

Připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení

Jitka Gulánová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka Gulánová**

Osobní číslo: **H13134**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kompetencí učitelů k edukaci a reedukaci žáků se specifickými poruchami učení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkové metody.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KREJČOVÁ, Lenka. 2014. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 1. vyd. Brno: Edika, 248 s. ISBN 9788026606000.

MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.

ŘÍČAN, Pavel a Marie VÁGNEROVÁ. 1991. Dětská klinická psychologie. 1. vyd. Praha: Avicenum, 359 s. ISBN 80-201-0131-4.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. 2012. Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCHJ. Vyd. 1. Praha: Grada, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.2.2016

.....


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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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, § 47 Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(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 užít 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 bakalářská práce je zaměřena na připravenost a možnost dalšího vzdělávání učitele vyučujícího žáky se specifickými poruchami učení ve školách nacházejících se v kroměřížském regionu. Teoretická část je věnována charakteristice a seznámení s jednotlivými specifickými poruchami učení a edukaci žáků jimi postiženými. Praktická část zkoumá připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení, jejich připravenost, dovednosti, zkušenosti a možnosti dalšího vzdělávání v oblasti jejich působení.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, připravenost, edukace, integrace, inkluze.

ABSTRACT

This thesis is focused on preparedness and further education teachers tutor students with learning disabilities in schools located in the Kromeriz region. The theoretical part is devoted to the characteristics and familiarity with various learning disabilities and education of pupils affected by them. The practical part examines the readiness of teachers to teach students with learning disabilities, their readiness, skills, experience and training opportunities in their area of influence.

Keywords: specific learning readiness, education, integration, inclusion.

Děkuji paní Mgr. Jitce Vaculíkové Ph.D. – CV za odborné vedení mé práce, vstřícnost, inspiraci, ochotu, cenné rady, lidský přístup a čas, který strávila se mnou při zpracování mé bakalářské práce.

Chtěla bych také poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu a všem lidem z mého okolí, kteří mně pomohli a podporovali.

Motto: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje.

Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 PŘIPRAVENOST UČITELE	13
1.1 POZICE, KOMPETENCE, NÁPLŇ PRÁCE UČITELE	14
1.2 MOTIVACE UČITELE K VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3 TŘÍDNÍ UČITEL PŘI ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	16
1.4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM.....	16
1.5 PORADENSKÁ PRACOVNÍŠTĚ A JEJICH VZTAH K INTEGRACI.....	17
2 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	18
2.1 PŘÍČINY VZNIKU A DIAGNOSTIKA SPU	20
2.2 DYSLEXIE.....	22
Vlastní proces integrace	24
3 INTEGRACE ŽÁKA S SPU	25
4 REEDUKACE	26
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE.....	28
3.1.1 Osobní asistent	28
3.1.2 Sociální pedagog	28
I PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	30
4.1 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÝ PROBLÉM:	30
V rámci výzkumu budou řešeny následující výzkumné problémy:	30
4.2 CÍL VÝZKUMU	31
4.3 HLAVNÍ A VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	31
4.4 DEFINICE PROMĚNNÝCH	32
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VOLBA VÝBĚRU.....	33
4.6 VÝZKUMNÁ METODA.....	34
4.6.1.1 Otázky 1 – 5 – Socio-demografické ukazatele:	35
4.6.1.2 Otázky 6 a 7 Připravenost učitelů - délka praxe	40
4.6.1.3 Orientace v problematice specifických poruch učení	41
4.6.1.4 Otázka 20 – Sebereflexe pedagogické působení.....	48
4.6.2 Vyhodnocení předvýzkumného dotazníkového šetření	49
4.7 VÝZKUM	50
4.7.1 Výzkumné otázky a hypotézy	50
4.7.2 Definice proměnných	51
4.8 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	65
4.8.1 Ověřování hypotézy 1:	65
4.8.2. Ověřování hypotézy 2:	67
4.9.1 Doporučení pro pedagogickou praxi	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78

SEZNAM PŘÍLOH.....	79
---------------------------	-----------

ÚVOD

Změny spojené s vývojem společnosti se projevují ve všech jejích oblastech a kladou nemalé nároky na každého jedince. Pro úspěšné zapojení do společnosti je třeba dobře zvládnout rozsáhlý vývoj v oblastech, jak kognitivních, tak i sociálních.

Jedním z hlavních vlivů na rozvoj jedince pro přínosný život ve společnosti má kromě rodiny i škola. V rodině jsou pro dítě důležité její členové, zejména matka a otec, kteří napomáhají utváření jeho osobnosti, vývoji a výchově. Ve škole jsou kladeny tyto nároky na učitele, který se stává dle L. S. Vygotského “*důležitým dospělým*” (RITZER, 2011, s.65). Nezastupitelná úloha učitele, spočívá zejména v pochopení žáka, s jeho individuálními projevy, možnostmi, potřebami. Učitel, je také tím člověkem, který stanovuje pravidla a hranice těmto žákům.

Bakalářská práce zkoumá připravenost učitelů ve školách v kroměřížském regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Téma práce bylo zvoleno z důvodu možnosti pojmout toto současné téma, jiným způsobem výzkumu. Zajímavou se zdála také možnost aplikovat výzkumu na region kroměřížska, který jako jediný ze Zlínského kraje disponuje speciální dyslektickou třídou. Cílem práce bylo zjistit, zda učitelé v těchto školách jsou připraveni na edukaci žáků se specifickými poruchami učení, a to nejen po stránce profesní, ale i po stránce osobnostní. Zajímalo nás také, jaký vliv na tuto připravenost mají délka pedagogické praxe, orientace v této problematice a možnostmi vzdělávání učitelů.

V teoretická části je pojednáno o náplni práce učitele, jeho pozici, kompetencích a povinnostech. Jakým způsobem přistupuje k otázce vzdělávání, jaká je jeho motivovanost a možnostmi k této činnosti. Dále je věnována pozornost orientaci učitele v problematice specifických poruch učení a individuálnímu přístupu k takto handicapovaným žákům. Připravenost učitele v této oblasti zásadním způsobem ovlivňuje integraci a celkový proces edukace a reedukace žáků se specifickými poruchami učení. V této části práce se zabýváme také problematikou specifických poruch učení všeobecně, zvláště pak o nejrozšířenější z těchto poruch, kterou je dyslexie. Tyto porucha je zde definována a je na ni pohlíženo z různých úhlů pohledu, od příčin jejího vzniku, diagnostiku, vlivu na školní úspěšnost žáka.

Část praktická, seznamuje s výsledky výzkumu připravenosti učitelů kroměřížského regionu. Zde je stanoven design a metody výzkumu, výzkumné problémy, cíle a otázky a na ně navazující hypotézy, které jsou řešeny. Ověření těchto hypotéz probíhá na základě dotazníkového šetření, které je zde analyzováno. Pro ověření a vylepšení výzkumného nástroje, byl proveden předvýzkum na vylosovaném předvýzkumném vzorku respondentů. Praktická část se uzavírá shrnutím a vyhodnocením výsledků v oblasti připravenosti učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

Podobná tématica byla již dříve zpracovávána v bakalářských a seminárních pracích, ale jejich rozsah byl jiný a netýkal se přímo kroměřížského regionu. Připraveností učitelů se zabývají také naši přední odborníci v oblasti pedagogiky, jako jsou například Prof. PhDr. Milan Nakonečný, Prof. PhDr. Jaro Krivohlavý, CSc., Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. a další. Tématicku specifických poruch učení objasňují ve svých dílech

K tomu, aby učitelů, mohl dobře vykonávat své poslání je důležitá, nejen jeho příprava teoretická příprava a profesní, ale zejména jeho osobnostní rysy a vlastnosti. Školní práce a edukační proces obsahují řadu nejrůznějších aktivit a činností, jejichž součástí jsou i aktivity sociální. Vznik a rozvíjení sociálních vztahů a interakcí s ohledem na individualitu, jak žáka, tak i učitele. Tuto individualitu a různost si uvědomujeme především u žáků s handicapem, například žáků se specifickými poruchami učení.

Připravenost učitele spočívá nejen v dovednostech úzce spojených s procesem vzdělávání, ale i vztahově složitého, sociálního prostředí, jakým škola je. V těchto souvislostech vyvstává otázka kompetencí a pedagogické specializace, jakou jsou sociální a speciální pedagogika, které významně přispívají k fungování sítě sociálních vztahů ve škole i mimo ní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘIPRAVENOST UČITELE

V současném systému základního školství se učitelé každodenně setkávají s početnou skupinou žáků trpících specifickými poruchami učení. Tito žáci jsou integrováni v běžných třídách s žáky inkluzními nebo jsou vyučováni ve speciálních třídách dyslektických.

Jedním z hlavních vlivů na vývoj a připravenost jedince pro přínosný život ve společnosti má kromě rodiny i škola. V rodině jsou pro dítě důležité její členové, zejména matka a otec, kteří napomáhají utváření jeho osobnosti, vývoji a výchově. Ve škole jsou kladeny tyto nároky na učitele, který se stává dle L. S. Vygotského “*důležitým dospělým*” (RITZER, 2011, s. 65). Jeho nezastupitelná úloha spočívá zejména v pochopení žáka, s jeho individuálními projevy, možnostmi, potřebami a v neposlední řadě vede ke stanovení pravidel a hranic.

K výuce těchto integrovaných žáků, je třeba zvýšit odbornou připravenost učitelů v oblasti specifických poruch učení. Ta je jedním z důležitých kritérií při výuce těchto žáků, která klade větší nároky na celkové pojetí výuky v dané třídě. Už v rámci studia nabývají učitelé základní znalosti o této problematice, ale je třeba je rozvíjet, získáváním dalších kompetencí, různými formami studia, ať už četbou odborné literatury nebo absolvováním různých kurzů a školní. Tito žáci jsou vyučováni na základě vypacovaného individuálního plánu, což u učitele předpokládá jeho doržování a toleranci vůči těmto žákům, kteří vůči ostatním v určité nevýhodě. Tuto nevýhodu může kompenzovat právě učitel, formou uplatňováním alternativních postupů a metod, specifickou prací s tímto žákem ve vyučovací hodině i mimo ni, například spoluprací s jeho rodinou. Důležitou součástí výuky těchto žáků je konzultace jejich potíží, a to ve škole s výchovným poradcem, školním psychologem a sociálním pedagogem, mimo školu s odborným centrem nebo pedagoško-psychologickou poradnou.

Pro učitele ve třídě se žáky se specifickými poruchami učení je daleko složitější plánovat vyučovací hodinu, aby zde mohl zařadit prvky napomáhající jejich výuce. Základními předpoklady pro tohoto učitele, jsou kromě odborných znalostí a vědomostí, v této oblasti, i osobnostní přístup a snaha pomoci těmto dětem.

1.1 Pozice, kompetence, náplň práce učitele

Role a pozice učitel základní školy spočívá v provádění vzdělávací a výchovnou činnosti, která směřuje k tomu, aby žáci získávali vědomosti, návyky, dovednosti a byly neobecně vzděláváni. Kromě této hlavní činnosti práce se dále zabývá vedením dokumentace o žácích, jejich úspěšnosti v procesu edukace. Náplní práce učitele je také péče o vlastní vzdělávání a studium nových poznatků z oblastí pedagogiky, které aplikuje v praktické vyučovací činnosti, aby usnadnil vzdělávání žáků. V edukačním procesu se snaží o všestranné rozvíjení žáků, nejen těch nadaných, ale svou pozornost zaměřuje i na žáky integrované, kterým se snaží umožnit vstup do běžné školní populace. V edukačním procesu spolupracuje s rodiči, výchovným poradcem, školním psychologem, pedagogickými asistenty a sociálním pedagogem. Snaží se předcházet vzniku rizikových faktorů v kolektivech žáků, uplatňuje prevenci rizikových jevů. Poskytuje konzultace žákům, připravuje hodnocení žáků a jejich klasifikaci.

Z výše uvedeného popisu náplně činnosti učitele docházíme k závěru, že učitel základní školy je vysoce kvalifikovaným pracovníkem rozvíjejícím žáky po stránce vzdělávání, výchovy, dovedností, znalostí a celkového osobnostního růstu.

Základní náplní práce učitele je výklad a vzdělávání učiva, provádění praktických ukázek vykládaného učiva. Dále do činnosti učitele spadá hodnocení úrovně znalostí žáků, rozvoj a motivace žáků ke vzdělávání a studiu, všeobecné rozšiřování obzoru žáků. Učitel se kromě své výše uvedené přímé pedagogické činnosti zabývá ve své praxi, také pedagogickou činností nepřímou, která souvisí především s dohledem a zajišťováním bezpečnosti dětí.

K této své činnosti učitel pracovní prostředky mezi, které patří různé didaktické pomůcky, jakou například modely, mapy, knihy, audio i video prostředky. K běžným pracovním pomůckám, které učitel denně běžně užívá kancelářské pomůcky a různé prostředky výpočetní techniky. Značný vliv na úspěšnost edukačních činností učitele, má i jeho osobnostní kredit. Mělo by jít o člověka psychicky vyrovnaného, se zájmem o děti a lidi. Tento zájem by měl být uplatňován především o vyučované žáky, v souvislosti s výukou a celkovou edukační činností by se měly projevovat jeho osobnostní rysy, jako jsou aktivní a empatický přístup se schopností naslouchat. Nelze opomenout jeho vlastnosti komunikační. Učitelem by měl být člověk zodpovědný a spolehlivý, a to jak oblastech kognitivních, tak i sociálních.

1.2 Motivace učitele k vzdělávání

Každá lidská činnost je důsledkem určité motivace, snahou něčeho dosáhnout. Motivace učitele k dalšímu vzdělávání je nezbytnou podmínkou k zajištění jejich profesionálních kompetencí a efektivity v oblasti edukace žáků. Jakákoliv motivace k určité činnosti je souhrnem vnějších a vnitřních faktorů, které se na ní podílejí. Mezi tyto motivační faktory patří osobnostní rysy člověka, schopnost a ochota se vzdělávat se, učit se novým věcem, sebehodnocení, sebereflexe. Do této kategorie motivačních faktorů můžeme zařadit i pozitivní charakterové vlastnosti, jako jsou například odůvodněnost, svědomitost, cílevědomost a jiné.

Nemalou roli v motivaci učitele se vzdělávat hraje věk daného učitele. Rizika malé motivovanosti s vyšším věkem přibývají. Učitelé se cítí více unaveni, někteří z nich trpí syndromem vyhoření, další vzdělávání a studium se jim zdá zbytečným. S přibývajícím věkem dochází u učitelé, tak jako u jiných profesí k vztahovým a mezigeneračním problémům v zaměstnání. Značný vliv má také vidina blížícího se kariérního konce.

Vliv pohlaví učitele na motivovanost zvyšování vzdělání a kvalifikace je velmi značný. Jak ukazuje i náš výzkum v regionu Kroměřížska je generové zastoupení žen na základních školách 88% žen ku 12% mužů. Ženy nejsou příliš motivovány, co se týká vztahu zvyšování vzdělání směrem k budování kariérního postupu. Muži ve školství se naopak snaží dosáhnout, co nejvyšších možných pozic. Touto motivací jsou muži – učitelé aktivnější, co se týká zvyšování vzdělání a tendencí dosažení vyšších, prestižnějších postů, např. ředitel školy apod. Muži jsou více motivováni při dosahování další akademických titulů, které by jim mohli zajistit vyšší prestiž a vyšší post ve školských zařízeních.

Dalším motivačním faktorem ve vzdělávání učitelů je jejich zkušenost s jeho zvyšováním a možnosti školy jim vzdělávání umožnit. Podmínky vytvořené zaměstnavatelem mohou vážně ohrozit motivaci učitelů dále se vzdělávat. U některých pedagogů se bohužel setkáváme také s názorem, že další vzdělávání nad rámec této povinnosti je zbytečné, protože zůstane nevyužito. S tímto názorem se setkáváme zejména u učitelů pracujících na nižších stupních základního vzdělávání.

1.3 Třídní učitel při začleňování žáka se specifickými poruchami učení

Třídní učitel na prvním stupni základní školy má klíčový význam pro úspěšné začlenění žáka do třídy a školy. Nejedná se jen o zvládnutí učiva v daných vyučovacích předmětech, ale i o spoluodpovědnost učitele za přijetí žáka skupinou spolužáků bez postižení.

Učitel žáka s postižením spolupracuje s asistentem, je-li ve třídě přítomen. Úspěšnou integraci si nelze představit bez úzké spolupráce s rodiči žáka se specifickými poruchami učení. Nutná jsou častější setkání a rozhovory o všech aspektech, které školní docházka přináší. Na druhé straně existují i příklady naprosto bezproblémové integrace. Učitel dítěte by měl využívat služeb a pomoci speciálně pedagogického centra, integraci konkrétního žáka. Toto se podílí na zpracování individuálního vzdělávacího plánu a jeho naplňování, vyhodnocování.

1.4 Speciálně pedagogické centrum

Podle vyhlášky o speciálních školách centrum: „zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoci procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky“.

Podle Směrnice k integraci však platí, že: „zajišťuje speciálně-pedagogickou a psychologickou péči integrovaným žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola.“

Povinnosti centra patří:

Poradenské, terapeutické a metodické činnosti pro děti a žáky se zdravotním postižením, jejich rodiče a pedagogické pracovníky.

Zpracování odborných posudků na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka, v případě potřeby i na základě stanoviska odborného lékaře.

Zajišťování speciálně pedagogické výchovně vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením a dětí osvobozených od povinné školní docházky.

1.5 Poradenská pracoviště a jejich vztah k integraci

Základní poradenská zařízení, která jsou způsobilá vyjádřit se k rozhodování rodičů při volbě typu školy:

- Speciálně pedagogické centrum – jsou odbornými pracovišti resortu školství.

Nejčastěji bývají zřízena při některé speciální škole. Dělí se na centra pro jednotlivé druhy postižení jako jsou mentální, sluchové, řečové, tělesné a jiné.

-Pedagogicko psychologická poradna – jsou zaměřeny na „psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a zajištění psychologické a speciálně pedagogické péče zpravidla žákům se specifickými poruchami učení nebo chování“. V určitých případech, zejména pokud v daném regionu není běžně dosažitelné centrum pro daný druh postižení, je možno využít i služeb poradny.

- Poradenská zařízení organizací zdravotně postižených – kde jsou zařazena například síť „Středisek rané péče“, která pomáhají klientům se zrakovým postižením.

Mezi žáky, kteří procházející vyšetřením v těchto zařízeních patří i žáci se specifickými poruchami učení a zejména žáci s dyslexií, která je nejčastější specifickou poruchou.

2 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Počty školních dětí trpících specifickými poruchami učení neustále vzrůstá.

Tyto poruchy bývají označovány jako specifické z důvodu podmíněnosti vývojového projevu. Jejich specifika jsou v etiologii, příčinách vzniku, ale i v jejich projevech. Oproti poruchám nespecifickým, které jsou způsobeny opožděným intelektovým vývojem, záškoláctvím, častou absencí ve škole z důvodu nemocností nebo smyslovým handicapem.

Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují osvojení základních školních dovedností, jako jsou čtení, psaní a počítání, znamenají také obtíže těchto žáků při začleňování do inkluzního kolektivu třídy. Značný vliv na pokrok při práci s těmito žáky má včasná diagnostika dané poruchy, edukační realita a reedukační péče, ve které spolupracuje škola a rodina. Integrace těchto žáků do běžné třídy je významnou změnou v kolektivu třídy a ovlivňuje významně klima třídy.

Tento pojem zahrnuje různorodou skupinu poruch učení a chování, projevující se poruchami čtení, psaní, počítání, pravopisu, hudebností, kreslení, ale také neobratností vykonávat úkoly, poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou a lehkou mozkovou dysfunkcí. Poruchy nesouvisí s hodnotami IQ jedince.

Diagnostice a edukaci a reedukaci specifických poruch učení se věnuje celá řada odborníků od pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů, různých odborníků ve zdravotnických zařízeních. V neposlední řadě sem můžeme zahrnout i sociální pedagogy a pedagogické asistenty, jejichž funkce napomáhá orientaci těchto žáků ve složitém sociálním prostředí školy.

Jsou zařazeny i v Mezinárodní klasifikaci nemocí, pod oddílem duševní poruchy a poruchy chování v kategoriích (Swierkoszová, 2010, s. 32).

V naší populaci trpí touto poruchou okolo 5% dětí, jak ukazují statistiky. U těchto dětí je diagnostikována některá ze specifických poruch učení a to v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP).

Tito žáci jsou následně vzdělávání na základě individuálního plánu, který umožňuje věnovat se specifickým jejich poruchám. Školy, které poskytující výuku těmto žákům

čerpají zvýšenou finanční dotaci. Tyto poruchy se neprojevují nejen v rámci školních dovedností, ale ovlivňují život jedince po celý jeho život a to i v dospělosti. U těchto žáků se vyskytují poruchy paměti, krátkodobá paměť, obtíže s prostorovou orientací a poruchy laterality, poruchy sluchového a zrakového vnímání (Zelinková, 2003, s. 115).

Dle dalších autorů, jako je např. L. Krejčová a Z. Bodnárová (2014) nebo O. Zelinková (2010), existuje v naší populaci skupina 15 – 20 % dětí, které trpí některými z příznaků SPU, příznaky jejich poruch jsou však mírnější a nevyžadují tvorbu individuálního plánu. Edukaci zvládají za občasné vydatnější pomoci pedagogů a rodičů.

Specifické poruchy učení (SPU), dříve také specifické vývojové poruchy učení (SVPU) se snaží popsat celá řada definic. Podle mého názoru problematiku specifických poruch učení nejlépe vystihují níže uvedená definice. *“Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.”* (Selikowitz, 2000, s. 11 - 12).

Dítě postižené specifickými poruchami učení se může cítit stigmatizovaným, jelikož se okolí jeví jako neochotné pracovat a celkově jako neschopné. Prožívání neúspěchu ještě více prohlubuje u dítěte nedostatek sebedůvěry a zhoršuje se u něho pocit sebehodnocení.

Předpona dys - ukazuje na rozpor, deformaci – např. dysfunkce označuje špatnou deformovanou nebo neúplně vyvinutou funkci. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení postižené činnosti, např. dyslexie, dysgrafie apod.

2.1 Příčiny vzniku a diagnostika SPU

Příčiny vzniku SPU může být hned několik, za dvě základní jsou považovány nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér a dědičnost. Příčiny poruch učení ani jejich jednotlivé formy nelze zobecnit, ke každému člověku musíme přistupovat individuálně. SPU je možné je zkoumat ze širokého záběru vědních disciplín, jako je pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, psychiatrie a další.

Zkoumáním vnitřních i zevních příčin vad se zabývá obor zvaný etiologie. Mnoho vad a poruch vzniká kombinací několika příčinných souvislostí v průběhu života člověka. Rizika vývojových vad a poruch bývají vázána na určitá období ontogeneze.

Jiné z řady starších výzkumu uvádí, jako příčinu SPU tzv. Lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), spojenou s mírnými odchylkami centrální nervové soustavy. Jedná se o závěry z doby šedesátých let dvacátého století. Poškození mozku bylo zahrnováno mezi rozhodující etiologické činitele. Původ LMD je velmi obtížně prokazatelný. SPU mohou být také ovlivněna nedostatečně vyvinutými sensoricko-motorickými funkcemi.

Přibližně až v šedesáti procentech se na SPU projevuje dědičnost. Mezi příbuznými jedince trpícího dyslexií lze předpokládat projevy s potížemi ve čtení. U jedinců s SPU bývá častým jevem deficit v oblasti paměti, jedná se o tzv. krátkodobou paměť. Vliv na vývoj vzniku SPU má i prostředí, zejména prostředí rodinné ve kterém jedinec vyrůstá a je vychovává. Poruchy tohoto druhu přetrvávají v těžších či lehčích formách až do dospělosti, v některých případech i do stáří. Mezi příbuznými jedince trpícího dyslexií lze předpokládat projevy s potížemi ve čtení.

K diagnostice poruch učení dochází obvykle kolem osmého roku věku dítěte, neboť náročnost práce ve škole není tak vysoká a většina z dětí v prvních třídách podává vyrovnané výkony. Ve vyšších ročnících, většinou již během ročníku druhého, mohou žáci s SPU často působit, jako pohodlní, málo snaživý, lajdáctí nebo bez zájmu, přitom však mnohdy vyvíjí větší úsilí než žáci jiný. První impulzy o možném výskytu poruch vychází od třídního učitele. Učitel může porovnávat dítě po stránce pracovní i stránce chování s jeho spolužáky. Popřípadě doporučit vyšetření v pedago-

gicko-psychologické poradně, podle vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Diagnóza SPU je přesto diagnózou neúplnou. Zahrnutí dítěte do této skupiny je možno až po vyloučení všech jiných známých příčin horšího školního výkonu dítěte. Mohou jimi být smyslové poruchy sluchu, zraku, motorické poruchy a další. Při diagnostice SPU vycházíme z poznatků o vývoji percepčně - kongnitivních funkcí, např. vnímání, psychomotorický vývoj.

Diagnostika SPU v pedagogicko-psychologické poradně vychází z přímých a nepřímých zdrojů informací. Za nepřímé zdroje informací považujeme rozhovor s rodiči dítěte, sdělení školy a rozhovor s diagnostikovaným dítětem. Mezi přímé zdroje informací patří speciální testy, které přináší informace o intelektu v souvislosti s úrovní rozumových schopností dítěte. Velkou roli zde hraje i zralost dítěte. Pro určení diagnózy jsou stanovena diagnostická kritéria, odpovídající legislativním ustanovením a reedukaci dětí s SPU (vyhl. č. 72, 73/2005 Sb.). Cílem vyšetření je komplexní analýza školních dovedností a schopností dítěte. Jednoznačné stanovení kritérií je obtížné, ačkoli většina těchto dětí trpí kombinací různých vad a poruch, proto je nutný individuální přístup a to nejen rodinných příslušníků, ale i třídního učitele, asistenta, popř. školního psychologa nebo sociálního pedagoga.

Při včasné a správné diagnostice a zahájení individuální péče lze dosáhnout lepších výsledků v reedukaci těchto poruch.

2.2 Dyslexie

“Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při nácvičku čtení běžnými výukovými metodami.” (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 26). Jednou z nejčastěji se vyskytujících specifických poruch učení, je dyslexie. Čtení je pomalé, neplynulé, namáhavé. Dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou hodnotou IQ, s plnou školní zralostí má obtíže se naučit číst a psát. Nové výzkumy ukazují, že jedním z důvodů této poruchy je fonetický deficit, tedy obtíže s dekodováním slov na základě nedostatečné schopnosti jejich zpracování. Nemalý vliv má i zraková analýza a syntéza motoricko-senzorické zpracování informací a nedostatečná spolupráce mozkových hemisfér. Děti trpící dyslexií mají problémy se záměnou tvarově podobných písmen (b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h.), jedná se o tzv. specifické chyby, ke kterým patří ještě např. přesmyky slabik (koloběžka, lokoběžka), vynechávání písmen, slabik, slov, vět, špatně se orientují v textu, domýšlení koncovek. K této specifické poruše a k jejímu vzniku existuje celá řada přístupů. Základem diagnostiky této poruchy jsou specifické příčiny svědčící o této poruše, protože ne všechny problémy se čtením jsou projevem dyslexie. Příčinami dyslexie mohou být lateralizace mozkových hemisfér, ať už pravo nebo levohemisférové typy dyslexie. To v případě, že vycházíme z poruch orientujících se na jevové stránky, jako jsou poruchy řeči, vnímání, v nedostatečné lateralizaci nebo poruchách motoriky. Další možnosti příčin je možno sledovat v nedostatečnosti funkcí a stavbě některých oblastí mozku nebo nedostatečné fungování jejich analyzátorů, jako je například zrak. Příčina může být dle některých psychiatrů v narušení komunikace mezi dítětem a okolním světem. (Zelinková, 196, s. 65). Projevující se trhaným a pomalým čtením, domýšlením nebo nepochopením textu.

Členění dyslexií jsou různá, zajímavé je členění litevské autorky A. Lalajevy (in Zelinková, 1996, s.75) a to:

- Dyslexie fonetická vznikající následkem fonetického systému jazyka
- Dyslexie optická projevující se poruchami zrakového a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami prostorového vnímání, prostorové a zrakové paměti.
- Dyslexie agramatická, jejímž projevem je nedostatečné osvojení gramatických forem, syntetických a morfologických zobecnění.

- Dyslexie sémantická tkvící v nedostatečném pochopení čteného textu. Ke stejnému nebo podobnému člení dyslektických obtíží se přiklání celá řada autorů.

Jiným zajímavým přístupem, je přístup psychiatrický, předpokládající potíže spojené s dyslexií v poruše mezi vztahem dítěte a prostředí, tedy poruchou komunikace, jejíž původ předpokládá v raném dětství.

Mezi další příčin *“Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobování tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy, grafického projevu. Písmo bývá neupravené, neuspořádané, nečitelné, typický je silný přitlak křečovitě držení tužky (pera), dítě bývá při psaném projevu velmi unavené.”* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 30). Specifická porucha grafického projevu (psaní, rýsování, kreslení). Je spojena s nedostatečností hrubé a jemné motoriky, odlišnosti laterality, špatným úchopem tužky a poruchou koordinace. K nejčastějším projevům této poruchy patří velmi pomalé psaní, písmena na sebe nenavazují, dítě je snadno unavitelné, projevují se chyby s nedostatkem času text dopsat.

“Dysortografie je specifická porucha pravopisu, v praxi to znamená, že dítě není schopné aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu.” (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 30-31). Bývá častým jevem, že dysortografie je diagnostikována spolu s dyslexií a dysgrafií. Vzniká při poruše sluchové percepcie (vnímání, rozlišování, sluchová analýza a syntéza), většinou spojené s nedostatkem koncentrace v pozornosti. Projevy této poruchy jsou např. vynechávání písmen, slabik, slov a jejich přidávání, nesprávné umístění nebo úplné vynechání diakritických znamének, záměny slabik zvukově podobných (bě, pě, vě, mě, di, ti, ni, dy, ty, ny) apod.. Při osvojování výše uvedených dovedností se poruchy projevují nejvýrazněji, můžeme je sledovat, i v mnoha dalších schopnostech a dovednostech. Jako jsou například poruchy soustředění, sluchového a zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, jemné a hrubé motoriky. Můžeme tedy sledovat, že poruchy učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ovlivňuje celou osobnost dítěte a také jeho bezprostřední okolí, zejména rodinu. *„Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče i dítě, dostává se mnohdy do popředí zájmu rodičů, kteří začínají vnímat dítě, jako nositele poruchy“.* (Zelinková, 1996, s. 23).

Po vyšetření v pedagogicko-psychologickém zařízení dochází k integraci žáka a vytvoření individuálního učebního plánu.

Druhy integrace:

Úplná integrace zařazení dítěte s postižením do běžné třídy bez větších omezení, pouze s přihlédnutím k jeho momentálnímu stavu.

Částečná integrace = vyčlenění z běžné třídy pro žáky s jedním postižením (např. školy pro hluchoněmé, nevidomé a jiné. Dochází k vytvoření specializovaných tříd v základní škole škole, může dojít i ke kombinaci obojího.

Vlastní proces integrace

Zjištění poruchy, její předpoklad většinou třídním učitelem.

Následují odborná vyšetření lékařem, Pedagogickou poradnou nebo odborná vyšetření – lékaři, Pedagogicko-psychologická poradně, Speciálněpedagogické centrum, neurolog, psychiatr, vypracování odborného posudku, posudek obsahuje – diagnostiku, podklady pro vypracování individuálního vzdělávacího programu (plánu) – IVP. Dochází k doporučení k integrace poradnou, popřípadě, speciálněpedagogickým centrem apod. Následuje vypracování IVP školou.

3 INTEGRACE ŽÁKA S SPU

Pedagogický slovník definuje integraci jako: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 165).

Pojem integrace je odvozen z latinského slova integer = úplný, nenarušený. Jeden z předních představitelů speciální pedagogiky M. Sovák definuje pojem integrace, jako: „*Nejvyšší stupeň socializace, což je úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány*“ (Sovák, 1984, s. 368).

Z hlediska speciální pedagogiky je integrace spíše principem, úkolem a cílem zapojení jedince trpícího poruchou do kolektivu intaktních žáků, za vytvoření příznivějších podmínek pro jeho výuku.

Výhody integrace jsou zejména vyučovat všechny žáky v jejich spádových, běžných třídách, odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Integrace taktéž neznamená pouhé umístění dítěte s SPU do inkluzní třídy, tak, aby se mu nedostávalo individuální podpory a úpravy edukačního procesu k dosažení výukových cílů.

Vyhláška č. Sb. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných § 3 uvádí formy vzdělávání těchto jedinců.

Mezi typy vzdělávání, které umožňuje tato vyhláška patří také, mimo jiné formy individuální integrace, skupinová integrace, formou zřízení samostatného zařízení k tomu určenému a nebo kombinací všech předešlých možností.

Vyhláška osvětluje také pojem individuální integrace, a to buď v běžné škole nebo ve speciálních školách. Skupinovou integrací je míněno vzdělávání ve studijní skupině, oddělení třídě pro žáky se zdravotním postižením v běžné nebo speciální škole.

Žák se zdravotním postižením, SPU je přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, ůpodku to odpovídá jeho potřebám a možnostem a pod mínkám a možnostem školy.

4 REEDUKACE

Pojem reedukace znamená převýchova, znovu obnovená výchova, je souhrnným označením pro soubor speciálně-pedagogických postupů a metod zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Záměrem reedukace není pouze rozvoj těchto funkcí, ale i potřebné vytvoření dovedností a kompenzace potíží spojených se specifickými poruchami učení. Reedukace je zcela individuálním procesem, který probíhá na základě diagnostiky typu SPU, její stupeň závažnosti, úroveň percepčně-motorických funkcí a také stav a struktura intelektových schopností jedince. Odvíjí se od úrovně schopností, kterou dítě zvládá a postupně se obtížnost zvyšuje. Rozvíjí se jak, percepčně kognitivní funkce, tak i jednotlivé poruchy učení při používání reedukačních pomůcek.

Cílem reedukačního procesu je motivace, rozvoj a budování schopnosti učit se, snaha směřující k podpoře výuky a snaha o odstranění specifických obtíží, kterými jedinec trpí.

Jedním ze základních prvků reedukačního procesu dětí s SPU je vytvoření kvalitního individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Je to proces, na kterém by se měly společně podílet škola, poradenské zařízení a rodina. Škola je jeho hlavním autorem a realizátorem. Obvykle bývá vypracováván třídním učitelem, jelikož je v kontaktu s dítětem, rodiči i ostatními pedagogy. Základem pro vypracování a realizace vhodného IVP je diagnostická zpráva poradenského zařízení (např. PPP), která doporučuje vhodné způsoby a podněty práce s dítětem. IVP je vypracován na základě vyhlášek č. 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. a také zákona č.561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Na základě IVP bývá žák s SPU většinou integrován do běžné třídy základní školy, existuje také možnost integrace tohoto žáka do dyslektické třídy ZŠ. Vlivem příznaků specifických poruch učení a chování dochází u většiny těchto žáků ke snížení sebepojetí. Sebepojetí je *“souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová”* (Blatný, 2010, str. 108). Žák je vystaven velkému tlaku ze strany rodiny, školy a v neposlední řadě i třídního kolektivu. Snaží se vyhovět požadavkům, které jsou na něho kladeny, ale pod tíhou příznaků SPU, není možno plnit tyto požadavky dle očekávání okolí. Dochází k tomu, že se tito žáci začínají být uzavření, snižuje se jejich sebevědomí, jsou přesvědčení o své *“neschopnosti dosáhnout úspěchu”*, jak ve

škole, tak i mimo ni. Jejich negativní postoj k sobě sama se začíná odrážet v rodině, ve vztahu k blízkým, ale i ve škole v postoji k vyučujícím a spolužákům. A z mnohdy veselých a kamarádských dětí a mladých lidí se stávají doslova “vyhnanci na okraji školní třídy”, mající nízkou sociální pozici v rámci klimatu školní třídy. Právě je vhodné místo pro využití profesních kompetencí učitele a sociálního pedagoga. Dochází totiž mnohdy k tomu, že je problém podceňován ze strany rodičů, kteří v množství problému spojených s vadami a poruchami jejich dítěte zapomínají na dítě samotné a jeho pocity.

3.1 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

3.1.1 Osobní asistent

Asistent působí v několika rolích. Jeho práce spočívá ve vytvoření podmínek nutných ke zvládnutí výuky, např. pomoci překonat důsledky nedostatečné motoriky zapisováním učiva. V rámci zvládnutí výuky žáka připravuje pomůcky a je k dispozici v úkonech, které žák ve výuce nezvládá. Dále o přestávkách zajišťuje sebeobsluhu žáka.

Potřeby integrovaného žáka mohou vyžadovat natolik individuální přístup, že nemožňuje vyučujícímu se věnovat žákovi s postižením a zároveň i ostatním žákům ve třídě. Pro tyto situace je ve třídě potřebná přítomnost další osoby, asistenta. Asistent pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště. V současné době je velmi často diskutován rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem učitele

3.1.2 Sociální pedagog

Sociální pedagog se může velmi úspěšně podílet na edukaci a reedukaci žáků se specifickými poruchami učení, zejména žáků s dyslexií. Sociální pedagog může kromě postu, asistenta pedagoga nebo osobního asistenta, jako výchovný poradce, poradce sociální prevence.

Dle našeho mínění by tato profese byla v našem školství velmi potřebná a spolu s osobním asistentem by se velkou měrou podílela na úspěšné integraci žáků se specifickými poruchami učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Výzkumné šetření se uskutečnilo v měsících listopadu 2015 až únoru 2016. V měsíci listopadu 2015 probíhalo předvýzkumné dotazníkové šetření, které bylo provedeno na výběrovém souboru 16 respondentů, z toho 14 (88%) žen – učitelek a 2 (12%) muži – učitelé. Tito respondenti byli vybráni losováním, ze základního souboru 683 učitelů regionu kroměřížska.,

Vlastní výzkumného šetření probíhalo v prosinci 2015 až únoru 2016. Zúčastnilo se ho 693 učitelů ze 47 základních škol kroměřížského regionu. Před vlastním výzkumným šetřením byla zjištěna skutečnost, jestli jsou ve všech zkoumaných základních školách vyučování žáci se specifickými poruchami učení.

Mezi zúčastněnými respondenty převažovaly ženy – učitelky 610 (88%), muži – učitelé byli zastoupeni 83 (12%).

4.1 Základní výzkumný problém:

Připravenosti učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, jaký vliv na připravenost má délka praxe, orientace v této problematice a možnosti jejich vzdělávání

V rámci výzkumu budou řešeny následující výzkumné problémy:

VP1: Existuje vztah mezi připraveností učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení a délkou jejich praxe?

VP2: Existuje vztah mezi připraveností učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení a orientací v problematice specifických poruch učení?

VP3: Existuje vztah mezi připraveností učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení a možnostmi jejich vzdělávání?

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, jaký vliv na tuto připravenost má délka praxe, orientace v této problematice a možnosti jejich vzdělávání.

Výzkum, který v tomto rozsahu, dle získaných informací, ještě nikdo nezrealizoval. Tento výzkum by měl přinést užitek osloveným školám, pro další rozvoj edukace a reedukace žáků se specifickými poruchami učení. Zároveň lze tímto výzkumem získat informace, kterých může být využito, jako motivačního faktoru pro sebevzdělávání učitelů, ve školství obecně.

4.3 Hlavní a vedlejší výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle délky jejich praxe?

H₁: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s delší praxí, je lepší, než připravenost učitelů s praxí kratší.

2. Jaký vliv má osobní zkušenost učitele s výukou žáků se specifickými poruchami učení na orientaci v této problematice?

2. 1 Jaká je připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle orientace v problematice specifických poruch učení?

H₂: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s větší, orientací v této problematice je lepší, než připravenost učitelů s menší orientací v této problematice.

3. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle možnosti jejich vzdělávání?

H₃: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení je lepší s větší možností vzdělávání, než připravenost učitelů s menší možností vzdělávání.

4.4 Definice proměnných

Při formulaci výzkumných otázek a hypotéz jsme definovali následující proměnné výzkumného šetření. Čísla v závorkách odpovídají kódům – K (viz. tabulky četností), se kterými bylo v rámci statistických analýz pracováno:

Otázky 1 – 4 – socio-demografické ukazatele:

Pohlaví – nominální proměnná; otázka č. 1: (1) muž (2) žena.

Pracovní zařazení – nominální proměnná; otázka číslo 2: (1) I. stupni základní školy (2) II. stupni základní školy (3) obojí.

Zkušenost s výukou – nominální proměnná, otázka číslo 3: (1) I. stupni základní školy, (2) II. stupni, (3) obojí.

Vzdělání – ordinální proměnná; otázka číslo 4: (1) základní, (2) vyučený/á, (3) středoškolské, (4) vysokoškolské.

Obor/zaměření – ordinální proměnná; otázka číslo 5:

(1) pedagogika, učitelství a soc. péče, (2) přírodní vědy a nauky, (3) humanitní vědy a nauky, (4) ekonomické vědy a nauky, (5) technické vědy a nauky, (6) jiné.

(1) pedagogika, učitelství a soc. péče, (2) přírodní vědy a nauky, (3) humanitní vědy a nauky, (4) ekonomické vědy a nauky, (5) technické vědy a nauky, (6) jiné.

Délka praxe – ordinální proměnná, otázka číslo 6:

(1) 0 - 5 let, (2) 6 - 10 let, (3) 11 - 20 let, (4) 21 let a více.

Osobní zkušenost s výukou žáků se specifickými poruchami učení – nominální proměnná, otázka č. 7 v dotazníku: (1) ano, (2) ne, (3) jiné.

Konzultace s výchovným poradcem – nominální proměnná, otázka číslo 8:

(1) ano, (2) ne.

Identifikace potíží žáka – nominální proměnná, otázka číslo 9: (1) ano, (2) ne.

Role asistenta pedagoga - nominální proměnná, otázka číslo 10: (1) ano, (2) ne, (3) nevím.

Náplň práce sociálního pedagoga – nominální proměnná, otázka číslo 11: (1) ano, (2) ne.

Pozice sociálního pedagoga – nominální proměnná, otázka číslo 12: (1) ano, (2) ne (3) nevím.

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně – nominální proměnná, otázka číslo 13: (1) ano, (2) ne, (3) jiné.

Přípravenost na výuku žáků – nominální proměnná, otázka číslo 14: (1) připraven, (2) nepřipraven, (3) nevím

Vzdělávání a sebevzdělávání v rámci profese – nominální proměnná, otázka číslo 15: (1) obecná pedagogika, (2) didaktika, (3) teorie výchovy, (4) metodologie pedagogiky, (5) speciální pedagogika, (6) sociální pedagogika, (7) pedagogická diagnostika, (8) žádná, (9) jiná,

Vzdělávání v oblasti specifických poruch učení – nominální proměnná, otázka číslo 16: (1) ano, (2) ne, (3) nevím,

Samostudiu oboru ve volném čase – nominální proměnná, otázka číslo 17: (1) ano, (2) ne, (3) jiná.

Možnosti vzdělávání v zaměstnání – nominální proměnná, otázka číslo 18: (1) školení, (2) kurzy (3) odborné knihy, (4) odborné časopisy, (5) žádná z těchto možností neodpovídá, (6) jiné.

Sebereflexe – nominální proměnná, odpověď na otázku číslo 19:

(1) zaměstnání, (2) poslání, (3) jiné.

4.5 Výzkumný soubor a volba výběru

Základní soubor předkládaného výzkumu tvoří všichni učitelé základních škol kroměřížského regionu. To je 683 učitelů ze 47 základních škol, dle posledního veřejného dostupného údaje MŠMT z roku 2014, z toho 601 (88%) žen – učitelek, 82 (12%) mužů – učitelů. Výběr výzkumného souboru byl uskutečněn formou dostupného výběru. Osloven byl celý základní soubor, a to dopisy se žádostí o anonymní vyplnění dotazníku pro výzkumné účely bakalářské práce. Výběrovým souborem se stali ti respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili.

4.6 Výzkumná metoda

Výzkumným šetřením pro naši práci, byl pedagogický výzkum kvantitativně orientovaný, řešící vztahy mezi existujícími pedagogickými jevy. (Chráska, 2007) Výzkumným nástrojem k získávání dat byl dotazník vlastní konstrukce.

V dotazníku pro předvýzkumný výběrový soubor respondentů byla použita Likertova škála. V dotazníku pro vlastní výzkumné šetření, byla tato škála nahrazena pouze možnostmi ano, ne, nevím, případně jiné. K této úpravě došlo, z důvodu snadnějšího vyplňování pro respondenty, kterým činila možnost výběru z Likertovy škály potíže.

Při vyhodnocování dat, byla tato data tříděna na úrovni prvního i druhého stupně (Ryšavý, 2002). Při vyhodnocování dat byly vytvořeny tabulky obsahující četnosti a na základě těchto dat byly vytvořeny názorné grafy. K ověření hypotéz došlo ke zpracování dat do kontingenčních tabulek a použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. (Chráska, 2007).

Předvýzkumné dotazníkové šetření se uskutečnilo v měsíci listopadu 2015. Bylo provedeno na výběrovém souboru 16 respondentů, z toho 14 (88%) žen – učitelek a 2 (12%) muži – učitelé, kteří byli vybráni losováním, ze základního souboru 683 učitelů regionu kroměřížska.

Důvodem předvýzkumného šetření bylo ověření výzkumného nástroje, dotazníku, možnost jeho případné opravy, doplnění otázek, pro zvýšení jeho validity a reliability před samotnou distribucí respondentům. Dotazník byl uveden stručným popisem, který respondentům vysvětloval, důvod a účel převýzkumného šetření. Obsahoval 20 otázek, které byly rozděleny do čtyř celků, podle výzkumných otázek. První a poslední část charakterizovala předvýzkumný výběrový soubor. Respondenti značili své názory pomocí kroužkování, křížkování a doplněním jednoslovných odpovědí. Na jeho konci je vyjádřeno poděkování za spolupráci a čas, který respondenti strávili při jeho vyplňování. Dotazník předvýzkumného šetření byl předán i sesbírán osobně. Všichni respondenti souhlasili s vyplněním dotazníku.

Respondenti obdrželi informace, k jakému účelu budou údaje z předvýzkumného dotazníkového šetření sloužit, o tom, že jejich odpovědi zůstanou v anonymitě. Byli

požádání o sdělování nejasností a nesrozumitelností, ohledně jednotlivých otázek dotazníku, které posloužily k jeho úpravě před vlastním výzkumem.

Po provedení předvýzkumného dotazníkového šetření, byla získaná data zkontrolována. U dotazníku č. 14, byl v uvedených datech o letech praxe zaznamenán údaj 61, zde bylo na první pohled viditelné, že došlo k chybě tím, že byly číslice napsány v opačném pořadí. Kromě této chyby, nebyly při kontrole dotazníků nalezeny žádné jiné nedostatky. Všechny 16 dotazníků mohlo být postoupeno k vlastní analýze jednotlivých proměnných.

Výhrady a nejasnosti respondentů k dotazníkům byly pečlivě zaznamenány a použity pro úpravy dotazníků pro hlavní výzkumné šetření.

V této práci byly z předvýzkumu použity, jen otázky, které byly upravovány, souvisí přímo s výzkumem a charakterizují složení předvýzkumného výběrového souboru. Hodnoty zjištěné výzkumem, zaznamenané do tabulek četnosti, jsou nízké, proto u nich nelze vypočítat test nezávislosti chí-kvadrát. Tento test není možno použít tehdy, když má více než 20 % polí kontingenční tabulky menší očekávané četnosti než 5 a také pokud je v některém z polí zastoupena hodnota očekávané četnosti menší než 1. (Chráška, 2007)

4.6.1.1 Otázky 1 – 5 – Socio-demografické ukazatele:

Tyto otázky charakterizují předvýzkumný výběrový soubor respondentů, co se týká pohlaví, pracovního zařazení, zkušenosti s výukou, nejvyššího dokončeného vzdělání a jejich oboru.

Pohlaví respondentů

První analyzovanou proměnnou je nominální proměnná, informující nás o pohlaví respondentů. Jednotlivé zastoupení pohlaví vyplývá z níže uvedené tabulky.

Otázka číslo 1 Jste :

1- Muž

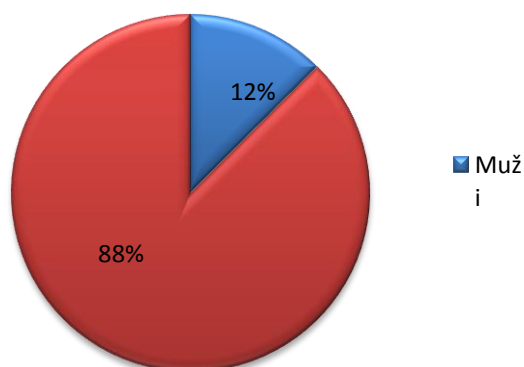
2 - Žena

Pohlaví	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní- relativní četnost (%)
Muži – učitelé	1	2	12	2	12
Ženy – učitelky	2	14	88	14	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 1: *Pohlaví respondentů*

Údaje z tabulky podle pohlaví respondentů jsou znázorněny v níže uvedeném výsečovém grafu:

Pohlaví respondentů

Graf 1: *Pohlaví respondentů*

Vyhodnocením otázky číslo 1 je docházíme ke zřejmému složení předvýzkumného výběrového souboru, čítajícího 16 respondentů, byl složen z 14 (88%) žen – učitelek a 2 (12%) mužů – učitelů. Toto zjištění však nemělo přímý vliv na prováděný výzkum, poněvadž tyto údaje s ním přímo nesouvisí. Tyto údaje charakterizují předvýzkumný výběrový soubor.

Otázka číslo 2: Aktuálně pracujete na:

Aktuální pracovní zařazení	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
I. stupeň ZŠ	1	7	44	7	44
II. stupeň ZŠ	2	5	31	12	75
Obojí	3	4	25	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 2: Aktuální pracovní zařazení

Nejvyšší počet respondentů výběrového předvýzkumného souboru tvoří ti respondenti, kteří aktuálně pracují na I. stupni – 7 (44%) respondentů. Další skupinu tvoří 5 (31%) respondentů, pracujících na II. stupni. Práci na obou stupních vykonávají 4 (25%) respondenti. Tyto údaje pouze charakterizují předvýzkumný výběrový soubor. Toto zjištění však nemělo přímý vliv na prováděný výzkum, poněvadž tyto údaje s ním přímo nesouvisí.

Otázka číslo 3: Máte zkušenost s výukou na:

1 - I. stupeň ZŠ 2 - II. stupeň ZŠ 3 - obojí

Zkušenost s výukou	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
I. stupeň ZŠ	1	3	19	3	19
II. stupeň ZŠ	2	2	12	5	31
Obojí	3	11	69	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 3: Zkušenost výukou

Třetí otázka předvýzkumného dotazníku analyzuje zkušenost respondentů s výukou na různých stupních ZŠ. Nejvíce respondentů 11 (69%) předvýzkumného souboru, má zkušenost s výukou na obou stupních ZŠ. Skupina 3 (19%) respondentů předvýzkumného souboru má zkušenost s výukou na I. stupni. Nejméně početná skupina 2 (12%) respondentů předvýzkumného souboru má tuto zkušenost na II. stupni ZŠ. Tyto údaje pouze charakterizují předvýzkumný výběrový soubor. Toto zjištění však

nemělo přímý vliv na prováděný výzkum, poněvadž tyto údaje s ním přímo nesouvisí.

Otázka číslo 4: Jaké je Vaše nejvyšší doposud dokončené vzdělání:

1 - základní 2 - vyučen/á 3 - středoškolské 4 - vysokoškolské

Nejvyšší vzdělání	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně četnost (%)
Základní	1	0	0	0	0
Vyučen/a	2	0	0	0	0
Středoškolské	3	5	31	5	31
Vysokoškolské	4	11	69	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 4: *Nejvyšší vzdělání*

Tabulka četností vytvořená k otázce číslo 4, analyzuje doposud nejvyšší dokončené vzdělání respondentů. Lze z ní vyčíst, že nejvyšší počet 11 (69 %) respondentů předvýzkumného souboru, tvořili vysokoškolsky a 5 (31%) středoškolsky, vzdělání učitelé. Proměnné, základní vzdělání a vyučen/a nebyly zastoupeny, mají tedy nulovou hodnotu. Tyto údaje pouze charakterizují předvýzkumný výběrový soubor. Toto zjištění však nemělo přímý vliv na prováděný výzkum, poněvadž tyto údaje s ním přímo nesouvisí.

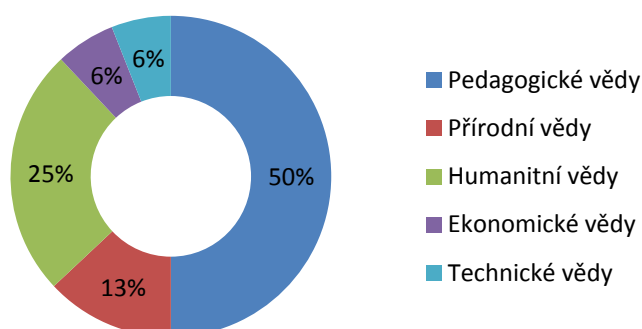
Otázka číslo 5: Váš obor/Vaše zaměření:

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1 - pedagogika, učitelství a soc. péče | 4 - ekonomické vědy a nauky |
| 2 - přírodní vědy a nauky | 5 - technické vědy a nauky |
| 3 - humanitní vědy a nauky | 6 - jiné _____ |

Obor/ zaměření	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Pedagogické vědy, učitelství	1	8	50	8	50
Přírodní vědy a nauky	2	2	13	10	63
Humanitní vědy a nauky	3	4	25	14	88
Ekonomické vědy a nauky	4	1	6	15	94
Technické vědy a nauky	5	1	6	16	100
Jiné	6	0	0	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání

Obor/zaměření učitelů



Graf 2: Obor/zaměření učitelů

Tabulka četností a graf vytvořené k otázce číslo 5, analyzuje obor, zaměření, vzdělání respondentů. Lze z ní vyčíst, že nejvyšší počet 8 (50 %) tvořili absolventi pedagogických věd a učitelství. Dalšími dvěma kategoriemi, které respondenti absolvovali jsou humanitní vědy a nauky s 4 (25%) a přírodní vědy a nauky s počtem 2 (13%) respondentů předvýzkumného výběrového souboru. Nejméně zastoupeny jsou v tabulce četností obory ekonomických a technických věd, a to vždy po jednom respondentu, tedy po 6 % u každého z oborů. Tyto údaje pouze charakterizují předvýzkumný výběrový soubor.

4.6.1.2 Otázky 6 a 7 Přípravenost učitelů - délka praxe

Orientace v problematice specifických poruch učení, možnosti vzdělávání

Otázka číslo 6: Délka Vaší pedagogické praxe v letech:

(1) 0 – 5 let (2) 6 – 10 let (3) 11 – 15 let (4) 16 – 20 let (5) 21 a více let

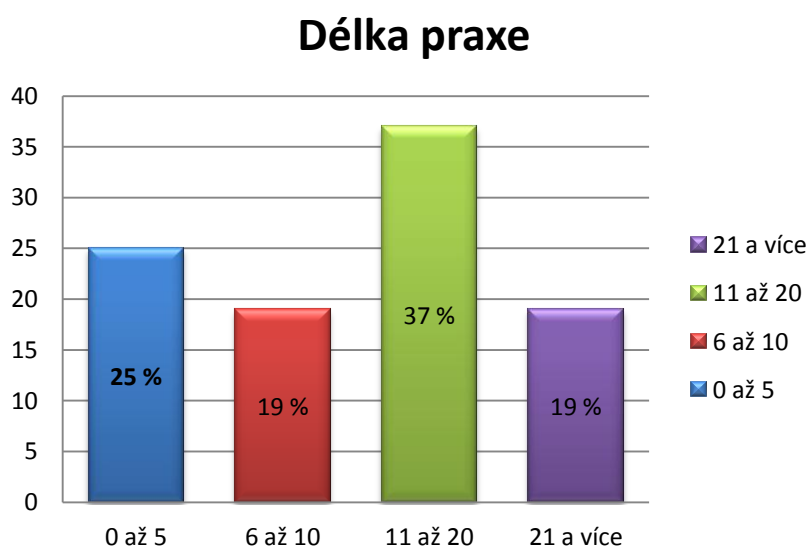
Délka praxe	K	Četnost	Relativní čet- nost (%)	Kumulativní čet- nost	Kumulativní - relativ- ní četnost (%)
0 – 5	1	4	25	4	25
6 - 10	2	3	19	7	44
11 – 20	3	6	37	13	81
21 a více	4	3	19	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka č. 6: *Délka praxe***Stanovení mediánu:**

Medián je prostřední hodnotou z řady naměřených a seřazených čísel podle velikostí, získaných výzkumem. (Chráška, 2007)

3 3 4 6 $\tilde{x} = 3$

Hodnota mediánu jsou 3, tato hodnota je prostřední hodnotou z řady naměřených a seřazených čísel podle velikosti.



Graf 9: Délka praxe

Otázka číslo 6 zjišťuje délku pedagogické praxe respondentů. Tato otázka bylo v předvýzkumném dotazníku formulovaná jako polootevřená s možností vypsát číslíci délku praxe. Pro snadnější zpracování těchto dat, byla rozkódována do pěti skupin, jak je uvedeno výše v tabulce. Nejpočetněji byla zastoupena skupina, jejichž pedagogická praxe, trvá déle než pět let, tuto skutečnost uvedli 4 (25%) respondenti. Z tabulky četností vytvořené k této otázce vyplývá, že zbylé skupiny respondentů obsahují stejný počet, to jsou 3 (19%) respondenti.

4.6.1.3 Orientace v problematice specifických poruch učení

Otázka číslo 7: Máte osobní zkušenost s výukou žáků se specifickými poruchami?

1 – ano 2 – ne 3 – jiné

Osobní zkušenost	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní- relativní četnost (%)
Ano	1	11	69	11	69
Ne	2	5	31	16	100
Jiné	3	0	0	0	100
Součet		16	100	16	100

Tabulka 7: Orientace v problematice

Při rozboru odpovědí na otázku číslo 7, nás zaujme, že osobní zkušenost respondentů s výukou žáků se specifickými poruchami učení je zastoupena 11 kladnými odpověďmi, což tvoří 69% všech odpovědí. Zápornou odpověď označilo 5 respondentů, tvořící 31% předvýzkumného souboru.

Otázka číslo 8: Do jaké míry jste orientován v problematice spec. poruch učení?

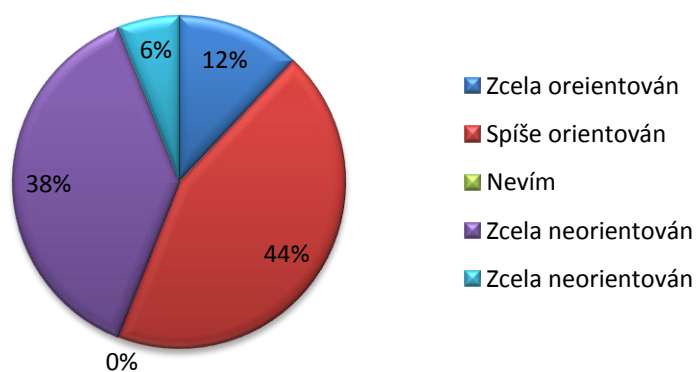
1 – zcela orientuji 2 – spíše orientuji 3 – nevím

4 – spíše neorientuji 5 – zcela neorientuji

Orientace v problematice	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Zcela se orientuji	1	2	12	2	12
Spíše se orientuji	2	7	44	9	56
Nevím	3	0	0	9	56
Spíše se neorientuji	4	6	38	15	94
Zcela se neorientuji	5	1	6	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka č. 8: Orientace v problematice

Orientace v problematice



Graf 4: Orientace v problematice

Analýzou otázky číslo 8 docházíme k závěru, že zcela 2 (12%) nebo spíše 7 (44%) je orientováno v problematice specifických poruch učení 9 (66%) respondentů z celého předvýzkumného souboru. Spíše nebo zcela je orientováno 7 (44%) respondentů předvýzkumného souboru.

Otázka číslo 9: Konzultujete výuku žáků se spec. poruchami učení s výchovným poradcem?

1 – ano 2- spíše ano 3 – nevím 4 – spíše ne 5 – ne

Konzultace	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	6	38	6	38
Spíše ano	2	3	19	9	57
Nevím	3	1	6	10	63
Spíše ne	4	5	31	15	94
Ne	5	1	6	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 9: *Konzultace*

Otázkou číslo 9 zjišťujeme skutečnosti konzultací s výchovným poradcem při výuce žáků se specifickými poruchami učení. Z celkového počtu 16 respondentů, 6 (38%) respondentů výuku konzultuje, spíše konzultují 3 (19%), z uvedených odpovědí vyplývá, že více, jak polovina respondentů výuku těchto žáků konzultuje. Naopak 5 (31%) respondentů spíše nekonzultuje, 1 (6%) respondent nekonzultuje vůbec a 1 (6%) respondent označil odpověď, nevím.

Otázka číslo 10: Dokážete identifikovat potíže žáků a jejich souvislosti?

1 – ano 2- spíše ano 3 – nevím 4 – spíše ne 5 – ne

Potíže žáka	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	2	13	2	13
Spíše ano	2	8	50	10	63
Nevím	3	0	0	10	63
Spíše ne	4	5	31	15	64
Ne	5	1	6	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 10: *Potíže žáka*

Analýzou odpovědí u otázky číslo 10, zabývající se identifikací potíží žáků a jejich souvislostí, sledujeme ve výše uvedené tabulce nejčastější odpověď, spíše ano, a to u 8 (50%) respondentů. Další nejčastější odpovědí na tuto otázku je odpověď, spíše ne, která se vyskytuje

u 5 (31%) respondentů. Na okraji v četnostech stojí odpovědi, ano, kterou uvedli 2 (13%) respondenti a odpověď, ne, která byla zastoupena 1 (6%) odpovědí respondenta

Otázka číslo 12: Znáte náplň práce sociálního pedagoga?

1 – ano 2- spíše ano 3 – nevím 4 – spíše ne 5 – ne

Sociální pedagog	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní Četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	3	19	3	19
Spíše ano	2	6	38	9	57
Nevím	3	2	12	11	69
Spíše ne	4	4	25	15	94
Ne	5	1	6	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 11: *Sociální pedagog*

Výše uvedenou otázkou, byla zkoumána znalost respondentů, týkající se náplně práce sociálního pedagoga, který by mohl ve velké míře pomoci při zvládnání obtíží žáků se specifickými poruchami učení. O znalosti náplně práce sociálního pedagoga jsou přesvědčeni 3 (19%) respondenti.

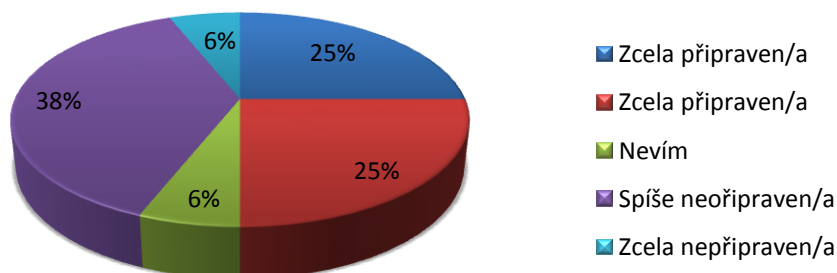
Otázka číslo 14: Vyhodnoťte Vaši připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení?

1 – zcela připraven, 4 - spíše nepřípraven
 2 - spíše připraven, 5 zcela nepřípraven
 3 -nevím,

Připravenost	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Zcela připraven/a	1	4	25	4	25
Spíše připraven/a	2	4	25	8	50
Nevím	3	1	6	9	56
Spíše nepřípraven/a	4	6	38	15	94
Zcela nepřípraven/a	5	1	6	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 12: *Připravenost*

Připravenost učitelů



Graf 3: Připravenost učitelů

Otázkou číslo 14, měli respondenti předvýzkumného souboru vyhodnotit svou připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Nejpočetnější skupinu tvořili odpovědi respondentů, spíše nepřipraven/a, a to 6 (38%). Zcela připraven/a, odpověděli 4 (25%) respondenti, stejný počet respondentů, tedy 4 (25%) označili možnost, spíše připraven/a. Po jedné odpovědi, tedy 6% respondentů vyjádřilo svůj názor ve smyslu, zcela nepřipraven/a nebo nevím.

Otázka číslo 16: Vzděláváte se v oblastech pedagogiky? Vyberte možnosti, které odpovídají:

Oblast vzdělávání	K	Četnost	Relativní četnost (%)
Obecná didaktika	1	13	28
Didaktika	2	7	16
Teorie výchovy	3	5	11
Metodologie pedagogiky	4	4	9
Speciální pedagogika	5	16	36
Žádná	6	0	0
Jiná	7	0	0
Součet	X	16	100

Tabulka 13: Oblasti vzdělávání

Stanovení – modu:

Modus nejčastěji se vyskytující se hodnota v řadě získaných hodnot.

(Chráska, 2007, s. 50)

$$3 \ 5 \ 2 \ 3 \ 3 \quad \hat{x} = 3$$

Modus má hodnotu 3, tuto hodnotu uvedli respondenti předvýzkumného výběrového šetření nejčastěji.

Z tabulky č. 13 zjišťujeme, že nejvíce respondentů z předvýzkumného souboru se věnuje vzdělávání v oblasti didaktiky 5 (31%), oproti tomu nejméně respondentů 2 (12%) se věnuje studiu v oblasti teorie výchovy.

Poněvadž jsou v této tabulce zobrazovány alternativní proměnné s možnostmi více odpovědí, uvádí se pouze absolutní a relativní četnost.

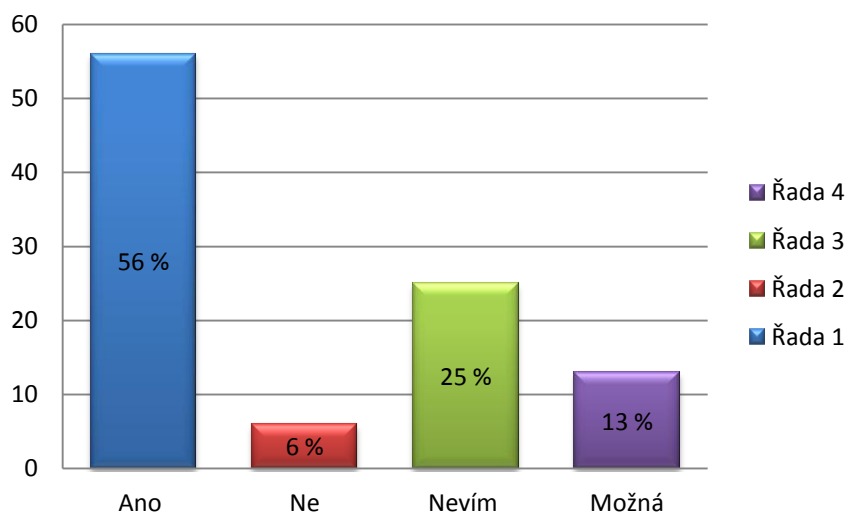
Otázka číslo 17 Máte možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení?

1 – ano 2 – ne 3 – možná 4 - nevím

Vzdělávání	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	9	56	9	56
Ne	2	1	6	10	62
Možná	3	2	13	12	75
Nevím	4	4	25	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 14: *Vzdělávání*

Možnost vzdělávání



Graf 5: Možnost vzdělávání

Z tabulky s odpověďmi vyplývá, že nejfrekventovanější odpovědí respondentů předvýzkumného souboru, na výše uvedenou otázku je odpověď ano, a to celkem v 9 (56%) případech. Nejméně častou odpovědí je ne, které zaznamenáváme u 1 (6%) respondenta. Z uvedených odpovědí je zřejmé, že více jak poloviční většina respondentů předvýzkumného souboru mají možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení.

Otázka číslo 18: Věnujete se ve svém volném čase samostudiu Vašeho oboru?

1 – Ano 2 – Ne 3 - Jiné

Samostudium	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	15	94	15	94
Ne	2	1	6	16	6
Jiné	3	0	100	16	100
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 15: Samostudium

Otázkou číslo 18 zjišťujeme skutečnost, že 15 (94%) z celkových respondentů 16 (100%) respondentů předvýzkumného souboru se věnuje ve svém volném čase samostudiu svého oboru. Pouze 1 (6%) respondent tohoto souboru se samostudiu nevěnuje.

Otázka číslo 19: Je Vám nabídnuta možnost vzdělávání v rámci zaměstnání?

Vyberte všechny možnosti, které odpovídají:

Možnosti vzdělávání	Školení	Kurzy	Knihy	Časopisy	Žádná	Jiné
Četnosti	15	12	12	13	0	0
Relativní četnosti	94	75	75	81	0	0
Součet	X	X	X	X	X	X

Tabulka 16: Možnosti vzdělávání

Stanovení – modu:

Modus nejčastěji se vyskytující se hodnota v řadě získaných hodnot. (Chráška, 2007, s. 50)

12 12 13 15 $\hat{x} = 12$

Modus má hodnotu 12, tato hodnota je nejčastěji se vyskytující v daném souboru.

Otázka číslo 19 analyzuje možnosti vzdělávání v rámci zaměstnání. Respondenti mohli vybírat z více možností. V tabulce četnosti vypracovaná k této otázce zjistíme, že téměř všichni respondenti mají možnost se vzdělávat při zaměstnání. U možnosti školení byla četnost odpovědí 15 (94%), u možností kurzů a odborných knih byla uvedena četnost shodně 12 (75%). Odborné časopisy byly uvedeny s četností 13 (81%).

4.6.1.4 Otázka 20 – Sebereflexe pedagogické působení**Otázka č. 20 Jak vnímáte své pedagogické působení?**

Pedagogické působení	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Zaměstnání	1	8	50	8	50
Poslání	2	8	50	16	100
Jiné	3	0	0	0	0
Součet	X	16	100	16	100

Tabulka 17: Pedagogické působení

4.6.2 Vyhodnocení předvýzkumného dotazníkového šetření

Důvodem předvýzkumného šetření, které probíhalo v měsíci listopadu 2015, bylo ověření výzkumného nástroje, dotazníku, možnost jeho případné opravy, doplnění otázek, pro zvýšení jeho validity a reliability před samotnou distribucí respondentům. Dotazník byl uveden stručným popisem, který respondentům vysvětloval důvod a účel převýzkumného šetření. Obsahoval 20 otázek, které byly rozděleny do čtyř celků, podle výzkumných otázek. První a poslední část charakterizovala předvýzkumný výběrový soubor. Dotazník předvýzkumného šetření byl předán i sesbírán osobně. Všichni respondenti souhlasili s vyplněním dotazníku. Obdrželi informace, k jakému účelu budou údaje z předvýzkumného dotazníkového šetření sloužit, o tom, že jejich odpovědi zůstanou v anonymitě.

Respondenti, byli požádáni o sdělování nejasností a nesrozumitelností, ohledně jednotlivých otázek dotazníku, které sloužily k jeho úpravě před vlastním výzkumem. Výhrady a nejasnosti respondentů k dotazníkům byly pečlivě zaznamenány a použity pro úpravy dotazníků pro hlavní výzkumné šetření. Předvýzkumný vzorek byl velmi malý a sloužil pouze k opravám a úpravám dotazníku.

Na základě předvýzkumného šetření a vyhodnocení dotazníků byly jeho otázky upraveny.

Otázky číslo 1 – 5 byly ponechány v původním znění, charakterizují respondenty výzkumného šetření. Zjišťujeme různá sociometrická data o respondentech, jako jsou například pohlaví, pracovní zařazení, doposud dokončené vzdělání a obor či zaměření jednotlivých respondentů.

Otázky číslo 6 a 7, které se ptají na délku praxe a zkušenosti s výukou žáků se specifickými poruchami učení, zůstaly taktéž nezměněny.

Na základě nesrozumitelnosti a těžkopádnosti z pohledu respondentů, předvýzkumného výběrového souboru, byly změněny a upraveny otázky číslo 9, 10, 11, 12, 13, 14.

U výše uvedených otázek došlo ke změně v možnosti odpovídat. Likertova škála byla nahrazena možnostmi ano, ne, nevím, popřípadě jiné.

Otázka číslo 8, se jevila dle mínění respondentů předvýzkumného výběrového souboru, obsahově shodná s otázkou číslo 14, proto byla z dotazníkových otázek vyškrtána.

Byla zde i možnost zpracování četností, kterou jsme využily a k jednotlivým otázkám četnosti zpracovaly. Bohužel test nezávislosti chí-kvadrát není možné použít tehdy, kdy má více než 20 % polí kontingenční tabulky menší očekávané četnosti než 5 a také pokud je v některém z polí zastoupena hodnota očekávané četnosti některého z polí menší než 1. (Chráska, 2007)

4.7 Výzkum

Vlastní výzkumné šetření probíhalo v prosinci 2015 až únoru 2016. Zúčastnilo se ho 693 učitelů ze 47 základních škol kroměřížského regionu. Před vlastním výzkumným šetřením byla zjištěna skutečnost, jestli jsou ve všech zkoumaných základních školách vyučování žáci se specifickými poruchami učení.

Mezi zúčastněnými respondenty převažovaly ženy – učitelky 610 (88%), muži – učitelé byli zastoupeni 83 (12%).

4.7.1 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle délky jejich praxe?

H 1 : Připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení s delší praxí je lepší než připravenost těchto učitelů s praxí kratší.

2. Jaký vliv má osobní zkušenost učitele s výukou žáků se specifickými poruchami učení na orientaci v této problematice?

2.1 Jaká je připravenost učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle orientace v problematice specifických poruch učení?

H 2: Učitelé, kteří jsou více připravení na výuku žáků se specifickými poruchami učení, jsou lépe orientováni v této problematice, než učitelé, kteří v této problematice orientováni nejsou.

3. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle možnosti jejich vzdělávání? (14,15,16,17,18)

H 3: Učitelé, kteří jsou více připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení, mají možnost se více vzdělávat, než učitelé, kteří tuto možnost nemají.

4.7.2 Definice proměnných

Při formulaci výzkumných otázek a hypotéz jsme definovali následující proměnné výzkumného šetření (čísla v závorkách jsou kódy, kterými bylo v rámci statistických analýz pracováno):

Otázky 1 – 4 – socio-demografické ukazatele:

Tyto otázky charakterizují předvýzkumný výběrový soubor respondentů, co se týká pohlaví, pracovního zařazení, zkušenosti s výukou, nejvyššího dokončeného vzdělání a jejich oboru.

Pohlaví respondentů

První analyzovanou proměnnou je nominální proměnná, informující nás o pohlaví respondentů. Jednotlivé zastoupení pohlaví vyplývá z níže uvedené tabulky

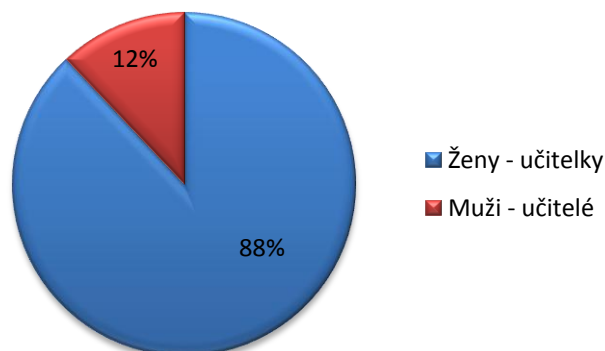
Pohlaví – nominální proměnná; odpověď na otázku č. 1 v dotazníku, zda-li je respondent (1) muž (2) žena.

Pohlaví	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Muži – učitelé	1	45	12	45	12
Ženy – učitelky	2	329	88	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 18: Pohlaví

Vyhodnocením otázky číslo 1 je docházíme ke zřejmému složení předvýzkumného výběrového souboru, čítajícího 374 respondentů, byl složen ze 45 (12%) mužů – učitelů a 329 (88%) žen – učitelek. Toto zjištění však nemělo přímý vliv na prováděný výzkum, poněvadž tyto údaje s ním přímo nesouvisí.

Pohlaví učitelů



Graf 6: Pohlaví učitelů

Pracovní zařazení – nominální proměnná; odpověď na otázku č. 2 v dotazníku, zda-li respondent pracuje na (1) I. stupni základní školy (2) II. stupni základní školy (3) obojí.

Otázka č. 2 Aktuálně pracujete na:

Aktuální pracovní zařazení	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
I. stupeň ZŠ	1	95	25	95	25
II. stupeň ZŠ	2	122	33	217	58
Obojí	3	157	42	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 19: Aktuální pracovní zařazení

Druhá otázka dotazníku nás informuje o aktuálním pracovním zařazení respondentů. Nejvyšší počet respondentů výběrového výzkumného souboru tvoří ti respondenti, kteří aktuálně pracují, jak na I, tak i na II. stupni – 157 (42%) respondentů. Další nejpočetnější skupinu tvoří 122 (33%) respondentů, pracujících na II. stupni. Práci na obou stupních vykonává 95 (25%) respondentů.

Zkušenost s výukou – nominální proměnná; odpověď na otázku č. 3 v dotazníku, zda-li má respondent zkušenost s výukou na (1) I. stupni základní školy, (2) II. stupni, (3) obojí.

Otázka č. 3 Máte zkušenost s výukou na:

Zkušenost s výukou	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
I stupeň ZŠ	1	83	22	83	22
II. stupeň ZŠ	2	108	29	181	51
Obojí	3	183	49	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 20: Zkušenost s výukou

Třetí otázka dotazníku analyzuje zkušenost respondentů s výukou na různých stupních ZŠ. Nejvíce respondentů 183 (49%) má zkušenost s výukou na obou stupních ZŠ. Skupina 83 (22%) respondentů má zkušenost s výukou na I. stupni. Nejméně početná skupina 108 (29%) respondentů má tuto zkušenost na II. stupni ZŠ.

Vzdělání – ordinální proměnná; odpověď na otázku č. 4 v dotazníku, jaké je nejvyšší doposud dokončené vzdělání (1) základní, (2) vyučený/á, (3) středoškolské, (4) vysokoškolské.

Otázka č. 4 Jaké je Vaše nejvyšší doposud dokončené vzdělání:

Nejvyšší vzdělání	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Základní	1	0	0	0	0
Vyučen/a	2	0	0	0	0
Středoškolské	3	96	26	96	26
Vysokoškolské	4	278	74	100	74
Součet	X	374	100	100	100

Tabulka 21: Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka četností převýzkumného souboru vytvořená k otázce číslo 4, analyzuje doposud nejvyšší dokončené vzdělání respondentů. Lze z ní vyčíst, že nejvyšší počet respondentů předvýzkumného souboru, tvořili vysokoškolsky 278 (74%) a 96 (26%) středoškolsky, vzdělání učitelé. Proměnné, základní vzdělání a vyučen – vyučena, nebyly zastoupeny, mají tedy nulovou hodnotu.

Obor/zaměření – nominální proměnná; odpověď na otázku č. 5 v dotazníku, jaký je

obor/zaměření respondenta:

- (1) pedagogika, učitelství a soc. péče (2) přírodní vědy a nauky
 (3) humanitní vědy a nauky (4) ekonomické vědy a nauky
 (5) technické vědy a nauky (6) jiné.

Vzdělání/Obor	K	Čet- nost	Relativní četnost (%)	Kumulativ- ní četnost	Kumulativní- relativní četnost (%)
Pedagogika, učitelství	1	225	60	225	60
Přírodní vědy a nauky	2	60	16	285	76
Humanitní vědy a nauky	3	47	13	332	89
Ekonomické vědy a nauky	4	13	3	345	92
Technické vědy a nauky	5	18	5	363	97
Jiné	6	11	3	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 22: *Vzdělání/Obor*

Nejvyšší počet 255 (60%) respondentů výběrového předvýzkumného souboru tvořili učitelé se vzděláním v oboru pedagogika, učitelství, soc. péče. Další nejpočetnější skupinou respondentů 60 (16 %) byli učitelé se zaměřením, přírodních věd a nauk. Respondenti, učitelé v počtu 47 (13 %) absolvovali obor humanitních věd a nauk. Zaměření ekonomických věd a nauk mělo vystudováno 13 (3 %). Technické vědy a nauky vystupovalo 18 (5 %) respondentů. Nejméně 11 (3 %) respondentů bylo zastoupeno studium oborů pod možností – jiné. V této kategorii uváděli respondenti

velmi zajímavé obory, jako například vojenské vědy a nauky, gastronomie, hotelnictví a turismus apod.

Délka praxe – ordinální proměnná, odpověď na otázku č. 6 v dotazníku, délka respondentovi praxe, která bude dle uvedené délky zařazeno do škál následovně, (1) 0 - 5 let, (2) 6 - 10 let, (3) 11 - 20 let, (4) 21 let a více.

Otázka č. 6: Délka Vaší pedagogické praxe v letech:

Délka praxe	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
0 – 10	1	90	24	90	24
11 - 20	2	82	22	172	46
21 – 30	3	86	23	258	69
31 a více	4	116	31	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 23: *Délka praxe*

Tabulka 23 znázorňuje četnost odpovědí na otázku délky praxe respondentů. Nejvyšší četnost odpovědí ohledně délky praxe je zařazeno v rozmezí 31 a více let, a to 116 (31%) respondentů. Další nejvyšší četnost je uvedena u rozmezí 0 - 10 let, kde je výše četností 90 (24%). Kategorie 21 - 30 let praxe je zastoupena 86 (23%) odpověďmi respondentů. Nejmenší naměřené četnosti sledujeme v rozmezí 11 - 20 let praxe u 82 (22%) respondentů.

Osobní zkušenost s výukou žáků se specifickými poruchami učení – nominální proměnná; odpověď na otázku č. 7 v dotazníku: zda-li mají respondenti tuto zkušenost (1) ano, (2) ne, (3) jiné.

Otázka č. 7: Máte osobní zkušenost s výukou žáka /žáků se s

Otázka č. 7: Máte osobní zkušenost s výukou žáka /žáků se specifickými poruchami?

Osobní zkušenost	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	205	55	55	205
Ne	2	92	25	80	297
Jiné	3	77	20	100	374
Součet	X	374	100	100	374

Tabulka 23: Osobní zkušenost

Při rozboru odpovědí na otázku číslo 7, nás zaujme, že osobní zkušenost respondentů s výukou žáků se specifickými poruchami učení je zastoupena 205 kladnými odpověďmi, což tvoří 69% všech odpovědí. Zápornou odpověď označilo 92 respondentů, tvořící 25 % předvýzkumného souboru. Možnosti jiné označilo 77 (20%) respondentů, kteří uváděli jako alternativní odpověď slovo „nepřímo“.

Konzultace s výchovným poradcem – nominální proměnná, otázka číslo 8:

(1) ano, (2) ne

Otázka č. 8 Konzultujete výuku žáků se specif. poruchami učení výchovným poradcem?

Výchovný poradce	K	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně Četnost
Ano	1	200	53	200	53
Ne	2	174	47	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 24: Výchovný poradce

Otázkou číslo 8 zjišťujeme skutečnosti konzultací s výchovným poradcem při výuce žáků se specifickými poruchami učení. Z celkového počtu 374 respondentů, 200

(53%) respondentů výuku konzultuje, spíše konzultují 174 (47%), z uvedených odpovědí vyplývá, že více, jak polovina respondentů výuku těchto žáků konzultuje.

Identifikace potíží žáka – nominální proměnná, otázka číslo 9: (1) ano, (2) ne.

Otázka č. 9: Dokážete identifikovat potíže žáků a jejich souvislosti?

Potíže žáků	K	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně Četnost
Ano	1	154	41	154	41
Ne	3	220	59	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 25: Potíže žáků

Analýzou odpovědí u otázky číslo 9, zabývající se identifikací potíží žáků a jejich souvislostí, sledujeme ve výše uvedené tabulce nejčastější odpověď, ne, a to u 220 (59%) respondentů. U druhé části respondentů se vyskytuje odpověď ano, a to u 154 (41%) respondentů.

Role asistenta pedagoga - nominální proměnná, otázka číslo 10: (1) ano, (2) ne, (3) nevím

Otázka č. 10 Je role asistenta pedagoga na základní škole prospěšná?

Asistent pedagoga	K	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně Četnost
Ano	1	216	58	216	58
Ne	2	95	25	311	83
Nevím	3	63	17	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 26: *Asistent pedagoga*

Otázka číslo 10, vypovídá o prospěšnosti asistenta pedagoga. Prospěšnost asistenta pedagoga kladně hodnotí 216 (58%) respondentů, tedy nadpoloviční většina. Odpo-

věd' Nevím uvedlo 63 (17%) respondentů. Odpověď ne uvedlo celkem 63 (17%) respondentů. Kladné hodnocení role asistenta pedagoga, respondenty, svědčí o jejich informovanosti směrem k této profesi a toho, že si uvědomují její prospěšnost.

Náplň práce sociálního pedagoga – nominální proměnná, otázka číslo 11:

(1) ano, (2) ne.

Otázka č. 11 Znáte náplň práce sociálního pedagoga?

Práce soc. pedagoga	K	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně četnost
Ano	1	94	25	94	94
Ne	2	281	75	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 26: *Práce soc. pedagoga*

Výše uvedenou otázkou, byla zkoumána znalost respondentů, týkající se náplně práce sociálního pedagoga, který by mohl ve velké míře pomoci při zvládnání obtíží žáků se specifickými poruchami učení. O znalosti náplně práce sociálního pedagoga je přesvědčeno 94 (25%). Znalost náplně práce sociálního pedagoga hodnotí záporně celých 285 (75%) respondentů.

Pozice sociálního pedagoga – nominální proměnná, otázka číslo 12:

(1) ano, (2) ne (3) nevím

Otázka č. 12 Usnadní sociální pedagog výuku žáků se specifickými poruchami učení?

Práce soc. pedagog	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně četnost (%)
Ano	1	86	23	86	23
Ne	2	94	25	180	48
Nevím	X	194	52	374	100
Součet		374	100	374	100

Tabulka 27: *Práce soc. pedagoga*

V otázce číslo 12, která analyzuje názor respondentů na usnadnění výuky žáků se specifickými poruchami učení pomocí sociálního pedagoga, zaznamenáváme větší rozdílnost v názorech respondentů. Usnadnění výuky žáků se specifickými porucha-

mi učení pomocí činnosti sociálního pedagoga hodnotí kladně 86 (23%) respondentů. Neutrální postoj, odpovědi nevím, zaujímá 194 (52%) respondentů. Názor, který vyjádřilo 94 (25%) respondentů, nesouhlasí s tím, že by sociální pedagog měl vliv na usnadnění výuky žáků se specifickými poruchami učení.

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně – nominální proměnná, otázka číslo 13: (1) ano, (2) ne, (3) jiné.

Otázka č. 13 Byl/a jste ve své praxi iniciátorem vyšetření žáka v pedagogicko – psychologické poradně?

Vyšetření v poradně	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně četnost (%)
Ano	1	203	54	203	54
Ne	2	92	25	295	79
Jiné	3	79	21	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 28: *Vyšetření v poradně*

Z tabulky č. 28 zjišťujeme, že nejvíce respondentů výzkumného souboru se věnuje vzdělávání v oblasti didaktiky, oproti tomu nejméně těchto respondentů se věnuje studiu v oblasti teorie výchovy. Poněvadž je v této tabulce zobrazována alternativní proměnná, uvádí se pouze absolutní a relativní četnost.

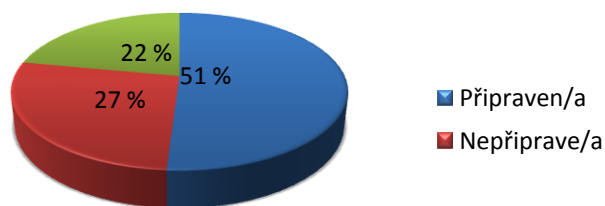
Přípravenost na výuku žáků – nominální proměnná, otázka číslo 14: (1) připraven, (2) nepřipraven, (3) nevím

Otázka č. 14 Vyhodnoťte, prosím, Vaši připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení?

Přípravenost	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativně četnost (%)
Připraven/a	1	189	51	189	51
Nepřipraven/a	2	101	27	290	78
Nevím	3	84	22	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 29: *Přípravenost*

Připravenost



Graf 6: *Připravenost*

Odpovědi na otázku číslo 14 hodnotili respondenti výzkumného souboru svou připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Nejpočetnější skupinu tvořily odpovědi respondentů, připraven/a, a to 189 (51%). Jako „nepřipraven“ svou svůj postoj 101 (27%) respondentů. Neutrální stanovisko zaujalo 84 (22%) respondentů.

Vzdělávání a sebevzdělávání v rámci profese – nominální proměnná, otázka číslo 15:

(1) obecná pedagogika, (2) didaktika, (3) teorie výchovy, (4) metodologie pedagogiky, (5) speciální pedagogika, (6) sociální pedagogika, (7) pedagogická diagnostika, (8) žádná, (9) jiná,

Otázka číslo 15 Vzděláváte se v oblastech pedagogiky? Vyberte možnosti, které odpovídají:

Oblast vzdělávání	K	Četnost	Relativní četnost (%)
Obecná didaktika	1	76	17
Didaktika	2	116	27
Teorie výchovy	3	79	18
Metodologie pedagogiky	4	62	14
Speciální pedagogika	5	58	13
Žádná	6	38	9
Jiná	7	10	2
Součet	X	439	100

Tabulka 30: *Obor/zaměření*

Dle analýzy získaných dat, které jsou uvedeny v tabulce 30, zjišťujeme, že nejvíce respondentů se věnuje vzdělávání v oblastech didaktiky a teorie výchovy. V numerickém vyjádření je oblast didaktiky zastoupena 116 (27%) a oblast teorie výchovy 79 (18%). Na dalších místech jsou uvedeny oblasti, jako je obecná didaktika u 76 (17%), metodologie pedagogiky u 62 (14%) nebo speciální pedagogika u 58 (13%) respondentů. Nejmenší zastoupení má kategorie pedagogické diagnostiky, a to u 10 (2%) respondentů.

Poněvadž jsou v této tabulce zobrazovány alternativní proměnné s možnostmi více odpovědí, uvádí se pouze absolutní a relativní četnost.

Vzdělávání v oblasti specifických poruch učení – nominální proměnná, otázka číslo 16: (1) ano, (2) ne, (3) nevím.

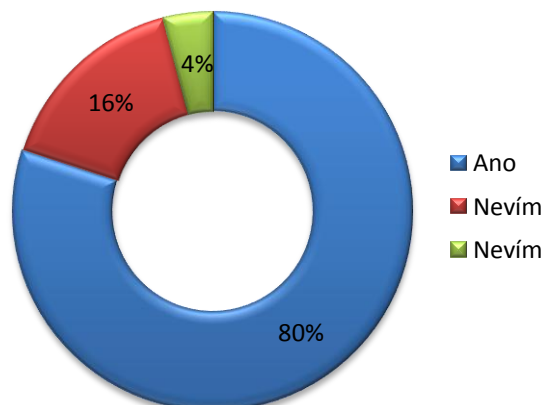
Otázka č. 16 Máte možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení?

1 - Ano 2 – Ne 3 – Nevím

Vzdělávání	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativně-relativní četnost (%)
Ano	1	299	80	299	80
Ne	2	58	16	357	96
Nevím	3	17	4	374	100
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 31: *Vzdělávání*

Možnost vzdělávání



Graf 7: Možnosti vzdělávání

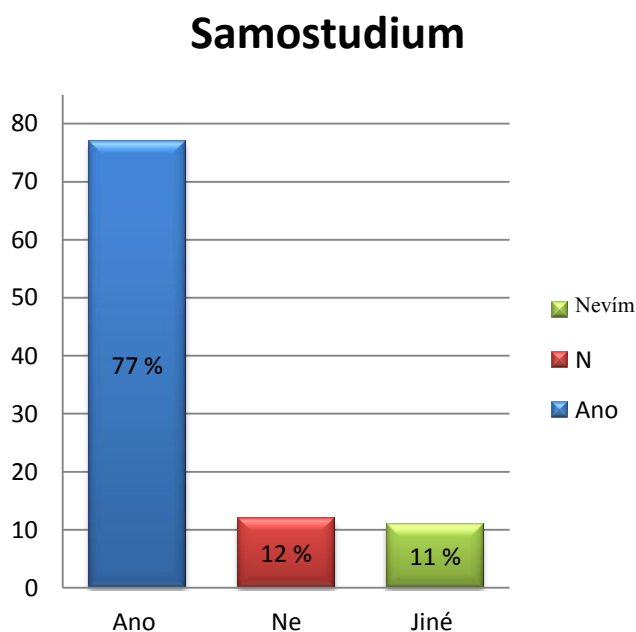
S odpovědí v tabulce vyplývá, že nejfrekventovanější odpovědí respondentů výzkumného souboru, na výše uvedenou otázku je odpověď Ano, a to celkem v 299 (80%) případech. Nejméně častou odpovědí je Nevím, které zaznamenáváme u 17 (4%) respondentů. Zápornou odpověď uvedlo 58 (16%) respondentů. Z uvedených odpovědí je zřejmé, že více jak poloviční většina respondentů výzkumného souboru má možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení.

Samostudiu oboru ve volném čase – nominální proměnná, otázka číslo 17:

(1) ano, (2) ne, (3) jiná.

Otázka č. 17 Věnujete se ve svém volném čase samostudiu Vašeho oboru?

Samostudium	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní Četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Ano	1	288	77	288	77
Ne	2	46	12	334	12
Jiné	3	40	11	374	11
Součet	X	374	100	374	100

Tabulka 32: *Samostudium*Graf 8: *Samostudium*

Otázkou číslo 17 zjišťujeme skutečnost, že 317 (85%) z celkových 374 (100%) respondentů předvýzkumného souboru se věnuje ve volném čase samostudiu svého oboru. Pouze 10 (3%) respondentů tohoto souboru se samostudiu nevěnuje. Odpověď „Jiné“, vyplnilo 47 (12%), alternativa odpovědi byly buď „někdy“ nebo „občas“.

Možnosti vzdělávání v zaměstnání – nominální proměnná, otázka číslo 18: (1) školení, (2) kurzy (3) odborné knihy, (4) odborné časopisy, (5) žádná z těchto možností neodpovídá, (6) jiné.

Otázka č. 18: Je Vám nabídnuta možnost vzdělávání v rámci zaměstnání?

Vyberte všechny možnosti, které odpovídají:

Vzdělávání	K	Četnost	Relativní četnost (%)	Součet
Školení	1	251	46	X
Kurzy	2	60	11	X
Odborné knihy	3	85	16	X
Odborné časopisy	4	84	15	X
Žádné	5	30	6	X
Jiné	6	32	6	X
Součet	X	541	100	X

Tabulka 32: *Možnosti vzdělávání*

Otázka číslo 18 analyzuje možnosti v rámci zaměstnání. Respondenti mohli vybírat z více možností. Tabulka četností vypracovaná k této otázce informuje, že téměř všichni respondenti mají možnost se vzdělávat při zaměstnání. U možnosti školení byla četnost nejvyšší 251 (46%). Téměř stejnou četnost odpovědí sledujeme u možnosti vzdělávání respondentů odbornými knihami 85 (16%) a odbornými časopisy 84 (15%). Možnost vzdělávání kurzy byla v odpovědích respondentů zastoupena v 60 (11%). Možnost „Jiné“ zahrnovala alternativní odpovědi respondentů, jejichž počet byl 32 (6%), byly uvedeny například možnosti „workshopy“ a „semináře“.

Sebereflexe – nominální proměnná, odpověď na otázku číslo 19:

(1) zaměstnání, (2) poslání, (3) jiné.

Otázka č. 19 Jak vnímáte své pedagogické působení?

Pedagogické působení	Četnost	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní-relativní četnost (%)
Zaměstnání	262	70	262	70
Poslání	71	19	333	89
Jiné	41	11	374	100
Součet	374	100	374	100

Tabulka 33: *Pedagogické působení*

Analýza odpovědí otázky číslo 19, ukazuje, že své pedagogické působení vnímají téměř třičtvrtiny 262 (70%) respondentů, jako zaměstnání. Respondentů, kteří vidí ve svém pedagogickém působení poslání, jak nám ukazuje tabulka je 71 (19%). Alternativní proměnná „Jiné“ zastoupena 41 (11%) odpověďmi respondentů ukazuje různé názory učitelů na jejich pedagogické působení. V této kategorii odpovědí nacházíme, odpovědi typu „dříve jsem učení žáků milovala a dnes už nevím, proč vlastně učím“ nebo také „někdy, jako poslání a někdy, jako povolání“.

4.8 Ověřování hypotéz

Byly zformulovány tři věcně hypotézy. Na prvním místě je vždy uvedena hypotéza věcná, přičemž hypotéza nulová je označena H_0 a hypotéze alternativní H_A . Přičemž nulová hypotéza je domněnkou, že mezi zkoumanými proměnnými není vztah. Ukáže-li, statická analýza, možnost odmítnutí nulové hypotézy, pak dochází k přijetí analýzy alternativní. (Chráška, 2007).

4.8.1 Ověřování hypotézy 1:

H_1 : Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s delší praxí, je lepší, než připravenost učitelů s praxí kratší.

H_0 : Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení délka jejich praxe neovlivňuje.

H_A : Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s kratší praxí je horší, než připravenost učitelů s praxí delší.

Kontingenční tabulka pro výpočet chí-kvadrátu – hypotéza číslo 1:

	Připraven/a	Nepřipraven/a	Nevím	Součet
0 – 10	51 (48,6)	24 (25,9)	21 (21,6)	96
11 – 20	44 (43,5)	22 (23,2)	20 (19,3)	86
21 – 30	42 (43,5)	23 (23,2)	21(19,3)	86
30 a více	52 (53,6)	32 (28,6)	22 (23,8)	106
Součet	189	101	86	374

Tabulka 34: *Hypotéza číslo 1*

Tabulka četností je tvořena 12 polí, žádné z polí neobsahuje očekávanou četnost nižší než 1 a žádná z očekávaných četností není menší než 5, lze tedy použít pro otestování hypotéz test nezávislosti chí-kvadrát.

Počet stupňů volnosti kontingenční tabulky je 3.

Pro testování kritéria chí-kvadrát při hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a 3 stupních volnosti

$$\chi^2(3): \chi^2_{0,05} = 7,815$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 1,14 \leq \chi^2_{0,05} = 7,815$$

Vypočítaná hodnota χ^2 pro kontingenční tabulku je nižší než kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Můžeme tedy přijmout (nelze jí odmítnout) nulovou hypotézu.

H_0 : Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení délka jejich praxe neovlivňuje.

4.8.2. Ověřování hypotézy 2:

H₂: Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s větší, orientací v této problematice je lepší, než připravenost učitelů s menší orientací v této problematice.

H₀: Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s větší orientací v této problematice je stejná, jako připravenost učitelů s menší orientací v této problematice.

H_A: Přípravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s menší orientací v této problematice je horší, jako připravenost učitelů s lepší orientací v této problematice.

Kontingenční tabulka pro výpočet chí-kvadrátu – hypotéza číslo 2

	Připraven/a	Nepřipraven/a	Nevím	Součet
Ano	129 (102,6)	47 (54,8)	27 (45,6)	203
Ne	31 (46,5)	30 (24,8)	31 (20,6)	92
Jiné	29 (39,9)	24 (21,3)	26 (17,7)	79
Součet	189	101	86	374

Tabulka 35: Hypotéza 2

Tabulka četností je tvořena 9 polí, žádné z polí neobsahuje očekávanou četnost nižší než 1 a žádná z očekávaných četností není menší než 5, lze tedy použít pro otestování hypotéz test nezávislosti chí-kvadrát.

Počet stupňů volnosti kontingenční tabulky je 2.

Pro testování kritéria chí-kvadrát při hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a 2 stupních volnosti

$$\chi^2(2): \chi^2_{0,05} = 5,991$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 34,7 \geq \chi^2_{0,05} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota χ^2 pro kontingenční tabulku je vyšší než kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Můžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení s menší orientací v této problematice je horší, jako připravenost učitelů s lepší orientací v této problematice.

4.8.3 Ověření hypotézy 3:

H₃: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení je lepší s větší možností vzdělávání, než připravenost učitelů s menší možností vzdělávání.

H₀: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení je stejná s větší možností vzdělávání jako připravenost učitelů s menší možností vzdělávání.

H_A: Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení je horší s menší možností vzdělávání, než připravenost učitelů s možností vzdělávání větší.

Kontingenční tabulka pro výpočet chí-kvadrátu – hypotéza číslo 3

	Připraven/a	Nepřipraven/a	Nevím	Součet
Ano	164 (145,5)	73 (77,8)	51 (64,7)	288
Ne	13 (23,2)	15 (12,4)	18 (12,4)	46
Jiné	12 (20,2)	13 (10,8)	15 (8,98)	40
Součet	189	101	84	374

Tabulka 36 hypotéza číslo 3

Tabulka četností je tvořena 9 polí, žádné z polí neobsahuje očekávanou četnost nižší než 1 a žádná z očekávaných četností není menší než 5, lze tedy použít pro otestování hypotéz test nezávislosti chí-kvadrát.

Počet stupňů volnosti kontingenční tabulky je 2.

Pro testování kritéria chí-kvadrát při hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a 2 stupních volnosti

$$\chi^2 (2): \chi^2_{0,05} = 5,991$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 375,98 \geq \chi^2_{0,05} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota χ^2 pro kontingenční tabulku je vyšší než kritická hodnota testovaného kritéria chí-kvadrát pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Můžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení je horší s menší možností vzdělávání, než připravenost učitelů s možností vzdělávání větší.

4.9 Interpretace a shrnutí výsledků

1. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle délky jejich praxe?

Z výsledků výzkumu a ověření hypotéz vyplývá, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami nesouvisí s délkou jejich praxe. Délka pedagogické praxe učitelů přímo nesouvisí s jejich připraveností na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

2. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle orientace v problematice specifických poruch učení?

Výzkumným šetřením bylo dále zjištěno, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení ovlivňuje orientace v problematice specifických poruch. Učitelé, kteří jsou méně seznámeni s touto problematikou jsou méně připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

3. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle možnosti jejich vzdělávání?

Na třetí výzkumnou otázku si po analýze výzkumu můžeme odpovědět, že možnost vzdělávání učitelů souvisí s jejich připraveností na výuku těchto žáků. Učitelé, kteří mají možnost většího vzdělávání se kromě jiných pedagogických oblastí věnují i studiu speciální pedagogiky, jak ukazuje výzkum 13% respondentů se věnuje studiu této oblasti. Speciální pedagogika přímo souvisí s připraveností na výuku těchto žáků.

4.9 Interpretace a shrnutí výsledků

1. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle délky jejich praxe?

Z výsledků výzkumu a ověření hypotéz vyplývá, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami nesouvisí s délkou jejich praxe. Délka pedagogické praxe učitelů přímo nesouvisí s jejich připraveností na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

2. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle orientace v problematice specifických poruch učení?

Na základě našeho výzkumného šetření bylo zjištěno, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení ovlivňuje orientace v problematice specifických poruch. U učitelů, kteří se méně orientují v této jsou méně připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

3. Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle možnosti jejich vzdělávání?

Na třetí výzkumnou otázku si po analýze výzkumu můžeme odpovědět, že možnost vzdělávání učitelů souvisí s jejich připraveností na výuku těchto žáků. Učitelé s možností většího vzdělávání jsou lépe připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Naš výzkum ukazuje, že učitelé, kteří se účastnili výzkumu se kromě jiných pedagogických oblastí se věnují i studiu speciální pedagogiky, jak ukazuje výzkum 13% respondentů se věnuje studiu této oblasti. Speciální pedagogika přímo souvisí s připraveností na výuku těchto žáků.

Výsledky našeho výzkumu jsou platné pouze pro námi zkoumaný vzorek a jeho výsledky nelze zobecňovat.

4.9.1 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě výsledku našeho šetření bychom doporučili učitelům a ředitelům školy, co týká zvyšování připravenosti na výuku žáků se specifickými poruchami učení, zajistit širší základnu pro možnost vzdělávání učitelů. Vedení škol by mělo zajistit účast učitelů a zvláště těch, kteří se zabývají edukační činností ve spojitosti integrovaných žáků. Pro jejich vzdělávání jsou nezbytné alespoň základní znalosti v této oblasti, tedy základní poznatky ze speciální pedagogiky.

Dále by bylo vhodné seznámit učitele více seznámit s náplní činností profesí, které mohou výrazným způsobem pomoci při výuce žáků se specifickými poruchami učení. Jakou jsou například sociální pedagog, školní psycholog a asistent učitele.

5. Závěr

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má na připravenost učitelů kroměřížského regionu délka jejich praxe, orientace v problematice specifických poruch učení a možnosti se vzdělávat. Naše pozornost v tomto výzkumu byla věnována učitelům zabývajících se edukací žáků se specifickými poruchami učení.

Teoretická část této bakalářské práce se věnuje vymezení stanovisek na základě studia odborné literatury. Jedná se zejména o charakteristiku připravenosti učitele z pohledu jeho pozice na běžné škole, kompetencí, náplně profese, které by měl zvládat. Potřeba těchto profesionálních znalostí a dovedností i osobnostních rysů, kterých je třeba při edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Pro ucelenost informací jsou v této části definovány specifické poruchy učení a nejčastější specifickou poruchou dyslexií.

Na základě námi stanovených hypotéz, které byly v praktické části této práce ověřovány, jsme došli k níže popsaným závěrům. A odpověděli jsme na následující výzkumné otázky:

Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle délky jejich praxe?

Z výsledků výzkumu a ověření hypotéz vyplývá, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami nesouvisí s délkou jejich praxe. Délka pedagogické praxe učitelů přímo nesouvisí s jejich připraveností na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

Jaká je připravenost učitelů kroměřížského na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle orientace v problematice specifických poruch učení?

Na základě našeho výzkumného šetření bylo zjištěno, že připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení ovlivňuje orientace v problematice specifických poruch. U učitelů, kteří se méně orientují v této jsou méně připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení.

Jaká je připravenost učitelů kroměřížského regionu na výuku žáků se specifickými poruchami učení, podle možnosti jejich vzdělávání?

Na třetí výzkumnou otázku si po analýze výzkumu můžeme odpovědět, že možnost vzdělávání učitelů souvisí s jejich připraveností na výuku těchto žáků. Učitelé s možností většího vzdělávání jsou lépe připraveni na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Naš výzkum ukazuje, že učitelé, kteří se účastnili výzkumu se kromě jiných pedagogických oblastí se věnují i studiu speciální pedagogiky, jak ukazuje výzkum 13% respondentů se věnuje studiu této oblasti. Speciální pedagogika přímo souvisí s připraveností na výuku těchto žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
- [4] DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání. 1. vyd.* Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- [5] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s.,. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-748.
- [9] KOLLÁRIK, Teodor a Eva CHALUPOVÁ. *Základy sociálnej psychológie: učebnica pre vysoké školy*. 1. vyd. Žilina: Eurokódex, 2014, 219 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-8155-030-0.
- [10] KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Editor Lenka Krejčová. Ilustrace Alice Trojanová. Brno: Edika, 2014, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele (Edika). ISBN 978-802-6606-000.
- [11] KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ. *Specifické poruchy učení a chování: sborník ..* Praha: Portál, [1994]-. Speciální pedagogika. ISBN 1211-670X
- [12] MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 246 s. 0-72-11/4. ISBN 14-049-78.
- [13] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 236 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 14-319-88.

- [14] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.
- [16] PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 159 p. ISBN 80-246-0345-4.
- [17] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.
- [18] POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- [19] RITZER, George a J RYAN. *The concise encyclopedia of sociology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011, lii, 726 p. ISBN 1405183527.
- [20] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-854
- [21] SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. české. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000, 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- [22] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.
- [23] SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994, 80 s. ISBN 80-210-0552-1
- [24] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, 196 s. Speciální pedagogika.(Portál) ISBN 80-717-8096-0.
- [25] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

[26] ZELINKOVÁ, Olga a Eva CHALUPOVÁ. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3675-141.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM PŘÍLOH

[1] DOTAZNÍK – předvýzkumné šetření

[2] Dotazník výzkumu

DOTAZNÍK – předvýzkumné šetření

Vážená paní, vážený pane, do-
volte mi, obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k analýze zjištění připravenosti učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté údaje budou sloužit pouze pro účely bakalářské práce.

V jednotlivých otázkách vždy zakroužkujte, zaškrtněte, popřípadě dopište odpověď, která bude nejlépe vystihovat Váš názor.

Za Vaši ochotu a strávený čas při vyplňování dotazníku předem děkuji. Jitka Gulánová, studentka 3. ročníku FHS UTB Zlín, obor sociální pedagogika

1. Jste: a) Muž b) Žena

2. Aktuálně pracujete na: a) I. stupni ZŠ b) II. stupni ZŠ c) obojí

3. Máte zkušenost s výukou na: a) I. stupni ZŠ b) II. stupni ZŠ c) obojí

4. Jaké je Vaše nejvyšší doposud dokončené vzdělání:

a) základní b) vyučen/á c) středoškolské d) vysokoškolské

5. Váš obor/ Vaše zaměření:

a) pedagogika, učitelství a soc. péče d) ekonomické vědy a nauky
b) přírodní vědy a nauky e) technické vědy a nauky
c) humanitní vědy a nauky f) jiné _____

6. Délka Vaší pedagogické praxe: _____ let

7. Máte osobní zkušenost s výukou žáka/ žáků se specifickými poruchami učení:

a) ano b) ne c) jiné _____

	Zcela se orientuji	Spíše se orientuji	Nevím	Spíše se neorientuji	Zcela se neorientuji
8. Do jaké míry jste orientován/a v problematice specifických poruch učení?					

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
9. Konzultujete výuku žáků se specifickými poruchami učení s výchovným poradcem?					
10. Dokážete identifikovat potíže žáka a jejich souvislosti?					
11. Je role asistenta pedagoga na základní					

škole prospěšná?					
12. Znáte náplň práce sociálního pedagoga?					
13. Usnadní sociální pedagog na základní škole výuku žáků se specifickými poruchami učení?					

	Zcela připraven/a	Spíše připraven/a	Nevím	Spíše nepřípraven/a	Zcela nepřípraven/a
14. Vyhodnoťte, prosím, Vaši připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení?					

15. Byl/a jste ve své praxi iniciátorem vyšetření žáka v pedagogicko - psychologické poradně?

a) ano b) ne c) jiné _____

16. Vzděláváte se v oblastech pedagogiky? Vyberte možnosti, které odpovídají:

a) obecná pedagogika d) metodologie pedagogiky g) pedagogická diagnostika
b) didaktika e) speciální pedagogika h) žádná
c) teorie výchovy f) sociální pedagogika ch) jiná _____

17. Máte možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení?

a) ano b) nevím c) možná d) ne

18. Věnujete se ve svém volném čase samostudiu Vašeho oboru?

a) ano b) ne c) jiná _____

19. Je Vám nabídnuta některá možnost vzdělávání v rámci zaměstnání? Vyberte všechny možnosti, které odpovídají:

a) školení c) odborné knihy e) žádná z těchto možností neodpovídá
b) kurzy d) odborné časopisy f) jiné _____

20. Jak vnímáte své pedagogické působení?

a) zaměstnání b) poslání c) jiné _____

Děkuji Vám za ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku.

DOTAZNÍK výzkumu

Vážená paní, vážený pane, do-
volte mi, obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k analýze zjištění připravenosti učitelů na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté údaje budou sloužit pouze pro účely bakalářské práce.

V jednotlivých otázkách vždy zakroužkujte, zaškrtněte, popřípadě dopište odpověď, která bude nejvíce vystihovat Váš názor.

Za Vaši ochotu a strávený čas při vyplňování dotazníku předem děkuji. Jitka Gulánová , studentka 3. ročníku FHS UTB
Zlín, obor sociální pedagogika

1. **Jste:** a) Muž b) Žena
2. **Aktuálně pracujete na:** a) I. stupni ZŠ b) II. stupni ZŠ c) obojí
3. **Máte zkušenost s výukou na:** a) I. stupni ZŠ b) II. stupni ZŠ c) obojí
4. **Jaké je Vaše nejvyšší doposud dokončené vzdělání:**
a) základní b) vyučen/á c) středoškolské d) vysokoškolské
5. **Váš obor/ Vaše zaměření:**
a) pedagogika, učitelství a soc. péče d) ekonomické vědy a nauky
b) přírodní vědy a nauky e) technické vědy a nauky
c) humanitní vědy a nauky f) jiné _____
6. **Délka Vaší pedagogické praxe: _____ let**
7. **Máte osobní zkušenost s výukou žáka/ žáků se specifickými poruchami učení:**
a) ano b) ne c) jiné _____
8. **Konzultujete výuku žáků se specifickými poruchami učení s výchovným poradcem?**
a) ano b) ne
9. **Dokážete identifikovat potíže žáka a jejich souvislosti?**
a) ano b) ne
10. **Je role asistenta pedagoga na základní škole prospěšná?**
a) ano b) ne c) nevím
11. **Znáte náplň práce sociálního pedagoga?**

- a) ano b) ne

12. Uspadní sociální pedagog na základní škole výuku žáků se specifickými poruchami učení?

- a) ano b) ne c) nevím

13. Byl/a jste ve své praxi iniciátorem vyšetření žáka v pedagogicko - psychologické poradně?

- a) ano b) ne c) jiné _____

14. Vyhodnořte, prosím, Vaši připravenost na výuku žáků se specifickými poruchami učení?

- a) připraven b) nepřipraven c) nevím

15. Vzděláváte se v oblastech pedagogiky? Vyberte možnosti, které odpovídají:

- a) obecná pedagogika d) metodologie pedagogiky g) pedagogická diagnostika
b) didaktika e) speciální pedagogika h) žádná
c) teorie výchovy f) sociální pedagogika ch) jiná _____

16. Máte možnost se vzdělávat v oblasti specifických poruch učení?

- a) ano b) ne c) nevím

17. Věnujete se ve svém volném čase samostudiu Vašeho oboru?

- a) ano b) ne c) jiná _____

18. Je Vám nabídnuta některá možnost vzdělávání v rámci zaměstnání? Vyberte všechny možnosti, které odpovídají:

- a) školení c) odborné knihy e) žádná z těchto možností neodpovídá
b) kurzy d) odborné časopisy f) jiné _____

19. Jak vnímáte své pedagogické působení?

- a) zaměstnání b) poslání c) jiné _____

Děkuji Vám za ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku.