

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Asistent pedagoga na ZŠ u dětí se specifickými poruchami učení

**Assistant of teacher at an elementary school for children with specific
learning disabilities**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Cintlová

Autor:

Aneta Peková, Dis.

Praha 2016

Poděkování

Ráda bych poděkovala svojí vedoucí práce PhDr. Jitce Cintlové za odborné rady a připomínky k mé bakalářské práci. Také za ochotu, pochopení a trpělivost, kterou projevila během psaní bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelovi za podporu nejen během studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Asistent pedagoga na ZŠ u dětí se specifickými poruchami učení“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále, prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Aneta Peková

Anotace

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část práce se dělí na tři kapitoly, ve kterých jsou popsány specifické poruchy učení, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a poslední část se zabývá činností asistenta pedagoga. Druhá část je prakticky zaměřena a jejím hlavním je zjistit, zda je pro žáky třetí třídy základní školy, přínosná práce asistenta pedagoga a zda se jeho práce projeví na kvalitě školní práce žáků a jejich výsledcích. Cíl práce byl zjišťován dlouhodobým strukturovaným pozorováním, které bylo zpracováno jako případová studie.

Annotation

The thesis is divided into two parts. The first, theoretical part is divided into three chapters, which describe specific learning disabilities, education of pupils with specific learning disabilities and last part deals with the teaching assistant. The second part is practically oriented and the main one is to determine whether pupils third grade elementary school teacher's assistant fruitful work and whether his work reflected on the quality of pupils' school work and their results. This objective has been detected a long-term structured observation which has been processed as a case study.

Klíčová slova

asistent pedagoga, specifické poruchy učení, vzdělávání, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, žáci, individuální vzdělávací plán, vzdělávání, školský zákon, případová studie, rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

Keywords

assistant teacher, specific learning disabilities, Education, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, students, individual education plan, Education, education law, case studies, general educational plan for basic education

Obsah:

Úvod	8
1 Specifické poruchy učení.....	9
1.1 Etiologie.....	10
1.2 Klasifikace poruch učení podle postižení školních dovedností.....	12
1.2.1 Dyslexie.....	12
1.2.2 Dysortografie	14
1.2.3 Dysgrafie	15
1.2.4 Dyskalkulie	16
1.2.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie	17
2 Vzdělávání žáků s SPU	19
2.1 Legislativní rámec	19
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	21
2.2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	22
2.3 Individuální vzdělávací plán.....	24
3 Asistent pedagoga	27
3.1 Legislativní rámec	27
3.2 Kvalifikační předpoklady	28
3.3 Platové zařazení	29
3.4 Náplň práce AP	30
3.4.1 Spolupráce asistenta pedagoga	32
3.5 Popis konkrétní role asistenta pedagoga na ZŠ v praxi.....	33
4 Metodika samostatného výzkumu.....	35
4.1 Cíle práce	35
4.2 Popis metodologie	35
4.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	36
5 Prezentace a interpretace výsledků šetření	37
5.1 KM I.	37
5.2 EB II.	42
5.3 DV III.	49
Diskuze	55
Závěr.....	57
Seznam použité literatury	59
Přílohy	62
Summary.....	73

Seznam tabulek

Tabulka 1 MKN – 10 Přehled specifických vývojových poruch školních dovedností

Seznam obrázků

Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů

Přílohy

Seznam zkratek

ADD	Syndrom poruchy pozornosti
ADHD	Syndrom poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou
AP	Asistent pedagoga
Apod.	A podobně
CNS	Centrální nervová soustava
č. j.	Číslo jednací
ČQ	Čtenářský kvocient
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
odst.	Odstavec
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	Strana
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaný
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
Vyd.	Vydání
WHO	Světová zdravotnická organizace

Úvod

Se specifickými poruchami učení se v posledních letech setkáváme stále častěji a to především na základních školách, jedná se o nejčastější druh znevýhodnění, se kterým se můžeme setkat. Téma bakalářské práce, které se zabývá těmito problémy a asistenty pedagoga na základních školách, jsem si vybrala z důvodu, že jsem po ukončení vyšší odborné školy nastoupila právě na pozici asistenta u dětí se specifickými poruchami učení (SPU). Pracuji s žáky základní školy, kteří mají specifické poruchy učení a nárok na asistenta.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části a to teoretickou a praktickou část. Tyto dvě části se dále dělí na kapitoly a podkapitoly. V první kapitole teoretické části je čtenář seznámen se specifickými poruchami učení, největší prostor je zde věnován dyslexii, dysortografii a dysgrafii. S těmito poruchami se setkáváme nejčastěji.

Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků s SPU, specifika v jejich edukaci, legislativní rámec a individuální vzdělávací plán těchto žáků.

Poslední kapitola teoretické části je věnována práci asistenta pedagoga. Jsou zde uvedeny nezbytné kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga, náplň jeho práce a v neposlední řadě legislativní rámec. Jelikož pracuji jako asistent pedagoga tak se v kapitole také věnuji popisu konkrétní role asistenta na základní škole v praxi.

Praktická část bakalářské práce je rozdělena na tři kapitoly a zabývá se dlouhodobým kvalitativním výzkumem s použitím metod dlouhodobého strukturovaného pozorování a analýzy těchto výsledků. Strukturované pozorování probíhá při práci s třemi vybranými žáky prvního stupně základní školy, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení. Pozorování je zaznamenáváno do předem připraveného záznamového archu pomocí číselných bodů. Jako další výzkumné metody jsem, užívám volné situační rozhovory s třídní učitelkou a se speciální pedagožkou, která s žáky spolupracuje. Zúčastnila jsem se také reedukačních hodin, na které žáci dochází. Jako další metodu jsem provedla analýzu individuálních vzdělávacích plánů a komparaci známek na konci druhé třídy a v prvním pololetí třetí třídy.

Výzkum probíhal ve školním roce 2015/ 2016 na základní škole na Praze - západ v období září 2015 – březen 2016.

Jelikož tito žáci do letošního školního roku asistenta neměli, kladu si za cíl zjistit zda je pomoc asistenta pedagoga při výuce pro tyto vybrané žáky přínosná (popřípadě v čem) a nakolik se změnil jejich školní výsledky a jejich práce.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

V odborné literatuře se můžeme setkat nejen s pojmem specifické poruchy učení, ale také s označením vývojové poruchy učení a specifické vývojové poruchy školních dovedností či zkratkou SPU, která se také často vyskytuje v této práci.¹

Podle MKN-10² mají specifické poruchy učení označení F81³ a jsou definovány jako „...poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Praha. ÚZIS ČR)

F 81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81.0	Specifické poruchy čtení
F 81.1	Specifické poruchy psaní a výslovnosti
F 81.2	Specifické poruchy počítání
F 81.3	Smíšená porucha školních dovedností
F 81.8	Jiná vývojová porucha školních dovedností
F 81.9	Vývojová porucha školních dovedností NS

Tabulka 1 MKN – 10 Přehled specifických vývojových poruch školních dovedností

Jinými slovy lze tedy říci, že o SPU mluvíme v případě, kdy nastává neschopnost naučit se určitým dovednostem (čtení, psaní, počítání,...) za pomoci běžných výukových metod, průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Na rozdíl od nespecifických poruch učení, kdy je narušeno sociokulturní prostředí, diagnostikována podprůměrná inteligence či odhaleno smyslové postižení (vady sluchu, zraku). Specifické vývojové poruchy

¹ V textu jsou uvedené termíny užívány jako rovnocenné.

² Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, v originále International Classification of Diseases and Related Health Problems se zkratkou ICD. Jedná se o publikaci, která přesně a logicky formuluje systém označování a klasifikování lidských nemocí, poruch a zdravotních problémů, kterou jsou publikovány Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Aktualizované verze vycházejí přibližně každých deset let.

³ Písmeno F označuje kapitolu zabývající se duševními poruchami a poruchami chování, číslo 81 značí podkapitolu s názvem Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

učení jsou specifické z hlediska svých projevů a také z hlediska příčin. U dětí s SPU je specifické, že mívají průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti, jejich porucha tedy není způsobena nedostatečným intelektem, ale jinými příčinami. Může se jednat o oslabení funkcí, které jsou potřebné k osvojení daných dovedností. Jedná se o funkce kognitivní (poznávací), percepční a motorické. U kognitivní funkce je narušena schopnost koncentrace pozornosti, paměti, řeči nebo také matematické představy. U percepční funkce je narušeno smyslové vnímání. A v případě motorické neboli pohybové funkce se jedná o zhoršení jak jemné tak hrubé motoriky, dále také očních pohybů a mluvidel. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se označují předponou dys-, která značí rozpor, deformaci. Rozlišujeme pojmy dysfunkce – neúplně vyvinutá funkce a afunkce, kdy se jedná o ztrátu již vyvinuté funkce. K předponě dys- přidáváme označení činnosti, která je postižena (dyslexie, dysgrafie,...). Jako poruchu nemůžeme brát výskyt pouze jednoho projevu SPU (záměny krátkých a dlouhých samohlásek, apod.). Poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejsilnější, ale mají mnoho společných projevů. Ty se objevují jako poruchy řeči, obtížné soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace či v nedostatečné úrovni sluchového a zrakového vnímání. Tyto poruchy mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD), ale i jiných příčin. Proto pro tyto poruchy (čtení, psaní, pravopis, matematika) užíváme souhrnný název specifické vývojové poruchy učení. (Zelinková, O., 1994)

Specifické vývojové poruchy učení, nejčastěji dyslexie, dysgrafie a dysortografie, se mohou objevovat samostatně, ale častěji tvoří komplex poruch a poměrně často se vyskytují společně se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo se syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

1.1 Etiologie

Za příčinu SPU nelze považovat prostý nedostatek snahy, lajdáctví či patologie rodinného prostředí nebo snížená inteligence. Již výše je zmíněn fakt, že u dětí s SPU je diagnostikována průměrná až nadprůměrná hodnota IQ⁴.

⁴ „V případě výrazně podprůměrné inteligence by šlo o mentální postižení, kdy je omezená schopnost učit se jedním z charakteristických symptomů vázaných na celkové snížení intelektu, nikoliv tedy na specifickou poruchu učení; někdy se ovšem můžeme u osob s lehkou mentální retardací setkat s diagnostikou tzv. dyslektických příznaků nebo obtíží.“ (Zelinková, O. 2005 in Slowík, J. 2007, str. 124)

Příčin SPU je celá řada, vzájemně se kombinují a vystupují v různé míře a intenzitě. Největší podíl na vzniku SPU má dědičnost, jedná se přibližně o 40-50% případů. Trpí-li jeden z rodičů (nebo dokonce oba) těmito poruchami, je velká pravděpodobnost, že tyto obtíže zdědí i jejich dítě. Pro dítě je však pozitivní pokud jeho rodič prošel (prochází) podobnými obtížemi, protože díky vlastním zkušenostem, umí dítěti lépe pomoci. (Zelinková, O., 2006)

„Genetický základ též potvrzují výzkumy, které se zabývaly studium SPU u dvojčat. Z výsledků vyplývá, že pokud jednovaječné dvojče trpí SPU, je 75-100% pravděpodobnost, že druhé dvojče tyto poruchy bude mít také. U dvojevaječných dvojčat je pravděpodobnost nižší, nikoliv však malá, v tomto případě se hovoří o 45-50%. Výzkumy dále potvrzují, že mozky jednovaječných dvojčat trpící dyslexií jsou si podobné a odlišné od mozků běžné populace.“ (Hayne, Ch., 2005 in Zelinková, O., 2006, str. 5)

Téměř v polovině případů bývá jako příčina SPU diagnostikována lehká mozková dysfunkce (dříve označována jako encefalopatie), která značí lehké poškození funkce mozku. LMD vzniká jako následek drobného organického poškození mozku. Toto poškození může vzniknout v **prenatálním** období (infekční onemocnění matky, kouření, alkoholismu,...), **perinatálním** období (nedostatečné okysličení mozku, vdechnutí plodové vody, přímým poraněním – pohmožděním hlavy při použití kleští,...) nebo také v raně **postnatálním** období (těžká infekční onemocnění – zápal plic, spála, zánět mozkových blan,...). Uvedené příčiny se mohou vyskytovat ve vzájemné kombinaci, ale stále je okolo 10-15% případů kdy je etiologie nejasná, případně se usuzuje souvislost s neurotickými nebo psychickými obtížemi. (Zelinková, O., 2003; Pokorná, V., 2001 in Slowík, J. 2007)

„V údajích o epidemiologii se odborníci různí. Výskyt v populaci je odhadován od 1-4%. Počty našich žáků s diagnostikovanou poruchou, kteří v běžných základních školách, jsou obtížně zjistitelné a některé vykazované údaje zřejmě neodpovídají skutečnosti a často si odporují. Signifikantní je rozdíl ve výskytu mezi mužským a ženských pohlavím. Je udáván v poměru 4-10:1. Rozdíl je zdůvodňován odlišnostmi v činnosti CNS. Souvisí s převahou pravoemisferálních funkcí u mužů.“ (Fischer, S., Škoda, J., 2008, str. 109)

Se specifickými poruchami učení se také často pojí otázka lateralit. Slovník cizích slov lateralitu definuje jako „*přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí.*“ (Kolektiv autorů, 2006, str. 198) Lateralita je důsledek dominance jedné z mozkových hemisfér, vyhraňuje se kolem 3-4 roku a může být tvarová nebo funkční. Tvarovou lateralitu může rozeznat například při porovnání pravé a levé části obličeje, žádný člověk totiž nemá obličej souměrný a stejný. Funkční lateralita se projevuje tak, že jeden

párový orgán je výkonnější než druhý. Nejznámějším projevem laterality je praváctví a leváctví.

Typy laterality:

- Souhlasná – převaha jedné strany u všech párových orgánů
- Zkřížená – dominantní párové orgány jsou na obou stranách (např. dominance pravé ruky a zároveň levého oka)
- Nevyhraněná – ambidextrie

Při výuce psaní a čtení je důležitá koordinace oka a ruky, proto se za rizikové typy laterality ve spojení s SPU považují laterality nevyhraněná a především zkřížená. V současné době je již leváctví běžné, ale ještě před několika lety, byli leváci násilně přeučováni na používání pravé ruky, což mělo za následek různé poruchy a neurologické obtíže (tiky, koktavost,...). (Slowík, J. 2007)

1.2 Klasifikace poruch učení podle postižení školních dovedností

1.2.1 Dyslexie

Dyslexie neboli specifická porucha čtení je nejrozšířenější specifickou poruchou učení, vysoký výskyt dyslexie také způsobuje, že je tento pojem často užíván pro všechny typy poruch učení. Tuto poruchou má až 95% jedinců, kteří trpí SPU. V naprosté většině případů se nejedná o výskyt pouze dyslexie, ale bývá kombinována s dysortografií či dyslexií, a to stejné samozřejmě platí také naopak. (Fischer, S., Škoda, J., 2008)

Zelinková O. definuje dyslexii jako „specifickou poruchu učení, kde jsou v různé intenzitě a kombinaci postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění.“ (Zelinková, O., 2006, str. 13)

- Rychlost

Bude-li čtenář číst po písmenkách, hláskovat či slabikovat, s velikou pravděpodobností nebude čtenému textu rozumět. V takovém to případě nemluvíme o čtení, ale spíše o dekódování⁵, které nelze použít k získávání nových informací. Stejně jako příliš pomalé

⁵ U procesu osvojování učení pozorujeme dvě základní oblasti a to dekódování a porozumění. Na začátku procesu učení převažuje dekódování, které postupně přechází v porozumění. Obě oblasti se vzájemně doplňují a platí, že čím lepší je dekódování tím více má čtenář energie na porozumění. (Zelinková, O., 2006)

čtení není dobré ani příliš rychlé až zbrklé čtení. Pokud se dítě soustředí na rychlost a nevnímá obsah textu, opět hovoříme o dekodování. (Zelinková, O., 2006) Nezáleží však jen na rychlosti, ale také na správnosti čtení, to posuzuje tzv. čtenářský kvocient⁶.

- Technika čtení

Technika čtení nám ukazuje jaká je úroveň čtenářské vyspělosti. Opakované přeřikávání písmen, neplynulé čtení s mnoha zarážkami jsou projevem nezvládnutí počáteční techniky čtení. (Zelinková, O., 2006)

- Porozumění

Porozumění textu je nezbytnou podmínkou k zvládnutí schopnosti čtení. Může se stát, že dyslektik čte rychle, plynule a bez chyb se správnou intonací, ale nerozumí čtenému textu - není schopen říct, o čem četl a dále s textem pracovat. V tomto případě se opět jedná o dekodování. Je tedy lepší pokud čte nepřesně a domýšlí si, znamená to, že čtenému textu rozumí a domýšlí si souvislosti. (Zelinková, O., 2006)

Pokud se poruchy čtení projevují jako pomalé, namáhavé, neplynulé čtení s minimem chyb, hovoříme o tzv. pravohemisférovém čtení naopak pokud je čtení rychlé, překotné, s vysokým výskytem chyb jedná se o levohemisférové čtení. Dalšími projevy dyslexie jsou problémy s intonací (monotónnost), nesprávné hospodaření s dechem během čtení, špatná orientace v textu – neudrží pozornost na jednom řádku. Při čtení se také objevují specifické chyby – záměna tvarově podobných písmen⁷ (b-d, m-n, a-o-e, k-l-h), přesmykování⁸ (lokomotiva-kolomotiva), vynechávání písmen/ slov/slabik, přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének a domýšlení konců slov. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

Podle Mezinárodní dyslektické společnosti je jednou z hlavních příčin dyslexie fonologický deficit, který způsobuje obtíže s dekodováním slov, narušenou schopnost hláskové syntézy, diskriminaci hlásek apod. U české odborné veřejnosti se však vyskytují vůči této teorii výhrady. Definice dyslexie, která vychází z obtíží s dekodováním slov na základě špatné schopnosti fonologického zpracování, vznikla v anglicky mluvících zemích a je zřejmé, že dekodování anglických slov je náročnější, než je tomu u slov českých. Jako další příčiny dyslexie uvádí literatura vizuální deficit. Tento deficit způsobuje obtíže se zrakovým

⁶ Viz s. 7

⁷ Tzv. statická inverze

⁸ Tzv. kinetická inverze

rozlišováním - například u stranově obrácených tvarů, neschopnost pohotové zrakové identifikace písmen či špatné rozlišování figury a pozadí. Důležitá je role schopnosti zrakové analýzy a syntézy stejně tak jako porucha pravolevé a prostorové orientace nebo také nedostatečná zraková paměť. Dalšími příčinami, které způsobují dyslexii, může být deficit v motorické a senzorio-motorické oblasti, deficity v procesu automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů při čtení, deficit v oblasti paměti, jazyka a řeči. V neposlední řadě vliv na dyslexii mají poruchy pozornosti, problémy související s lateralitou a spoluprací mozkových hemisfér. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

Dyslexie je zjišťována pomocí standardizovaného testu čtení. Během několika minutového testu čtení se zaznamenává počet bezchybně přečtených slov. Z tohoto testu vzejde čtenářský kvocient (ČQ), který odpovídá počtu slov přečtených za minutu a porovná se s tabulkovými hodnotami a IQ. Za sociálně únosné čtení se považuje úroveň 60-70 slov za minutu.⁹(Zelinková, O., 2003 in Slowík, J. 2007)

V souvislosti s dyslexií se také můžeme setkat s pojem pseudodyslexie nebo také nepravá dyslexie. Projevy jsou shodné jako u dyslexie, ale příčinou je například špatné sociální zázemí nebo nedostatek stimulů – vnější podmínky. Pokud zasáhneme do vyvolávajících vnějších podmínek, mohou se projevy odstranit či zmírnit. (Krejčířová, O., 2002)

1.2.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, tato porucha velmi často přetrvává po celou dobu školní docházky a nezřídka kdy i v dospělosti. Dysortografie vzniká, pokud je narušena schopnost sluchového vnímání – schopnost sluchového rozlišování (rozlišování zvuků, výšky, délky, hloubky tónů i jednotlivých hlásek, slov a vět). Dále bývá narušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace, sluchová paměť i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. V důsledku výše zmíněných problémů bývá nezřídka i snížený jazykový cit. Pokud je přítomna také porucha koncentrace, problémy se více prohlubují. Deficity se mohou vyskytovat také v dalších oblastech a to v oblasti intermodality (propojení jednotlivých smyslových vjemů) a také v percepční oblasti (zraková paměť, zraková analýza a syntéza,...). (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008)

Z tohoto plynou problémy, které mají děti zejména při psaní formou diktátu. U diktátu musí dítě nejprve sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a následně jej

⁹ Po ukončení základního čtenářského výcviku

převést do písemné podoby. Kvůli narušení sluchového vnímání probíhá tento proces nedokonale - dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit a napíše je tak, jak je slyší (nedokonale, nesprávně) z toho následně vznikají specifické chybovosti u diktátu. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

Nejčastější dysortografické chyby:

- Psaní diakritických znamének
- Obtíže s rozlišováním slabik, které se liší tvrdostí
- Vynechávání, přidávání, přehazování písmen ve slově
- Záměny tvarově či zvukově podobných písmen
- Obtíže v oblasti určování začátků a konců slov, vět – velká písmena na začátku věty, spojování předložek a následujících slov, nelogické dělení slov
- Gramatické chyby – dítě pravidla pravopisu ovládá, při ústním odůvodnění je umí použít, ale v písemném projevu se dopouští chyb – neschopnost pohotové aplikace

Diktát není jediná oblast, která působí dysortografickým problémům, ty mohou nastat také při opisech a prepisech. Pokud dítě netrpí zároveň také dyslexií (kde chyba původ ve špatně přečteném textu), vzniká dysortografická chybovost špatným užíváním audiodiktátu¹⁰. Příčinou zvýšeného množství chyb mohou být také nedostatky ve zrakovém vnímání, ty pokud jsou výrazné, mohou dítěti způsobovat větší problémy při psaní opisu a prepisu než u psaní diktátu, kde jsou dominantní sluchové podmínky. Problémy mohou také plynout z pomalého osobního tempa, to může být pomalejší, protože jsou narušeny percepční funkce a dítě se musí více soustředit, aby zvládlo vše zachytit a zaznamenat.

1.2.3 Dysgrafie

Olga Zelinková popisuje dysgrafii jako „*poruchu postihující grafickou stránku písemného projevu. Písmo je nečitelné, příliš malé nebo velké. Tvary písmen a spoje mezi písmeny jsou nesprávné, dítě často škrtá. Příčinou je deficit vývoje grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, rychlost psychických procesů, impulsivita, kdy dítě při psaní slova už píše písmena slova následujícího.*“ (Zelinková, O., 2006)

Mezi projevy dysgrafie patří problémy s osvojováním, zapamatováním a pohotovým vybavováním písmen (tyto obtíže mohou přetrvávat i na druhém stupni), s převodem písmen

¹⁰ Audiodiktát - po přečtení textu si dítě při psaní polohlasně nebo v duchu diktuje opisovaný text a podle toho píše

z tiskacích na psaní, zachování správného tvaru písmen (písmo je nedotažené, nedopsané, drží špatný směr či sklon.). Další obtíže, které se u dětí s dysgrafií mohou vyskytnout, jsou problémy s navazováním jednotlivých písmen, udržování písmen na řádku nebo také s do-
držováním správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech či dodržování stej-
ných mezer mezi slovy. Kvalita písma a rychlost psaní se také zhoršuje špatným držením
pera, držení je neuvolněné a křečovitě. Nesprávné držení psacího náčiní bývá často zafixo-
váno již z mateřské školy a obtížně si následně zvyká na správný úchop, který je pro něj
nepřirozený. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014)

1.2.4 Dyskalkulie

*„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vy-
zrávání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných
mentálních schopností.“ (Košč, L., 1984 in Zelinková, O., 1994, str. 97)*

Stejně jako u dalších specifických poruch učení i u dyskalkulie musíme rozlišovat, jestli potíže v matematice vznikají na základě SPU nebo kvůli nízké inteligenci. Dyskalkulie by neměla být diagnostikována u jedinců, kteří mají IQ nižší než 90, v odůvodněných případech nižší než 85. V pedagogických studiích je dyskalkulie často dáována do souvislostí s dyslexií, obtížemi v percepci a hyperaktivitou. (Zelinková, O., 1994)

Ladislav Košč (1984 in Zelinková, O., 1994; Košč, L., 1984 in Krejčířová, O., 2002) rozděluje dyskalkulie podle charakteru obtíží a projevů na následující typy:

- *Praktognomická dyskalkulie* – porucha matematické manipulace¹¹ s konkrétními předměty a nakreslenými symboly. Nedospívá k pojmu číslo. V rámci geometrie dítě není schopno seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti – projevuje se porucha prostorového fakturu matematických schopností.
- *Verbální dyskalkulie* – problémy při označování počtu a množství předmětů, operačních znaků a matematických úkolů. Dítě má obtíže při vyjmenování postupné řady čísel, řady sudých/ lichých čísel.
- *Lexická dyskalkulie* – neschopnost číst čísla a operační symboly. Objevují se potíže číst tvorově podobná čísla (6-9, IV-VI), záměna čísel (34-43), čtení číslic

¹¹ Matematická manipulace – tvoření skupin či řad předmětů, porovnání počtu předmětů

pouze 3,6,8 namísto 368. Příčinou těchto obtíží je porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pak pravolevá orientace.

- *Grafická dyskalkulie* – narušená schopnost psát matematické znaky, dítě má obtíže zapsat číslice formou diktátu či přepisu (píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, není schopno zapisovat úhledně – jednotky pod jednotky, desítky pod desítky. V geometrii se obtíže projevují jako neschopnost narýsovat jednoduché obrazce.
- *Operační dyskalkulie* – způsobuje problémy při základních matematických operacích (sčítání, odčítání), záměna desítek a jednotek při sčítání a záměny čitatele a jmenovatele. Dítě s tímto typem dyskalkulie se často uchylují k písemnému počítání i v případech kdy lze příklad snadno spočítat z paměti.
- *Ideognostická dyskalkulie* – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi – obtíže u číselné řady, nechápe číslo jako pojem. Umí zapsat a přečíst číslo, například číslo 12, ale neuvědomí si, že je to zároveň stejné jako 4×4 , $13 - 1$ či polovina z 24. Problémy jsou také zřejmé u slovních úloh.

1.2.5 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie

- Dyspraxie

Dyspraxie je specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje celkovou neobratností, poruchami rovnováhy a poruchami koordinace pohybů (jemná i hrubá motorika). Dítě s touto poruchou se může jevit jako nešikovné, z čehož získává nedůvěru ve vlastní výkon a následně je pravděpodobné, že se bude snažit vyhnout se motorickým činnostem, to má za následek prohloubení obtíží a snížení možností intervence. Dyspraxie se může promítat do obtíží při malování, psaní či do pohybových aktivit – dítě není schopno napodobit pohyb, špatně určuje pravou a levou stranu. (Krejčířová, O., 2002)

- Dysmúzie

Jedná se o poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukování hudebního rytmu¹². Jedinec má problémy při rozlišování tónů, není schopen zapamatovat si melodii či zopakovat rytmus. (Slowík, J. 2007)

¹² Může se projevovat také ve čtení a psaní

- Dyspinxie

Dyspinxie neboli porucha kreslení, je nejméně diagnostikovanou a to především kvůli poměrně těžkému objektivnímu zhodnocení. Pozorovatelnými projevy je velmi nízká úroveň kreseb, problémy s kombinacemi barev, tlak na tužku, neproporcionalita jednotlivých částí, časté gumování a celkově neúhledný projev. Dyspinxie může přinášet také problémy v oblasti matematiky – geometrie. Dítě má problémy s napodobením geometrických obrazců a rýsováním. (Krejčířová, O., 2002)

2 Vzdělávání žáků s SPU

2.1 Legislativní rámec

Nejvýznamnější právní normou upravující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), tento zákon byl novelizován zákonem č. 472/ 20011 Sb.. Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, každý jedinec má právo na vzdělání v plném rozsahu, jež odpovídá jeho věku a zařazení do odpovídající instituce. Zákon č. 561/2004 Sb. také zdůrazňuje zohledňování vzdělávacích potřeb jedince (§2, odst. b). Paragraf 16 školského zákona je zaměřen na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, definuje je jako osoby se zdravotním postižením¹³, zdravotním znevýhodněním¹⁴ nebo osoby se sociálním znevýhodněním¹⁵.

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“ (Zákon č. 561/ 2004 Sb., §16, odst. 6)

Další vyhláška, která je nezbytná při vzdělávání žáků s SPU je vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 116/ 2011 Sb. Poradenské služby ve školách a školských zařízeních jsou podle vyhlášky č. 72/ 2005 Sb. poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen „žák“) jejich zákonným zástupcům školám a školským zařízením

¹³ Zákon č. 561/ 2004 Sb., §16, odst. 2 „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“

¹⁴ Zákon č. 561/ 2004 Sb., §16, odst. 3 „Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

¹⁵ Zákon č. 561/ 2004 Sb., §16, odst. 4 „Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona
a)rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
b)nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
c)postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

poskytovány bezplatně. Cílem poradenských služeb je vytváření vhodných podmínek pro všestranný vývoj žáků před zahájením a také v průběhu vzdělávání, prevence a řešení sociálně patologických jevů, vytváření podmínek a forem integrace žáků se zdravotním postižením, pomoc při volbě vzdělávací cesty a profesního uplatnění a rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. (vyhláška č. 72/ 2005 Sb., § 2)

Tato vyhláška také definuje typy školských poradenských zařízení, jimiž jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Poradenské služby ve školách poskytuje především výchovný poradce a školní metodik prevence. Tyto služby může zajišťovat také školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

Ze školského zákona vychází vyhláška, která upravuje studium dětí se specifickými poruchami učení. Jedná se o vyhlášku č. 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, tato vyhláška byla novelizována vyhláškou č.147/2011 Sb. Jako vyrovnávací opatření při vzdělávání žáků se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním se využívají pedagogické, případně speciálně pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na ni, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení. Dále se využívá individuální vzdělávací plán (IVP, viz kapitola 2. 3 Individuální vzdělávací plán) a služeb asistenta pedagoga (viz kapitola 3 Asistent pedagoga). Tyto opatření škola poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka a jeho výsledků, případně ve spolupráci se školským poradenským zařízením. (Vyhláška č. 147/2011 Sb., Čl. I §1 odst. 2)

Zákon č. 73/ 2005 Sb. v části druhé § 3 uvádí formy zajišťování speciálního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. To je možno provádět formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo také kombinací těchto forem.

Dále je potřeba ve spojitosti se vzdělávání žáků s SPU zmínit Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24. Metodický pokyn stanovuje podrobnosti při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Tito žáci jsou vzdělávání v souladu s výsledky odborného vyšetření a podle stanoveného individuálního vzdělávacího plánu. Metodický pokyn dále umožňuje žákům užívat dostupné kompenzační pomůcky (počítač, diktafon, bzučák,...), kompenzovat zkrácení doby pozornosti individuální formou zadání a plnění úkolů, přihlídnutí k specifickým poruchám učení a chování při hodnocení žáka.

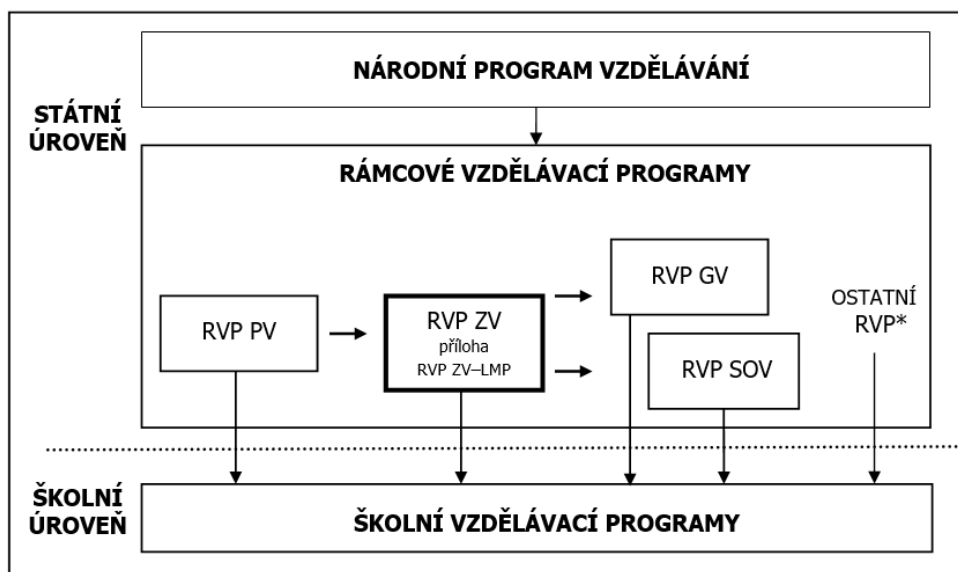
Především při hodnocení žáků základní školy je potřeba zvýraznit motivační složku hodnocení a hodnotit co žák zvládl. Doporučuje se především hodnocení bodové, hodnocení s uvedeným množstvím chyb a slovní klasifikace. Je důležité také respektovat individuální pracovní tempo žáka, využívat možnosti úpravy rozsahu učiva, upřednostňovat ústní osvojení učiva. V rámci práce s žáky se specifickými poruchami učení je také dobré vhodným způsobem vysvětlit ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení žáků s SPU.

Dle metodického pokynu Čl. II (2) se na speciálních základních školách pro žáky s SPU a ve třídách specializovaných pro tyto žáky, zřizuje 1-2 hodiny týdně, které jsou věnovány speciální výuce. Tato speciální výuka spočívá ve speciálně pedagogické péči. Především se jedná o logopedickou péči, speciální cvičení na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace a motoriky, pozornosti, paměti a podobně dle potřeb konkrétních žáků.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

„V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a škol.“ (MŠMT, 2013, s. 5)

Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a vychází z Národního programu, který vymezuje počáteční vzdělání jako celek. RVP následně usměrňuje a ovlivňuje vzdělávání na všech typech škol poskytující vzdělání. **Školní** úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola vytváří sama podle zásad, které jsou stanovené v RVP. Rámcové vzdělávací programy formulují očekávanou úroveň vzdělání a podporují pedagogickou autonomii škol. (MŠMT, 2013)



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů¹⁶ (MŠMT, 2013, s. 5)

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- Navazuje na RVP předškolního vzdělávání a vychází z něj RVP středních škol
- Udává co je společné a nezbytné v základním vzdělávání¹⁷ a jakých dovedností by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání
- Zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi
- Podporuje všestranný přístup při tvorbě vzdělávacího obsahu, volbu různých vzdělávacích postupů, metod, forem výuky a využití podporných opatření s ohledem na individuální potřeby žáků
- Umožňuje přizpůsobení vzdělávacího obsahu žákům se specifickými vzdělávacími potřebami

2.2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací program se také zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při vzdělávání těchto žáků je potřeba uplatňovat speciálně pedagogické

¹⁶RVP PV/ ZV/ GV/SOV Rámcový vzdělávací program pro předškolní/ základní/ gymnaziální/ střední odborné vzdělávání

RVP ZV – LMP příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Ostatní RVP vzdělávací programy pro základní umělecké, jazykové a případně další vzdělávání, které kromě již uvedených vymezuje školský zákon

¹⁷ Platí také pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií

postupy a alternativní metody kombinované s metodami, které jsou užívány při vzdělávání běžné populace. Dále je třeba, aby ve škole bylo podnětné a vstřícné prostředí spolu s odborně připravenými pedagogickými pracovníky, kteří se podílejí na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pomáhají při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu a upravuje vzdělávací obsah tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáka. Diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností těchto žáků provádí střediska výchovné péče, školská poradenská zařízení, školská zařízení a odborní pracovníci školního poradenského pracoviště (speciální pedagog, psycholog). (MŠMT, 2013)

Vždy je potřeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Je nezbytné brát v potaz individualitu každého dítěte, protože i přes společné charakteristiky obtíží mají žáci rozlišné možnosti a potřeby. V neposlední řadě, je nezbytná spolupráce rodičů, školských poradenských zařízení a odborných pracovníků školského poradenského pracoviště. (MŠMT, 2013)

- Hodnocení

Hodnocení žáků s SPU vychází z platných právních předpisů a to především z Metodologického pokynu MŠMT ČR č. j.: 13 711/2001-24¹⁸. Ten dbá na to, aby k ověřování znalostí a dovedností žáků s SPU byly používány takové metody, které odpovídají jejich schopnostem a na něž nemá porucha negativní vliv. Z toho vyplývá, že žáci se specifickými poruchami učení by neměli být jen vzděláváni jiným způsobem, ale také by měli být odlišným způsobem hodnoceni. A to hlavně z důvodu, že specifické poruchy učení jsou poruchy vrozené, za které děti nemohou a bez pomoci je samy nedovedou ovlivnit. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2001)

Pro dobrou úspěšnost žáků je potřeba nevystavovat je činnostem, ve kterých nemohou kvůli své poruše podat optimální výkon (např. dyskalkulik – pětiminutovky, dyslektik - dlouhé hlasité čtení před třídou, dysgrafik – dlouhé přepisování textu, apod.). Je tedy dobré volit takové metody a formy činnosti, ve kterých má dítě šanci podat lepší výkon, jedná se především o preferenci ústní formy ověřování znalostí. Dalšími možnostmi doplňovací cvičení, testy s doplněním krátké odpovědi či volbou správné varianty. V neposlední řadě je potřeba volit pracovní listy s menším množstvím textu a velikostí písma, které odpovídá

¹⁸ Viz kapitola 2. 1 Legislativní rámec, str. 12

čtenářským schopnostem žáka. Cílem je rozpoznat skutečné znalosti a dovednosti nezkršené poruchou. Je tedy potřeba rozlišit specifické chyby plynoucí z SPU a nespecifické. Proto je nutné znát projevy jednotlivých poruch a jejich dopad na výkon žáka. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2001)

Při zadávání a hodnocení úkolů je vhodné vycházet z toho v čem je žák úspěšný a chválit ho i za malé úspěchy, pokroky a snahu, aby dítě neztratilo zájem a motivaci. Jako další zásadu při práci s žáky s SPU uvádí Žáčková s Jucovičovou hodnocení a posuzování pouze toho co žáci stihli vypracovat a při klasifikaci vycházet z počtů jevů, které zvládli. Nezbytné je vyvarovat se srovnání s ostatními žáky a to i s žáky, kteří také mají SPU, protože stupeň a projevy téže poruchy bývají rozdílné. U žáků s SPU je možnost nejen shrnujícího, ale i průběžného slovního hodnocení během roku a to po celou dobu školní docházky (pokud porucha trvá) a uplatňuje se na základě žádosti rodičů a se souhlasem ředitele školy. Po dohodě s rodiči a odborníkem je možné užívat slovního hodnocení ve všech předmětech, do kterých se porucha promítá. Jakmile však žák překoná nevýraznější obtíže, je vhodné se vrátit k běžnému hodnocení. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2001)

Hlavní výhoda slovního hodnocení je, že chrání dítě před traumatem z častých neúspěchů a špatných známek, také dává prostor pro podporu a motivaci dítěte, umožňuje ukázat na to, co se mu daří, ale zároveň i na to co je potřeba více procvičit. Je možná také kombinace klasického a slovního hodnocení, například při dobře zvládnutém diktátu bude použita známka, jindy se zas diktát nevydaří a použije se slovní hodnocení, ve kterém bude uvedeno, co se povedlo a co ne. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2001)

2.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je dokument, který slouží všem, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově integrovaného žáka¹⁹. IVP se řídí podle § 18 školského zákona a § 6 vyhlášky 73/ 2005 Sb. Vzniká na základě spolupráce učitele, rodičů, žáka, pracovníka provádějící reedukaci, pracovníkem SPC či PPP a vedením školy. (Zelinková, O., 2015)

Cílem IVP je poskytnout dítěti ucelený a jím zvládnutelný základ vzdělání, vychází proto z psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky a měl by vyhovovat potřebám

¹⁹ Za integrované žáky jsou považováni žáci, kteří by v souvislosti se závažností své poruchy měli navštěvovat speciální školu nebo specializovanou třídu, ale jsou z různých důvodů integrováni do běžných základních škol a to na základě odborného vyšetření a posudku pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2001)

žáka. Školy mohou využít při tvorbě IVP doporučenou strukturu, která byla vydána na základě šetření Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) v Praze z roku 2008. VÚP provedl výzkum, vyhodnocení výsledků a zapracování připomínek pedagogů a následně zpracoval strukturu novelizovaného IVP. Dosáhlo se tím aktualizace a sladění struktury IVP s platnou školskou legislativou. Doporučená struktura individuálního vzdělávacího plánu je rozdělena na následující tři části a je velmi podrobná a obsáhlá, v reálu je však IVP u žáků začleněných na běžných školách daleko stručnější. Důležité je, aby IVP byl přehledný a srozumitelný. (Uzlová, I., 2010)

a) Údaje vyplňující škola

- název, adresa školy, školní rok
- údaje o žákovi – jméno, příjmení, datum narození, bydliště, třída
- rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP
- zpráva o žákovi – druh a stupeň postižení, míra podpůrných opatření, intelektové, tělesné, emocionální a sociální charakteristiky žáka
- předměty, které budou realizované podle IVP
- zařízení, která se podílejí na péči o žáka

b) Údaje vyplňující školské poradenské zařízení

- název, adresa školského poradenského zařízení
- jméno, příjmení, datum narození, bydliště žáka
- datum vyšetření a kontrolního vyšetření
- výsledky vyšetření – druh a stupeň postižení, vzdělávací potřeby, míra podpůrných opatření, způsob poskytování péče, specifika práce s učivem, doporučení pomůcek, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka, návrh na snížení počtu žáků ve třídě, potřeba navýšení finančních prostředků, časové a obsahové rozvržení výuky
- jméno a příjmení odpovědného pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt

c) Údaje vyplňující vyučující daného předmětu

- vyučovací předmět
- třída, školní rok, jméno a příjmení žáka
- jméno a příjmení učitele a datum od kdy s žákem pracuje
- aktuální úroveň znalostí žáka

- priority vzdělávání a dalšího rozvoje
- učební dokumenty
- organizace výuky – integrace, speciální skupina na určité předměty, asistent pedagoga, individuální výuka a konzultace
- učební materiály a pomůcky
- způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a způsob hodnocení
- kdo se podílí na vzdělávání žáka, personální úpravy - logopedické poradna, psycholog, asistent pedagoga, osobní asistent, asistent pedagoga, speciální pedagog
- spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci – způsob komunikace, požadavky na domácí přípravu, doporučené aktivity
- dohoda žákem
- časový a obsahový plán
- schůzky podílejících se osob a závěry pro další vzdělávání

V závěru IVP je datum a podpis všech, kteří se podílejí a vzdělávání a výchově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Je důležité, aby IVP nebyl pouze formální dokument, ale materiál se kterým se pracuje, je pravidelně aktualizován, doplňován a také aby docházelo k jeho pravidelnému hodnocení. (Uzlová, I., 2010)

3 Asistent pedagoga

Pracovní pozice asistenta pedagoga²⁰ má poměrně krátkou tradici, do katalogu prací byla zařazena až v lednu roku 2004, často proto lidé nevědí, co přesně jeho činnost obnáší. Podle § 2 zákona 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů²¹, je AP pedagogický pracovník²² v plném rozsahu a vykonává přímou pedagogickou činnost.

Práce asistenta pedagoga se liší od činnosti osobního asistenta. Na rozdíl od asistenta pedagoga, který je pedagogický pracovník a jeho činnost je upravována v novele vyhlášky č. 73/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, je osobní asistence řízena podle zákona č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách. Kromě legislativních rozdílů je značný rozdíl také v činnosti těchto pracovníků. Osobní asistent je poskytovatel sociálních služeb a pomáhá člověku s postižením zvládat jeho běžné činnosti a potřeby, je tedy hlavně a především k dispozici začleněnému žákovi. Na druhou stranu asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a pomáhá k zajištění plynulého chodu vyučování, není tedy přiřazen pouze k začleněnému žákovi. Bohužel ne vždy je tomu v praxi tak, často tvoří asistent pedagoga s žákem samostatnou jednotku, sedí stranou od zbytku třídy, pracují především spolu, interakce žáka s učitelem je minimální a také chybí kooperace se spolužáky. (Uzlová, I., 2010.)

3.1 Legislativní rámec

Problematika AP je upravována v několika legislativních ustaveních. Těmi jsou zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdě-

²⁰ Dále užíváno také označení „asistent“ či zkratka „AP“

²¹ Od 1. září 2012 vstoupila v platnost novela zákona č. 198/ 2012 Sb. o pedagogických pracovnících, kterou se mění zákon č. 563/2004 Sb. Tato novela mimo jiné upravuje dosažené vzdělání asistentů pedagoga

²² „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákon č. 563/ 2004 Sb., § 2, odst. 1)

lávání, který v § 16, odstavci 9 uděluje právo řediteli dané školy zřídit funkci asistenta pedagoga. Tato funkce může být zřízena pouze se souhlasem krajského úřadu. Ředitel školy podává žádost, o povolení vytvořit místo asistenta pedagoga na příslušný krajský úřad či na městskou část, která školu zřizuje. Souběžně také podává žádost o navýšení finančních prostředků. K žádosti musí být přiloženo vyjádření školského poradenského pracoviště, které obsahuje zdůvodnění potřeby asistenta, rozsah a náplň jeho činnosti, případně návrh na další podpůrné opatření. Paragraf 20 téhož zákona dále vymezuje odbornou kvalifikaci pro vykonávání činnosti asistenta. (Uzlová, I., 2010)

Další paragrafy zabývající se AP nalezneme ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška vymezuje hlavní činnosti asistenta pedagoga. Nezbytnou částí při zajišťování této funkce je také ekonomické hledisko a způsob zajišťování financí. To je upraveno ve školském zákoně, ve vyhlášce č. 492/ 2005 Sb., o krajských normativních a ve směrnici č. j. 28 768/2005-45, kterou se stanoví závazné zásady, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků státního rozpočtu. (Tichá, M., Šmejkalová, H., 2010)

„Financování probíhá normativně, tj. na základě krajských normativů a v případě, kdy takto stanovené přímé výdaje nezabezpečují realizaci upravených vzdělávacích programů (nebo specifika individuálního vzdělávacího plánu), krajský úřad tyto potřeby dofinancuje mimonormativně, tj. z vytvořené rezervy.“ (Tichá, M., Šmejkalová, H., 2010, s. 11)

3.2 Kvalifikační předpoklady

Současná legislativní úprava rozlišuje dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga, tyto úrovně ovlivňují také požadované vzdělání. Pro vyšší úroveň činnosti, kdy asistent vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (nebo ve škole s integrovanými žáky), je nutné minimálně středoškolské vzdělání s maturitou v oboru vzdělávání s pedagogickým zaměřením nebo středoškolské vzdělání s maturitou v jiném zaměření doplněné o program celoživotního vzdělávání z oblasti pedagogiky či kurz pro asistenty pedagoga. Pro nižší úroveň činnosti, při které asistent vykonává pomocné výchovné práce, stačí, aby měl střední vzdělání s výučním listem, nebo dokonce postačuje vzdělání základní doplněné o studium pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20)

Na stránkách ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy lze nalézt seznam akreditovaných vzdělávacích programů, po jejichž absolvování účastník získá kvalifikaci pro výkon asistenta pedagoga. Tento seznam je pravidelně aktualizovaný. (Kolektiv autorů, 2013)

Kromě zákonem daných požadavků na vzdělávání asistentů pedagoga, vyžaduje tato profese další kvalifikační předpoklady, schopnosti a osobnostní rysy. Především by měl být komunikativní, kreativní, tvořivý, flexibilní, spolehlivý, trpělivý, odpovědný a empatický - měl by být schopen porozumět zájmu a prioritám dětí. Důležitou roli hraje také motivace, jelikož finanční ohodnocení je spíše podprůměrné. Proto je nezbytný pozitivní vztah k dětem, skutečná vůle s nimi pracovat a pomoci jim při jejich vzdělávání. Dalším důležitým aspektem je schopnost spolupracovat v týmu, jelikož asistent úzce spolupracuje s učitelem, pracuje pod jeho vedením a podle jeho pokynů, to však nevyklučuje vlastní iniciativu, která je žádoucí. (Uzlová, I., 2010)

3.3 Platové zařazení

Jak je již výše zmíněno, finanční ohodnocení asistenta pedagoga je dlouhodobě pod hranicí české průměrné mzdy, to způsobuje, že se obtížně zajišťují kvalifikovaní pracovníci. Nejčastěji se v praxi setkáváme s asistenty, kteří mají středoškolské vzdělání a potřebnou odbornost si dodělávají absolvováním akreditovaného kurzu paralelně s výkonem práce. Další častou skupinou jsou studenti vysokých škol nebo čerství absolventi, kteří si tímto způsobem nabírají praxi pro další zaměstnání. Tito pracovníci mají sice dobrou odbornou přípravu, ale jsou z pohledu školy neperspektivní, jelikož časté střídání asistentů u žáků nepůsobí dobré sociální vazby. Další skupinou, se kterou se v praxi můžeme setkat, jsou maminy po mateřské dovolené, které mají zkušenosti s výchovou dětí, často jejich děti chodí do jiného ročníku na téže škole, kde je integrovaný žák s právem na asistenta. Uzlová (2010) však ve své knize také upozorňuje na nevhodnou situaci, kdy asistenta u integrovaného žáka vykonává rodinný příslušník (maminka, babička,...). Jako důvod udává, potlačení příležitostí k osamostatnění a omezení prostoru pro navazování nových sociálních kontaktů, stejně tak není prostor pro zvládání různých situací (i nepříjemných).

Konkrétní výši finančního ohodnocení udává nařízení vlády č. 222/ 2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, oddíl 2. 16. 5 Asistent pedagoga. Z tohoto nařízení vyplývá, že asistent je řazen do 4-9 platové třídy, v závislosti na vzdělání, kvalifikaci a náplni práce. Minimální hranice je 9 550 Kč, tj. 4. platová třída, stupeň 1²³, nejvyšší možný hranice je 22 050 Kč, tj. 9. platová třída, stupeň 5²⁴. Plat se většinou pohybuje v dolní části

²³ Stupeň 1 odpovídá pedagogické praxi nižší než 6 let

²⁴ Stupeň 5 odpovídá pedagogické praxi delší než 27 let

platové hranice a dále je ponížen o to, že většina asistentů nepracuje na plný úvazek. (www.asistentpedagoga.cz)

Teplá a Šmejkalová (2010) upřesňují rozdělení platových tříd následovně:

- 4. platová třída

„Pomocné práce při výchově se týkají pouze základních návyků a způsobů chování (pomocný vychovatel).“ (s. 19)

- 5. platová třída

„Rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a pohybové aktivity.“ (s. 19)

- 6. platová třída

„Cílené výchovné působení na zkvalitnění základních návyků společenského chování.“ (s. 19)

- 7. platová třída

„Rutinní pedagogická činnost podle přesného usměrnění. Uplatnění najde u pedagogů zaměřených na výklad a osvojení konkrétních úzkých znalostí a postupů, např. specifické části učiva, okruhu znalostí, určité zručnosti a dovednosti. Může se vyskytnout v rámci vzdělávacího programu, předmětu nebo učební látky, např. ovládnutí určitého stroje, specifické technologie apod.“ (s. 20)

- 8. platová třída

„Asistent pedagoga podle přesného zadání a rámce stanoveného pedagogem provádí plnohodnotnou výchovnou a vzdělávací činnost.“ (s. 20)

- 9. platová třída

„Nově zařazené práce v 9. platové třídě od 1. 10. 2010 – jde o samostatné vykonávání pedagogických činností asistentem pedagoga na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga a učitele.“ (s. 20)

3.4 Náplň práce AP

Rámcovou náplň práce asistenta pedagoga se řídí příslušnou vyhláškou, tj. vyhláškou č. 73/ 2005 Sb.. Vždy by se však měla vycházet ze skutečných potřeb žáka a situace ve třídě, do které žák s asistentem spadá. Ředitel školy stanoví asistentovi náplň práce na základě dohody s třídním učitelem a dle doporučení školského poradenského pracoviště. Asistent pedagoga by měl již před nástupem do zaměstnání seznámen s náplní své práce a tento popis činnosti obdržet jako přílohu pracovní smlouvy. Při sestavování náplně pracovní činnosti asistenta se také musí vycházet z individuálního vzdělávacího plánu žáka. Pokud se

asistent nepodílel na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, měl by s ním být seznámen a řídit se jím. (Uzlová, I., 2010)

Dle odstavce 1 § 7 vyhlášky č. 73/ 2005 Sb., hlavními činnostmi jsou:

- „pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“
- „podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí“
- „pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku“
- „nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“

Ředitel školy také stanoví, zdali bude mít asistent v náplni práce pouze přímou pedagogickou činnost či také nepřímou pedagogickou činnost, která může tvořit maximálně polovinu z celkového úvazku. Za nepřímou pedagogickou činnost je považována například konzultace s učiteli nebo příprava na výuku. Přímá činnost zahrnuje přímou práci s dětmi nebo jejich zákonnými zástupci. (www.asistentpedagoga.cz)

Běžnou náplní asistenta pedagoga je podpora a dodržování IVP, pokud asistent shledá nedostatky, konzultuje je s vyučujícím, výchovným poradcem, vedením školy, případně i se školským poradenským zařízením. Podle pokynů učitele individuálně pracuje s žáky a to tak, že dohlíží na jejich práci, znovu opakuje učivo dle potřeb žáka, kontroluje potřebné pomůcky, připravuje potřebné materiály – didaktické pomůcky, pracovní listy. Dále asistent pedagoga komunikuje se zákonnými zástupci žáka o průběhu vyučování. Asistent se řídí pokyny učitele, čili mezi jeho pracovní náplň také může spadat práce s ostatními dětmi pod přímým dohledem učitele. V neposlední řadě je vhodné, aby asistent dbal na svůj profesio-nální růst a dále se vzdělával například účastí na seminářích a vzdělávacích kurzech. (Kolektiv autorů, 2013)

Uzlová (2010) se zmiňuje také o jevech, které mohou negativně ovlivňovat práci asistenta pedagoga a také klima ve třídě:

- Příliš aktivní/ pasivní přístup – asistent příliš zasahuje do kompetencí učitele (kritizuje obsah hodin či používané metody), stejně tak výuku může negativně ovliv-

nit příliš pasivní chování asistenta, který pouze čeká na pokyny od učitele a nepracuje s IVP žáka. Proto je nutné, aby si učitel a asistent vzájemně ujasnili role hned v začátku jejich spolupráce.

- Špatná komunikace mezi AP a učitelem – učitel nedostatečně neinformuje o obsahu následujících hodin a to má za důsledek, že si asistent nemůže připravit potřebné pomůcky. Špatná komunikace také může mít za následek, že asistent není seznámen s IVP žáka.
- Oddělení žáka a asistenta od zbytku třídy – sedí stranou a pracují bez spolupráce učitele a ostatních spolužáků, to může mít za následek narušení sociálních vztahů.
- Nepřípravenost, nespolehlivost – malá až žádná příprava na hodinu, to vede za následek chaotickou práci při vyučování. Nevede záznamy o práci žáka a jeho výsledcích
- Nepředstavení asistenta – nepředstavení asistenta pedagogickému sboru či dětem ve třídě, kde se bude asistent nacházet. Je důležité, aby všechny děti byly seznámeny s tím, kdo asistent je, a proč nyní bude u nich ve třídě.

3.4.1 Spolupráce asistenta pedagoga

- S učitelem

Důležitým prvkem spolupráce učitele a asistenta pedagoga je dobrá komunikace a jasné vytyčení rolí. Asistent věnuje žákovi individuální přístup a vede ho k samostatné činnosti, následně zhodnotí jeho práci a pokrok. Základem je informovat učitele o potřebách a problémech žáka. (Kolektiv autorů, 2013)

Důležitým prvkem při spolupráci jsou pravidelné pracovní schůzky s cílem konzultací průběhu práce a výsledků. Na těchto schůzkách si učitel s asistentem vyjasní další pokračování spolupráce – a to nejen se začleněným žákem, ale i ostatními žáky třídy, dále se domluví na námětech pro další spolupráci a na přípravě vhodných didaktických pomůcek. Učitel dbá na to, aby nepřevládala samostatná práce s asistentem, ale aby žák byl zapojen do společné práce dětí ve třídě. Učiteli také zůstává právo a povinnost zadávání/ kontrola domácích úkolů, zadávání/ kontrola školní práce a zapisování známek. (Uzlová, I., 2010)

- S žákem a ostatními dětmi ve třídě

Asistent si musí s žákem ihned na počátku spolupráce vymezit jasný vztah. Nejsou-li určena z počátku pravidla, může to vést k pozdější ztrátě autority a nezvládnutí dítěte. Není dobrý ani příliš kamarádský přístup, který se děti budou snažit využít ani příliš autoritativní způsob spolupráce. Asistenti často pokládají neúspěch dítěte za své selhání, proto se mohou

uchylovat k tomu, že budou dítěti příliš napovídat při plnění úkolů, hovořit za něj a tím mu nedávají prostor pro to, aby se samo vyjádřilo a rozvíjelo si svou samostatnost. (Uzlová, I., 2010)

- Se zákonnými zástupci

Důležitou roli při péči o dítě s nárokem na asistenta je komunikace a spolupráce s rodiči. Asistent informuje pravidelně rodiče o prospěchu a chování dítěte, dává doporučení pro domácí přípravu a také vyzvedává pokroky žáka a domlouvá se s rodiči na řešení k odstranění nedostatků. Na druhou stranu rodiče respektují metody, na které je dítě zvyklé ze školy, a pracují s ním doma podobným způsobem. Komunikace s rodiči může probíhat osobně nebo pomocí notýsku dítěte, do kterého jsou denně zapisovány zprávy o průběhu vyučování, domácích úkolech, chování, atd. (Uzlová, I., 2010)

3.5 Popis konkrétní role asistenta pedagoga na ZŠ v praxi

Jak je již v úvodu zmíněno, sama pracuji jako asistent pedagoga na základní škole. Konkrétně se jedná o tři žáky prvního stupně s poruchami učení. Poruchy učení dnes nejsou ničím zvláštní a tak je ve třídě více dětí, které mají SPU, ale pouze tito tři žáci jsou vedeni jako integrovaní a mají nárok na asistenta. Ráda bych proto představila, jak vypadá má role asistenta pedagoga v praxi.

Do tohoto zaměstnání jsem nastoupila v polovině září roku 2015. Jelikož byl již školní rok zahájen, chlapci měli individuální vzdělávací plán sestavený. Nepodílela jsem se tedy na jeho utváření, ale byla jsem s ním ihned v počátku seznámena, stejně jako s ostatními dokumenty, které mi poskytla školní speciální pedagožka, která s chlapci také spolupracuje. Můj úvazek činí deset hodin týdně a je rozdělen do čtyř dnů. Jeden den z týdne chlapci nepracují s asistentem, ale dochází na reedukační hodiny ke speciální pedagožce. Docházím převážně na hodiny matematiky a českého jazyka. Jedenkrát týdně také na prvouku a anglický jazyk, který činí chlapcům obtíže.

Po domluvě s třídní učitelkou, máme s chlapci vyčleněné místo v první a druhé řadě lavic. Chlapcům se věnuji v průběhu hodiny dle jejich potřeb a také spolupracuji s třídní učitelkou, a pokud je potřeba, pracuji také se zbytkem třídy. Chlapci často nestíhají tempo třídy, proto s nimi pokračuji jejich individuálním tempem a znovu jim vysvětluji probíranou látku, jelikož často nestihnou pochytit výklad či pokyn k práci na první zadání, vysvětlení.

Děti také často pracují ve skupinkách, což jim podle mého názoru velmi prospívá. Při skupinových pracích pracují většinou bez mé pomoci a já pomáhám s organizací práce dle potřeb všech žáků.

S třídní učitelkou pravidelně konzultujeme, co by ode mne potřebovala a jak bude vyučování dále probíhat. Stejně tak je důležité, že si předáváme informace o tom, jak chlapci pracují a jaký činí nebo naopak nečiní pokrok a na co by bylo potřeba se zaměřit. S rodiči dvou žáků komunikujeme telefonicky, případně osobně. S rodiči jednoho z chlapců zase volíme metodu komunikace skrz sešítek/ úkolníček.

Praktická část

4 Metodika samostatného výzkumu

4.1 Cíle práce

V této práci si kladu za cíl, zjistit, zda je, pro žáky třetí třídy se specifickými poruchami učení a nárokem na asistenta pedagoga, přínosná práce tohoto pracovníka. Předpokládám, že se žáci pod vedením asistenta pedagoga, ve sledovaném období, mírně zlepší v prospěchu a kvalitě práce při vyučování. Sledované období probíhalo od začátku školního roku, tj. od září 2015 do března roku 2016.

4.2 Popis metodologie

Pro získání dat potřebných k ověření předpokladu, užívám strukturovaného pozorování, volných (situačních) rozhovorů s třídní učitelkou a školní speciální pedagožkou, následů v reedukačních hodinách a analýzy osobní dokumentace.

Strukturované pozorování bylo prováděno v rozsahu deseti hodin týdně v průběhu vyučování. Především v hodinách českého jazyka a matematiky, jednou týdně také v hodině anglického jazyka a prvouky. Pozorování probíhalo 4x týdně, tj. každý všední den, kromě úterý, kdy s integrovanými žáky nespolupracuje asistent pedagoga, ale dochází na reedukační hodiny ke speciální pedagožce. Pozorování bylo zaznamenáváno do předem připraveného záznamového archu, který zohledňoval práci žáků v následujících oblastech: zaujetí, koncentrace pozornosti, míra aktivity, kvalita práce (množství chyb), osobní pracovní tempo, mluvený projev, písemný projev, zapojení do skupinové práce a příprava na vyučování. Práce v jednotlivých oblastech byla hodnocena podle připravené bodové škály, ve které bylo možno získat od 0 bodů (tato oblast nebyla v danou hodinu hodnocena) do 6 bodů (za velmi kvalitní a nadprůměrný výkon). Záznamový arch také obsahoval prostor pro slovní hodnocení. Slovní hodnocení je vhodné pro lepší orientaci, co se v danou hodinu konkrétně událo a na co dítě reagovalo, protože ne vždy, je bodové hodnocení vypovídající.²⁵

Volné (situační) rozhovory byly vedeny nejčastěji s třídní učitelkou, protože v hodinách, ve kterých mají žáci právo na asistenta, je vyučuje právě jejich třídní učitelka (jiného učitele mají pouze na výtvarnou výchovu a část třídy na anglický jazyk). Rozhovory byly zaměřeny především na konzultaci aktuálně probírané látky – o tom jak bude upravena pro tyto žáky a také o jejich aktuálních výkonech, práci a následujícím postupu. Společně jsme

²⁵ Záznamový arch a bodová tabulka viz přílohy č. 1 a 2

také konzultovaly prospěch a hodnocení žáků. Hlavní rozhovor se speciální pedagožkou proběhl, především před zahájení práce s žáky. Od speciální pedagožky jsem obdržela informace a dokumenty, se kterými je potřeba se seznámit (zprávy z PPP, IVP, záznamy reedukačních hodin). Komunikovaly jsme spolu však i v průběhu školního roku.

Jak je již výše zmíněno, žáci docházejí na *reedukační hodiny* se speciální pedagožkou každé úterý, v době běžné výuky. V těchto hodinách se věnují oblastem, které jim činí potíže a potřebují je cvičit. Každý žák v těchto hodinách pracuje s různými metodami a pomůckami - dyslektické texty, tablet na trénink pozornosti, kartičky sloužící k procvičení pravolevé orientace, běhací diktát, atd.. Tyto hodiny žáky baví, chodí na ně rádi a podle mého názoru jsou pro ně také přínosné.

Analýza odborné dokumentace se skládá z analýzy známek – porovnání prospěchu na konci druhé třídy, kdy žáci asistenta neměli a v pololetí třetí třídy, po půl roce práce s asistentem pedagoga. Dále se také skládá z analýzy individuálního vzdělávacího plánu. Základy pro tvorbu IVP se u jednotlivých žáků mohly lišit, jelikož každý měl zprávu z jiného zařízení.

Získané materiály zpracuji formou případové studie, která bude mít následující strukturu: osobní údaje a údaje o rodině, vstupní pedagogická diagnostika, IVP - metody a formy práce, pomůcky, způsob hodnocení, spolupráce s rodinou a očekávané výstupy a prospěch ve vybraných předmětech (český jazyk, anglický jazyk, matematika, prvouka

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor obsahoval tři žáky ze základní školy na Praze – západ. Jednalo se o tři chlapce třetí třídy, kteří mají specifické poruchy učení, a z pedagogicko-psychologické poradny jim byl doporučen asistent pedagoga. Tyto tři žáky jsem do výzkumu vybrala z toho důvodu, že jsem k nim byla v září přiřazena jako jejich asistent. Čerpám tedy z mých, téměř každodenních, praktických zkušeností s nimi. Pro chlapce byla práce s asistentem nová zkušenost, v první a druhé třídě pracovali bez asistenta pedagoga a docházeli pouze na reedukační hodiny ke speciální pedagožce ve škole, kde pracovali podle reedukačního plánu a v hodinách podle individuálního vzdělávacího plánu.

5 Prezentace a interpretace výsledků šetření

Veškeré závěry a hodnocení, které v práci dělám, jsou postaveny na základě výkonů žáků, které jsem hodnotila během jejich práce společně s jejich třídní učitelkou. Pouze bod „*Prospěch ve vybraných předmětech*“ je odrazem hodnocení třídní učitelky.

5.1 KM I.

- *Osobní údaje, údaje o rodině*

Chlapec narozen v únoru roku 2007. Pochází z úplné rodiny, matka 38 let, otec 40 let. KM I. je narozen jako prostřední dítě. Má staršího bratra (14 let), který navštěvuje stejnou základní školu a často ho vyzvedává ve školní družině. Dále má mladší sestru (2 roky), se kterou je matka na rodičovské dovolené. Otec je povoláním truhlář. Vztahy v rodině jsou v pořádku. KM I. vychází dobře i se svými sourozenci a rád o nich vypráví.

- *Vstupní pedagogická diagnostika*²⁶

Po úspěšném ukončení druhého ročníku, postupuje do třetího ročníku s přetrvávajícími potížemi ve čtení. Jedná se nejisté a pomalé čtení, často se vyskytuje záměna písmen a slabik. Při zkoušce čtení se objevuje tzv. dvojí čtení a porozumění textu je slabé. Obtíže se také objevují v psaní, kde je tempo opět pomalé, vynechává diakritiku, komolí slova a nerozlišuje měkčení. V matematice se orientuje v číselné řadě do dvaceti, sčítání a odčítání je pomalejší. Závěr z poradny zní - specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie s doporučením na integraci v běžné třídě.

V září 2015 byla úroveň čtení opravdu nízká, žák měl problém s přečtením zadání cvičení. Úroveň čtení byla oproti spolužákům velmi podprůměrná, zatímco zbytek třídy vyplnil celé cvičení KM I. teprve dočetl zadání, kterému neporozuměl a bylo potřeba mu ho znova vysvětlit.

Tempo psaní bylo pomalé, především z důvodu, že KM I. si velmi dává záležet na úpravě sešitu, čili když najde chybu, rozhodne se ji vygumovat (používá gumovací pero) čímž se zdrží. Dále chce dělat i barevnou úpravu pomocí pravítka a pastelky. Tyto úkony ho zdržují od činností, které by pro jeho vzdělání byly přínosnější.

²⁶ Vstupní pedagogická diagnostika obsahuje shrnutí stupně dosažených vědomostí, dovedností a návyků na začátku školního roku.

- *Individuálně vzdělávací plán*
 - *Metody a formy práce*

Individuální vzdělávací plán klade především důraz na individuální potřeby a tempo daného jedince. Jedná se především o časovou úpravu činností a úkolů – prodloužený výklad, prodloužení času na dokončení a kontrolu práce (zahrnuje i poskytnutí více času na přečtení textu z tabule, učebnice, či během písemných prací), hodnocení toho co žák stihl. IVP doporučuje omezení časově limitovaných úloh. Vzhledem k velmi slabému čtení je potřeba zadávat přiměřeně dlouhé texty, které budou odpovídat jeho čtenářským dovednostem. Je také potřeba pravidelně ověřovat pochopení zadaných úkolů. IVP dává možnost i jiné úpravy zápisků v sešitě a jiných forem diktátů. V neposlední řadě IVP doporučuje multisenzoriální přístup, maximální názornost při výkladu.

V praxi se doporučení metod a forem práce z IVP aktivně využívá. Pro žáka to znamená především nižší časový tlak. Má dostatek času na práci a díky přítomnosti asistenta je kladen důraz na jeho pochopení zadaných úkolů. KM I. se snaží pracovat samostatně, když si však není něčím jistý, neváhá se na mě, jako na asistenta, obrátit. Po objasnění požadavků se snaží pracovat samostatně. Většinou nestihne zadané úkoly v rozsahu jako zbytek třídy, ale procvičované jevy zvládá doplnit s minimem chyb. Časové úlevy se neprojevují pouze při vypracování úkolů během hodiny, ale také při testech. Jedná – li se o tzv. velké testy (např. test po ukončení kapitoly v anglickém jazyce, čtvrtletní test z matematiky), integrovaní žáci mají nárok je psát mimo kmenovou třídu. To je přínosné především z toho důvodu, že je neruší ostatní spolužáci, mohou se v klidu soustředit a nejsou vystaveni stresu, kolik dětí již test odevzdalo. U těchto testů mají integrovaní žáci tolik času, kolik potřebují (v rámci jedné vyučovací hodiny). U diktátu se úprava projevuje snížením rozsahu psaní (píše ob větu, nepíše posledních pár vět, píše doplňující cvičení se stejným obsahem jako je diktát). Především v hodinách prvouky jsou nahrazovány poznámky v sešitě okopírovanými listy s požadovanými informacemi, tento papír si vlepí do sešitu místo přepisu z tabule.

- *Pomůcky*

V běžných hodinách je doporučeno užívat běžné učebnice a pracovní sešity. Pro lepší názornost využití obrázků a map. Doporučen jsou také přehledy učiva a pravidel. Speciální pomůcky IVP doporučuje v hodinách se speciálním pedagogem.

V běžných vyučovacích hodinách využívá stejných pomůcek jako spolužáci. Paní učitelka se snaží o názorné vyučování v co nejvyšší možné míře. Žáci tedy mají například k dis-

pozici kartičky s vyjmenovanými slovy, které jsou doplněny odpovídajícím obrázkem, příkladem z matematiky zase může být využití pěnových kostiček pro lepší prostorovou představu.

○ *Způsob hodnocení*

Pro hodnocení je doporučen běžný klasifikační stupeň s tolerancí. KM I. je klasifikován běžným stupňovým hodnocením, s přihlédnutím na jeho specifické poruchy učení. Vyskytly-li se v daném cvičení z českého jazyka velké množství specifických chyb, paní učitelka neudělí špatnou známku, ale například jen podpis, slovní hodnocení nebo komentář.

○ *Spolupráce s rodinou*

Při práci se žákem, který má vytvořen individuální vzdělávací plán se počítá se spoluprací školy, žáka a rodiny. Pouze práce ve škole totiž nestačí.

Rodina KM I. poskytuje dobré zázemí. KM I. chodí do školy vždy čistě upraven a jeho úprava pomůcek je na žáka třetí třídy nadmíru pečlivá. KM I. má vždy připraveny všechny požadované pomůcky a to i náhradní. Penál má kompletně naplněn, pastelky seřazené podle barev a několik tužek na rýsování má dokonce víčko, aby se nepolámaly. Domácí úkoly ve většině případů plní. Méně uspokojivá situace je v oblasti oprav diktátů, které děti mají doma splnit. Opakovaně se stalo, že KM I. neměl hotové tři, po sobě jdoucí opravy diktátu. Dále by bylo zapotřebí, aby probíhala větší domácí příprava v oblasti čtení. Tuto oblast KM I. musí velmi důkladně procvičovat a pouze školní práce nestačí. Matka se snaží se školou spolupracovat, ale často sklouzává k omlouvání toho, proč úkoly nejsou splněny.

○ *Očekávané výstupy*

U očekávaných výstupů za dané období odkazuje IVP na školní vzdělávací program.²⁷ Znamená to tedy, že KM I. by měl dosáhnout během školního roku při spolupráci s asistentem na stejnou úroveň očekávaných výstupů jako ostatní žáci.

V oblasti **českého jazyka** je ve třetí třídě kladen důraz na vyjmenovaná slova a slovní druhy. K vyjmenovaným slovům KM I. přistoupil velmi aktivně. Naučil se řadu vyjmenovaných slov z paměti dříve, než bylo zadáno, údajně s pomocí staršího bratra. Za tuto aktivitu byl pochválen, což ho motivovalo a v následujících hodinách lépe pracoval. Při doplňování textu (y/ i) se orientuje velmi dobře a dělá minimum chyb. Na otázku k jakému slovu je

²⁷ Očekávané výstupy plynoucí ze školního vzdělávacího programu z daných předmětů, tj. český jazyk, anglický jazyk, matematika a prvouka, viz příloha č. 3

dané slovo příbuzné zvládne pohotově reagovat. Větší obtíže mu činí doplňování y/i u přepisu či diktátu. Vzhledem k pomalému tempu psaní (a jeho snaze o úpravu sešitu) mu nezbyvá tolik času, na daný úkol kolik by potřeboval. Stále dělá velké množství specifických chyb a to především v oblasti diakritiky. Na reedukačních hodinách toto procvičuje i se speciální pedagožkou. Slovní druhy mu z počátku trvaly déle pochopit, ale nyní již zvládá dobře. Pokud udělá chybu v označení slovního druhu je schopen ji po upozornění opravit, při upozornění na gramatickou chybu (vyjmenované slovo, malé písmeno ve jméně, háčky/čárky) obtíže chybu hledá a spíše pouze tipuje, kde by chyba mohla být.

Slohové cvičení zvládne napsat, ale nejprve potřebuje pomoc při sestavování osnovy. Při psaní slohu se cítí nejistý, ale jeho výkon se v této oblasti od začátku školního roku zlepšil. Zlepšení také panuje v oblasti čtení. Stále je však podprůměrné. Na hodinách se speciální pedagožkou je této oblasti také věnován čas. Čtení trénují pomocí dyslektických textů a obměňují různé možnosti čtení – čte sám, při čtení se po každém slově střídají se speciální pedagožkou, čtou společně. KM I. čtení také procvičuje doma a na reedukačních hodinách probírají děj z knihy. U lehčích textů zvládne převyprávět děj, u složitějších textů mu popis a vybavování činí obtíže a musí se k textu vracet. Díky zlepšení orientace v textu dokáže dohledat potřebnou informaci.

Ve třetí třídě žáci s *anglickým jazykem* teprve začínají, hlavním úkolem tedy je seznámit žáky s cizím jazykem. KM I. začátku školního roku výuku cizího jazyka zvládal dobře, postupem času však přibývalo množství učiva, které bylo potřeba zvládnout a nyní se práce v anglickém jazyce mírně zhoršuje. Snažíme se tedy o pomalou, zřetelnou výslovnost a časté opakování. KM I. vyhovují cvičení, ve kterých se spojují slova a obrázky, v testu tedy tvoří dobře tyto spojení. Největší obtíže mu u anglického jazyka způsobují hry. Trvá mu, než pochopí zadání a následně než se zorientuje v potřebné slovní zásobě. Umí si dohledat potřebné informace k vytvoření věty. Pokud tedy plní úkol, na který má dostatek času a má možnost spolupracovat se sešitem ví, kde má hledat a zvládne sestavit základní věty.

V hodinách *matematiky* žáci pracují podle metody Hejného. Neučí se tedy pouze vyjmenovat řadu násobků, ale řeší úlohy hadů, krokování, pavučin nebo se také učí násobit pomocí indického násobení. Tato metoda KM I. vyhovuje, využívá se v ní hodně logického uvažování a tak často rychle přijde na výsledek úlohy. Když toto nastane, má z toho velkou radost a začne si schovávat výsledek, aby mu ho někdo neopsal. Když má úkol splněný, snaží se pomáhat spolužákovi, se kterým sedí v lavici a opakuje mu, že je to lehké. Podle mého názoru mu velmi svědčí, že jsou i oblasti-úlohy, ve kterých se řadí mezi nejlepší ze třídy, posiluje to jeho sebevědomí, které může mít snížené vzhledem k jeho úrovni čtení. Stává se,

i že na výsledek přijít nemůže, v takových to chvílích znovu zopakujeme, co má dělat, ale více pomáhat nechce a snaží se na k výsledku dojít sám, bez pomoci (na rozdíl od českého jazyka, kde spíše vyhledává pomocnou ruku). V průběhu roku jsme s třídní učitelkou zaznamenaly fakt, že díky vyšší časové dotaci, často dosahuje nadprůměrných výkonů v oblasti matematiky. Ty však vždy nejsou odrazem jeho matematických schopností. Zjistily jsme například, že pokud má neomezený časový limit na příklady obsahující násobilku, vypíše si číselnou řadu násobků na kraj papíru, násobky si pak odpočítává a na konci úlohy řadu vygumuje. Znamená to však, že pokud má počítat bez této možnosti, má s násobilkou velké obtíže.

Školní vzdělávací program obsahuje i očekávané výstupy v oblasti geometrie. Vzhledem k vzorně připraveným pomůckám a ořezaným tužkám, má geometrii vždy narýsovanou přesně a tenkou linkou. Problémy měl z počátku při práci s dvěma pravítky, ale v současné době, si již mechanismus práce zažil a práci zvládá. Mírné obtíže přetrvávají v oblasti převodů měrných jednotek.

Při *prvouce* KM I. příliš pomoc asistenta nepotřebuje, poznámky si nepíše do sešitu, ale dostává je nakopírované a vlepí si je do sešitu. V prvouce žáci často pracují ve skupinách. Skupinové práce má KM I. rád a se snaží ujímat pozice vedoucího skupiny. Všechny vytyčené témata v očekávaných výstupech bez obtíží splnil.

- *Výstupní hodnocení*

Za uplynulých 7 měsíců (září – březen) udělal KM I. značný pokrok. A to hlavně ve čtení, kde se především zlepšilo jeho tempo čtení, které bylo hluboce pod průměrem třídy. Při čtení stále přetrvávají potíže s písmeny m-n, b-d, které zaměňuje. Zvládá nyní reprodukovat děj a vybaví si i detaily a to i z knihy, kterou četl doma a vypráví o ní ve škole. Zlepšení čtení je způsobeno důkladnější přípravou doma (tato příprava má stále však své nedostatky), tréninkem čtenářských dovedností se speciální pedagožkou a také měl na podzim zařazeny speciální hodiny jednou týdně. V těchto hodinách, jsme odcházeli společně ze třídy a trénovali čtení (místo hodiny českého jazyka). Nyní si je ve čtení jistější. Projevuje se to například i ve školní družině, kde se již nevyhýbá hrám, kde je potřeba něco přečíst a naopak jejich hraní iniciuje (např. hra Svět, Česko,...).

Oblast psaní zůstala téměř nezměněna, stále píše pomalu a čitelně, ale také přetrvává vynechávání diakritických znamének. KM I. diakritická znaménka není schopen dohledat ani při výrazném diktování (pááááánev, mlýýýýýnek, slušíííííí), kde chybí znaménko, spíše tipuje.

V matematice byl odhalen velký nedostatek v podobě neznalosti násobků, násobilku měly děti umět již na začátku školního roku, KM I. s ní má ještě nyní na konci pozorovacího období potíže. Více mu vyhovují úlohy dle Hejného – úlohy, které si může vizuálně představit (krokování – zápis pomocí šipek, výstaviště, autobus, parkety). Je poněkud zvláštní, že s klasickým násobením má problém, ale indické násobení počítá rád, ve většině případů i správně.

Práce asistenta pro KM I. byla tento školní rok jistě přínosná. Znamky na vysvědčení zůstaly stejné. To však neznačí, že by nedošlo k zlepšení jeho školních výsledků. Díky asistencím stíhá KM I. probíranou látku ve stejném rozsahu jako ostatní žáci. Bez asistenta by měl jistě potíže toto tempo udržet. Získal v asistentovi oboru, má se na koho obrátit pokud neporozumí zadání či neví, co má dělat. Během školního roku začal lépe číst, což zvýšilo jeho sebevědomí a zapojuje se nyní i lépe mezi spolužáky, kterým se nestraní. Projevuje se nyní i více ve skupinových pracích kde se snaží dokonce dostáhnout na pozici vedoucího skupiny – rozděluje úkoly, organizuje práci, navrhuje jak zpracovat problém.

- *Prospěch ve vybraných předmětech (český jazyk, anglický jazyk, matematika, prvouka)*

Na konci druhého ročníku byl hodnocen pouze ve třech sledovaných předmětech a to z toho důvodu, že žáci mají hodiny anglického jazyka až od třetí třídy. Z českého jazyka dostal KM I. na vysvědčení na konci druhé třídy známku 2, z matematiky také 2 a z prvouky 1. Stejně známky si udržel na vysvědčení v prvním pololetí třetí třídy, navíc mu přibyl anglický jazyk, ze kterého dostal známku 2.

5.2 EB II.

- *Osobní údaje, údaje o rodině*

EB II. se narodil v září roku 2006. Narodil se jako prvorozené dítě. V současné době má mladší sestru (4 roky), se kterou je matka na rodičovské dovolené. Matce je nyní 35 let a otci 37 let, žijí se jako instalatér. Rodiče nejsou v manželském svazku, ale jejich vztah je funkční.

- *Vstupní pedagogická diagnostika*

Vstupní pedagogická diagnostika na začátku školního roku upozorňuje na rozsáhlé problémy ve čtení a psaní. Ve čtení podává hluboce deficitní výkon. Dělá velké množství chyb, chybuje téměř v každém slově. Zaměňuje hlásky a slova opakovaně načítá, objevují

se přesmyky a vynechávání celých řádků. Porozumění přečtenému textu v pedagogicko-psychologické poradně vyhodnotili jako dostačující.

Oblast psaní také není uspokojivá. EB II. vykazuje pomalé tempo psaní s nesprávnou úpravou písma, které je hůře čitelné. Objevuje se velké množství specifických chyb. Množství chyb bylo PPP označeno jako masivní specifická chybovost. Specifické chyby se projevují jako absence diakritiky, délky hlásek, zaměňující a chybějící grafémy, nedodržování hranic a chybějící celá slova. Závěr z pedagogicko-psychologické poradny zní- specifické poruchy učení – dyslexie a dysortografie – těžší forma, dále receptivní dysfázie²⁸ a dyslalie multiplex²⁹. Rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru. Doporučená je integrace v běžné třídě.

Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, se může zdát, že EB II. měl horší čtenářskou úroveň než výše popisovaný KM I.. Pokud bych však měla porovnat čtenářské schopnosti těchto dvou žáků na začátku sledovaného období, tj. září 2015, úroveň výkonu EB II. byla vyšší. Zvládal si přečíst zadání a pracovat na zadaném cvičení, zatímco u KM I. to byl z počátku velký problém. Písemný projev byl opravdu hůře čitelný a souhlasím s tvrzením poradny, že výskyt specifické chybovosti byl masivní. Téměř nulové užívání diakritických znamének a velkých písmen, u velkých písmen měl také problém vybavit si, jak se vlastně píše.

- *Individuální vzdělávací plán*
 - *Metody a formy práce*

Metody a formy práce se v individuálním vzdělávacím plánu neliší od IVP KM I.. Shrnu proto pouze v krátkosti základní body, které udává – prodloužený výklad, respektování individuálního tempa žáka, prodloužení času na dokončení a kontrolu práce (včetně omezení časově limitovaných úkolů), poskytnutí dostatku času na přečtení textu a zadávání přiměřeného rozsahu textu, možnost nahrazení zápisků v sešitě jinou formou. Další metody a formy práce jsou zkrácené diktáty (případně diktát po přípravě či doplňování), průběžné ověřování zadaných úkolů, maximální názornost při výkladu a samozřejmě poskytování zpětné vazby a ocenění snahy.

²⁸ Receptivní dysfázie je podle MKN – 10 definována jako specifická vývojová porucha řeči, která způsobuje obtíže s chápáním řeči, chápání je pod úrovní mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté poruchy tvorby slova a zvuku. Dítě má tedy obtíže zejména s dekódováním řeči.

²⁹ Dyslalie multiplex – patlavost většího počtu hlásek

Vzhledem k tomu, že v individuálních vzdělávacích plánech panují shodné body, tak také realizace probíhá také shodně - názorné pomůcky pro celou třídu, psaní velkých testů v klidné místnosti mimo ruch kmenové třídy, upravené diktáty i matematické pětiminutovky (žáci s IVP mají předepsané příklady v sešitech, ostatním žákům diktuje paní učitelka příklady a zapisují pouze výsledky), nahrazení přepisu poznámek v hodinách prvouky za tištěné informace, které vlepí do sešitu.

○ *Pomůcky*

Také doporučené pomůcky jsou shodné s doporučením pro KM I. – běžné učebnice a pracovní sešity, obrázky, mapy a přehledy učiva. Pomůcky se mírně liší pouze v reedukačních hodinách, kde u EB II. je třeba více procvičovat jeho soustředění a pozornost. Tyto schopnosti procvičuje například pomocí tabletu nebo „hrou na restauraci“, ta probíhá tak, že se žák otočí zády ke speciální pedagožce a zakryje si oči. Speciální pedagožka mu poté diktuje objednávku (víno na modrý stůl se žlutým ubrusem a zelenýma nohama), úkolem žáka je najít kartičku na, které je víno a přiložit ke kartičce na které je obrázek stolu, který odpovídá popisu.

○ *Způsob hodnocení*

IVP nijak zásadně nemění způsob hodnocení. Doporučuje běžný klasifikační stupeň s tolerancí a průběžně umožňuje zařadit jiné formy hodnocení. Jiných forem hodnocení využívá učitelka za stejných okolností jako u KM I..

○ *Spolupráce s rodinou*

IVP počítá se spoluprací rodiny a školy. Nelze totiž spoléhat pouze na to, že žák dostane ve škole asistenta a tím je jeho příprava dostatečná.

EB II. domácí přípravu do školy nemá příliš pečlivou, často mu chybí pomůcky, které při vyučování potřebuje – pravítko v hodinách geometrie, chybějící nebo neořezané tužky, lepidlo, nůžky. Pero má vždy připravené, ale je potřeba ho často obměňovat, jelikož EB II. neustále pero (a jiné předměty) strká do úst a okusuje je. Pokud si mají žáci přinést specifické pomůcky na hodinu, tak je EB II. nemá nebo má v nedostatečném množství. Jako příklad chybějící pomůcky mohou uvést chybějící svinovací metr, který si děti měly přinést pro učení měrných jednotek či případ, kdy si měly donést 5 kostek pro cvičení náhody v matematice, EB II. přinesl kostky pouze dvě.

Příprava domácích úkolů se od začátku roku zlepšila. Podle mého pozorování bylo zlepšení zapříčiněno tím, že EB II. má od ledna domluvené doučování, na které dochází. Zajištění doučování bylo nezbytné, jelikož matka EB II. neumí cizí jazyk, který potřebuje EB II. trénovat a také, jak sama přiznala, není schopna vysvětlit a procvičit probíranou látku z českého jazyka (již si ze školy nepamatuje danou problematiku). Jelikož se žáky třetí třídy nespolečně jen ve vyučovacích hodinách jako asistent pedagoga, ale také odpoledne ve školní družině, mohu zhodnotit také pozitivní změnu EB II. v přístupu k domácím úkolům, často nyní sám iniciuje děláni úkolů v družině s mou dopomocí, tím se také zlepšilo jeho zapomínání těchto úkolů.

Matka EB II. často kontaktuje třídní učitelku (většinou písemně) ohledně vzdělávání EB II., její připomínky však nejsou vždy adekvátní situaci – jako příklad uvádím poslední zaznamenanou nespokojenost. Matka si stěžovala si na časový tlak v hodinách matematiky u pětiminutovek. Tyto příklady však žáci s IVP odevzdávají bez časového limitu, čili až když mají vypočítané všechny příklady (příklady dostanou předepsané v sešitě). Z toho vyplývá, že na EB II. žádný časový tlak nevzniká a špatný výsledek je zapříčiněn pouze nezvládnutím násobilky. Při komunikaci s matkou ohledně domácí přípravy omlouvá syna tím, že také potřebuje mít čas na to si hrát a ne jen stále dělat úkoly do školy.

○ *Očekávané výstupy*

Očekávané výstupy vycházejí ze školního vzdělávacího programu, pro EB II. se neupravuje časový ani obsahový plán.

Hlavní náplní **českého jazyka** v první polovině školního roku byla vyjmenovaná slova. EB II. se aktivně hlásil o to, aby mohl přednést před třídou, jak se vyjmenovaná slova naučil, první pokusy však nebyly uspokojivé (situace se opakovala u všech řad vyjmenovaných slov, které se měli naučit). Hlásil se o vyvolání, což mu bylo umožněno, ale vždy při prvních pokusech slova vynechával, domýšlel si je nebo se v polovině zasekl a nevěděl jak pokračovat. EB II. se aktivně hlásí velmi často, většinou však na položenou otázku nedokáže odpovědět, hlásí se, jen aby mohl něco (cokoliv), říci a upoutal na sebe pozornost, častokrát to co chce říci, nesouvisí s probíranou látkou. Později se vyjmenovaná slova naučil odříkávat kompletně a správně. V současné době vyjmenovaná slova zvládá aplikovat dobře, bez většího váhání zvládne říci od jakého vyjmenovaného slova je slovo odvozené.

Doplňovací cvičení, zaměřená na vyjmenovaná slova, zvládá téměř bez chyb, diktáty jsou však na horší úrovni. Stále se objevuje velké množství specifické chybovosti, především se jedná o nepoužívání velkých písmen, zaměňování tvarově podobných písmen či jejich

vynechávání. Velké písmena činí stále EB II. velké obtíže, po upozornění si chybu opraví, další větu však často opět začne malým písmenem, stejně tak tomu je u psaní jmen. Užívání diakritických znamének se výrazně zlepšilo od začátku roku, kdy nepsal téměř žádná, stále však stav není uspokojivý. Zlepšení proběhlo především díky metodě, kterou jsme se společně naučili. Spočívá ve výrazném prodlužování dlouhých hlásek, čte a soustředí se na důraz slova (lýýýýýko, mlýýýýn, náááábytek,...). Z počátku jsem při kontrole napsaného textu slova takto zdůrazňovala já, nyní si toto „prodloužené“ čtení aplikuje sám a zvládá si díky tomu najít množství chyb.

Jak jsem již zmínila, první pololetí bylo věnováno především vyjmenovaným slovům, druhé pololetí je nyní zaměřeno na slovní druhy a pády. Tato látka EB II. dělá velké potíže, stále nedokáže rozeznat, o který pád se jedná, snažíme se tedy tuto látku probírat z různých úhlů a vyzkoušet, co by mu k pochopení nejlépe pomohlo. To stejné platí při určování slovních druhů. Má-li v úkolu vyhledat přídavná jména, vůbec neví, jak je pozná a pouze hádá. Pokud si společně zopakujeme, jak se na přídavná jména ptáme a uděláme společně začátek cvičení, zvládne pak pokračovat samostatně.

V hodinách českého jazyka se děti také věnují slohovým cvičením. Slohová cvičení EB II. baví a dělá je rád, potřebuje pouze poradit s osnovou, které se může držet. Před psaním si znovu povíme, o čem bude psát a co má text obsahovat. Tímto si připravíme takový sloh na nečisto, u kterého si utřídí myšlenky a poté již píše samostatně.

ŠVP vytyčuje očekávané výstupy i v rámci literární výchovy. U toho je nezbytné zmínit, že EB II. udělal zřetelný pokrok ve čtení. Čte téměř plynule, k čemuž přispělo, že začal číst se záložkou. Drží si tak nyní text a nepřeskakuje řádky, jak bylo zmiňováno v záznamu z PPP na počátku roku. Přečtený text zvládne převyprávět a vyjádřit na něj názor. EB II. se v rámci hodin českého jazyka zapojil do třídního kola recitační soutěže. Z recitační soutěže jsem také dělala záznam do poznámkového archu a EB II. ten den dosáhl na vysoké body. Především za domácí přípravu a zaujetí. Domácí přípravu nemá EB II. příliš pečlivou, ale na recitační soutěž se dobře připravil. Vybral si básničku s vhodným obsahem i rozsahem, zmínil název básničky i autora (polovina třídy na toto zapoměla), uklonil se a kvalitně recitoval, i když bylo vidět, že je nervózní.

Anglický jazyk je předmět, který dělá EB II. již od začátku školního roku velké problémy. Ve třetí třídě mají žáci porozumět jednoduchým pokynům a otázkám, porozumět jednoduchému textu (s vizuální podporou), přiřadit mluvenou a psanou podobu slovního spojení a napsat slova či krátké věty na základě vizuální předlohy. EB II. si však dodnes plete základní slova a fráze, které se učí od začátku roku. Nejvíce ho baví a také nejlepších

výsledků dosahuje, pokud dělají projekty. Na ty má připravenou osnovu a jen ji lehce pozměňuje. Z počátku si vůbec nemohl zvyknout na to, že se slova jinak vyslovují a jinak píše, v současné době se to trochu zlepšilo, ale musí se na cvičení hodně soustředit. Bylo by potřeba, anglický jazyk doma více procvičovat, bohužel rodiče anglicky neumí a nejsou schopni, mu poskytnou potřebnou pomoc. Nyní však dochází na doučování, které snad povede ke zlepšení výkonů.

V *matematice* EB II. dosahuje uspokojivých výsledků. Dobrých výsledků dosahuje především v indickém násobení, klasické násobení mu také nečiní příliš problémů. Chybovost v matematice vzniká především nepozorností (špatně se soustředí a rozptýluje se) a také špatnou úpravou sešitu a zápisu. Špatným zápisem dochází k chybám především u počítání příkladů tzv. pod sebou. Dobře mu jdou úlohy jako krokování, již zmíněné indické násobení a pavučiny či násobilkové obdélníky. Naopak obtížné jsou pro něj slovní úlohy, děda Lesoň (počítají se zvířátka, které mají určitou hodnotu) a tvary zapsané pomocí šipek.

V geometrii splňuje zadaný výstup, tj. má rozeznat a narýsovat základní útvary. Útvary rozezná a pojmenuje, kvalita rýsování je však neuspokojivá. Na pravidelnou hodinu geometrie nemívá pomůcky a také chybí ořezaná tužka, chybějící pomůcky z pravidla shání až při začátku nebo v průběhu hodiny. Při rýsování na tužku velmi tlačí, tím mu vzniká tlustá čára, která je vyrytá až na další list. Pokud chce něco gumovat, udělá to neopatrně a pomuchlá si sešit. Sešit nemá stále obalený, takže je již velmi potrhaný.

Prvouku má EB II. rád. To se však projevuje nevhodným způsobem a to tak, že všechno co paní učitelka řekne, musí okomentovat a něco k danému tématu povědět. Toto chování velmi ruší zbytek třídy. Výuka prvouky je hodně zaměřena na projekty, děti se učí vlastním poznáním, pracují ve skupinkách, to je učí spolupracovat, zpracovávat informace a předávat je dál. Příprava EB II. na skupinovou práci je kolísavá. Na některé projekty přinese spousty materiálů, na jiné nepřinese nic. Ve skupině se snaží zapojit, projevuje se hlučně, dostane-li však práci, kterou má na projektu vykonat, jeho projevy se zmírní a aktivně pracuje. Požadované výstupy splnil.

- *Výstupní hodnocení*

Na začátku školního roku EB II. hůře četl, jeho výkon v pedagogicko-psychologické poradně označili za hluboce deficitní. V současné době se čtení zlepšilo, děti se ve škole hodně čtení věnují a EB II. to prospívá i přesto, že si v této oblasti není úplně jistý. Písmo EB II. zůstalo téměř beze změn, písmo je hůře čitelné a úprava nedbalá. Výrazné zlepšení nastalo u používání diakritických znamének. EB II. užívá metodu, kdy si důrazně říká části

slov, u kterých má být diakritické znaménko. Samozřejmě chyby stále dělá, ale zvládá si nyní část sám najít a po upozornění najde další chyby. Toto bylo na počátku spolupráce nemyslitelné. Vyjmenovaná slova aplikuje dobře, ale má stále problém s tvrdými souhláskami, například po písmenu K, téměř vždy napíše měkké I.

V anglickém jazyce potřebuje EB II. velkou pomoc. Cizí jazyk je pro něj velmi obtížný. Musím mu tedy často znovu, zřetelně a pomalu opakovat otázky a anglické pokyny, které děti dostávají od paní učitelky. EB II. většinou jen tipuje co by mohla daná slova znamenat. Bylo by zapotřebí větší práce doma již od začátku roku. V současné době má EB II. zajištěné doučování a tak dělá mírné pokroky.

Matematiku EB II zvládá dobře, největší pomoc potřebuje u geometrie, těžko se orientuje v tom jak postupovat.

I pro EB II. byla letošní práce s asistentem přínosná. Především se zlepšilo jeho chování. Na počátku školního roku a i v průběhu prvního pololetí hodně vykřikoval, rušil a vše komentoval. V současné době toto dělá také, ale v menší míře. Více se soustředí na práci, kterou má zadanou. Také se zlepšila jeho aktivita a přístup. Jelikož s dětmi spolupracuji i ve školní družině, EB II. téměř každý den iniciuje společné děláni domácích úkolů. Spolupráci ve družině považuji za přínosnou, protože máme čas společně znovu probrat, čemu v hodině neporozuměl.

- *Prospěch ve vybraných předmětech (český jazyk, anglický jazyk, matematika, prvouka)*

EB II. dosáhl na konci druhého ročníků ve vybraných předmětech následujících známek – český jazyk 2, matematika 2, prvouka 2. Anglický jazyk ve druhé třídě neměl, proto nemohl být hodnocen a nemůžeme porovnávat výsledky. V pololetí ve třetí třídě došlo ke zhoršení známky z českého jazyka na známku 3, matematiku si udržel na stejné úrovni – známka 2 a prvouku si o jeden stupeň vylepšil a dostal v pololetí známku 1. Anglický jazyk měl ohodnocen známkou 2. EB II. výkonově v anglickém jazyce odpovídá spíše známce 3, ale jelikož s cizím jazykem teprve začíná, nebylo by dobré ho odrazovat špatnou známkou na počátku jeho snažení.

5.3 DV III.

- *Osobní údaje, údaje o rodině*

DV III. se narodil v březnu roku 2007. DV III. pochází z úplné rodiny, žije tedy s matkou (33 let), otcem (40) let a mladší sestrou, které je šest let. Otec je původem cizinec, pochází z Ruska. V rodině uplatňují bilingvní výchovu, otec tedy komunikuje s dětmi jeho rodným jazykem (tj. ruským jazykem) a matka pro komunikaci užívá český jazyk. Otec často také do Ruska jezdí na služební cesty, pracuje ve firmě, která se zabývá zahradními postřiky. Kvůli služebním cestám otec nebývá často doma, do Ruska létá téměř každý měsíc na jeden až dva týdny. Matka pracuje v koňských stájích, které jsou nedaleko jejich bydliště. Mladší sestra bude nastupovat v září do stejné základní školy jako DV III., sourozenci spolu nemají tak blízký vztah jako v předchozích dvou případech.

- *Vstupní pedagogická diagnostika*

Žák řádně dokončil předcházející ročník. Má přetrvávající problémy ve čtení, jeho tempo je pomalejší a výkon neodpovídá jeho možnostem. Věty nečte plynule, ale po jednotlivých slovech, pokud se setká s těžším slovem, slabikuje. DV III. dobře vnímá obsah čtené textu, zvládá reprodukovat děj a vybaví si i detaily.

U psaní DV III. nemá správně zafixovaný úchop pera, provádí silný plak na tužku i pero. Tempo psaní je pomalé a písmo neurovnané. Objevuje se specifická chybovost a to konkrétně vynechávání písmen a diakritických znamének, problém s rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, spojování sláv, záměna písmen a to především b-d a m-n, také má obtíže s vybavováním grafémů. Závěr z pedagogicko-psychologické poradny zní - dyslexie, dysortografie na bázi oslabeného sluchového a zrakového vnímání, nerozvinutá grafomotorika, vizuomotorika a provolevá orientace.

Ze všech tří srovnávaných žáků měl DV III. na počátku sledovaného období nejlepší úroveň čtení. Především měl tu výhodu, že dobře vnímá text a vybavuje si i detaily z textu, čili si zvládne dobře přečíst zadání úkolu.

Naopak má práci ztíženou velmi špatným soustředěním. Vydrží se soustředit přibližně polovinu vyučovací hodiny a poté má problémy, často především s porozuměním toho, co má dělat a nezvládne pokyn zpracovat ani po opakovaném, individuálním a podrobném vysvětlení. Jeho nesoustředěnost se neprojevuje pouze tím, že již nezvládá pracovat na úkolech, ale také tím, že začne nahlas hovořit, ničit si pomůcky (ořezávat pero, stříhat penál, kreslit po sešitě,...), dále se začne ptát, jak ještě dlouho bude hodina trvat a říká, že to nevydrží.

Jeho pozornost postupně během týdne klesá, nejlepší výkon tedy podává na začátku týdne a nejhůř se mu pracuje v pátek.

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny rozvádí i oblast psaní. DV III. má písmo opravdu problémové, ze všech tří sledovaných žáků nejhorší. Píše nepřiměřeně velké písmena – vyplní veškerý prostor mezi linkami, pokud se snaží psát menším písmem, píše písmena tak drobná, že se nedají rozeznat. Z tohoto důvodu se mu hůře vypracovávají úkoly v pracovním sešitě českého jazyka. V těchto pracovních sešitech jsou na odpovědi připravené řádky, na které se má dětem vejít odpověď. Například jsou u cvičení čtyři řádky, před každým řádkem je předtištěné slovo, na které mají vymyslet větu a dopsat na volnou linku. DV III. všechny linky vyplní první větou a následně nemá kam napsat zbývající. Tempo psaní je přiměřeně rychlé, při pomalejším tempu se kvalita písma nezlepšuje.

- *Individuálně vzdělávací plán*
 - Metody a formy práce

Metody a formy práce se podle individuálního vzdělávacího plánu u DV III. nijak nemění od předcházejících dvou žáků. Platí tedy také – prodloužený výklad, respektování individuálního tempa, čas na kontrolu práce, hodnocení toho co žák stihl, poskytování dostatku času na přečtení textu, rozsahově přiměřené úkoly, nahrazení zápisků v sešitě jinou formou, také možnost jiné formy diktátu, průběžné ověřování pochopení zadání úkolů, multisenzoriální přístup a poskytování zpětné vazby.

DV III. pracuje stejným tempem jako většina třídy, ač má tedy v plánu zahrnuto respektování individuálního tempa, moc tuto možnost nepotřebuje. Sám si říká o to, že úlevy nechce. Ze začátku školního roku mu paní učitelka například předepisovala příklady v rámci pětiminutovek do sešitu (jako všem žákům s IVP), po krátké době si však DV III. sám řekl, že úlevy nechce, a chce psát stejným způsobem jako zbytek třídy. Zkusily jsme mu tedy vyhovět, jeho výsledky byly dobré a tak nyní již předepsané příklady nedostává. Stejně tak u velkých testů, které žáci s IVP píší mimo kmenovou třídu, má nejrychleji test vypracovaný. Poté co test vypracuje, mi ho odevzdává a vrací se do třídy, kde pracuje dál se spolužáky. V diktátech úlevy stále má, i když tempo psaní stíhá a diktáty si po sobě často nekontroluje.

- *Pomůcky*

V oblasti používaných učebních materiálů a pomůcek se opět IVP chlapců neliší. Používají stejné učební materiály a pomůcky jako ostatní spolužáci. Jiné materiály využívají pouze v reedukačních hodinách. U DV III. je to například trénink vizuální paměti - dostane

papír, který je rozdělen na pole a v různých polích jsou různé obrázky (některá pole jsou volná), má čas na zapamatování a poté dostane nový papír, který má jen prázdná pole, speciální pedagožka mu se ho ptá na obrázky a on zaškrťává pole, ve kterých se obrázek nacházel.

Pro DV III. byla tento rok hlavní změna ve výměně pera. Přibližně do ledna používal bombičkové pero s inkoustem. Inkoustové pero se však často rozmazávalo, což způsobovalo opět horší úpravu textu. Pero často nepsalo a DV III. neměl náhradní pero ani náplň. Často se pak zdržoval rozepisováním pera nebo místo pera používal ke psaní obyčejnou tužku, takto psaný text byl opět hůře čitelný. Po domluvě s matkou, jsme se rozhodly, pro pořízení gumovacího pera, které používá většina třídy. DV III. si chvíli hůře zvykal na nové pero, ale nyní ho již používá běžně a nečiní mu to obtíže. Především se zlepšila jeho úprava sešitu a začal i využívat možnost vygumovat si chybu, dříve škrtal perem tak dlouho, dokud se neprodřel na další stránku.

○ *Způsob hodnocení*

Způsob hodnocení zůstává běžný – pomocí klasifikačních stupňů (s tolerancí). IVP povoluje i průběžně užívat jiné formy hodnocení, ale to se u DV III. příliš často neužívá.

○ *Spolupráce s rodinou*

Rodiče DV III., jsou jediní, se kterými nekomunikujeme telefonicky, ale písemně pomocí notýsku. DV III. často nemá potřebné vybavení. Na začátku roku to byly především pastelky, které žáci používají každý den. Dále jsme v průběhu roku řešili chybějící náhradní psací potřeby (pero, náplň, obyčejná tužka) a pomůcky na geometrii. Po zapsání vzkazu do notýsku co je potřeba doplnit, matka reaguje rychle a potřebné pomůcky doplní. Domácí přípravu di DV III. dělá převážně sám. Pomůcky, které jsou tzv. navíc – nepracují s nimi denně, jedná se jen o potřeby na speciální úkoly (vysunovací metr, kostky, těstoviny, materiály pro skupinovou práci,...) většinou nepřinese. DV III. sedí v lavici s prvním zmiňovaným žákem (KM I.), který má vždy pomůcky navíc a půjčí mu je.

○ *Očekávané výstupy*

Práce žáka DV III. má nejbliže k tempu a kvalitě práce ostatních žáků. To se projevuje také tím, že asistentských služeb využívá nejméně. Většinou pracuje samostatně, pouze pokud nepochopí zadání, chce ho znovu vysvětlit a po pochopení pracuje sám přiměřeně rychlým tempem, stává se, že dělává i úkoly navíc (pokud mají rychlejší žáci hotovo dříve než

zbytek třídy paní učitelka má pro ně připravené úkoly navíc, aby se žáci nenudili a nezlobili, než dopracují ostatní).

DV III. měl v *českém jazyce* obtíže s naučením se vyjmenovaných slov. Trvalo mu déle než zbytku třídy, vyjmenovat je uměl tedy později, než paní učitelka požadovala. S aplikací poté neměl již velké potíže. Látku vyjmenovaných slov DV III. zvládl dobře, větší potíže mu dělala látka, zaměřená na pády. DV III. neví jak použít tázací otázky, aby zjistil, jaký pád se jedná. Opakovaně říkal, že tomu nerozumí. V současné době podává nestabilní výkon v této oblasti, jednu hodinu látku zvládá, druhou opět neví jak úkol zpracovat. Po probrání pádových otázek přešli žáci třetí třídy k slovním druhům, což je látka, kterou nyní aktuálně probírají. Děti se učí všechny slovní druhy, ale zaměřují se především na podstatná jména a slovesa. Na rozdíl od pádů toto rozlišení DV III. zvládá.

Slohová cvičení DV III. formuluje správně, pouze se zde ve větší míře projevuje specifická chybovost, tj. vynechává písmena, zaměňuje m-n, b-d, a-o a také píše otazník zrcadlově obráceně. Kvalitu slohu ovlivňuje hlavně jeho styl písma. Písmo jsem již popisovala výše. DV III. píše velká písmena – na jeden řádek se mu vejdu přibližně tři slova. Kvalitu písemného projevu také ovlivňuje časté a výrazné škrtání. To se nám ale v poslední době daří stále více minimalizovat za pomoci gumovacího pera.

Požadované výstupy u českého jazyka zahrnují i literární výchovu. U DV III. od začátku roku neproběhly příliš velké změny v oblasti čtení. Oproti dvěma předcházejícím žákům měl výhodu, že jeho výkon nebyl na tak nízké úrovni. Přetrvávají potíže u těžších slov. Na začátku roku je spíše slabikoval, dnes větší část zvládne přečíst plynule, stále se však vyskytují slova, která mu dělají problémy. V současné době je neslabikuje, ale spíše si těžší slovo domýšlí či hádá a to i při opakovaném čtení daného slova. Aktuálně ve škole probíhají tzv. čtenářské dílky v rámci, kterých si žáci trénují, mimo jiné, tiché čtení. Tiché čtení DV III. vůbec nezvládá, nedokáže si číst bez vyslovování toho, co čte a tím ruší třídu. Není to problém pouze u čtenářských dílen v hodinách čtení, ale také v jiných hodinách kdy žáci mají pracovat samostatně a DV III. si text nahlas předčítá. Součástí literární výchovy byla třídní recitační soutěž, zúčastnili se jí všichni žáci, kteří byli daný den přítomni. DV III. básničku odříkal, ale nebyla to nová básnička, kterou si měly děti doma vybrat a naučit se, ale básnička, kterou se učily společně ve škole. Básničku pouze rychle odříkal a neuvedl název ani autora.

Anglický jazyk je pro DV III. třetí jazyk, který se učí (český jazyk, ruský jazyk a nyní anglická jazyk). DV III. plní většinu požadovaných výstupů. Rozumí jednoduchým pokynům učitele, zvládá odpovídat na základní otázky (Jak se jmenuješ? Kolik ti je let? Jaká je

to barva?), dokáže přiřadit anglické slovo k obrázku. Větší obtíže má při psaní slov a vět, slova píše, tak jak je slyší. Tyto problémy jsou však u dětí se specifickými poruchami učení pochopitelné, obzvláště když s cizím jazykem začínají. Paní učitelka proto dbá na a hodnotí především ústní projev.

Nejoblíbenější ze sledovaných předmětů je u DV III. *matematika*. DV III. v matematice dosahuje DV III. dobrých výsledků, především mu jde klasické násobení, indické násobení zvládá také dobře, ale někdy se mu stane, že indické násobení dlouho nepočítají a zapisuje čísla do špatných kolonek, po připomenutí co se kam zapisuje, již počítá také téměř bez chyb. V matematice se sám dožaduje toho, aby neměl úlevy (odmítá předepsané příklady u pětiminutovek a možnost menšího počtu příkladů). Úlevy tedy v matematice nemá, po odebrání úlev nedošlo ke zhoršení výsledků.

Největší obtíže mu dělají slovní úlohy, špatně se v nich orientuje a často ani po vysvětlení není schopen úlohu pochopit. To se stává především v úlohách z učebnice dle Hejného, slovní úlohy od paní učitelky v testech zvládá lépe.

Na počátku sledovaného období se vůbec neorientoval v číselné ose. Přibližně v listopadu roku 2015 dostaly děti test z matematiky a DV III. do číselné osy nezaznačil ani jedno číslo správně. V průběhu roku jsme číselné osy trénovali a nyní se již orientuje lépe, ale pořád si v této oblasti není jistý a chybuje v ní, i když ne tolik, jako na počátku školního roku.

K matematice také patří neodmyslitelně geometrie. Žák plní úkoly v požadovaném rozsahu, kvalita práce by však mohla být lepší. Mnohdy nemá pomůcky a tak vyrušuje svého souseda (KM I.), aby mu je půjčil. Jeho styl úpravy je podobný jako u EB II. – tlustá, vyrytá linka, která se špatně gumuje, a zůstávají po ní rýhy, gumováním také dochází k pomuchlání listů.

Požadované výstupy v oblasti *prvouky* splňuje, DV III. má dobrý všeobecný přehled a hodně se zajímá o děj kolem něj. Prvouka ho baví a je při těchto hodinách aktivní. V prvouce děti často pracují ve skupinkách, což pro DV III. není ideální. Spolupráci ve skupinkách nemá moc rád. Jeho přístup se pomalu zlepšuje a na skupinovou práci si začíná zvykat. Při prvních skupinových cvičeních však se skupinovou vůbec nespolečně pracoval, říkal, že nerozumí, co má dělat nebo jen seděl a nic nedělal. Často v takovýchto chvílích začínal zpívat vánoční koledy (celoročně).

- *Výstupní hodnocení*

U čtení DV III. téměř odstranil slabikování, slabikuje, pouze pokud je pro něj slovo neznámé. Čte pěkně a plynule, na koncích vět neklesá hlasem a čte souvisle text dále. Co se týká čtení, objevil se u něj zlozvyk, že si domýšlí slova – přečte si, jak slovo začíná a hádá, jak bude pokračovat. V současné době se zaměřujeme na trénink tichého čtení, které nevládá. Kvalita písma se mírně zlepšila a to především pomocí gumovacího pera. Na počátku sledovaného období používal inkoustové pero s bombičkou. Text si často rozmazával a škrtnutím se často prodřel až na další stranu. Nyní se naučil chybu vygumovat nebo méně přeškrtnat. Velikost písma se však nezměnila a stále píše nepřiměřeně velkými písmeny. Pak se mu stává, že mu nezbyde místo na zbytek cvičení.

Anglický jazyk DV III. zvládá na dobré úrovni, pomoc asistenta využívá především pro znovu vysvětlení, co má dělat a poté pracuje samostatně.

V matematice podává dobré výkony, rychlostí odpovídá nadprůměru třídy. Obtíže nastávají u slovních úloh, ty zpracováváme společně, protože je má problém pochopit i poté co se úlohu vypracuje s třídou a paní učitelkou na tabuli. Zlepšila se orientace na číselné ose, ale stále je potřeba tuto oblast procvičovat.

V prvouce DV III. zaznamenal změny především v přístupu ke skupinovým pracím. Na počátku nechtěl se skupinou vůbec pracovat nebo se říkal, že neví, co má dělat. Nyní se do práce zapojuje, aktivně nevymýšlí jak postupovat, ale přijímá zadané úkoly a zpracovává je.

DV III. využíval v průběhu roku asistenta nejméně. Rád pracuje samostatně. Samostatnou práci většinou zvládá bez obtíží. Pokud nerozumí zadání, nechá si ho vysvětlit a poté již zvládne pracovat sám. Jeho tempo je přiměřené ke zbytku třídy, v matematice dokonce nadprůměrné a zvládá i úkoly nad rámec. Na vysvědčení došlo ke zlepšení v předmětu matematiky. Nejprínosnější pro něj podle mého názoru bylo, že jsem mu pomohla začlenit se do skupinových prací, což ze začátku odmítal.

- *Prospěch ve vybraných předmětech (český jazyk, anglický jazyk, matematika, prvouka)*

DV III. dostal na konci druhé třídy stejné vysvědčení jako KB I., tj. český jazyk 2, matematika 2, prvouka 1. V prvním pololetí třetí třídy dosáhl na nejlepší hodnocení. V českém jazyce si udržel známku 2, matematiku zlepšil na 1, stejnou známku dostal i z prvouky a anglického jazyka.

Diskuze

Na počátku praktické části bakalářské práce jsem si vytyčila za cíl zjistit, zda je práce asistenta pedagoga pro tři žáky třetí třídy přínosná a nakolik se zlepšil jejich pracovní výkon ve vyučovacích hodinách. Měla jsem předpoklad, že se žáci při práci s asistentem ve sledovaném období zlepšili v kvalitě práce a v prospěchu.

V práci jsem podrobně rozebrala u každého žáka rodinné prostředí, výchozí pedagogickou diagnostiku, známky na vysvědčení konci druhé třídy a v prvním pololetí třetí třídy. Také jsem se zabývala rozborem individuálního vzdělávacího plánu, který zahrnuje doporučené metody a formy práce, učební materiály a pomůcky, způsob hodnocení a spolupráci s rodiči.

Všichni tři žáci dosáhli zlepšení ve sledovaných oblastech. Velmi důležité u nich bylo pracovat se čtenářskými dovednostmi, které byly na nízké úrovni. V současné době všichni tři sledovaní žáci dosáhli pokroku v této oblasti. Žáci si na asistenta ve třídě rychle zvykli a bylo na nich vidět, že pomoc vítají. Asistent jim ve třídě dodává pocit jistoty. Pozorování žáci mají často problém, že nepochopí zadání, které zadá paní učitelka celé třídě. Potřebují proto znovu individuálně vysvětlit co mají dělat, často poté dokáží pracovat samostatně a plnohodnotně. Poskytování zpětné vazby a ověřování si zda látce a zadání rozumí je při práci s těmito dětmi nezbytné. Žáky motivuje zpětná vazba, která se jim od paní učitelky příliš nedostávala, protože při počtu 29 žáků ve třídě není možné se individuálně všem věnovat. Jako zpětná vazba žákům postačuje ústní pochvala či jen úsměv, vědí potom, že pracují dobře a to je motivuje do další práce.

Na této škole v matematice pracují podle metody Hejného. Tuto metodu jsem před nástupem na pozici asistenta neznala a trochu jsem se jí při prvních hodinách zalekla. Postupem času jsem však zjistila, že pro děti je velmi přínosná. Metoda využívá různých forem úkolů a dává tak možnost vyniknout i slabším žákům. Ti potom dosahují radostného pocitu, pokud vyplní úkol rychleji než ostatní spolužáci. Posiluje jim to sebevědomí, které jim může například český nebo anglický jazyk ubírat.

Žáci se zlepšili i v zapojování do kolektivu. To se projevuje i ve skupinových pracích, které dělají ve všech předmětech, ale především v prvouce, kde tvoří často projekty na dané téma (člověk, planety, moje město,...). KM I. je nyní ve skupinách velmi aktivní a snaží se probíjet na vedoucí pozici – rozdávat úkoly, plánovat jak projekt bude vypadat a kdo co bude dělat. EB II. nyní ve skupinách pracuje méně hlučně, než tomu bylo na počátku sledovaného období, aktivně se zapojuje a dělá úkoly, na kterých se skupina domluvila. DV III. zaznamenal největší pokrok u skupinových prací. Z počátku roku se do skupinových prací

vůbec nezapojoval, pouze u skupiny seděl a na práci se nijak nepodílel. V současné době stále není stav ideální, ale již se snaží se skupinou spolupracovat a podílet se na tvorbě projektu.

Ve známkách na vysvědčení se pomoc asistenta pedagoga příliš neprojevila. KM I. si známky udržel stejné, EB II. se v pololetí zhoršil o stupeň v českém jazyce a to především kvůli pádům a slovním druhům, které začali probírat na konci pololetí, prvouku si o stupeň zlepšil. DV III. dosáhl v pololetí na nejlepších známek a o stupeň se zlepšil v matematice.

Podle mého názoru a pozorování se práce asistenta neprojevuje příliš na zlepšených známkách, ale spíše na kvalitě práce, kterou žáci odvádějí. Ve třetí třídě probíhají mnoho těžkých okruhů, které musí zvládnout a navíc jim přibyl cizí jazyk, ve kterém se projevují specifické poruchy učení. Díky práci a podpoře asistenta mají šanci držet se tempa třídy a na konci školního roku vykázat splněné očekávané výstupy dané školním vzdělávacím plánem.

Závěr

V první části bakalářské práce jsem se snažila čtenářům přiblížit problematiku specifických poruch učení, vzdělávání žáků s těmito poruchami a činnost asistenta, který může s těmito žáky spolupracovat. Tato část se zabývá teoretickými poznatky z odborné literatury a vychází z platných legislativních norem.

Ve druhé části jsem se zabývala třemi žáky základní školy, kteří mají nárok na asistenta pedagoga. Stanovila jsem si předpoklad, že se žáci ve spolupráci s asistentem pedagoga mírně zlepší a budou dosahovat lepších výsledků. Výzkum probíhal od září 2015 do března roku 2016. S žáky jsem spolupracovala jako asistent téměř každý den a výsledky její práce v dané hodině jsem zapisovala do připraveného záznamového archu pomocí bodového hodnocení. Nasbírané výsledky jsem zpracovala jako tři jednotlivé případové studie. V případových studiích analyzuji rodinné prostředí, individuální vzdělávací plán a vycházím z výsledků pozorování. Výsledky šetření byly založeny nejen na mém pozorování, ale také na základě rozhovorů s vyučující učitelkou, se kterou pravidelně konzultujeme další postup práce a výkony žáků.

Došla jsem k závěru, že můj předpoklad se potvrdil jen částečně. Ačkoliv se zlepšení žáků, příliš neprojevalo na známkách na vysvědčení, je znatelné jejich zlepšení při práci v hodinách. K velkému zlepšení došlo především v oblasti čtení, kde žáci podávali na začátku sledovaného období podprůměrný výkon. Další zásadní zlepšení se projevilo ve skupinových pracích. Žáci mají nyní lepší sebevědomí a nebojí se zapojit do práce a vyjádřit svůj názor. Zlepšilo se jim tedy ze zapojení do třídního kolektivu. Chlapci jsou si v hodinách jistější, vědí, že se mohou na mě, jako na asistenta obrátit, pokud nestihnou zadání dalšího úkolu a tak si mohou v klidu a kvalitně dokončit předcházející činnost, na které pracují. To že se zlepšení neprojevalo na známkách, mohlo ovlivnit několik faktorů a to například to, že žáci dostali ve třetí třídě novou paní učitelku nebo také to, že látka třetí třídy je opravdu náročná. Důležitým faktorem byla také práce doma, pokud by žáci pracovali doma s rodinou na školní přípravě intenzivněji, je možné, že by i jejich výsledky byly na lepší úrovni.

Myslím si, že se mi podařilo splnit stanovené cíle a má práce bude přínosná pro lidi, kteří se chtějí dozvědět o specifických poruchách učení, o asistentech na základních školách a také o tom, jak v praxi činnost asistenta funguje. Také si myslím, že má práce bude přínosná pro dalšího asistenta pedagoga, kterého mí pozorování žáci příští rok dostanou.

Jsem ráda, že jsem dostala možnost si tento rok vyzkoušet práci asistenta pedagoga u žáků se specifickými poruchami učení. Myslím si, že se děti ode mě mnoho naučily, ale také

já od nich. Při práci s těmito dětmi je potřeba mít mnoho trpělivosti, ale vynaložené úsilí se vrací při každém úspěchu, který žák prožívá a má z něj radost.

Seznam použité literatury

Prameny

- FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, ISBN: 978-80-7387-014-0
- HAYNES, Ch., *Diagnostika SPU*. Přednáška přednesená na Konferenci ČDS 18. 5. 2005
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Dysortografie: Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H, ISBN 978-80-903869-4-5.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0645-3.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2006. *Slovník cizích slov*. Praha: Levné Knihy KMa, ISBN 80-7309-347-2.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2013. *Asistent pedagoga – analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
- KOŠČ, L., 1984. *Poruchy matematických schopností*. Hradec Králové: KPPP
- KREJČÍŘOVÁ, O., 2002. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Eteria, ISBN 80-238-8729-7.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1733-3
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, ISBN 978-80-86856-66-7.
- UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1.vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-764-0.
- ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál., ISBN 80-85267-76-4
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10., zcela přepracované a rozšířené Vyd. Praha: Portál., ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, O., 2006. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš., ISBN 8073110229
- ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál., ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2001. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 6. vyd. Praha: D + H

Legislativní dokumenty

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24

MŠMT (2013). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě
VYHLÁŠKA 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

VYHLÁŠKA č. 116/ 2011 Sb., ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

VYHLÁŠKA č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

VYHLÁŠKA č. 73/ 2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

ZÁKON č. 472/2011 Sb., ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

ZÁKON č. 561/ 2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZÁKON č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Elektronické zdroje

Náplň práce. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Školní asistent - nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji* [online]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

Plat asistenta pedagoga. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Školní asistent - nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji* [online]. [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga>

Seznam příloh

1. Pozorovací záznamový arch
2. Příklad vyplněných archů
3. Bodové hodnocení k tabulce pozorování
4. Struktura IVP
5. Očekávané výstupy

Přílohy

1. Pozorovací záznamový arch

Jméno	Datum	Předmět
pozorované jevy	bodové hodnocení	poznámky
Zaujetí (ne/baví, jak vydrželo)		
Koncentrace pozornosti		
Míra aktivity		
Kvalita práce, možností chyb		
Osobní pracovní tempo		
Mluvený projev		
Písemný projev		
Zapojení do skupinové práce		
Příprava na vyučování		

2. Příklad vyplněných archů

Jméno KM I.	Datum 15.2	Předmět ČJ
pozorované jevy	bodové hodnocení	poznámky
Zaujetí (ne/baví, jak vydrželo)	4	Sloh - Můj popis nutná pomoc, se se-stavením osnovy a znovu ujasnění, co kde má být, poté již pracovat dobře a sa-mostatně
Koncentrace pozornosti	4	
Míra aktivity	5	
Kvalita práce, možností chyb	5	
Osobní pracovní tempo	4	
Mluvený projev	0	
Písemný projev	5	
Zapojení do skupinové práce	0	
Příprava na vyučování	0	

Jméno EB II.	Datum 8.1	Předmět Matema-tika
pozorované jevy	bodové hodnocení	poznámky
Zaujetí (ne/baví, jak vydrželo)	5	pomalejší násobilka, s chutí a zaujetím počítá indické násobení, připravuje si věci až v průběhu hodiny, pokud zná výsledek, pokřikuje na paní učitelku
Koncentrace pozornosti	4	
Míra aktivity	4	
Kvalita práce, možností chyb	4	
Osobní pracovní tempo	5	
Mluvený projev	3	
Písemný projev	4	
Zapojení do skupinové práce	0	
Příprava na vyučování	4	

Jméno DV III.	Datum 8.2	Předmět ČJ
pozorované jevy	bodové hodnocení	poznámky
Zaujetí (ne/baví, jak vydrželo)	4	Stále obrovské písmo, pracuje rychle, špatná úprava sešitu, do učebnice dokresluje obrázky, u cvičení minimum chyb, stě-žuje si, že se nudí, nevybavený penál
Koncentrace pozornosti	5	
Míra aktivity	6	
Kvalita práce, možností chyb	5	
Osobní pracovní tempo	6	
Mluvený projev	4	

Písemný projev	3	(přestože byl víkend) - dopsalo mu pero a nemá náhradní pero ani náplň
Zapojení do skupinové práce	0	
Příprava na vyučování	2	

3. Bodové hodnocení k tabulce pozorování

Žáci jsou hodnoceni téměř každý den za svou práci v hodině s asistentem. Maximální možný bodový zisk je 6, nejméně mohou dostat 1 bod.

6

- Donesl pomůcky na hodinu, které jim byly zadány + donesl více, než bylo řečeno
- Připravený penál + má náhradní vybavení – tužky (ořezané), bombičky, lepidlo, nůžky, pravítka (i mimo geometrii),...
- Včas připraven na hodinu
- Při skupinové práci se ujímá vedoucí pozice, přináší nové nápady, které mají úspěch u spolužáků
- Úhledná úprava sešitu, barevně podtrháno-podle pravítka, neškrtno
- Písemný projev téměř bez chyb
- Aktivně spolupracuje
- Kultivovaný mluvený projev, nevykřikuje, volí vhodná slova
- Pracuje rychleji, než je jeho běžné pracovní tempo, není však zbrklý
- Probírané učivo žáka velmi baví, snaží se zjistit informace nad rámec
- Stíhá úkoly „navíc“

5

- Pomůcky v očekávaném rozsahu, má vše co na vyučování potřebuje
- Ve skupině dobře spolupracuje, snaží se přinášet nápady
- V písenném projevu dodržuje barevnou úpravu, sešit je přehledný
- Chyby v nově probírané látce – vyjmenovaná slova, po upozornění chybu sám dohledá a upraví
- V mluveném projevu občas hledá vhodná slova k vyjádření, nevykřikuje
- Snaží se pracovat rychle, může se tím dopouštět zbytečných chyb
- Se zaujetím se věnuje učivu, hlásí se o slovo a chce chodit k tabuli

4

- Donesl požadované pomůcky
- Nepřipraven včas na hodinu – vybaluje si se zvoněním
- Ve skupině plní úkoly, ke kterým byl vyzván, nepřichází však s nápady na řešení/postupy
- Častěji chybuje, s dopomocí je schopen chybu dohledat a opravit
- Aktivně se hlásí, ne vždy se správnou odpovědí
- Při splnění úkolu o sobě dává vědět, vykřikuje – Já vím! Už to mám!
- Pracuje svým obvyklým tempem
- Ve většině případů stíhá dělat stejná cvičení jako zbytek třídy v plném rozsahu

3

- Během vyučování dohledává věci
- Penál vybavený, ale neorganizovaný/ neupravený – neořezané pastelky, tužky na geometrii, chybí méně často používané věci, např. lepidlo

- Ve skupinové práci se zapojí až po vyzvání, sám od sebe se aktivně nezapojuje
- Snaží se o barevnou úpravu sešitu, nepoužívá pravítko, používá sílu – vyryté do sešitu
- Chyby je potřeba konkrétně napovědět (vyjmenované slovo, čárka/ háček, velké písmeno,...)
- Aktivně se sám nehlásí, když je vyvolán odpoví ve většině případů správně
- Vykřikuje, nevydrží celou hodinu sedět – houpe se, stoupá si, ...

2

- Některé pomůcky chybí nebo nemá domácí úkol
- Má základní vybavení, ne zcela připravené, např. dopisující pero bez náhradní bombičky, dopsaný sešit,...
- Při skupinové práci rozumí zadání, ale nespolupracuje
- Špatná úprava sešitu, příležitostně podtrhne – perem, písmo se obtížně čte
- Větší množství chyb – vyjmenované slova, čárky, háčky, velká písmena u jmen/ začátku věty
- Na chybu je nutno přesně ukázat, po chvíli si dokáže odůvodnit
- Ústní projev nejistý, dlouho trvá, než řekne odpověď, snaží se, ale ne vždy ho odpověď napadne
- Pracuje pomaleji, než je jeho obvyklé tempo
- Špatná pozornost, nutno opakovat pokyny, vysvětlit zadání

1

- Nemá domácí úkol a pomůcky
- Nepřipravený penál, chybí vybavení (základní barvy pastelek, obyčejná tužka,...)
- Při skupinové práci nespolupracuje, ani po opakovaném pobídnutí a vysvětlení toho co má ve skupince dělat
- Nechápe zadání práce, ani po opakovaném vysvětlení
- V písemném projevu dělá velké množství chyb – tvrdé souhlásky, špatné dělení slov, velká písmena na začátku věty
- Nečitelné písmo, přehnaně veliké/ malé, střídá velikosti písma
- Vyrušuje/ vykřikuje – nesprávné či nesouvisící odpovědi, nesoustředí se
- Velmi pomalé tempo oproti běžnému
- Nutno neustále připomínat co má dělat
- Nejeví o učivo zájem, obtížně se soustředí

4. Struktura IVP

A: Vyplní škola

Škola	
-------	--

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Třída	Školní rok		
Učební dokumenty			
Diagnostický závěr (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)			
Organizace výuky (integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, výuka ve vyšším ročníku, samostudium apod.)			
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP			
Pedagogická, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni			

Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni

reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)

Datum	
Přítomni + podpisy	
Obsah, závěry	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitelka		
Zkratka předmětu		

Vyučující		
Školský poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)		
Pracovník školského poradenského zařízení (RPP, PPP, SPC, SVP)		
Zákonný zástupce žáka/žákyně		

C: Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu

Vyučovací předmět			
Jméno a příjmení žáka/žákyně		Třída	
Vyučující		Datum (od kdy předmět vyučuje)	
Změna vyučujícího		Datum změny	
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)			
Metody a formy práce			
Používané učební materiály a pomůcky			
Způsob hodnocení			
Způsob ověřování vědomostí			
Spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žákyně (rozsah domácí přípravy, doporučené aktivity žáka ve volném čase)			
Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím			

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně

Očekávané výstupy za dané období	
Úpravy časového a obsahového plánu	
Poznámky	

5. Očekávané výstupy

Český jazyk

- Slovo, stavba slova
 - odůvodňuje a píše správně párové souhlásky uvnitř slov, neřídí se výslovností.
 - porovnává významy slov.
 - vyhledává v textu slova příbuzná.
 - klade správně slovní přízvuk
- Vyjmenovaná slova
 - vyhledává v textu slova příbuzná, porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, pozná slova nadřazená a podřazená
 - odůvodňuje a píše správně i/y po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech
 - pamětně zvládá vyjmenovaná slova.
- Slovní druhy (především zaměřeno na podstatná jména a slovesa)
 - rozlišuje slovní druhy v základním tvaru, třídí slova podle zobecněného významu (děj, věc, okolnost, vlastnost)
 - užívá v mluveném projevu správné tvary podstatných jmen a sloves
 - zvládá pravopis vlastních jmen (osob, zvířat, místních pojmenování)
- Věta a souvětí
 - odliší větu jednoduchou od souvětí
 - spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojujícími výrazy.
- Jednoduché formy psaného projevu
 - píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení
 - respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru
 - seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich příběh
 - souvisle se vyjadřuje a klade otázky
 - využije jednoduchou osnovu
- Literární výchova
 - plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- chápe četbu jako zdroj informací o světě i sobě vyjadřuje svůj postoj k přečtenému textu
- plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

Anglický jazyk

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu
- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení
- píše slova a krátké věty na základě vizuální předlohy

Matematika

- Číselný obor do 1000
 - používá přirozená čísla k modelování reálných situací
 - počítá předměty v daném souboru
 - vytváří soubory s daným počtem prvků
- Čtení přirozených čísel
 - čte, zapisuje a porovnává přirozená čísla do 1000
 - užívá a zapisuje vztah rovnosti a nerovnosti
- Zobrazování čísel na číselné ose
 - užívá lineární uspořádání, zobrazí číslo na číselné ose
- Provádí z paměti jednoduché početní operace
 - násobení, dělení, sčítání, odčítání
- Aplikace naučných početních operací
 - řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace
- Závislosti, vztahy a práce s daty
 - orientuje se v čase
 - provádí jednoduché převody (času, délky, hmotnosti, objemu)

- doplňuje tabulky, schémata, posloupnosti čísel
- pracuje s grafy
- Geometrie
 - rozezná, pojmenuje a narýsuje základní útvary

Prvouka

- Místo kde žijeme
 - definuje pojem škola
 - rozliší pojmy vesnice, město, region a uvede jejich charakteristiku
 - ukáže na mapě hranice České republiky a vyjmenuje sousedící státy, státní symboly ČR
 - uvede adresu svého bydliště
 - popíše svůj domov, místnosti
 - nakreslí směrovou růžici a doplní do ní zkratky hlavních i vedlejších světových stran
 - dokáže určit typy krajiny a popíše její využití
- Lidé kolem nás
 - vyjmenuje členy své rodiny a určí příbuzenské vztahy
 - roztrídí dané profese podle hlavní náplně: práce duševní nebo fyzická
 - pozná české mince a bankovky, uvede příklad užití platební karty
 - odhadne cenu nákupu, zkontroluje vrácené peníze
 - definuje pravidla chování ve škole i mimo školu
 - rozliší kladné a záporné povahové vlastnosti
- Lidé a čas
 - rozliší roční období
 - vyjádří vlastními slovy, co je minulost, přítomnost a budoucnost
 - uvede příklady stavebních památek, starých lidových zvyků, tradic, řemesel
 - popíše, jak tráví svůj volný čas
 - umí správně telefonovat a zná nejdůležitější telefonní čísla
- Rozmanitost přírody
 - rozliší součásti živé a neživé přírody
 - vyjmenuje základní podmínky pro život na Zemi
 - vysvětlí význam Slunce pro živé organizmy na Zemi
 - zobecní pojem živá příroda

- rozliší termíny přírodnina, surovina, výrobek
- vyjmenuje součásti živé přírody
- uvede společné znaky živočichů
- popíše počasí mírného podnebného pásma
- zná pravidla třídění odpadu
- Člověk a jeho zdraví
 - popíše potřeby člověka a vysvětlí, jak se projevují
 - pojmenuje vývojové etapy člověka
 - pozná základní dopravní značky a je schopen popsat chování při dopravních situacích, vyjmenuje druhy dopravních prostředků
 - umí předcházet nemocem a úrazům
 - zná zásady zdravého způsobu života – hygiena, sport, zdravá strava

Summary

The first part of the thesis about specific learning is about the education of pupils with learning disabilities and a teaching assistant who works with the pupils. This part is based on theoretical knowledge of specialized literature and applicable laws.

In the second part I've worked with three primary school pupils who are eligible for teacher assistants. I assumed that pupils will have better grades and they will perform better. Research was conducted from September 2015 to March 2016. I've worked with students almost every day. Results of the work I have been writing to the prepared chart. Accumulated results were processed as three case studies. In the case studies I analyzed individual education plans. The results are based on observations and interviews with the teacher. We regularly consult further work and the performance of pupils.

Research has confirmed that assumption was correct. Improving pupils are not reflected in Grades in a school report, but it works better in the classroom. They have a great improvement in reading. Previously, the reading was below average. They also improved in group work. Pupils have better self-esteem. They are not afraid to engage in group work. They engage in class. Pupils are confident and calmer hours.

I think that my thesis is good for people who want to learn about teaching assistants in primary schools and also about how it works in practice. My thesis is also good for the next teacher's assistant, who will cooperate with the observed pupils.