizován v doporučení školského poradenského zařízení, individuální vzdělávací plán nemusí být vypracován. Pokud je individuální vzdělávací plán sestaven měl by obsahovat: identifikační údaje žáka, jméno pracovníka školského poradenského zařízení, jména pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, jemuž je individuální vzdělávací plán určen, dále by měl obsahovat informace o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, úpravy obsahu vzdělávání a případné úpravy metod, forem výuky, hodnocení a očekávaných výstupů. Zároveň by měla být zahrnuta také informace o časovém a obsahovém rozvržení učiva (Jucovičová & Žáčková, 2023).

V následující podkapitole si představíme jednotlivé specifické poruchy učení, na jejichž základě jsou nejčastěji přiznávána podpůrná opatření, a následně se budeme věnovat také jejich diagnostice.

2.1 Specifické poruchy učení

Dyslexie byla prvním obecným termínem používaným k popisu různých problémů s učením. Tyto problémy však byly postupem času rozděleny a kategorizovány tak, aby byly popsány jednotlivé poruchy učení (Davis & Braun, 2011). V odborné literatuře se setkáváme s několika variantami pojmenování této problematiky. Můžeme najít výrazy jako například vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení a také specifické poruchy učení. V této práci budeme používat termín specifické poruchy učení, protože se v současných publikacích vyskytuje nejčastěji a využívá ho i platná legislativa.

Tento jev je kvůli své mnohostrannosti obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat. Proto jednotliví autoři ve svých definicích upřednostňují ty stránky jevu, které souvisejí s jejich profesním zaměřením (Pokorná, 2015). Řada současných českých autorů z oblasti pedagogiky se v rámci specifických poruch učení ve svých publikacích odkazuje na Matějčka. Uvedeme zde nejprve jeho pojetí specifických poruch učení. Autor uvádí, že „specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání“ (Matějček, 1995, s. 24). Matějček zároveň zdůrazňuje, že je důležité poruchy učení zkoumat v souvislosti s dysfunkcí centrálního nervového systému, protože v rámci specifických poruch učení dochází k poruchám procesů, při kterých získáváme a zpracováváme informace (Matějček, 1995). Tuto myšlenku ve své publikaci zahrnuje i Bartoňová (2012, s. 19), která popisuje specifické poruchy učení jako „různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě dysfunkce nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné“.

Termín specifické poruchy učení zahrnuje pojmy jako jsou: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspraxie a dyspinxie. Jedná se o základní typy specifických poruch učení. Tyto poruchy se mohou u žáků vyskytovat samostatně, nebo mohou tvořit tzv. komplex poruch, který označujeme jako smíšená porucha učení, nejčastěji jde o kombinaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie (Jucovičová & Žáčková,

2023). V americké a francouzské literatuře se můžeme setkat s tím, že pojem dyslexie je označení pro specifické poruchy učení, jako tomu bylo dříve i u nás (Michalová, 2008).

V následujících podkapitolách se budeme věnovat jednotlivým specifickým poruchám učení podrobněji. Zejména se zaměříme na dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii, protože se jedná o poruchy, se kterými se ve školní praxi můžeme setkat nejčastěji.

Dyslexie

Dyslexie, je pojem, který se váže ke specifické poruše čtení. Tato porucha spočívá v narušení kognitivních a zejména percepčních funkcí, kdy nedostatky u dětí přetrvávají a nelze je tak spojovat s nedostatečnou stimulací a projevy nezralosti (Jucovičová & Žáčková, 2023). Dyslexie negativně ovlivňuje klíčové aspekty čtenářské dovednosti zahrnující: rychlost, přesnost, techniku čtení a schopnost porozumět přečtenému textu (Zelinková, 2015). Projevuje se v chybném převedení písmen a grafémů do fonémů a zvukových vzorců. Dyslektici mají obtíže s identifikací skutečných slov, s dekodováním a hláskováním slov. Příčinou často bývá problém s fonologickým uvědoměním, kdy se jedná o problém s rozlišením hláskové struktury mluveného jazyka. Dítě s dyslexií může mít potíže s rozpoznáním jednotlivých hlásek ve slově, s rozkládáním slov do slabik, s rýmováním apod. Pro dosažení schopnosti čtení, musí dítě pochopit, že mluvená slova lze rozčlenit na fonémy a že tyto zvuky jsou zastoupeny písmeny v psaném slově (Bartoňová, 2005). Jednou z příčin špatného čtení může být také vizuální deficit, kdy se jedná o potíže při zrakovém rozlišování písmem, při rozlišování barev, tvarů a také schopnost zrakové analýzy a syntézy. Tento deficit může být spojen s poruchou pravolevé orientace a také s problémy s orientací v prostoru (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Fonologické uvědomění a vizuální analýza jsou klíčové pro naučení se číst. Dítě, když se učí číst musí slovo nejprve rozdělit na grafémy (vizuální analýza), poté je přeměnit na fonémy (fonematické uvědomování) a následně je spojit dohromady a vytvořit slovo. Na základě čtení slov si poté tvoří tzv. vizuální slovník. Na základě rozložení a spojení slov a zároveň tvorby vizuálního slovníku můžeme rozlišit dva typy dyslexie. Dyslexii fonologickou a dyslexii lexikální. Kdy při fonologické dyslexii dítě špatně rozloží, nebo spojí slovo, a při lexikální dyslexii dítě slovo rozloží i spojí dobře, ale netvoří si vizuální slovník, to znamená, že když čte, tak je to jako by viděl každé slovo poprvé (Bartoňová, 2005).

Čtení dyslektiků může být buď pomalé, neplynulé pro žáky namáhavé s menším chybovostí, nebo naopak můžeme pozorovat rychlé, překotné čtení s větší chybovostí. Záleží na tom, která mozková hemisféra je při čtení u žáka s dyslexií dominantní (Jucovičová & Žáčková, 2023). Dominance mozkových hemisfér se týká také rozdělení, které uvádí Pokorná (2015). Autorka popisuje dva typy dyslexie podle nizozemského autora Bakker, který rozlišuje dyslexii typu L a dyslexii typu P. Dyslexie typu P se vyznačuje tím, že žáci čtou téměř přesně, ale za to velmi pomalu. Písmena vnímají jako tvary, které si nejprve prohlédnou a poté až uvažují o jejich symbolickém obsahu. Druhým typem dyslexie je dyslexie typu L, v tomto případě žáci čtou sice rychle, ale při čtení můžeme zaznamenat velké množství chyb. Označení L a P se vztahuje k tomu, která mozková hemisféra je u žáka dominantnější. U dyslexie typu L je dominantnější levá mozková hemisféra, což znamená, že dyslektici s tímto typem přijímají podněty převážně pravým uchem. U dyslektiků typu P je dominantnější pravá mozková hemisféra, a tak podněty vnímají převážně levým uchem. Bakker vychází zejména ze spojení hlasitého čtení s mluvenou řečí a poukazuje tak na vztah zrakového a sluchového vnímání, které směřuje k dominanci jedné z hemisfér. Dominance hemisfér však nesouvisí pouze se sluchovým vnímáním. Podle Jucovičové a Žáčkové (2023) je pravoemisférové čtení typické pro předčtenářské období. Žáci tak zůstávají na úrovni percepčních mechanismů např. vnímání zvuků a izolovaných hlásek. U žáků s levoemisférovým čtením jsou naopak percepční mechanismy nedostatečné a žáci je nemají zautomatizovány.

Obecně je čtení pro dyslektiky velmi namáhavé. Dítě často hláskuje, luští písmena, nebo si domýšlí slova a čte zbrkle, zároveň také hodně chybuje a zaměňuje písmena, která jsou si velmi podobná např. b, p, d. Na základě všech těchto obtíží má dítě velký problém s porozuměním přečteného (Zelinková, 2015). Děti se musí na čtení jako takové velice soustředit a často si nezapamatují slova, která přečetly. Porozumění textu může také ovlivnit negativní emocionální prožívání spojené se čtením, kdy u dítěte dochází k zablokování zapamatování přečtených informací a emoce tak brzdí proces zapamatování (Jucovičová & Žáčková, 2023). Podle Davise a Brauna (2011) jsou problémy, se kterými se dyslektici učí číst stejné, jako u ostatních žáků, akorát většího rozsahu. Pokud by ve výuce bylo tištěné slovo prezentováno důsledněji, některé z těchto problémů by se u všech žáků zmírnily. Autor také poukazuje na pluralitu fonických metod ve výuce čtení, kdy dyslektici obvykle dosahují lepších výsledků při čtení zrakem, kde jednoduše rozpoznávají jednotlivé slovo jako pojem.

Dysgrafie a dysortografie

Dyslexie a dysgrafie jsou velmi častou kombinací specifických poruch učení. Proto se v této podkapitole budeme zabývat oběma těmito poruchami.

Nejprve se však budeme věnovat dysgrafii, což je specifická porucha psaní. Tato porucha postihuje úpravu, čitelnost a grafickou stránku písemného projevu (Zelinková, 2015). Podkladem této poruchy obvykle bývá porucha motoriky, zejména jemné motoriky, často v kombinaci s hrubou motorikou. Kromě toho dochází také u dysgrafiků k narušení automatizace pohybů a koordinace motorických a senzomotorických funkcí (Jucovičová & Žáčková, 2023). Porucha koordinace znamená, že může docházet ke špatnému převodu sluchových či zrakových vjemů do grafické podoby. Problém dětem dělá udržení linie a výšky písma, zaměňují tvarově podobná písmena, jejich písmo je neuspořádané, neobratné a těžkopádné (Bartoňová, 2005).

Snížená úprava písma může být zapříčiněna problémem v lateralizaci, kdy dysgrafické děti mohou mít zkříženou, nebo nevyhraněnou lateralitu. Zkřížená lateralita má dopad na vnímání a zpracování informací a také na převedení informace do výkonu, snižuje tak i pracovní tempo žáka. Na úpravu písma může mít vliv také svalstvo na ruku, které může být ochablé, nezpevněné případně jeho napětí může být zvýšené či snížené. Pohyby jsou tak křečovité a jejich rozsah bývá menší, což zapříčiňuje kostrbatost a neúhlednost písma. Svou roli hrají též deficity ve zrakovém vnímání, paměti i prostorové orientaci.

Dysgrafici mají většinou problémy se zapamatováním a vybavováním písmen, s navazováním písmen na sebe a také s dodržováním velikosti písma. Jejich písmo nemá jednotný sklon a nadržuje se na jednom řádku, slova mají mezi sebou různé mezery, a i písmena ve slově mají různé rozestupy (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Pro děti s dyslexií je samotný proces psaní velmi namáhavý, nestíhají se tedy soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu, mají problém se zapamatováním a vybavováním písmen. Tato specifická porucha učení bývá často v kombinaci s dysortografií, protože když se žáci příliš soustředí na samotný proces psaní opomíjí pravopis (Bartoňová, 2005).

Dysortografie, je specifická porucha učení, která postihuje pravopis. Projevuje se ve dvou oblastech, a to ve zvýšeném počtu dysortografických chyb, kdy v důsledku tohoto vzniká tzv. sekundární problematika, kdy má žák problém i v osvojování gramatického učiva s následnou aplikací gramatických jevů (Jucovičová, 2014; Zelinková, 2015).

Mezi specifické dysortografické chyby řadíme: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, rozlišování di, ti, ni, a dy, ty, ny, dále také vynechávání a přidávání písmen do slov a problémy s hranicemi slov v písmu (Bartoňová, 2005).

Dysortografie je spojena s poruchou sluchové percepce, kdy je porušeno převážně sluchové rozlišování, porušena je schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť i sluchová orientace. Dítě s touto specifickou poruchou má tedy problémy v rozlišování jednotlivých hlásek, slabik poté i slov a vět. V důsledku tohoto deficitu poté zaměňuje a vynechává diktovaná slova, slabiky i hlásky ve slovech. Tyto obtíže souvisí také s nižším jazykovým citem, kvůli kterému je pro dysortografiky učení se gramatickým pravidlům a jejich následná aplikace náročnější. U těchto žáků můžeme pozorovat také vady výslovnosti, opožděný vývoj řeči i vývojovou dysfázii, kdy tyto vady mají vliv převážně na dysortografické chyby (Jucovičová & Žáčková, 2023).

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha učení postihující matematické schopnosti. Zvládnutí matematických úloh ovlivňuje hned několik faktorů, například: faktor verbální, který je spojený s mluvenou i psanou řečí, faktor prostorový s tímto souvisí pravolevá orientace a orientace v prostoru, dále faktor usuzování, kdy se jedná o matematickou logiku a v neposlední řadě také faktor numerický. Matematické schopnosti tedy ovlivňují poruchy zrakového a sluchového vnímání, pravolevou a prostorovou orientace, narušenou schopnost logického myšlení a vyvozování při práci s čísly. Na základě tohoto můžeme u žáků pozorovat problémy při spojování čísla s počtem, tzn. žák si nespojí s číslem určitý počet předmětů, dále při rozlišování geometrických tvarů, při zápisu čísel, při provádění početních operacích, kdy žáci nechápou matematické vztahy a zákonitosti, problematická je také orientace v čase, v odhadu vzdáleností, velikostí atd. (Jucovičová & Žáčková, 2023; Zelinková, 2015).

Projevů dyskalkulie je mnoho, proto si uvedeme typy dyskalkulie, které jsou rozděleny podle konkrétních projevů matematických obtíží u žáků. Prvním typem je verbální dyskalkulie, která se projevuje obtížemi v označování matematických pojmů a vztahů slovem. Žáci s touto formou dyskalkulie mohou mít problémy s označováním množství a počtů předmětů slovem, při vyjmenovávání číselné řady vzestupně a častěji sestupně, se slovními pojmy větší a menší a také například s označením „o dva více“. Dalším typem je praktognostická dyskalkulie. Vyznačuje se narušenou schopností manipulovat s konkrétními předměty nebo jejich symboly. Tito žáci mohou mít problémy s pochopením pojmu čísla

a s propojením čísla s počtem prvků. Žák není schopen rozřadit prvky do stejných skupin o stanoveném počtu, problém mu dělá porovnávání velikostí, uspořádání množin a také rozlišování geometrických tvarů. Třetím typem je dyskalkulie lexická. Tento typ se vyznačuje tím, že žák má sníženou schopnost číst napsané matematické číslice, matematická znaménka i celé příklady, problémy žákům dělají zejména vícemístná čísla, desetinná čísla, zlomky i římské číslice. Dále může mít žák obtíže s vnímáním struktury čísla a s porozuměním poziční hodnoty číslic v čísle, tzn. problém s rozlišením jednotek, desítek atd. S tímto typem je také spojena porucha pravolevé orientace. Čtvrtým typem je grafická dyskalkulie, která zahrnuje potíže při psaní číslic a početních operací. Dochází k záměnám a posunům číslic v prostoru, kdy je zápis početních operací nepřehledný, neuspořádaný, což může vést k nárůstu chyb například při písemném počítání pod sebou. V oblasti geometrie mají žáci problémy i s rýsováním základních tvarů. Předposlední typ dyskalkulie je dyskalkulie operační. Jedná se o narušenou schopnost provádět matematické operace a aplikovat je. Dochází také k záměně matematických operací, kdy žák nahrazuje složitější operace jednoduššími. Tato forma zahrnuje i problémy s řešením slovních úloh, kdy složitější počítání je velmi pomalé a žáci hodně chybují. Posledním typem je ideognostická dyskalkulie. Tento typ zahrnuje sníženou schopnost chápat matematické vztahy a provádět operace z paměti. Žák například nechápe že číslo 6 se dá vyjádřit jako $3 + 3$ nebo jako 2×3 . Patří sem také obtíže s orientací v čase, s chápáním číselných řad a také potíže v převádění jednotek (Bartoňová, 2019; Jucovičová & Žáčková, 2023; Zelinková, 2003).

Ostatní specifické poruchy učení

V předchozích podkapitolách jsme se seznámili se základními specifickými poruchami učení, a to s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a s dyskalkulií, které se negativně promítají zejména do předmětů jako je český jazyk a matematika. Nyní si představíme další specifické poruchy, které se mohou u žáků objevit. Konkrétně se budeme zabývat dyspraxií, dysmúzií, dyspíxií, dyspiktogramií i dyscomputerií. Všechny tyto poruchy umí pořádně zkomplikovat žákům činnost ve škole.

Nejprve si představíme dyspraxii neboli poruchu pohybové koordinace. Jedná se o specifickou poruchu motorických funkcí, která ovlivňuje všechny složky motoriky. Dyspraktik tak není schopen vykonávat náročnější činnosti, bývá často nešikovný, neupravený, pomalý, neobratný, a to nejen ve vyučování, ale i v běžném životě (Bartoňová, 2019). Děti s touto poruchou mají problémy s koordinací pohybů, s rovnováhou,

s plánováním činností, v rámci školních dovedností poté s posloucháním a psaním zároveň apod. Porucha ovlivňuje také oblast výtvarné i tělesné výchovy a pracovních činností.

Tito žáci jsou často unavení a často trpí také psychickými potížemi (Jucovičová & Žáčková, 2023). Další specifickou poruchou učení je dysmúzie, porucha hudebních schopností. Tato porucha se projevuje zejména v hudební výchově, kdy žáci nejsou schopni rozpoznat tóny a melodie, podle sluchu rozeznat hudební nástroje, problém nastává také v nesprávném hlasovém vyjadřování, tzn. při zpěvu melodií a písní. Můžeme rozlišovat expresivní formu a impresivní formu dysmúzie. Expresivní forma souvisí s neschopností hudbu nějakým způsobem vytvářet a impresivní dysmúzie se týká neschopnosti hudbu vnímat, rozlišovat žánry a melodie od sebe sluchem apod. (Gošová, 2011; Jucovičová & Žáčková, 2023).

V poslední době se můžeme také setkat s dyspiktogramií a dyscomputerií. Dyspiktogramie se týká neschopnosti pochopit piktogramy, značky i symboly, u dyscomputerie se jedná o poruchu při práci s výpočetní technikou. U těchto dvou poruch dochází spíše k pronikání jiných dysfunkcí do těchto oblastí. U dyspiktogramie může dojít k porušení zrakového vnímání, což často způsobuje obtíže i u jednotlivců s dyslexií. U dyscomputerie se může jednat i o dyspraxii (Jucovičová & Žáčková, 2023).

2.2 Diagnostika specifických poruch učení

V předchozích podkapitolách jsme se věnovali popisu jednotlivých specifických poruch učení. Jak jsme si mohli všimnout u žáků se specifickými poruchami učení, dochází zejména k oslabení funkcí, které jsou nezbytné pro osvojování čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce kognitivní neboli poznávací, a zvláště o funkce percepční. Dochází k narušení zejména smyslového vnímání, konkrétně vnímání zrakového a sluchového. Oslabené jsou také funkce motorické.

Příčiny a projevy specifických poruch jsou velmi rozmanité a jsou součástí procesu vývoje poruch učení. Tento proces rozdělil Ganzer (2003) do čtyř stádií, který popisuje Bartoňová (2005). V prvním stádiu může učitel u žáka pozorovat výkonnostní deficit, kdy výkony žáka při čtení a psaní jsou v porovnání s ostatními žáky podprůměrné. Zároveň lze pozorovat také téměř zanedbatelné pokroky v učení. V rámci druhého stádia vývoje už si žák uvědomuje svůj neúspěch a snaží se ho nějakým způsobem vysvětlit, všechny subjektivní vzorce příčin, které na žáka působí z okolí, mají vliv na jeho pozdější chování. Třetí stádium nastává tehdy, když už se žák začíná dostávat do izolace, chybí mu uznání jak ze strany školy, rodiny tak i ostatních a žák začíná volit kompenzační mechanismy. Může být

například demotivovaný, ale také agresivní a vyrušující. U těchto žáků můžeme pozorovat vyhybavé jednání a strach z neúspěchu. Ve čtvrtém stádiu žák trpí pocity viny z vlastního neúspěchu, které se stále více prohlubují, zároveň ztrácí důvěru sám v sebe a začíná zaujímat rezignující postoj (Bartoňová, 2005; Jucovičová & Žáčková, 2023).

Abychom předešli frustraci a rezignujícímu přístupu žáka k učení je nutná včasná diagnostika a reedukace. Pro identifikaci obtíží u žáka a účinnou práci s ním je důležitá pedagogická diagnostika ze strany třídního učitele, ostatních vyučujících, výchovného poradce a rovněž diagnostika žáka ve školských poradenských zařízeních. Diagnostika ve školním prostředí je dlouhodobější a je ovlivněná osobností učitele, atmosférou školy i třídou samotnou, u tohoto typu diagnostiky jsou žákovy výsledky často srovnávány s výsledky ostatních žáků. Tato forma diagnostiky vychází ze standardních postupů a metod obecné pedagogické diagnostiky, která se zaměřuje na sběr, analýzu a interpretaci výsledků výchovně-vzdělávacího procesu, nenahrazuje však odbornou pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Na základě této diagnostiky poté škola stanovuje podpůrná opatření prvního stupně. V rámci diagnostiky ve specializovaném pracovišti dochází k navázání individuálního kontaktu s žákem a je tak možné vytvořit ideální podmínky, ve kterých žák podá optimální výkon. Testy, které absolvuje žák ve specializovaném pracovišti lze poté porovnávat s populací stejného věku (Zelinková, 2015). Po stanovení diagnózy mohou být žákovi vystavena podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Na základě těchto doporučení může učitel nastavit svůj individuální přístup k danému žákovi.

V následující kapitole si představíme příklady doporučení do výuky, které se objevují v podpůrných opatření různých stupňů.

2.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je důležité, aby si učitelé uvědomili, že se vzdělávací potřeby a možnosti těchto žáků liší. Hlavním cílem podpory vzdělávání těchto žáků je využití jejich vzdělávacího potenciálu a jejich maximální zapojení do výuky s ohledem na jejich individuální možnosti a schopnosti. Učitel by tedy měl přizpůsobit své pedagogické strategie podpůrným opatřením těchto žáků (MŠMT, 2023). Jak už bylo zmíněno výše žáci se specifickými poruchami učení dostávají nejčastěji podpůrná opatření různých stupňů. Závažnost poruchy určuje intenzitu podpůrných opatření. Ta popisují konkrétní formy opatření, která by měli učitelé použít v rámci výuky a podpořit tak vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, především prostřednictvím

modifikace svých pedagogických přístupů. Tato opatření zahrnují převážně úpravy ve výukových metodách, didaktických přístupech a kritériích hodnocení žáků, případně také změny ve strategiích učení žáků (Michalík et al., 2015).

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále ČOSIV, 2017) uvádí příklady úprav výuky v rámci podpůrných opatření. Jedná se o výčet možných úprav ve vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Nejprve si představíme příklady podpůrných opatření prvního stupně, která se týkají následujících kategorií:

Metody výuky:

- respektování osobního tempa, častější zpětná vazba;
- stanovování odlišných časových limitů pro činnosti;
- metody podporující preferované styly učení žáků;
- multisenzorický přístup;
- podpora motivace;
- metody aktivního učení apod.

Organizace výuky:

- pravidelné střídání činností v průběhu výuky;
- změna zasedacího pořádku nebo uspořádání třídy;
- skupinová a kooperativní výuka;
- nabídka volnočasových aktivit a mimoškolních aktivit (stáže, exkurze).

Úprava obsahu a výstupů vzdělávání:

- obohacování učiva;
- výstupy vzdělávání se neupravují.

Hodnocení:

- využívání různých forem hodnocení;
- aplikace metod formativního hodnocení;
- podpora sebehodnocení.

Intervence školy:

- přímá podpora – poskytování individualizované podpory učitelem;
- plán pedagogické podpory – pokud není přímá podpora účinná – formalizace poskytování podpůrných opatření prvního stupně plánem pedagogické podpory;
- metodická podpora učitelů ze strany poradenských pracovníků školy (ČOSIV, 2017).

Všechna tato opatření stanovuje škola a učitelé, kteří vyučují daného žáka, by se jimi měli řídit. Cílem tohoto stupně opatření je zařadit do výuky běžné metody a formy práce,

kteřé mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Důraz je kladen na zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu (Michalík et al., 2015).

Při přetrvávajících obtížích škola posílá žáka se souhlasem zákonného zástupce do pedagogicko-psychologické poradny, která stanoví podpůrná opatření druhého až pátého stupně. V rámci druhého stupně podpůrných opatření se mimo výše uvedená opatření můžeme setkat také s úpravami při volbě metod výuky, kdy by učitelé měli volit takové metody, které se zaměřují na překonávání obtíží žáka, posilování oslabených schopností a dovedností. Dále by měly být využívány také metody na rozvoj vnímání, paměti, myšlení a pozornosti (ČOSIV, 2017). Podle Čadové (2023, s. 25) jsou nejčastějšími metodami využívanými v práci s těmito žáky: „individualizace výuky, metody podporující motivaci žáka, metody aktivního učení, kooperativní učení, metody zaměřené na podporu únavy a koncentrace pozornosti, metody aktivního učení apod.“ Organizace výuky by měla být opět přizpůsobena individualitě jedince a ostatním žákům ve třídě. V oblasti obsahu a výstupů vzdělávání může, ale nemusí docházet ke změnám. V rámci hodnocení je doporučeno klást dosažitelné cíle a kritéria, která žák může splnit, tato kritéria by měla být zároveň srozumitelná a jasně formulovaná. Při sumativním hodnocení by měli učitelé respektovat speciální vzdělávací potřeby žáka. Doporučená je také pedagogická intervence se žákem nebo se třídou, která by měla trvat hodinu týdně. Může být stanoven také předmět speciálně-pedagogické péče na jednu hodinu týdně (ČOSIV, 2017). Předmět speciálně – pedagogické péče je v případě žáků se specifickými poruchami učení předepisován, a zaměřuje se na reedukaci. Tento předmět není hodnocen a je uskutečňován v maximálním počtu čtyř žáků (Čadová, 2023).

Poslední stupeň podpůrných opatření, se kterým se v běžných školách obvykle můžeme setkat, je stupeň číslo tři. Třetí stupeň podpůrných opatření vyžaduje už konkrétní úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které mají výraznější dopad na organizaci práce ve třídě, kde je daný žák vzděláván. Metody a formy, které jsou využívány zahrnují všechna doporučení, která byla již zmíněna výše. U těchto žáků bývá zpravidla vytvářen i individuální vzdělávací plán. U podpůrných opatření třetího stupně se setkáváme navíc také s personální podporou, kdy je do třídy přidělen asistent pedagoga a jsou navýšené počty hodin intervence v rámci školy (Michalík, 2015). Asistent pedagoga by měl poskytovat podporu učitelům při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a ostatních žáků ve třídě. Úkolem asistenta je pomoc v rozvoji žáka tak, aby rozvíjel svůj vzdělávací potenciál a dosáhl vzdělávacích cílů v co největší míře (Baslerová & Klenová, 2023).

V rámci této kapitoly jsme se věnovali metodám a formám, které doporučují podpůrná opatření. Volba metod výuky, při které učitel bere ohled na specifika žáků, patří mezi nepostradatelné základní prostředky v individualizaci ve výuce. Každý učitel, který má žáka s podpůrnými opatřeními, má k dispozici i výčet metod a opatření, která jsou vhodná pro výuku tohoto žáka. Může mu to tak dopomoci při volbě výukových strategií, které budou podporovat individualizaci ve výuce. To, jaký přístup k individualizaci a diferenciaci učitelé mají, budeme zjišťovat v našem výzkumu, kterému je věnovaná druhá část této práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

V rámci této práce se zaměřujeme na výuku žáků se specifickými poruchami učení. V celé teoretické části jsme se věnovali problematice, která se týká toho, co budeme v našem výzkumném šetření zkoumat. Na začátku teoretické části práce jsme popsali vyučovací proces (viz kap. 1.1), kde jsme se zabývali jednotlivými komponenty a jejich vzájemnému ovlivňování. Pro nás jsou v této práci nejdůležitější dva hlavní komponenty vyučovacího procesu, a to učitel a žák. To, jak učitel s žáky pracuje, závisí na volbě jeho pedagogických strategií (viz kap. 1.3), ve kterých by měly být zahrnuty principy diferenciaci a individualizaci (viz kap. 1.2). V současné době je totiž ve třídách mnoho žáků, kteří mají podpůrná opatření, a je důležité, aby učitelé věděli, jak s těmito žáky pracovat. Protože příčin toho, proč mají žáci podpůrná opatření je mnoho, vybrali jsme si pro naši práci užší skupinu žáků, a to žáky se specifickými poruchami učení, které spadají pod žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (viz kap. 2). Ve výzkumné části této práce se zaměříme na přístup učitelů k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení ve výuce v běžných heterogenních třídách. Jak se učitelé vypořádávají s odlišnostmi žáků ve výuce? Jak pracují s žáky se specifickými poruchami učení? Vnímají vůbec nějaký rozdíl, ve výuce těchto žáků? Náš kvalitativní výzkum je zaměřený na pět učitelů základních škol a jejich přístup k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení. Jako výzkumné metody jsme zvolili rozhovory, pozorování a také obsahovou analýzu podpůrných opatření žáků, která nám poslouží k lepšímu porozumění doporučení pro žáka.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl: Zjistit, jakým způsobem učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení.

V první řadě je pro nás klíčové zjistit a také popsat přístup učitelů k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení. Zaměříme se tedy na konkrétní učitele a budeme se snažit popsat jejich pohled na diferenciaci a individualizaci.

Dílní výzkumné cíle:

- Zjistit, jak učitelé přizpůsobují výuku žákům se specifickými poruchami učení.
- Popsat výukové strategie učitelů, které uplatňují při diferenciaci ve výuce.
- Zjistit, jakým způsobem učitelé pracují ve výuce s podpůrnými opatřeními žáků se specifickými poruchami učení.

Uvedené dílčí cíle nám pomohou k objasnění konkrétních způsobů, které v rámci diferenciaci a individualizace učitelé používají. Zároveň nám také poslouží k získání komplexního pohledu na danou problematiku.

Na stanovené výzkumné cíle dále navazují výzkumné otázky. Na tyto otázky budeme odpovídat pomocí kvalitativně získaných dat.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé přizpůsobují výuku žákům se specifickými poruchami učení?
- Jaké výukové strategie učitelé uplatňují při diferenciaci ve výuce?
- Jakým způsobem učitelé pracují s podpůrnými opatřeními žáků se specifickými poruchami učení?

3.2 Zkoumané případy

Výzkum je zaměřený na práci učitelů 1. stupně základní školy s žáky se specifickými poruchami učení. Výzkumný soubor tvoří výpovědi a pozorování pěti učitelek. Pro dosažení stanovených cílů byla určena kritéria, která museli učitelé splňovat. V rámci výzkumu byli osloveni učitelé druhých až pátých tříd, kteří mají ve své třídě žáka se specifickou poruchou učení, nebo s kombinací specifických poruch učení. Učitelé museli mít minimálně tříletou praxi v oboru. Všichni učitelé s výzkumem souhlasili a byl podepsán informovaný souhlas (viz Příloha 1) s uvedením jejich výpovědí. Jejich pravá identita je pseudonymizovaná a v rámci práce nebudou nikde uváděna jejich jména.

Jsme si vědomi toho, že v rámci výzkumu bychom mohli zařadit také rozhovory s asistenty pedagogů, ale domníváme se, že by byly překročeny hranice diplomové práce, proto se zaměřujeme zejména na učitele.

Popis jednotlivých participantů:

Učitelka č. 1 (dále jen U1)

Prvním participantem je učitelka třetího ročníku velké sídlištní školy. Učitelce je 38 let. Má vystudovanou specializaci na tělesnou výchovu a francouzský jazyk, učitelské minimum pro základní školy dostudovala dálkově na Univerzitě Palackého v Olomouci. Vyučuje český jazyk, matematiku, tělesnou a výtvarnou výchovu. Učitelka je prvním rokem třídní

učitelkou třetí třídy a má absolvovaný kurz třídního učitele. Žádné jiné kurzy týkající se učitelské profese nemá. Její pedagogická praxe je dlouhá tři roky, které byly dvakrát přerušeny mateřskou dovolenou. Dříve pracovala jako asistentka pedagoga na stejné škole, kde pracuje dosud. V pozorované třídě je 26 žáků a jeden žák, který má třetí stupeň podpůrných opatření a vytvořený individuální vzdělávací plán. Na základě podpůrných opatření je do třídy zařazen také asistent pedagoga.

Žák má identifikátor znevýhodnění 06S7S00, což znamená, že má diagnostikované středně závažné poruchy chování i učení. Kvůli svým přetrvávajícím obtížím v matematice a českém jazyce žák opakoval druhý ročník. Jeho pracovní tempo je někdy tak pomalé, že nestíhá vypracovat ani zkrácená zadání úkolů. Žákovi chybí motivace, ale při neustálém podporování pracuje. V práci není samostatný, je si nejistý a často se ujišťuje o zadání úkolu. Hodně informací mu uniká kvůli nesoustředění.

Učitelka č. 2 (dále jen U2)

Druhým participantem je učitelka druhého ročníku základní školy, která se nachází ve větší obci. Učitelce je 53 let. Má vystudované učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Za svou kariéru si prošla dvěma školami. Pedagogickou praxi má již 25 let a v rámci školy, na které nyní vyučuje, vykonává také roli výchovného poradce. Má absolvované kurzy a webináře týkající se výuky žáků se specifickými poruchami učení a také jiné kurzy, které jsou směřované k funkci výchovného poradce. Učitelka je třídní učitelkou druhého ročníku, kde učí všechny předměty kromě výtvarné výchovy. V pozorované třídě je 28 žáků a dva žáci s podpůrnými opatřeními druhého stupně. Do třídy je zařazena asistentka pedagoga z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě.

První žák s druhým stupněm podpůrných opatření má identifikátor znevýhodnění 06S7M00, což znamená, že má diagnostikované středně závažné poruchy chování a mírné poruchy učení. Žák má sníženou kvalitu koncentrace pozornosti a také nerovnoměrné vyprávění percepčně motorických funkcí. Jeho výkon ve škole je velmi kolísavý. Má sníženou kvalitu písemného projevu, dělá specifické chyby jako např. vynechává diakritiku, vynechává písmena, zaměňuje grafémy apod., dále má problémy se soustředěním.

Druhý žák v této třídě má identifikátor znevýhodnění 06M7M00, což znamená, že má žák diagnostikované mírné poruchy chování a mírné poruchy učení. Žák má slabší školní nadání a významně oslabenou operační paměť, potíže má tedy zejména u úkolů a zadání

podávaných pouze ústní formou. Žák má také výrazné obtíže v písemném projevu a ve čtenářských dovednostech na základě percepční nevyzrálosti.

Učitelka č. 3 (dále jen U3)

Třetím participantem je učitelka třetího ročníku vesnické základní školy. Učitelce je 32 let. Má vystudované učitelství pro 1. stupeň. Pedagogickou praxi má 7 let a od začátku své praxe působí na jedné škole. Učitelka má kurzy týkající se prevence ve školách. Je třídní učitelkou třetího ročníku a zároveň metodičkou prevence na škole. Učí všechny předměty kromě anglického jazyka. V pozorované třídě má učitelka 21 žáků a tři žáky s podpůrnými opatřeními, dva žáci mají druhý stupeň podpůrného opatření a jeden žák má první stupeň podpůrných opatření. Ve třídě není asistent pedagoga.

Podpůrná opatření nám byla poskytnuta pouze u jednoho žáka z této třídy. Žák má identifikátor znevýhodnění 07S0000, což znamená, že má diagnostikované středně závažné poruchy učení. U žáka byly zjištěny výkonové deficity v oblasti fonemického uvědomění, sluchové analýzy a syntézy. Žák má také problémy ve čtení, jeho výkon v čase velmi kolísá a s délkou čtení roste chybovost. Při čtení si domýšlí koncovky slov, vynechává písmena a má také obtíže u slov se souhláskovými shluky. V písemném projevu má žák křečovitě držení pera. Píše pomalým tempem s vysokou chybovostí. V diktátu i přepisu má převážně specifické chyby.

Učitelka č. 4 (dále jen U4)

Čtvrtým participantem je učitelka pátého ročníku vesnické základní školy. Učitelce je 55 let. Má vystudované vychovatelství a poté dálkově dostudované magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pedagogickou praxi má již 26 let, kdy začínala jako vychovatelka a poté se stala učitelkou. Učitelka má kurzy zaměřené na zábavnou výuku matematiky a českého jazyka a také kurzy týkající se výuky integrovaných žáků. Je třídní učitelkou pátého ročníku. Učí všechny předměty ve své třídě. V pozorované třídě má učitelka 24 žáků a dva žáky s podpůrnými opatřeními druhého stupně. Ve třídě není asistent pedagoga.

Podpůrná opatření nám byla poskytnuta pouze u jednoho žáka z této třídy. Žák má identifikátor znevýhodnění 07S4M00, což znamená, že má diagnostikované středně závažné poruchy učení a mírné vady řeči. Žák má diagnostikovanou dyslálii simplex, dyslexii a dysortografii. Výkon ve čtení je slabý, významné jsou u něj i dysortografické obtíže, které plynou také z nedostatečné domácí přípravy a z nedostatečné fixace učiva z nižších ročníků. Žák má také velmi kolísavou pozornost.

Učitelka č. 5 (dále jen U5)

Pátým participantem je učitelka třetího ročníku vesnické základní školy. Učitelce je 40 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku a v rámci celoživotního studia dostudované učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pedagogickou praxi má 20 let v mateřské škole a 6 let učitelství na 1. stupni ZŠ. Učitelka má absolvované kurzy týkající se Hejného matematiky, formativního hodnocení, tvorby školního vzdělávacího programu a také kurz logopedického asistenta. Učitelka je třídní učitelkou třetího ročníku. Ve své třídě učí kromě anglického jazyka a výtvarné výchovy všechny předměty. V pozorované třídě má učitelka 7 žáků a jednoho žáka s podpůrnými opatřeními třetího stupně. Ve třídě je jedna asistentka pedagoga.

Žák z této třídy má identifikátor znevýhodnění 07S0000, což znamená, že má diagnostikované středně závažné poruchy učení. Na základě speciálně pedagogických zkoušek bylo u žáka jeho věku zjištěno neodpovídající tempo, kvalita a funkce čtení a psaní. Žák má velké obtíže při porozumění čtenému textu, mnohdy nerozumí významu přečtených slov a vět. Má problémy s gramatikou, opis zvládá s drobnými chybami. V rámci matematiky nemá osvojené základy malé násobilky a učivo druhého ročníku ovládá dle svých možností. Pro své obtíže žák už podruhé změnil školu.

3.3 Výzkumné metody

Ke splnění cílů výzkumu a k zodpovězení stanovených otázek jsme zvolili tři výzkumné metody, které se vzájemně doplňují. Nejprve byly provedeny polostrukturované rozhovory s participanty, na které poté navazovala nestrukturovaná pozorování učitelů při výuce. V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřovali především na žáky se specifickými poruchami učení, proto byla také provedena obsahová analýza podpůrných opatření těchto žáků, která nám posloužila k získání informací o diagnóze žáka.

Polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili jako hlavní výzkumnou metodou. Gavora (2000) popisuje polostrukturovaný rozhovor jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy se participantovi předloží alternativy odpovědi a zároveň se od něj vyžadují objasnění a vysvětlení. Okruhy otázek polostrukturovaného rozhovoru byly předem připraveny a rozděleny do tří částí (viz Příloha 3). První část otázek byla zaměřena na identifikační údaje participanta. Tyto informace nám posloužily k přiblížení profilu učitele. Ve druhé části byly otázky směřovány na hlavní problematiku. Nejprve jsme se věnovali vývoji postoje participanta k žákům se specifickými poruchami

učení a poté tomu, zda a případně jakým způsobem učitelé přizpůsobují těmto žákům výuku. Dále byly kladeny otázky týkající se práce učitele s podpůrnými opatřeními žáka. Třetí část otázek byla orientována na spolupráci učitele a asistenta pedagoga, tyto otázky však byly kladeny pouze v případě, že měl učitel s asistenty ve třídě nějakou zkušenost. Podle výpovědí participantů byly poté doplňovány další otázky, které nám posloužily k hlubšímu porozumění.

Druhou stěžejní výzkumnou metodou našeho výzkumu bylo nestrukturované pozorování. Tuto metodu jsme zvolili k doplnění informací z rozhovoru. Díky pozorování může totiž pozorovatel zachytit informace, o kterých se učitelé v rozhovoru ani nemusejí zmínit, protože jsou pro ně rutinní záležitosti a mnohdy si ani neuvědomují, že je dělají (Švaříček & Šed'ová, 2010). U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají žádné dopředu stanovené pozorovací archy a pozorovatel tak není omezován konkrétním systémem kategorií. Zároveň je však potřeba, aby byl pozorovatel více vnímavý a aby přistupoval ke zkoumané realitě pružně a tvořivě (Gavora, 2000). Důležitou součástí kvalitativního výzkumu jsou získaná data a poznámky pozorovatele (Švaříček & Šed'ová, 2010). Pro přesnost záznamu z pozorování jsme použili nahrávání, které bylo poté podrobně zapsáno do počítače.

Výběr dvou výzkumných metod jsme zvolili z důvodu potřeby získat komplexní pohled na stanovený problém. Použití rozhovoru nám umožnilo zachytit to, co si participantů o dané problematice myslí, jaké na ni mají názory. Což přispívá k hlubšímu porozumění jejich zkušeností. Pozorování nám následně umožnilo detailně popsat jednání participantů v praxi (Švaříček & Šed'ová, 2010).

3.4 Vstup do terénu, navázání vztahů, harmonogram výzkumu

Oslovování participantů probíhalo v prosinci roku 2023. Samotný sběr dat poté započal na začátku ledna 2024 a ukončen byl na začátku března roku 2024. Termíny rozhovorů a pozorování byly stanovovány podle časových možností participantů a výzkumníka.

Nejprve bylo oslovováno vedení školy s prosbou o zapojení se do výzkumu. Z osmi oslovených škol se do výzkumu byla ochotná zapojit pouze jedna škola, která nám zaslala kontakt na konkrétní učitelku. Ostatní participantů byli poté oslovováni individuálně, někteří osobně, někteří prostřednictvím e-mailu. Nejprve byly dohodnuty termíny rozhovorů a při osobním setkání po rozhovoru byly domluveny termíny pozorování. Rodiče žáků, kteří byli pozorováni, byli osloveni prostřednictvím e-mailu. Podpis informovaných souhlasů rodičů (viz Příloha 2) byl zprostředkován s pomocí učitelů.

S každým participantem byl proveden nejprve rozhovor, který trval přibližně 40 minut. Každý rozhovor se uskutečnil ve třídě participanta. Celý rozhovor byl nahráván na diktafon v mobilním telefonu. Následně byla provedena pozorování vyučovacích hodin. U každého participanta byla realizována minimálně dvě pozorování. U některých učitelek byly pozorovány až čtyři vyučovací hodiny, přičemž každá vyučovací hodina trvala 45 minut. Přehled pozorování u jednotlivých učitelek znázorňuje následující tabulka:

Tabulka 1 Přehled pozorovaných vyučovacích hodin

	Český jazyk	Matematika	Přírodověda/Prvouka	Anglický jazyk
Učitelka 1	1	1	/	/
Učitelka 2	2	1	1	/
Učitelka 3	1	1	/	1
Učitelka 4	1	1	1	/
Učitelka 5	1	1	/	/

3.5 Analýza a interpretace dat

Pro prvotní analýzu dat získaných z rozhovorů jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Při otevřeném kódování je celý text analyzován a rozdělen na jednotky. Každá z těchto jednotek je pojmenována, což umožňuje výzkumníkovi dále pracovat s těmito nově označenými částmi textu. Jednotkou může být slovo, slovní spojení i věta a odstavec, důležité je, aby jednotka nesla určitý význam (Švaříček & Šed'ová, 2010).

Nejprve byly veškeré rozhovory přepsány a následně okódovány. Vše probíhalo ve Wordu za pomoci tvorby komentářů k jednotlivým úryvkům textu. Ze vzniklých kódů jsme poté sestavili kategorie a jejich subkategorie na základě podobnosti významů jednotlivých kódů.

Interpretace dat

V analýze dat nám vzniklo celkem pět kategorií. Tři kategorie zahrnují další dvě podkategorie. Zde si jednotlivé kategorie a subkategorie objasníme. Interpretaci vzniklých kategorií budeme prokládat výpověďmi participantů získanými v rozhovorech. Doplněny budou také záznamy z pozorování, která byla realizována ve třídách učitelů.

Tabulka 2 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Opatření jako odrazový můstek	Vím o tom	<i>prostudování PO, musím se držet PO, individuální přístup podle PO, přečtu si PO, PO jako návod na práci</i>
	Můžu, ale nemusím	<i>nelze uplatnit všechna PO, vezmu si z toho něco, nasměrování výuky podle PO, úprava doporučení z PO podle zkušenosti s žákem, doporučení je doporučení ne příkaz, praxe odlišná od teorie, tvorba speciální přípravy jako negativum, individuální přístup na úkor ostatních</i>
Další dospělý ve třídě	Pomocná ruka	<i>procvičování s asistentkou v hodině, dovysvětlování učiva asistentem, pomoc asistenta v hodině na domluvě s učitelem, dohlížení na žáka je účel asistenta, diktát diktuje žákovi s po asistentka.</i>
	Starost navíc	<i>asistent jako další dítě ve třídě, asistentka jako narušitel třídy, omezení práce asistenta jako učení samostatnosti žáka, nechci, aby asistentka chodila po třídě, když něco vysvětluju, asistent musí sednout i dětem,</i>
Na mně to stojí	Hledání správného klíče	<i>rada zkušenějších, zkušenosti praxí, změna přístupu na základě praxe, proměna jednání při znalosti zázemí žáka, konzultace se zkušenějšími, dohledání informací pro práci s žáky s SPU, dohledávání informací na internetu, řízení svými pocity.</i>
	Vnímání odlišností	<i>pocit zoufalosti učitele, co by se nelíbilo mě, nedělám žákům, vzal mi kousek ze života, někdy žákovi s SPU nerozumím, žák s SPU jako normální žák, snažím se ho brát jako ostatní, neupozorňování na odlišnost, absence univerzálního klíče, dítě jako individualita.</i>
Společné překonávání překážek	/	<i>motivace smajlíkovou metodou, dostatečná motivace žáků k práci, musím ho vzbudit, motivace rodiči, pětky nedávám, zvýšená kontrola písemného projevu, alternativy diktátu, mírnější známkování diktátu, větší kontrola porozumění, zkrácení cvičení, sedí blízko učitelky, zkrácení testu.</i>
Jedna velká skupina	/	<i>Stejná příprava pro všechny, časté střídání aktivit, odpočinek venku, různé pomůcky, pestrost hodiny, názorné pomůcky pro všechny, důraz na rychlou zpětnou vazbu, děti si kontrolují cvičení sami, chyba jako poučení pro příště, motivace pro všechny žáky stejná.</i>

Jako první se budeme věnovat kategorii „**Na mě to stojí**“. Tato kategorie je tvořena dvěma subkategoriemi, které nám společně utváří pohled na vypořádávání se učitele s odlišností žáka ve třídě. První subkategorie nese název „**Vnímání odlišností**“ a poukazuje na to, jak učitel vnímá žáky se specifickými poruchami učení ve třídě. Kategorie je pro nás důležitá, protože od toho, jak učitel tyto žáky pojímá, se poté odráží jeho přístup k nim v praxi. Všechny dotazované učitelky se shodly na tom, že vnímají žáky se specifickými poruchami učení stejně, jako ostatní žáky ve třídě. Učitelky v souvislosti s tímto zmiňovaly, že každý žák je jiný a každý potřebuje individuální přístup učitele a nejedná se jen o žáky se specifickými potřebami učení. Tento jev je dobře patrný u více učitelek, které vypověděly: „*Já se ho snažím brát jo tak rovně ve všem, jako i k těm ostatním.*“, nebo „*...nedělám z nich, jo jako, že bych je nějak vyčleňovala a dávala jim, že jsou nějak jiní to ne...*“, Ukázalo se také, že vnímání žáka učitelem se může v delším časovém horizontu měnit. Z výpovědi U1: „*jsem ho ze začátku vnímala jako rušivý element, něco, co fakt jako tady narušovalo třídu a kolikrát jsem i jako mi bylo do breku, kolikrát jsem fakt tady úplně stála úplně jsem myslela, že budu brečet, úplně jako jsem byla paní zoufalá a prostě jsem neviděla co mám dělat.*“ je patrné, že si učitelka na počátku práce s žákem nevěděla rady a byla zoufalá. Z odpovědí ostatních učitelek též vyplynulo, že na začátku je pro ně práce s žákem náročná a samy moc neví, jak k žákovi přistupovat, ale s praxí s žákem se jejich pohled mění a ví, jaké individuální potřeby žák má a co mají dělat. U2: „*...vlastně čím víc jsem jako by s ním pracovala, tak tím víc jakoby... jsem si v tom taková jistější.*“

Celkový vztah učitele a žáka se tedy odvíjí od vlastního spolu poznání. Na což navazuje druhá subkategorie „**Hledání správného klíče**“, která poukazuje na způsob, kterým učitelky hledají správný přístup k žákům se specifickými poruchami učení. Učitelky ve svých výpovědích uváděly, že pro správný individuální přístup k žákovi musí žáky nejprve pořádně poznat. U3: „*Na každý to dítě platí úplně něco jinýho, a tak prostě a sama si vlastně přicházím na to, co funguje a co nefunguje*“. Postup práce s žákem učitelky konzultují s výchovným poradcem i se zkušenějšími kolegy. U1: „*...postupně já jsem konzultovala hodně s tou vlastně výchovnou poradkyní nebo s tou speciální pedagožkou...*“, U4: „*...s paní učitelkou spolupracujeme... když tam jsou nějaké věci, kterým nerozumíme pořádně ani jedna tak přes počítač prostě hledáme co je potřeba.*“ Případně si také samy dohledávají potřebné informace na internetu, U4: „*...musím vzít počítač a hledat.*“ Jak můžeme vidět, pro práci učitelů s žáky je klíčové nejprve žáka důkladně poznat a poté k němu mohou individuálně přistupovat. K tomu si tedy dohledávají informace a konzultují své poznatky

s kolegyněmi a s výchovnými poradci. Z rozhovorů také vyplynulo, že při volbě individuálního přístupu k žákům se učitelky nejčastěji opírají o podpůrná opatření žáků. Vidíme zde tedy jistou návaznost na druhou kategorii: „**Opatření jako odrazový můstek**“. Tato kategorie, zahrnuje přístup učitelů k podpůrným opatřením a také k jejich aplikaci ve výuce. Všechny učitelky z našeho výzkumu pracují s podpůrnými opatřeními druhého, nebo třetího stupně. Tato doporučení získávají žáci na základě diagnostiky v pedagogicko-psychologických poradnách a učitelům poskytují doporučení pro výuku a individuální přístup k žákovi. První subkategorie, která pod tuto kategorii spadá, nese název „**Vím o tom**“. Všechny učitelky v rozhovorech uvedly, že jsou s podpůrnými opatřeními seznámeny. Z této subkategorie vyplývá, že se učitelky ve znění podpůrných opatření orientují a na základě nich částečně uzpůsobují výuku žákovi. Podpůrná opatření také pomáhají učitelkám porozumět problémům žáka. Na základě porozumění podpůrných opatření a praxe s žákem učitelky poté volí individuální přístup k žákovi a přizpůsobují výuku. Tento jev dokládají výpovědi U4: „*No, samozřejmě jsem si k tomu musela dohledat různé informace, jak s těmi žáky pracovat, určitě pracovat se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny, s tím doporučením.*“ Další učitelka vypověděla: „*...vždycky si to samozřejmě poctivě jako přečtu... přečtu si tam, jak bych s něma měla pracovat, nebo co teda mám jakoby... jako takhle určitě, určitě není to jakoby, že bych to jen založila.*“ V rámci podpůrných opatření se však formulace doporučení mnohdy opakují. U4: „*...jakože jsou to více méně stejný fráze a já už tak více méně vím co si pod tím mám představit, nebo co oni tím chtějí třeba říci.*“, U3: „*...ted'ka poslední dobou přijde, že je to všechno jako přes kopírák, jako ty poradny, že je to tam prostě jakoby stejný, že ty zprávy prostě je to tam jakoby pořád dokolečka.*“ Učitelky tedy přizpůsobují znění doporučení podle svých zkušeností s žákem, na což poukazuje subkategorie „**Můžu, ale nemusím**“. Tato subkategorie nám říká, že nelze vždy uplatnit vše, co je v doporučeních napsáno, protože se stává, že doporučení žákovi ve výuce nesedí. U2: „*...můžou třeba doporučit ty doplňovačky, a když to dítě vidíte, že má lepší výsledky, když bude psát třeba jenom slovo místo věty .. takže třeba je to pro něho lepší, než když bude doplňovat... jako poradna doporučí a já zjistím, jestli to pro to dítě jakoby sedí.*“ Zároveň je z výpovědí učitelek zjevné, že nelze stíhat plnit všechna doporučení. U2: „*... je to doporučení...nebo já myslím, že je nereálné, aby se plnilo jako úplně všechno.*“, U4: „*Všechno ne, určitě všechno ne. Vždy vyberu to, co se dá, ale hlavně dělám tak, aby to těm dětem prostě vyhovovalo.*“ Učitelky tak vybírají z doporučení to, co je pro

ně reálné, a to poté aplikují v praxi. Individuální přístup k žákovi se tedy odvíjí nejen od podpůrných opatření, ale také od zkušeností učitele s žákem a také s praxí učitele celkově.

Na základě podpůrných opatření jsou do tříd zařazováni asistenti pedagoga, kromě jedné učitelky mají všechny učitelky zapojené do výzkumu zkušenost s asistentem pedagoga ve třídě. Asistent pedagoga by měl v rámci výuky učiteli pomoci a zajistit tak větší možnost individuálního přístupu k žákům. Kategorie „**Další dospělý ve třídě**“ se týká pohledu učitele na asistenta pedagoga ve třídě. Tato kategorie zahrnuje dvě subkategorie, a to „Pomocná ruka“ a „Starost navíc“. Subkategorie „**Pomocná ruka**“ nám říká, že učitelky jsou s asistenty pedagoga převážně spokojené a v rámci zajištění individuálního přístupu k žákům využívají jejich pomoc ve výuce. Tři z dotazovaných učitelek měly ve třídě asistenta pedagoga, dvě učitelky měly s asistenty zkušenost z uplynulých let, ale aktuálně asistenta pedagoga ve třídě nemají. Asistenti pedagoga pomáhají učitelům zejména v přípravě pomůcek, což vyplývá z výpovědí U1: „...*pomáhá mi s přípravou pomůcek.*“, U2: „...*ji dám třeba aby mi připravila nějakou pomůcku nebo rozstříhala nějaké kartičky.*“ a v individuální péči o žáky: U5: „...*pak taky v individuální práci se žáky, s prací ve skupinách, a tak no.*“, U2: „...*při té samostatné práci těch žáků potřebuju, aby se mnou chodila a když někdo potřebuje třeba zkontrolovat, jestli si to dobře přečetl ... tak zkontrolovat, jestli ví, o čem ta úloha je.*“, U1: „...*ji třeba požádám nebo tak jestli by třeba mohla s ním jít třeba takhle jako bokem a dovysvětlit mu to.*“, U2: „...*při tom diktátu ta paní asistentka mu ještě dodiktovává, takže je tam vyloženě třeba u něho.*“ Učitelky využívají asistenty převážně v práci s žáky s podpůrnými opatřeními, což se ukázalo také při pozorování. Kdy ve třech pozorovaných třídách s asistentem pedagoga se asistenti pedagoga soustředili převážně na práci s žákem se specifickými poruchami učení a zajišťovali mu tak individuální přístup. Sekundárně se pak věnovali ostatním žákům a plnili úkoly učitele. Učitel tak pracoval se všemi žáky stejně a v zajištění individuálního přístupu k žákovi se specifickými poruchami učení přímo ve výuce spoléhal na asistenta. Dvě z dotazovaných učitelek asistenta pedagoga ve třídě neměly a z pozorování bylo zjevné, že se žákovi věnují více než učitelky, které asistenta pedagoga ve třídě mají.

Z rozhovorů vyvstala také druhá subkategorie „**Starost navíc**“, která poukazuje na určitá negativa asistenta pedagoga ve třídě, kdy asistent spíše učiteli přidává práci, než aby mu ve výuce pomáhal. U3: „*Když jsem ji zadala nějakou práci, tak to bylo všechno takový... nevím, no nebyla jsem s ní takto spokojená no... mně kolikrát přišlo, že to bylo dvacátý druhý dítě tady, jako ve třídě.*“ Na negativa poukazovaly pouze některé učitelky,

kteřé měly s asistenty horší zkušenost. Všechny dotazované učitelky však poukazovaly na důležitost souhry učitele a asistenta pedagoga, protože pokud tomu tak není je asistent pro učitele ve třídě spíše další starost navíc. Z výpovědí je také patrné, že domluva mezi asistentem a učitelem je v rámci individuálního přístupu k žákovi velmi důležitá k zajištění vhodného přístupu k žákům. V rámci pozorování jsme nezaznamenali potíže v souhře učitele s asistentem.

Další kategorie nese název „**Společné překonávání překážek**“. Jedná se o kategorii, která zastřešuje individuální přístup učitele k žákovi se specifickými poruchami učení. V rámci této kategorie jsou zahrnuty jednotlivé úpravy a opatření, které učitelé v rámci výuky žáků se specifickými poruchami učení dělají.

Většina úprav ve výuce vychází právě z již zmiňovaných podpůrných opatření. V rámci analýzy podpůrných opatření žáků jsme zjistili, že každý žák se specifickými poruchami učení má doporučenou zvýšenou motivaci učitelem. V rámci rozhovorů jsme se učitelky ptali, jakou motivaci ve výuce používají, případně zda pro žáky se specifickými poruchami učení využívají motivaci jinou. Zjistili jsme, že učitelky volí různé způsoby motivace žáků, nejčastěji používají motivaci, kterou mají osvědčenou a využívají ji pro všechny žáky stejně, jedná se většinou o nějaké písničky, videa apod. Jedna učitelka v rozhovoru vypověděla, že konkrétně pro žáka se specifickými poruchami učení využívala motivaci pomocí smajlíků. U3: „...na něj třeba platila smajlíková metoda jo, že vlastně za každé den dostal smajlíka.“ V tomto případě učitelka dávala žákovi každý den smajlíka podle toho, jak se mu dařilo a zároveň mu k tomu poskytovala i slovní komentář. V rámci této motivace byli zapojeni i rodiče. U3: „Byli jsme domluveni s rodičema ... vím, že miloval lego, tak měl s rodičema taky nějakou úmluvu.“ Ke spolupráci s rodiči na motivaci žáka se vyjádřila také druhá učitelka U1: „... jako spolupracuju s rodičema tak oni se snaží nějak ho motivovat nějak prostě doma jít a trénovat...“

Učitelky v rozhovorech uváděly také souvislost mezi motivací žáka a jeho hodnocením. Všechny učitelky vypověděly, že se snaží žákovi dávat dobré známky a nehodnotit jej špatnými známkami, uvedly zároveň, že se snaží být vždy spravedlivé a zohledňují tak i hodnocení u ostatních žáků. Můžeme usoudit, že se tak učitelky zároveň snaží nedemotivovat žáky špatnými známkami. Tento jev je patrný z následujících výpovědí U1: „Nesnažím se mu dávat špatnou známku prostě, když no to by asi nemělo smysl dávat pětky.“, U3: „...nejsem vůbec jako ten typ, že bych jim jako dala baňu, prostě jako pětku.“ Pokud učitelky vidí, že by práce měla být ohodnocená známkou pět, práci žákovi nehodnotí. U3: „...když to bylo třeba jako neoznámkovatelné tak jsem třeba napsala jako nehodnocen,

nebo jsme dali smajlíka, nebo jsme si k tomu jako něco řekli.“ Všechny učitelky se shodly na tom, že žákovi známku pět nedávají. Čtverky však žáci dostávají. Hodnocení těchto žáků také závisí na tom, co je zrovna známkováné. Pokud se jedná o písemnou práci, ve které už mají žáci zkrácená cvičení, volí učitelky stejnou hodnotící škálu jako u ostatních žáků. U4: „...třeba u čtvrtletních písemek, tím že to mají zkrácené tak potom musím nastavit jim bodování, rozpětí zase pro ně, aby to bylo spravedlivé.“ V rámci diktátů, slohových prací apod. učitelky při hodnocení zohledňují specifické chyby, například U4: „Co se týká diakritiky, tak už u nich nepočítám třeba jednu čárku jako chybu, u nich tohleto zohledňuji.“, U1: „...tak že prostě nepočítáte specifické chyby za které v uvozovkách on vlastně nemůže, že prostě háčky čárky tady ty tyhleto dyslektické jako věci to třeba člověk nepočítá.“ V takových případech tedy mají učitelky hodnocení uzpůsobené a bodují pouze jevy, na které jsou písemné testy zaměřeny, a nestrhávají žákům body za chyby, které ostatním žákům hodnotí. Žádná učitelka v rámci hodnocení nepoužívá slovní hodnocení. Všechny učitelky tedy využívají klasické známkování a v případě, že by měl žák dostat za pět, dají žákovi nehodnoceno, což se liší od přístupu k ostatním žákům, kteří pětky dostávají. Jak už bylo zmíněno, učitelky žákům se specifickými poruchami učení upravují písemné testy různými způsoby U2: „Prověrky jsem dělávala tak, že děti odpovídaly slovem a tady ty děti s těmi poruchami kroužkovaly odpověď jako výběr odpovědi.“, z této výpovědi můžeme vyčíst, že učitelka žákům upravuje některé písemné testy tak, že žáci místo doplňování slovní odpovědi pouze kroužkují správnou dopověď. Učitelka dále uvedla, že někdy s žákem píše písemný test asistentka, která žákovi otázky čte a doplňuje odpovědi na základě toho, co jí žák odpoví. Další možností, kterou učitelky využívají je změna rozsahu testu, což znamená, že žáci píšou stejnou písemnou práci jako ostatní žáci, akorát mají vyplnit pouze polovinu zadání. Někdy je zadání v písemné práci přeškrtnuté, jindy mu učitelky zakroužkují cvičení, případně otázky, které má splnit. Vše se odvíjí od druhu písemné práce. Zároveň mají vždy žáci se specifickými poruchami navýšení času na písemnou práci. Navýšení času mají žáci také u diktátů. Učitelky také volí různé formy diktátu, které upravují speciálně pro žáky se specifickými poruchami učení. U4: „V rámci diktátu třeba jim dávám, že píšou každou druhou větu, nebo místo diktátu píšou doplňovačku.“, U2: „Když píšou diktát, tak nepíše všechno, ale jak kdy no, někdy mu ho třeba i zkrátím, nebo dostane doplňovací cvičení.“ V rámci pozorování učitelka také použila kombinaci, kdy žák psal pouze první a poslední větu a ostatní diktované věty měl na papíře přepsané a pouze doplňoval vynechané pravopisné jevy, na které byl diktát zaměřen. Vždy učitelka žákovi zdůrazňovala, kdy má psát celou větu a kdy pouze doplňovat.

Učitelka také při diktátu stála blíže žákovi a větu mu několikrát zopakovala, i když ostatním žákům zároveň diktovala větu další.

Jako další věc, kterou učitelky v rozhovorech zmiňovaly v rámci individuálního přístupu k žákům, je, že žáky více kontrolují než ostatní žáky ve třídě, což je patrné z výpovědí U3: „...ověřuju si, jestli tomu rozuměl, zadám třeba tu práci samostatnou a pak jdu ještě k němu se podívat, jo jakoby je tam taková ta větší kontrola, jestli tomu porozuměl.“, U4: „...více se jich doptávám na to, jestli pochopili, znova opakuji, hlavně jako kvůli těmto dětem.“

Učitelky se více individuálně věnují žákovi se specifickými poruchami učení z hlediska porozumění zadání, opakovaně se ho ptají, zda ví, co má dělat, zda se orientuje v tom, co dělají apod. V rámci pozorování jsme zjistili, že pokud je ve třídě asistent, nechávají kontrolu porozumění u žáka na asistentovi, který žákovi zajišťuje individuální přístup.

Co se týče zápisů učiva do sešitu učitelky nejčastěji volí formu tištěného zápisu pro žáka se specifickými poruchami učení. Jedna z učitelek však poukázala na to, že není dobré žákům tisknout celý zápis a je vhodnější v zápise vynechat některá slova, aby žák vnímal to, co diktuje učitelka ostatním žákům a dopsal si případně vynechaná slova. U2: „Víc se mi osvědčilo než jenom tisknout tak udělat ten doplňovací zápis, že tam měli vždycky vynechané třeba nějaké slovo a museli s tím zápisem ještě trošku pracovat.“

Učitelky také chystají pro žáky přehledné zápisy, nebo tabulky s aktuálním učivem, které žákům lepí na lavici. V rámci pozorování jsme na přehledně znázorněné učivo nalepené na lavicích narazili u všech žáků se specifickými poruchami učení, nejčastěji se jednalo o učivo matematiky a českého jazyka. Jiné speciální pomůcky učitelky ve výuce dle svých výpovědí nepoužívají. Při pozorování pouze jedna učitelka v rámci hodiny matematiky dala žákovi se specifickými poruchami učení na lavici počítadlo, na kterém mu asistentka pedagoga znázornila příklad ze slovní úlohy.

Jak jsme již výše zmiňovali v rámci pohledu na žáky se specifickými poruchami učení, učitelky uváděly, že se snaží brát všechny žáky stejně, a vyjadřovali se tak i k výuce celé třídy. Poslední kategorie, která nám z kódů vyvstala nese název „**Jedna velká skupina**“, která zastřešuje výuku učitelů v pozorovaných heterogenních třídách. V rámci této kategorie vidíme mezi učitelkami určité rozdíly. Každá učitelka vedla svou třídu trochu jinak, a i způsob aktivizace žáků byl odlišný.

První učitelka v rozhovoru uvedla, že přípravy na výuku chystá komplexně pro celou třídu. Učitelka ve výuce pracuje se všemi žáky stejně a v hodině ji dopomáhá asistentka. U1: „Přípravu mám asi pro všechny stejnou, ale na jednu stranu je tam výhoda, že ta asistentka, když vidím, že to nechápe, nebo že nestíhá tak ona si ho třeba i vezme

bokem. “ V rámci pozorování u této učitelky byli žáci po celou výuku v lavicích a učitelka stála převážně před tabulí a vedla výklad. V průběhu hodiny kladla žákům otázky, které se týkaly opakování učiva. Když se některý žák hlásil, učitelka jej vyvolala a případně zodpověděla jeho dotaz. Individuální přístup k žákům zajišťovala asistentka, která se věnovala zejména žákovi se specifickými poruchami učení. Učitelka v rozhovoru uvedla, že občas dělá s žáky skupinovou práci, kdy rozdělení žáků do skupin nechává na náhodě. U1: „...*nechám na té náhodě, asi takhle různě, jak to vyjde...*“ Pracovní tempo volí učitelka podle většiny, žáci, kteří nestíhají dodělávají práci doma. Někdy má učitelka pro rychlé žáky připravenou práci navíc, jedná se většinou o další cvičení v pracovním sešitu, případně v učebnici.

Druhá učitelka uvedla, že si také dělá jednotné přípravy pro všechny žáky, ve výuce však využívá diferencované úlohy. U2: „...*a ti třeba zůstanou jenom v tom pracovním sešitu a ti co mají rychlejší tak se stihnou ještě pracovní list, nebo nějakou vybarvovačku, nebo o nějakou kartičku podle času.*“ Učitelka ve výuce využívá kartičky, které jsou barevně rozlišeny podle obtížnosti. Žáci, když mají práci hotovou jdou k učitelce a vybírají si kartu s úkolem na procvičování, pokud jim přijde úkol na kartě složitý, berou si kartu s nižší náročností. Učitelka v rámci výuky dbá také na zpětnou vazbu. U2: „*Hodně dbám na to, aby děti už viděly přímo ty chyby, v čem se spletli jako hned to znamená se udělá nějaký úkol a už se to kontroluje.*“ Žáci si většinou v lavici vymění sešity a kontrolují si práci vzájemně. Učitelka tak dbá na práci s chybou, a podporuje u žáků pozitivní postoj k chybě. Žáci se díky tomu nebojí něco říct, nebo se na něco zeptat, když si neví rady. Práci s chybou využívá také třetí učitelka, U3: „*Hodně pracuji i s tou chybou no s celou třídou... jsme si říkali, že dělat chyby je v pohodě a důležitý je se z toho poučit a hodně dělám jakože, že nachystají někomu příklady a někdo jiný to vypočítá, a pak se vrátí a hledají mu tam ty chyby, nebo dávají puntík tam, kde měli chybu, nebo řeknu běž mu ukázat, kde tu chybu udělali jo třeba se zeptám, proč si myslíš, že tam tu chybu udělal...*“ Učitelka v rámci výuky zapojuje postupně všechny žáky. V této třídě nemají žáci z chyb strach a nebojí se požádat o radu. Obě učitelky také uvedly, že často využívají skupinové aktivity a aktivity, které probíhají mimo lavice a snaží se mít hodiny pestré. U3: „...*střídání těch činností hodně, no myslím, že jako tak hodně využívám i těch pomůcek, snažím se tu hodinu mít takovou jako pestřejší.*“ Což jsme viděli i na pozorování, kdy učitelky často střídaly aktivity. Aktivity byly však nastavené tak, že byl vyvolaný jeden žák, pak druhý atd. a ostatní žáci, když nebyli vyvolaní tak pouze poslouchali ostatní. Druhá učitelka využívala přítomnosti asistentky a při aktivitách dělila žáky na dvě skupiny, kdy s jednou skupinou

pracovala sama učitelka a s druhou skupinou pracovala asistentka. Třetí učitelka ve třídě asistentku pedagoga nemá a v rámci výuky si vše organizuje sama, pracovní tempo volí učitelka podle většiny žáků. Učitelka však v rámci hodiny využívá hodně kratších aktivit a když vidí, že někteří žáci nestíhají, mohou některou aktivitu vynechat a dodělat si případně část, kterou nestihli. Vše se odvíjí od konkrétního učiva a stanovených aktivit. V rámci aktivit učitelka pracuje se všemi žáky současně. Žáci, pokud něco neví, tak se nebojí ptát a učitelka se všemi zopakuje problematickou část učiva. Při pozorování jsme také viděli, že si žáci v rámci hodiny vysvětlují učivo vzájemně. Pokud některý žák něco neví, přihlásí se a učitelka se zeptá ostatních žáků, zda by byl někdo, kdo by to spolužákovi vysvětlil. Žák, který učivo ovládal, šel před tabuli a na tabuli spolužákovi vysvětlil daný jev.

Čtvrtá učitelka ve výuce také využívá při skupinových pracích vrstevnické učen. U4: *„Když mají třeba skupinovku, tak je dávám dohromady, třeba ve dvojicích s někým šikovnějším, aby ten šikovný jim poradil, nikdy je nedávám teda dva vedle sebe, protože by si s tím nevěděli rady, i když bych já jim dopomáhala, vysvětlila bych jim to všechno, ale já ještě musím kontrolovat vlastně i ty ostatní děti...“* Učitelka ve výuce záměrně rozděluje žáky do skupin tak, aby si v nich žáci dokázali vzájemně poradit a společně tak došli ke zdárnému cíli. Učitelka jako jediná uvedla, že v rámci příprav chystá pro všechny žáky zápisy. U4: *„Já právě mám domluveno, že můžu dělat zápisy i těm ostatním, protože když já jim udělám zápis tak tím pádem mám více času na procvičení na tady ty různé jako výukové programy a pro ně je to, tady pro ty děti i mnohem přínosnější...“* Všichni žáci v této třídě dostávají tištěný zápis a učitelka se s žáky soustředí zejména na procvičování učiva. V rámci pozorování jsme zaznamenali, že učitelka s žáky nejprve zopakuje teorii a poté se věnuje procvičování. Hromadně zadá práci a poté se individuálně věnuje žákům, kteří si s učivem ještě neví rady U4: *„... já si je dám tadyty děti k sobě a pracuji s nima, a ty ostatní vím, že jsou v matice takoví svižnější, takže ti počítají jakoby samostatně a tadyty čtyři já si vezmu k sobě a prostě pracuji s nima já.“* Učitelka také uvedla, že využívá různé výukové programy a pomůcky. U4: *„Tak je mnohem víc pomůcek, nebo teď těch her co se dá použít interaktivně, takže aby si to ty děti lépe procvičovaly, tak to vlastně zařazuju hodně do těch vyučovacích hodin.“* V rámci pozorování učitelka hodně pracovala s interaktivní tabulí. Všichni žáci seděli v lavicích a po jednom chodili doplňovat slova na interaktivní tabuli, když žáci odpověď nevěděli tak se je učitelka snažila navést ke správnému výsledku.

Pátá učitelka má ve třídě pouze sedm žáků. Individuální přístup je pro ni tedy snazší, než pro učitelky z početnějších tříd. Učitelka má ve třídě také asistentku pedagoga,

kteřá se věnuje pouze žákovi se specifickými poruchami učení. Učitelka v rozhovoru uvedla U5: „*Snažím se do hodin zařazovat prožitkové učení, formativní hodnocení, hodně taky to individuální vzdělávání...*“ V rámci pozorování jsme však nezaznamenali ani prožitkové učení, ani individuální vzdělávání. Učitelka v rámci výuky pracovala se všemi žáky jednotně a žákovi se specifickými poruchami učení se věnovala po celou hodinu asistentka. Výhodou malého počtu žáků ve třídě bylo to, že učitelka už ve výuce stihla všechny žáky projít a kontrolovat je při práci. V hodinách však žáci pracovali převážně s učebnicí a s pracovním sešitem, a měli všichni zadaná stejná cvičení kromě žáka s podpůrnými opatřeními, který měl zadanou pouze polovinu práce a pracovala s ním asistentka pedagoga.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

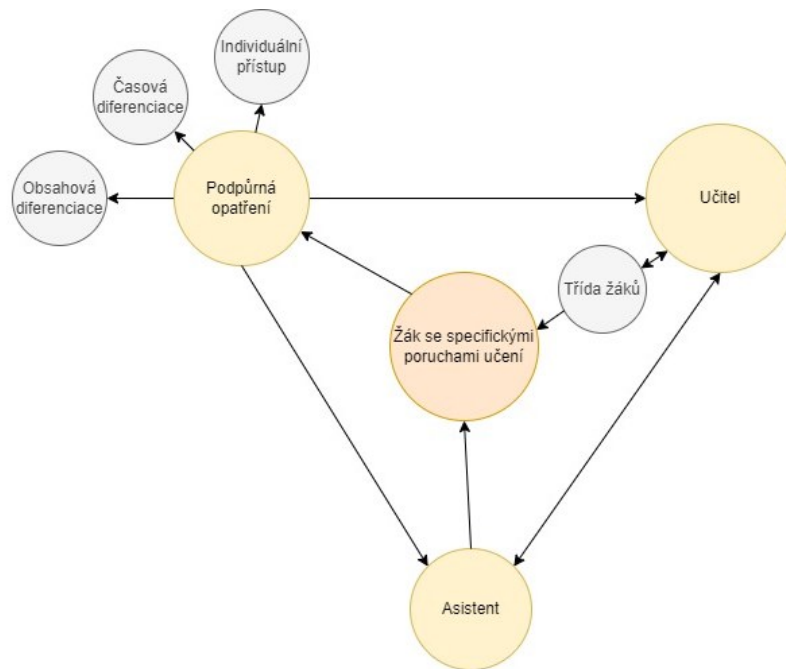
Analýza dat ukázala propojenost jednotlivých kategorií (viz Obrázek 2). Kdy kategorie „**Na mně to stojí**“, která zastřešuje přístup učitelek k žákům se specifickými poruchami učení, je ovlivňována kategoriemi „**Opatření jako odrazový můstek**“ a také „**Další dospělý ve třídě**“. Z dat vyplynulo, že učitelky v rámci diferenciaci a individualizace nejčastěji vychází z podpůrných opatření žáků. Zároveň z velké části spoléhají na zajištění individuálního přístupu k žákům se specifickými poruchami učení asistentem pedagoga. Pokud asistent ve třídě není, je individuální přístup k žákům omezen.



Obrázek 2 Schéma vztahů mezi kategoriemi

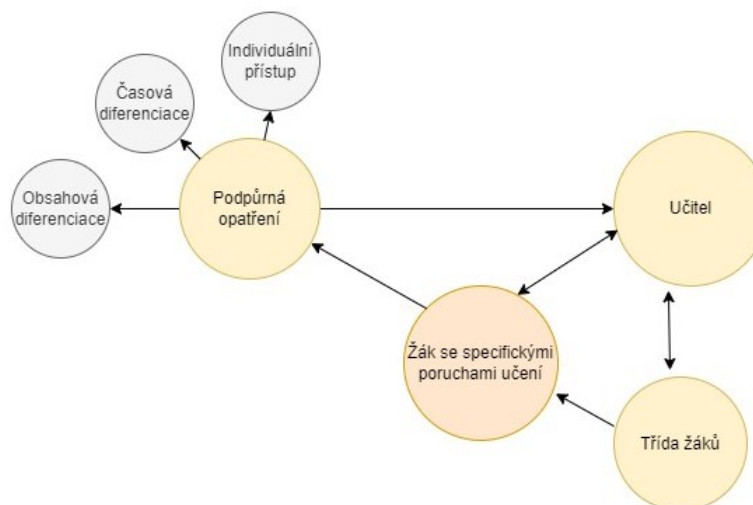
Zajištění diferenciaci a individualizace ve výuce žáků se specifickými poruchami učení ovlivňuje hned několik aspektů: **asistent pedagoga, podpůrná opatření a ostatní žáci ve třídě**. Jak už bylo zmíněno, učitelky v rámci individuálního přístupu k žákovi vycházejí nejčastěji z podpůrných opatření, konkrétně nejvíce zohledňují obsahové a časové hledisko. V zajištění individuálního přístupu přímo ve výuce jim poté výrazně pomáhá asistent

pedagoga, který často zcela přebírá individuální péči o žáka. Práci učitelek s žáky se specifickými poruchami učení ovlivňují také ostatní žáci ve třídě, kterým se učitel musí během výuky věnovat. V případě, že je ve třídě asistent pedagoga, učitelky se ve výuce věnují převážně ostatním žákům a žákům se specifickými potřebami učení zohledňují časové a obsahové hledisko. Pro podrobnější přehled vlivů působících na žáka se specifickými poruchami učení uvádíme následující schéma (Obrázek 3).



Obrázek 3 Třída s asistentem pedagoga

Ve druhém případě (Obrázek 4), kdy asistent pedagoga ve třídě přítomen není, zajišťují individuální přístup k žákovi se specifickými poruchami učení samy učitelky. Individuální přístup je však omezen, kvůli tomu, že se učitelky věnují zároveň všem žákům ve třídě.



Obrázek 4 Třída bez přítomnosti asistenta pedagoga

4 DISKUSE, DOPORUČENÍ DO PRAXE A LIMITY VÝZKUMU

V rámci této kapitoly budeme zodpovídat výzkumné otázky. Následně uvedeme doporučení do praxe a limity, které v rámci našeho výzkumu spatřujeme.

Hlavní výzkumná otázka zněla: „**Jak učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení?**“. Na základě našeho výzkumu jsme zjistili, že v rámci diferenciaci a individualizace učitelky vychází nejčastěji z doporučení z pedagogicko-psychologických poraden. Přístup k žákům volí také na základě vlastní diagnostiky žáka, kdy je pro učitelky stěžejní poznat žáka a zjistit, co mu vyhovuje. Ve výuce pak uplatňují doporučení z podpůrných opatření, která jsou podle nich reálná a žákovi vyhovují. Nejvíce učitelky zohledňují časové hledisko a obsahové hledisko. Všechny učitelky dávají žákům se specifickými poruchami učení v rámci testů větší časovou dotaci. Tři učitelky z pěti také poskytují těmto žákům dostatek času na vypracování průběžných úkolů i v rámci výuky. Z obsahového hlediska učitelky upravují rozsah cvičení a testů, která žákům zadávají. Semradová (2022) ve svém výzkumu s názvem „Zkvalitnění edukačního procesu zavedením individualizace a diferenciaci u žáků 1. ročníku základní školy“ uvádí, že učitelky početnějších tříd řadí mezi klíčové nástroje diferencované a individuální výuky zejména přizpůsobení rozsahu úkolů, časového plánu pro zadávání úkolů a diferenciaci obtížnosti práce. Tento výzkum byl zaměřen na pět učitelek prvních ročníků základních škol. V našem výzkumu jsme zaznamenali přizpůsobení obtížnosti práce pro žáky se specifickými poruchami učení pouze v rámci diktátu, kdy učitelky používaly upravené varianty, které byly pro žáky jednodušší. Náročnost úkolů v hodinách případně testech, byla jinak stejná a učitelky upravovaly pouze rozsah, případně způsob zaznamenávání odpovědí. Na základě zjištění bychom učitelkám doporučili úpravu obsahu probíraného učiva. Kdyby učitelky do výuky zahrnuly takové aktivity, které by všem žákům poskytly základní informace o daném tématu a zároveň by šikovnější žáci měli možnost získat i rozšiřující informace. Žáci by tedy pracovali na diferencovaných úkolech a byl by tak rozvíjen jejich vzdělávací potenciál v co nejvyšší míře.

Velkou roli v poskytování individuálního přístupu žákům přímo ve výuce hraje asistent pedagoga. Pokud je ve třídě asistent pedagoga přítomen, zajišťuje žákovi se specifickými poruchami individuální přístup během výuky hlavně on. Kontroluje žáka při práci, vysvětluje žákovi učivo, kontroluje jeho pozornost a také se opakovaně ujišťuje, zda žák porozuměl zadání. Učitel se v přítomnosti asistenta ve třídě věnuje spíše ostatním

žákům. V případě, že asistent ve třídě přidělený není, se učitelky zaměřují především na to, zda žák porozuměl zadání.

V rámci výzkumu jsme se zaměřovali na konkrétní výukové strategie, které učitelé využívají ve výuce tříd s žáky se specifickými poruchami učení. Hledali jsem tak odpověď na dílčí výzkumné otázky, kdy jejich cílem bylo zjistit: „**Jak učitelé přizpůsobují výuku žákům se specifickými poruchami učení?**“ a také „**Jaké výukové strategie učitelé uplatňují při diferenciaci ve výuce?**“ V úpravách výuky učitelky nejčastěji vycházejí z podpůrných opatření žáků. Učitelky upravují rozsah zadání v písemných pracích a některé také délku průběžných cvičení a domácích úkolů. Žáci dostávají také upravené diktáty, kdy píšou pouze některé věty, případně doplňují vynechaná písmena v textu. U písemných prací mají žáci upravené také hodnocení, kdy učitelky mění hodnotící škálu podle zkráceného rozsahu práce. Zároveň při hodnocení zohledňují specifické chyby související s poruchou žáka a tyto žáky nehodnotí známkou pět. V případě, že by měly hodnotit známkou pět, dají žákovi slovní hodnocení případně napíší nehodnocen. Podle Jucovičové (2020) by při hodnocení měl být kladen důraz nejen na konečné výsledky, ale i na jednotlivé kroky a procesy, které vedly k těmto výsledkům. Žáky se specifickými poruchami učení by hodnocení pouze na základě výsledků mohlo demotivovat. Proto by učitelé měli hodnotit nejen konečné produkty, ale také průběh práce, jednotlivé kroky a fáze a poskytovat žákům průběžnou zpětnou vazbu. Zároveň by učitelé měli vést žáky k tomu, aby byli schopni identifikovat a pojmenovat vlastní chyby a zaměřit se na způsob jejich řešení. Práci s chybou do výuky zařazovaly pouze dvě učitelky z pěti. Učitelky průběžně s žáky kontrolovaly zadaná cvičení a vysvětlovaly správná řešení hned po vypracování cvičení. Jedna učitelka při práci s chybou využívá vrstevnické učení, kdy si žáci opravují chyby vzájemně a vysvětlují si správné odpovědi navzájem. Druhá učitelka využívá vrstevnické učení při skupinových pracích, kdy záměrně dělí žáky tak, aby vždy byli slabší žáci s žáky intelektuálně zdatnějšími a dokázali si ve skupinách poradit. Skupinovou práci využívají ve výuce také ostatní učitelky. Při skupinové práci učitelky používají stejné zadání pro všechny skupiny. Diferencované úlohy ve výuce využívá pouze jedna učitelka, a to pouze tehdy, když měli žáci hotovou společnou práci dříve než ostatní. Tato učitelka vedla pracovní tempo podle pomalejších žáků. Rychlejší žáci, kteří byli hotoví dříve, plnili úkoly na kartičkách, které byly barevně odděleny podle obtížnosti. Ostatní učitelky se orientují ve výuce podle pracovního tempa většiny žáků s tím, že žáci, kteří práci nestihnou, si ji buď dodělají doma, nebo ji nedokončí vůbec. Žáci se specifickými poruchami učení mají obvykle

pomalejší pracovní tempo než ostatní žáci. Z hlediska úspory času učitelky žákům připravují tištěné zápisy a pro větší názornost také lepší žákům na lavici přehledy s nejdůležitějším učivem. Učitelky v rámci hodin pracují zejména s učebnicí, s pracovními sešity a s interaktivní tabulí. Dvě učitelky ve výuce často střídají aktivity a práci s učebnicí či pracovními listy prolínají aktivitami, které se odehrávají mimo lavice, například na koberci. Zapojení všech žáků zároveň je však minimální, většinou jsou žáci vyvolávání postupně, a když zrovna nejsou na řadě, poslouchají své spolužáky. Z výzkumu České školní inspekce pro rok 2022/2023, který byl zaměřen na hodnocení kvality vzdělávacího procesu, vyplývá, že učitelé ve zkoumaných školách nedokázali vytvořit vhodné podmínky pro efektivní učení všech žáků. Předpokládané příčiny spočívají pravděpodobně v nedostatečném vyhodnocování individuálního žakovského pokroku a nedostatečném plánování výuky s ohledem na tento pokrok. To vede k používání výukových metod, které nezajišťují dostatečnou aktivitu žáků. Tento výzkum se opírá zejména o hospitační činnost, která činila na prvním stupni cca 9 947 hodin a další informace vyplynuly z rozhovorů s pedagogy a z hodnocení jevů pozorovatelných ve škole (Zatloukal et al., 2023).

Shodně jsme také v rámci našeho výzkumu zaznamenali spíše klasickou frontální výuku s absencí aktivizačních metod všech žáků současně. Učitelky sice používají i práci mimo lavice, ale nezaznamenali jsme žádné aktivity, při kterých by byli aktivní více jak dva žáci. Ve výuce se učitelky věnovaly celé třídě a individuální přístup k žákům byl minimální, pokud ve třídě nebyl asistent pedagoga. Do praxe bychom učitelkám doporučili používat výukové strategie podporující diferenciaci a individualizaci ve výuce celé třídy. Myslíme si, že kdyby učitelky ve výuce používaly více gradovaných úloh, poskytovaly žákům pestré učební situace, využívali různé učební prostředky apod. byla by výuka žáků efektivnější a i žáci se specifickými poruchami by zažili úspěch, který mnohdy při frontální výuce nezažijí.

V závěru si zodpovíme poslední výzkumnou otázku: **„Jakým způsobem učitelé pracují s podpůrnými opatřeními žáků se specifickými poruchami učení?“** Opověď na tuto otázku vyplývá, z již zmíněných opatření, která učitelé v rámci výuky uplatňují. Jak můžeme vidět všechny učitelky, které se našeho výzkumu zúčastnily, byly s podpůrnými opatřeními žáků se specifickými poruchami učení seznámeny. Učitelky si z podpůrných opatření vybraly ta, která byla podle nich vhodná pro žáka a byla v rámci výuky splnitelná. V praxi tak uplatňovaly pouze některá doporučení, která byla přizpůsobena jejich stylu výuky.

LIMITY VÝZKUMU

Do našeho kvalitativního výzkumu bylo zapojeno pět učitelek z různých ročníků. Výsledky tedy nemohou být zobecnitelné na širší populaci učitelů. Během rozhovoru byly převážně pokládány předem připravené otázky. Limitem výzkumu tak může být nedostatečné množství otázek k tématu, které mohou plynout z nezkušenosti výzkumníka. Některé učitelky byly zároveň méně sdílné, což také mohlo ovlivnit hloubku získaných dat. Při pozorování nebyla kontinuálně pozorovaná jedna učební látka. Pozorování bylo prováděno v různých ročnících a v různých typech hodin. Domníváme se, že učitel praktikuje diferenciaci a individualizaci v každé hodině jinak. Proto lze navázat na tento výzkum delším pozorováním učitelů stejných ročníků. Vhodné by bylo též doplnění o pohled asistentů pedagoga, kteří v hodinách s žáky i učiteli spolupracují každý den. Jejich výpovědi by mohly sloužit k doplnění zjištěných dat a pomoci k vytvoření jiného pohledu na věc.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala výukou žáků se specifickými poruchami učení, konkrétně tím, jak učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce těchto žáků. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V rámci teoretické části jsme se zaměřili nejprve na charakteristiku výchovně vzdělávacího procesu a na ovlivňování jeho dvou hlavních komponent, učitele a žáka. Poté jsme vymezili dva stěžejní pojmy této práce, diferenciaci a individualizaci. Věnovali jsme se také strategiím výuky, které lze využít v heterogenních třídách. Ve druhé kapitole teoretické části jsme se zabývali podrobněji specifickými poruchami učení, jejich diagnostikou a v poslední řadě také doporučeními, která jsou vhodná pro výuku žáků se specifickými poruchami učení.

V praktické části práce jsme popsali metodologii kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumu byly vedeny polostrukturované rozhovory s učiteli prvního stupně základní školy, následně probíhalo pozorování těchto učitelů při výuce a také byly provedeny analýzy podpůrných opatření žáků. Pomocí těchto výzkumných metod jsme hledali odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Výzkumné otázky navazovaly na výzkumné cíle. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé přistupují k diferenciaci a individualizaci ve výuce žáků se specifickými poruchami učení. Dále bylo naším cílem zjistit, jak učitelé přizpůsobují výuku žákům se specifickými poruchami učení, jaké výukové strategie uplatňují v heterogenních třídách a také zjistit, jakým způsobem učitelé pracují ve výuce s podpůrnými opatřeními žáků.

Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Z dat vyplynulo, že učitelé vychází nejčastěji z doporučení z pedagogicko-psychologických poraden a individuální přístup volí podle podpůrných opatření. Učitelé přizpůsobují žákům čas na vypracování zadání, upravují jim rozsah cvičení i testů a ve výuce více u těchto žáků dbají na kontrolu porozumění zadání. Velkou roli v individuálním přístupu hraje i asistent pedagoga. Z našeho výzkumu vyplynulo, že pokud je asistent pedagoga ve třídě přítomný, zajišťuje ve výuce individuální přístup k žákovi on.

V závěru práce uvádíme diskusi, ve které shrnujeme naše výzkumná data a odpovídáme na stanovené výzkumné otázky. V rámci diskuse jsme uvedli také výzkumy, které předkládají data související s našimi zjištěními a doporučení do praxe. Uvedeny jsou také limity práce a doporučení pro další výzkum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bartoňová, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., Danhofer, P., Hloušková, L., Klenková, J., Kopečný, P., ...Vítková, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., Bočková, B., Bytešníková, I., Červenka, K., Fialová, H., ...Vojtová, V. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Paido.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení Text k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování Distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě.
- Baslerová, P., Michalík, J., Felcmanová, L., Barvíková, J., Čadová, E., Janková, J., Ješina, O., Kasíková, H., Klenová, I., Mikulášková L., Petráš, P., Raindl, M., & Vrbová, R. (2023). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Baslerová, P., & Klenová, I. (2023). Personální podpora. In P. Baslerová, J. Michalík, L. Felcmanová, J. Barvíková, E. Čadová, J. Janková, O. Ješina, H. Kasíková, I. Klenová, L. Mikulášková, P. Petráš, M. Raindl, & R. Vrbová, *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Čadová, E. (2023). Charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření. In P. Baslerová, J. Michalík, L. Felcmanová, J. Barvíková, E. Čadová, J. Janková, O. Ješina, H. Kasíková, I. Klenová, L. Mikulášková, P. Petráš, M. Raindl, & R. Vrbová, *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Grada.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. (2017, březen 1). *Podpůrná opatření-výčet, členění, příklady*. <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

Davis, R. & Braun, E. (2011). *The Gift of Dyslexia: Why Some of the Brightest People Can't Read and How They Can Learn*. Souvenir Press.
https://www.google.cz/books/edition/The_Gift_of_Dyslexia/KyqGDwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1&dq=dyslexia&printsec=frontcover

Felcmanová, L. (2014). Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné třídy. In J. Barvíková, P. Baslerová, E. Čadová, & B. Habart, *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* (s. 67–77). <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-1/sbornik-konference-1.pdf#page=69>

Fialová, H., Havel, J., & Kratochvílová, J. (2012). Indikátory inkluze v kontextu vzdělávací individualizace a diferenciaci: Školní vzdělávací programy a realita výuky. In M. Bartoňová, & M. Vítková, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI* (s.71–81). Masarykova univerzita.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gošová, V. (2011, Červenec 28). *Dysmúzie*. Metodický portál RVP.CZ.
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dysm%C3%BAzie

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kasíková, H. (2010, 14. prosince). *Povinné vzdělávání – vnější, nebo vnitřní diferenciaci?* Učitelské listy. <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/hana-kasikova-povinne-vzdelavani-vnejsi.html>

Kasíková, H., Dittrich, P., & Valenta J. (2010). Individualizace a diferenciaci ve škole. In A. Vališová, & H. Kasíková, (2010). *Pedagogika pro učitele* (s. 153–165). Grada.

- Kasíková, H., Straková, J., Dvořáková, M., Habart, T., Chvál, M., Janebová, E., Krejčová, L., Matulčíková, M., Rýdl, K., Tvrzová, I., Valenta, J., Valenta, P., Váňová, R., & Vítečková, M. (2011). *Diverzita a diference v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních kompetencí učitele I. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
- Malinová, D., & Melichar, J. (2018). *Diference v primárním a preprimárním vzdělávání rozvoj matematického myšlení*. https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPR_MA_Diference_v_primarnim_a_preprimarnim_vzdelavani.pdf
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Nakladatelství H&H.
- Michalová, Z. (2008). *Vybrané kapitoly u problematiky specifických poruch učení*. Technická univerzita v Liberci.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). Podpůrná opatření ve vzdělávání. In J. Barvíková, P. Baslerová, E. Bucvanová, E. Čadová, B. Doleželová, L. Felcmanová, P. Hanák, M. Lauremann, J. Mareš, J. Michalík, J. Monček, M. Potměšil, L. Tománek, J. Trčková, M. Valenta, R. Vrbová, & Z. Žampachová, *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis schoale*, 7(3), 11–26. https://karolinum.cz/data/clanek/5007/OS_3_2013_02_Mouralova.pdf
- Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Podpůrná opatření*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html>
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece odděleně: vnitřní diference na druhém stupni základních škol. *Časopis Komenský*, 145(1), 21–27. https://webcentrum.muni.cz/media/3288460/komensky_145_01_tisk.pdf

- Navrátilová, J. (2023). V zajetí svých nálepek: vyučovací strategie v diferencované výuce. *Časopis Komenský*, 147(3), 21–25. <https://www.ped.muni.cz/media/3524802/komensky-3.pdf>
- NPI. (2013, prosinec 14). *Princip individualizace a diferenciac ve vzdělávání žáků s LMP*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10799>
- Pokorná, V. (2015). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Semrádová, M. (2022). Improving the education process by introducing Individualization and difference in pupils of the 1st Primary school. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 11(1), 154–178. https://www.pegasjournal.eu/2022_11_01_11.html
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.
- Straková, J., Simonová J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 80–106. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19131/15183>
- Švaříček, R., & Šedřová K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- Votavová, R., Majčíková, K., & Ješátková, V. (2022). *Desatero zásad úspěšné práce s heterogenní třídou*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/desatero-zasad-uspesne-prace-s-heterogenni-tridou>
- Zatloukal, T., Beneš, T., Basl, J., Bláhová, A., Borkovcová, I., Colledani, ... & Žilka, L. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/V_Z_2023_e-verze_final.pdf
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Portál.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení* (2. vyd.). Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Např.	Například
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma výchovně vzdělávacího procesu (Maňák, 2003, s.74).....	13
Obrázek 2 Schéma vztahů mezi kategoriemi.....	54
Obrázek 3 Třída s asistentem pedagoga	55
Obrázek 4 Třída bez přítomnosti asistenta pedagoga	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled pozorovaných vyučovacích hodin	44
Tabulka 2 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha P 2: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P 3: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

PŘÍLOHA P 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

e-mail: p_dolezelova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na výzkumu, který se týká pojetí diferenciaci a individualizace v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení.

Řešitelka, Petra Doleželová, mne seznámila s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku nahrávat pozorovanou vyučovací hodinu a rozhovor. Zvukové záznamy rozhovoru a pozorování nebudou poskytnuty třetím stranám a po obhájení diplomové práce (cca červen 2024) budou smazány.

Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. pseudonymizována. Souhlasím s tím, že data budou uchovávána pod identifikačním klíčem, nikoli pod pravým jménem, a identifikační klíč bude do doby obhájení diplomové práce uložen odděleně od dat.

Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pro účely diplomové práce řešitelky.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží řešitelka a druhý účastník výzkumu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

.....

V.....dne.....

PŘÍLOHA P 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

e-mail: p_dolezelova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na výzkumu, který se týká pojetí diferenciací a individualizace v práci učitele s žáky se specifickými poruchami učení.

Řešitelka, Petra Doleželová, mne seznámila s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku analyzovat podpůrná opatření mého dítěte.

Současně jsem byl/a informován/a o tom, že identita mého dítěte bude v rámci dodržování etiky výzkumu anonymizována. Souhlasím s tím, že data budou uchovávaná pod identifikačním klíčem, nikoli pod pravým jménem, a identifikační klíč bude do doby obhájení diplomové práce uložen odděleně od dat.

Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pro účely diplomové práce řešitelky.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží řešitelka a druhý účastník výzkumu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

.....

V.....dne.....

PŘÍLOHA P 3: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

Názory učitelů na práci s žáky se specifickými poruchami učení – polostrukturovaný rozhovor

Dobrý den, moc děkuji, že jste si na mě našla čas a souhlasila jste s rozhovorem.

Nejprve bych Vám ráda řekla pár základních informací k rozhovoru. Dnes se budeme společně věnovat Vašemu přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Vaše odpovědi mi poslouží jako potřebná data do diplomové práce, která doplním ještě o záznamy z pozorování. Mým cílem je zjistit přístupy učitelů k výuce žáků se specifickými poruchami učení. Chtěla bych Vás tedy požádat o odpovědi na všechny mé otázky. Veškerá data, která získám budou uchována pod identifikačním klíčem, nikde nebude uváděno vaše pravé jméno. Rozhovor bude mít tři okruhy otázek, první okruh se týká identifikačních údajů, poté přejdeme na otázky týkající se Vaší práce s žáky se specifickými poruchami učení a v závěru se budeme věnovat otázkám na asistenta pedagoga, pokud je ve třídě k dispozici. Celkově by měl rozhovor trvat necelou hodinu.

Máte v tuto chvíli nějaké dotazy?

Pokud nemáte žádné dotazy, souhlasíte s pořízením audiozáznamu tohoto rozhovoru?

Děkuji, můžeme tedy začít:

1. část: Identifikační údaje

Nejprve bych od Vás potřebovala identifikační údaje.

- Jestli se můžu zeptat, kolik je Vám let?
- Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání, na jaké univerzitě jste ho získal/a a v jakém oboru? Máte nějakou konkrétní specializaci?
- Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte na 1. stupni základní školy?
- Měla jste, nebo máte i jiné zaměstnání? Jaké? Můžu se zeptat, co Vás k tomu vedlo/vede?
- Jaké další kurzy týkající se Vaší profese jste absolvoval/a? Pokud jich máte hodně, zkuste vyjmenovat jen ty, které pro Vás byly nejvýznamnější. Proč byly pro Vás významné?
- Využíváte možnost vzdělávat se v oblasti výuky žáků s SPU? Měli jste ve škole nebo i mimo školu nějaká školení týkající se inkluze? Jaká? Účastnil/a jste se některých?
- Jak vnímáte tzv. inkluzi Vy?

2. část: Přístup učitele k žákům se SPU

Nyní přejdeme na hlavní problematiku, zaměříme se na Váš přístup k výuce žáků se SPU.

- Zahrnovala Vaše profesní příprava v rámci vysokoškolského vzdělávání i vzdělávání týkající se SPU?
- Kdy jste se poprvé cca setkal/a ve své profesní praxi s žáky se SPU?
- Jak jste tyto žáky vnímal/a? Vnímala jste je jako rušivý element, nebo jako žáky, kterým je potřeba pomoci? Proč si myslíte, že tomu tak bylo? Co pro Vás bylo obtížné, možná i překvapující?
- Byl/a jste v té době připravena na to, jak s těmito žáky pracovat?

- Jak jste k žákům přistupoval/a na začátku své profesní kariéry, v rámci svých příprav na výuku?
- Změnil se v průběhu Vaší praxe nějak Váš přístup jak v rovině osobní k těmto žákům, tak také v rovině přípravy? (Jaké byly důvody pro případnou změnu?)
- Jak přistupujete k žákům s SPU teď? Prosím, uveďte konkrétní příklady.
- V čem je výuka žáků s SPU odlišná od výuky ostatních žáků?
- Na co je podle Vás třeba nejvíce dbát při práci s dětmi se SPU? Na co si třeba dáváte víc pozor? (Opět prosím o konkrétní příklady.)
- Co konkrétně chystáte pro žáky s SPU jinak, než pro ostatní žáky?
- Pomáhají Vám podpůrná opatření k volbě strategií výuky těchto žáků?
- Jak moc se řídíte podpůrnými opatřeními, které žák má? Postupujete podle pokynů z PPP?
- Jaký je váš názor na podpůrná opatření? Případně na IVP?
- Jsou pro Vás pokyny z PPP srozumitelné a v praxi uplatnitelné? Proč si myslíte, že to tak je?
- Jakým způsobem využíváte podpůrná opatření při výuce?
- Při práci s žáky s SPU je nutné spolupracovat s výchovným poradcem a PPP. V čem spočívá Vaše spolupráce s nimi? Spolupracujete ještě s někým jiným? S kým a jak?

3. část – Spolupráce učitele s asistentem pedagoga (jen v případě, že je ve třídě asistent):
Vy máte ve třídě asistenta, chtěla bych se Vás tedy zeptat ještě na pár otázek, které se budou týkat Vaší spolupráce s ním:

- Jak obecně vnímáte asistenta pedagoga ve třídě?
- Jaká je podle Vás úloha asistenta pedagoga?
- Jaká vidíte pozitiva, když je asistent pedagoga přítomen ve třídě?
- Jaké vidíte zápory, když je asistent pedagoga přítomen ve třídě?
- Jak vypadá typická spolupráce mezi Vámi a asistentem pedagoga? Domlouváte se s asistentem na postupu práce s žákem se SPU? Například na tom, jak žáka motivovat, jak udržet jeho pozornost, nebo také na metodách, které mu vyhovují? Případně co je potřeba udělat jinak? Prosím opět o konkrétní příklady.
- Jakým způsobem vaše diskuse probíhají? Kdo je v těchto záležitostech více iniciativní? Pracujete s oporou o dokumentaci z PPP?

Tohle je ode mne vše. Moc Vám ještě jednou děkuji za to, že jste si udělala dnes čas. Pokud bych měla nějaké nejasnosti ohledně Vašich odpovědí, mohla bych se Vám prosím ještě ozvat? Děkuji...