

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2019

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Žaneta Exnerová

**Žák se specifickou poruchou učení na druhém stupni běžné
základní školy se zaměřením na dyslexii**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Karkošová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2019

BACHELOR THESIS

Žaneta Exnerová

The pupil at the age of 10 to 15 with a specific learning disorder focusing on dyslexia in elementary school

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Karkošová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Martině Karkošové Ph.D., za spolupráci při psaní bakalářské práce, a také za ochotu a vstřícnost.

Anotace

Cílem bakalářské práce je představit a charakterizovat specifické poruchy učení, se kterými se můžeme setkat u žáků na základní škole. Teoretická část bude zaměřena na důležité informace týkající se specifických poruch učení. Samotná kapitola bude zaměřena na specifickou poruchu čtení - dyslexii. Praktická část práce bude zaměřena na kazuistiku žáka se specifickými poruchami učení a také na rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií.

Klíčová slova

Individuální vzdělávací plán, diagnostika, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie, specifické poruchy učení, žák, kazuistika

Annotation

The aim of the bachelor thesis is to introduce and characterize the specific learning disorders which may appear in elementary school. The theoretical part will be focused on important information related to specific learning disorders. The chapter itself will be focused on the specific disorder – dyslexia. The practical part of the work will be measured on a case of the pupil with specific learning disorders and on the interview with the assistant teacher of the pupil with dyslexia.

Keywords

Diagnosis, dialogue, dyscalculia, dysgraphia, dyslexia, dysmusia, dysortographia, dyspraxia, dyspraxie, dyspraxia, interview, pupil, specific learning disorder.

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
1.1 Příčiny specifických poruch učení.....	11
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	14
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	16
1.4 Historický vývoj specifických poruch učení.....	20
2 DYSLEXIE	23
2.1 Projevy Dyslexie.....	23
2.2 Reeducace dyslexie u žáka na základní škole	25
3 PŘÍSTUPY K ŽÁKOVI SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ	30
3.1 Podpůrná opatření.....	33
3.2 Individuální vzdělávací plán	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	39
4.1 Výzkumné otázky	39
4.2 Kvalitativní výzkumné šetření.....	39
4.3 Kazuistika žákyně s dyslexií	40
4.4 Rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií	46
4.5 Diskuze.....	53
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	57
SEZNAM ZKRATEK	58

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení (SPU) je v dnešní době velmi rozšířená mezi žáky a v současném školství se setkáváme s tímto termínem velmi často. Tento termín je označován jako nejčastější příčina vzdělávacích potíží u žáků na základních školách. Toto téma je v dnešní době velmi aktuální a dětí s touto poruchou přibývá. Téma bakalářské práce bylo zvoleno z důvodu vysokého výskytu těchto poruch mezi žáky na prvním a druhém stupni základních škol.

Cílem bakalářské práce je podrobně popsat a charakterizovat specifické poruchy učení, se kterými se můžeme setkat u dětí a také charakterizovat práci asistenta pedagoga u žákyně s dyslexií.

První kapitola bakalářské práce bude zaměřena na pojem specifické poruchy učení, kde budou podrobněji popsány příčiny specifických poruch učení, jejich klasifikace, diagnostika těchto poruch a také historie SPU u nás a ve světě.

Druhá kapitola bude zaměřena na specifickou poruchu čtení neboli dyslexii, která je nejrozšířenější. Tato kapitola bude zaměřena na charakteristiku a projevy dyslexie, ale také na reedukaci.

Třetí kapitola bakalářské práce bude popisovat přístupy žáka se specifickými poruchami k učení. V této kapitole budou popsána podpůrná opatření a pojem IVP neboli individuální vzdělávací plán, se kterým se můžeme setkat.

Pátá kapitola je zaměřena na kazuistiku žákyně se specifickou poruchou čtení, kde bude podrobně popsána rodinná anamnéza žákyně, osobní anamnéza, zájmy žákyně ve škole a ve volném čase, chování při výuce, školní výkon a podpůrná opatření.

V praktické části bakalářské práce bude rozhovor s asistentkou pedagoga dané žákyně, kde bude zjišťováno, jak asistentka pracuje se žákyní, jaké pomůcky používají, zda došlo u žákyně ke zlepšení, spolupráce s pedagogy a rodinou žákyně.

Tato bakalářská práce by mohla být přínosná jak pro rodiče dětí se specifickou poruchou učení, tak i pro učitele nebo asistenty pedagoga, kteří s těmito žáky pracují na základní škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Termín poruchy učení je označení obtíží, které se často projevují u žáků při užívání a osvojování čtení, psaní, řeči, naslouchání a také matematiky. Tyto obtíže většinou mají individuální charakter. Vznikají na určitém podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Poruchy učení se také mohou objevit souběžně s jinými handicapovanými podmínkami, jako je mentální retardace, poruchy chování, nebo s vnějšími vlivy, kam můžeme zařadit kulturní odlišnost či nedostatečné vedení. Poruchy učení nemusí být přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.¹

U dětí se specifickými poruchami učení bývá velmi často narušen proces vnímání, to znamená, že proces vnímání je buď nedostatečně rozvinutý, případně je porušený, nebo se vyvíjí nerovnoměrně. Z tohoto důsledku dochází ke zkrácenému vnímání. Specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, kdy by došlo k poškození smyslových orgánů, jako jsou uši, nebo oči, ale dochází k poruchám funkčním, při kterých dochází k narušení funkce centrální nervové soustavy, tím jsou narušeny základní funkce důležité pro schopnost naučit se psát, číst a počítat.

Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které většinou zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, respektive žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V dnešní době počet dětí, které trpí některou specifickou poruchou učení je neznámý. Odhaduje se, že přibližně deset procent dětí je postiženo nějakou formou specifických poruch učení. Nejvíce postižené oblasti v učení jsou jazyk, čtení, motorická koordinace, ale také pozornost.

Tyto poruchy se většinou vyskytují přibližně ve stejných poměrech. U dětí jsou více běžné mírné formy specifických poruch učení než těžké formy poruch. U chlapců je větší procento výskytu specifických poruch učení než u dívek.²

¹ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 10-11.

² SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 18.

Předpona dys – předponu dys můžeme přeložit jako rozpor, deformaci. Z vývojového hlediska znamená slovo dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. Ve specifických poruchách učení znamená předpona dys nesprávný, nedostatečný vývoj dovedností.³

Termín specifické poruchy učení jsou předmětem zájmu pedagogiky, psychologie, ale také lékařských a dalších příbuzných oborů. V roce 1992 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí užívá tyto následující pojmy a číselnou klasifikaci.

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

- F80.0 Specifická porucha artikulace řeči
- F80.1 Expresivní porucha řeči
- F80.2 Receptivní porucha řeči
- F80.3 Získaná afázie s epilepsií
- F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka
- F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.⁴

³ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 9.

⁴ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 11-12.

1.1 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou vrozené, nebo získané, raném dětství, často vznikají drobným poškozením v době před narozením, ale také mohou vznikat při narození nebo časně po narození dítěte, kdy je mozková tkáň dítěte snadno zranitelná. Svou velkou roli zde také hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených faktorů. V některých případech je příčina nejednoznačná nebo také neznámá. Uvádí se zde také souvislost s lateralizací, nebo také s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, s neurohormonální činností mozku, nebo s poruchami vývoje dítěte. Proto se zde nejedná o problematiku získanou z vedlejších příčin, kdy tyto obtíže mohou vznikat například neurotizace dítěte, nižší sociokulturní úrovní, odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte, použitím nesprávných didaktických postupů, nebo dlouhodobou absencí jedince.⁵

Jucovičová (2014, s. 7) uvádí, že u specifických poruch učení bývají velmi často porušeny funkce, které jsou důležité pro učení se psaní, čtení a také počítání. Jedná se především o percepční funkce, kdy bývá porušeno smyslové vnímání (sluchové či zrakové). Nebo motorické funkce (pohybové), kdy může být přítomna porucha jemné motoriky, nebo hrubé motoriky ruky, ale také mluvidel a očních pohybů. V některých případech se na vzniku poruch učení může spolupodílet i porucha senzomotorických funkcí kdy se jedná o propojení motorických, percepčních a poznávacích funkcí. Proto jsou specifické poruchy učení vnímány jako funkční poruchy, kdy není poškozen tělesný orgán, ale bývá narušena funkce centrální nervové soustavy.

U specifických poruch učení nemůžeme zjistit přesnou příčinu těchto poruch. Jak pro rodiče, tak i pro lékaře je velice frustrující fakt, že příčina specifických poruch učení je neznámá. Existuje mnoho teorií, které vysvětlují specifické poruchy učení, většina z teorií je založena na určitém předpokladu poškození mozku.⁶

⁵ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. s. 6.

⁶ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 34-35.

Teorie základní příčiny

Tyto teorie se snaží vysvětlit nejzákladnější stránky určitého stavu. Je zde nepravděpodobnost, že by jeden činitel mohl za specifické poruchy učení a jejich projev. Spíše je pravděpodobné, že na vzniku těchto potíží se musí podílet více faktorů společně. Tato příčina se nazývá vícefaktorová. Činitelé, kteří zapříčiňují vznik specifických poruch učení můžeme dělit na dvě základní skupiny a to jsou genetické faktory a faktory související s prostředím.⁷

Genetické faktory – genetické faktory hrají při vzniku specifických poruch učení svou velkou roli. Je zde pravděpodobnost, že děti se specifickými poruchami učení mají v rodině příbuzné se stejnými potížemi. Větší pravděpodobnost výskytu specifických poruch je u chlapců než u dívek, z důvodu, že v mnoha případech hrají značnou roli chromozomy X. Chromozomy jsou malá tělíska, která nesou geny a jsou přítomny v každé buňce těla člověka. Chlapci mají pouze jeden chromozom X, který dědí po své matce a po otci dědí chromozom Y, ale dívky mají dva chromozomy X, jeden děsí po matce a druhý po otci. Pokud ale chlapec zdědí chromozom X s menší vadou, která může zapříčinit u něj specifickou poruchu učení, nemá již žádný jiný chromozom X, který by tuto vadu napravil. Dívky jsou proto díky druhému chromozomu X chráněny a tím mají menší riziko vzniku specifických poruch učení. Tím je ukázáno, že geny nesoucí chromozomy X jsou významné.⁸

Faktory související s prostředím - velmi často se zkoumalo, zda se u dětí se specifickými poruchami učení vyskytovali častěji problémy v těhotenství, při porodu nebo v raném novorozeneckém období. Faktory, které mohou hrát určitou roli lze těžko studovat. Nikde není prokázáno, že například žena, která prodělá v těhotenství virovou infekci může mít negativní vliv na plod a tím působit jako příčina specifických poruch

⁷ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 35-36.

⁸ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 35-36.

učení u jejího dítěte. Zjištění této příčiny je obtížné, proto zde není možnost potvrzení či vyloučení této příčiny v daném problému.⁹

Příčiny dyslexie a následnou reedukaci je možno sledovat ve třech následujících rovinách:

1. Biologicko-medicínská rovina

- **Genetika:** v dnešní době existují nezvratné důkazy, kdy různé vývojové poruchy učení bývají ovlivněny geny, kdy se nejedná pouze o jeden gen, ale o několik genů, které ovlivňují čtenářskou úroveň dovedností. U jedince s dyslexií je čtyřiceti až padesáti procentní riziko projevu obtíží ve čtení mezi blízkými příbuznými.
- **Struktura a fungování mozku:** u jedince s dyslexií se mozek liší funkcí a strukturou od mozku jedince bez této poruchy. Studium mozku vědci objevily odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi stejné jako anatomické rozdíly.
- **Hormonální změny:** výzkumy mnoha autorů ukazují, že zvýšená hladina testosteronu může být jednou z příčin dyslexie, proto jsou chlapci více postiženi specifickými poruchami.¹⁰

2. Kognitivní rovina

- **Fonologický deficit:** u většiny jedinců s dyslexií se projevuje deficit ve fonologických procesech, kdy dochází k obtížím při osvojování dalších dovedností a také v dekodování, které slouží k nácvičce čtení.
- **Vizuální deficit:** dochází k problémům při dekodování tvarů písmen. Aby dítě získalo čistý obraz písmene, potřebuje k tomu více času¹¹

⁹ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 35-36.

¹⁰ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 21-26.

¹¹ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 26-31.

- **Deficity v oblasti řeči a jazyka:** dyslexie je považována za poruchu postihující psanou a mluvenou řeč, projevující se artikulační neobratností, obtížemi ve vyjadřování, menší slovní zásoba či nižší jazykový cit.
- **Deficit v procesu automatizace:** projevování obtíží při úkolech, které mají probíhat automaticky, které bývají předpokladem ke zvládnání složitějších úkolů. Zaměření na pomalejší automatizaci dovedností po malých krůčcích.
- **Deficit v oblasti paměti:** dochází k obtížím v oblasti krátkodobé paměti při zapamatování úkolů a pokynů, ale také u paměti pracovní, či dlouhodobé paměti.
- **Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních funkcí:** problémy v rychlém jmenování předmětů za sebou, dochází ke snížení rychlosti reakce, obtíže v časových procesech.
- **Kombinace deficitů:** nejčastěji se jedná o deficit v procesu automatizace, řeč, paměť, ale také fonologické uvědomění.¹²

3. Behaviorální rovina

- **Rozbor procesu čtení:** zde zkoumáme rychlost čtení, techniku čtení, ale také porozumění čteného textu.
- **Rozbor procesu psaní**
- **Rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech**¹³

1.2 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Poruchy učení můžeme klasifikovat podle několika různých kritérií. Nejčastěji používané a nejznámější je dělení podle postižení školních dovedností.¹⁴

Dysgrafie – je specifická vývojová porucha psaní postihující grafickou stránku písemného projevu, kdy písmo bývá nečitelné a neuspořádané, dítě často zaměňuje

¹² ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 26-31.

¹³ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 32.

¹⁴ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 128-129.

tvarově podobná písmena jako je například b-d, píše s námahou a pomalu, nebo si dítě nepamatuje tvary písmen.

Dyslexie – je specificky vývojová porucha učení, u které se jedinec potýká s problémy při zapamatování a rozlišování jednotlivých písmen zvláště pak u rozlišování tvarově podobných písmen. Jedinec má problémy se správností čtení, ale také s porozuměním čteného textu, potíže s rychlostí čtení, často se vyskytuje takzvané „dvojité čtení“ kdy dochází k tichému předčítání slova před jeho vyslovením. Tato porucha je nejznámější a nejčastější.

Dyspraxie – je specificky vývojová porucha obratnosti, která se u jedince projevuje nejčastěji při činnostech náročných na koordinaci a pohybovou rychlost jako je sport, manuální činnosti nebo hry. Tato porucha postihuje plánování, provádění, ale také osvojování volných pohybů.¹⁵

Dysortografie – je specifická porucha pravopisu, projevující se takzvanými specifickými poruchami v pravopisu jako je narušená schopnost rozlišování sykavek nebo tvrdých a měkkých slabik, tato porucha se velmi často vyskytuje v kombinaci dysgrafií a dyslexií. Tato porucha učení nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze takzvaných specifických dysortografických jevů. Jedinci s touto poruchou nerozlišují slabiky ty-ti, ny-ni, dy-dí, přidávají, vynechávají nebo zaměňují písmena či celé slabiky.

Dyspinxie – je specificky vývojová porucha kreslení, která se nejčastěji projevuje charakteristicky nízkou úrovní kresby, ale také s potížemi kombinováním barev.¹⁶

Dyskalkulie – je specifická porucha matematických schopností, projevující se při matematických představách, operacemi s čísly, ale také při prostorových představách.

¹⁵ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 129.

¹⁶ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 129.

Dochází k problémům u provádění matematických operací, jako je sčítání, odčítání, násobení nebo dělení, ale také záměny číslic (6-9, nebo 2008-2800).¹⁷

Dysmúzie – je specificky vývojová porucha postihující schopnost reprodukce hudby a také vnímání hudby, jedinec má velmi často problémy reprodukovat rytmus, rozlišovat tóny, ale také má problémy se zapamatováním melodie.¹⁸

Do klasifikace specifických poruch učení můžeme také zařadit další pojmy, jako jsou ADHD a ADD, tyto specifické poruchy bývají velice často přítomny s kombinací specifických poruch učení, přítomnost z jedné těchto poruch dokáže výrazně komplikovat stimulaci, intervenci, ale také reedukaci jedinců se specifickou poruchou učení.

ADD – je porucha pozornosti bez hyperaktivity.

ADHD – je porucha pozornosti s hyperaktivitou, tato specifická porucha je charakteristická především impulzivitou, poruchou pozornosti a hyperaktivitou příznaky této specifické poruchy se velmi často objevují až od raného dětství jedince. Mohou se zde projevit komunikační projevy, kdy velmi často vykřikují v hodinách, ztrátou svých věcí jako jsou školní pomůcky, osobní věci nebo hračky, silnými emočními projevy, chybami z nepozornosti, ale také mívají obtíže se zachováním klidu a ticha. Koncentrace pozornosti je u těchto jedinců krátkodobá a její obsah je snížený a omezený, často se tito jedinci jeví jako těkavý a netrpělivý.¹⁹

1.3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Projevy poruch učení jsou často diagnostikovány až na začátku školní docházky, ačkoli lze vysledovat tyto poruchy už v předškolním období, kdy dítě zahajuje

¹⁷ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 129.

¹⁸ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 129.

¹⁹ GOETZ, M, UHLÍKOVÁ, P. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4. s. 13-15.

intenzivní přípravu do základní školy, kdy se začíná s rozvojem školních dovedností. Prvních příznaků a podezření na poruchu učení přichází často od rodičů a zejména pak od učitelů dítěte, kteří zaznamenávají odchylky ve výkonu dítěte, kdy v některých situacích a oblastech neodpovídá schopnostem, inteligenci a předpokladům jedince.

U dítěte můžeme zpozorovat velké výkyvy a rozdíly při výkonech v různých školních předmětech. Často se stává, že dítě má tendence věnovat se raději aktivitám, se kterými nemá obtíže, a ve kterých zažívá úspěch, zatímco problémovým činnostem se snaží vyhýbat.²⁰

Školská poradenská zařízení nečastěji pedagogicko-psychologické poradny případně speciálně pedagogická centra zajišťují odbornou diagnostiku poruch učení. Dítě může být zařazeno do systému speciální péče ze závěru z vyšetření formulované jinými institucemi jedině po schválení pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně pedagogickým centrem.

Po přidělení diagnózy bývá dítě často zařazeno mezi handicapované jedince a poté do speciálního vzdělávacího systému kam patří speciální třídy a speciální školy, nebo je integrováno do běžné třídy na základní škole, kde pracuje podle individuálního vzdělávacího programu, který stanovuje a vytváří škola podle doporučení poradny.²¹

Vyšetření specifických poruch učení by mělo vycházet z rodinné anamnézy, osobní anamnézy, úrovně školních dovedností kam patří (psaní, četní, počítání, ale také pravopis a další), zjištění úrovně intelektu, ale také podmíněných funkcí jako je řeč, pozornost, pravolevá a prostorová orientace, nebo úroveň sluchového a zrakového vnímání. Důležitou součástí vyšetření specifických poruch učení je také vyšetření laterality, která může ve svých rizikových typech (zkřížená lateralita nebo ambidextrie) se stát rovněž podporujícím projevem poruch učení. Také zde můžeme zařadit

²⁰ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 127.

²¹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 127.

specializované zkoušky jako je kresba postavy či hodnocení sebepojetí podle individuálních obtíží jedince.²²

K diagnostice je důležitá spolupráce speciálního pedagoga, psychologa, sociální pracovnice, případně dalších specialistů jako jsou odborní lékaři. Při stanovení diagnózy je zde důležitá zpráva školy, kterou žák navštěvuje. V průběhu každého vyšetření se sleduje chování dítěte, jakým způsobem řeší daný žák úkoly, ale také jaký je efekt pomoci ze strany examinátora neboli zkoušejícího. Diagnóza specifických poruch učení je výsledkem úvahy a syntézou poznatků různých vyšetření, které žák podstoupil.

Diagnostika v běžné třídě základní školy

Každý učitel by měl být schopen zvládat základní diagnostiku a identifikaci projevů specifických poruch učení v běžném školním prostředí. Ve škole provádí učitel pedagogickou se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují.²³

Pokud má učitel podezření na některou ze specifických poruch učení, zaměřuje se na následující oblasti:

Úroveň čtení: chování při čtení, rychlost čtení, porozumění a chyby při čtení textu.

Úroveň počítání: nechápe pojem číslo, neorientuje se na číselné ose, zaměňuje matematické operace.

Úroveň psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.

Úroveň psaní – rukopis: tvary písmen, úprava, čitelnost, držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen.

Úroveň sluchového vnímání: dělí slova na slabiky, rozkládá slova na hlásky, poznává první hlásky ve slově, rozlišuje slabiky a další.

²² SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8. s. 127.

²³ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 57-58.

Úroveň řeči: obtížně hledá vhodné výrazy, malá slovní zásoba, specifické poruchy řeči.²⁴

Úroveň soustředění: soustředí se dobře, výkyvy v soustředění (kdy), soustředí se velmi obtížně.

Úroveň zrakového vnímání: bez obtíží, projevují se dobře například rozlišování figur a další.

Úroveň orientace v prostoru: menší obtíže, zvládá bez nápadnosti, zvládá s obtížemi.

Úroveň postavení dítěte v kolektivu: stojí mimo kolektiv, oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený v kolektivu.

Úroveň reprodukce rytmu: zvládá, nezvládá, menší obtíže

Úroveň určování pravé a levé strany: nezvládá, zvládá, zvládá s obtížemi.²⁵

Kromě těchto uvedených oblastí je také důležité zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti a jakých výkonů dosahuje dítě v jiných předmětech. Je zde potřeba vyloučit také další příčiny jako je dlouhodobá nemoc, celková nezralost či střídání učitelů.

Škola zajistí individuální přístup pro dítě a vypracuje podpůrný výukový program podle metodického pokynu č. j. 13711/2001-24.²⁶

Učitel má možnost použít pomůcky a metody pro jedince s poruchou učení ještě předtím, než bude žák vyšetřen na odborném pracovišti. Mnohdy se stává, že dojde ke zlepšení pomocí dočasného snížení nároků na dítě, nebo zpomalením pracovního tempa ve výuce.

²⁴ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 57-58.

²⁵ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 57-58.

²⁶ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 58.

1.4 HISTORICKÝ VÝVOJ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Na konci 19. století byla popsána jako první vývojová porucha učení neboli dyslexie. Lékaři se domnívali, že příčinou daných potíží je takzvaná forma vrozené oční slepoty. Původ dané specifické poruchy lékaři hledali v poškození mozkové tkáně, ale také v hereditárních spojitostech.

Psychiatr a neurolog S. T. Orton publikoval svou první studii, která ovlivnila a nasměrovala vývoj problematiky specifických poruch učení. Orton popsal, že dyslektici mívají velké problémy se psanými symboly, zvláště pak s reverzibilními písmeny jako je p, q, nebo b, p. Byla zde také vytvořena představa o dyslexii jako o vizuálně-percepční poruše.²⁷

Specifické poruchy učení zůstaly až do šedesátých let v zájmu zdravotních odborníků, kdy se v praxi získané poznatky začaly uplatňovat. Předmětem výzkumu se staly epidemiologické studie.²⁸

V sedmdesátých letech se výzkum soustředil, jak odlišit obecné potíže se čtením od specifických obtíží se čtením. Medicínský přístup chápe specifické poruchy učení jako syndrom, který má neurobiologický podklad, kdy na oblast čtení se zaměřuje pouze diskrepantní přístup.

V průběhu devadesátých let se začínají objevovat názory, kdy je nutné dyslexii chápat jako poruchu, kterou můžeme popsat do několika úrovní, které se vyvíjejí v závislosti na vlivu prostředí, a také s věkem. Pokud tedy chceme pochopit dyslexii, musíme porozumět kognitivní, biologické a behaviorální úrovni.²⁹

²⁷ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 13-14.

²⁸ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 15.

²⁹ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 14-15.

Historický vývoj SPU u nás

S problematikou specifických poruch učení se v naší odborné literatuře poprvé setkáváme na začátku 20. století. Mnoho odborníků u nás výrazně přispěly k rozvoji specifických poruch učení, tito odborníci byli spjati s dětskou psychiatrickou léčebnou v Dolních Počernicích a také s psychiatrickou léčebnou v Havlíčkově Brodě. Zde tým lékařů a dětských psychologů v padesátých letech 20. století vytvořili ústřednu pro léčebnou a nápravnou péči o děti se specifickými poruchami učení.

Získané poznatky v průběhu šedesátých let se začalo více uplatňovat v praxi. V Praze a v Brně byly zřízeny první experimentální specializované třídy pro děti s těmito poruchami. V Karlových Varech byla na začátku sedmdesátých let zahájena výuka v první základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení.

Zřízení pedagogicko-psychologických poraden pomohlo k oficiálnímu přijetí problematiky SPU ve školství. Tyto poradny se začaly zabývat publikační činností, ale také diagnostikou. V sedmdesátých letech byla vytvořena řada metodických příruček, diagnostických materiálů, a také pomůcek i odborných textů, z nichž dodnes jdou některé používány.³⁰

Problematika SPU se v osmdesátých letech stále více přesouvá ze specializovaných tříd do běžných tříd základních škol, kdy je kladen důraz na vzdělávání učitelů základních škol. Na začátku devadesátých let se podařilo stabilizovat a rozvinout pětistupňový systém nápravné péče:

- Nejlehčí formy specifických poruch učení se napravují v základních školách v rámci běžné výuky třídním učitelem, kdy se učitel snaží výukové materiály přizpůsobovat žákovi s SPU, používání základních nápravných technik, nebo zadávání doplňujících cvičení.
- Zřizování takzvaných minidyslektických tříd, nebo kabinetu dyslexie či jiných SPU na některých školách pro žáky se specifickými poruchami učení, kde jsou žáci spojeni na výuku vedenou speciálním pedagogem, učebny jsou vybaveny

³⁰ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 15-16.

metodickými materiály a speciálními pomůckami, kdy pracují v menších skupinkách, zbytek výuky absolvují se svojí kmenovou třídou.

- Pod kontrolou pedagogicko-psychologické porady v případě závažných obtíží provádějí rodiče s dětmi nápravná cvičení.
- Dítě bývá zařazeno do specializované třídy.
- V nejtěžších případech je možnost dítě vyžadující komplexní péči hospitalizovat v psychiatrických léčebnách.³¹

Po roce 1989 se stále více prosazuje snaha o integraci v péči o žáky zdravotně postižené, tak také o děti se specifickými poruchami učení a chování. Vyhláškou č. 147/2011 Sb., je vymezena individuální integrace v běžné třídě základních škol o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jako přednostní forma vzdělávání žáků se zdravotním postižením. V případě potřeby žáka je možné vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, který sestavuje škola.³²

³¹ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 16.

³² ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 16-17.

2 DYSLEXIE

Druhá kapitola bakalářské práce bude zaměřena na dyslexii tedy na specifickou poruchu čtení. Tato specifická porucha učení je v dnešní době nejrozšířenější ale také nejčastější v českém školství.

2.1 PROJEVY DYSLEXIE

Dyslexie je nejčastější a nejznámější specifická porucha učení vyskytující se ve školském zařízení. Tato porucha učení se nejčastěji vyskytuje u nadprůměrných či průměrných jedinců, kde konkrétní postiženou dovedností je čtení. Velmi často mohou být přítomny i jiné formy poruch učení jako je psaní, pravopis nebo obtíže s mluvenou řečí.

Diagnostika specifických poruch čtení je především založena na určitém stupni opoždění ve čtení, dítě s touto specifickou poruchou má problém se čtením nahlas, tím dochází k nechuti čtení. Tito jedinci mají tendence při čtení si ukazovat prstem na text. Při dyslexii dochází k nesprávnému čtení až komolení slov.³³

U dyslexie bývá porušeno čtení jako vlastní akt, kdy čtení bývá namáhavé, neplynulé, pomalé s menším výskytem chyb (pravoemisférové čtení), nebo může být čtení překotné, rychlé se zvýšenou chybovostí (levoemisférové čtení). Nejčastěji se u dětí setkáváme s pravoemisférovým čtením.

Pravoemisférové čtení – dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, která je typická pro počáteční čtení a předčtenářské období kdy levá hemisféra není dostatečně aktivována. Děti často zůstávají na úrovni percepčních mechanismů, kam spadá rozlišování tvarů i písmen, vnímání zvuků, izolovaných hlásek, ale také prostorové uspořádání.³⁴

³³ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 53-54.

³⁴ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. s. 12-13.

Levohemisférové čtení – dochází k přednostnímu využívání levé mozkové hemisféry, která je typická pro pokročilé čtenáře, kdy pravohemisférové funkce bývají nedostatečné a tím nejsou percepční mechanismy na potřebné úrovni.³⁵

Tato specifická porucha učení postihuje čtyři základní znaky čtenářského výkonu, kam patří správnost, technika čtení, rychlost a také porozumění čtenému textu.³⁶

Nejčastější projevy dyslexie:

Chybovost – u dyslexie nejčastěji dochází ke záměně zvukově podobných písmen jako je například t-d, tvarově podobných jako je b-d-p nebo zcela podobných.

Technika čtení – často zde dochází u jedince ke dvojímu čtení, kdy dítě se snaží číst slovo potichu po hláskách a poté slovo vysloví nahlas. Velmi často v některých případech nedochází ke spojování písmen do slov a tím není dítě schopno provést hláskovou syntézu.

Rychlost – jedinec u této poruchy čte velmi zbrkle, snaží se domýšlet slova, neúměrně dlouho slabikuje nebo luští písmena a hláskuje.

Porozumění – bývá velmi závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, kam patří odhalení obsahu slova, rychlé a hbité dekódování či syntéza písmen ve slově.³⁷

Specifické chyby při čtení – mezi specifické chyby při čtení patří nejistota při čtení, vynechávání interpunkcí, dvojité čtení, vynechávání písmen ve slovech, slabik či částí slov, nedodržování pořadí či nedostatečná schopnost pravolevé orientace, záměna zvukově blízkých hlásek znělosti, ale také záměna měkké či tvrdé slabiky, nerozlišení sykavek, odchylky ve sluchovém vnímání, neporozumění textu, neudržení pozornosti na jednom řádku, kdy dochází k přeskokování řádků a tím se hůře jedinci orientují v textu.

³⁵ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. s. 12-13.

³⁶ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 41.

³⁷ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. s. 41-42.

Děti s dyslexií mívají problémy s nesprávným hospodařením dechem při čtení, ale také mívají problémy s melodií věty a intonací, kdy děti čtou monotónně a neklesají hlasem.³⁸

Velmi často nastávají problémy i v porozumění a reprodukci přečteného textu. Děti se snaží příliš soustředit na výkon čtení a tím dochází k nezapamatování čteného textu, reprodukce bývá nesprávná či chudá. Porozumění textu může být z důvodu chybně přečtených slov zkreslené. U dětí s dyslexií se může projevit také vliv nedostatečné krátkodobé paměti, kdy si děti lépe pamatují buď začátek čteného textu, nebo konec, kde střed textu jim uniká. V některých případech může být reprodukce chaotická (dítě reprodukuje text bez časové a logické posloupnosti tak, jak jej právě napadá).³⁹

Pro tyto děti bývá velmi často náročné učení prostřednictvím čtení, kdy je efekt snížen vydáním většího množství energie.

2.2 REEDUKACE DYSLECIE U ŽÁKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Reedukací neboli nápravou se rozumí specifický postup vedoucí k mírnění či k odstranění konkrétní poruchy nebo vady.

S reedukačními postupy se můžeme setkat při speciálně pedagogických postupech, při logopedické péči, při posilování koncentrace pozornosti, grafomotorickém nácviku a podobně. V rámci zmíněných postupů jde vždy o odstranění nedostatků v konkrétních projevech či funkcích, případně o snahu co nejvýrazněji zmírnit tyto obtíže.

Uplatňující postupy používané v oblasti nápravné péče jsou cíleně zaměřeny na nápravu jedné dovednosti nebo konkrétní funkce. Odborníci tyto postupy kombinují podle potřeby tak, aby dosáhli maximálního efektu.⁴⁰

³⁸ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. s. 13.

³⁹ JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. s. 14.

⁴⁰ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 137-141.

Konkrétní volba reedukačního programu, postupu ale také jednotlivých pomůcek vyplývá jak z přesné diagnostiky obtíží dítěte, tak také z dovedností, schopností, zhodnocení a individuálních potřeb či zkušeností odborníka s jednotlivými postupy.

Pojem reedukační proces znamená postupný rozvoj a také zlepšování úrovně nevyvinutých nebo porušených funkcí potřebných pro psaní, čtení a počítání. Výsledkem reedukačního procesu není pouze vytvoření potřebné dovednosti a rozvoj těchto funkcí, ale bývá také zaměřen na plnou či částečnou kompenzaci problematiky plynoucí ze specifických poruch učení.⁴¹

Při používání správného reedukačního postupu musíme dodržovat základní podmínky:

- Individuální přístup ke každému dítěti, snažit se dítě nepřetěžovat
- Reedukaci vždy začít na úrovni, kterou dítě bezpečně ovládá.
- Snažit se respektovat aktuální dosaženou úroveň při výuce.
- Vždy zvolit vhodnou motivaci při péči o děti se specifickými poruchami učení.
- Nutná příprava reedukačního plánu, maximálně využívat konkrétní předměty.
- Upozornit rodiče na nezbytnost společného a pravidelného cvičení s dítětem.
- Snažit se o průběžné hodnocení reedukačního postupu, kdy oceňujeme také snahu dítěte, netrestat za špatné známky
- Důležitost sledování vývoje dítěte i po ukončení reedukace.⁴²

Mezi nejčastější chyby při reedukaci patří:

- Negativní motivace, kdy se dítěti hrozí trestem a nedostatečná pochvala
- Každodenní opakovaná domácí příprava ze strany rodičů.
- Nerespektování specifických obtíží dítěte, učení nesprávného postupu při učení.
- Urážky, nadávky, vyčítání, či zdůrazňování úspěchu kamaráda nebo staršího sourozence

⁴¹ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 137-138.

⁴² ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 138-140.

- Nereálné cíle, kdy učitelé slibují dítěti za překonání obtíží cíl, který je těžko dosažitelný a může u dítěte vyvolat vážné psychosomatické obtíže.
- Znevažování domácí přípravy dítěte či neustálé poznámky že něco neumí.⁴³

Při práci s dyslektikem musíme vždy začínat především s motivací a následně s přípravným cvičením. U reedukace dyslexie se snažíme každou etapu rozčlenit několik do několika kroků s ohledem na individuální potřeby každého jedince. Každá příprava na čtení spočívá především v rozvoji percepce, v nácviku soustředění se na určitý úkol, a v řeči. Snaha by měla být v zaměření na individuální rozvíjení těch funkcí, které bývají příčinou poruchy.⁴⁴

Vyvozování písmen – doporučuje se vyvozování tiskacího písmene a psacího písmene ve spojení s obrázkem či říkankou, tím se žáci učí novou hlásku sluchovou cestou. Také je zde vhodné vyvozovat novou hlásku ve spojení s umělými, či přírodními zvuky. Pro snazší zapamatování můžeme požit gesta, nebo pohyby, charakterizující jednotlivé hlásky. Využití modelování písmen, obtahování tvaru písmene prstem, malování, nebo vyrývání písmene do písku.

Spojování písmen do slabik – mezi pomůcky můžeme zařadit písmena na kostkách, nebo papírová písmena, která může dítě navlékat na gumičku, či drátek. Zvládnutí slabik je velmi důležitý, můžeme zde použít slabiky na kartách, čtení slabiky s použitím počítače, nebo postřehování slabik. Postupně dochází ke zkracování času pro zvládnutí vyslovení slabiky, mezi jednotlivými slabikami jsou kratší pauzy a tím se čtení stává plynulejší.

Čtení celých slov a vět – děti docházejí ke čtení celých slov plynule pomocí zkracování prodlev mezi čtením slabik. Zde je obtížné zachytit, jaké souhlásky dítě nezvládá. Proto se využívá globální čtení slov, kdy dítě pojmenovává předměty na

⁴³ ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1. s. 140-141.

⁴⁴ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3. s. 63.

obrázku a s pomocí učitele k nim přikládá napsaná slova. U plynulého čtení slov sledujeme přirozený mluvní projev a správnou intonaci.⁴⁵

Porozumění čtenému textu – je jedním z důležitých požadavků při nácviku čtení. Při nácviku čtení jsou doporučována cvičení jako přiřazování slov nebo celých vět k obrázku, čtení známého textu, ve kterém jsou zakrytá slova, ilustrace textu, zakrývání celých slov ve větě, překrývání písmen, aby dítě domýšlelo text podle obsahu.⁴⁶

Záměny písmen – nejčastěji dochází k záměně písmen b-d, a-e, m-n, nebo zvukově podobných t-d, nebo sykavky ale také písmena, která se liší háčkem, nebo čárkou. Příčin může být mnoho, především se jedná o nedostatky v sluchovém či zrakovém vnímání, nesprávnou artikulací, nedostatečným utvořením spoje mezi písmenem, hláskou, nebo nepozorností či spěchem. Další příčinou mohou být také nedostatky v prostorové a pravolevé orientaci. Důležité je zjistit, zda dítě správně vyslovuje nebo jestli dítě rozlišuje sluchem zaměňované hlásky. Rozlišování písmene má důležitý význam pro správnost čtení, či pochopení smyslu čteného textu.

Dvojití čtení – dítě si nejdříve přečte slovo po písmenech potichu a poté vysloví slovo nahlas. Při odstraňování dvojitího čtení je důležité provádět plynulé hlasité slabikování pod dohledem rodiče či učitele, čtení s okénkem, či párové čtení, kdy učitel čte společně s dítětem.

Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování – dítě dělá velmi dlouhé pauzy mezi slabikami, nedochází zde k předstihu očí před vyslovením. Vhodnou pomůckou může být čtecí okénko, nebo záložka.

Náměty pro práci s textem – pouhé čtení textu je pro dítě málo účinné. Proto by při reedukaci měly být využívány různé formy čtení a práce s textem jako je čtení ve dvou, čtení obtížných slov, spočítání řádků a odstavců, hromadné čtení, střídavé čtení kdy jednu větu přečte dítě a druhou učitel či rodič, čtení slov z přeházených slabik či

⁴⁵ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3. s. 63-67.

⁴⁶ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3. s. 67.

písmen, motivační rozhovor o článku, který se bude číst, nebo přečíst slovo začínající na určité písmeno.⁴⁷

Čtení a spolupráce hemisfér – na čtení se vždy podílejí obě mozkové hemisféry, načež každá hemisféra plní svojí funkci. Levá hemisféra zpracovává řeč, jako jsou slova a věty, vnímání melodie, slabiky. Pravá hemisféra se přednostně zabývá rytmem, vnímáním přírodních hluků a zvuků, vnímání písmen jako tvarů, vnímáním prostorových vztahů, nebo izolovaných hlásek. Také se podílí na globálním vnímání či poznávání obličejů. U pravoemisférové dyslexii děti čtou trhaně, pomalu, dosti přesně naopak u levoemisférové dyslexie čtou děti rychle, čtenému textu rozumí, dělají mnoho chyb.

U zaměření na pravou hemisféru jsou důležitá cvičení jako rytmická cvičení, pohoda při práci, přesmyčky, globální čtení, vyjadřování myšlenek, naslouchání, rozeznávání přírodních zvuků, orientace v prostoru, globální vnímání a další cvičení.

⁴⁷ ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3. s. 67-71.

3 PŘÍSTUPY K ŽÁKOVI SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

V této kapitole budou popsány obecné principy péče o dítě se specifickou poruchou učení. Každý rodič dítěte se specifickou poruchou učení potřebuje vědět a znát, jak učit a pracovat s dítětem, jak vybudovat jeho sebevědomí, nebo jak pomoci dítěti při zvládnání pocitů, ale také pocitů vlastních či jejich ostatních dětí. Také se zde dozvíme, jak seznámit dítě s jeho postižením, s učním, jak by měli rodiče spolupracovat se školou, nebo také, jaké organizace jim mohou pomoci.

Záležitosti týkající se rodičů dítěte – rodiče často mívají velký strach o své dítě se specifickou poruchou učení. Rodiče mívají obavy, zda dítě bude zvládat školu, jak si dítě dokáže poradit, pokud bude ostatními škádlen nebo pokud se bude cítit méněcenný. Rodiče si snaží namlouvat, že jsou odpovědní za stav svého dítěte a tím pocítují vinu za potíže svého dítěte.

Často se také rodiče zlobí na doktory, kteří nedokážou vysvětlit potíže jejich dítěte. Rodiče chtějí znát více informací o tom, zda dělají dost pro své dítě, jestli mohou pro své dítě udělat něco navíc. Širokým okruhem názorů okolí rodiče velmi často zmateni.⁴⁸

Mnoho rodičů se snaží zvládat tuto situaci a problémy řešit sami s postupujícím časem. V tomto případě rodičům pomůže, pokud se mohou někomu svěřit, jako je manžel, přítel nebo profesionál. Rodiče dítěte se specifickou poruchou učení potřebují někoho, kdo jim bude naslouchat, u koho získají oporu, potřebují někoho, kdo je nebude odsuzovat ale pomáhat.

Pro rodiče je důležité stanovit si krátkodobé, ale reálné cíle, postupovat krok za krokem a snažit se nespíchat a být aktivní.⁴⁹

⁴⁸ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

⁴⁹ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

Potřeby sourozenců – sourozenci dětí se specifickou poruchou učení by měli pochopit, že jejich sestra nebo bratr nejsou poslušní nebo líní, pokud mají problémy s učením. Rodiče by jim měli vysvětlit, co má jejich sourozenec za poruchu a zdůraznit, aby svého sourozence s poruchou neškádli a neubližoval mu, neboť ho to bolí. Sourozenci se s touto poruchou u svého bratra či sestry těžko vyrovnávají, pokud mají vrstevníci nepříjemné poznámky. V tomto případě se rodič může obrátit na učitele, který může vyvolat diskuzi na toto téma.⁵⁰

Seznámení dítěte s jeho postiženími s učením – každý rodič by měl svému dítěti sdělit informaci o jeho specifických poruchách učení už v raném věku. Rodiče by měli dítěti vysvětlit, že někteří lidé mají talent na různé věci, tím by rodiče měli dítěti ukázat, v čem on sám je velmi šikovný a co mu jde, někteří děti této poruchy zneužívají a tím se snaží vyhýbat učení. V tomto případě je lepší stanovit dítěti určité hranice mezi obtížemi a jeho leností.⁵¹

Spolupráce se školou – rodiče by měli pravidelně komunikovat a spolupracovat se školou, třídním učitelem, ostatními učiteli, nebo také s asistentem pedagoga svého dítěte. Učitel by se měl dozvídat od rodiče, v čem spočívají obtíže, a předat kopie všech minulých hodnocení. Během školního roku by si měl rodič zjišťovat, jestli došlo ke zlepšení a také si může domluvit s učitelem mimořádnou schůzku.

Dítě pak po domluvě s učitelem může navštěvovat konzultační hodiny, kde se mu učitel bude věnovat a opakovat s dítětem to, co dítěti nejde.⁵²

Pomoc od organizace – v dnešní době existuje mnoho organizací, které se snaží poskytovat podporu rodičů dětí se specifickou poruchou učení. Obvykle se zde neplatí příspěvky za členství, některé organizace pořádají schůzky, různé akce, provozují knihovnu, vydávají noviny a prodávají rodičům knihy s příslušnou tematikou.

⁵⁰ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50

⁵¹ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

⁵² SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

Rodiče jako učitelé – rodiče mají vždy důležitou roli při pomoci svého dítěte v učení, často je učí pomocí příkladů či napodobování aniž by si to uvědomovali. Rodiče jako učitelé tráví s dítětem více času než učitel ve škole a tím mají možnost rozvíjet dítě v různých situacích, proto musejí rodiče přistupovat pečlivě.

Rodiče si mohou zjistit od učitele, s čím má jejich dítě problémy a mohou s dítětem procvičovat danou problémovou látku. Měli by probírat každodenní krátké lekce v době, kdy se oba cítí klidně v tichém prostředí, kde je nikdo nebude rušit.

Lekce by měli být zábavné a pestré a rodič by měl být trpělivý a pracovat pomalu. Vždy být povzbudivý ne kritičtí na dítě a chválit i úsilí a ne jen výsledky. V učení se zaměřit na oblasti, ve kterých je daný žák slabší.⁵³

Budování sebeúcty u svého dítěte – rozvoj sebeúcty je velmi důležitý význam pro budoucnost dítěte. Pokud má dítě zakořeněný pocit sebeúcty, je zde pravděpodobnost, že se v životě uplatní i v případě, že nezíská vyšší vzdělání. Sebeúcta je také důležitá, dítě by mělo věřit ve své schopnosti, tím se bude více snažit a tím bude mít vyšší šanci uspět. Rodič by měl dítěti dávat najevo, že si dítěte cení a dávat mu lásku.

Dítě by si mělo stanovovat menší reálné cíle, které budou dosažitelné pro něj, a také by měl umět sám sebe pochválit. Dítě potřebuje mít pocit, že někam patří a rodič by měl s dítětem trávit co nejvíce času.

Také by dítě mělo cítit, že má možnost učinit určitá rozhodnutí, ale také za svá rozhodnutí musí umět nést následky, které mohou nastat.⁵⁴

⁵³ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

⁵⁴ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7. s. 43-50.

3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Vzděláváním osob se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb.

Školská poradenská zařízení stanovují podpůrná opatření druhého až pátého stupně podle postižení jedince⁵⁵

1. Stupeň podpory – žák, u kterého dochází k selhání z důvodu:
 - Lehkého narušení komunikačních schopností, ovlivňující úroveň psaní či čtení,
 - Nezávažné nespecifické poruchy chování nebo drobné poruchy chování,
 - Situace, která zvyšuje riziko školní neúspěšnosti u jedince (úmrtí v rodině, krátkodobá nemoc, rozvod rodičů stěhování a další)⁵⁶

Žákovi v tomto stupni podpory náleží:

- Plán pedagogické podpory,
 - Školní logoped,
 - Školní speciální pedagog,
 - Školní psycholog,
 - Běžné didaktické pomůcky, ojediněle drobné úpravy,
 - Drobné úpravy v časové a také místní organizaci výuky tak, aby byl žák schopný samostatně zvládnout organizaci výuky ve škole.
2. Stupeň podpory – žák, u kterého dochází k selhávání z důvodu:
 - Oslabení dorozumívacích dovedností,
 - Oslabení kognitivního výkonu (žák s „hraniční“ inteligencí)
 - Oslabení zrakových a sluchových funkcí,
 - Nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka,

⁵⁵ AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: člověk v tísní, o. p. s. 2015. ISBN 978-80-87456-57-6. s. 10.

⁵⁶ MICHALÍK, J, BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L, A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. s. 125-181.

- Onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady do vzdělávání.

Žákovi v tomto stupni podpory náleží:

- Asistent pedagoga,
- IVP (individuální vzdělávací plán)
- Školní logoped,
- Sociální pedagog,
- Ve většině případů je vyžádána úprava didaktických pomůcek
- Výraznější úpravy v místní a časové organizaci výuky tak, aby jedinec byl schopný samostatně zvládnout organizaci výuky ve škole.⁵⁷

3. Stupeň podpory – žák, u kterého dochází k selhání z důvodu:

- Zrakového či sluchového postižení (nedoslýchavost, slabozrakost)
- Tělesné postižení nebo onemocnění (včetně psychického) se závažným dopadem do vzdělávání jedince.
- Lehkého mentálního postižení,
- Syndromu CAN (týrané, zanedbané a zneužívané dítě),
- Neznalosti vyučovacího jazyka

Žákovi v tomto stupni podpory náleží:

- IVP (individuální vzdělávací plán)
- Asistent pedagoga,
- Školní logoped,
- Sociální pedagog,
- Vyžaduje využití technických pomůcek a úpravu didaktických pomůcek,
- Výrazné úpravy v časové a také v místní organizaci výuky (je zde potřeba mírného dohledu pedagoga)⁵⁸

⁵⁷ MICHALÍK, J, BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L, A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. s. 125-181.

4. Stupeň podpory – žák, u kterého dochází k selhávání z důvodu:
- Poruchy autistického spektra,
 - Těžkého sluchového nebo zrakového postižení (hluchota, nevidomost)
 - Závažného tělesného postižení či onemocnění,
 - Středně těžkého nebo těžkého mentálního postižení,
 - Neschopnost komunikovat prostřednictvím psaného či mluveného slova.

Žákovi v tomto stupni podpory náleží:

- Asistent pedagoga,
- IVP (individuální vzdělávací plán),
- Školní logoped,
- Různé technické pomůcky,
- Vyžaduje velké úpravy jak v místní, tak v časové organizaci výuky, i přes úpravy je dosaženo jen částečné řešení problému,
- Jedinec není zcela samostatný, vyžaduje dohled a občasnou pomoc.⁵⁹

5. Stupeň podpory – žák, u kterého dochází k selhávání z důvodu:

- Hluboké mentální retardace,
- Kombinace těžkého zdravotního postižení u jedince.

Žákovi v tomto stupni podpory náleží:

- IVP (individuální vzdělávací plán)
- Asistent pedagoga, školní logoped,
- Využití široké škály pomůcek (znázornění, textové a technické pomůcky a další),
- Stálou pomoc a také stálý dohled.⁶⁰

⁵⁸ MICHALÍK, J, BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L, A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. s. 125-181.

⁵⁹ MICHALÍK, J, BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L, A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. s. 125-181.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který se snaží podporovat vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se asistent pedagoga zaměřuje na poskytování pomoci a podpory, na potřeby žáka či uspokojování jeho potřeb. Pozice asistenta pedagoga je ustanovena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících uvádí požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga. Ke zřízení funkce asistenta pedagoga je důležitým podkladem vyjádření školského poradenského zařízení, kam spadají speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří:

- Podporování žáků při přizpůsobení se na školní prostředí,
- Pomoc při začleňování do kolektivu,
- Pomoc při výuce a s přípravou na výuku,
- Pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, a také pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci žáka.⁶¹

⁶⁰ MICHALÍK, J. BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L, A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. s. 125-181.

⁶¹ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1. s. 6.

3.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán ve zkratce IVP patří k jednomu z podpůrných opatření, které slouží k podpoře žáků s mimořádným nadáním, nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách. Individuální vzdělávací plán vždy vychází z ŠVP tedy ze školního vzdělávacího programu dané školy, kde je důležitým dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb určitého žáka.

Pojem individuální vzdělávací plán můžeme přeložit jako typ dokumentu, který slouží k plánování obsahu zkušenosti, kterou získá konkrétní žák ve škole a v činnostech, vztahující se ke škole. Jedná se o dokument sloužící k plánování obsahu vzdělávání (kurikula) daného žáka podle jeho specifických potřeb. Individuální vzdělávací plán samostatně nestanovuje obsah a cíle výuky, ale především se soustředí na popis používaných speciálních metod a forem, materiální, personální a také organizační zabezpečení vzdělávání určitého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.⁶²

Kaprálek, Bělecký (2004, s. 23) uvádí, že tento dokument bývá užíván ve všech typech školských zařízení. Velmi často bývá využíván především pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, v některých případech také pro integrované žáky s tělesným či smyslovým postižením

Škola zpracovává individuální vzdělávací plán na základě doporučení poradenského zařízení, které žák navštěvuje a také na základě žádosti zákonného zástupce žáka či přímo od zletilého žáka od druhého stupně podpůrného opatření.

Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu by se měli podílet všichni, kteří pracují se žákem.⁶³

⁶² KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2. s. 21-23.

⁶³ KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2. s. 39-42.

Můžeme sem zařadit třídního učitele, asistenta pedagoga daného žáka, učitele jednotlivých předmětů, speciálního pedagoga, výchovného poradce případně školního psychologa pokud působí na škole.⁶⁴

Podle MŠMT individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o druhu a stupni podpůrných opatření, identifikační údaje žáka, ale také údaje o pedagogických pracovnících a subjektech, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Individuální plán také obsahuje informace o cílech vzdělávání určitého žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, úpravu obsahu a výstupu jako jsou rehabilitační či kompenzační pomůcky, ale také speciální učebnice nebo didaktické materiály.

Zahrnuje způsob ověřování dovedností, vědomostí a také hodnocení daného žáka, nalezneme zde i volbu pedagogických postupů. Tento dokument obsahuje také závěry odborných vyšetření.

Škola odpovídá za tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Po obdržení doporučení ze školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka je škola povina vypracovat individuální vzdělávací plán pro žáka. Škola poté musí seznámit všechny vyučující s individuálním plánem žáka a také žáka a jeho zákonného zástupce.

V průběhu vzdělávání žáka může dojít k úpravám, doplňování a také přizpůsobování individuálního vzdělávacího plánu podle potřeb žáka.⁶⁵

⁶⁴ KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2. s. 39-42.

⁶⁵ KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2. s. 39-42.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bakalářské práce bude pomocí řízeného rozhovoru zjistit postup práce asistenta pedagoga se žákyní s dyslexií, dále bude prováděn podrobný průzkum školního výkonu žákyně během vyučování.

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Před zahájením praktické části bakalářské práce byly stanoveny výzkumné otázky ke kazuistice žákyně a k rozhovoru s asistentkou pedagoga.

Ke kazuistice byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Může působení asistentky pedagoga být přínosné ke zlepšení výsledků žákyně?
- Jakým způsobem může být ovlivněn výkon žákyně při vyučování?

K rozhovoru s asistentkou pedagoga žákyně byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- V čem je práce asistenta pedagoga přínosná při vyučování u žákyně se specifickou poruchou čtení?
- Jaké metody může použít asistent pedagoga při práci se žákyní s dyslexií?

4.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ke kvantitativnímu výzkumu bakalářské práce je použita metoda řízeného rozhovoru a kazuistiky.

Kazuistika poskytuje přehledný popis, patří mezi základní přístupy uplatňující se v kvalitativním výzkumu, který slouží především jako studijní materiál.⁶⁶

⁶⁶ Kazuistika-tvorba kazuistiky žáka. [online]. [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/vp/Tvorba_kazuistiky_žák.

Jedná se o zachycení složitosti případu, ale také o popis vztahů v jejich celistvosti. Kazuistiku můžeme využít v psychologické oblasti, medicínské oblasti, v právní oblasti, pedagogické oblasti, ale také v kriminologické oblasti.⁶⁷

Další metodou výzkumu bude rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií. Tato metoda výzkumu byla zvolena především kvůli přínosu podrobných informací potřebné k výzkumnému šetření. Metoda rozhovoru byla zvolena z důvodu navázání osobního kontaktu s účastníkem výzkumu, kdy je možnost pozorování reakce respondentů.

Rozhovor můžeme rozdělit na dva typy – polo strukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Polo strukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu otázek pro respondenta. Nestrukturovaný rozhovor bývá založen na jedné předem připravené otázce, od které se pokračuje dotazováním na základě získaných informací od respondenta.⁶⁸

K výzkumnému šetření bakalářské práce bude použita jedna kazuistika žákyně se specifickou poruchou čtení, také bude prováděn jeden řízený rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií.

4.3 KAZUISTIKA ŽÁKYNĚ S DYSLEXIÍ

Třetí podkapitola čtvrté kapitoly bakalářské práce bude zaměřena na podrobnou kazuistiku žákyně s diagnózou specifická porucha učení neboli dyslexie. Žákyně navštěvuje osmý ročník běžné základní školy, žákyni je momentálně patnáct let, kdy opakovala šestý ročník základní školy. Má třetí stupeň podpůrného opatření s individuálním vzdělávacím plánem. Informace k získání kazuistiky žákyně do bakalářské práce byly čerpány z vlastních zkušeností asistenta pedagoga žákyně, od matky žákyně, od třídního učitele, ale také od učitelů, kteří přicházejí do kontaktu

⁶⁷ Kazuistika-tvorba kazuistiky žáka. [online]. [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/vp/Tvorba_kazuistiky_žáka.

⁶⁸ ŠAFARÍČEK, R A ŠEĎOVÁ, K. kvalitativní výzkum v pedagogických větách. 1. Vyd. Praha: Portál, 2017, ISBN 978-80-7376-313-0.

s touto žákyní a také z doporučení školského poradenského zařízení a individuálního vzdělávacího plánu.

Osobní anamnéza žákyně

Žákyně se narodila jako druhé dvojče (první chlapec) v srpnu roku 2003. Během porodu nenastaly žádné komplikace.

Vývoj dívky v dětství byl v pořádku bez potíží, žádné problémy se neprojevovaly. Když dívka nastoupila do mateřské školy, neměla žádné problémy, měla mnoho kamarádů a ráda si s nimi hrála, v mateřské škole byla dívka velmi šikovná, uměla krásně malovat a zpívat, paní učitelky ji velmi chválily. První potíže se začaly projevovat ve třídě předškoláků. Při plnění zadaných úkolů byla dívka pomalejší, soustředění bylo obtížné a největší problémy nastávaly při plnění matematických cvičení, kdy měly děti vybarvovat nebo přimalovat počet tvarů, který byl znázorněn na obrázku.

Když dívka nastoupila na městskou základní školu, problémy s učením se začaly projevovat více, učení písmen a poté čtení bylo velmi obtížné, u dívky docházelo k častým chybám při matematických činnostech, kdy se dívce pletlo sčítání a odčítání. Tím byl prospěch velmi slabý.

Žákyně dříve navštěvovala městskou speciální školu. Poté se ale rodiče rozhodli přeradit žákyni a jejího bratra na venkovskou školu, kde je méně žáků, a tím se mohou učitelé více věnovat žákyni. Žákyně začala navštěvovat venkovskou školu v šestém ročníku základní školy. Tím, že ve třídě byl menší počet žáků, přijali dívku i jejího bratra velmi dobře. Žákyně si ve třídě našla nové kamarády a cítila se tam dobře. Její prospěch se ale začal zhoršovat. Na konci šestého ročníku žákyně neprospěla a tím opakovala šestý ročník základní školy. V nové třídě žákyni přijali velmi dobře. V tomto ročníku jí byla přiřazena asistentka pedagoga, která žákyni velmi pomáhala a snažila se dívku motivovat k učení a práci. S pomocí práce asistentky pedagoga se prospěch u žákyně začal zlepšovat.

Ze začátku byla dívka velmi otažitá k asistentce pedagoga, komunikace částečně vážla a velmi se styděla, ale postupem času žákyně zjistila, že paní asistentka se jí snaží

pomoci a tím začala komunikovat, přestala být stydlivá vůči asistentce a byla ráda, že má vedle sebe osobu, která jí pomáhá, naslouchá a vždy jí ráda poradí.

Rodinná anamnéza

Žákyně pocházela z úplné rodiny, kterou tvořila matka, otec a její stejně starý bratr (dvojče). Otce žákyně bohužel nemá, protože před rokem zemřel. U bratra se neprojevila žádná specifická porucha učení. V rodině mají všichni velmi kladné vztahy, tím, že otec nedávno zemřel, se snaží rodina držet při sobě a vzájemně si pomáhají, naslouchají. Se svým bratrem má žákyně velmi kladný vztah. Tím, že rodina dívky si zažila velmi nepříjemné období, se snaží pomáhat i zbytek příbuzenstva. Po smrti otce se rodina v roce 2017 odstěhovala do Prahy, kde bydlela necelý rok, tam dívka navštěvovala speciální školu. Po smrti dědečka, se vrátili zpět, aby pomáhali babičce, a dívka se vrátila zpátky na venkovskou základní školu, kam chodila před stěhováním, ale také před přestupem do speciální školy v Praze.

Zájmy žákyně

Dívka tráví svůj volný čas nejvíce malováním a vytvářením různých výtvorů, ať už pro kamarády nebo pro svého bratra, ráda chodí ven se svými kamarádkami. Dívka má velmi kladný vztah ke svému bratrovi, který je stejně starý, proto také volný čas tráví se svým bratrem. Dívka umí krásně zpívat, proto také svůj volný čas tráví zpíváním. Ve škole nejvíce dívku baví výtvarná výchova, hudební výchova, ale také informatika a tělesná výchova, především míčové hry a atletika.

Školní výkon žákyně

V šesté třídě, kdy k žákyni byla přidělena na doporučení pedagogicko-psychologické poradny asistentka pedagoga, měla žákyně největší problémy v předmětech matematika, český jazyk a také anglický jazyk. V matematice měla dívka problémy s početními úkony, kdy jí dělalo problémy především násobení a dělení, ale také sčítání a odčítání. Díky častému opakování a prohlubování učiva, ale také vytvořením tabulky násobků a použitím kalkulačky, docházelo k zlepšení prospěchu i dovedností. Dívka velmi často při čtení nedočte slovo nebo se snaží nahrazovat koncová písmena jinými písmeny, ale po upozornění a znovu přečtení dívka slovo

správně přečte. Psaní bývá velmi často nečitelné s chybami i při opisování zápisu z tabule nebo učebnice do sešitu.

V sedmé třídě dívku nejvíce bavila informatika, se kterou neměla žádné problémy, pokud na hodině měli chvíli čas, dívka dokázala v programu malování krásně pomocí myši namalovat detailní obrázek, který se všem líbil, a dívku v tomto talentu velmi obdivovali. Velmi zajímavý byl také pro dívku dějepis, zeměpis, ale také přírodopis, kdy učitel dokázal svoji hodinu vést pro žáky zajímavě, kdy pro děti vytváří různé prezentace, pracovní listy a pouští zajímavá videa k daným probírajícím tématům.

Od sedmého ročníku je dívka osvobozena od druhého cizího jazyka (německý jazyk). Tento předmět je nahrazen dvakrát týdně individuální hodinou se speciálním pedagogem, kdy dívka má navýšené hodiny českého jazyka se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností, procvičování a opakování učiva, ale také na zdokonalení čtenářské gramotnosti. Tímto předmětem začíná docházet ke zdokonalování čtení, kdy dívka čte lépe než v předešlých ročnících základní školy. Tento předmět má dívka také v osmé třídě. Problémy s matematikou má dívka i nadále, momentálně žáci v osmé třídě probírají Pythagorovu větu. Dívka má velké obtíže v zapamatování vzorečků pro výpočty této věty, ale také obvodu a obsahu geometrických tvarů, které jsou v této látce velmi důležité. V ostatních předmětech dívka částečně prospívá, i když je na dívce pozorovatelné, že některé předměty ji nebaví. Domácí úkol se dívka snaží vždy vypracovat, pomůcky dívka nosí pravidelně.

V osmé třídě mají žáci nový předmět chemii. Dívka s tímto předmětem má problémy především s periodickou tabulkou prvků, kdy si plete názvy prvků nebo si některé nepamatuje. V tomto předmětu se ale také najde látka, která dívku docela baví, dokáže si ji vybavit a zvládá ji sama s menší pomocí. Většinou se dívka snaží ve více předmětech zapojovat, i když to občas dělá dívce problémy. Momentálně v předmětu matematiky žáci probírají sčítání a odčítání mnohočlenů, tato látka dívku baví, docela ji zvládá s menší pomocí.

Momentálně v anglickém jazyce probíráme jídlo. Když se žákyní probíráme jinou látku než třída, odcházím se žákyní do jiné třídy, kde si slovíčka říkáme nahlas a tím si procvičujeme správnou výslovnost. Ze začátku všechna slovíčka řeknu anglicky, ale

také česky a poté žákyně opakuje po mně. Další hodinu si slovíčka znova zopakujeme česky i anglicky a poté zkusíme přiřazovat obrázky jídel k anglickým slovíčkům.

Chování žákyně při výuce

Dívka má diagnostikováno pedagogicko-psychologickou poradnou více poruch učení, tím je dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie, které se projevují při vyučování určitých předmětů, s kterými jsou spjaty. V hodinách se dívka chová klidně, nevyrušuje, snaží se dávat pozor, ale velmi často se stává, když učitel opakuje se žáky probranou látku, tak si dívka maluje, ale po upozornění asistentkou pedagoga si přestane malovat a snaží se dávat pozor a poslouchat výklad látky, kterou opakuje učitel. V šesté třídě se dívka dokázala ve výuce více soustředit a více se o učivo zajímala. V osmé třídě je učivo složitější a na dívce je vidět častější unavitelnost a často se stává, že probírané látce nerozumí a tím se její prospěch nelepší. Dívka se začala více kamarádit s problémovou žákyní a tím se začala zhoršovat v prospěchu a výkonu. U dívky začalo docházet k problémům při domácí přípravě, kdy vážně příprava na výuku, především na písemné práce, které jsou vždy předem nahlášeny, a paní asistentka vždy každou písemnou práci či domácí úkol zapisuje do notýsku.

Dívka je v jádru milá, hodná a slušná, je zde pozorovatelné, že v některých případech je stydlivá. Od šesté třídy je ale vidět, že není tolik stydlivá jako dříve. Třída bere dívku mezi sebe velmi dobře, snaží se s ní povídat i o přestávkách, pokud je zadána práce ve skupinách, berou dívku mezi sebe. Dívka se začala více bavit s problémovou žákyní a tím se u ní vztah k učivu mírně zhoršil. O přestávkách dívka ráda komunikuje jak s mladšími, tak i se staršími žáky na chodbách školy.

Podpůrná opatření školského poradenského zařízení

Dle posledního vyšetření žákyně je její pracovní tempo pomalé, má neobratné vyjadřování, je narušená komunikační schopnost – vývojová dysfázie, postižená složka exprese a imprese, chudá slovní zásoba, obtížná výbavnost slov, artikulační neobratnost, oslabený jazykový cit. SPU – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, závažná vývojová porucha chování – funkční narušení v sociální, školní i pracovní oblasti, velmi

mělká krátkodobá paměť. Z výše uvedených důvodů se doporučuje uvolnění žákyně z hodin druhého cizího jazyka.

Školské poradenské zařízení doporučuje úpravy v organizaci výuky, využívat speciálních forem, postupů, metod a speciálně didaktických pomůcek, dodržovat pevnou strukturu výkladů a zápisů na tabuli, využití maximální názornosti, motivace, přesvědčit se o pochopení úkolů, stálé opakování a procvičování pojmů a postupů, pravidelné procvičování učební látky, jasné zadání cvičení a úkolů, ověřit si jejich pochopení případně poskytnout dostatečné vysvětlení, individuální přístup při výuce, pomoc při problémech s formulací odpovědi či vlastním vyjádřením, umožnit delší přípravu na odpověď, nechat delší čas na odpověď a vypracování úkolu, průběžná motivace žákyně, věnovat zvýšenou pozornost na přetížení žákyně, zařazovat relaxační chvíle, respektovat individuální pracovní tempo a výkon, respektovat pomalé pracovní tempo, oceňovat snahu.

V individuálním vzdělávacím plánu se doporučuje uvolnění z výuky druhého cizího jazyka – nahrazení dvou hodin speciální pedagogické péče, využívání individuálních forem, postupů, metod a didaktických pomůcek, individuální přístup a individualizace úkolů, ověřování pochopení zadání, výkladu či nových pojmů v případě potřeby dopomoc, pomoc při problémech s formulací odpovědi nebo vyjadřování se, ponechat žákyni více času na odpověď, prodloužený výklad, procvičování probírané látky, tolerance úpravy sešitů, omezení mechanického učení nebo faktů bez širších souvislostí (definice, letopočty, jména), průběžná motivace – povzbuzování, pochvala, ocenění snahy, poskytování pozitivní zpětné vazby, nepřetěžování žákyně, ponechat čas na relaxaci, personální zajištění (asistent pedagoga), umožnit používat v hodinách matematiky kalkulačku, vytváření slovních baterií (kartičky s anglickými slovy), gramatické přehledy, pexeso, vytváření myšlenkových map, barevné zvýraznění požadovaného učiva, využívání názoru.

V hodnocení žákyně se doporučuje důraz na formativní hodnocení, s motivační složkou a schopností vyhodnocovat vlastní výsledky, respektovat tolerantnost při klasifikaci žákyně. Snažit se volit jiné způsoby hodnocení (body, slovní hodnocení či počet chyb), hodnotit to, co žákyně zvládla, pozitivně hodnotit snahu, domácí přípravu, ale také pečlivost.

Závěr kazuistiky žákyně

U výzkumné otázky zda může působení asistentky pedagoga být přínosné ke zlepšení výsledků žákyně bylo zjištěno, že působením asistentky pedagoga u žákyně bývá přínosné ke zlepšení výsledků. Tím, že asistentka pedagoga se žákyni věnuje, pomáhá jí s pochopením učiva a také s opakováním učiva došlo ke zlepšení výsledků.

U výzkumné otázky jakým způsobem může být ovlivněn výkon žákyně při vyučování bylo zjištěno, že pomocí různých pomůcek, které pro žákyni vyrábí asistentka pedagoga a věnování žákyni, dochází k ovlivnění výkonu. Žákyně se tímto způsobem učí danou látku lépe a více si pamatuje.

4.4 ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA ŽÁKYNĚ S DYSLEXIÍ

Čtvrtá podkapitola čtvrté kapitoly bakalářské práce bude zaměřena na rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně se specifickou poruchou čtení. V této bakalářské práci bude použit strukturovaný rozhovor, kdy otázky pro asistentku pedagoga budou otevřené, aby měla volný prostor ke svému vyjádření a k odpovědím.

Asistentka pedagoga odpovídala na tyto otázky:

1. Jak dlouho pracujete na pozici asistentky pedagoga?
2. Jaká je Vaše náplň práce u žákyně?
3. Jak probíhá spolupráce s rodinou žákyně, jak tuto spolupráci hodnotíte?
4. Jaký je Váš přístup u žákyně při vyučování?
5. Jsou u žákyně viditelné výsledky Vaší práce?
6. Jak byste charakterizovala Váš vztah k žákyni a vztah žákyně k Vám?
7. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?
8. Jaká je Vaše motivace pro práci asistenta pedagoga? Co Vás k tomu vedlo?
9. Jak u Vás probíhá spolupráce s třídním učitelem žákyně, popřípadě s ostatními pedagogy?
10. Chtěla byste na této pozici nadále setrvat, nebo máte jiné profesní plány?

Na tyto otázky asistentka pedagoga odpovídala. Z důvodu zachování osobních dat, zde nebude uvedeno jméno asistentky pedagoga.

1. Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?

Na této pozici pracuji již tři roky a deset měsíců na stejné základní škole. Na této základní škole jsem působila jako asistentka pedagoga jak na prvním stupni základní školy, kdy jsem nastoupila k chlapci s ADHD, tak i na druhém stupni, na kterém působím i nadále u dvou žákyň, kde jedna má diagnózu poruchy specifických poruch učení, především dyslexie, dyskalkulie.

2. Jaká je Vaše náplň práce u žákyně?

Především záleží vždy na potřebách žákyně a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Mojí náplní práce u žákyně je podpora pozornosti při plnění úkolů a také při výkladu učiva, podporování aktivizace žákyně, kontrola porozumění zadaných úkolů, popřípadě povysvětlení s respektem k její maximální samostatnosti. Snažím se žákyni podporovat v rozvoji komunikace, kdy dříve měla dívka problémy s komunikací se svými vrstevníky a také učiteli, ale zde došlo k velkému zlepšení. Snažím se také pomáhat při přípravě na výuku, kdy s učiteli konzultuji, co může dívka probírat společně se třídou, nebo pokud máme opakovat předešlá učiva a také při výuce, kdy žákyni zapisuji všechny domácí úkoly, písemné práce do úkolníčku, ale také důležité informace pro její matku.

V hodinách pracuji především podle instrukcí, které jsou dány učitelem na konkrétní předmět. Také se snažím pro dívku připravovat a vytvářet pomůcky do hodin jako je tabulka násobků nebo slovíčka na anglický jazyk, ale také pracovní listy, snažím se o zkvalitňování společenských a pracovních návyků žákyně, motivace k činnosti, či výchovné působení. Jedná se především o vše, co žákyni pomůže se posunout dál.

3. Jak probíhá spolupráce s rodinou žákyně, jak tuto spolupráci hodnotíte?

Ze začátku, když jsem začala působit u žákyně, komunikace s rodiči trochu vázla, rodiče především komunikovali s třídním učitelem žákyně, ale postupem času se komunikace začala zlepšovat. Po smrti otce se matka s dívkou a jejím bratrem

odstěhovala do Prahy, kde dívka navštěvovala speciální základní školu, ale poté po smrti dědečka se vrátili zpátky a komunikace je bez problémů, matka se snaží docházet pravidelně na třídní schůzky a pokud nemůže, zavolá třídnímu učiteli žákyně a domluví se na jiném dni. Komunikaci s matkou hodnotím velmi pozitivně.

4. Jaký je Váš přístup u žákyně při vyučování?

Vždy záleží na konkrétním předmětu, například u předmětu matematiky může žákyně pomocí zprávy z pedagogicko-psychologické poradny používat kalkulačku,

také používáme tabulku násobků, kterou jsem vyrobila pro žákyni a také pomocné kartičky s různými vzorečky, které jsme v hodinách probírali. Při vysvětlování nové látky si vše zapisuji, abych pak mohla žákyni pomoci při počítání, nebo pokud žákyně danou látku nechápe, tak ji dovysvětlím. Na hodinách českého jazyka se snažíme co nejvíce používat přehled slovních druhů, které žákyni dělají velké problémy, kde je přesně popsán a rozdělen každý slovní druh. Také při hodinách používáme kartičky s pády, stejně jako vzory podstatných jmen, které se snažíme často opakovat.

Na hodinách fyziky děti používají vzorníček, ve kterém mají veškeré probrané vzorečky, které se probíraly od šesté třídy po současnost. Vzorníček mohou děti používat, pokud se počítají slovní úlohy ať už do školního sešitu, nebo do testu. V hodinách anglického jazyka se žákyni opakují pomocí pexesa slova, která jsme probírala, která dělají žákyni problémy s výslovností nebo se zapamatováním. Velmi často při anglickém jazyce se žákyni odcházím do jiné volné třídy, kde se můžeme věnovat opakování slovíček, která jsou důležitá, ale také jsou to slovíčka, která by měla žákyně znát a umět je používat. Odchodem do jiné třídy nerušíme zbytek třídy a třída neruší nás.

U předmětu dějepis, přírodopis a zeměpis žákyně probírá a zapisuje vše co zbytek třídy, akorát pokud je v látce něco složitějšího nebo to žákyně nemusí znát, předem učitel oznámí, ať si to nezapisuje. Pravidelně zapisuji do notýsku všechny úkoly a plánované desetiminutovky.

Pokud žákyně chybí ve škole, vždy se jí snažím dopisovat látku, na které chyběla, aby se měla z čeho učit na další test. Vždy se snažím žákyni látku vysvětlit, po probrání

látky zjišťuji, jestli látku pochopila, popřípadě jí látku pomalu a postupně dovysvětlím i s příklady, aby věděla, jak má pracovat a postupovat. Většinou žákyně pracuje sama s menší pomocí či vysvětlením, pokud nerozumí otázce nebo slovní úloze. Najde se i taková látka, která je velmi obtížná pro celou třídu, natož pro žákyni, tam většinou vzniká problém i pro mě, kdy celou látku musím mnohokrát od začátku vysvětlovat.

5. Jsou u žákyně viditelné výsledky Vaší práce?

Když posoudím výsledky, například ze šesté třídy, kdy jsem začala u dívky působit jako asistentka pedagoga a aktuální výsledky z osmé třídy, nepatrný posun je zde vidět. Čtení se u dívky velmi zlepšilo, snaží se číst s minimální chybností a také se snaží číst plynule. V gramatice si myslím, že je vše stejné, občas se stane, že má žákyně v pravopise méně chyb než jindy, ale to se stává většinou málokdy. Tím, že má dívka také dyskalkulii, jsou vidět výsledky také v matematice. Došlo zde ke zlepšení například v násobilce, ale také ve sčítání a odčítání, kdy se dívka snaží méně využívat kalkulačku, kterou má povolenou používat, ale také méně využívat tabulku násobků, kterou má vždy u sebe.

6. Jak byste charakterizovala Váš vztah k žákyni a vztah žákyně k Vám?

K žákyni mám kladný vztah, dívka je velmi milá, klidná, kamarádká, snaží se dobře vycházet se spolužáky, je na ní také vidět určitá snaha k učení i přesto, že některé předměty jsou velmi těžké nebo je látka složitá. Najdou se předměty, které žákyni nebaví, nebo k nim nemá kladný vztah a svým chováním to dává najevo tím, že si začne malovat, ale když ji upozorním, začne znova vnímat učitele při výkladu. Myslím si, že žákyně má ke mně kladný vztah. Ví, že mi může důvěřovat a vždy jí ráda pomůžu. Když jsem u dívky začala působit v šesté třídě, byla ze začátku velmi odtahovaná, stydlivá a nevěděla, jestli mi může důvěřovat, ale postupem času se všechno změnilo, dívka byla ráda, že mě má u sebe a že jí jsem vždy při ruce a ráda jí pomůžu. Až bude dívka příští rok vycházet z deváté třídy, myslím si, že mi to přijde líto, přece jen jsem k ní měla velmi kladný vztah.

7. Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání?

V podstatě to byla dobrá myšlenka, zařadit děti do běžných základních škol, ale zaprvé jsou děti, které jejich postižení, nebo omezení, neomezuje natolik, aby s podporou asistenta pedagoga, minimálních výstupů a stupňů pedagogické podpory nemohly zvládnout běžnou základní školu. V určitých případech je to tedy pro integrované děti, ale i pro ostatní ve třídě, přínosem.

Zadruhé inkluze má bohužel i temnější stránku. Pokud je do základní školy zařazeno dítě s větším mentálním či tělesným postižením, setkává se často s nepochopením spolužáků, posměchem od ostatních dětí, občas také úplné odstrčení od kolektivu. Velkou roli zde má také vliv rodičů, někteří rodiče sami nevědí, jak svému dítěti vysvětlit, že „ten druhý je jiný“ a často volí raději variantu, tak s ním nemluví, nevíšmej si ho, což je hodně nešťastné řešení, ale pro rodiče v dané situaci rychlé a nejjednodušší.

Další problém nastává u rodičů integrovaného dítěte, pokud ho do školy doprovází, a vidí, jak se děti chovají, je to pro ně stresující situace. Většinou přijde otázka, zda by jejich dítěti nebylo lépe mezi stejnými dětmi.

Můj názor tedy zní, že inkluze ano, ale hodně přemýšlet, jaké dítě zařadit do běžné základní školy a které raději zařadit na speciální školu, ohledně jejich postižení.

8. Jaká je vaše motivace pro práci asistenta pedagoga? Co vás k tomu vedlo?

Jako asistentka pedagoga jsem začala pracovat díky úřadu práce a jedné paní učitelky, která navrhla, že i přes úřad práce bych mohla pracovat jako asistentka pedagoga. U této paní učitelky jsem poté začala působit u žáka s ADHD. Na pozici asistentky pedagoga jsem nastoupila v únoru v roce 2015. Poté jsem nastoupila na dálkové studium, kdy jsem si dodělávala pedagogické vzdělání, abych mohla dělat asistentku pedagoga, a tím si mě paní ředitelka vzala pod sebe a na této pozici působím už 3 roky.

Kdybych se měla teď rozhodovat, proč bych chtěla pracovat jako asistentka pedagoga, bylo by to proto, že mě tato práce velmi baví, ikdyž se občas najdou chvíle, kdy si člověk říká, že je asi na špatné pozici, ale většinou to tak není.

Když vidím u žáků kladné výsledky, ze kterých mají sami radost a jsou šťastní, když se jim něco povede, nebo že něčemu porozuměli, v této chvíli mám pocit štěstí a jsem velmi ráda za výsledek, kterého dosáhli, a cítím s nimi stejnou radost. U této práce mě také motivuje i to, když děti přijdou, že mají problémy a chtějí poradit či pomoci. Vždy je ráda vyslechnu, pomůžu a těší mě, že mi takto důvěřují.

9. Jak u Vás probíhá spolupráce s třídním učitelem žákyně, popřípadě s ostatními pedagogy?

Myslím si, že spolupráce probíhá velmi dobře, většinou se všemi pedagogy se před každou vyučovací hodinou domlouváme, co budeme v hodině probírat za látku a co z toho by měla žákyně umět a zvládat. Například před každou hodinou anglického jazyka mi učitelka řekne, jestli mám se žákyní procvičovat probranou látku, nebo jestli bude společně pracovat se třídou. Také komunikace s třídním učitelem probíhá v pořádku. Třídní učitel vyučuje matematiku, tak se mě většinou po každé hodině matematiky ptá, jak žákyně probírané učivo zvládá.

Pokud mám nějaký dotaz či potřebuji něco vědět, vždy mi moji kolegové rádi odpovědí nebo poradí, jako kolektiv se vždy snažíme najít tu nejlepší cestu ke vzdělávání žákyně. Snažíme se všechny úspěchy, ale i neúspěchy, ať žákyně či ostatních žáků, řešit společně.

10. Chtěla byste na této pozici nadále setrvat, nebo máte jiné profesní plány?

Na pozici asistenta pedagoga jsem spokojená. Je pravda, že finanční ohodnocení této pozice není moc uspokojivé, myslím si, že by tato pozice měla být lépe ohodnocena, neboť také máme velkou zodpovědnost za děti. Velmi často se stává, že suplujeme za chybějící učitelé s tím, že to máme v pracovní době, nebo jezdíme s dětmi na různé akce či soutěže, kde na ně musíme dohlížet. Kdyby tato práce byla finančně ohodnocena lépe, na ta této pozici bych zůstala i do budoucna. Velmi se mi líbí, když vidím úspěch žáka či žákyně, které mám na starost, a mám pocit spokojenosti, když vidím, že ze svého úspěchu mají radost.

Zatím jsem moc nepřemýšlela, na jakou jinou pozici bych časem chtěla nastoupit, momentálně si dodělávám studium speciální pedagogiky. Velmi mě láká práce učitelky

na prvním stupni základní školy, ale když vidím, jak se v dnešní době děti chovají a jaký mají přístup k učivu či k učitelům, tak si nejsem moc jistá. Hlavně záleží na dokončení současného studia a na rozhodnutí, jestli budu chtít dále pokračovat ve studiu nebo ne.

Závěr rozhovoru s asistentkou pedagoga

U výzkumné otázky v čem je práce asistenta pedagoga přínosná při vyučování u žákyně se specifickou poruchou čtení bylo zjištěno, že tato práce je přínosná především v motivaci žákyně k učivu. Tím, že asistentka pedagoga se žákyni věnuje a dohlíží, aby žákyně vnímala během vyučování, je možnost zlepšení výsledků u žákyně ale také může dojít k motivaci k učení.

U výzkumné otázky kdy bylo zjišťováno, jaké metody může použít asistent pedagoga při práci se žákyní s dyslexií bylo zjištěno, že asistent pedagoga většinou používá metodu názornosti, kdy žákyni názorně ukáže danou práci, ale také pracovní listy, různé hry na procvičování probraného učiva, nebo rozhovor či pozorování.

4.5 DISKUZE

Z kazuistického šetření bylo zjištěno, že žákyně a její rodina si prošla těžkým obdobím, kdy během jednoho roku zemřel jejich otec a později také další členové rodiny. I přesto je u žákyně vidět snaha ve vyučovacích hodinách. Podle výsledků, které byli viděny v hodinách jde zřetelně poznat, jaké předměty žákyni baví, které jí jdou ale také předměty, se kterými má problémy a které ji nebaví. Škola se snaží dodržovat pokyny dle zprávy pedagogicko-psychologické poradny, kdy se žákyní pracuje asistentka pedagoga. Během tří let, kdy žákyně začala navštěvovat tuto základní školu, došlo částečně u žákyně ke zlepšení výsledků. Pokud se bude nadále se žákyní pracovat, mohlo by dojít k lepším výkonům ve vyučování a tím i ke zlepšení kvalifikace.

Během rozhovoru s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií bylo zjištěno mnoho důležitých, ale také užitečných informací. Práce asistenta pedagoga může být v některých situacích velmi náročná, proto tuto práci nemůže vykonávat každý člověk. Asistent pedagoga by měl být empatický, mít kladný vztah k dětem, přirozenou autoritu, umět podporovat žáka a umět ho motivovat k činnosti, měl by mít určité kvalifikační předpoklady důležité pro jeho práci, ale také by měl asistent pedagoga mít určité schopnosti a dovednosti.

Rozhovor s asistentkou pedagoga probíhal velmi příjemně, na otázky odpovídala pravdivě, neměla žádné problémy s odpovídáním na pokládané otázky. Pomocí rozhovoru bylo zjištěno, že asistentka pracuje skoro čtyři roky na pozici asistenta pedagoga, práce se žákem či žákyní s dyslexií je vždy individuální, při práci se musí postupovat opatrně, musí probíhat pravidelné zjišťování, zda žákyně pochopila danou látku, popřípadě práce asistenta je látku dovysvětlit. Náplň každého asistenta pedagoga je vždy různá. Z rozhovoru bylo zjištěno, že záleží na potřebách každého žáka a také na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Při práci s žáky je velmi důležitá komunikace ať už s rodinou žáka, nebo s třídním učitelem, popřípadě s dalšími učiteli, kteří se podílejí na vzdělávání jedince se specifickými poruchami učení.

Téma inkluze je v dnešní době velmi rozšířené, v některých případech je správné zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy, ale také se vyskytl názor, že pro jedince s mentálním či tělesným postižením by mohl být vstup

do běžné základní školy těžký ať už ze strany ostatních dětí, které mohou těmto jedincům ubližovat, nebo ze strany rodičů, kteří si myslí, že na této škole jim bude dobře.

Motivace k práci asistenta pedagoga je individuální, každý člověk musí najít důvod, proč by chtěl pracovat na této pozici a co ho k tomu vede. Když byla asistentce pedagoga položena otázka, zda by chtěla na této pozici dále setrvat, nebo jestli má jiné profesní plány, odpověděla, že na této pozici je spokojená, i když finanční ohodnocení této pozice by mohlo být lepší. Zda by na této pozici chtěla setrvat zatím nepromýšlela, velmi ji láká práce učitelky na prvním stupni základní školy, tím by si ale musela dodělat další studium.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo představit a charakterizovat specifické poruchy učení, se kterými se nejčastěji setkáváme u žáků na běžné základní škole. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje tři kapitoly. První kapitola teoretické části byla zaměřena na specifické poruchy učení, kde byly popsány příčiny specifických poruch učení, klasifikace specifických poruch učení, diagnostika, ale také historický vývoj specifických poruch učení. Druhá kapitola bakalářské práce byla zaměřena na specifickou poruchu čtení neboli dyslexii, která byla podrobně zaměřena na charakteristiku této specifické poruchy učení, ale také na její reedukaci. Třetí kapitola je zaměřena na přístupy k žákovi se specifickou poruchou učení, kam můžeme zařadit individuální vzdělávací plán či podpůrná opatření.

Praktická část bakalářské práce obsahuje dvě kapitoly, které se zabývají kazuistikou žákyně se specifickou poruchou čtení neboli dyslexií, a rozhovorem s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií.

Čtvrtá kapitola byla zaměřena na kazuistiku žákyně se specifickou poruchou čtení neboli dyslexií, kde byla podrobně probrána osobní anamnéza žákyně, rodinná anamnéza, zájmy žákyně, školní výkon žákyně, chování žákyně při výuce a také podpůrná opatření školského poradenského zařízení. Pátá kapitola bakalářské práce byla zaměřena na rozhovor s asistentkou pedagoga žákyně s dyslexií, kde bylo zjišťováno, jak probíhá práce se žákyní se specifickými poruchami učení na běžné základní škole.

Rozhovor s asistentkou pedagoga přinesl důležité poznatky o této profesi, ale také mnoho důležitých informací o tom, jak by se mělo pracovat s žákem, který má specifickou poruchu učení. Pomocí rozhovoru bylo zjištěno, že práce se žákem se specifickými poruchami učení je individuální, ale také důležitá pro vývoj a další vzdělávání těchto žáků.

Cílem této práce bylo přinést ucelené poznatky o specifických poruchách učení, se kterými se můžeme setkávat. Cíl této bakalářské práce se podařil poměrně naplnit.

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době velmi rozšířené, v každé základní škole se najde jedinec, který má tuto poruchu. Proto by měli jak rodiče, tak i učitelé vědět, jak s těmito žáky pracovat, jak jim pomoci, motivovat je a také, jak je vést ke správnému učení a dalšímu vzdělávání.

Tato bakalářská práce by mohla být velkým přínosem jak pro učitele, kteří se setkávají se žáky se specifickými poruchami, tak i pro rodiče, kteří mají v rodině žáka se specifickými poruchami učení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: člověk v tísni, o. p. s. 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

GOETZ, M. UHLÍKOVÁ, P. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta. 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. Vyd. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

MICHALÍK, J. BASLEROVÁ, P. FELCMANOVÁ, L. A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠAFAŘÍČEK, R. A ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických větech*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2017, ISBN 978-80-7376-313-0.

ŠAUEROVÁ, M. ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVA, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

Kazuistika-tvorba kazuistiky žáka. [online]. [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/vp/> Tvorba kazuistiky žáka.

SEZNAM ZKRATEK

- SPU - Specifické poruchy učení
- IVP - Individuální vzdělávací plán
- ADHD - Porucha pozornosti s hyperaktivitou
- ADD - Porucha pozornosti bez hyperaktivity

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Žaneta Exnerová

Obor: Speciální pedagogika-vychovatelství

Forma studia: Dálková

Název práce: Žák se specifickou poruchou učení na druhém stupni běžné základní školy se zaměřením na dyslexii

Rok: 2018/2019

Počet stran textu bez příloh: 46

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Martina Karkošová Ph.D.