

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů 1. stupně  
základní školy

*Inclusive education of children with specific learning disabilities from the perspective of  
teachers of 1st grade of elementary school*

Bc. Veronika Novotná

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy -  
Pedagogika – Výchova ke zdraví

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluzivní vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů 1.stupně základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. července 2019

.....

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Mgr. Miroslavě Kovařikové, Ph.D. za odborné vedení a poskytování cenných rad.

Velké poděkování patří ZŠ a MŠ Emy Destinové, ve které jsem měla možnost realizovat svou diplomovou práci a především mým kolegům pedagogům, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu.

NÁZEV: Inkluzivní vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů 1. stupně základní školy

AUTOR: Bc. Veronika Novotná

KATEDRA: Katedra Pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

#### ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů prvního stupně na vybrané základní škole. Cílem předkládané diplomové práce je zjistit názory pedagogů prvního stupně na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení a na základě zjištěných informací z výzkumné části navrhnout doporučení pro pedagogickou praxi. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zaměřuji na vymezení inkluzivního vzdělávání a jeho legislativního rámce, specifické poruchy učení a jejich rozdělení, stupně podpůrných opatření, role učitele a asistenta pedagoga v hlavním proudu vzdělávání a v neposlední řadě zmiňuji také hry využitelné pro nápravu specifických poruch učení u mladších a starších dětí a způsoby, jak si lépe poradit ve škole.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu v pedagogice, realizovaném pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy prvního stupně, kteří mají ve třídě žáka se specifickými poruchami učení. Cílem praktické části je zjistit názor pedagogů prvního stupně základní školy na inkluzivní vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení a uvést doporučení, která by měla kladně ovlivnit proces výuky žáků se specifickými poruchami učení. Mezi další zvolené metody výzkumu je zařazena případová studie dítěte se specifickými poruchami učení. Praktická část přinesla odpovědi na otázky kompetentnosti pedagogů prvního stupně k výuce dětí se specifickými poruchami učení a souhlasnou důležitost asistenta pedagoga ve třídě, kde se nachází dítě se specifickými poruchami učení. Diplomová práce navrhuje doporučení pro pedagogickou praxi na prvním stupni základní školy, která budou využita u dětí se specifickými poruchami učení.

KLÍČOVÁ SLOVA: inkluze, děti, specifické poruchy učení, učitelé

TITLE: Inclusive education of children with specific learning disabilities from the perspective of teachers of 1st grade of elementary school

AUTHOR: Bc. Veronika Novotná

DEPARTMENT: Department of Education

SUPERVISOR: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

**ABSTRACT:**

The diploma thesis deals with the issue of inclusive education for children with specific learning disabilities from the point of view of primary school teachers at selected primary school. The aim of this diploma thesis is to find out the opinions of primary school teachers on inclusion of children with specific learning disabilities and on the basis of the information from the theoretical part to propose recommendations for pedagogical practice. The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part, I focus on defining inclusive education and its legislative framework, specific learning disabilities and their categorisation, the levels of supporting steps, the role of teacher and teacher's assistant in mainstream education and, last but not least, the games that can be used to correct specific learning disabilities in younger and older children and ways to improve at school.

The practical part is based on qualitative research in pedagogy, realized by means of semi-structured interviews with primary school teachers who have pupils with specific learning disabilities in the class. The aim of the practical part is to find out the opinion of primary school teachers on inclusive education for children with specific learning disabilities and to give recommendations that should positively influence the process of teaching pupils with specific learning disabilities. Other selected research methods include a case study of a child with specific learning disabilities. The practical part provided answers to the questions of the competence of primary school teachers to teach children with specific learning disabilities and the importance of the teacher's assistant in the classroom which has the child with specific learning disabilities present. The thesis proposes recommendations for pedagogical practice at primary schools, which will be used for children with specific learning disabilities.

**KEYWORDS:** inclusion, children, specific learning disabilities, teachers

## Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Inkluze ve vzdělávání.....	10
1.2 Vztah pojmu integrace a inkluze.....	12
2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	16
3.1 Diagnostika.....	17
3.2 Individuální vzdělávací plán.....	19
3.3 Role učitele.....	20
3.4 Role asistenta pedagoga.....	21
3.5 Role školního speciálního pedagoga.....	22
4 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	24
4.1 Základní příčiny projevů SPU.....	24
4.2 Dyslexie.....	24
4.3 Dysgrafie.....	25
4.4 Dysortografie.....	26
4.5 Dyskalkulie.....	27
4.6 Dyspraxie.....	28
5 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	29
5.1 Charakteristika 1. stupně podpory.....	29
5.2 Charakteristika 2. stupně podpory.....	30
5.3 Charakteristika 3. stupně podpory.....	31
5.4 Charakteristika 4. stupně podpory.....	32
5.5 Charakteristika 5. stupně podpory.....	33

6	HRY VYUŽITELNÉ PŘI NÁPRAVÁCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ PRO MLADŠÍ I STARŠÍ DĚTI.....	34
6.1	Způsoby jak si dítě se SPU může lépe poradit ve škole.....	34
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
7	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A PŘEDPOKLADY.....	38
7.1	Hlavní výzkumná otázka.....	38
7.2	Dílčí výzkumné předpoklady.....	38
7.3	Dílčí výzkumné otázky.....	38
7.4	Výzkumný soubor a sběr dat.....	38
8	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
8.1	Místo výzkumu.....	42
8.2	Inkluze na ZŠ Emy Destinnové.....	43
8.3	Poradenské služby školy.....	44
9	VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	45
9.1	Případová studie - Kazuistika.....	59
9.2	Vyhodnocení rozhovorů s pedagogy.....	65
9.3	Interpretace výsledků výzkumu.....	71
9.4	Přehled souhrnných výsledků výzkumného šetření.....	72
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
	ZÁVĚR.....	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	84
	PŘÍLOHY.....	85

## ÚVOD

O inkluzivním vzdělávání se v dnešní době diskutuje nejen odborně, ale i v okruhu učitelů, rodičů a prakticky od jejího zavedení se stalo často probíraným tématem ve společnosti, a to i díky prostoru v médiích. Sama pracuji jako asistent pedagoga v páté třídě základní školy u dětí se specifickými poruchami učení a ADHD, mohla jsem tak při tvorbě diplomové práce vycházet ze svého téměř tříletého působení ve školství. To mi pomohlo vytvořit bližší náhled do této problematiky, a proto jsem věnovala diplomovou práci právě tématu, které mě denně obklopuje a je mi tak blízké.

Do svého zaměstnání jsem nastupovala s nadšením a dostatečně jsem si neuvědomovala důležitost pozice asistenta pedagoga, vzhledem ke specifickým poruchám učení a ADHD zejména v sociální oblasti. Při práci jsem se vždy ze všech sil snažila působit na žáky tak, aby co nejméně pocítili možné negativní aspekty inkluze, a to jak na žáky se specifickými poruchami učení, tak i na ostatní děti ve třídě. Vždy mě zajímalo, co obnáší práce asistenta pedagoga. Nyní oceňuji odlišnosti a individuální přístupy k vyučování a hlavně k samotným žákům, kteří to potřebují. Toto povolání je mi přínosem nejen pedagogickým, ale cítím, že hlavně osobním. Spatřuji v něm velikou budoucnost pro vzdělávací systém, který se tak snaží o začleňování dětí s jakoukoliv odlišností a to bez asistenta není možné. Soustavně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávám i já sama osobnostně, trénuji trpělivost, ochotu, empatii, důslednost a mnoho dalších sociálních dovedností. Při mé práci je důležité jak vzdělání, tak velká míra empatie a porozumění a alespoň z části schopnost vidět očima dítěte a i to je pro mě samotnou mnohdy náročné.

Zajímalo mě, co znamená inkluze pro děti začleněné i běžné, jejich učitele a asistenty pedagogů, protože nyní mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo a možnost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Vycházela jsem z toho, že učitel a asistent pedagoga jsou přímými vykonavateli inkluze, na kterou možná nebyli dopředu řádně připraveni. Pro samotného pedagoga se změnil celý systém výuky, od metod, forem až po speciálně pedagogické pomůcky a nemluvě o administrativní náročnosti. Takový učitel se nemusí cítit být vybaven speciálně pedagogickými dovednostmi pro příslušnou diagnózu.

Záměrem práce bylo zjistit názory pedagogů z vybrané základní školy prvního stupně na inkluzivní vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení a vycházet z nich při doporučení pro praxi a tím k možnému zlepšení inkluze.



Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V úvodní teoretické části vymezují pojmy inkluzivního vzdělávání a také současné nastavení legislativního rámce inkluze. Role speciálního pedagoga, učitele a asistenta pedagoga v hlavním proudu zmiňují spolu se specifickými poruchami učení - dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dyspraxií a jejich diagnostikou v následujícím oddíle. Navazují pěti stupni podpůrných opatření, hrami, které jsou využitelné při nápravách specifických poruch učení pro mladší i starší děti a způsoby, jak si děti mohou lépe poradit ve školním prostředí.

Na úvod praktické části diplomové práce uvádím výzkumné otázky, ve kterých předpokládám hlavní a dílčí výzkumné předpoklady. Ověřovala jsem je metodou kvalitativního výzkumu, pomocí polostrukturovaných rozhovorů se svými kolegy pedagogy na základní škole Emy Destinnové v Praze. Jako další metodu výzkumu jsem zvolila případovou studii žákyně se specifickými poruchami učení. Cílem práce bylo vyhodnotit aktuální prostředí na vybrané základní škole a pomocí zvolených metod navrhnout možné podněty ke zlepšení výuky žáků se specifickými poruchami učení.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola je věnována inkluzivnímu vzdělávání, které je jedním z klíčových pojmů školní politiky posledních let. V této kapitole popisují, jaký je trend inkluzivní pedagogiky a opírám se o názory z odborné literatury dané problematiky.

#### 1.1 Inkluze ve vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vychází z požadavků přizpůsobení vzdělávacího prostředí žákům, v takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a přijmout tak různorodost pohlaví, etnicity, jazyka, kultury, sociálního prostředí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvořit „školy pro všechny.“ Intervence, které směřují k podpoře inkluze, obsahují nespočet akcí směrem k vedení školy, pedagogům, práci s kurikulem i odbornou podporu. Je tedy důležité, aby vedení školy zavádělo, respektive podporovalo inkluzivní principy ve vzdělávání, taktéž pedagogové by měli umět efektivně využívat všech dostupných nástrojů, které mají k dispozici v oblasti inkluze pro svoji práci (NUV, 2019).

V roce 1994 proběhla významná konference ve španělské Salamance na téma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: „*Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti*“ (The Salamanca Statement, 1994).

Za hlavní znaky inkluzivního přístupu ke vzdělávání lze považovat to, že děti jsou v rámci edukace podněcovány úkoly a výzvami, odpovídajícími jejich stupni vývoje. Pedagogové dokážou reflektovat odlišné vzdělávací potřeby „všech dětí“ (jak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak dětí intaktních) (Květoňová in Hutýrová, Růžičková, 2019).

Podstatou inkluzivního vzdělávání je změněný pohled na selhání dítěte v systému, respektive selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu ve školním prostředí lze hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce (Průcha a kol., 2008).

Inkluzivní pedagogika patří v současné evropské pedagogice k nejvíce diskutovaným fenoménům, často se o ní polemizuje a zapomíná se na skutečnost, že kompetentní řešení v reálné situaci si vyžaduje nejprve analýzu jeho jednotlivých komponentů. Velmi často však taková výchozí analýza a následná komunikace mezi zainteresovanými složkami chybí, přesto se přijímají radikální a bohužel ne vždy optimální řešení (Lechta, 2010).

Pokud jde o jednotlivé druhy postižení vzhledem k inkluzivnímu trendu, Topping a Maloney uvádějí, že statisticky k největšímu nárůstu počtu žáků, kteří byli začlenění do inkluzivního vzdělávání, došlo u dětí se specifickými poruchami učení. Na druhé straně se učitelé nejvíce obávají žáků s emocionálními problémy a s poruchami chování (Topping, Maloney in Lechta, 2010).

Evans a Lunt (2005) tuto informaci doplňují údajem o rozdělení populace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami na skupinu, u které je inkluzivní edukace relativně lehce dosažitelná a to, tělesné a sensorické postižení, narušená komunikační schopnost, mentální úroveň v hraničním pásmu, specifické poruchy učení a autistické rysy, a na skupinu, kde je inkluzivní edukace dosažitelná s problémy, jako jsou emocionální problémy, poruchy chování, těžké a vícenásobné postižení, autismus, středně těžká a těžká mentální retardace (Evans, Lunt in Lechta, 2010).

Trend inkluzivní pedagogiky nejlépe charakterizuje Ferguson (2008), která tvrdí, že jde vlastně o výzvu. Aby inkluze byla dosažitelná, aby byla k dispozici „pro všechny, všude a vždy“ („to everybody, everywhere and allthetime“). Zdá se, že dosažení tohoto cíle ve všech komponentech inkluzivní pedagogiky je dlouhodobou, ale obecně akceptovatelnou perspektivou (Ferguson in Lechta, 2010).

V souvislosti s praktickou realizací inkluzivního vzdělávání se do popředí dostávají mnohé konkrétní otázky a problémy, mezi nejfrekventovanější patří otázka, zda se inkluzivní trend v současnosti realizuje předčasně, nebo opožděně, jakož i problém kvantity a kvality informací o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, které by měl standardně získávat pedagog běžné školy (Lechta, 2010).

Inkluzivní edukační trend většinu našich pedagogů nepřipravených a to nejen po osobnostní, pro přijetí filozofie inkluze pořádně závažné, ale i vědomostní stránce. Základnou neúspěchu mohou být ambivalentnost pedagogů v postoji k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatečná informovanost, obavy, rozpaky a jejich minimální praktické zkušenosti. Doporučovaný individuální přístup k dítěti se SVP může být někdy vnímán pouze

jako snižování nároků na samotného žáka, modifikace nebo redukce učiva v konkrétním předmětu, což ani zdaleka neodpovídá filozofii inkluzivní pedagogiky, přímo jí protičeří (Leonhardt in Lechta, 2010).

## **1.2 Vztah pojmu integrace a inkluze**

V této kapitole se budu zabývat vymezením pojmů integrace a inkluze a tím, jak spolu souvisí.

Pojem integrace v českém prostředí pochází od klasika speciální pedagogiky prof. M. Sováka. Podle něj integrace znamená vrcholný stupeň procesu socializace, představuje nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti. Integrace bývá definována i jako oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních (Hájková, 2005).

Původní latinský význam slova integrere je „zcelování“ či „spojování“. Ať již u integrace do společnosti či integrace školské – jde o scelování dvou dosud uměle oddělených skupin žáků. Modernější pojem inkluze přináší posun, chápání termínu inkluze není v současné době jednotné, lze tento termín vymežit třemi způsoby:

- a) Ztotožnění s integrací, jedná se tedy o pravý opak segregace
- b) Inkluze jako vylepšená integrace nebo nová kvalita přístupu odlišná od integrace
- c) Inkluze je chápána jako stav, kdy se člověk s odlišností rodí do společnosti, která ho akceptuje, kdy je tedy „normální být jiný“. Rodí se do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje a je založena na akceptaci různorodosti (Michalík a kol., 2018).

V současnosti se integrativní vzdělávání snadněji prosazuje v případě zařazování dětí s tělesným a smyslovým postižením. Obtížnější je, i když současnou legislativou podpořená, integrace dětí mentálně postižených. Připravenost učitelů a vhodné ekonomické podmínky jsou významnými faktory ovlivňující integraci žáků se speciálními potřebami a jejich edukaci v běžných třídách. Je tedy na školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích, aby v případě potřeby poskytly odbornou podporu jak učitelům, žákům a jejich rodičům, případně také vedení škol. Ve školách se mezi integrovanými žáky vyskytuje nejvyšší počet žáků s diagnózou specifické poruchy učení, vyznačují se velkým spektrem příčin a projevů v učení i chování u žáků základních i středních škol. Pedagogickými těžkostmi se stávají problémy žáků, související s lehkým postižením nebo poruchou funkce centrální nervové soustavy, lehkými mozkovými dysfunkcemi, poruchami pozornosti s hyperaktivitou a poruchami

pozornosti bez hyperaktivity. Žáci se specifickými poruchami chování netvoří homogenní skupinu, z hlediska vzdělávání jsou ovšem žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Knotová, 2014).

Integrace je spojována s pedagogikou speciálních potřeb (special education), inkluze v sobě zahrnuje tzv. školu pro všechny (education for all) ve školním prostředí inkluzivního charakteru, kde je heterogenita vnímána jako obohacení vzdělávacího procesu. V tomto kontextu by měla být inkluze dalším krokem na cestě od exkluze přes integraci, kdy začlenění jedince do společnosti není nutné, protože do ní patří a její přirozenou součástí. Celosvětovou snahou podpory inkluze se odborná i laická veřejnost postupně dělí na dvě skupiny, které jsou odlišné svým přístupem k rovnosti ve vzdělávání. První skupina se skládá z obhájců širokého pojetí inkluze, druhá představuje zastánce speciálního vzdělávání. Obháje i odpůrce má inkluze i v České republice. Co kritice podléhá je především nepřipravenost společnosti na široký koncept inkluze, rychlost jejího zavádění do praxe a nesystematičnost řady opatření, včetně nedostatku prostředků na asistenty pedagogů a jejich vzdělávání (Michalík a kol., 2018).

## 2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Český školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přisuzuje všem občanům právo na rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na základě zohledňování potřeb občana (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných je uvedeno ve školském zákoně v odstavci § 16.

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).*

V lednu 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která dále upravuje pravidla jejich vzdělávání uvedených v § 16 odst. 9 zákona, s účinností od 1. 9. 2016. Tato novela například zavádí § 2 stupně podpůrných opatření, § 3 a § 4 individuální vzdělávací plán žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v § 5 vymezuje činnost asistenta pedagoga, dále v § 10 stanoví postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně a § 11 až §16 postup před přiznáním a při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně, dále stanovuje další podmínky a pravidla, jako např. § 20 a § 21 zařazování žáků do školy, třídy, oddělení nebo skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Díky těmto dvěma legislativním dokumentům, školskému zákonu a vyhlášce č. 27/2016 Sb., byl umožněn rozvoj inkluzivního vzdělávání v České republice.

Předchozí právní úprava (§ 28 a násl. zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů) vymezovala samostatné druhy speciálních škol. Následná právní úprava již nepočítá se samostatným právním vymezením speciálních škol. Z právního hlediska se tyto školy staly

školy druhově vymezenými v § 7 s tím, že zvláštním typem základní školy zůstává pouze základní škola speciální zřizovaná pro žáky s těžkým mentálním postižením, s více vadami a s autismem podle § 16 odst. 8 a § 48 (stávající pomocná škola) (Zákon č. 561/2004 Sb.).

První novela (Vyhláška č. 270/2017 Sb.) vyhlášky č. 27/2016 Sb. nabývající účinnost od 1. 9. 2017 (některé změny vstoupily v platnost až k 1. 12. 2017), měla za cíl odstranit technické nedostatky v textu vyhlášky č. 27/2016 a také v některých případech odstranit nadměrnou administrativní zátěž v oblasti společného vzdělávání, jelikož se v prvním roce po nabytí účinnosti původní vyhlášky ukázalo, že jsou některé právem předpokládané postupy zbytné. Dochází k opravám některých nesprávností a také k úpravě podpůrných opatření. Mění se například velikost skupiny, ve které může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence (navyšuje se ze čtyř žáků na šest). Dále se zakotvuje možnost poskytnout žákům s potřebou podpory z důvodu narušené schopnosti komunikace laminátor a laminovací fólie. Dochází i k úpravě formulářů tak, aby lépe vyhovovaly praxi. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Druhá novela (Vyhláška č. 416/2017 Sb.) vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., nabývající účinnost 1. 1. 2018, mění normovanou finanční náročnost podpůrných opatření personálního charakteru. Pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu se nově použije nižší platový stupeň a ruší se normativní financování nenárokové složky platu u těchto podpůrných opatření. Školská poradenská zařízení nyní podle novely vyhodnocují, které ze dvou různých podob podpůrných opatření podle náročnosti činnosti zajišťované asistentem pedagoga, je pro daný případ potřebný pro naplňování práv žáka. Předchozí právní úprava dále vycházela ze čtyř možností odstupňování činnosti asistenta pedagoga podle potřebného časového rozsahu, po novele je umožněno školským pedagogickým zařízením doporučit až ze sedmi různých časových rozsahů podpory tu, která nejlépe odpovídá potřebám žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole, kde se zabývám specifickými poruchami učení (SPU), je vhodné mít orientaci v diagnózách, které uvádí 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Ta se zabývá specifickými poruchami učení v V. kapitole – Poruchy duševní a poruchy chování, konkrétně v oddíle F80 – F83 Poruchy psychického vývoje, které jsou:

F 80. – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. – Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. – Specifická porucha čtení

F 81. 1. – Specifická porucha psaní a výslovnosti

F 81. 2. – Specifická porucha počítání

F 81. 3. – Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8. – Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9. – Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 – Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F 83 – Smíšené specifické vývojové poruchy (MKN, 1992).

Terminologie specifických poruch učení (dále SPU) je jak ve světě, tak v českém prostředí nejednotná. V české odborné literatuře uváděné pojmy „specifické poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy učení“ zahrnují celou heterogenní skupinu obtíží, které se projevují poruchami při osvojování a používání psaní, čtení, řeči, naslouchání, počítání včetně možných dalších dysfunkcí uváděných pouze v České republice. Jsou to poruchy, při nichž bývá „normální“ způsob získávání vědomostí a dovedností narušen od časných fází vývoje jedince (Michalová, 2016).

Pro specifické poruchy učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážně porozumění textu. Výkon dítěte v těchto dovednostech je podstatně nižší, než odpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka (Bartoňová, 2012).

Specifické vývojové poruchy učení ovlivňují nepříznivě vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. Proto musíme věnovat zvýšenou pozornost těmto funkcím a vědomě je vhodnými metodami rozvíjet (Šauerová a kol., 2012).



Děti se specifickými poruchami učení netvoří skupinu, která se vyznačuje stejnými problémy, můžeme se setkat se žáky, u nichž převládají obtíže pouze ve čtení, psaní, případně jen v matematice, ale je také možné, že se jednotlivé poruchy učení mohou u téhož žáka navzájem kombinovat. SPU postihují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické (Šauerová a kol., 2012).

SPU zasahují do života dítěte ne jen ve sféře učení, ale velmi často ovlivňují jeho vlastní sebevědomí a sebepojetí a promítají se do vztahů k okolí. I nadané děti, u kterých se SPU vyskytují, mají s učením problém. Uvědomují si, že jim školní práce nejde tak, jak by si představovaly, a jejich vztah ke vzdělávání se může stát negativním. SPU u dětí, kde jsou předpoklady pro učení průměrné nebo trochu slabší udělá ještě větší „neplechu“. Dokážou jim, že na učení nestačí, třebaže se snaží, mohou brzy ztratit chuť cokoli dělat a svoji snahu vzdají. Školní známky jsou ve školním věku a prostředí důležité, dostávají se do pozice třídního outsidera, mnohdy nejen ve třídě, ale i v ostatních sociálních skupinách (Pešová, Šamalík, 2006).

SPU je nutné chápat jako multifaktoriální postižení, ale zároveň zde působí řada dalších činitelů, které mohou v mnoha případech působit jako neutralizující činitel, a to i při vzniku drobných poškození, na druhé straně jiné faktory mohou velmi mírné obtíže silně zvýraznit. Někteří z autorů poukazují na vnější příčiny, jako je třeba způsob, jakým je strukturována škola, nevhodná výuka nebo charakteristiky domácího prostředí. Autoři upozorňují například na to, že konstrukt poruchy učení odvádí pozornost od povahy školního vzdělávání jakožto zdroje selhání a připisuje jej jednoznačně dítěti. Tímto způsobem poruchy učení slouží k zakrytí pravé povahy selhání a brání produktivnějšímu úsilí o nalezení efektivního způsobu výuky. Tento názor je možný do určité míry konfrontovat se současným pojetím inkluzivní pedagogiky, kdy uvažujeme, že v rámci inkluze je nezbytné ke každému dítěti přistupovat individuálně, tedy není nutné vytvářet koncepty jednotlivých poruch či postižení (Šauerová a kol. 2012).

### **3.1 Diagnostika**

Souhrnná struktura každé diagnostiky se snaží odpovědět na základní otázky: co je předmětem a systémem diagnostiky, kdo realizuje diagnostiku, kde se realizuje diagnostika a jak, jakými prostředky se diagnostika provádí. Snaží se vymezit předmět, vlastní pojetí a terminologii a určit, kteří odborníci realizují proces vedoucí k diagnóze, jaké instituce se diagnostikováním zabývají a jaké metody mají k dispozici (Valenta, Muller, 2013).

Diagnostika dítěte s handicapem vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků, jako je lékař, psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. V oblasti péče o děti se SPU je nejpodstatnější vztah učitel, psycholog a speciální pedagog. Na úrovni následné péče pak přistupují zcela nepochybně dva další neopomenutelné a nezastupitelné články, a to je rodič a dítě. Cílem speciálně-pedagogické diagnostiky je stanovení diagnózy ve smyslu zjištění příčin obtíží dítěte, které se poté stávají východiskem pro pedagogické vedení a působení (Šauerová a kol, 2012).

Je tedy na místě provést diagnostiku komplexní, která se skládá z pedagogické, psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Pedagogickou diagnostiku provádí učitel dítěte, jde o dlouhodobý proces, jehož základem je pozorování chování dítěte a jeho výkonů v průběhu vyučování, také sledování a porovnávání výsledků jeho činností, jako jsou školní i domácí práce a písemné a ústní výkony. Neméně důležité je i pozorování dítěte ve školním kolektivu i při mimoškolních činnostech. Ucelené informace třídnímu učiteli poskytnou i ostatní učitelé, kteří dítě učí, vychovatelé ze školní družiny a také jeho rodiče. Tyto informace slouží jako významný podklad pro diagnostiku poruch učení. Psychologická diagnostika, kterou provádí výhradně psycholog, kromě stanovení pásma, ve kterém se pohybují verbální a neverbální intelektové schopnosti dítěte, dává informace o struktuře těchto schopností. Psycholog získá informace o úrovni myšlení, i o procesu myšlení samotného, o úrovni krátkodobé a dlouhodobé paměti a o aktuální úrovni dorozumívacích schopností dítěte. Psychologické vyšetření poskytuje důležité informace o osobnosti dítěte a další informace, které se specifickou poruchou učení nesouvisí primárně, ale ukazují možnost problematice dítěte porozumět, a tak lépe stanovit perspektivy a možnosti reedukační péče. Speciálně pedagogická diagnostika, prováděná speciálním pedagogem, se zabývá úrovní percepčních funkcí. Zjišťuje se úroveň zrakového a sluchového vnímání a také motorických funkcí, zaznamenává rovněž kolísání schopnosti koncentrace pozornosti, schopnost reagovat na změnu, regenerovat se, unavitelnost apod. Speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje na monitorování vlastního výkonu čtení, psaní, počítání, všímá si jednotlivých dovedností a návyků, sleduje konkrétní postupy dítěte, zaznamenává jednotlivé obtíže a rozlišuje specifickou a nespecifickou chybovost (Jucovičová, 2014).

V současné době je problematika poruch učení jak u odborné, tak i u laické veřejnosti velmi populární. Rozšířila se od počátku poznání nejen možnost diagnostiky a jejího zpřesnění, ale i povědomí o existenci SPU obecně. Obzvláště při selhávání dítěte ve škole se rodiče chytají naděje SPU jako přijatelnější příčiny školního neúspěchu. Za tímto se skrývá dobře

pochopitelné nepřijetí skutečnosti, že jejich dítě na školu nestačí z jiných důvodů – třeba kvůli nízkým předpokladům pro učení, nízkému nadání či dokonce lehkému mentálnímu postižení. Psycholog je mnohdy konfrontován s nepřijetí faktu, který lze vyložit jako jiné příčiny selhávání a taktéž s přáním rodičů, aby usnadnil jejich dítěti vzdělávání tím, že zvolí diagnózu „specifická porucha učení“. Z tohoto důvodu je pro poradenského psychologa nejen nutností, ale hlavně důležitou oporou jeho vlastní profesionální jistoty osvojení si správné diagnostiky SPU. Diagnostika SPU by tedy měla být velmi pečlivá a uvážlivá (Pešová, Šamalík, 2006).

### **3.2 Individuální vzdělávací plán**

Základním dokumentem při inkluzi dítěte je individuální vzdělávací plán (IVP), který je vypracován na podkladě výstupu vyšetření dítěte psychologem a speciálním pedagogem ve školském poradenském zařízení. Je v něm stanoveno, o jaký typ poruchy se u dítěte jedná, jaká opatření pro odstranění nebo kompenzaci budou učiněna ze strany školy a jaká ze strany rodiny. Měl by být výsledkem týmové spolupráce vyučujících, rodičů a dítěte, kde jsou uvedena opatření, která budou směřovat ke zlepšení situace dítěte ve škole a ke zmírnění jeho obtíží. Své povinnosti v individuálním vzdělávacím plánu specifikuje škola. Patří mezi ně zajištění adekvátních metod práce, objektivního způsobu hodnocení, využívání pracovních a kompenzačních pomůcek a realizace reedukačního nácviku v rámci školy. Rodina zajišťuje odpovídající přípravu dítěte na vyučování, spolupráci při reedukaci poruchy a vede dítě ke kompenzaci projevů poruchy. Důležitou součástí je, aby dítě v průběhu naplňování IVP získávalo pravidelnou zpětnou vazbu a aby prožívalo alespoň drobné úspěchy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z podpůrných opatření, které stanovuje vyhláška novely školského zákona 2016, mají na něj nárok děti, které jsou zařazené do druhého a vyššího stupně podpory. Volbu IVP jako vhodného podpůrného opatření stanovuje školské poradenské pracoviště (ŠPZ), pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Ve zprávě ze školského poradenského zařízení jsou uvedena všechna doporučené opatření, která je třeba dítěti poskytnout (META, 2018).

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP). Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Nejméně jednou ročně IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou. IVP jako podpůrné opatření však není automaticky pro žáka „úleva“, ale jde o soubor všech podpůrných opatření, která má žák ve vztahu ke školnímu vzdělávacímu plánu školy.

Podstatou inkluzivního vzdělávání není přizpůsobovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami obsahu vzdělávání, ale iniciativa je na straně školy, která by měla vytvořit takové podmínky vzdělávání, které by odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte. K tomu je často potřeba hledání, tvořivost, objevování a vynalézavost. Cílem je vytvářet situace, ve kterých dítě se specifickou poruchou učení může projevit své schopnosti a vědomosti, nezkreslené projevy poruchy, situace, v nichž se bude cítit bezpečně a bude mít pozitivní zážitky (NUV, 2018).

### **3.3 Role učitele**

Pro to, aby se vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stávalo úspěšným, zůstává nejdůležitějším činitelem právě pedagog, který zná své žáky i jejich rodinné prostředí a dovede tak volit vhodné přístupy a metody a podporovat příznivé klima ve třídě (Kaleja, Zezulková, 2016).

Pokud jde o profesní přípravu inkluzivního pedagoga, jedná se o náročný proces získávání kompetencí pro optimální edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé fakulty už dnes na tuto práci budoucí pedagogy částečně připravují, ale nemůžeme očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálně pedagogickými kompetencemi. Zatímco speciální pedagog působí v rámci inkluze v roli „edukátora – specialisty“, inkluzivní pedagog je „obecný edukátor“ intaktních dětí i dětí s postižením, s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi (Leonhardt in Lechta, 2010).

Horvath píše, že konfrontace inkluzivní a speciální pedagogiky jako alternativy „buď-anebo“ by byla kontraproduktivní“ a v kontextu svobodné volby rodičů dokonce absurdní: inkluze nezpůsobuje zbytečnost speciální pedagogiky, ale rozšiřuje a zintenzivňuje její akční rádius (Horvath in Lechta, 2010).

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se mění postavení pedagogů a speciálních pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělávání. Specifické požadavky jsou pak kladeny na vzdělání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologickém poradenství. Dosavadní systém přípravy budoucích pedagogů i speciálních pedagogů přestal vyhovovat novým inkluzivním trendům, a začaly se proto hledat nové směry ve vzdělání. Čím je však inkluze rozšířenější ve smyslu společného vyučování, o to větší vzniká potřeba pro pedagogy běžných škol dozvědět se něco více o postižení a jeho následcích, o speciálních metodách a individualizovaných formách výuky. Účinná inkluze těchto žáků v běžných třídách vyžaduje vysokou profesionální úroveň

pedagogů, k čemuž je potřebné adekvátní vzdělání, ať už získané v negraduální nebo postgraduální přípravě (Vítková, 2004).

### **3.4 Role asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavním cílem je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání (NUV, 2019).

K tomu, aby byl asistent pedagoga do vyučování ve třídě zařazen, je nutné doporučení školského poradenského zařízení a souhlas příslušného krajského úřadu. Asistent pedagoga zabezpečuje vzdělávání žáka nebo žáků se stupněm potřeby podpůrných opatření v kolektivu intaktních dětí, dále zabezpečuje individuální podporu žáka v plnění výukových cílů, individuální podporu v eliminaci nežádoucích projevů chování a více příležitostí k individuální práci se žákem i s ostatními žáky ve třídě. Asistent pedagoga je taktéž právoplatným členem pedagogického sboru, s učitelem tvoří pedagogický tým, který plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávací proces v dané třídě. Asistent pedagoga pracuje pod vedením vyučujícího, který mu v zájmu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami stanoví úkoly týkající se vzdělávání tohoto žáka či ostatních žáků ve třídě. V odůvodněných případech, po domluvě s vyučujícím, může realizovat individuální práci se žákem i mimo prostor třídy, bez účasti vyučujícího i spolužáků. Je nutné mít na zřeteli naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka i potřebu přirozených sociálních kontaktů v kolektivu. (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Asistent pedagoga podporuje přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami celou třídou a může sehrávat důležitou roli v ovlivňování pozitivního třídního klimatu. Důležitá role asistenta pedagoga je také v komunikaci školy a rodiny žáka, všechny tyto role však musí být výsledkem nastavené strategie týmu, který se na vzdělávání žáka se SVP podílí. Úkolem asistenta pedagoga je podporovat žáka v samostatnosti, učit jej dovednostem, které povedou ke snižování závislosti na ostatních osobách. Důkazem o úspěšnosti práce asistenta pedagoga je fakt, že je snižována potřeba žáka využívat jeho podpory. Dalo by se říci, že nejprospěšnější je ten asistent, kterého žák potřebuje stále méně a méně, nejlépe pak vůbec. Poměrně novou myšlenkou je využívání služeb tzv. sdíleného asistenta, což je asistent, který není určen pouze k jednomu konkrétnímu žákovi ve třídě, ale k více žákům ve třídě se SVP,

případně ve škole v různých třídách na základě konkrétních aktuálních potřeb žáků i učitele a participuje na vzdělávacím procesu (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Ve škole, kde působí asistent pedagoga ve třídě společně s učitelem, vzniká otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a činností nejen při individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s celou třídou. Podstatou fungování vztahu učitel – asistent se jeví jejich dobrý vzájemný vztah. Tento vztah může nabývat tří základních forem:

- Partnerský vztah – U této formy vztahu pedagog a asistent vstupují do rovnocenného vztahu, který by se dal charakterizovat jako vřelý. Asistent s pedagogem jsou ve vzájemné interakci, panuje oboustranná důvěra, podpora, zpětná vazba, která umožňuje oběma aktérům vzdělávacího procesu mít co nejúplnější přehled o aktuální situaci žáka se SVP i v celé třídě. Asistent pedagoga se do jisté míry podílí na celém průběhu vzdělávání, vykazuje vysokou aktivitu a kreativitu, bez narušení nebo oslabení autority učitele.
- Dominantní postavení učitele – Učitel v dominantním postavení si od asistenta pedagoga udržuje určitý odstup, který plní pouze pokyny učitele v rámci svých kompetencí. Oboustranná zpětná vazba je méně častá, obvykle jsou předem dána přesná pravidla pro setkání a předávání informací. Vztahy nejsou vřelé, ale oboustranně se přijali a respektují.
- Formální vztah – Tento vztah lze charakterizovat jako emočně velmi chladný, obě strany plní své úkoly a mají vymezeny svoje kompetence a povinnosti v rámci pracovně právního vztahu. Vztah aktérů nepřesahuje do jejich osobní roviny, komunikace se omezuje na nezbytně důležité informace a fakta. Učitel je v tomto vztahu chápán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga má zde podřízenou roli. Zpětná vazba od asistenta k učiteli se téměř nevyskytuje. V čistě formálním vztahu je skrytě obsažen předpoklad pro možnost vzniku rizikových postojů, jako je například vzájemné napětí a nedůvěra, vnímání asistenta pedagoga jako soupeře nebo vetřelce, vznikají zde nepřátelské tendence. Je samozřejmé, že v takovém prostředí velmi klesá efektivita vzdělávacího procesu nejen u žáka se SVP, ale celého třídního kolektivu (Hutyrová, Růžičková, 2018).

### **3.5 Role školního speciálního pedagoga**

Školní speciální pedagog vykonává činnosti, které se zaměřují na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech žáků ostatních, kteří

potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na podpůrných opatřeních (Kaleja, Zezulková, 2016). Ve výchovně vzdělávacím procesu se postavení speciálního pedagoga postupně změnilo z primárního výlučného působení ve speciálních školách, zdravotnických a speciálních zařízeních v postavení odborníka pracujícího taktéž ve školských poradenských zařízeních – pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru a v posledních letech také jako člena týmu poradenského pracoviště (Knotová, 2014).

K odborným kompetencím školního speciálního pedagoga zejména patří depistážní činnost, což je vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dále je to diagnostická a intervenční činnost, která spočívá k vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni a realizaci intervenčních činností (Kaleja, Zezulková, 2016). Co se týká metodické a koordinační činnosti školního speciálního pedagoga, jde především o přípravu a průběžnou úpravu podmínek pro integraci a inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kooperaci se školskými a poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky, participaci na rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky v rámci školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů a metodické činnosti pro pedagogické pracovníky školy (Knotová, 2014).

## **4 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Děti se SPU bývají častěji neúspěšné v plnění výukových požadavků. Dlouhotrvající neúspěšnost negativně ovlivňuje postoje spolužáků k těmto dětem a často tak přispívá k nevýhodné pozici ve třídní skupině. Řada vyčleněných dětí se snaží v kolektivu zaujmout, a to bohužel pomocí sociálně nevhodných způsobů interakce. Někdy se stávají třídními šašky, někdy volí agresivní způsob chování, v jiných případech používají různé formy uplácení, jako jsou například dárky, vypracovávání domácích úkolů apod. (Šauerová a kol., 2012).

### **4.1 Základní příčiny projevů SPU**

Dle Šauerové a kol., 2012, můžeme rozdělit příčiny projevů SPU následujícím způsobem:

1. Encefalopatická příčina (bývá uváděna v 50% případech) - jedná se o drobné poškození mozku získané v průběhu prenatalního vývoje, v období perinatálním (během porodu) a postnatálním (v průběhu dalšího vývoje).
2. Biologické příčiny – řada autorů poukazuje na rozdílnost v biologických faktorech každého jedince, zejména jsou zdůrazňovány genetické rozdíly, strukturální rozdíly v mozku a rozdíly ve fungování mozku. Součástí biologických příčin může být i uvažovaný gen odpovědný za dyslexii, bývá lokalizován na šestém nebo patnáctém chromozomu.
3. Hereditární příčina – V anamnézách u dětí se SPU nalézáme podobné obtíže u dalších rodinných příslušníků. Nacházíme je někdy jen jako výčet obtíží, kterými například trpěl rodič, aniž by příslušnou diagnózu měl stanovenou, je nutné brát v potaz celkové změny v přístupu k dětem se SPU a vývoj kvality diagnostiky. Obdobné projevy se také často vyskytují u sourozenců.
4. Kombinovaná příčina – Obtíže dítěte vznikají na základě kombinování výše uvedených příčin. Specifické projevy se mohou nacházet u dalších rodinných příslušníků, a zároveň se jako rizikový faktor může ukazovat nešetrně vedený porod či problematický průběh těhotenství, silná žloutenka po porodu apod.
5. U částí dětí jasné příčiny vzniku těchto obtíží nejsou, případně se jedná o obtíže neurologického charakteru.

### **4.2 Dyslexie**

Dyslexie je specifická porucha čtení, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, tj. správnost, rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému textu (Procházka, 2014).



Paralelní mezinárodní normy ICD-10 (International Classification of Diseases, 10th Revision, Mezinárodní klasifikace nemocí, 10, revize). ICD-10 pojednává o dyslexii pod kódem F 81.0.

*„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovednosti ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psaním, které často přetrvávají do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy a v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné potíže“* (MKN, 1992).

Jako vodítko Jošt (2011) uvádí: „*Výkon dítěte ve čtení by měl být signifikantně pod očekávanou úrovní všeobecné inteligence a zařazení ve škole pro daný věk. To se nejlépe odhadne pomocí individuálně aplikovaného standardizovaného testu pro přesnost a chápání čteného. Přesná povaha problému se čtením záleží na porovnání s očekávanou úrovní čtení a na mluvě a psaní“.*

Dyslexii nemůžeme s jistotou diagnostikovat v předškolním věku, můžeme si ale všimnout některých signálů, které by na možný rozvoj poruchy mohly ukazovat, jako je: výskyt dyslexie nebo jiných obtíží s učením v rodině, opožděný nástup a pomalejší rozvoj řeči dítěte, závažnější vady výslovnosti, komolení slov, obtíže s rytmizací, problémy s chápáním a užíváním slov označujících umístění v prostoru (před, za, dole, nahoře, vpředu, vzadu), problémy s chápáním a užíváním slov označujících pořadí (první, poslední, před, za, uprostřed, mezi, hned), obtíže se zapamatováním věcí v řadě (číselná řada, dny v týdnu, abeceda, měsíce v roce), problémy se zapamatováním více instrukcí a položek (Burešová, 2016).

### **4.3 Dysgrafie**

Dysgrafie je označována jako porucha psaní, která postihuje stránku grafickou, tedy čitelnost a úpravu. Za dysgrafii je považována výrazně defektní úroveň vývoje grafomotoriky, která se projevuje sníženou schopností nebo neschopností zvládnout grafickou stránku písemného projevu, příliš velké nebo malé písmo, písmo kostřbaté, obtížně čitelné apod. (Mlčáková, 2009).

Mezi možné projevy dysgrafie se zahrnuje: obtížné pamatování tvarů písmen a číslic, obtíže při napodobování písmen, číslic, pomalé vybavování jejich tvarů přetrvává i ve vyšších

ročnících, záměny písmen, zrcadlové psaní písmen a číslic, škrtní, přepisování písmen, neupravený písemný projev, křečovitě psaní, neúměrné pomalé tempo psaní, písarský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, času a vytrvalosti (Mlčáková, 2009).

V praxi se setkáváme poměrně zřídka s výraznějšími projevy dysgrafií, mírnější obtíže charakterizované nejistým a nápadně neúhledným rukopisem jsou častější. U takových dětí pak zpravidla nacházíme i jiné nápaditosti, které svědčí nejspíše o mozkové dysfunkci na podkladě určitého poškození mozku. Dysgrafie je především způsobena deficitem v oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, zraková a pohybová paměť, prostorová orientace, pozornost, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení fonémgrafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem (Zelinková, 2003).

Nejčastěji se ukazuje kombinace deficitů – obtíže s jemnou motorikou, smíšená zraková představivost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková, 2003).

#### **4.4 Dysortografie**

U dysortografie se objevují chyby specifického charakteru, takzvané specifické asimilace a artikulační neobratnost. Jejich charakteristickým znakem jsou obtíže ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké a obtíže ve sluchové analýze slov v hláskách.

Specifické asimilace jsou obtíže při artikulaci slov nebo slovních spojení, v nichž se střídají ostré (s, z) a tupé (š, ž) sykavky, polosykavky (c, č), přičemž artikulaci sykavek v běžných slovech dítě zvládá. Specifické asimilace se projevují obtížemi ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně nebo zvukově blízké. Děti mohou mít obtíže s diferenciací krátkých a dlouhých slabik ve slovech. Tyto projevy mohou souviset s nevyzrálostí fonematického sluchu s obtížemi ve sluchové analýze slov v hlásky nebo s obtížemi při vnímání a reprodukci rytmu (Zelinková, 2003).

Při artikulační neobratnosti dítě umí vyslovit jednotlivé hlásky ve většině případů správně, obtíže mu činí výslovnost složených slov, přičemž jednotlivé části slova dítě vyslovuje správně. Nesprávně vyslovuje souhláskové shluky ve slovech nebo delší víceslabičná slova a slova pak také nesprávně píše. Projevy specifických asimilací a artikulační neobratnosti ve výslovnosti se nepříznivě promítají do psaní (Mlčáková, 2009).

Jinými projevy dysortografie může být, že dítě zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. Dítě se při běžném pracovním tempu ve třídě ocitá v časové tísní a často chybuje. Nebo naopak vlastní akt psaní a procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají příliš rychle, není zde kontrola a zpětná vazba, takže se opět objevuje mnoho pravopisných chyb. Typickými chybami jsou vynechávky nebo přesmykování písmen ve slově, chybění diakritiky. Nejsou vzácné ani případy, kdy dysortografie je důsledkem dysgrafie. Grafická stránka písma odčerpává tolik pozornosti, že dítěti se nedostává obsah na kontrolu. Výsledkem je nízká úroveň pravopisu, která je v nápadném nepoměru k relativně vysoké inteligenci dítěte (Mlčáková, 2009).

#### **4.5 Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifická porucha učení v oblasti matematických schopností s pestrými příznaky. Lze ji dělit na několik subtypů:

1. **Praktognostická** – jedná se o narušení matematické manipulace s předměty nebo s nakreslenými symboly, tj. přidávání, ubírání množství, porovnávání počtu a rozkládání. Vyskytují se zde problémy v pochopení pojmu číslo, v geometrii jsou výrazné obtíže v seřazování předmětů podle velikosti a též se vyskytuje porucha prostorového faktoru, tzn. selhávání při rozmisťování figur v prostoru.
2. **Verbální** – projevuje se problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Problémy se vyskytují ve schopnosti vyjmenování čísel od nejmenších po největší, potíže se dále vyskytují v oblasti matematického slovníku, tj. slovního označení počtu předmětů.
3. **Lexická** – projevuje se v potížích číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). V těžších případech nejsou žáci schopni přečíst matematický symbol, který je od ostatních izolován.
4. **Grafická** – projevuje se potížemi až neschopností psát matematické znaky. Problémy nalézáme v přepisování číslic v diktátu či opisu, při psaní vícemístných čísel, v psaní čísel pod sebe. Zápis se jeví neuspořádaný a chaotický, v oblasti geometrie jsou potíže v rýsování jednoduchých obrazců, tj. poruchy pravolevé orientace, časté je psaní znaků zrcadlově.
5. **Operační** – projevuje se v obtížích provádět matematické operace, tj. násobit, dělit, sčítat, odečítat, což se většinou ukáže při počítání delších řad čísel. V praxi to znamená nedostatečné osvojení si násobilky, počítání pomocí prstů a problémy s počítáním kombinovaných příkladů.

6. Ideognostická – porucha v oblasti pojmové činnosti, a to převážně v chápání matematických pojmů a relace mezi nimi. Častým projevem selhávání v oblasti matematických slovních úloh kvůli potížím při převodu slovního zadání do systému číselného vyjádření (Procházka, 2014).

#### **4.6 Dyspraxie**

Dyspraxie je postižení nebo nezralost v organizaci pohybů, která vede k připojeným obtížím v jazyce, myšlení a percepci, kdy dítě vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Dyspraxii můžeme dělit na (Procházka, 2014):

1. Ideativní dyspraxii – projevuje se neschopností plánovat pohyb.
2. Ideomotorickou dyspraxii – projevuje se neschopností provádět komplexní volní pohyby (Procházka, 2014).

Potíže se vyskytují v oblasti pohybů celého těla a pohybové koordinace, psaní a kreslení, oblékání, řeči a jazyka (verbální dyspraxie), v krmení a jídle (přítěžujícím činitelem je koordinace pohybů ruka-ústa). Podle MKN-10 je dyspraxie vymezena jako porucha, jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlitelné celkovou mentální retardací nebo nějakým vrozeným či získaným neurologickým onemocněním. Nicméně ve většině případů ukáže pečlivé klinické vyšetření zřetelné známky vývojové nervové nezralosti, jako jsou choreiformní pohyby (chorea představuje náhodně a nepravidelně se vyskytující mimovolní pohyby různých částí těla) nepodepřených končetin či zrcadlové pohyby a jiné současné motorické poruchy, včetně známek postižení jemné a hrubé motorické koordinace (Procházka, 2014).

## 5 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Zákon stanovuje pět stupňů podpůrných opatření, dále jen PO. 1. stupeň škola poskytuje i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Pokud ve škole působí školní poradenské pracoviště (ŠPP) s psychologem nebo školním speciálním pedagogem, mělo by se na vyhledávání těchto žáků podílet. Zjednodušeně můžeme říci, že účelem 1. stupně PO je upozornit na nutnost „individuálního přístupu k žákovi“. Můžeme hovořit o tvořivosti, dovednostech a profesionální cti každého učitele nalézt cestu i ke vzdělávání žáků, kteří jsou jistým způsobem „odlišní“ a naši podporu potřebují (Michalík a kol., 2015).

Podpůrná opatření 2. - 5. stupně už neurčuje škola, ale stanovuje je vždy jen školské poradenské zařízení (PPP, SPC). SPC nebo PPP žákovi stanoví konkrétní podpůrná opatření, která odpovídají druhému, třetímu, čtvrtému nebo pátému stupni podpory. Požadavek na stanovení speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) a přiznání podpůrných opatření může vůči školskému poradenskému pracovišti (ŠPP) vznést rodič, zletilý žák (i na doporučení školy) a v nutných případech například i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Školské poradenské pracoviště provede vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb a jeho výsledkem jsou zejména dva dokumenty, a to zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Na rozdíl od současné situace bude školské poradenské pracoviště zasílat automaticky doporučení i škole, která žáka vzdělává. Zpráva je určena rodičům a ti ji mohou, ale nemusí, odevzdat i škole. Doporučení obsahuje stručný popis příčin obtíží žáka a vhodná doporučení k úpravě vzdělávání žáka – tj. doporučení vhodných podpůrných opatření. Není však vyloučeno, že žákovi budou doporučena podpůrná opatření i z více stupňů. Podpůrná opatření 2. – 5. stupně škola přestane poskytovat, pokud uplynula doba, na kterou byla podpůrná opatření případně v doporučení stanovena, nebo pokud z doporučení školského poradenského pracoviště vyplývá, že podpůrná opatření již nejsou nezbytná. V obou případech je třeba situaci projednat se žákem nebo jeho zákonným zástupcem. Podmínkou poskytování podpůrných opatření 2. – 5. stupně je vždy předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (Michalík a kol., 2015).

### 5.1 Charakteristika 1. stupně podpory

Prací školy je identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáka, návrh podpůrných opatření v 1. stupni podpory, realizace podpůrných opatření v 1. stupni podpory a vyhodnocení podpůrných opatření v 1. stupni podpory. V případě zjištění školy, že tato podpůrná opatření

stačí k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, dále je používá do té doby, po kterou jsou efektivní, což může trvat i celou školní docházku. Pokud škola zjistí, že nejpozději po šesti měsících podpůrná opatření, která realizuje, nestačí a nenastalo očekávané zlepšení ve výkonech (projevech, chování) žáka, kontaktuje prostřednictvím zákonného zástupce školské poradenské zařízení (Michalík a kol., 2015).

Pro tento případ škola zpracuje zprávu o poskytnuté pedagogické podpoře, ve které jasně uvede, jaký problém ve vzdělávání žáka nastal, jaká podpůrná opatření byla uplatňována a jak jsou vyhodnocena. Školské poradenské zařízení provede diagnostiku žáka a na jejím základě stanoví, zda jsou speciální vzdělávací potřeby natolik závažné, že je třeba využít podpůrných opatření z vyšších stupňů podpory – pak se žák stává klientem školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření v 1. stupni škola realizuje s finanční podporou svého základního rozpočtu, nedostává tak prostředky navíc na zajištění podpůrných opatření. Mohou zde vznikat problémy žáka v 1. stupni podpory, navazující například na situace, které zvyšují riziko školní neúspěšnosti (krátkodobá nemoc, stěhování, rozvod či úmrtí v rodině, negativní vztahy v kolektivu, změny učitele), nebo dlouhodobější problémy vyplývající z nemožnosti či neschopnosti rodiny zabezpečit adekvátní domácí přípravu, drobné poruchy pozornosti, nezávažné nespecifické poruchy chování, či lehké narušení komunikačních schopností ovlivňující úroveň čtení a psaní (Michalík a kol., 2015).

## **5.2 Charakteristika 2. stupně podpory**

Cílem druhého stupně podpůrného opatření je zařazení speciálně-pedagogické formy a metody práce, které pedagog může realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve výuce. Optimální cestou je úplné zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup k žákovi. Tato opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení, jejichž zpráva z vyšetření identifikuje potřebu podpůrných opatření ve druhém stupni. Jsou zde respektována doporučení školského poradenského pracoviště, která se týkají organizace vzdělávání, jako jsou úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací jednotky, doba přímé práce v závislosti na využití zraku, sluchu, doba určená k tichému či hlasitému čtení, psaní, přestávky mezi hodinami, plánování a organizace využití času stráveného ve škole mimo vyučování a stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka. Výuka žáka se specifickými poruchami učení je organizována většinu času společně se třídou, na specifické činnosti (případně pro výuku některých předmětů) může být vytvořena skupina žáků s podobným problémem ve vzdělávání (např. některé hodiny mohou být věnovány upevňování základů učiva u skupiny žáků dlouhodobě selhávajících za podpory

dalšího vyučujícího v době, kdy zbytek třídy plní výstupy, kterých tito žáci nejsou schopni dlouhodobě dosahovat. Z nastavení individuální organizace vzdělávání jsou zřejmé i metody a formy, které jsou použity ve výuce. Pedagog by měl být schopen reagovat na žákovy individuální vzdělávací potřeby a dle aktuálnosti situace využívat jednotlivé aktivizující metody, volit „kontaktnější“ styl výuky, kooperativní učení a hledat nové formy za podpory vlastních vzdělávacích aktivit. Na základě doporučení školského poradenského zařízení se vzdělává žák s podporou didaktických či speciálně-didaktických pomůcek, ty však nejsou finančně zvláště náročné (např. zjednodušené výukové materiály, upravené rýsovací soupravy, nástavce na psací potřeby apod.). Obsah učiva odpovídá běžnému RVP, některé výstupy ale mohou být redukovány v závislosti na možnostech žáka a v tomto případě musí být zpracován individuální vzdělávací plán. Ve 2. stupni podpory jsou využívány rozšířené formy hodnocení, které umožňují reflektovat požadavky individuálního přístupu k žákovi. Zahrnují formy hodnocení, které komplexně obsáhnou průběh vzdělávání žáka v souvislosti s projevy jeho primární diagnózy i osobnostními vlastnostmi. Tyto formy zachycují řadu aspektů, které s dosahováním znalostí, dovedností a kompetencí souvisí a také ty, které lze jen těžko hodnotit známkou, jako je např. snaha, pečlivost aj. V tomto stupni podpory je možnost využít vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory, v případě potřeby je možné využít i individuální vzdělávací plán. IVP zpravidla neobsahuje doporučení úprav ve všech oblastech, které upravuje platná legislativa. V tomto stupni podpory může do vzdělávání vstoupit další pedagogický pracovník, který s žákem může spolupracovat jednu hodinu týdně. Roli zde může sehrát sdílený asistent, který není určen ke konkrétnímu žákovi, ale působí operativně při větším počtu žáků v pedagogických situacích, které vyžadují jeho účast. V současné době však není vyjasněna organizační a legislativní stránka jeho nasazování do tříd. Podpůrná opatření v tomto stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPP a zahrnují i účinná podpůrná opatření z 1. stupně podpory. Škole, která vzdělává žáka ve 2. stupni podpory, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka (Katalog podpůrných opatření 2015).

### **5.3 Charakteristika 3. stupně podpory**

Podpůrná opatření žáka ve třetím stupni podpory vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které závažněji zasahují do organizace práce s třídou, v níž je tento žák vzděláván. Opatření zahrnuje úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy, realizující se na základě doporučení ŠPZ. V tomto stupni podpory je nutná odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence, která se provádí podle

potřeby ve škole, v ŠPZ nebo v rodině žáka. Je zde nutno využívat speciálních metod, forem a postupů, také je nutné respektovat individuální možnosti žáka při hodnocení jeho výsledků ve vzdělávání. Žáci jsou zpravidla vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, pokud je žák zařazen do systému speciálního vzdělávání je i upraven RVP (pro žáky s tělesným či smyslovým postižením). Obsah učiva může být redukován, očekávané výstupy zohledňují možnosti žáků vycházející z jejich handicapu. Ve třetím stupni podpory jsou využívány kromě běžných výukových materiálů i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Podle potřeb žáků a posouzení ŠPZ je možné snížit počet žáků ve třídě, jak obecně, tak i jen ve vybraných předmětech. Je zde doporučeno využití asistenta pedagoga, dle konkrétních projevů daného zdravotního postižení obecně nebo na některé vybrané předměty, v tomto stupni podpory může působit i tzv. sdílený asistent. Je možnost využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok, opatření jsou v určených intervalech vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Opatření 3. stupně podpory vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují efektivní podpůrná opatření z 1. a 2. stupně. Škole, která vzdělává žáka ve 3. stupni podpory, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka (Katalog podpůrných opatření, 2015).

#### **5.4 Charakteristika 4. stupně podpory**

Vzdělávání žáka ve 4. stupni podpory vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy dle doporučení ŠPZ. Žák ve 4. stupni podpory je vzděláván vždy podle IVP a upraveného ŠVP. Žák s mentální retardací se vzdělává podle RVP pro základní školu speciální. Speciálně pedagogická intervence je v tomto stupni podpory pravidelnější než ve stupních nižších, je nutné využívání speciálních učebnic, speciálně didaktických, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutnost rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě, jako je například upravené pracovní místo. Při podpoře komunikace může být u některých žáků využívány náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní) s podporou potřebných pomůcek, jako jsou komunikátory, speciální klávesnice apod. V tomto stupni je obvyklá a víceméně nutná potřeba dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga, druhý pedagog ve třídě speciální. V tomto stupni podpory je možnost snížení počtu žáků ve třídě a pravidelná individuální nebo skupinová výuka předmětů speciálně pedagogické péče. Vzhledem k hloubce postižení může být činnost asistenta pedagoga rozšířena i o poskytování pomoci při samotném pohybu a sebeobsluze a asistence je



využívána i u přijímacích, závěrečných a maturitních zkoušek. Obsah a průběžné vyhodnocování IVP je závaznou součástí vzdělávání této skupiny žáků. U žáků v systému základního vzdělávání používající jiný způsob komunikace, jako jsou nevidomí či neslyšící žáci, je možné využít prodloužení povinné školní docházky o jeden rok. Pro studenty je možnost využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání nejvýše o dva roky (Katalog podpůrných opatření, 2015).

## **5.5 Charakteristika 5. stupně podpory**

Vzdělávání žáka v 5. stupni podpory vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení očekávaných výstupů a výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy upraven a přizpůsoben a výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. IVP zpracované dle RVP základní školy speciální se uplatňuje u žáka s mentální retardací. V tomto stupni podpory je nezbytnost využívat speciální učebnice a další alternativní výukové materiály, speciální didaktické, finančně náročné kompenzační a rehabilitační pomůcky a vždy je i nutná úprava pracovního prostředí ve třídě, případně i ve škole. S využitím terapeutických metod s podporou pomůcek pedagogem s odbornou kvalifikací je zajišťována výuka předmětů speciálně pedagogické péče. U některých žáků v 5. stupni podpory se vzdělávání neobejde bez využití náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní) a využití potřebných pomůcek, jako jsou komunikátory, speciální klávesnice apod. V 5. stupni podpory je poskytována individuální pedagogická nebo speciálně pedagogická péče i mimo vyučování v rámci školy a vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nejen na dobu výuky odpovídající učebnímu plánu žáka, ale i na umožnění účasti žáka na ostatních školních aktivitách, které souvisejí se vzděláváním, jako je například školní družina a zájmové kroužky. V případě potřeby, z důvodů zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře, se využívá individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy ze školy, případně pracovníkem SPC. Další formou vzdělávání v tomto stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které zprostředkovává příslušný krajský úřad. Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují všechna opatření ze stupňů 1. – 4. Škole, která vzdělává žáka v tomto stupni podpory, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka (Katalog podpůrných opatření, 2015).

## 6 HRY VYUŽITELNÉ PŘI NÁPRAVÁCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ PRO MLADŠÍ I STARŠÍ DĚTI

V této kapitole uvádím osvědčené hry a pravidla, které využívám ve své práci jako asistent pedagoga. Tyto hry a pravidla pomáhají dětem vyrovnat se specifickými poruchami učení.

- Škatulata batolata – Slova, která s dětmi procvičujeme, slouží jako mety, které rozmístíme různě v prostoru. Počet met je stejný, jako počet hráčů. Učitel řekne slovo, které je jako meta zakázané a hráči se snaží co nejrychleji obsadit zbývající slova. Který z hráčů zbude, vybere další zakázané slovo.
- Hledaná – Hráči hledají po místnosti karty s různě těžkými slabikami. Mají na to předem stanovený časový limit. Úkolem hráčů je kartu najít, slabiku si přečíst a zapamatovat. Po uplynutí času si děti sednou na místa a mají za úkol ze zapamatovaných slabik sestavit co nejvíce slov.  
Modifikace hry: Procvičení mluvnického učiva – žáci vyhledávají např. příbuzná slova k vyjmenovaným slovům po „p“, z vět přívlastky, předměty apod. Po uplynutí času zapisují pouze to, co si zapamatovali.
- Komentátoři – Z novin, časopisů nebo letáků vystříháme slabiky či části slov. Měly by být různé velikosti a v rozličných typech písma. Děti mají za úkol z nich sestavit krátký text, který bude dávat smysl a pak ho přečíst jako:
  - ✓ komentátor, který komentuje sportovní utkání,
  - ✓ hlasatel, předčítající zprávy,
  - ✓ herec, jenž recituje báseň.
- Kdo hledá, najde – Úkolem žáků je objevit v daných slovech slovo jiné, například: medvěd, babička, krabíčka atd.
- Na poštu – Každý žák dostane obálku s krátkou výzvou, kterou má splnit. Délka textu se liší v závislosti na věku čtenáře. Žák si pro sebe zprávu přečte, úkol splní a ostatní si domýšlejí, co v dopise stálo. Postupně se mohou střídat u tabule a napsat znění dopisu. Výsledek porovnají se zprávu původní.
- Rozvátá zpráva – Učitel rozstříhá a poschovává zprávu a děti mají za úkol dílky najít, zprávu složit, přečíst, případně splnit úkol, který je na ní napsaný (Michalová, 2016).

## 6.1 Způsoby jak si dítě se SPU může lépe poradit ve škole

Hodně dětí se SPU nemá školu rádo, mít potíže s učením není žádná zábava, hlavně když pro většinu ostatních je to podle všeho hračka. Možná právě proto se řada dětí se SPU dostává ve škole do průšvihů. Zde je předloženo deset způsobů, které jsou určeny přímo dětem se SPU a měly by jim být nápomocny nejen ve škole.

- „Když jde do tuhého, je dobré si promluvit“

Děti se SPU často svoje pocity dusí v sobě. Jsou smutné, ukřivděné a našťvané, ale nikomu to neprozradí a drží to všechno uvnitř. Jenže potlačovat pocity je těžké, dříve nebo později vyplavou na povrch. A někdy se projeví podivným způsobem, někteří žáci se SPU se ve škole přestanou snažit úplně, nebo házejí věcmi, dostávají se do konfliktu, jsou drzí na učitele. Mají jeden problém za druhým a pak se cítí ještě hůř.

Když se dítě cítí smutně, ukřivděně či našťvané, je dobré najít někoho, s kým si může promluvit. Je třeba se obrátit na výchovného poradce, vstřícného učitele, školníka, asistenta, družinářku nebo dobrého kamaráda, vybrat si někoho, kdo bude mít pochopení, kdo je dítěti sympatický a důvěřuje mu.

- „Hlavu vzhůru“

Specifické poruchy učení nejsou nic, za co by se měl člověk stydět. Když se dítěte někdo zeptá, proč dostává na písemky víc času, je v pořádku odpovědět, že má poruchu učení a že se učí jinak než ostatní. Věřit ve svou cenu a chovat se podle toho, čím víc se toho bude držet, tím více budou ostatní jednat s dítětem jako s člověkem, na kterém jim záleží.

- „Staň se expertem“

Děti se SPU mohou být na něco experti stejně jako kdokoli jiný. Pomyslet na věci, o které se děti stejného věku zajímají, vybrat si něco, co dítě baví a co baví i děti z jeho třídy a pak si o tom zjistit co nejvíc, klidně požádat o pomoc učitele a rodiče. Je to dobrý způsob, jak mohou děti se SPU dát najevo, že jsou chytré a je to také dobrý způsob, jak si získat pozornost, když je dítě na něco expert, lidé se pak na něj budou obracet o radu a o pomoc.

- „Podílej se na dění ve škole“  
Škola je daleko zábavnější, když v ní nejde jenom o učení. Pokusit se zapojit do společných činností, jako je třeba školní divadelní hra, různé kluby nebo sportovní kroužky, nabídnout například, že se dítě chce podílet na organizaci školních akcí. Dávat učitelům najevo, že dítě má zájem pomáhat.
- „Zjistí si toho o SPU víc“  
Zjistit si co nejvíce informací o tom typu SPU, který dítě má a o způsobech, jež můžou usnadnit učení. Zeptat se svého třídního učitele, co ví o SPU a co by mohl poradit v rámci učení.
- „Najdi si kamarády“  
Některé děti se SPU se přátelí jen s dětmi, jež mají stejné problémy. Je fajn mít kamarády, kteří mají také SPU, ale je lepší mít kamarády se SPU a taky kamarády, kteří SPU nemají.
- „Pomáhej ostatním“  
Hodně dětí se SPU má pocit, že pořád musí žádat někoho o pomoc, připadá jim, že jsou jediní, komu musí v jednom kuse někdo pomáhat, ale i ony samy mohou ostatním poskytovat pomoc. Když ví, že můžou pomoci, je dobré o tom někomu povědět, nabídnout pomocnou ruku.
- „Vyhybej se potížím“  
Mnoho dětem se SPU připadá školní práce obtížná a nudná, takže se ochotně připojí, když někdo z ostatních začne zlobit, vyrušovat a dělat hlouposti, to ale není ani trochu dobrý nápad, podobné chování vadí jak učitelům, tak rodičům. Když vidí, že někdo z ostatních ve škole ruší a vyvádí hlouposti, je dobré si jej nevšímat, soustředit se na to, co má dítě dělat, pak se nedostane do maléru.
- „Nauč se uvolnit a uklidnit“  
Vzpomenout si na situaci, kdy se po dítěti v poslední době chtěla nějaká obtížná práce, která pro něj byla těžko pochopitelná. Jaké byly jeho pocity? Nejspíš ho to rozrušilo a rozzlobilo. Jak se v takové situaci obvykle zachovat? Předstírat, že pracuje, přestože jsi ve skutečnosti duchem jinde? Rozkřičet se? Mrsknout sešitem o zem? Rozbrečet

se? Utéct domů? Takové chování nepomůže, aby se ve škole vedlo lépe. Je nutné přijít s jiným řešením, které bude fungovat. Možná by stálo za pokus zvednout ruku a požádat o pomoc učitele, jenže co když má jinou práci? Pak je to jenom na dítěti a tady jsou způsoby, jak si může pomoci samo:

- ✓ Zavřít oči, třikrát se zhluboka nadechnout a v duchu velmi pomalu počítat do deseti,
- ✓ Velmi pomalu si v duchu pětkrát říci: „klid“.

- „Nepoužívej SPU jako výmluvu“

Některé děti používají SPU jako výmluvu, aby se vyhnuly učení a úkolům. Úkolem učitelů je najít ty nejlepší způsoby, jak dítě něco naučit a jeho úkolem je pracovat tak usilovně, jak jen dokáže. I když bude mít ty nejlepší učitele a nejlepší učebnice, některé věci pro něj budou těžké, ale nemělo by se nikdy nepoužívat SPU jako omluvu pro to, že se nesnaží (Fisher, Cummings, 2012).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **7 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A PŘEDPOKLADY**

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají inkluzi dětí se specifickými poruchami učení a navrhnout doporučení, která by byla využitelná v pedagogické praxi.

#### **7.1 Hlavní výzkumná otázka**

Jaký je názor pedagogů prvního stupně vybrané základní školy na inkluzivní vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení?

#### **7.2 Dílčí výzkumné předpoklady**

1. Pedagogové prvního stupně na vybrané základní škole se necítí být kompetentní k práci s žáky se specifickými poruchami učení.
2. V zájmu žáka se specifickými poruchami učení je mít asistenta pedagoga.

#### **7.3 Dílčí výzkumné otázky**

1. Jsou asistenti pedagoga kompetentní k práci s dětmi se specifickými poruchami učení?
2. Jsou viditelné pozitivní změny při pomoci asistenta pedagoga s dětmi se specifickými poruchami učení?

#### **7.4 Výzkumný soubor a sběr dat**

Předmětem výzkumu jsou učitelé prvního stupně základní školy, které mají ve třídě dítě nebo děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, důvodem pro užití tohoto typu šetření byl samotný cíl výzkumu, tedy podrobné porozumění a zkoumání pohledu učitelů na děti se SPU. Kvalitativní přístup mi v tomto případě umožňuje komplexnější pohled a zároveň i detailnější proniknutí do problematiky SPU a možnost rozkrýt kontext pohledu učitelů na tyto poruchy.

Druhým předmětem výzkumu je dívka v páté třídě, u které jsou diagnostikované specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U této dívky jsem realizovala případovou studii a v kooperaci se školním speciálním pedagogem a třídní učitelkou zjišťovala průběh reedukace.

V první fázi sběru dat jsem požádala o spolupráci pražskou základní školu, která je i mým zaměstnavatelem. Pro výzkumné šetření jsem oslovila všechny pedagogy prvního stupně základní školy, kteří mají ve třídě žáka se SPU. Z oslovených osmi pedagogů prvního stupně základní školy Emy Destinnové, mělo zájem se zúčastnit mého výzkumu pět. Respondentům jsem nejprve vysvětlila cíl a průběh šetření a ujistila je o naprosté anonymitě získaných údajů s ohledem na zákon o ochraně osobních údajů. Po domluvě s pedagogy jsem si s každým naplánovala schůzku za účelem rozhovoru.

Polostrukturované rozhovory s učiteli probíhaly v průběhu roku 2018 ve sborovně bez přítomnosti dalších vyučujících nebo ve třídě po skončení vyučování. Požádala jsem je, ať se vyjadřují naprosto otevřeně bez nutnosti spisovného jazyka. Úvodem jsem respondentům nastínila oblast svého výzkumu a poté jsem přešla k připraveným otázkám.

Po úvodní otázce, jak dlouho pracuje s dětmi se specifickými poruchami učení, jsem přecházela k dalším, kterých jsem se držela. Pokud se pedagog chtěl k určité otázce vyjádřit podrobněji, dala jsem mu prostor, ale potom jsem opět pokračovala v připravené struktuře rozhovoru. Rozhovor jsem vedla tak, aby otázky nebyly sugestivní a nezahrnovaly i odpovědi a aby měli pedagogové co největší prostor pro subjektivní výpověď. Během rozhovorů jsem písemně zaznamenávala odpovědi respondentů, které jsem poté převedla do elektronické podoby. Rozhovory se lišily svou délkou, v závislosti na časových možnostech konkrétního pedagoga, 25 až 45 minut.

## 8 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro svůj výzkum jsem si jako základní metodu zvolila polostrukturovaný hloubkový rozhovor.

Kvalitativní přístup v pedagogických vědách vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Cílem výzkumníka je porozumět situaci natolik, jak jí rozumějí samotní aktéři. Toto hledisko je v kvalitativním výzkumu důležité, neboť jsou lidé zkoumáni v přirozeném prostředí, což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání a chování významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces. Kvalitativní výzkum stojí na poznatku, že platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti badatele. Subjektivita badatele je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti, čímž je uznána náročnost a přínos myšlení. Další charakteristikou kvalitativního výzkumu je dialogičnost, kdy se badatel nejprve ponoří do studované reality a získá tak hluboké pochopení studovaného jevu (Švaříček, Šedřová, 2007).

Interview neboli metoda rozhovoru je založená na komunikaci a interakci mezi respondenty a výzkumníkem, tj. na přímém dotazování a zjišťování faktů, motivů a postojů u zkoumaného jedince. Průběh rozhovoru a jeho výsledky závisejí na vzájemném, interpersonálním vztahu respondenta a výzkumného pracovníka. Proto je důležité si při rozhovoru vytvořit pozitivní a otevřenou atmosféru, získat si respondentovu důvěru a pokusit se s ním navázat přátelský vztah. Důležité je také zvážit výběr prostředí, ve kterém se rozhovor uskuteční (např. řešit výchovné problémy žáka v přeplněném dopravním prostředku je jistě nevhodné). Rozhovor má různé varianty a jejich vhodný výběr rozhoduje o zdařilosti výsledků zkoumání. Interview můžeme rozlišit podle struktury otázek, podle počtu zúčastněných osob nebo podle místa realizace rozhovoru (Čábalová, 2011).

Rozhovor je jednou z častých metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, užívá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in depth interview), který můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny, který si klade za cíl získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí a neomezovat tak pohled pomocí výběru položek v dotazníku. Za dva hlavní typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný



rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek a nestrukturovaný neboli také narativní rozhovor, který může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem. Celý proces získání dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru se skládá nejen z rozhovoru a jeho přepisu, ale z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

O výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby. Záměrný výběr může vzniknout třemi způsoby, první je anketní výběr, do kterého se jedinci dostávají na základě svého rozhodnutí. Druhý způsob záměrného výběru je výběr „průměrných jednotek“, při kterém výzkumník vybírá určitý objekt (např. škola, třída, žáci), kteří jsou považováni za typický, průměrný případ. Tato metoda předpokládá vysokou kvalifikaci výzkumníka, který musí dobře rozlišovat mezi jevy jedinečnými, zvláštními a obecnými. Je to postup, který je v jistém směru jednodušší, lacinější a rychlejší než ostatní uvedené postupy, ale přináší nepoměrně méně věrohodné výsledky. Je totiž obtížné, ne-li nemožné dokázat na skutečně vědecké úrovni, že vybraný objekt je typickým představitelem základního souboru. Třetí možností je kvótní výběr, který z teoretického hlediska vyhovuje, kdy se nejdříve zvolí určité kontrolní znaky, podle kterých se výběr orientuje (Chrástka, 2016).

Druhá část výzkumu se skládá z případové studie dívky 5. ročníku základní školy, u které jsou diagnostikovány specifické poruchy učení. U této žákyně působím jako asistent pedagoga.

Případová studie patří v pedagogických vědách k základním výzkumným designům, detailní studium jednoho nebo několika případů je považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů. Základem případové studie musí být sběr skutečných dat, která se vztahují k objektu výzkumu neboli případu (Kazík, 2017).

Objekt výzkumu by měl být analyzován ve své komplexnosti. Na každý zkoumaný aspekt je nahlíženo jako na celistvý systém, nikoliv jako její izolovanou část. Rozkrýváním vztahů dochází k vysvětlování podstaty případu, kterým může být osoba, skupina osob, procesy, události nebo instituce. Podstatou v případové studii je vždy fakt, že badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem, který si případová studie

klade, je interpretace interakce mezi případem a okolím. Splnění takto nastaveného úkolu vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů a je tedy skutečně výzkumnou strategií a nikoliv jednotlivou technikou výzkumu. Výslovně nezdůrazňovaným rysem případových studií je čas, protože pokud má naplnit svůj účel, kterým je porozuměním a interpretováním událostí spojených se zkoumaným objektem, vyžaduje velké množství času stráveného zevrubným studiem případu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

## **8.1 Místo výzkumu**

Polostrukturované rozhovory na základě metody záměrného výběru a případová studie byla provedena na Základní škole Emy Destinnové, prvním stupni v Praze 6 se souhlasem ředitele školy a pedagogického sboru.

Tato základní škola je největší základní školou v obvodu Praha 6, ve dvou budovách se celkem vyučuje okolo 900 žáků. Na náměstí Svobody je umístěna hlavní budova, která je sídlem 3. – 9. ročníků včetně oddělení školní družiny pro 3. – 5. ročník, školního klubu, zájmových kroužků a školní jídelny. V budově v Českomalínské ulici sídlí ročníky 1. – 2. a oddělení školní družiny pro tyto třídy, včetně zájmových kroužků. Základní škola je zaměřena na výuku cizích jazyků, jako je anglický jazyk, německý, francouzský, španělský a ruský jazyk a také poskytuje výjezdy do zahraničí v rámci výuky těchto jazyků, především do Anglie, Francie a Španělska. Dále poskytuje výjezdy do škol v přírodě s náplní zdravého životního stylu a ekologické výchovy, projektové vyučování, které je zajištěnou formou celoškolských projektových dnů, společných projektů většího počtu tříd (projekt ve výuce jazyků, společný projekt ročníku a třídních projektů). Klima školy ovlivňují pořádané kulturní akce, jako jsou koncerty, výstavy, divadla, akademie, výtvarné soutěže a preventivní programy, zaměřené na rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností, prevence šikany a protidrogová prevence. Žáci jsou vedeni k rozvoji čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti. Velká pozornost je věnována jazykovému vzdělání, všichni žáci od prvního ročníku začínají výukou cizího jazyka, kterým je angličtina. Škola má povoleno vyučovat v anglickém jazyce i výtvarnou výchovu v 1. – 5. ročníku a pracovní vyučování ve 3. – 5. ročníku. Od 6. ročníku je žákům nabízena výuka dalšího cizího jazyka, jako je francouzský, německý, španělský nebo ruský jazyk. Žáci, kteří nejsou jazykově nadaní, umožňuje škola začít s druhým jazykem až v 8. ročníku ([www.zsemydestinnove.cz](http://www.zsemydestinnove.cz)).

## 8.2 Inkluze na ZŠ Emy Destinnové

V oblasti inkluzivního vzdělávání škola zaměstnává 17 asistentů pedagoga u dětí s diagnózami: specifické poruchy učení a chování 40 žáků, zrakové postižení 4, sluchové postižení 1, postižení autistického spektra 10. Integraci těchto žáků probíhá se supervizí pracovníků speciálně pedagogického centra, které spolupracují s pedagogy na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, hospitují ve třídách a zúčastňují se hodnotících schůzek s rodiči a učiteli. Na základní škole pracuje speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog a škola úzce spolupracuje se Základní školou speciální a Speciálně pedagogickým centrem ([www.zsemydestinnove.cz](http://www.zsemydestinnove.cz)).

Od školního roku 2006/2007 je škola vzdělávána podle programu Ad astra, která klade velkou váhu na výchovu estetickou, kulturní a vede žáky ke vnímavosti a chápání kulturních souvislostí a odlišností nejen v jeho nejbližším okolí, ale i v širším kontextu. Škola umožňuje vzdělávání žáků cizinců, kteří jsou zařazeni do ročníku odpovídajícímu jejich věku a dosavadního průběhu vzdělávání a vybavenosti po jazykové stránce. Na základě orientační diagnostiky jazykových schopností je sestaven individuální vzdělávací plán, jehož cílem je dosáhnout stanovených oblastí. Žákům je nabídnuta možnost docházet ke speciálnímu pedagogovi na hodiny českého jazyka ([www.zsemydestinnove.cz](http://www.zsemydestinnove.cz)).

Poskytované stupně podpůrných opatření (PO) na ZŠ Emy Destinnové (údaje od speciálního pedagoga - Mgr. Kateřiny Kroužilové k roku 2019)

- 1. stupeň PO – zejména mírné poruchy učení – 9 žáků
- 2. stupeň PO – žák s identifikovaným mimořádným nadáním – 4 žáci
- 2. stupeň PO - žák s identifikovaným mimořádným nadáním + poruchy autistického spektra s mírným odrazem do vzdělávání žáka – 1 žák
- 2. stupeň PO – SVP vyplívají z kulturního prostředí žáka (cizinec neovládá ČJ) – 3 žáci
- 3. stupeň PO – SVP vyplívají z kulturního prostředí žáka (cizinec neovládá ČJ) – 1 žák
- 3. stupeň PO – poruchy autistického spektra s mírným odrazem do vzdělávání – 6 žáků
- 3. stupeň PO – mírné až středně závažné poruchy chování, mírné až středně těžké vady řeči, mírné až středně závažné vývojové poruchy učení – 19 žáků
- 3. stupeň PO – těžké sluchové postižení – 1 žák

- 4. stupeň PO – poruchy autistického spektra + poruchy chování s mírným odrazem do vzdělávání žáka – 1 žák
- 4. stupeň PO – těžké zrakové postižení – 1 žák
- děti vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího plánu na ZŠ Emy Destinnové – 43 žáků
- poskytovaná pedagogická intervence (1x týdně) – 46 žáků
- poskytovaná pedagogická intervence (2x týdně) – 3 žáci
- hodiny se školním speciálním pedagogem – 42 žáků
- asistent pedagoga (i sdílený) - 23 žáků

### **8.3 Poradenské služby školy**

Činnost školního poradenského pracoviště zahrnují služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Konzultační tým pro poskytování služeb ve škole poskytují výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a třídní učitel. Výchovné poradenství je prováděno výchovnou poradkyní, provádí volbu povolání, vede evidenci integrovaných žáků a žáků nadaných a talentovaných. Výchovný poradce je pravidelně v kontaktu s třídním učitelem a vedením školy, pořádá schůzky i s ostatními učiteli a workshopy. Metodik prevence zpracovává minimální preventivní program, spolupracuje s vedením školy a se všemi učiteli v případě řešení a předcházení problémů. Aktivně se podílí na projektech vyhlášených MŠMT a OÚ Praha 6 a jejich realizaci. Školní psycholožka je k dispozici dětem, rodičům i učitelům, podílí se na monitorování problémových projevů chování, provádí krizovou intervenci, individuální případovou práci se žáky v jejich osobních problémech, koordinuje kariérové poradenství s ostatními subjekty, jako jsou PPP, úřady práce a další. Od školního roku 2016/2017 na škole začala pracovat další psycholožka, která se zaměřuje na práci s třídním kolektivem na prvním i druhém stupni, které ovlivňuje sociální klima školních tříd a celé školy. Od školního roku 2017/2018 v rámci ŠABLON zahájila svou činnost na škole speciální pedagožka. Speciálně pedagogické centrum Vertikála provádí supervizi integrovaných žáků, hospituje ve třídách a spolupracuje při tvorbě učebních plánů. Oddělení sociálně právní ochrany dítěte významně pomáhá při řešení výchovných problémů, které se týkají rodin žáků ([www.zsemydestinnove.cz](http://www.zsemydestinnove.cz)).

## 9 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

### Rozhovor č. 1 – Klára, 29 let, aprobace 1. stupeň, třídní učitelka 5. třídy

#### 1. Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?

Já učím čtvrtým rokem a ihned po nástupu do práce jsem se s takovými žáky setkala. Dnes už je třída, kde nejsou žáci s IVP, velkou výjimkou. Také vidím rozdíl v době. Ještě před pár lety se do PPP chodilo pouze s vážnými poruchami a problémy učení. Dnes toho rodiče často zneužívají a ochotně zařizují pro své dítě „papír“. No, není to tak dávno, co jsem sama byla na ZŠ. V naší třídě byl pouze jeden chlapec s IVP. Dnes jsem třídní učitelkou a dětí s IVP mám ve třídě 6 + 4 tolerance.

#### 2. Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?

V žádném případě! Neblázní.(úsměv) Na vejšce se vše bere pouze teoreticky. Rady, které nám byly uděleny a postupy, kterými bychom se měli řídit, v praxi velmi často nejsou uskutečnitelné. Bohužel jsme také veškeré informace dostávali od vystudovaných pedagogů, kteří nikdy na ZŠ vůbec neučili nebo učili před 20 lety. Současný učitel si na vše musí přijít sám, popř. spolupracovat se speciálním pedagogem.

#### 3. Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?

Vycházím z IVP, který ještě do nedávna vypracovávala PPP. Z nějakého důvodu je nyní vše jinak a IVP zpracovává třídní učitel, což v praxi znamená, že dávám rady sama sobě, jak s dítětem pracovat. To je vážně divný (pomlka). Největší podpora je pro mě proto speciální pedagog, který na naší škole funguje dobře.

#### **4. Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?**

Je to velmi individuální. Mám ve třídě dítě s hraničním IQ a stejně tak děti s mimořádným nadáním. U dítěte s hraničním IQ, které má ke všemu diagnostikovanu dyslexii, dysgrafii, dysortografií, je vždy nutné učivo a úkoly redukovat do zvládnutelné míry. Používá tabulky a názorné pomůcky. Často je dítě spíše zkoušeno ústně než psaným projevem.

U dětí s mimořádným nadáním je postup zase úplně jiný. U těchto dětí je důležité nadšení pro učení. V matematice pracují na logických úlohách, řeší rébusy a hledají jiné postupy výpočtů, než ty, které se učí. V přírodovědě a vlastivědě dělají svým spolužákům projekty na téma, které je zaujme. Bádají a dohledávají věci, které by se z učebnice, ani ode mne, nedozvěděly. Zároveň je pro ně skvělé, že své poznatky prezentují před ostatními.

#### **5. Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?**

Stačilo by málo: Tito žáci by měli být zařazeni do menších kolektivů, podle mě, maximálně 15 dětí, aby se jim paní učitelka mohla opravdu individuálně věnovat. V kolektivu například 28 dětí, jak to normálně je, nebo 30, je to velmi obtížné. Dále by pedagog, který má dítě s IVP ve třídě, měl dostat přesné informace o diagnóze a o tom, jak s dítětem pracovat, aby docházelo k reálné pomoci a zlepšování.

#### **6. Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

100% pozitivně! Dnes už si nedokážu představit výuku bez asistenta. Pokud je učitel s asistentem ve shodě a dokáží si navzájem pomáhat, je vyhráno. Vše ale záleží na souznění a spolupráci. Bohužel existují i případy, kdy je asistent ve třídě naprosto zbytečný (z různých důvodů) či učitel a asistent nedokáží spolupracovat. Já mám jen pozitivní zkušenosti. Paní asistentka vždy vycítí, jak má ve třídě pomoci, na koho se zaměřit a jak zefektivnit výuku. Je to ale člověk od člověka. Na toto povolání musí být ta správná povaha a dobrá energie.

**7. Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?**

Co se týče práce ve škole, tak ano. Bohužel jsou výsledky často ovlivňovány domácí spíše nepřipraveností. To všichni známe, ve škole se asistent s dítětem snaží a doma pak rodiče nic nedělají, nebo jen ten základ, jenže dítě se SPU potřebuje mnohem větší domácí přípravu s rodiči.

**8. Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

Zavedla bych pravidelná každodenní setkání, např. před výukou. Asistent by se dozvěděl, co se ten den bude ve třídě dít a mohl se lépe přizpůsobit. Toto lze ovšem aplikovat pouze na 1. stupni.

Na druhém stupni by možná pomohlo, kdyby se asistent, alespoň 1x týdně na pár minut, sešel s třídním učitelem a společně by prodiskutovali, jak se žákům s IVP pracovalo, co se událo atd. Popř. by vše bylo řešeno i s rodiči.

**9. V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?**

Samotný fakt, že jsou ve třídě dvě dospělé osoby, je pro všechny prospěšný. Děti se mohou obrátit na toho, kdo je jim blíž či bližší, zároveň je jednodušší udržet ve výuce kázeň. To, že je ve třídě asistent pedagoga, beru jako velkou výhodu. Nevýhodu jsem zatím nenašla. Budu se ale opakovat – je to o tom, že máme s paní asistentkou výborný vztah.

**10. Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Nemohu posoudit. Někteří lidé mohou dělat asistenci na základě svého vzdělání, někteří si dělají kurz. Je to vždy člověk od člověka. Rozumní a vnímaví lidé tuto práci dělají skvěle. Nezáleží na tom, zda absolvovali kurz či jiné vzdělání. Pak se samozřejmě najdou lidé, kteří vzdělání absolvovali, ale nezanechalo to na nich nejmenší stopy. Takoví lidé jsou ve školství zcela zbyteční a práci pedagogům mnohdy spíše přidělávají.

## **Rozhovor č. 2 – Pavla, věk 42 let, aprobační učitelka 1. stupně, třídní učitelka 4. třídy**

### **1. Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?**

No, už přes dvacet let učím a tu stejnou dobu pracuju i s těmito žáky.

### **2. Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?**

Na fakultě v roce 1991 až 1995 jsme o SPU dostali pouze základní informace. Sama jsem si pak dělala kurz. Byl výborně vedený, zajímavá teorie a spousta praktických věcí. Tam jsem se toho nejen o SPU dozvěděla hodně. Myslím, že by učitelé měli chodit na takový kurz.

### **3. Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Já si dělám všechno sama, jsem tak zvyklá, takže co jsem si sama nastudovala, z toho čerpám. Samozřejmě taky sleduji nové učebnice, čtu články na netu, vyrábím si materiály a pomůcky.

### **4. Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?**

Za první se řídím hesly: opakování matka moudrosti a méně a častěji, to si myslím, že vše vystihuje (pomlka) Ale konkrétně teda (pomlka) využívám pracovní listy, hodně obrázky, názor, větší písmo, barevnost, cvičení na počítači a podobně a podle mě, právě tohle pomáhá. Mám s tím samý dobrý zkušenosti.

### **5. Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?**

Na tyto děti je málo času! To ví snad všichni učitelé..je to tím, že ve třídě je velký počet dětí, takže určitě snížit počet dětí ve třídě. A taky se učí zbytečně kvantum na úkor kvality. Tyhle děti nepotřebují vědět tolik informací, kterých je po nich požadováno, ale jde spíš o to, aby se kvalitně naučili a upevnili si to základní učivo (pomlka) k čemu je dítěti vědět, koho měl



Přemysl Oráč za manželku, když neumí používat násobilku, nepamatuji si vyjmenovaná slova a tak dál (pomlka) tohle by se mělo zkvalitňovat a prohlubovat.

#### **6. Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

Bez asistentky by to už nešlo. Děti s problémy je ve třídě víc a to nejen v mojí a nejen s poruchami učení, takže si to neumím vlastně jinak představit. Mám ve třídě problémový dítě, který má diagnostikovaný autismus, ale myslíme si, že má i nějaký psychický problémy..a přesně v tomhle případě bych to tam s ním sama nezvládla.

#### **7. Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?**

No rozhodně, asistentka dopomáhá při pochopení zadání, průběžně kontroluje, jak pracují, povzbuzuje, motivuje, poradí...a spoustu dalších věcí, který třeba ani nejsou v její kompetenci.

#### **8. Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

Já jsem maximálně spokojená, takže bych žádný změny nechtěla. Máme s paní asistentkou výborný vztah a spolupráce nám jde jedna radost.

#### **9. V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?**

Pomáhá a poradí i ostatním. S tím nemám problém ani já, ani asistentka. Běžně se pohybuje mezi dětmi, je pro ně i oporou ve vztahových věcech, je s nimi o přestávkách. Myslím si, že asistent by měl být v každé třídě 1. stupně. Děti s problémy přibývá, a to nejen SPU. Pokud je to asistent schopný, vnímavý, dokáže být platný v každé třídě. Velice důležitý je ale podle mne vztah mezi učitelem a asistentem. Měli by na sebe být „napojeni“, měla by mezi nimi být určitá souhra, také podle toho by měl být asistent do třídy vybírán. Myslím, že by to nemělo být tak, že učitel asistenta takzvaně „úkoluje“, asistent by měl umět samostatně reagovat na situace. A tohle všechno moje asistentka splňuje a jsem za to moc ráda.

**10. Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

To nevím, jestli můžu posoudit, protože moje asistentka je výborná. Vím, že má kurz pro asistenty pedagoga, ale je to asi hlavně o určité lidskosti a přirozených pedagogických vlastnostech a kdo tohle nemá, tak mu nepomůže ani kdoví jaký vzdělání, bych řekla.

**Rozhovor č. 3 – Lenka, 45 let, aprobace přírodopis/výchova ke zdraví, třídní učitelka 3. třídy**

**1. Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?**

Jedenáct let. Nejen jako třídní učitelka, ale i jako asistentka pedagoga, takže mám vlastně pohled z obou stran.

**2. Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?**

Ano, ale ne po stránce svého vzdělání. Spíše jsem se učila praxí. Pokud i teď něco nevím, mám možnost zeptat se speciálního pedagoga nebo výchovného poradce a to i často využívám, protože ani po relativně dlouhý době toho nevím spoustu, navíc se to každou chvíli mění.

**3. Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Právě u školního speciálního pedagoga nebo výchovného poradce. Taky si mohu zapůjčit některé materiály, kterými škola disponuje. Vím, že mám možnosti i komunikace se speciálním centrem, pokud mám žáky se specifickými potřebami a zároveň se specifickými poruchami učení. Ale podpora nebývá dostatečná. Proto se obracím v případě potřeby spíše na školní poradenské pracoviště.

#### **4. Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?**

Především individuální přístup, založený na konkrétní SPU daného žáka. Obecně prodloužený výklad, prodloužení času při písemné práci, individuální reedukace, multisenzoriální přístup. Také kontrola porozumění textu a zadání, logopedická podpora, podpora sluchového rozlišování, analýzy, syntézy, skupinové práce, vrstevnické učení a zejména pozitivní atribuce a motivace. Z pomůcek se jedná například o bzučák, ten je na délku slabik, mačkadlo na tvrdé a měkké slabiky, různé formy třídění, knihy, encyklopedie, internet, online výukové materiály, úchopový míček... no je toho spousta, ale my jako škola toho máme opravdu hodně a vždy si to můžu zapůjčit u speciálního pedagoga, takže toho využívám, když na to mám čas v hodinách.

#### **5. Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?**

Tak určitě menší počet žáků ve třídě, to je jasný. Lepší vybavení potřebnými pomůckami pro každého žáka se SPU, nejen pro žáky s vyššími stupni podpory. Pomůcky by i byly, jen ten čas je tam zásadní (pomlka) a tím, že je ve třídě zhruba těch 28 žáků je to obtížně realizovatelný (pomlka) A to i s asistentkou, protože to třeba ruší, nebo odvádí pozornost ostatních dětí, když vidí, že ten jeden má něco extra. Je to těžký.

#### **6. Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

Pokud spolu učitel a asistent vychází, není nic lepšího. Nejen žáci se SPU, ale celá třída z toho profituje. Pokud spolupráce nefunguje, není asistent ve třídě přínosem. Setkala jsem se bohužel s tou druhou verzí, že jsme si nesedli s paní asistentkou osobně a pak vznikaly různé překážky, vyřešilo se to tím, že já jsem s dětmi přešla teď ve třetí třídě na hlavní budovu a ona zůstala na Českomalínské.

**7. Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?**

Jak říkám, v případě funkční spolupráce ano. Už bych to asi víc nerozmazávala.

**8. Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

Není dostatečné vzdělání asistentů vzhledem ke specifickým poruchám učení. Je třeba vyčleněný čas do úvazku na vedení asistenta pedagoga, zadávání specifických činností vzhledem k jeho práci, předávání informací a tak. Neboť asistent pedagoga vyžaduje vzdělávání a informování učitelem, což zabírá čas. Nevyhovuje koncept asistent pedagoga – vychovatel školní družiny, jelikož není čas na komunikaci s učitelem, neboť ihned přebírá žáky a odchází na oběd, školní družina navazuje. Na druhou stranu učitel nemá na asistenta takto čas. Asistent se může cítit nekomfortně, protože neví, co má dělat, jak by mohl učiteli a žákům pomoci. Takto to mám teď já, moje asistentka pracuje na poloviční úvazek i v družině. To bych změnila, vyčlenila bych čas v úvazku, který by měl asistent a učitel společný, aby si mohli předat důležité informace a popovídat si o dětech, následujících hodinách a přípravách na ně

**9. V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?**

V případě funkční spolupráce je přínosem ve všech činnostech, neboť se podílí nejen na podpoře žáků se SPU, ale i přípravě pomůcek, komunikaci s dětmi a rodiči a tak dále.

**10. Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Ne, většina ne. Učí se většinou praxí. Každý žák se SPU je však jiný a každé SPU vyžaduje jiné přístupy a jiný typ podpory. V tomto směru asistenta pedagoga vzdělává učitel, což zabírá čas a energii. Ale to už bych se opakovala, zmiňovala jsem to v předchozí otázce. V případě funkční spolupráce se tato investice mnohonásobně vrací nejen žákům se SPU, ale i celé třídě.

## **Rozhovor č. 4 – Hana, 50 let, aprobace 1. stupeň, třídní učitelka 5. třídy**

### **1. Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?**

Už je tomu 7 let, zdá se to málo, ale za tu dobu jsem nasbírala spoustu zkušeností a dovedností jak s těmito žáky pracovat.

### **2. Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?**

No hele, vzhledem k tomu, že jsem 5 let pracovala jako asistent pedagoga, tak se cítím být připravena na inkluzi. V současné době mám ve své třídě 4 děti s IVP, dvě děti s tolerancí a jedno dítě s ADHD. Mám ke třídě přidělenou asistentku pedagoga. Ve spolupráci s paní asistentkou nemáme při práci s dětmi se SPU vážnější problém.

### **3. Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Všechno jsem zjistila v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v seminářích, který jsou zaměřeny na speciální pedagogiku a pak taky v odborné literatuře. Na naší škole, kde pracuju, funguje speciální pedagog, který je nám kdykoliv k dispozici a se kterým pravidelně konzultuju problémy dětí se SPU.

### **4. Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?**

Nejvíce je to určitě individuální přístup ke každému dítěti, nejen k těm se SPU a respektování pracovního tempa. Pak taky přiměřenost, vizualizace, strukturalizace učiva, dopomoc toho prvního kroku, metoda postupných kroků, kontrola pochopení zadání, metoda povzbuzování, upevňování nabytých a získaných vědomostí, delší časová dotace, zkrácení úkolu, doplňování gramatických jevů místo diktátu, názornost, hlavně didaktické pomůcky v matematice – zlomky na legu, zaokrouhlování, která jsem si sama vyrobila, modely těles, sčítací tabulky, násobící tabulky, tabulky se vzorečky, didaktické pomůcky pro neslyšící děti, jako je pexeso, domino, tak tohle všechno se mi osvědčilo.

**5. Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?**

Určitě je třeba, aby ve třídách s dětmi se SPU bylo méně žáků, ideální je počet okolo 20. Dřív byly na školách speciální třídy pro tyto děti po 15 žácích. Bylo by dobré se k tomuto systému vrátit, protože byl funkční. Do této třídy by pravidelně docházel speciální pedagog, který by žáky se SPU pravidelně sledoval. Taky další systematické vzdělávání učitelů asistentů pedagoga je na místě. To bych byla ráda.

**6. Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

No velmi pozitivně, protože už druhým rokem spolupracuju s asistentem pedagoga a jeho přítomnost ve třídě je po všech stránkách nezastupitelná. Pomoc asistenta nevyužívají jen děti se SPU, ale z jeho pomoci a podpory těží všechny děti ve třídě, včetně třídního učitele. Nemůžu si tuhle spolupráci vynachválit.

**7. Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?**

Všechny děti se SPU u nás ve třídě udělaly významný pokrok jak v samostatnosti, tak ve zlepšení jejich poznávacích schopností. Děti se líp orientují v probíraném učivu, neujíždí jim tzv. vlak, zvládají více úkolů, mají lepší známky.

Práce asistenta pedagoga je v rámci inkluze nezastupitelná. Pokud si učitel a asistent rozumí, vzájemně spolupracují a konzultují, vzájemně se respektují a naslouchají si, je tato spolupráce přínosná pro celou třídu. Ve vzájemné souhře může probíhat například tandemové vyučování, které zohledňuje jak děti se SPU, tak děti nadprůměrně nadané.

**8. Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

Spolupracuji s asistentem pedagoga dlouhodobě. Každý den probereme program dne, úkoly a cíle. Po vyučování řešíme, jak jednotlivé děti zvládají učivo, kde je třeba redukce učiva a v jaké míře. Na naší spolupráci bych neměla vůbec nic, jsem spokojená.

### **9. V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?**

Asistent pedagoga je mojí pravou rukou. V mé nepřítomnosti mě kvalifikovaně zastoupí, protože se orientuje v probíraném učivu a dobře zná všechny děti. Děti mají k asistentovi důvěru, často se mu svěří se svými osobními problémy, když jsem zaneprázdněná. Asistent tráví s dětmi všechny přestávky, jeho přítomnost má na děti pozitivní vliv, děti se neperou, neublíží si a často využívají asistenta k dovysvětlení učiva, které jim není úplně jasné. Ale nejdůležitější práci odvádí asistent během vyučování, kdy sleduje a podporuje žáky s IVP a se SPU. Děti si mohou asistenta kdykoliv zavolat a dostane se jim podpory. Asistent sleduje, jak se jim v hodině daří a zasáhne kdykoliv je dítě nejisté, tápe, nepochopilo zadání nebo se ztrácí v novém učivu.

### **10. Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Záleží na tom, jak kvalitní kurz asistent pedagoga absolvuje. Kladně hodnotím nutnost praxe ve škole před dokončením kurzu. Myslím si, že by asistenti měli být vzdělávání soustavně formou seminářů a praktických kurzů. Rozhodně by pomohl i bakalářský obor v rámci vysokoškolského studia na pedagogických fakultách (pomlka) jenže to by asistenti nesměli pracovat jen na poloviční úvazek, ale na celý, protože kdo by to chtěl studovat a pak za to nedostal žádný peníze (pomlka) všichni víme, jak to je.

## **Rozhovor č. 5, Barbora 30 let, aprobace dějepis/německý jazyk, třídní učitelka 5. třídy**

### **1. Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?**

Pátým rokem. Nejdřív jsem pracovala jako asistentka pedagoga, teď pracuju jako třídní v páté třídě, takže myslím, že mám pohled z obou stran.

### **2. Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?**

Na veřejce jsme se tématu inkluze dotkli velmi okrajově... taky mám aprobaci na druhý stupeň, takže je to možná i tím. Pokud jsem chtěla této problematice ve své praxi alespoň trochu porozumět, musela jsem volit samostudium. Nejvíc mě ale pomohla praxe samotná a postupné zjišťování, jak by měla a mohla vypadat práce s integrovanými dětmi.

### **3. Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Nikde. Vše si musím případně dohledat a zjistit sama. Teď, zhruba dva roky nám tu sice funguje speciální pedagog, ale já toho mám tolik, že ani nemám čas si tam zajít...a když něco potřebuju aktuálně najít, tak si to radši sama vyhledám, je to rychlejší.

### **4. Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?**

Z pozice asistentky pedagoga jsem neměla k dispozici mnoho speciálních materiálů pro práci s takovým dítětem. Upravovala jsem si stávající materiály, ze kterých probíhala běžná výuka. Nyní jakožto učitelka v tomto pokračuji, respektive snažím se ve spolupráci s paní asistentkou pro žáka vytvořit tu nejlepší možnou variantu.



**5. Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?**

Asistent pedagoga by měl mít k dispozici ve škole mnohem větší penzum materiálů a volnější ruku v přístupu k dítěti – individuální výuka v oddělené učebně, pokud je třeba pro dítě zajistit vhodné podmínky, aby se dokázalo koncentrovat na zadaný úkol.

**6. Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

Rozhodně kladně. Žáka se specifickými poruchami učení nezvládne učitel během výuky dostatečně vést. Asistent pedagoga není platný pouze k jednomu konkrétnímu žákovi, ale může pomoci i se slabšími žáky bez specifických poruch učení. Ideálně může žáka se specifickými poruchami dobře integrovat mezi ostatní líp, než vyučující, a při skupinové práci takového žáka mohou ostatní dobře motivovat k výkonům.

**7. Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?**

Ano, pokud asistent funguje dobře a zná svou náplň práce. Asistent pedagoga nesmí za žáka například plnit úkoly, pokud žák nezvládá, ale vhodně je modifikovat a žáka motivovat k plnění. S tím jsem měla trošku problém, že tohle paní asistentka překračovala, ale pak jsme si to vysvětlily a dobrý.

**8. Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

Paní asistentku v mojí třídě navádím, aby svého svěřence vedla k větší samostatnosti, to znamená, aby mu nebyla k ruce kdykoliv si řekne a neplnila za něj jeho povinnosti, pokud je unavený, ale aby byl žák nucen si poradit sám, protože vždycky s ním přece nebude (pomlka) případně se zeptat mě, jakožto vyučujícího. Paní asistentka pak může svou pozornost věnovat taky slabším žákům ve třídě nebo cizincům.

### **9. V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?**

Pro učitele je asistent pedagoga jakousi úlevou v hodině například při skupinové práci. Asistentku mohu „využít“ také opačným způsobem – s většinou třídy může plnit předem připravený úkol, kontrolovat jeho plnění a já se v mezičase mohu sama věnovat slabším žákům, což by bez paní asistentky nebylo možné. Alespoň takhle to vidím já a jsem za to ráda, jak nám to funguje.

### **10. Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Nejsou, (pomlka) jak by mohly být, zaměstná se téměř každý, který projde kvalifikačním kurzem a to je všechno a navíc jeho předchozí vzdělání nikoho nezajímá. Ono taky za ty peníze, kdo by to chtěl dělat, (pomlka) tohle by se mělo určitě změnit, pokud na místě asistenta mají být kvalifikovaní lidé. Nejenom jejich plat, ale s tím souvisí i jejich úvazek a vzdělání, je to těžký. Záleží taky ne lidský stránce toho konkrétního asistenta, jestli se k tomu povolání hodí a nejde to dělat jenom proto, že nemá práci (pomlka) no, to by bylo ještě na dlouhý rozhovor (úsměv).

## 9.1 Případová studie - Kazuistika

Tamara (jméno je fiktivní, vytvořené pro účel této práce), žákyně 5. třídy, která má hraniční IQ, diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii a dysotrografii.

Tamara žije v úplné rodině ve vesnici blízko Prahy, bydlí v rodinném domě se zahradou. Její starší bratr chodí do stejné školy, do sedmé třídy, a má podobné problémy v učení jako Tamara. Otec je vyučen v oboru truhlářství. Nyní pracuje jako podnikatel ve své stavební firmě. Matka, která má středoškolské vzdělání v oboru cestovní ruch, často mění zaměstnání a na dceru jí nezbývá tolik času, který by potřebovala. V současné době je nezaměstnaná. V interakci se školou spolupracuje, pravidelně chodí na třídní schůzky a dokazuje zájem o obě své děti. Podle vyjádření matky bylo těhotenství i porod v normě. Psychomotorický vývoj byl v raném dětství také v pořádku, až do nástupu do školní docházky. Tamara nastoupila do základní školy bez obtíží. Problémy nastaly ve druhé třídě, kdy měla Tamara zlomeninu pravé ruky a dlouhou dobu nechodila do školy a nemohla psát. Neměla tak dostatek času na procvičování a upevňování písma, což se projevovalo pomalým, obtížným psaním, písmenka skákala po řádku a nenavazovala na sebe. Druhou třídu však Tamara nakonec zvládla.

V prvním pololetí třetí třídy si nejen těchto obtíží v psaní všimla Tamary nová třídní učitelka a dala návrh rodičům k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Tam byla Tamaře diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysotografie a měla možnost získat asistenta pedagoga. S Tamarou jsem jako asistentka pedagoga začala pracovat před dvěma a půl roky.

V sociální oblasti Tamara nemá žádné problémy. Tamara je milá, přátelská a vstřícná ke všem ve třídě, snaží se ostatním pomáhat. V druhém pololetí třetí třídy jsem vstoupila do kolektivu jako asistent pedagoga a Tamary spolužáci si začali uvědomovat, že potřebuje pomoc a je „jiná“. Bylo jim vysvětleno Tamary hodnocení a známkování a také redukce učiva na polovinu. V této chvíli nastal zlom a Tamara začala méně spolupracovat s asistentem pedagoga a třídní učitelkou, uzavírala se více do sebe a byla si vědoma, že některé věci nezvládne stejně dobře a rychle jako její spolužáci. Začala být více mrzutá, plačtivá a podrážděná. To se bohužel promítlo i do jejího postavení v kolektivu. V tuto dobu měla jen jednu kamarádku, která se s ní bavila více.

Ve třetí třídě bylo hodně učiva a Tamara jej přestávala zvládat, dostávala špatné známky i při výrazné redukci učiva, čehož si všimli i její spolužáci a stala se outsiderem třídy. Zůstávala

poslední, kterou si ostatní vybírali při práci ve skupinkách, při tělesné výchově i při dalších podobných činnostech. Spolu s třídní učitelkou jsme se snažily, aby pocítila úspěch, ale bohužel tomu nepřispívala ani domácí příprava, která nebyla na kvalitní úrovni, Tamara nenosila domácí úkoly ani pomůcky. Situace byla opravdu vážná a hrozilo propadnutí, které by Tamaře neprospělo a nemotivovalo do dalšího studia. Posléze, po setkání s Tamary matkou jsme se dozvěděly, že měnila své zaměstnání a na Tamaru jí nezbyval čas. Přislíbila nám zlepšení domácí přípravy, případně s Tamary babičkou, a opravdu se tak stalo. Tamara zvládla třetí ročník a zlepšení prospěchu ve škole jí přineslo i lepší vztahy ve třídě.

Tamary změna od třetího do pátého ročníku je znatelná. Ostatní děti i Tamara si zvykly nesrovnávat se a neposuzovat sebe navzájem pouze ze známek a školního prospěchu. Nyní jsou všichni v pátém ročníku a je znatelný i psychický vývoj dětí, který proměnil Tamary situaci v kolektivu. Ostatní děti jsou k ní více vstřícní. Začal se s ní bavit větší okruh děvčat než v předchozích ročnících. Schází se i mimo vyučování a navštěvují spolu sportovní kroužky, kde Tamary „handicapy“ nejsou nijak znatelné. Tamara se cítí kolektivem přijatá, ve třídě se jí líbí a má zde kamarádky. Není ve třídě jediná, která se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, takže děti tyto odlišnosti už berou jako samozřejmou součást jejich kolektivu.

Tamary specifické poruchy učení samozřejmě stále přetrvávají, ale vzhledem ke třetímu stupni podpůrných opatření a používání pomůcek se daří specifické poruchy učení zvládnout.

## **Rozhovor s Tamarou**

### **Výstupy z volného rozhovoru:**

- školu nemá ráda, protože jí nejde a nebaví ji,
- baví ji jen výtvarná výchova a občas tělesná výchova,
- myslí si o sobě, že je hloupá a pomalá,
- je ráda, že má asistenta pedagoga, neví, jak by to jinak zvládala,
- sama přiznává, že se jí někdy nechce učit ve škole a ani spolupracovat s asistentem pedagoga a pedagogem,
- doma se často neučí a nepřipravuje na písemné práce a ústní zkoušení,
- občas cvičí čtení a počítání s babičkou, ale uznává, že ji do učení musí někdo nutit,
- má negativní vztah k učení,

- chodí na doučování z českého jazyka a matematiky s třídní učitelkou, kde se jí pracuje lépe než ve třídě, protože tam je málo dětí (5) a nikdo jí neruší,
- ve škole navštěvuje pohybový kroužek,
- sociální vztahy v kolektivu třídy hodnotí kladně, má hodně kamarádů, nejen ze své třídy.

### **Vyjádření speciálního pedagoga Mgr. Kateřiny Kroužilové**

- Práce se školním speciálním pedagogem 1x týdně.

Speciální pedagog o Tamaře tvrdí:

*„Tamara má mj. těžkou dyslexii. Čte velmi pomalu s velkým množstvím chyb. Porozumění je na lepší úrovni“.*

*„Tamara je komunikativní, v hodině pracuje bez větších problémů, většinou se zájmem, soustředěně. Pracovní tempo je pomalejší. Problém nastane, když si opakujeme gramatiku – to je nesoustředěná, odbíhá od úkolu, je potřeba ji více motivovat“.*

*„V hodině pracujeme s dyslektickou čítankou pro 4. – 5. ročník (zde jsou krátké texty s následnými otázkami a dalšími úkoly (např. doplňování chybějících/neúplných slov, rozdělování vět/slov v souvislém článku, doplňování háčků/čárek, sestavování vět - dej text do původního stavu, křížovky, osmisměrky, slovní skrývačky atd.)“.*

*„Dále využívám didaktické pomůcky, které má škola k dispozici, např. Logicopiccolo – zejména na procvičení koordinace OKO x RUKA, různé pracovní listy na prostorovou orientaci, zrakové vnímání a rozlišování“.*

*„Dále mám k dispozici online aplikaci Včelka, která je určena zejména pro dyslektiky. Na procvičování gramatiky využíváme didaktiku, [www.umimecesky.cz](http://www.umimecesky.cz), [www.mojecestina.cz](http://www.mojecestina.cz) a další online aplikace volně dostupné na internetu“.*

### **Vyjádření třídní učitelky Mgr. Kláry Neubauerové:**

*„Tamara je žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, která vyžaduje vzdělávání s využitím 3. stupně podpůrných opatření, s diagnózou dyslexie, dysgrafie a dysortografie se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu“.*

*„Aktuální stav Tamary: u Tamary stále přetrvávají problémy se psaním a čtením. Čtenému textu už ale rozumí a dokáže ho i srozumitelně vyjádřit“.*

*„V matematice často přepočítává příklady na prstech a ve velmi pomalém tempu reaguje na pamětné příklady, nebo je nevypočítá vůbec. Individuální vzdělávací plán se v pátém ročníku týká všech předmětů, do kterých se porucha promítá, což je práce s textem a písemný projev ve všech předmětech“.*

*„Podpůrná opatření se týkají metod výuky, kde je upřednostňována komplexní metoda – individuální přístup, frontální i skupinová výuka, metoda vizualizace, strukturalizace, přiměřenosti, upevňování, metoda postupných kroků při upevňování a osvojování si nových dovedností a metoda povzbuzování, umožňující zažívat úspěch za dílčí pokroky“.*

*„U Tamary je částečná redukce učiva, jak z hlediska kvantity, tak i z hlediska obtížnosti. Obsah vzdělávání se zaměřuje na osvojení základních pojmů, dovedností a vědomostí a jsou méně požadovány detaily. S tímto souvisí i úprava očekávaných výstupů vzdělávání směrem k základnímu učivu, které by se měly přizpůsobit vývoji školního prospěchu. Tamaře je respektováno individuální pracovní tempo, je jí poskytnuto více časového prostoru na vypracování zadaného úkolu a preferován ústní projev před psaným. Já nebo paní asistentka pedagoga kontrolujeme, zda pochopila zadání úkolu“.*

*„Tamara má upravenou organizaci výuky, zvýšený kontakt s učitelem, na stole pouze sešity a pomůcky, které v dané hodině potřebuje, jednou týdně proběhne pedagogická intervence ve škole a jednou týdně práce se školním speciálním pedagogem“.*

*„Hodnocení této žákyně je využíváno formativní, průběžné, slovní a individuální s kladnou motivací“.*

*„Pomůcky a učební materiály: výukové programy na PC, interaktivní tabule, kopírované materiály, pracovní listy, čtecí okénka, přehledy gramatických pravidel, tabulka s násobky, kalkulačka, přehledy matematických vzorců, převody jednotek“.*

*„Je vyžadována spolupráce se zákonnými zástupci žákyně, kteří budou dohlížet na kvalitní domácí přípravu a připravenost na výuku, komunikovat přes elektronickou žákovskou knížku,*

*a účastnit se třídních schůzek. V případě potřeby se zákonný zástupce spojí se mnou, třídní učitelkou, telefonicky, či e-mailem a individuální vzdělávací plán bude průběžně konzultován“.*

*„Tamaře činí potíže i matematika, kde zaměňuje číslice, počítání je pomalé, často na prstech, bez tabulek násobilky by bylo nemožné počítat, problém nastává v porozumění slovní úlohy a následném převedení do zápisu a vypočítání. Já i asistent pedagoga máme podezření na dyskalkulii, avšak nedagnostikovanou“.*

*„Tamary specifické poruchy učení se promítají i do ostatních vyučovacích předmětů, kde si musí přečíst text a pracovat s ním. Tyto problémy však nezpůsobují potíže jen na prvním stupni, budou přetrvávat i na druhém stupni základní školy a nejen tam, bohužel se s nimi setká v osobním a pracovním životě. Je tedy nutné pracovat s těmito komplikacemi hned od začátku stanovení diagnózy v součinnosti školy s rodinou, pedagogicko-psychologickou poradnou, psychologem a speciálním školním pedagogem, aby případné následky byly do budoucna minimální“.*

### **Podpůrná opatření**

- Průběh reedukace dyslexie:

Jednou týdně Tamara navštěvuje školního speciálního pedagoga, kde využívá reedukační pomůcky. Speciální pedagog procvičuje s Tamarou to, co se jí u ní jeví jako problémové, docvičuje správné tvary písmen, rozvíjí jemnou motoriku, používá k tomu i cvičení na počítači, aby reedukace byla hravá.

Tamara četla po slabikách, činilo ji to veliké obtíže, přeskakovala slova a domýšlela si písmena i věty. Způsob čtení byl pomalý, sekavý, neplynulý se slabikováním bez porozumění textu, soustředila se na samotné čtení a už se nedokázala soustředit na význam textu. Pro reedukaci dyslexie Tamara používala při čtení čtecí okénko, které si sama posunovala a čtení jí šlo lépe a i ji více bavilo. Čtecí okénko tak zabraňovalo dvojímu čtení. Nyní od páté třídy už Tamara čtecí okénko využívat nechce a raději si ukazuje prstem. Paní učitelka ji nenutí číst před ostatními, pokud nechce. Od třetí třídy spatřuji jako asistent pedagoga veliký posun, ovšem záleží také na domácí přípravě, pokud Tamara dlouhou dobu nečte, je to znát i na čtení ve školním prostředí.

- Průběh reedukace dysgrafie:

Od třetí třídy přetrvává křečovité držení psacího náčiní, zaměňování písmen, pomalé psaní. Tamara nestíhá psát diktované věty, opis je téměř nečitelný (Příloha č. 1). Je důležité, aby byla Tamara dobře motivována, jelikož její výkony jsou velmi proměnlivé. Pokud vidí, že ji čeká hodně psaní, odmítá a je unavená. Vždy před začátkem činnosti je důležité Tamaře zvýraznit, jakou část ze cvičení by měla vypracovat, kolik vět má napsat atd. Pokud Tamara chce a je na to dostatečný čas, dává jí asistent pedagoga pracovní listy s uvolňovacími cviky na zlepšení jemné motoriky (Příloha č. 5).

Paní učitelka využívá při diktátech tištěná cvičení, do kterých Tamara doplňuje jevy, na které jsou zaměřená. Specifické chyby pro dyslexii, jako jsou chyby v interpunkčních znaménkách, do hodnocení nepočítá a zaměřuje se pouze na probíraný jev.

- Průběh reedukace dysortografie:

Tamara má gramatické tabulky s vyjmenovanými slovy, slovními druhy, podstatnými jmény, koncovkami podstatných jmen, shodou přísudku s podmětem, přídavnými jmény a dalšími probíranými jevy v českém jazyce, které používá při procvičování a má možnost do nich nahlédnout i při písemných pracích (Příloha č. 3). Paní učitelka preferuje ústní formu ověřování znalostí.



## 9.2 Vyhodnocení rozhovorů s pedagogy

### **Otázka č. 1 - Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?**

Z první otázky vyplývá, že praxi s dětmi se SPU mají tři z pěti dotázaných více než deset let. Tito tři respondenti mají zkušenosti s inkluzivním vzděláváním již od jejího zavedení. Dva pedagogové mají praxi s dětmi se SPU více než čtyři roky, což je dáno tím, že respondenti Klára a Barbora jsou ve věkové hranici do třiceti let. Tři z pěti respondentů, Lenka, Hana, Barbora s dětmi se SPU nejdříve pracovali jako asistenti pedagoga a poté jako pedagog.

Je tedy zřejmé, že tito zmínění pedagogové mají zkušenosti s výukou dětí se SPU na 1. stupni základní školy, což je velmi příznivé zjištění. V dnešní době je běžné, že se pedagogové 1. stupně základní školy setkávají s dětmi s diagnózou SPU, jelikož se tito žáci nacházejí napříč systémem základních škol.

### **Otázka č. 2 - Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?**

Ve druhé otázce, která se týká připravenosti pedagogů 1. stupně ZŠ na inkluzi dětí se SPU pět z pěti respondentů shodně odpověděli, že se necítí být připraveni na inkluzi dětí se SPU ze svého vzdělání, ale jen díky praktické a dlouhodobé zkušenosti z následného vykonávání profese učitele. Respondent Pavla uvádí, že absolvovala kurz zaměřený na problematiku SPU ze svého osobního zájmu. Respondent Lenka oceňuje možnost spolupráce se školním speciálním pedagogem. Respondent Hana zmiňuje, že dříve pracovala jako asistent pedagoga a nyní studuje na VŠ učitelství 1. stupně ZŠ a tak je inkluzí obkloповána všudypřítomně.

Pedagogové uvedli, že se necítí být kompetentní k práci s dětmi se SPU. Hlavní problém vidí ve studiu na VŠ, která je dostatečně nepřipravila na inkludované žáky, nejen s diagnózou SPU. Pedagogové uvádí, že se na vysoké škole učili pouze teoretické učivo v omezené míře a nikoliv praktické rady a dovednosti, které by posloužily v jejich zaměstnání. Pedagogové uvádí, že se všechny dovednosti učili až v průběhu povolání, tzv. „za pochodu“. Tato otázka potvrzuje první dílčí výzkumný předpoklad, který stanovoval, že pedagogové 1. stupně ZŠ se necítí být kompetentní k práci s žáky se SPU. Toto zjištění není pozitivní, ale předpokládala jsem ho, vzhledem k urychlené inkluzi a nepřipravenosti škol na ni.

### **Otázka č. 3 - Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?**

Třetí otázka se zabývá metodickou podporou při práci s dětmi se SPU, kdy z pěti dotázaných respondentů čtyři pedagogové uvedli, že metodickou podporu získávají od školního speciálního pedagoga, který na škole funguje, a velmi tuto spolupráci oceňují. Školní speciální pedagog je pro tuto školu důležitý a velice přínosný.

Respondenti zmiňovali, že metodickou podporu získávají z IVP, SPC, v seminářích na VŠ a v literatuře. Pouze dva z pěti dotázaných, Pavla a Barbora, si pomůcky vyrábí sami, hledají inspiraci na internetu, jsou zvyklé pracovat tímto způsobem a uvádí, že také nemají dostatečný čas na využití služeb školního speciálního pedagoga. Respondent Hana využívá pomoci školního speciálního pedagoga a zároveň si pomůcky vyrábí sama ve svém volném čase.

### **Otázka č. 4 - Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se SPU?**

Pro tři z pěti respondentů je důležitý individuální přístup a zvýšený čas při práci, uvádí, že velmi záleží na dítěti a diagnostikovaném SPU, dva z pěti respondentů se shodují na důležitosti pozitivní motivace žáků se SPU.

Respondent Klára upřednostňuje individuální přístup ke každému žákovi se SPU, ústní projev a zkoušení před psaným projevem, názorné pomůcky, jako jsou tabulky vztahující se k probíraným jevům a také v odůvodněných případech redukci učiva. Respondent Pavla se zaměřuje na opakování učiva, díky pracovním listům, názorným obrázkům, cvičení na PC a taktéž redukci učiva. Respondent Lenka, stejně jako Klára využívá individuální přístup, prodloužený výklad, zvýšený čas při práci v hodině a individuální reedukace. Žák se SPU, kterého má Lenka ve třídě vyžaduje i logopedickou podporu, ve formě kartiček, multisenzoriální přístup a hlavně pozitivní motivaci. Z pomůcek konkrétně používá pro tohoto žáka bzučák na délku slabik, mačkadlo sloužící na i/y, PC materiály a encyklopedie. Respondent Hana se zaměřuje na individuální přístup, strukturalizaci učiva, dopomáhá k prvnímu kroku a zmiňuje taktéž důležitost pozitivní motivace. Z konkrétních pomůcek jsou to matematické a gramatické tabulky, které si Hana sama vyrobila. Respondent Barbora si sama upravuje materiál, který má pro dané dítě se SPU, vytváří taktéž pomocné tabulky na předměty. Respondenti se nejčastěji shodují v důležitosti individuálního přístupu, využití množství specifických pomůcek a pozitivní motivace dětí.

### **Otázka č. 5 - Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se SPU?**

Otázka pátá směřovala na konkrétní změny pro zkvalitnění výuky žáků se SPU. Pro zkvalitnění výuky žáků se SPU by velmi prospěl snížený počet žáků ve třídě, na patnáct, maximálně dvacet dětí, na kterém se shodli všichni zmínění respondenti. Díky tomu by měli větší prostoru pro individuálnější přístup k dětem. Respondent Klára v rozhovoru zdůraznila nutnost být informována o diagnóze dítěte a s tím spojenými nejvhodnějšími způsoby, jak s dítětem úspěšně pracovat. Pavla by se u žáků se SPU individuálně více zaměřila na upevnění základních znalostí, před velkou kvantitou učiva. Respondent Lenka by byla ráda, kdyby měla k dispozici více kompenzačních pomůcek, na které by dosáhli i žáci s nižším stupněm podpůrných opatření. Respondent Hana by uvítala návštěvy školního speciálního pedagoga ve třídě, který by žáky se SPU mohl sledovat, což je v současné době v této škole těžko realizovatelné, vzhledem k počtu žáků, kteří potřebují individuální reedukaci. Respondent Barbora by si přála, aby měl asistent pedagoga k dispozici více materiálů týkající se konkrétní diagnózy žáka se SPU a možnost občasné individuální výuky odděleně od třídy. Ke zlepšení výuky těchto žáků by dle mého názoru dále pomohl aktivní přístup rodičů a pravidelná domácí příprava, která by se promítla do školního prostředí.

### **Otázka č. 6 - Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?**

Pět z pěti respondentů se shodují, že asistenta pedagoga ve třídě vnímají velmi pozitivně. Zmiňují, že pomoc ve třídě potřebují nejen žáci se SPU, ale všichni žáci. Shodně všech pět respondentů uvedlo, že pokud spolu pedagog a asistent pedagoga vychází a umí spolupracovat, je to přínos pro celou třídu. Pouze jedna z respondentů, Lenka, se setkala s variantou, kdy si s asistentem pedagoga nerozuměli po osobní stránce a vznikaly tak mezi nimi překážky, které znesnadňovaly spolupráci. Shodně respondenti uvádí, že je důležitý kladný vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga a osobní sympatie mezi sebou, jinak spolupráce mezi nimi nemůže fungovat. Lze konstatovat, že asistent pedagoga je ve třídě na 1. stupni základní školy velkým přínosem nejen pro žáky se SPU.

Tato otázka potvrzuje druhý dílčí výzkumný předpoklad, kdy všech pět respondentů pozitivně vnímá možnost mít asistenta pedagoga ve své třídě. Pedagogové si zvykli na spolupráci s další osobou ve třídě, která jí pomáhá nejen při vyučování, ale i při komunikaci s rodiči a použití pomůcek. Je kladné zjištění, že pedagogové v rámci inkluze přijali asistenta pedagoga jako pomoc a nikoliv jako přítěž.

### **Otázka č. 7 - Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se SPU s asistentem pedagoga?**

V otázce číslo sedm se všech pět zúčastněných respondentů shoduje, že pozorují výsledky spolupráce mezi asistentem pedagoga a žákem se SPU. Respondent Klára uvádí, že je s prací asistenta pedagoga spokojená a ve školním prostředí jsou viditelné výsledky spolupráce. Ty ale bohužel ovlivňuje i neaktivita rodičů a domácí nepřipravenost, kterou žák se SPU potřebuje. Respondent Pavla pozoruje výsledky díky snaze asistenta dopomoci žákům udržet tempo ostatních dětí. Respondent Lenka vnímá pozitivní vazbu mezi snahou asistenta a výsledky žáků. Respondent Hana u žáků pozoruje pokrok v samostatnosti i v poznávacích schopnostech. Respondent Barbora upozornila na její zkušenost s asistentkou, která se setkala s tím, že paní asistentka plnila za žáka se SPU úkoly až příliš a žák se na ní spoléhal i v situacích, kdy se mu nechtělo spolupracovat. Musela si tedy s paní asistentkou promluvit, protože toto chování nebylo žádoucí. Nyní je spokojena, jelikož po úpravě spolupráce vidí větší pokroky u žáka.

Pedagogové pozorují viditelné zlepšení u žáků se SPU, kdy jim asistent pedagoga pomáhá při pochopení úkolu a motivuje je. Důležitými aspekty vedoucími ke zlepšení výsledků žáků je vysoké nasazení asistenta s podporou pedagoga a následná domácí příprava s podporou rodičů.

### **Otázka č. 8 - Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?**

V otázce osm je pět z pěti respondentů celkově spokojeno se spoluprací asistenta pedagoga. Čtyři z pěti respondentů mají návrhy na dílčí změny na spolupráci. Respondent Klára navrhuje pravidelná každodenní setkávání asistenta a pedagoga pro možnost zhodnocení stavu žáka, učivu, situaci ve třídě a dalších postupech. Respondent Lenka navrhuje taktéž vyčleněný čas do úvazku pedagoga a asistenta pedagoga, který by měli vyhrazený pro sebe a mohli si tak sdělit proběhlé či nadcházející události nejen o žákovi se SPU. Zmiňuje nevyhovující koncept asistent pedagoga + vychovatel školní družiny, který je na této ZŠ obvyklý. Pedagog tak nemá šanci si s asistentem pedagoga promluvit po skončení výuky, protože asistent nastupuje do školní družiny ihned po skončení výuky. Veškerá domluva tedy probíhá o přestávkách, což není dostatečné k maximálnímu naplnění možností zlepšení žáka. Respondent Barbora svého asistenta pedagoga navrhuje, aby žáka se SPU vedla k větší samostatnosti a věnovala pozornost i slabším žákům ve třídě a také cizincům. Respondenti Pavla a Hana jsou naprosto spokojené

se spoluprací s asistentem pedagoga a nic by neměnili. Je to dáno tím, že jejich asistenti pedagoga nemají úvazek se školní družinou a mají tak čas se setkat po vyučování a probrat, jak děti zvládají učivo a kde je co potřeba zlepšovat.

Respondenti navrhují vyhrazení většího prostoru pro komunikaci asistenta s pedagogem, kdy by individuálně zhodnotili dílčí pokroky a další plán rozvoje jednotlivých žáků. Tato otázka potvrzuje druhý dílčí výzkumný předpoklad, pedagogové jsou rádi, že mohou ve třídě spolupracovat s asistentem pedagoga a jsou s jeho prací spokojeni, což je pozitivní zjištění. Pedagogové si již zvykli na spolupráci s asistentem, jsou rádi, že nejsou na děti se SPU a nejen na ně, sami.

### **Otázka č. 9 - V čem je asistent pedagoga přínosem pro vás a ostatní žáky?**

Pět z pěti respondentů bere přítomnost druhé osoby, asistenta pedagoga, ve třídě jako velkou výhodu. Shodně respondenti uvádí, že asistent je prospěšný pro všechny žáky, nejen se SPU. Asistent pedagoga se podílí na chodu celé třídy, na komunikaci s rodiči i přípravě pomůcek. Tři z pěti dotázaných respondentů uvedli, že asistent pedagoga je pro žáky oporou i ve vztahových a osobních věcech a mohou se na něj kdykoliv obrátit. Přínosem je tedy jak pro pedagoga, tak pro ostatní žáky.

Respondent Klára vidí přínos v tom, že jí asistent pomáhá udržet kázeň a mj. se na něj mohou děti obrátit kdykoli je potřeba. Respondent Pavla uvádí, že podle ní by měl být asistent pedagoga v každé třídě 1. stupně ZŠ, jelikož děti s problémy přibývá, a to nejen se SPU. Opět zdůrazňuje důležitost kladného vztahu mezi asistentem a pedagogem. Respondent Lenka vnímá přínos v případě funkční spolupráce ve všech činnostech. Respondent Hana si pochvaluje, že v její nepřítomnosti ji asistent pedagoga kvalifikovaně zastoupí. Respondent Barbora oceňuje, že asistent pedagoga může pomoci vést žáky při skupinové práci, zatímco pedagog se může plně věnovat žákovi se SPU. Respondenti se shodli, že asistent pedagoga je přínosem pro žáky i pro ně samotné. Nedovedou si již představit, že by chod celé třídy včetně žáků se SPU měli zvládat sami.

**Otázka č. 10 - Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se SPU?**

Dva z pěti respondentů se necítí být kompetentní k posouzení vzdělání asistenta pedagoga. Tito dva respondenti, Klára a Pavla, zmiňují, že u asistentů s pedagogickým vzděláním i u asistentů s kurzem asistenta pedagoga (v tom případě, že nemají vhodné pedagogické vzdělání), především záleží na povaze člověka a jeho přirozených pedagogických vlastnostech.

Dva z pěti respondentů si myslí, že asistenti pedagoga nejsou kvalitně vzděláni vzhledem k jejich výkonu profese. Podle respondenta Lenky se asistent pedagoga učí praxí až při asistenci ve škole, kde mu při neznalosti postupu musí pomoci pedagog, kterému je tímto zabírán čas a energie. Respondent Hana je pro soustavné vzdělávání asistentů pedagoga i pro vysokoškolské studium. Díky tomu zmiňuje názor, že by mělo být toto zaměstnání lépe finančně ohodnoceno a že by měli asistenti mít celé úvazky. Podle respondenta Barbory je kurz asistenta pedagoga nedostatečným vzděláním pro úspěšné vykonávání tohoto povolání. Stejně jako Hana poukazuje na nutnost zvýšení mezd asistentů, aby motivoval kvalitnější pracovníky. Respondent Barbora je také pro zvýšení mzdy asistentů pedagoga, aby toto povolání nemusel vykonávat ten, kterému stačí jen kurz asistenta pedagoga, který je podle Barbory nedostačující vzdělání. Respondenti si myslí, že jsou asistenti pedagoga nedostatečně připraveni. Jejich příprava by podle respondentů měla být rozsáhlejší, ne-li vysokoškolská, s čímž souvisí i finanční ohodnocení, které by mělo více odpovídat náročnosti profese. V současné se respondenti domnívají, že jsou pro asistenty těmi, kdo je vede v jejich počátcích pedagogické praxe.

### 9.3 Interpretace výsledků výzkumu

Informace, které jsem získala, se týkají konkrétní základní školy Emy Destinové a tak se mohou lišit od výsledků šetření na jiných školách. Domnívám se, že přesto jsou zjištěné informace velmi cenné a pedagogové na ostatních školách mohou smýšlet podobně jako tito dotazovaní respondenti. Pedagogové se v zásadních věcech shodovali a na problematiku inkluzivního vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení měli podobný názor.

V prvním výzkumném předpokladu jsem se domnívala, že pedagogové 1. stupně základní školy se nebudou cítit být kompetentní k práci s dětmi se SPU, tento předpoklad se mi potvrdil. Respondenti shodně uváděli, že se necítí být připraveni ze svého vysokoškolského studia, ale především až praktickou zkušeností ze svého zaměstnání učitele na prvním stupni základní školy. Tento předpoklad jsem si ověřila díky rozhovorům s vybranými pedagogy. S tím souvisejí má doporučení pro praxi, ve kterých uvádím školení, semináře a kurzy pro pedagogy, týkající se specifických poruch učení, která by mohla zjištěné výsledky výzkumu změnit.

V druhém výzkumném předpokladu jsem očekávala, že bude v zájmu žáka se specifickými poruchami učení mít k dispozici ve třídě asistenta pedagoga. Tento předpoklad shodně potvrdili všichni pedagogové účastníci se mého výzkumu. Podotýkali, že asistent je velkým přínosem jak pro dítě s diagnózou, všechny děti a samotného vyučujícího.

První dílčí výzkumná otázka si kladla za cíl zjistit, zda jsou asistenti pedagoga náležitě vzděláni k práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Díky polostrukturovaným rozhovorům s pedagogy jsem zjistila, že asistenti pedagoga nejsou plně a kvalitně připraveni na toto povolání. Toto zjištění není pozitivní, avšak z mé strany bylo předpokládáno. Asistentům pedagoga chybí kvalitní a odborné vzdělání, které by jim alespoň částečně mohly nahradit navrhované soustavné semináře, školení a kurzy o kterých se zmiňuji v kapitole doporučení pro praxi. Neméně důležité jsou vzdělávací programy, které jsou zaměřeny na spolupráci dvou činitelů vzdělávacího procesu a to pedagogy a jejich asistenty.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, zda jsou viditelné pozitivní změny při pomoci asistenta pedagoga dítěti se specifickými poruchami učení. V této otázce byly výsledky velmi kladné, pedagogové souhlasně odpovídali, že pozitivní změny pozorují a uváděli i konkrétní přínosy spolupráce asistenta nejen s dítětem, ale i s vyučujícím. Toto zjištění přináší příznivé stanovisko. Pedagogové jsou rádi, že mají ve třídě další osobu, která jim pomáhá se vzděláváním nejen dětí inkludovaných, ale i dětí intaktních.

## 9.4 Přehled souhrnných výsledků výzkumného šetření

### Dílčí výzkumné předpoklady

Dílčí výzkumný předpoklad č. 1:

Pedagogové prvního stupně na vybrané základní škole se necítí být kompetentní k práci s žáky se specifickými poruchami učení. **Předpoklad se potvrdil.**

Dílčí výzkumný předpoklad č. 2:

V zájmu žáka se specifickými poruchami učení je mít asistenta pedagoga. **Předpoklad se potvrdil.**

### Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumná otázka č. 1:

Jsou asistenti pedagoga kompetentní k práci s dětmi se specifickými poruchami učení?  
Z mého šetření na základní škole vyplývá, že asistenti pedagoga **nejsou kompetentní** k práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Dílčí výzkumná otázka č. 2:

Jsou viditelné pozitivní změny při pomoci asistenta pedagoga s dětmi se specifickými poruchami učení?

Z mého šetření na základní škole vyplývá, že **jsou viditelné pozitivní změny** při pomoci asistenta pedagoga s dětmi se specifickými poruchami učení.



## 10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této kapitole uvádím praktické doporučení z mého šetření na ZŠ Emy Destinnové, které se týkají této konkrétní školy a taktéž obecných doporučení pro inkluzivní vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení na základních školách.

### Doporučení pro danou ZŠ (ZŠ a MŠ Emy Destinnové):

- soustavné školení, semináře, kurzy týkající se diagnózy specifické poruchy učení a jak s nimi pracovat – pro pedagogy a pro asistenty pedagoga
- zajistit vymezený čas v úvazku pro každodenní setkávání asistenta pedagoga a pedagoga,
- zvýšit metodickou podporu pedagoga u školního poradenského pracoviště,
- zvýšit vybavení pomůckami pro všechny žáky se specifickými poruchami učení (nejen pro ty s vyšším stupněm podpory),
- pravidelné docházení speciálního pedagoga do tříd, kde je žák/žáci se specifickými poruchami učení,
- zajistit asistentovi pedagoga potřebné materiály týkající se dítěte s konkrétní diagnózou, v tomto případě SPU:
  - pro asistenta pedagoga – aby se dozvěděl co nejvíce informací o diagnóze žáka,
  - pro žáka – konkrétní pomůcky,
- možnost individuální spolupráce asistenta pedagoga a žáka se specifickými poruchami učení v oddělené učebně,
- zvýšit a zefektivňovat spolupráci s rodiči – domácí příprava, komunikace s pedagogem, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem.

Na základě seznámení vedení školy a školního poradenského pracoviště s výsledky šetření dochází od příštího školního roku k některým změnám v práci se žáky se specifickými poruchami učení. V návrhu jsou doporučená školení pro pedagogický sbor s tematikou specifických poruch učení, dojde k úpravám konzultačních hodin školního speciálního

pedagoga pro učitele, asistentovi pedagoga budou poskytnuty materiály týkající se SPU.  
Ředitel školy má zájem o vyhrazení času pro pedagogy a jejich asistenty pedagoga.

### **Obecné doporučení pro základní školy:**

- snížit počet žáků ve třídě (možnost pedagoga nebo asistenta věnovat individuální péči dítěti se SPU),
- zvýšit spolupráci speciálního pedagoga s:
  - pedagogem,
  - asistentem pedagoga,
  - žákem se SPU,
- zkvalitnit a umožnit pedagogům více metodické podpory a potřebné pomůcky pro žáky se SPU,
- kontinuální vzdělávací programy (kurzy, semináře, školení) pro pedagogy, asistenty pedagoga,
- vzdělávací program zaměřený pro pedagogy a jejich asistenty pedagoga – zaměřený na spolupráci v třídním kolektivu, klima třídy.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá tématem inkluzivního vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů prvního stupně základní školy. Téma práce je mi významově velmi blízké, neboť sama působím ve školství jako asistent pedagoga. Cílem práce bylo zjistit názory pedagogů základní školy, ověřit výzkumné předpoklady pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jako příklad uvést případovou studii žákyně se specifickými poruchami učení a podle informací získaných tímto výzkumem navrhnout doporučení pro pedagogickou praxi.

V teoretické části se opírám o témata z odborné literatury, jako je inkluze a integrace a rozdíly mezi nimi, specifické poruchy učení a jejich dělení, stupně podpůrných opatření a hry a způsoby, jak si lépe poradit se specifickými poruchami učení. V neposlední řadě uvádím aktuální platnou legislativu inkluzivního vzdělávání.

V části praktické jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy základní školy, kteří mají ve třídě dítě se specifickými poruchami učení a asistenta pedagoga jsem ověřovala stanovené výzkumné předpoklady a otázky. Z rozhovorů s pedagogy jsem zjistila, jaké názory a zkušenosti mají s dětmi se specifickými poruchami učení a asistentem pedagoga ve své třídě a co konkrétně by mohlo přispět ke zkvalitnění nebo usnadnění výuky. V praktické části jsem také uvedla kazuistiku žačky se specifickými poruchami učení, se kterou osobně dlouhodobě pracuji. U žákyně je v průběhu studie viditelný znatelný posun, i přes počáteční neúspěchy. Bylo nutné překonat odmítavý postoj žákyně k učení a stranění se kolektivu, dané nižším sebevědomím v důsledku stanovené diagnózy. Součástí studie je také průběh reedukace, a to v kooperaci se školním speciálním pedagogem a třídní učitelkou.

Jedním z cílů mé diplomové práce bylo zjistit, zda se tyto oslovení pedagogové cítí být kompetentní, jak ve vzdělání, tak ve svých zkušenostech v práci s žákem se SPU. Jak jsem sama předpokládala, jelikož mám i své osobní zkušenosti z hlediska inkluze, tyto vybraní učitelé se necítí být připraveni na inkluzi žáků se SPU a nejen této diagnózy.

Dalším z cílů bylo zjistit, zda oslovení pedagogové vnímají možnost mít ve své třídě asistenta pedagoga pozitivně. Můj předpoklad byl, že pedagogové budou tuto možnost vnímat pozitivně a ten se potvrdil. Učitelé jsou velmi rádi, že na probíhající inkluzi nejsou ve svých třídách sami a je jim asistent pedagoga nápomocný.

Hlavním cílem bylo navrhnout doporučení pro pedagogickou praxi na prvním stupni základní školy, která budou využita u dětí se specifickými poruchami učení.

Na pedagogy je v dnešní době kladen velký tlak ze společnosti, z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale hlavně ze strany rodičů. Hodiny by podle nich měly být mnohem zajímavější, interaktivnější a bavit a motivovat všechny žáky, i ty s poruchami učení. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je ve 21. století velmi pochopitelná a chvályhodná, doby segregace jsou již dávnou minulostí a tak je to dle mého názoru správně. Já sama jsem jejím přímým vykonavatelem, avšak může mít mnoho podob a mnoho úskalí.

Dle mého názoru byla inkluze do škol zavedena narychlo a pedagogicky nepřipraveně. Učitelé byli nuceni si sami poradit s dětmi s nejrůznějšími diagnózami, se kterými se do této doby nesetkali. Do jejich třídy jim vstoupila další osoba, která měla dopomáhat inkludovanému žákovi a mnohdy byla nepřipravena více, než samotný učitel. I v tomto smyslu je inkluze kritizována a nepřijímána společností i školami. Tato práce si ovšem neklade za cíl změnit systém inkluze či pohled na ni, ale zaměřuje se na konkrétní základní školu a její fungování inkluzivního vzdělávání. Zde usiluje o možná zkvalitnění a praktická doporučení pro zlepšení podmínek všech jejích účastníků. Doporučení z této práce by měla být platná i pro celou síť prvního stupně základních škol v České republice.

Specifické poruchy učení neovlivňují žáka pouze ve školním prostředí, ale promítají se do osobního a budoucího pracovního života, proto mi přišlo důležité zmínit i možné způsoby a hry, jak si s nimi lépe poradit nejen ve škole. Děti s touto diagnózou se nacházejí ve třídách velmi často a je nejen na učitelích, ale hlavně na rodičích, aby byli schopni se zhostit nelehkého úkolu, jakým tyto poruchy jsou. Především na rodičích závisí, jak si jejich dítě s touto poruchou poradí. Z vlastní zkušenosti vím, že kvalitní domácí příprava vede k úspěšné kompenzaci ve výuce a přináší kýžené výsledky, v opačném případě dlouhodobých neúspěchů může dítě stavět až do role outsidera třídy. Bohužel i to je daň za nedostatečnou spolupráci dítěte, rodiny a školy. Na specifické poruchy učení neexistuje žádný zázračný lék ani pravidlo jak postupovat, u každého dítěte je to jiné, ovšem intenzivní individuální přístup se zdá být klíčem k úspěchu.

Za vybranou inkluzivní školu, která mě i zaměstnává, si dovoluji podotknout, že se ze všech sil snaží naplnit podstatu inkluzivního vzdělávání, nejen u žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, ale i s dalšími, troufám si říci, závažnějšími diagnózami. Je to ještě velmi dlouhá a trnitá cesta, avšak důležité je, aby se nevytratila lidskost ze škol a

abychom se všichni ubírali směrem k rozvinutí osobnostního potenciálu každého z dětí, a to nejen těch, které přivedla inkluze do škol.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M., *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BUREŠOVÁ, J., *Povím vám o dyslexii: průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika, 2016. Typy pro odborníky. ISBN 978-80-266-0991-9.
- ČÁBALOVÁ, D., *Pedagogika*. Praha Publishing, a.s.: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-851-2111-5.
- FISHER, G., CUMMINGS R., *Jak přežít s poruchami učení: Rádce pro děti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.
- HÁJKOVÁ, V., *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4. Učebnice.
- CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- Interview s Mgr. Kateřinou Kroužilovou, speciálním pedagogem. Praha 16. 2. 2019.
- JOŠT, J., *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H., *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KAZÍK, P., *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0287-7.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALOVÁ, Z., *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Illustrations, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MLČÁKOVÁ, R., *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK M., *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1216-4 (brož.).

PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ K., NECHLEBOVÁ E., *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-8186-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, M., MULLER O., *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. 5. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VÍTKOVÁ, M., ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-866-3322-5.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 807-17-880-07.



### **Elektronické zdroje:**

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKOVÁ V., ed. *IV. Olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník příspěvků konference : XVII. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, IV. konference mladých vědeckých pracovníků : konference se konala 15.-16. března 2016 v Olomouci : téma konference: Koheze speciální pedagogiky v současnosti* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 [cit. 2019-05-03].

ISBN 978-80-244-5256-2. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=\\_IxODwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=HUTYROVA,+Miluse+a+Veronika+RUZICKOVA,+specialnepedagogicke&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjK-j4a3jAhU54aYKHYkmDBEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=HUTYROVA%2C%20Miluse%20a%20Veronika%20RUZICKOVA%2C%20specialnepedagogicke&f=false](https://books.google.cz/books?id=_IxODwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=HUTYROVA,+Miluse+a+Veronika+RUZICKOVA,+specialnepedagogicke&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjK-j4a3jAhU54aYKHYkmDBEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=HUTYROVA%2C%20Miluse%20a%20Veronika%20RUZICKOVA%2C%20specialnepedagogicke&f=false)

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKOVÁ V., *Perspektivy společného vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018 [cit. 2019-05-03]. ISBN 978-80-244-5430-6. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=652FDwAAQBAJ&pg=PA70&dq=kazuistika+v+pedagogice&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewiz36OGjujhAhVAUxUIHZwuDT4Q6AEIOjAD#v=onepage&q=kazuistika%20v%20pedagogice&f=false>

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ E., *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016 [cit. 2019-04-01]. ISBN 978-80-7464-840-3. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Martin\\_Kaleja/publication/314232217\\_Skolska\\_inkluze\\_versus\\_exkluze\\_Vybrane\\_kontexty\\_vzdelavani\\_socialne\\_vyloucenych\\_deti\\_a\\_zaku\\_s\\_potrebou\\_podpurnych\\_opatreni/links/58c00e1345851500618fe4d0/Skolska-inkluz-versus-exkluz-Vybrane-kontexty-vzdelavani-socialne-vyloucenych-deti-a-zaku-s-potrebou-podpurnych-opatreni.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martin_Kaleja/publication/314232217_Skolska_inkluze_versus_exkluze_Vybrane_kontexty_vzdelavani_socialne_vyloucenych_deti_a_zaku_s_potrebou_podpurnych_opatreni/links/58c00e1345851500618fe4d0/Skolska-inkluz-versus-exkluz-Vybrane-kontexty-vzdelavani-socialne-vyloucenych-deti-a-zaku-s-potrebou-podpurnych-opatreni.pdf)

*Katalog podpůrných opatření: stupně podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

META, o.p.s. Individuální vzdělávací plán (IVP). *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>

*Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 : kapesní formát* [online]. 10. Praha: ÚZIS, 1992 [cit. 2019-07-01]. ISBN 978-80-7472-169-4. Dostupné z: [file:///C:/Users/user/Downloads/mkn-instrukcni-prirucka\\_1-1-2018.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/mkn-instrukcni-prirucka_1-1-2018.pdf)

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P., FELCMANOVÁ L., *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2015 [cit. 2017-05-28]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

MICHALÍK, J., *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018 [cit. 2019-05-07]. ISBN 978-80-244-5321-7. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=7-lqDwAAQBAJ&pg=PA9&dq=integrace+a+inkluzie&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjouYf-0YjiAhUHCZoKHQvHBwIQ6AEIKzAB#v=onepage&q=integrace%20a%20inkluzie&f=false>

*Národní institut pro další vzdělávání. Inkluze v praxi: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 2019-06-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1152-plan-pedagogicke-podpory-a-individualni-vzdelavaci-plan?highlight=WyJpdnAiXQ>

*Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-06-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>

*Národní ústav pro vzdělávání. Podpora inkluze. KAP podpora* [online]. 2019 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluzie>

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. UNESCO, 1994 [cit. 2019-05-05]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017* [online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZŠ a MŠ Emy Destinové [online]. 2019 [cit. 2019-06-13]. Dostupné z:  
<http://www.zsemydestinnove.cz/>

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

ADD - Attention Deficit Disorder

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

ČJ – český jazyk

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí

OÚ – obvodní úřad

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školská poradenská zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 – Pravopisné cvičení žákyně 5. třídy ZŠ se specifickými poruchami učení -  
Běhací diktát

Příloha č. 2 – Pravopisné cvičení žákyně 5. třídy ZŠ se specifickými poruchami učení –  
Procvičování mně/mě

Příloha č. 3 – Gramatické tabulky

Příloha č. 4 – Pomůcka ke zlepšení jemné motoriky prstů

Příloha č. 5 – Dvě písemná cvičení k uvolnění zápěstí

Příloha č. 6 – Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy ZŠ a MŠ Emy Destinové

Příloha č. 1 - Pravopisné cvičení žákyně 5. třídy ZŠ se specifickými poruchami učení - Běhací diktát

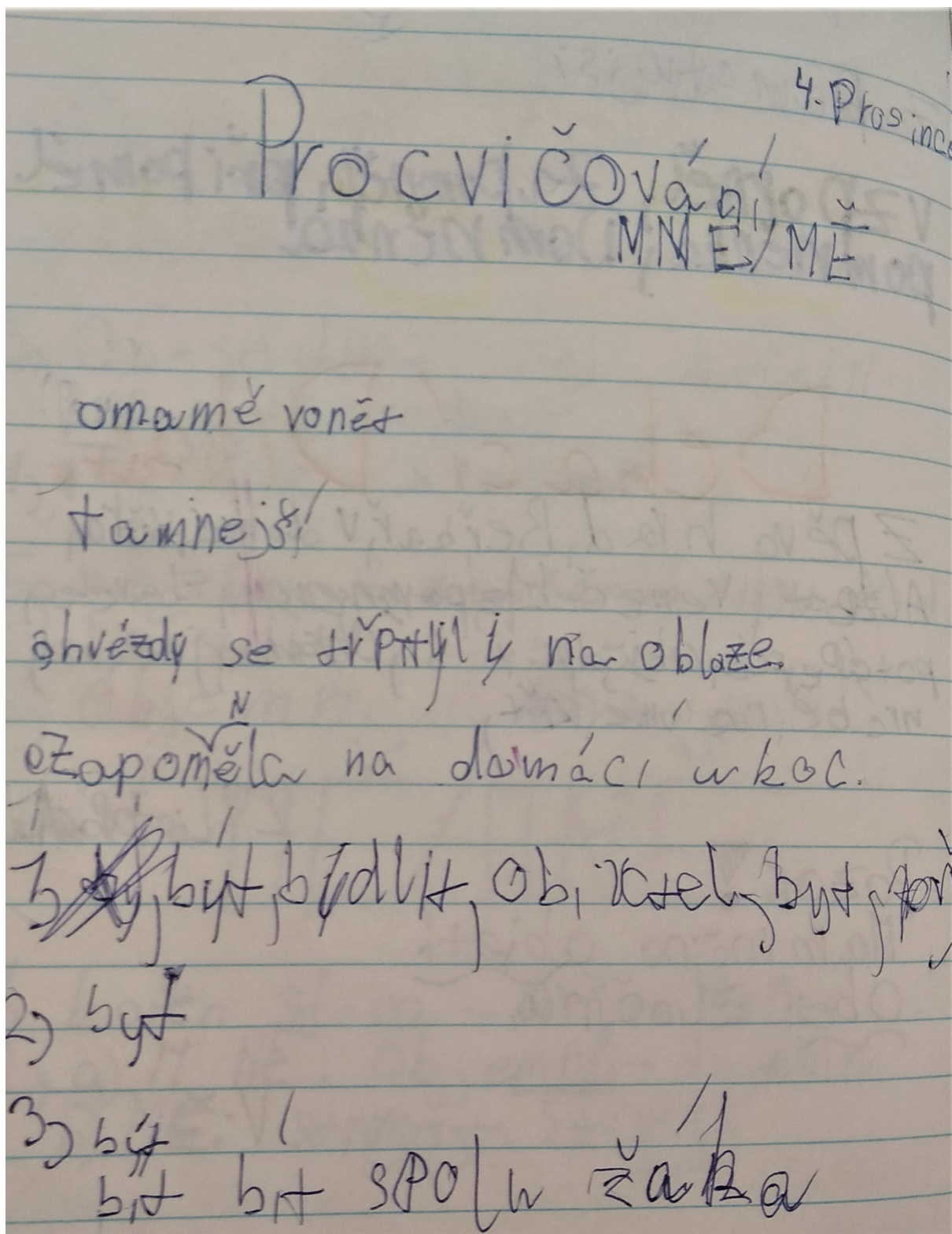
Běhací  
Diktát

27 března

Slyším bít hodiny, Zbyněk je  
důstojný chlapec, babička bydlí  
příbuzná, už bude brzo  
WINDA tůžovat, Libuška  
má ve svém domě nábytek

O:

Příloha č. 2 - Pravopisné cvičení žákyně 5. třídy ZŠ se specifickými poruchami učení –  
Procvičování mně/mě



Příloha č. 3 – Gramatické tabulky

### ROZLIŠUJEME DESET SLOVNÍCH DRUHŮ

- 1. PODSTATNÁ JMÉNA** (KDO? CO?)  
- jsou názvy osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů.  
- žena, maminka, kočička, stůl, radost, čtení
- 2. PŘÍDAVNÁ JMÉNA** (KAKO? KOLIK? KOLIKO?)  
- určují vlastnosti podstatných jmen  
- jemní, mladý, veselý, mocný, malíček
- 3. ZAJEMNA** (KDO? CO?)  
- zastupují podstatná nebo přídatná jména.  
- to, ten, ta, ty, ten, ta, to, ty, ten, ta, to, ty
- 4. ČÍSLOVKY** (KOLIK? KOLIKO?)  
- vyjadřují počet, pořadí.  
- jeden, dva, pět, čtyřicet, několik, číselně, mnohá
- 5. SLOVESA** (KDO? CO?)  
- říká, co osoby, zvířata či věci dělají nebo co se s nimi děje.  
- spí, běhá, skočí, je, byl, viděl, přemýšlí, píše, bude, mluvíval
- 6. PŘÍSLOVCE** (KAKO? KOLIK?)  
- určují bližší okolnosti děje.  
- dočasně, časově, příležitostně, včas, blízko
- 7. PŘEDLOŽKY** (KDE?)  
- stojí před jmény.  
- pod, při, u, na, pro, s, z, bez, před, nad
- 8. SPOJKY**  
- spojují slova nebo věty.  
- a, i, nebo, nebo, že, protože, když, ale, kdyby
- 9. ČÁSTICE**  
- tvoří věty.  
- smysl, ať, jak, než, než, než, než
- 10. CITOSLOVCE**  
- vyjadřují zvuky nebo pocity.  
- buč, bouch, prach, zvoněk, brr, hač, seč, au

### U podstatných jmen určujeme

**rod** < mužský, ženský, střední  
hoch, mrak, Paspik, maří, báh, spánek...  
hořčička, kočička, postel, Věra, radost, píle...  
koší, zračko, Brno, světlo, čtení

**životnost** < živobrná, neživotná  
(pouze u podstatných jmen rodu mužského)  
hoch, pán, muž...  
mrak, hrad, stroj...

**číslo** < jednotné, množné  
hoch, mrak, hořčička, kotě...  
hoši, mraky, hořčičky, kofrta...

**pád**  
1. pád KDO, CO?  
2. pád KEM, KOLIKO, ČEHO, ČÍ?  
3. pád KEM, KOLIKU, ČEMU?  
4. pád KEM, KOLIKO, OD?  
5. pád kohož, čehož  
6. pád s KEM, ČEM?  
7. pád s KIM, ČIM?

**vzor** < pán, hrad, muž, stroj, předseda, soudce  
žena, růže, píseň, kost  
město, moře, kuře, sloveni

### VYJMENOVANÁ SLOVA

**S** sytý, syn, sýr, syrový, suchavý, sýkora, sýseč, syčet, sypat

**V** vy, vysoký, vydra, výr, zvykat, žvýkat, výst, výška, výlek, výše, výheň, výškový, výškový, výškový, výškový

**P** pýcha, pytel, netopýr, slepýš, kopyto, třpytit se, pýr, pýkat, pýřit se, čepýřit se, zpytovat, Chropyně, Spytihněv

**F** fyzika, slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš, volně

### SLOVESA jsou slova **TVRBNÁ, ČASOVÁ** SE

U sloves určujeme

**OSOBU** (1., 2., 3.),  
**ČAS** (přítomný, minulý a budoucí),  
**ZPŮSOB** (oznamovací, rozkazovací a podmiňovací),  
**ROD** (činný a trpný),  
**VID** (dokonavý a nedokonavý).

Slovesný tvar, který nevyjadřuje osobu, je **TVAR NEURČITÝ INFINITIV** (ne, -ce)

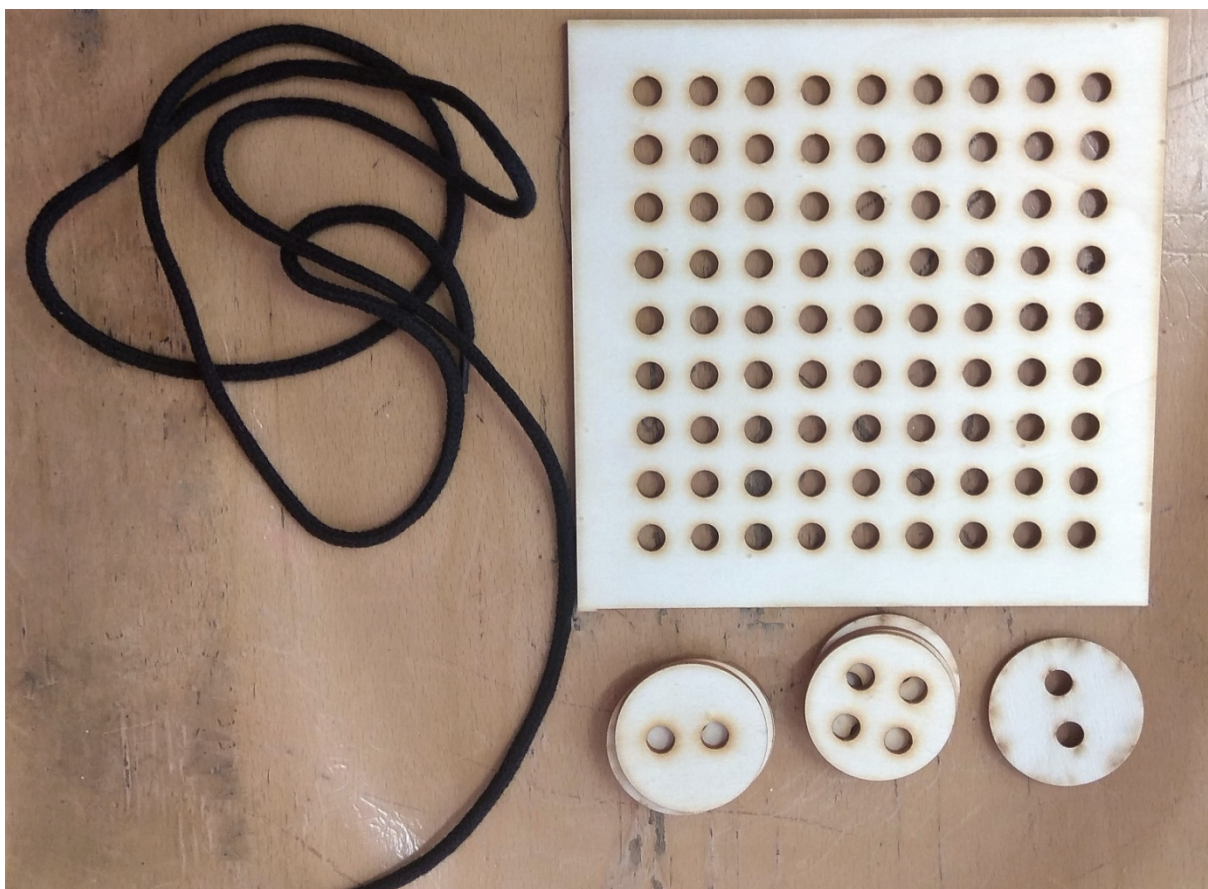
Slovesné tvary, které vyjadřují osobu, jsou **TVARY URČITÉ**

### U SLOVES URČUJEME

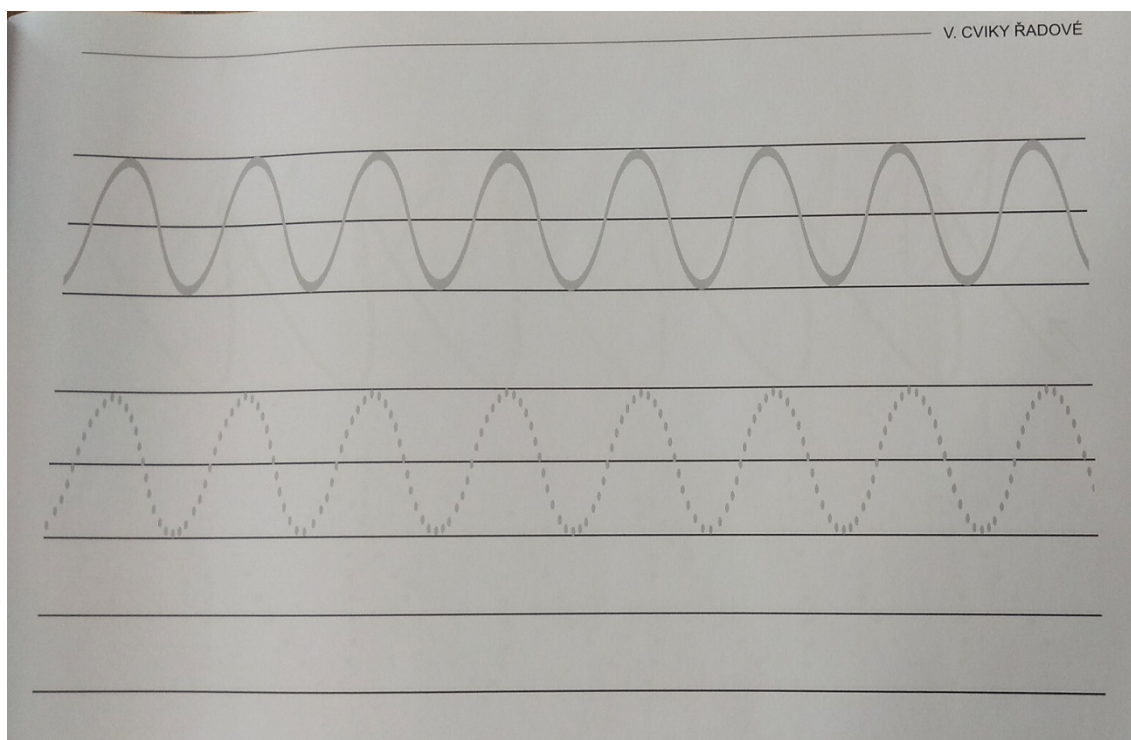
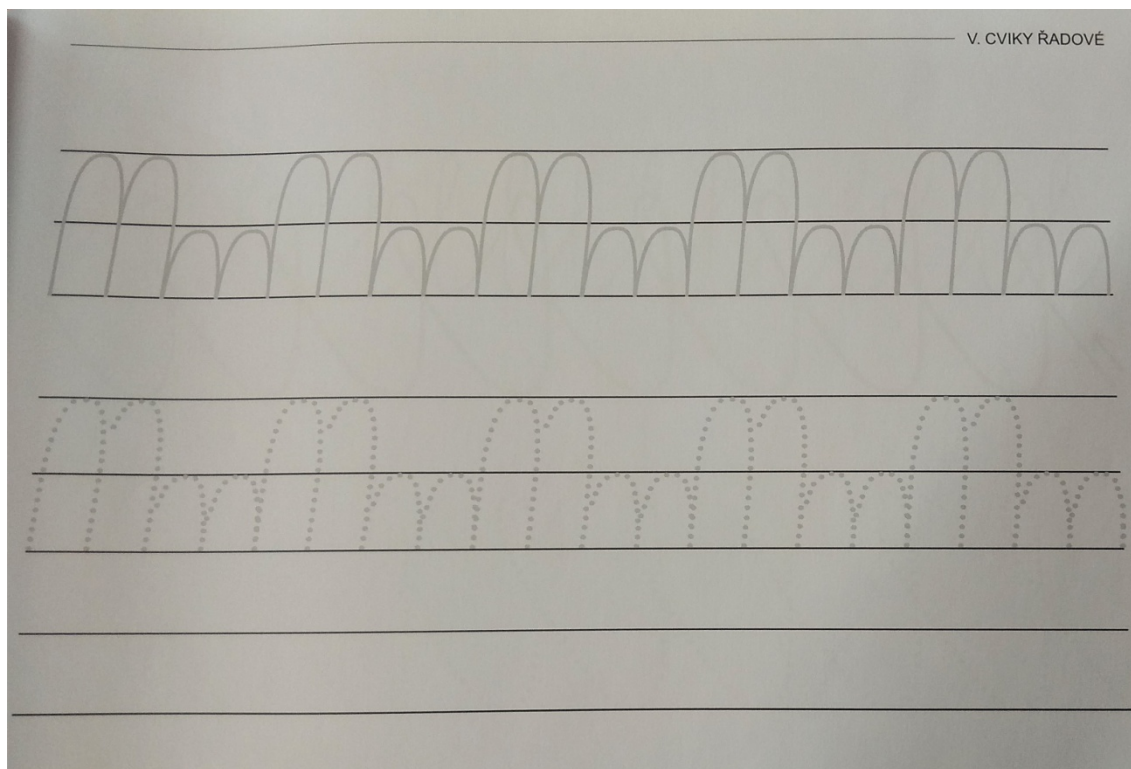
OSOBA	OSOBY	ČAS			ZPŮSOB		
		PŘÍTOMNÝ	BUDOUCÍ	MINULÝ	OZNAMOVACÍ	ROZKAZOVACÍ	PODMIŇOVACÍ
1. (j)	1.	čtu	čísti	četl	čísti	čti	čti
2. (tv)	2.	čteš	čteš	četl	čteš	čti	čti
3. (on)	3.	čte	čte	četl	čte	čti	čti
4. (oni)	4.	čtou	čtou	četli	čtou	čte	čte



Příloha č. 4 - Pomůcka ke zlepšení jemné motoriky prstů



Příloha č. 5 - Dvě písemná cvičení k uvolnění zápěstí



Příloha č. 6 – Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy ZŠ a MŠ Emy Destinnové

Základní informace o respondentovi: Jméno, věk, aprobační, třídnictví

- 1) Jak dlouho pracujete s žáky se specifickými poruchami učení?
- 2) Cítíte se být jako pedagog připravena po stránce svého vzdělání na inkluzi dětí se specifickými poruchami učení?
- 3) Kde získáváte metodickou podporu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení?
- 4) Jaké konkrétní přístupy a pomůcky používáte při výuce žáků se specifickými poruchami učení?
- 5) Co by se podle Vás mělo změnit pro zkvalitnění výuky žáků se specifickými poruchami učení?
- 6) Jak vnímáte možnost mít ve třídě asistenta pedagoga?
- 7) Jsou patrné výsledky spolupráce žáka se specifickými poruchami učení s asistentem pedagoga?
- 8) Které konkrétní změny na spolupráci s asistentem pedagoga byste ve vaší třídě navrhla?
- 9) V čem je asistent pedagoga přínosem pro Vás a ostatní žáky?
- 10) Jsou podle Vás asistenti pedagoga kvalitně a odborně vzděláni pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení?