

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.1.53-66>

Žiaci so špecifickými poruchami učenia z pohľadu učiteľov

Pupils with Specific Learning Disabilities from the Perspective of Teachers

Tereza Slámová, Jan Viktorin

Abstract

The main aim of the research study was to describe the current view of teachers on pupils with specific learning disabilities attending mainstream primary schools. Based on the main aim, partial aims were set to find out what methods primary school teachers use when educating pupils with specific learning disabilities, what didactic aids teachers use when educating pupils with specific learning disabilities and what procedure teachers choose when they suspect specific learning disabilities. To achieve the aims of the research study the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. The research study has shown that primary school teachers use different methods and forms of assessment when educating pupils with specific learning disabilities, which enable these pupils to include into the regular classroom. In teaching, an individual approach to pupils with specific learning disabilities is key for teachers, which is reflected in many areas.

Keywords: Specific learning disabilities. Inclusive education. Pupil. Teacher. Mainstream school. Forms and methods of teaching.

Úvod

Žiaci so špecifickými poruchami učenia sú v dnešnej dobe súčasťou veľkého množstva škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Prístupy učiteľov a ich pohľad na problematiku vzdelávania žiakov so špecifickými poruchami učenia sú veľmi dôležité a pre vzdelávanie týchto žiakov zásadné. Mnohí z učiteľov môžu chápať špecifické poruchy učenia ako bežnú záležitosť, s ktorou sa stretávajú denne. Niektorí tak bohatú skúsenosť mať nemusia, a preto sa považuje za podstatné zoznamovať učiteľov základných škôl s jednotlivými postupmi, metódami a pomôckami pre týchto žiakov. Vzdelávanie žiakov so špecifickými poruchami učenia môže vyzerat' ako bežná záležitosť. Avšak aj na túto problematiku je nutné zo strany učiteľov pozerat' s rešpektom a venovat' dostatok času príprave na výučbu. Individuálny prístup je v prípade

žiacov so špecifickými poruchami učenia nutnosťou. Učitelia reagujú na potreby týchto žiakov a prispôsobujú sa často aktuálnej situácii, ktorá vyžaduje flexibilitu, trpezlivosť a kreativitu.

Teoretické východiska

Žiaci so špecifickými poruchami učenia patria medzi žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami k najpočetnejšej skupine v rámci inkludovaných žiakov do bežných škôl. Títo žiaci však majú špecifické edukačné potreby, v legislatívnom poňatí označované za špeciálne vzdelávacie potreby, ktoré ovplyvňujú osvojovanie si základných školských zručností a s nimi spojený školský prospech, ktorý je reprezentantom školskej úspešnosti (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018). Do skupiny žiakov so špecifickými poruchami učenia radíme žiakov, ktorí sa „pohybujú“ v pásme priemernej i nadpriemernej inteligencie, a hoci majú podnetné prostredie aj dobré metodické vedenie, zlyhávajú v získavaní zručností, ako je čítanie, písanie, počítanie. Ak je im však venovaná individuálna podpora, dokážu byť úspešní a splniť požiadavky ich vzdelávania (Lerner, Kline, 2006).

Špecifické poruchy učenia sa týkajú akademických zručností, avšak neznamenajú, že sa žiak v bežnom živote nedokáže efektívne učiť a uplatniť. Žiaka nesprevádzajú iba počas školskej dochádzky, ale sú prítomné počas celého jeho života. Vzhľadom na to je dôležité špecifickým poruchám učenia venovať náležitú pozornosť a podporu už v školskom prostredí (Jucovičová, Žáčková, 2014). Kopp-Duller a Pailer-Duller (2008) popisujú špecifické poruchy učenia ako viac porúch, ktoré môžu ovplyvniť organizáciu, osvojovanie, porozumenie alebo opakovanie neverbálnych či verbálnych informácií. Tieto poruchy ovplyvňujú učenie žiakov, ktorí inak vykazujú aspoň priemerné schopnosti potrebné na zdôvodňovanie a myslenie. Podľa Kastelové (2014) predstavujú špecifické poruchy učenia heterogénnu skupinu porúch, ktoré napriek tomu, že nemajú podklad v nižšej rozumovej schopnosti žiaka, sa prejavujú výraznými ťažkosťami v jeho školských schopnostiach (písanie, čítanie...). Matějček, Vágnerová a kolektív (2006) uvádzajú, že špecifické poruchy učenia sú vývojové poruchy, teda sa prejavujú narušením vývoja určitých zručností a schopností. Predstavujú diagnostickú kategóriu, ktorá slúži na súhrnné označenie takých vyučovacích ťažkostí, ktoré vznikajú ako dôsledok čiastkových dysfunkcií potrebných na osvojovanie rôznych školských zručností (Magová, 2018).

Špecifické poruchy učenia sú úzko spojené s nezrelosťou centrálného nervového systému, lateralitou a poruchou vývoja žiaka, hoci jeho intelekt môže byť na dostatočne vývojovej úrovni, priemerný až nadpriemerný (Harčariková, 2008). Špecifické poruchy učenia vo vzdelávaní sú spojené najmä s ťažkosťami s čítaním, písaním a počítaním, avšak sa prejavujú aj mnohými čiastkovými ťažkosťami tzv. sprievodných znakov (Zelinková, 2015).

U žiakov so špecifickými poruchami učenia sú primárne oslabené tri druhy funkcií: kognitívne (pozornosť, myslenie, koncentrácia, pamäť), percepčné (sluchové a zrakové vnímanie) a motorické (grafomotorika, zmysel pre rytmus, koordinácia, hrubá a jemná motorika; Beníčková, 2011). Na samotný edukačný proces sa špecifické poruchy učenia premietnu v niekoľkých rovinách, pričom tieto dôsledky budú silne viazané na stupeň a druh potreby podporných opatrení, ktoré vedú k osvojeniu si vedomostí, zručností a schopností žiakov (Bartoňová, 2020).

V rámci starostlivosti o žiakov so špecifickými poruchami učenia využívame trojstupňový model. Prvý stupeň starostlivosti je orientovaný na individualizovanú pomoc zo strany učiteľa (väčšinou triedneho učiteľa). Pomáha žiakom zvládať ich problémy vo vyučovaní, spolupracuje s rodičmi. Druhý stupeň predstavuje tvorbu plánu pedagogickej podpory, ktorý obsahuje silné aj slabé stránky žiaka a určuje postupy, ktoré žiakovi pomáhajú zvládať jeho ťažkosti. Plán pedagogickej podpory je vytváraný na 3-6 mesiacov. V treťom stupni starostlivosti je žiakovi poskytovaná pomoc formou individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorý je vytváraný na základe komplexného vyšetrenia v pedagogicko-psychologickej poradni (Mertin, Kucharská, 2007).

Školy hlavného vzdelávacieho prúdu sa sústreďia na vytvorenie takého prostredia, ktoré bude kvalitným a podnetným prostredím pre všetkých žiakov, vrátane žiakov so špecifickými poruchami učenia (Zilcher, Svoboda, 2019). Školy hlavného vzdelávacieho prúdu, ktoré chcú dosiahnuť efektívne inkluzívne vzdelávanie, musia mať dobre pripravených a kompetentných učiteľov a ďalších pedagogických pracovníkov (Čech, Hormandlová, 2020).

Inkluzívna škola je typická akceptovaním rôznorodosti, ale tiež dokáže reagovať na potreby všetkých, ktorí sú súčasťou vzdelávacieho procesu (Dostalová, Viktorin, 2020). Dôležitou súčasťou inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými poruchami učenia v školách hlavného vzdelávacieho prúdu je školské poradenské pracovisko. V Českej republike je najčastejšie toto pracovisko zastúpené výchovným poradcom a školským metodikom prevencie, v rozšírenom modeli potom školským špeciálnym pedagógom a školským psychológom (Kendíková, 2017). Žiakom, ktorí majú špecifické poruchy učenia a navštevujú bežnú základnú školu, je poskytovaná špeciálne pedagogická intervencia. Žiaci so špecifickými poruchami učenia majú nárok na podporné opatrenia, ktoré môžu upravovať obsah, formy, metódy a hodnotenia (Bartoňová, Magerová, Pipeková, Řehulka, Viktorin, Vítková, 2019).

Pokiaľ je v heterogénnom triednom kolektíve žiak so špecifickými poruchami učenia, je samozrejmé, že nestihne vypracovať všetky úlohy v danom čase, pretože jeho pracovné tempo nemusí byť také rýchle ako pracovné tempo spolužiakov intaktných (Bartoňová, Vítková a kol., 2013). Učiteľ by mal žiaka so špecifickými poruchami učenia viesť k preferencii kvality nad kvantitou. Učiteľ by mal do svojich metód učenia zahŕňať názorné pomôcky a učenie pomocou manipulácie s predmetmi (Babtie, Emerson, 2018). Učiteľ si musí stanoviť jasné ciele a musí vedieť, aké postupy povedú

žiaka k úspechu. Pre žiakov so špecifickými poruchami učenia je dôležitá spätná väzba, a tá sa im dostáva vďaka hodnoteniu (Bartoňová, 2018).

Rodina môže pomocou akceptácie a optimálnej emocionálnej podpory prispieť k zmierneniu následkov u žiakov so špecifickými poruchami učenia (Vašutová, 2008). V momente, keď dieťa dostane diagnózu, vedia rodičia skutočné príčiny, ktoré viedli k jeho neúspechu, a je to pre nich úľava (Langen, Iven, Maihack, 2005). Pre rodičov detí so špecifickými poruchami učenia nie je ľahké sa zmieriť so znevýhodnením a horšími výsledkami ich detí v školských výkonoch, ale aj s náročnou domácou prípravou na školu. Ďalej majú rodičia strach, či ich dieťa bude zvládať školu v sociálnej oblasti. Mnoho detí so špecifickými poruchami učenia môže mať jeden alebo viac emocionálnych problémov (Selikowitz, 2000). Ak má dieťa emocionálne alebo sociálne problémy, tak nezáleží iba na jeho temperamente, ale aj na povahe jeho problému (Bartoňová, Vítková, 2007). Dieťa nie je frustrované iba svojím neúspechom, avšak ho tiež frustruje pocit, že sklamalalo svojich rodičov (Pokorná, 2010).

Metodika výskumnej štúdie

Hlavným cieľom výskumu je popis aktuálneho pohľadu učiteľov na žiakov so špecifickými poruchami učenia navštevujúcich základnú školu. Na základe hlavného cieľa sú stanovené ciele parciálne, ktoré majú zistiť, aké metódy sú využívané u žiakov so špecifickými poruchami učenia, aké didaktické pomôcky učitelia využívajú pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia a ako učitelia postupujú pri podozrení na špecifické poruchy učenia.

Pre výskumnú štúdiu je využitý *kvalitatívny výskum*, ktorý má za cieľ získať čo najkomplexnejšie a najdetailnejšie dáta o konkrétnom skúmanom jave (Hricová, Ondrášek, Urban, 2023). Hlavnou technikou výskumnej štúdie je pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý je založený na vopred pripravených otázkach úzko spätých s výskumnými otázkami (Mišovič, 2019). Výskumné šetrenie využije doslovnú transkripciu, ktorá predstavuje presný proces prevodu hovorenej reči z rozhovoru do písomnej podoby (Hendl, 2023). Pre výskum sa zvolí *otvorené kódovanie* predstavujúce jednoduchú, avšak prepracovanú analytickú techniku, ktorá smeruje k detailnej a hĺbkovej práci s textom (Flick, 2018). Po analýze dát nasleduje interpretácia, teda rozbor konkrétnych dát a následné vyhľadávanie vzťahov a spojitostí medzi nimi.

Vo výskumnom šetrení je stanovená hlavná výskumná otázka (*Aký je aktuálny pohľad učiteľov na žiakov so špecifickými poruchami učenia navštevujúcej školy hlavného vzdelávacieho prúdu?*) a tri parciálne výskumné otázky. Na základe výskumných otázok boli zostavené otázky k pološtruktúrovanému rozhovoru.

Výberový súbor tvorí päť informantov spĺňajúcich podmienky pre tento výskum: práca ako učiteľ na základnej škole hlavného vzdelávacieho prúdu a skúsenosť s edukáciou žiakov so špecifickými poruchami učenia. Všetci informanti vykonávajú svoju učiteľskú prax na základných školách v Moravsko-sliezskom kraji. Traja učitelia pracujú na základných školách v meste, dvaja učitelia pôsobia na základnej škole na dedine. Z celkového počtu piatich informantov je jeden muž a štyri ženy. Priemerný vek učiteľov je 36 rokov a priemerná dĺžka učiteľskej praxe 11 rokov. Pre zachovanie anonymity informantov je každý z nich označený písmenom. Vzhľadom na malý rozsah súboru nie je možné, a ani nie je našim cieľom, zovšeobecňovať zistené skutočnosti na celú populáciu.

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Parciálna výskumná otázka 1: *Aké metódy a hodnotenia využívajú učitelia u žiakov so špecifickými poruchami učenia?*

Kategória 1: Vyššia časová dotácia

Učitelia uviedli, že najčastejšie musia pri vzdelávaní žiaka navýšiť čas na vypracovanie či pochopenie úlohy. Väčšia časová dotácia je vo vyučovaní zohľadnená najčastejšie u diktátov, ale aj pri iných úlohách, na spracovanie ktorých potrebujú žiaci so špecifickými poruchami učenia viac času. Informant A označil rešpektovanie odlišného pracovného tempa u týchto žiakov ako súčasť individuálneho prístupu. Ďalej podotkol, že v prípade nutnosti majú žiaci so špecifickými poruchami učenia možnosť využiť relaxačné pauzy. Informantka B označila vyššiu časovú dotáciu ako nevyhnutnú pre žiakov so špecifickými poruchami učenia. Dostatok času je poskytovaný na spracovanie zadaných úloh. Pre informantku C je jednou z najdôležitejších skutočností tolerovať individuálne tempo každého žiaka. Za dôležité považuje tiež dostatok priestoru na to, aby mal žiak možnosť si danú látku precvičiť a opakovať. Informantka D spomenula väčšiu časovú náročnosť v konkrétnych predmetoch. V českom jazyku sa toto opatrenie týka predovšetkým diktátov a v hodinách matematiky riešenie matematických príkladov a úloh. Informantka E uviedla ako konkrétny príklad z vyučovania diktát. Tu majú žiaci so špecifickými poruchami učenia aj viac priestoru pre vlastnú kontrolu alebo je tu alternatívna možnosť v podobe skráteného diktátu.

Kategória 2: Tolerancia špecifických chýb

Zo získaných dát vyplynulo, že učitelia v rámci hodnotenia tolerujú špecifické chyby plynúce z konkrétnych špecifických porúch učenia. Môže ísť o nehodnotenie špecifických chýb, a tiež o toleranciu nižšej grafickej úpravy. V prípade cvičenia, ktoré je zamerané na konkrétny gramatický jav, napríklad vymenované slová, sa hodnotí iba tento jav a dôležitosť strácajú diakritické

znamienka. Informant A sa zmienil o tolerancii chýb, ktoré plynú napríklad z nepozornosti. Informantka B spomenula okrem tolerancie špecifických chýb aj rešpektovanie nižšej grafickej úpravy. Informantka C sa domnieva, že špecifické chyby môžu plynúť z nedostatku času na vypracovanie zadanej úlohy, a preto ich osobne nehodnotia.

Kategória 3: Konzultácie so školským poradenským pracoviskom a kolegami

V prípade konzultácie jednotlivých metód učiteľia spolupracujú a konzultujú s školským špeciálnym pedagógom a výchovným poradcom. Ďalej učiteľia konzultujú jednotlivé metódy s ostatnými kolegami, ktorí majú skúsenosti so žiakmi so špecifickými poruchami učenia. Podstatné je vychádzať z odporúčaní pedagogicko-psychologickej poradne a odporúčané metódy naďalej konzultovať s ostatnými učiteľmi, ktorí žiaka so špecifickými poruchami učenia vyučujú. Informant A a informantka E metódy najčastejšie konzultujú so školským špeciálnym pedagógom. Ďalej dochádza ku konzultácii medzi kolegami navzájom. Informantka E považuje za prínosnú konzultáciu s učiteľom, ktorý má so triedou skúsenosti z predchádzajúcich rokov. Informantka C konzultuje metódy prevažne s výchovným poradcom alebo s učiteľmi, ktorí vyučujú konkrétneho žiaka so špecifickými poruchami učenia. Informantka D uviedla, že sa v týchto záležitostiach radí s ostatnými kolegami.

Kategória 4: Vplyv žiaka so špecifickými poruchami učenia

Učiteľia chápu prítomnosť žiaka so špecifickými poruchami učenia v bežnej triede pozitívne. Najčastejšie je uvádzaná prítomnosť v bežnej triede ako motivácia pre samotných žiakov so špecifickými poruchami učenia. Táto motivácia môže žiakov viesť k lepším študijným výsledkom a pozitívne ich motivovať k vzdelávaniu. Niektorí žiaci so špecifickými poruchami učenia môžu byť rušivým elementom pre ostatných spolužiakov. Prítomnosť týchto žiakov v bežnej triede kladie určité nároky na učiteľov a na ich prípravu do vyučovania, ktorá je predovšetkým časovo náročná, ale tiež musí prispôsobovať metódy aktuálnej situácii v triede. Ako náročnejší sa v očiach informanta A javia žiaci s poruchami správania, ktorí už, podľa jeho názoru, silne ovplyvňujú chod aj kvalitu výučby. Ako motivačný prvok uviedol to, že žiaka so špecifickými poruchami učenia môžu motivovať jeho spolužiaci, ktorí môžu mať vplyv na výkonnosť žiaka. Informantka B taktiež uviedla, že spolužiaci môžu pozitívne motivovať žiaka so špecifickými poruchami učenia. Na rozdiel od informanta A uvádza pozitívny prínos zo strany žiaka so špecifickými poruchami učenia pre intaktných žiakov. Informantka D porovnávala aj to, aký vplyv môžu mať diagnostikované špecifické poruchy učenia. Žiaci, ktorí majú ťažkosti vo vyučovaní, ale neboli im diagnostikované špecifické poruchy učenia, majú väčšiu motiváciu priblížiť sa k svojim spolužiakom. Informantka E chápe prítomnosť žiaka so špecifickými poruchami učenia v triede ako

prínosnú pre seba samého. Situácie, ktoré v triede vznikajú, učiteľa motivujú k väčšej tvorivosti a flexibilitě, pretože na ne musia vhodne reagovať.

Kategória 5: Individuálne hodnotenie

Výskumné údaje ukázali, že pri hodnotení žiakov so špecifickými poruchami učenia je nevyhnutné posudzovať individuálne výsledky žiaka. Pri hodnotení učiteľa spomenuli napríklad nehodnotenie špecifických chýb plynúcich z konkrétnych špecifických porúch učenia. Ďalej uviedli toleranciu pri nedokončení začatých úloh. Učiteľia oceňujú úsilie žiaka so špecifickými poruchami učenia, avšak väčšina učiteľov hodnotí na základe známkovania. Informant A odpovedal, že poskytuje pri overovaní znalostí formu podľa preferencie konkrétneho žiaka.

Parciálna výskumná otázka 2: *Aké didaktické pomôcky učiteľia využívajú pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia?*

Kategória 1: Internetové zdroje, odborná literatúra a učiteľia

Získané dáta poukázali na značne využívané zdroje pre získanie informácií o vzdelávaní a didaktických pomôckach pre žiakov so špecifickými poruchami učenia, a to internetové zdroje a odbornú literatúru. Na webových stránkach sa podľa informantky E nachádzajú neobvyklé a zaujímavé nápady. Podľa učiteľov sú vhodným zdrojom informácií aj skúsenosti ostatných učiteľov a asistentov pedagóga, ktorí môžu svoju prax premietiť v ďalšom vyučovacom procese. Pokiaľ informantka B využíva internetové zdroje, tak prevažne stránky pedagogicko-psychologických poradní.

Kategória 2: Názorné pomôcky

Pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia je žiaduce využívať názorné pomôcky. Názorné pomôcky sú vo výučbe veľmi prínosné z dôvodu lepšej predstavivosti a prehľadnosti. Na nižšom stupni sa podľa informantky B používajú názorné pomôcky predovšetkým v matematike, kde môžu podporovať predstavivosť v oblasti geometrie. V iných hodinách sa na zmenu používajú textilné písmená, ktoré sú vhodné na kvalitnejšie osvojenie si písmen. Zdôraznená bola tiež dôležitosť vizuálnej podoby, ktorá dopĺňa informácie prijímané sluchom.

Kategória 3: Digitálne pomôcky

Zo získaných dát vyplynulo, že medzi často využívané a súčasne najviac obľúbené pomôcky zo strany žiakov so špecifickými poruchami učenia je možné zaradiť pomôcky digitálne. V súčasnej dobe sa tieto pomôcky môžu používať aj na overenie znalostí. Interaktívna tabuľa je označovaná ako pomôcka, na ktorej je možné precvičovať. Tablety môžu pre zmenu slúžiť ako pomôcka, vďaka ktorej môžu za pomoci rôznych aplikácií žiaci medzi sebou súťažiť. Učiteľia spomenuli ako najčastejšie používané a tiež najviac efektívne

pomôcky interaktívne tabule alebo iPady. Iba informantka B možnosť využívania digitálnych pomôcok nezmienila vôbec.

Kategória 4: Vlastná výroba pomôcok

Učitelia si didaktické pomôcky radšej vytvárajú sami. Tvorba je buď v ich vlastnej rézii alebo k nej prispieva asistent pedagóga. Ako kladný faktor vlastnej výroby bola uvedená tvorba pomôcky podľa individuálnych potrieb žiaka so špecifickými poruchami učenia. Nevýhodou môže byť časová náročnosť pre učiteľa, ktorá sa spája s vlastnou výrobou pomôcky. Medzi často zakúpené pomôcky je možné zaradiť napríklad bzučiaky. Navyše informantka E uviedla, že si s ďalšími učiteľmi vyrobené pomôcky navzájom požičiavajú.

Kategória 5: Spolupráca s asistentom pedagóga

K tvorbe didaktických pomôcok pre žiakov so špecifickými poruchami učenia prispievajú asistenti pedagóga, ktorí úzko spolupracujú s učiteľom. Spolupráca s asistentom pedagóga nie je pre každého učiteľa samozrejmosťou, pretože nemusí byť prítomný na každej hodine. Asistent pedagóga je súčasťou aktivít, ktoré prebiehajú počas vyučovania. Informantky B, C a D uviedli, že kooperácie s asistentom pedagóga využívajú podľa potreby. Informantka E spomenula vlastnú iniciatívu asistenta pedagóga.

Parciálna výskumná otázka 3: *Ako učitelia postupujú pri podozrení na špecifické poruchy učenia?*

Kategória 1: Konzultácie

Učitelia sa zhodujú v postupe pri podozrení na špecifické poruchy učenia u žiaka na bežnej základnej škole. Z výskumných dát bolo zistené, že prvotne dochádza ku konzultácii. Konzultácia zo strany učiteľa prebieha väčšinou v spolupráci so školským poradenským pracoviskom a ostatnými učiteľmi. Konzultáciami zo strany školského poradenského pracoviska sa zaoberá školský špeciálny pedagóg alebo výchovný poradca. Na základe konzultácie býva najskôr vypracovaný plán pedagogickej podpory, ktorý predchádza návšteve v pedagogicko-psychologickej poradni. S každým krokom musia byť oboznámení rodičia či zákonní zástupcovia žiaka a musia s nasledujúcim postupom súhlasiť.

Kategória 2: Spolupráca s rodičmi

Rodinné zázemie a prístup rodičov k vzdelávaniu ich dieťaťa je kľúčovým faktorom. Kooperácia s rodičmi je individuálnou záležitosťou, ktorú väčšina učiteľov označila za bezproblémovú. V prípade negatívneho postoja rodičov k škole sa pravdepodobne odráža tento postoj aj na žiakov so špecifickými poruchami učenia. Naopak rodičia, ktorí sa zaujímajú o vzdelávanie ich dieťaťa, môžu pôsobiť motivačne. Kooperácia s rodičmi funguje na základe

konzultácií osobných aj telefonických, v rámci triednych schôdzok a ďalej kedykoľvek v prípade nutnosti. Informant A a informantka B uchopili spoluprácu s rodičmi v rámci oboznámenia sa s podpornými opatreniami.

Kategória 3: Školský dotazník

Školský dotazník je nevyhnutnou súčasťou postupu pri podozrení na špecifické poruchy učenia u žiaka. Učitelia v školskom dotazníku obvykle poskytujú informácie o problematických oblastiach žiaka, u ktorého majú podozrenie na špecifické poruchy učenia. Informant A, informantky B a D majú skúsenosť s vyplňovaním školského dotazníka a priamo sa tejto záležitosti zúčastňujú. Informantky C a E sa vyplňovania školského dotazníka priamo nezúčastňujú a osobnú skúsenosť zatiaľ nemajú. V uvedených prípadoch sa učitelia vyjadrili, že je táto záležitosť v kompetencii školského poradenského pracoviska, konkrétne teda školského špeciálneho pedagóga či výchovného poradcu. Po vyplnení školského dotazníka dochádza k jeho odoslaniu do príslušnej pedagogicko-psychologickej poradne.

Kategória 4: Problémy vo vzdelávaní

Motivácia žiakov so špecifickými poruchami učenia bola uvedená ako značne problematická oblasť pri vzdelávaní. Zo získaných dát bol vyjadrený nezáujem zo strany žiakov, ktorý bol zároveň doplnený o nespolupracujúcich rodičov či zákonných zástupcov. Ak nastane situácia, v ktorej učiteľ u žiaka zistí ťažkosti vo vzdelávaní a rodič nesúhlasí s potrebnými krokmi, ktoré by viedli k riešeniu problému, môže nastať vo vyučovacom procese problém. V dnešnej dobe, podľa informantky C, ovplyvňuje vzdelávanie aj vplyv sociálnych sietí. Informant A, informantky B a D uviedli ako problematickú oblasť práve nezáujem o vzdelávanie zo strany žiakov so špecifickými poruchami učenia a ich rodičov. Informantka B vníma ako ťažkú časovú náročnosť pre učiteľa a nemožnosť vždy aplikovať individuálny prístup z dôvodu vysokého počtu žiakov v triede. Informantka E tiež uviedla odlišný pohľad a vníma ako problematické prijatie žiaka do bežnej triedy ostatnými spolužiakmi.

Záver

Informanti uviedli, že vo výučbe poskytujú žiakom so špecifickými poruchami učenia vyššiu časovú dotáciu. Učitelia umožňujú žiakom spracovávať jednotlivé úlohy za dlhší čas alebo nehodnotia to, čo títo žiaci nestihli vypracovať. Yuen, Westwood a Wong (2005) výskumom zistili, že učitelia tiež poskytujú žiakom so špecifickými poruchami učenia dostatočný priestor na vypracovanie úlohy. V rámci hodnotenia informanti uviedli toleranciu špecifických chýb, ktoré plynú z konkrétnej špecifickej poruchy učenia. Jednotlivé metódy učiteľa konzultujú podľa potreby. Metódy ovplyvňuje aj

žiak so špecifickými poruchami učenia, ktorý je v bežnej triede prítomný. Avšak sa tiež môžeme stretávať so žiakmi, ktorí predovšetkým v kombinácii špecifickej poruchy učenia a poruchy správania pôsobia vo vyučovaní ako rušivý element, ktorý ovplyvňuje chod celej výučby. Zemančíková a Mikulová (2022) vo výskumnom šetrení uviedli dva typy problémového správania žiakov so špecifickými poruchami učenia. Prvý je správanie internalizujúce, teda príznaky smerujúce smerom dovnútra, druhý je správanie externalizujúce, smerujúce príznaky von (nepokoj, vrtenie, vyrušovanie spolužiakov a nepozornosť). Z analýzy získaných dát vyplynulo, že učitelia využívajú u žiakov so špecifickými poruchami učenia individuálne hodnotenie, ktoré okrem už spomínanej tolerancie špecifických chýb a nehodnotenie úloh, ktoré neboli žiakom dokončené, zahŕňa aj ocenenie snahy.

Ako najviac používané pomôcky uviedli informanti pomôcky názorné, ktoré žiakom so špecifickými poruchami učenia zabezpečujú predovšetkým prehľadnosť. Medzi ďalšie často využívané a veľmi efektívne pomôcky učitelia zaraďujú pomôcky digitálne, konkrétne tablety či interaktívne tabule. Benmarrakchi, Kafí a Elhore (2015) označujú digitálne technológie ako pomôcku, ktorá napomáha žiakom so špecifickými poruchami učenia k úspechu. Digitálne technológie je možné využiť ako nástroj slúžiaci na precvičovanie a proces učenia. Získané dáta preukázali, že informácie týkajúce sa vzdelávania a didaktických pomôcok pre žiakov so špecifickými poruchami učenia informanti získavajú najčastejšie z internetových zdrojov, kde sa nachádzajú originálne a kreatívne nápady. Ďalším zdrojom pre zisk informácií je odborná literatúra. Inšpiráciu učitelia nachádzajú aj u svojich učiteľských kolegov či asistentov pedagóga. Asistent pedagóga sa v niektorých prípadoch podieľa na tvorbe a kompletizácii pomôcok. Podľa Fialové, Halvové a Viktorina (2018) sa dve tretiny asistentov pedagóga podieľajú na tvorbe didaktických pomôcok a tretina asistentov pedagóga sa tvorby didaktických pomôcok nezúčastňuje. Ako efektívnejšie sa javí vlastná výroba pomôcok pred možnosťou zakúpenia, a to z dôvodu finančnej náročnosti.

Z analýzy získaných dát vyplynulo, že prvotnou reakciou pri podozrení na špecifické poruchy učenia u žiaka je konzultácia. Informanti uviedli konzultácie v spolupráci so školským poradenským pracoviskom, ktoré býva zastúpené školským špeciálnym pedagógom či výchovným poradcom, a ďalej konzultácie s ďalšími učiteľskými pracovníkmi či asistentom pedagóga. Smíšková (2022) uvádza spoluprácu v rámci školy, ktorá súvisí s poskytovaním podporných opatrení, v troch pätinách ako nevyhovujúca a v dvoch pätinách ako dobre fungujúca. Pre žiaka, u ktorého má učiteľ podozrenie na špecifické poruchy učenia, býva vypracovaný plán pedagogickej podpory, na ktorý nadväzuje, v prípade neúspechu, návšteva a vyšetrenie v pedagogicko-psychologickej poradni. Pred návštevou pedagogicko-psychologickej poradne je nutné zo strany základnej školy vyplniť školský dotazník, ktorý majú na starosť učitelia alebo pedagogickí pracovníci patriaci do školského poradenského pracoviska. Spolupráca s rodičmi je veľmi individuálna a každý rodič sa ku

vzdelávaníu svojho dieťaťa stavia odlišným spôsobom. Rodina je učiteľmi vnímaná aj ako faktor, ktorý môže negatívne ovplyvňovať motiváciu žiaka k vzdelávaniu. Bajaj a Bhatia (2019) vo výskumnej štúdií uvádzajú ťažkosti, s ktorými sa stretli učítelia pri vzdelávaní. Tí vnímali ako problematické predovšetkým pracovné preťaženie a neznalosť rôznych zásad vzdelávania žiakov so špecifickými poruchami učenia.

Odporúčania pre špeciálne pedagogickú prax

Učítelia škôl hlavného vzdelávacieho prúdu musia pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia prispôsobovať jednotlivé metódy a formy hodnotenia, aby boli títo žiaci v inkluzívnom vzdelávaní úspešní. Na skvalitňovanie výučby by mali byť učítelia, ale aj asistenti pedagóga pracujúci s týmito žiakmi pripravení a ochotní sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať a získavať nové poznatky. S tým súvisí podpora zo strany vedenia školy, ktoré by ďalšie vzdelávanie svojich zamestnancov v tomto smere umožnilo. Nesmierne dôležitá je tiež vzájomná kooperácia medzi jednotlivými učiteľskými pracovníkmi, asistentmi pedagóga, školským poradenským pracoviskom a školským poradenským zariadením, ktoré zaisťuje týmto žiakom podporné opatrenia. Pravidelne by malo dochádzať ku konzultáciám, ktoré by mali viesť k čo najefektívnejšiemu vzdelávaniu žiakov so špecifickými poruchami učenia. Ďalej je veľmi žiaduce, aby boli rodičia či zákonní zástupcovia zoznamovaní čo najpodrobnejšie so stanovenými podpornými opatreniami. V tomto ohľade by bolo vhodné zabezpečiť spoločenskú osvetu, ktorá by bola zameraná na problematiku špecifických porúch učenia z pohľadu rodičov.

Záver

Učítelia základných škôl pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia využívajú rôzne metódy a formy hodnotenia, ktoré umožňujú týmto žiakom začleňovať sa do bežnej triedy. Nevyhnutné je vo výučbe využívať didaktické pomôcky, ktoré pomáhajú žiakom so špecifickými poruchami učenia dosiahnuť úspech. Za nevyhnutné sa považujú predovšetkým názorné a digitálne pomôcky, ktoré sú učiteľmi vnímané ako prehľadné a zároveň vzbudzujúce pozornosť žiaka. Učítelia pri podozrení na špecifické poruchy učenia všetko konzultujú. Za veľmi dôležitú je preto považovaná kooperácia učiteľov so školským poradenským pracoviskom, ale aj spolupráca s rodinou žiaka so špecifickými poruchami učenia.

Bibliografia

Babtie, P., Emerson, J. (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, 149 s. ISBN 978-80-262-1304-8.

- Bajaj, D., Bhatia, S. (2019). Psychosocial Functioning in Children with Dyslexia: Perspectives from Parents, Counsellors and Teachers. In: *Disability, CBR & Inclusive Development*. 30 (4), p. 49-76. ISSN 2211-5242. <https://doi.org/10.5463/dcid.v30i4.847>
- Bartoňová, M. (2020). *Přístupy a intervence k jedincům se specifickými poruchami učení*. Bratislava: Iris, 160 s. ISBN 978-80-8200-065-1.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 243 s. ISBN 978-80-7315-266-6.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., Vítková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Brno: Masarykova univerzita, 101 s. ISBN 978-80-210-9310-2.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- Bartoňová, M., Vítková, M. a kol. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
- Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 155 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
- Benmarrakchi, F., El Kafi, J., El Hore, A. (2015). A Different Learning Way for Pupils with Specific Learning Disabilities. In: *International Journal of Computers & Technology*. 14 (10), p. 6157-6162. ISSN 2277-3061. <https://doi.org/10.24297/ijct.v14i10.1835>
- Čech, T., Hormanďlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 117 s. ISBN 978-80-244-5861-8. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24458618>
- Dostalová, E., Viktorin, J. (2020). *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Slezská univerzita, 106 s. ISBN 978-80-7510-422-9.
- Fialová, I., Halvová, S., Viktorin, J. (2018). Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. 7 (2), s. 81-95. ISSN 2585-7363.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, 653 p. ISBN 978-1-5264-4565-0.
- Harčariková, T. (2008). *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia (vybrané kapitoly)*. Bratislava: MABAG, 94 s. ISBN 978-80-89113-57-6.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 494 s. ISBN 978-80-262-1968-2.

- Hricová, A., Ondrášek, S., Urban, D. (2023). *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 207 s. ISBN 978-80-271-3636-0.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 175 s. ISBN 978-80-262-0645-3.
- Kastelová, A. (2014). *Diagnostika v speciálnopedagogickom poradenstve*. Bratislava: IRIS, 380 s. ISBN 978-80-89726-09-7.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
- Koop-Duller, A., Pailer-Duller, L. R. (2008). *Legasthenie-Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen*. Klagenfurt: KLL-Verlag, 199 s. ISBN 978-3-902657-00-8.
- Krejčová, L., Bodnárová, Z. a kol. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 248 s. ISBN 978-80-266-1219-3.
- Langen, E. G., Iven, C., Maihack, V. (2005). *Legasthenie beim Namen nennen. Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs*. Köln: ProLog, 217 s. ISBN 3-935204-38-3.
- Lerner, J. W., Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin, 624 p. ISBN 0-618-47402-1.
- Magová, M. (2018). Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 17 (4), s. 99-110. ISSN 1336-2232.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- Mertin, V., Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům: závěrečná zpráva rezortního projektu MŠMT*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství, 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- Smišková, E. (2022). Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu učitele na 2. stupni ZŠ. In: *Speciální pedagogika*. 32 (1-2), s. 109-116. ISSN 1211-2720.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

- Yuen, M., Westwood, P., Wong, G. (2005). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Disabilities in the Mainstream Education System: Data from Primary School in Hong Kong. In: *International Journal of Special Education*. 20 (1). ISSN 0827-3383.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkúlie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
- Zemančíková, V., Mikulová, I. (2022). Problem Behaviour of Pupils with Specific Learning Disabilities in Teachers' Reflections. In: *The New Educational Review*. 70 (4), p. 145-155. ISSN 1732-6729. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.70.4.12>
- Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Bc. Tereza Slámová, DiS.

Ústav speciální pedagogiky
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Česká republika
sla0143@slu.cz

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

Katedra pedagogiky
AMBIS vysoká škola, a.s.
Lindnerova 575/1, 180 00 Praha 8-Libeň, Česká republika
jan.viktorin@ambis.cz