

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jitka Denková

**Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků
na základní škole v Plzni**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Miroslava Kotvová, Ph. D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME)

2019-2020

BACHELOR THESIS

Jitka Denková

**Specific Learning Disabilities of Pupils at the Elementary
School in Pilsen**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Miroslava Kotvová, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská 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 Plzni dne 02.03.2020

Jitka Denková

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Miroslavě Kotvové, Ph.D. za velké pochopení, trpělivost a vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce je nazvána „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“ a je zaměřena na problematiku specifických vývojových poruch školních dovedností. Hlavním cílem bakalářské práce je vyzkoumat, jak pedagogové a asistenti pedagoga přistupují k výuce žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na vybrané základní škole v Plzni. Práce je rozčleněna do čtyř stěžejních kapitol, přičemž první, druhá a třetí kapitola jsou teoretické a zaměřují se na definici pojmů, charakteristiku specifických vývojových poruch školních dovedností a na inkluzivní vzdělávání. Čtvrtá kapitola je praktická a využívá metodu standardizovaného dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie, inkluzivní vzdělávání, polostrukturovaný rozhovor, specifické vývojové poruchy školních dovedností, standardizovaný dotazník, základní škola, žák

Annotation

The bachelor thesis is called “*Specific Learning Disabilities of Pupils at the Elementary School in Pilsen*“ and it is focused on specific learning disabilities. The main goal of the bachelor thesis is to research how educators and teaching assistants conduct education of pupils with specific learning disabilities at an elementary school in Pilsen. The bachelor thesis is divided into four fundamental chapters. The first three chapters are theoretical and they are focused on definitions of terms, characteristic of specific learning disabilities and on inclusion in education. The fourth chapter is practical and it uses method of structured questionnaire and of semistructured interview.

Keywords

Amusia, dyscalculia, dysgraphia, dyslexia, dysorthography, dyspraxia, elementary school, inclusion in education, pupil, semistructured interview, specific learning disabilities, structured questionnaire, teaching assistant

OBSAH

ÚVOD	9
1 DEFINOVÁNÍ POJMŮ	11
1.1 Vymezení příčin SVPŠD	13
1.2 SVPŠD v mezinárodní klasifikaci nemocí.....	14
2 CHARAKTERISTIKA SVPŠD	18
2.1 Dyslexie	18
2.2 Dysgrafie	20
2.3 Dysortografie.....	22
2.4 Dyskalkulie	23
2.5 Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie	25
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
3.1 Podpůrná opatření.....	28
3.2 Asistent pedagoga.....	31
3.3 Podpora poskytovaná žákům se SVPŠD	32
3.4 Hodnocení a klasifikace žáka se SVPŠD.....	34
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVPŠD NA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE V PLZNI	36
4.1 Cíl výzkumného šetření	36
4.2 Metody výzkumného šetření	36
4.3 Charakteristika výzkumného šetření	37
4.4 Analýza výzkumného šetření	40
4.4.1 Analýza dotazníkového šetření z řad pedagogů	41
4.4.2 Analýza výzkumného šetření z řad asistentů pedagoga.....	44
4.4.3 Analýza polostrukturovaného rozhovoru.....	46
4.5 Dílčí závěry a doporučení	50
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	57
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	62

SEZNAM PŘÍLOH	63
----------------------------	-----------

ÚVOD

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou v současné době diskutovaným tématem a přikládá se mu zvláštní pozornost. K získávání nových poznatků a informací je třeba, aby žák správně ovládal mluvenou řeč, čtení a psaní, což jsou základní informační kanály. Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou v tomto směru při získávání výše zmíněných dovedností u průměrné nebo i nadprůměrné inteligence velkou překážkou. V souvislosti se snahami českého vzdělávacího systému o inkluzivní vzdělávání je téma práce „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“ aktuální.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení nebo vývojové poruchy učení jsou synonymní označení, která používá česká odborná literatura, jelikož doposud nebyla sjednocena terminologie v této oblasti. Tato bakalářská práce dále v textu používá s ohledem na název práce označení specifické vývojové poruchy školních dovedností. Pojem specifické vývojové poruchy školních dovedností je nadřazeným pojmem pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dyspraxii a dysmúzii.

Bakalářská práce je logicky rozčleněna do čtyř fundamentálních kapitol, přičemž první, druhá a třetí kapitola jsou zaměřeny na teorii a čtvrtá kapitola je zaměřena na praktickou část. V první kapitole je prozkoumán klíčový pojem specifické vývojové poruchy školních dovedností (dále jen SVPŠD), v rámci této kapitoly jsou rovněž vymezeny příčiny SVPŠD a projevy SVPŠD. První kapitola osvětluje klasifikaci SVPŠD dle Světové zdravotnické organizace. Druhá kapitola se zaměřuje na charakteristiku jednotlivých SVPŠD (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie). Třetí kapitola se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, přičemž definuje pojem inkluze, charakterizuje stručně české školské prostředí v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, charakterizuje podpůrná opatření a uvádí jejich rozdělení. V rámci této kapitoly je pojednáno o asistentovi pedagoga, o péči o žáky se SVPŠD a o hodnocení a klasifikaci žáka se SVPŠD. Čtvrtá kapitola obsahuje výzkumné šetření, které je nazváno „*Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na vybrané základní škole v Plzni*“. Výzkumné šetření je založeno

na standardizovaném dotazníku a polostrukturovaném rozhovoru. Výzkum probíhal mezi pedagogy a asistenty pedagoga, kteří působili na prvním a druhém stupni zkoumané základní školy v Plzni.

Hlavním cílem bakalářské práce je vyzkoumat, jak pedagogové a asistenti pedagoga přistupují k výuce žáků se SVPŠD na vybrané základní škole v Plzni. K tomuto účelu je formulována hlavní výzkumná otázka: „Jak je realizována podpora pedagogů a asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se SVPŠD?“ K dosažení cíle jsou formulovány dvě dílčí výzkumné otázky: „Jak pedagogové a asistenti pedagoga hodnotí současnou podobu inkluzivního vzdělávání?“ a „Je dle pedagogů a asistentů pedagoga přínosná podpora žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu?“

Bakalářská práce v teoretické části je založena na kompilaci relevantní literatury k danému tématu. V praktické části bakalářská práce využívá metodu standardizovaného dotazníku, který je primárně kvalitativního charakteru a je doplněn určitým kvantitativním přesahem. Další metodou, kterou praktická část využívá, je polostrukturovaný rozhovor, v tomto případě se jedná o kvalitativní výzkum. Na základě výzkumného šetření jsou stanoveny dílčí závěry a doporučení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINOVÁNÍ POJMŮ

Vymezení pojmu SVPŠD procházelo vývojem, na kterém je patrný rozsah problematiky a její diachronický rozměr, jinými slovy řečeno, lze vysledovat změny pojetí, vývoj, upřesňování a strukturování problematiky SVPŠD. Definice SVPŠD zpočátku zahrnovaly jen dyslexii, následně poruchy čtení a psaní, posledních bezmála třicet let jsou pod SVPŠD zahrnuty rovněž potíže v matematice (Pokorná, 2010a, s. 68). V tomto ohledu představuje výjimku Pál Ranschburg (1916, s. 11), ten ve svém díle *„Poruchy čtení (legastenie) a poruchy počítání (arithmasthenie) u dětí ve školním věku ve světle experimentu“*¹ (*„Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments“*) zmiňuje již v roce 1916 poruchy početních dovedností a nazývá je arithmasthenií (*Arithmasthenie*).

Jednotlivé definice SVPŠD byly zpočátku deskriptivní a popisovaly tehdy novou zkušenost, na kterou bylo potřeba upozornit. Tyto definice byly zaměřeny na dyslexii a jejími autory byli v nejranějších fázích lékaři, kteří kladli důraz na neurologickou, respektive neurologicko-psychologickou etiologii SVPŠD. Předpokládalo se, že obtíže v některých školních dovednostech jsou způsobeny vrozeným poškozením mozku, které se projevuje deficitem ve vnímání jedince. Z medicínského prostředí se výzkum a pojetí SVPŠD přenesly rovněž do psychologického a speciálně-pedagogického prostředí, kde byly zohledněny rovněž osobní faktory jako motivace, poruchy koncentrace, nervozita, impulzivita, emocionální labilita nebo nízké sebehodnocení. Kromě osobních faktorů je rovněž zohledňováno například rodinné klima nebo podnětnost rodinného prostředí. Rozdílnost medicínského, psychologického a speciálně-pedagogického zkoumání je patrná na skutečnosti, že se značně diferencují odhady výskytu SVPŠD u dětí. Tyto diferenciaci začaly být patrné již v 60. a začátkem 70. let dvacátého století. Lékařští odborníci v 90. letech uváděli, že se SVPŠD vyskytují u 1 až 4,5 % dětí,

¹ Autorčin překlad názvu díla z německého originálního názvu.

psychologové a speciální pedagogové uváděli, že se SVPŠD vyskytují u 15 až 25 % dětí. Při diagnostice je tedy potřeba mít na paměti souvislosti, východiska a kritéria hodnocení (Pokorná, 2010a, s. 59, 68-69).

Z textu výše je patrné, že pojem SVPŠD obsahuje různorodou škálu vývojových poruch. S ohledem na tuto skutečnost je pojem SVPŠD dále členěn, respektive představuje nadřazený pojem pro specializovanější pojmy, kterými jsou dyslexie nebo vývojová dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu) a dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností). Je rovněž nadřazeným pojmem pro specializovanější pojmy, které jsou používány pouze v České republice a v zahraniční odborné literatuře se nevyskytují, těmito pojmy jsou dysmúzie (porucha osvojování hudebních dovedností), dyspinxie (porucha osvojování kreslení) a dyspraxie (porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů). Jednotlivými SVPŠD se tato práce konkrétněji zabývá níže v této kapitole (Pokorná, 2010a, s. 59-60).

Všechny výše uvedené SVPŠD mají ve svém názvu obsaženou předponu dys-, která sama o sobě znamená „rozpor“, „obtíž“ a „deformaci“. Jako příklad užití předpony dys- lze zmínit pojem dysfunkce, který v širším slova smyslu rovněž souvisí se SVPŠD. Dysfunkce z hlediska vývoje označuje neúplně vyvinutou funkci. Předpona dys- tedy označuje ve spojení se specializovanějšími pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie a dyspraxie nesprávný, nedostatečný vývoj dovedností. Druhá část, kořen slova, výše zmíněných specializovanějších pojmů se skládá vždy z přejatého řeckého nebo latinského označení dané dovednosti, která je postižena. Kořen slova dyslexie vychází z latinského slova „*legere*“, které znamená „číst“. Druhou možností je, že kořen slova dyslexie vychází z řeckého slova „*lexis*“, které znamená „slovo“. Jedinec s dyslexií má tedy dle uvedené složeniny problémy naučit se číst. Kořen slova dysgrafie vychází z řeckého slova „*graphein*“, které znamená „písmo“. Druhou možností je, že kořen slova dysgrafie vychází z řeckého slova „*grafō*“, které znamená „píší“. Jedinec s dysgrafií má tedy dle uvedené složeniny problémy naučit se psát. Kořen slova dysortografie vychází z řeckého slova „*orthographias*“, které znamená „pravopis“. Slovo „*orthographias*“ se pak skládá ze dvou řeckých slov – „*orthos*“ znamenající „správný“ a „*grafō*“ znamenající „píší“, respektive

z „*graphein*“ znamenající „písmo“. Jedinec s dysortografií má tedy dle uvedené složeniny problémy naučit se psát slova správně, tedy problémy s pravopisem. Kořen slova dyskalkulie vychází z latinského slova „*calculus*“, které znamená počet. Jedinec s dyskalkulií má tedy dle uvedené složeniny problémy naučit se počítat. Kořen slova dysmúzie vychází z řeckého slova „*múza*“, které znamená „bohyně umění“. Jedinec s dysmúzií má tedy dle uvedené složeniny problémy s hudebními schopnostmi. Kořen slova dyspinxie vychází z latinského slova „*pingere*“, které znamená „malovat“ nebo „kreslit“. Jedinec s dyspinxií má tedy dle uvedené sloučeniny problémy s výtvarnými schopnostmi. Kořen slova dyspraxie vychází z řeckého slova „*praxis*“, které znamená „jednání“ nebo „čin“. Žák s dyspraxií má tedy dle uvedené složeniny problémy se schopnostmi vykonávat složitější úkony (Zelinková, 2015, s. 9).

1.1 Vymezení příčin SVPŠD

Existuje více teorií o příčinách vzniku SVPŠD, přičemž je možné vycházet z aspektů neurofyziologických, psychologických, speciálně-pedagogických, sociologických a lingvistických. Významný výzkum provedl Kučera, který příčiny vzniku SVPŠD v 60. letech dvacátého století rozdělil do 4 skupin: příčiny lehké mozkové dysfunkce (výskyt cca u 50 % případů), dědičnosti (výskyt cca u 20 % případů), kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (postihuje cca 15 % případů), neurotické nebo nejasná etiologie (postihuje cca 15 % případů) (Pipeková et al., 2010, s. 163).

Nový pohled na etiologii SVPŠD zdůrazňuje systémový přístup, který tvrdí, že SVPŠD by neměly být chápány z hlediska jednotlivých příznaků, ale na žáka SVPŠD by mělo být nahlíženo komplexně (například podmínky a okolnosti ve kterých žák žije, vývoj před i po narození, rodina, podmínky pro získávání poznatků). Nejnovější výzkumy za příčiny vzniku SVPŠD označují dispoziční příčiny, genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit, nepříznivé vlivy rodinného prostředí a podmínky školního prostředí (Pipeková et al., 2010, s. 163-164).

1.2 SVPŠD v mezinárodní klasifikaci nemocí

Světová zdravotnická organizace (2008, s. 221) zařazuje v „*Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ („*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. ICD-10*“) SVPŠD do páté kapitoly, která se nazývá „*Poruchy duševní a poruchy chování*“ a která zahrnuje poruchy psychického vývoje. V rámci této kapitoly jsou SVPŠD zařazeny do oddílu „*Poruchy psychického vývoje*“ s kódem položek F80 – F89. Jednotlivé poruchy psychického vývoje jsou klasifikovány a zároveň obsahují stručnou charakteristiku. Všechny položky v pátém oddíle se vyznačují společnými charakteristickými vlastnostmi. Mezi tyto vlastnosti patří projev začátku poruchy v kojeneckém věku nebo v dětství, postižení či opoždění ve vývoji funkcí mající silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy a dále rovněž stálý průběh bez remisí a relapsů. Při poruše psychického vývoje je mnohdy postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. S ohledem na fakt, že výše zmíněné opoždění nebo poškození je přítomno již v raném věku, může být spolehlivě odhaleno a s přibývajícím věkem žáka, respektive dítěte se opoždění nebo poškození postupně zmírňuje, i když určité menší defekty jsou mnohdy patrné do dospělého věku.

Jako první porucha psychického vývoje je v „*Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ uvedena položka F80, která označuje „*Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*“. Jedná se o poruchy, které vznikají v časných vývojových stádiích žáka, respektive dítěte, kdy je narušen obvyklý způsob osvojení si řeči. Výše uvedené není přímo zapříčiněno neurologickými abnormalitami, poruchami řečového mechanismu, mentální retardací, smyslovým poškozením nebo faktory prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou doprovázeny přidruženými problémy, jako jsou potíže v psaní a čtení, potíže v mezilidských vztazích, poruchy chování a emocí. Poruchy v rámci položky F80 se dále člení do podpoložek F80.0, F80.1, F80.2, F80.3, F80.8 a F80.9. Podpoložka F80.0 označuje „*Specifickou poruchu artikulace řeči*“. Při této vývojové poruše používá žák, respektive dítě řečových zvuků pod úrovní svého mentálního věku, i když jeho řečová schopnost je na normální úrovni. Podpoložka F80.1 označuje „*Expresní poruchu řeči*“. Při této vývojové poruše užívá žák, respektive dítě expresivně mluvenou řeč pod úrovní svého

mentálního věku, ale jeho jazykové chápání je v normě. Poruchy artikulace se při této poruše mohou vyskytnout, nicméně není to pravidlem. Podpoložka F80.2 označuje „*Receptivní poruchu řeči*“. Při této vývojové poruše chápe žák, respektive dítě řeč pod úrovní svého mentálního věku. Téměř vždy je při této vývojové poruše výrazně narušena expresivní řeč, často je rovněž přítomna porucha tvorby slov a zvuku. Podpoložka F80.8 označuje „*Jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka*“ (řadí se sem šišlavost) a podpoložka F80.9 označuje „*Vývojovou poruchu řeči nebo jazyka, blíže neurčenou*“. Pro úplnost je potřeba ještě zmínit, že v rámci položky F80 je rovněž zahrnuta podpoložka F80.3, která označuje „*Získanou afázii s epilepsií*“, nicméně tato porucha nepatří mezi SVPŠD, které představují předmět zkoumání této bakalářské práce (Světová zdravotnická organizace, 2008, s. 221-222).

Jako druhá porucha psychického vývoje je v „*Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ uvedena položka F81, která označuje „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností*“. Při těchto poruchách je od rané fáze vývoje porušen normální způsob získávání dovedností. Tyto poruchy nepředstavují prostý následek nedostatku příležitostí k učení ani mentální retardace a nejsou způsobeny žádným poraněním nebo onemocněním mozku. Poruchy v rámci položky F81 se dále člení do podpoložek F81.0, F81.1, F81.2, F81.3, F81.8 a F81.9. Podpoložka F81.0 označuje „*Specifickou poruchu čtení*“. Příznakem této poruchy je výrazná vývojová porucha schopnosti naučit se číst. Tato porucha nemusí být nutně zapříčiněna jen mentálním věkem, nedostačující výukou nebo problémy, které souvisejí s ostroostí zraku. Při této poruše může být postiženo porozumění čteného textu, znalost čtení nahlas a dále může být postižena schopnost odpovídat na otázky, které vyžadují čtení textu. Tuto poruchu mnohdy doprovázejí rovněž obtíže s psaním. V období školní docházky je u dětí specifická porucha čtení doprovázena poruchami chování a emocí. Podpoložka F81.1 označuje „*Specifickou poruchu psaní a výslovnosti*“. Příznakem této poruchy je výrazná vývojová porucha schopnosti naučit se psát, přičemž při této poruše není přítomna specifická porucha čtení. Vývojová porucha schopnosti naučit se psát není zapříčiněna jen vlivem nízkého mentálního věku, nedostatečné výuky nebo problému špatné ostroostí zraku. Taktéž je při této poruše narušena správná výslovnost a správnost vypisování slov. Podpoložka F81.2 označuje „*Specifickou poruchu počítání*“. Příznakem této specifické poruchy je neschopnost počítat. Problém

představuje hlavně neschopnost běžného počítání, jako je například sčítání, odčítání, dělení a násobení. Podpoložka F81.3 označuje „*Smíšenou poruchu školních dovedností*“. Jedná se o poruchu, která získala své klasifikační zařazení na základě skutečnosti, že se nedala zařadit do jiné položky či podpoložky, jedná se tedy o jakousi „zbytkovou“ klasifikační podpoložku. Při této poruše je výrazně postižena schopnost počítat, psát i číst. Smíšená porucha školních dovedností není vysvětlitelná jen na základě celkové mentální retardace a není ani vysvětlitelná jen na základě nedostatečné výuky. Podpoložka F81.8 označuje „*Jinou vývojovou poruchu školních dovedností*“, konkrétně se jedná o vývojovou poruchu expresivního psaní. V rámci položky F81 je rovněž zahrnuta podpoložka F81.9, která označuje „*Vývojovou poruchu školních dovedností, blíže neurčenou*“. Konkrétně se jedná o neschopnost získávat blíže neurčené znalosti (Světová zdravotnická organizace, 2008, s. 221-224).

Jako třetí porucha psychického vývoje je v „*Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ uvedena položka F82, která označuje „*Specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí*“. Tato porucha se výrazně vyznačuje vážným poškozením vývoje motorické koordinace, které nelze vysvětlit vrozeným nebo získaným neurologickým onemocněním nebo celkovou mentální retardací. Patrné známky vývojové nervové nezralosti jsou odhalovány až na základě důkladného klinického vyšetření. Mezi známky vývojové nervové nezralosti patří například choreiformní pohyby nepodepřených končetin, zrcadlové pohyby a jiné současné motorické poruchy, jichž součástí je i postižení jemné a hrubé motorické koordinace (Světová zdravotnická organizace, 2008, s. 224).

Jako čtvrtá porucha psychického vývoje je v „*Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ uvedena položka F83, která označuje „*Smíšené specifické vývojové poruchy*“. Toto označení je používáno pro poruchy, které získaly svoji klasifikaci na základě skutečnosti, že se nedaly zařadit pod jinou položku. Jedná se o jakousi „zbytkovou“ položku, kde se vyskytuje určitá kombinace specifických vývojových poruch učení, jako jsou například specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, SVPŠD a specifická vývojová porucha motorických funkcí. Z těchto poruch však žádná nepřevažuje natolik, aby bylo možné stanovit jednu hlavní diagnózu. V případě, že se u žáka, respektive dítěte specifické vývojové poruchy učení

velmi překrývají, lze použít tuto smíšenou klasifikační položku. Výše uvedené poruchy bývají obvykle, což však není pravidlem, spojeny s určitým stupněm poruchy kognitivních schopností. Tato klasifikační položka by měla být použita pouze v případech, ve kterých dysfunkce splňují kritéria pro dvě nebo více SVPŠD z položky F80 a F81 včetně jejich všech podpoložek a z položky F82 (Světová zdravotnická organizace, 2008, s. 224).

2 CHARAKTERISTIKA SVPŠD

2.1 Dyslexie

Dyslexie je nejčastěji diagnostikovanou SVPŠD a patří do kategorie specifických vývojových poruch řeči a jazyka. Častěji bývají postiženi chlapci než dívky. Potíže způsobené dyslexií mohou být různě závažné, přičemž platí, že o čím závažnější formu poruchy se jedná, tím je v populaci méně častá. Dyslexie je často doprovázena dalšími potížemi, jako jsou jiné SVPŠD, narušení exekutivních funkcí nebo poruchy pozornosti ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, hyperaktivita s poruchou pozornosti) a ADD (*Attention Deficit Disorder*, porucha pozornosti) (Matějček – Vágnerová, 2006, s. 7-8, 11).

Co se týká pojmu dyslexie, ten do současnosti prochází svým vývojem a doposud neexistuje jedna sjednocená, univerzální definice pojmu dyslexie. Proti každé definici byly vzneseny určité námitky. Dle Stanoviche se definice dyslexie vyznačuje třemi základními kritérii, kterými jsou: 1) výkonová charakteristika dyslexie, 2) odlišnosti struktury či funkce centrální nervové soustavy, které vznik dyslexie podmiňují a 3) faktory, na kterých je rozvoj výše zmíněných strukturálních nebo funkčních odchylek závislý (In: Matějček a Vágnerová, 2006, s. 7-8). Například Matějček a Vágnerová (2006, s. 8) definují dyslexii z behaviorálního hlediska jako „[...] *neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá.*“ Jako další definici z českého prostředí lze zmínit Matějčka a Langmeiera, kteří definují dyslexii jako: „[...] *speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1972, s. 26). U výše zmíněné definice je patrné, že klade důraz na jednotlivé nedostatky, které podmiňují dyslexii (Matějček a Vágnerová, 2006, s. 7-8). Často citovanou je rovněž definice, kterou akceptuje Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA a kterou zmiňují rovněž Matěj-

ček a Vágnerová (2006, s. 8): „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“ U této definice je však potřeba mít na paměti, že vznikla v prostředí, kde se hovoří anglicky. Počet dyslektiků je v anglicky mluvících zemích vyšší než v českém prostředí, tato skutečnost souvisí s charakterem jazyka. Český jazyk je oproti anglickému jazyku transparentní a čeští žáci s dyslexií nemají tak velké potíže s dekodováním textu (Matějček a Vágnerová, 2006, s. 8, 11).

Dyslexii můžeme klasifikovat dle různých kritérií například z hlediska osvojení čtení na pravoemisférovou dyslexii (nazývanou rovněž pravoemisférové čtení) a levoemisférovou dyslexii (nazývanou rovněž levoemisférovým čtením). Pravoemisférová dyslexie se vyznačuje pomalým tempem čtení, čtení není plynulé, vyskytuje se u něj menší výskyt chyb, je namáhavé, trhané a nepřesné. U pravoemisférové dyslexie žák využívá zejména pravou mozkovou hemisféru a levá hemisféra není dostatečně aktivována, je proto potřeba reedukaci zaměřit na aktivování levé hemisféry. Levoemisférová dyslexie se vyznačuje rychlým tempem čtení, čtení je překotné a vyskytuje se u něj větší počet chyb, čtenému textu žáci s dyslexií rozumějí. U levoemisférové dyslexie žák využívá zejména levou mozkovou hemisféru a pravá hemisféra není dostatečně aktivována. Je potřeba reedukaci zaměřit na prostorovou orientaci, percepci a na orientaci pravá-levá. V některých případech nelze tuto kategorizaci jednoznačně použít (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 13).

Při dyslexii je různým způsobem narušen rozvoj čtenářských dovedností. Žák s dyslexií má potíže zejména s dekodováním tištěného textu a potíže s porozuměním čtenému (Matějček a Vágnerová, 2006, s. 8). Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, kterými jsou: 1) rychlost, 2) správnost, 3) technika čtení, 4) porozumění čtenému textu. Co se týká rychlosti, žák s dyslexií může číst buď pomalým, těžkopádným tempem, kdy luští písmena a neúměrně dlouho slabikuje, nebo čte rychlým, překotným tempem, kdy čte zbrkle a domýšlí si slova. I žák čtoucí přiměre-

ným tempem může mít diagnózu dyslexie, pokud při čtení není schopen rozumět obsahu (text převádí pouze na zvukovou podobu). Co se týká správnosti, respektive chybovosti, u dyslexie jsou nejčastějšími chybami záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo záměny písmen zcela nepodobných. Nutno podotknout, že ne všechny záměny písmen jsou projevem dyslexie. Co se týká techniky čtení, zde hraje roli výuková metoda. Při analyticko-syntetické metodě je chybné tzv. dvojí čtení, kdy si čte žák slova nejprve potichu pro sebe. Při genetické metodě není žák schopen spojit písmena do slov a není schopen provést hláskovou syntézu. Co se týká porozumění, to závisí na úrovni předcházejících znaků (rychlosti, správnosti a technice čtení) (Zelinková, 2015, s. 41-42).

Dyslexie se může odrážet v osobnosti žáka. Jako příklad školských důsledků dyslexie, které se mohou vyskytnout, lze zmínit pocity napětí ve výuce jazyka i v ostatních předmětech, snížení celkového školního výkonu, fonémovou segmentaci (neznámé slovo je rozloženo na zvukové složky), riziko neurotického vývoje, poruchu slovní paměti nebo vizuálního vnímání, problémy s rozlišováním některých písmen, nezvládnutí techniky letmého nebo rychlého čtení, lepší reprodukci obsahu textu než vlastní technika čtení, nebo čtení s přerývaným a nerovnoměrným rytmem. Na základní škole se dyslexie může projevovat rychlou únavou žáka, pomalým výkonem, chybovostí, nadměrným vynaložením času a energie při školních aktivitách, přeskakovaním slov a řádků, záměnou písmen a hlásek, obtížností naučit se abecedu, tabulky, dny v týdnu aj., problémy s vyjadřováním, psychické problémy s pozorností, problémy s gramatikou a naučením se cizího jazyka (Bartoňová, 2012, s. 30-31).

2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je jednou ze SVPŠD, jedná se o specifickou poruchu grafického projevu. Potíže způsobené dysgrafií mohou být různě závažné, převládají však mírnější formy dysgrafie, závažnější případy dysgrafie se vyskytují ojediněle. Při dysgrafii je různým způsobem narušen rozvoj písemných dovedností. Na dysgrafii se nepodílí

žádná smyslová vada, žádná závažná pohybová porucha, žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence a citových vztahů. Vzniká na podkladě poruchy motoriky (Matějček, 1988, s. 75).

Žák s dysgrafií má potíže zejména s celkovou úpravou písemného projevu, osvojováním jednotlivých písmen, napodobením tvaru a řazením písmen. Proces psaní si při dysgrafii vyžaduje žákovi velkou koncentraci, přičemž žák se není schopen soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Jako příklad školských důsledků dysgrafie, které se mohou vyskytnout, lze zmínit špatnou úpravu písemného projevu, větší chybovost nejčastěji při diktátech a časově limitovaných úkolech, pomalejší tempo žáka při plnění písemných úkolů než průměr třídy, neúhledné psaní s nepřehledným rozvržením textu, problémy s udržení horizontální roviny písma, fonetické psaní slov, psaní nadměrně velkým nebo naopak malým písmem, neschopnost simultánně provádět korektury napsaného textu. Dysgrafie může rovněž ovlivňovat žákovi matematické schopnosti, jelikož neumí správně zapsat čísla a má problémy s řešením matematických slovních úloh. Časté je vadné držení psacích potřeb (Obrázek 1). Dysgrafie je často doprovázena dalšími potížemi způsobenými dyspincií, o které je pojednáno níže v této kapitole (Bartoňová, 2012, s. 32).

Obrázek 1: Dysgrafikovo držení psacích potřeb



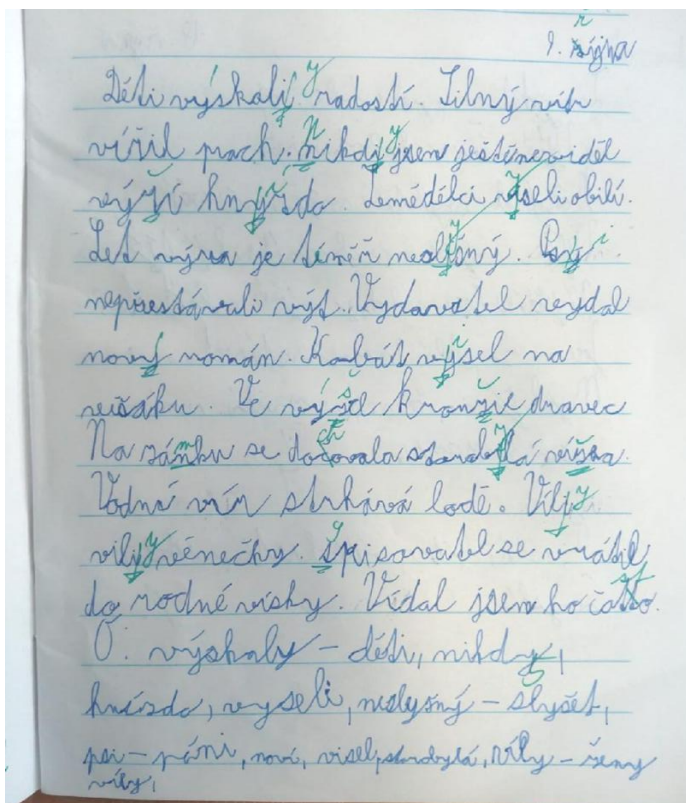
Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

2.3 Dysortografie

Dysortografie je jednou ze SVPŠD, jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Často se vyskytuje ve spojení s dyslexií, tyto dvě poruchy jsou si tak blízké a vzájemně propojené, že někteří autoři mezi nimi nerozlišují a pojem dyslexie nadřazují pojmu dysortografie. Diagnostika této poruchy není dodnes jednoznačná, v některých případech může narávat žákům, kteří nejsou ochotni věnovat svůj čas přípravě do školy (Matějček 1988, s. 72-73).

Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, postihuje pravopis ve dvou oblastech, jedná se jednak o zvýšený počet specifických dysortografických chyb (špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek; záměny zvukově podobných slabik či hlásek; vynechávání, přidávání nebo chybné umístění diakritických znamének; vynechávání, přidávání a přesmyknutí písmen nebo slabik; špatná hranice slov v písmu; špatné rozlišování sykavek) a o obtíže při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů (Obrázek 2) (Bartoňová, 2012, s. 32-33).

Obrázek 2: Dysortografikův pravopis



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

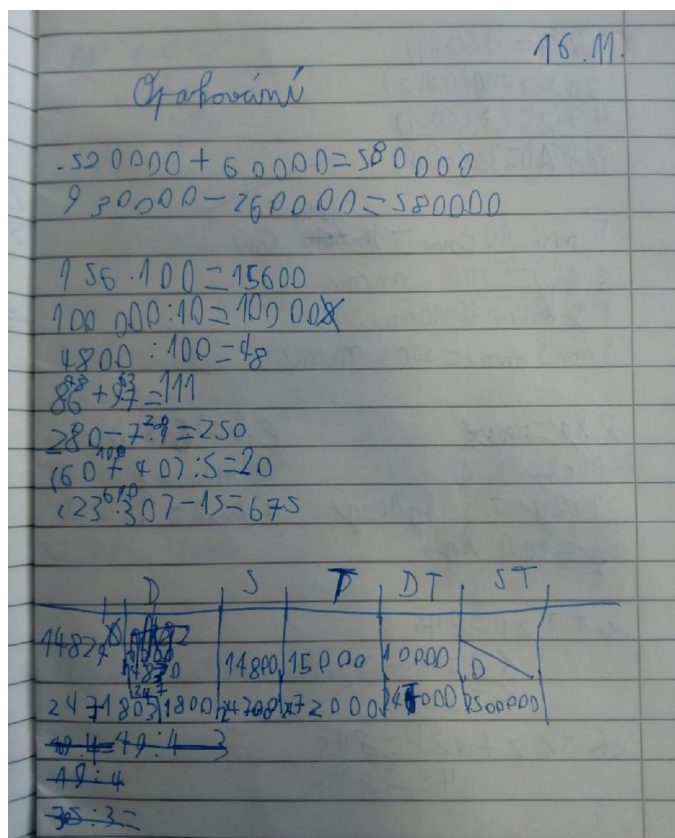
Dysortografie je způsobena zejména poruchami fonemického sluchu. Jako příklad školských důsledků dysgrafie, které se mohou vyskytnout, lze zmínit obtíže při výuce cizího jazyka, obtížné rozlišování některých grafických symbolů, obtíže s časově limitovanými úkoly jako diktáty nebo desetiminutovky a záměnu pořadí písmen při jejich psaní (Bartoňová, 2012, s. 32-33).

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je jednou ze SVPŠD, jedná se o specifickou poruchu matematických schopností, při které je postižena manipulace s čísly, číselné operace, geometrie a matematické představy. Dyskalkulii lze přirovnat k dyslexii v oblasti matematiky, jelikož se zde jedná o poruchu abstraktního myšlení a ztížené chápání symbolické povahy grafických znaků – čísel. Dyskalkulie a dyslexie mají dle Matějčka (1988, s. 79) podobnou definici, přičemž u definice dyskalkulie zmiňuje, že žák s dyskalkulií se nemůže naučit počítat, i když jeho intelektová stránka není nějak neobyčejně opožděna a měl běžnou příležitost k učení. Dyskalkulie se vyskytuje v porovnání s dyslexií vzácně (Matějček, 1988, s. 79).

Žák s dyskalkulií je často schopen naučit se zpaměti jednodušší početní spoje, neúměrně dlouho setrvává u počítání na prstech, nepřiměřeně ulpívá na konkrétních názorných představách (Matějček, 1988, s. 79). Jako příklad školských důsledků dysgrafie, které se mohou vyskytnout, lze zmínit potíže s aritmetickými výpočty, přesnější řešení úloh u tabule než v sešitě, neucelené chápání v oblasti numerických představ, intenzivní úzkost při řešení matematických problémů, časté chyby ve výpočtech způsobených špatnou úpravou, problém nalézt svoji početní chybu v zadaném matematickém úkolu, nevědomost, jaký problém řešit u slovní úlohy, schopnost řešení úloh logicky a selhávání v detailech, schopnost vybavit si maximálně dva po sobě jdoucí kroky při řešení úloh (Obrázek 3) (Bartoňová, 2012, s. 34).

Obrázek 3: Výpočty žáka s dyskalkulií



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Zelinková (2015, s. 44-45) zmiňuje typologii dyskalkulie dle Košče, která rozlišuje dle charakteru potíží šest typů dyskalkulie. Jedná se o: 1) protagonistickou dyskalkulii, 2) verbální dyskalkulii, 3) lexickou dyskalkulii, 4) grafickou dyskalkulii, 5) operační dyskalkulii a 6) ideognostickou dyskalkulii. Při protagonistické dyskalkulii je u žáka narušena matematická schopnost manipulace (tedy schopnost utvářet skupiny nebo řady předmětů, porovnávání počtu předmětů) s konkrétními předměty či nakreslenými symboly. Při verbální dyskalkulii jsou u žáka narušeny schopnosti verbálně označovat množství a počet předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Žák s tímto typem dyskalkulie nedokáže vyjmenovat sestupně řadu čísel, řadu sudých a lichých čísel, rovněž není schopen verbálně označit číslici nebo počet předmětů. Při lexické dyskalkulii je u žáka narušena schopnost číst matematické symboly – číslice, čísla a operační symboly. Žák s tímto typem dyskalkulie často zaměňuje tvarově podobná čísla jako arabská čísla 6-9, 3-8, římská čísla XI-IX, VI-IV, často zaměňuje čísla jako 12-21, čte separátně číslice 1, 5, 9 namísto čísla 159. Při grafické dyskalkulii

je u žáka narušena schopnost psát matematické znaky. Žák s tímto typem dyskalkulie je neschopen psát číslice formou diktátu nebo přepisu, má problémy s psaním vícemístných čísel, jeho písemný projev je neúhledný. V geometrii má žák s tímto typem dyskalkulie problémy s rýsováním jednoduchých obrazců. Operační dyskalkulie je nejčastěji se vyskytujícím typem dyskalkulie. Při operační dyskalkulii je u žáka narušena schopnost provádět matematické operace (sčítat, odečítat, násobit a dělit). Žák s tímto typem dyskalkulie často zaměňuje matematické operace, pomáhá si počítáním na prstech, počítá písemně příklady, které jsou řešitelné i z paměti. Při ideognostické dyskalkulii je narušeno porozumění matematickým pojmům a vztahům mezi nimi. Jedná se o poruchu gnostickou. Žák s tímto typem dyskalkulie nepojímá číslo jako pojem, je sice schopen přečíst a napsat například číslo 6, ale již si neuvědomuje, že 6 je stejné jako $5+1$ nebo $3+3$ nebo polovina z 12. Žák má rovněž potíže s řešením matematických slovních úloh, kdy mu způsobuje obtíže převést slovní úlohu do systému čísel a řešit je.

2.5 Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie

Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie jsou pojmy, respektive diagnózy, které jsou specifické pro české prostředí a jinde ve světě se nevyskytují. Jedná se o specifické poruchy, které se promítají do obtíží s osvojením učiva. Dyspinxie je specifickou poruchou kreslení, která se vyznačuje nízkou úrovní kresby a neschopností zachytit předměty a jevy adekvátně k věku daného žáka. Dyspinxie patří k méně často diagnostikovaným SVPŠD. Dyspinxie se často vyskytuje ve spojení s dysgrafií a grafickou dyskalkulií (Michalová, 2016, s. 77).

Žák s dyspinxií má obtíže v oblasti motoriky, zachází s kresebným nářadím neobratně (například láme pastelky, rozmazává barvy, špatně uchopuje tužku), není schopen převádět své představy trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír. Takovýto žák má problémy s pochopením perspektivy. Dyspinxii můžeme rozdělit do tří kategorií, kterými jsou: 1) motorická dyspinxie, 2) vizuální dyspinxie a 3) integrační dyspinxie. Motorická dyspinxie se vyznačuje motorickým zjednodušováním tvarů a kostrbatými čarami, které žák s dyspinxií maluje přerušovaně. Vizuální

dyspinxie se vyznačuje absencí schopnosti vytvořit vlastní představu, neschopností napodobit seskupení čar a obrazců a neschopností zachytit prostorovou trojrozměrnost. Integrační dyspinxie se vyznačuje kombinací dyspinxie motorické a vizuální (Michalová, 2016, s. 77-78).

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností, při níž je narušena schopnost vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Dyspinxie patří mezi častěji diagnostikované SVPŠD, nicméně nemá tak značný dopad na obtíže s osvojením učiva jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Žák s dysmúzií má problémy s rozlišováním tónů, zapamatováním melodie, s reprodukcí rytmu (Michalová, 2016, s. 78).

Dyspraxie je specifická porucha motorické obratnosti v různých oblastech a schopnosti vykonávat složité úkony. „*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10*“ dyspraxii klasifikuje jako specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí. Žák s dyspraxií je zpravidla pomalý, nešikovný, jeho výtvořky jsou nehezkké. V mladším školním věku je žák s dyspraxií pohybově neobratný, neklidný, má špatnou pohybovou koordinaci, problémy v sociálních interakcích s vrstevníky (preferuje sociální interakce s mladšími dětmi) a obtíže s psaním (pomalé tempo, neúhledné písmo). Ve starším školním věku je pro žáka s dyspraxií obtížné naplánovat si svou činnost (těžko zvládá školní požadavky), je často unavený a může být vyřazen ze sportovních a některých zájmových aktivit (Michalová, 2016, s. 79).

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem inkluze má svůj základ v anglickém slově „*inclusion*“, které je možné do češtiny přeložit jako „*zařazení*“ nebo jako „*zahrnutí*“, v širším slova smyslu je možné toto slovo rovněž přeložit jako „*příslušnost k celku*“. Hájková a Strnadová (2010, s. 12-13) definují pojem inkluze jakožto koncept, podle kterého by měli všichni žáci navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, na stupeň jejich postižení by přitom neměl být brán žádný ohled. Hájková a Strnadová rovněž pojem inkluzi definují jakožto optimalizovanou a rozšířenou integraci, na výše zmíněném je patrné, že pojmy integrace a inkluze jsou si blízké, což lze vypožorovat na vymezení Hájkové a Strnadové, které definují integraci jakožto široké mezinárodní hnutí, které prosazuje práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné a nevydělující kultuře. Pojem inkluze pak dle Hájkové a Strnadové rovněž představuje souhrn znaků společnosti popsané výše v definici integrace, na které se podílejí všichni bez rozdílu. Někteří autoři jako Hájková a Strnadová diferencují význam pojmu integrace a inkluze. Současným trendem je však používat pojmy inkluze a integrace synonymně. Někteří autoři jako Valenta (2014, s. 260) tak činí a oba výše zmíněné pojmy používají synonymně. Valenta definuje pojmy inkluze a integrace jakožto plné začlenění žáka, respektive jedince do hlavního vzdělávacího proudu a rovněž do společnosti jako takové.

V současné době je ve vzdělávání uplatňována spíše varianta uvážlivého začlenění (*responsible inclusion*), jedná se o variantu inkluze, jejíž definice byly uvedeny výše. Uvážlivé začlenění (*responsible inclusion*) je definováno Pipekovou a Vítkovou (2010, s. 110) jakožto využívání kontinua integrativních podpůrných procesů, přičemž tyto procesy jsou využívány podle aktuální potřeby příslušného žáka. V rámci uvážlivého začlenění je potřeba upravit podmínky vzdělávání. Co se týká začleňování žáků se SVPŠD do běžných tříd, jsou využívány různé specifické metody práce. Mezi tyto metody patří strukturované učení založené na strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Při inkluzivním vzdělávání žáků se SVPŠD je rovněž důležité využití asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu.

Co se týká českého školského prostředí a inkluzivního vzdělávání, v roce 2016 byla přijata novela zákona číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zákon je zkráceně nazýván jako školský zákon. Na základě výše zmíněné novely došlo ke změně povahy českého vzdělávacího systému z integračního pojetí na inkluzivní pojetí. Novela školského zákona nově vymezila děti, žáky a studenty, kteří potřebují při vzdělávání na rovnoprávném základě určitou podporu či určitá podpůrná opatření, jako děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (Valenta, 2017, s. 49-52). Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje tyto děti, žáky a studenty jako: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Na tomto základě jsou do škol začleňováni rovněž žáci se SVPŠD.

3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření mohou využívat pedagogové při výuce žáků se SVPŠD a žáků nadaných. Jelikož žáci se SVPŠD potřebují upravit podmínky vzdělávání různou měrou, vymezuje školský zákon dle rozsahu a obsahu pět stupňů podpůrných opatření, přičemž podpůrná opatření různých stupňů lze v rámci vzdělávání vzájemně kombinovat. Podpůrná opatření spočívají například v modifikaci metod vzdělávacích a didaktických postupů, v úpravě podmínek obsahu vzdělávání, ve stanovení individuálního vzdělávacího plánu, ve využití asistenta pedagoga, ve využívání kompenzačních a speciálních učebních pomůcek a komunikačního systému neslyšících a hluchoslepých osob nebo v úpravách v kritériích hodnocení žáka (Národní ústav pro vzdělávání). Podpůrná opatření prvního stupně navrhuje a poskytuje škola.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze využít na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Platí, že podpůrná opatření vyššího stupně jsou uplatňována v případě, že jsou podpůrná opatření nižšího stupně nedostačující. U druhého až pátého stupně podpůrných opatření je využíván individuální vzdělávací plán² (zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 2-5, 7).

Podpůrná opatření prvního stupně kompenzují mírné obtíže ve vzdělávání žáků (například pomalejší tempo při práci, menší obtíže ve čtení, psaní a počítání). V rámci těchto podpůrných opatření jsou minimálně upraveny metody výuky (například individualizace výuky – doplňující výklad a procvičování, opakovaný návrat ke klíčovým pojmům a dovednostem; specifická forma práce – častější kontroly, práce poskytující zpětnou vazbu a respektující pracovní tempo žáka), organizace výuky (například změna zasedacího pořádku, diferenciací výuky, ohled na postavení žáka) a hodnocení vzdělávání. V rámci výuky jsou používány běžné učebnice a učební pomůcky (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

Podpůrná opatření druhého stupně kompenzují mírné obtíže ve vzdělávání žáků (například pro žáky s opožděným vývojem, s obtížemi v počáteční schopnosti učit se, z odlišného kulturního prostředí, se SVPŠD, s mírně oslabenými sluchovými či zrakovými funkcemi, s mírnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi). V rámci těchto podpůrných opatření jsou upraveny metody výuky včetně domácí přípravy (například individuální přístup, intervence podporující dovednosti a kompetence žáků, projektová práce), organizace výuky, obsah vzdělávání, hodnocení vzdělávání. V rámci výuky jsou používány speciální učebnice a speciální učební pomůcky či kompenzační pomůcky (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

² Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Je vytvářen dle školního vzdělávacího programu dané školy a může vycházet ze závěrů speciálně-pedagogického vyšetření, z psychologického vyšetření školským poradenským zařízením nebo z doporučení praktického lékaře pro děti a dorost, z doporučení dalšího odborníka a z vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (Babtie a Emerson, 2018, s. 62).

Podpůrná opatření třetího stupně kompenzují znatelné obtíže ve vzdělávání žáků (například pro žáky se závažnými SVPŠD, z odlišného kulturního prostředí, s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením, s řečovými vadami těžšího stupně, se zrakovým a sluchovým postižením). V rámci těchto podpůrných opatření jsou znatelně upraveny metody práce i domácí přípravy (metody jako u předchozích podpůrných opatření, didaktické hry, otevřené učení, tvořivé psaní), v organizaci výuky a průběhu vzdělávání (například úprava pracovního prostředí a pracovního místa, možnost prodloužení délky základního, středního a vyššího odborného vzdělání o jeden rok), v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. V tomto stupni podpůrných opatření je rovněž očekávána úprava očekávaných výstupů vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením a podpora práce pedagoga asistentem pedagoga, případně dalším pedagogickým pracovníkem, školním psychologem či školním speciálním pedagogem. V rámci výuky jsou používány speciální učebnice a speciální učební pomůcky či kompenzační pomůcky, mohou být využívány komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob, prostředky alternativní či augmentativní komunikace (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně kompenzují významné obtíže ve vzdělávání žáků (například pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým či sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra). Pro použití podpůrných opatření čtvrtého stupně může být žák diagnostikován nejen na základě vyjádření školského poradenského zařízení, ale rovněž může být požadováno vyjádření lékařů a dalších odborníků. V rámci těchto podpůrných opatření jsou významně upraveny metody práce i domácí přípravy (metody jako u předchozích podpůrných opatření), v organizaci vzdělávání (například uzpůsobení prostředí vzdělávání, personální podpora pro práci s žákem, režimová opatření, možnost zkrátit, spojit nebo dělit vyučovací hodiny, možnost prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o dva roky), v úpravě školního vzdělávacího programu, v obsahu a výstupech vzdělávání, v hodnocení žáka. Ve čtvrtém stupni podpůrných opatření je očekávána podpora práce pedagoga asistentem pedagoga, tlumočnickem českého znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící, školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. V rámci výuky jsou používány speciální učebnice a speciální

učební pomůcky či kompenzační pomůcky, mohou být využívány komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob, prostředky alternativní komunikace³ jako náhrada mluvené řeči či augmentativní komunikace pro podporu nedostatečných komunikačních schopností (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

Podpůrná opatření pátého stupně jsou určena žákům, kteří mají nejtěžší stupeň zdravotních postižení, která vyžadují vysokou úroveň podpory. V rámci těchto podpůrných opatření jsou nejvyšší mírou upraveny metody práce (metody jako u nižších stupňů podpůrných opatření, výuka pedagogickým pracovníkem s příslušnou odbornou kvalifikací, vždy předměty speciálně pedagogické péče), v organizaci vzdělávání (například uzpůsobení prostředí vzdělávání, režimová opatření, možnost zkracovat vyučovací hodiny, možnost individuální výuky v domácím prostředí s pedagogickým pracovníkem školy), v obsahu, průběhu a výstupech vzdělávání (modifikace a redukce učiva), v hodnocení žáka. V tomto stupni podpůrných opatření je očekávána podpora práce pedagoga asistentem pedagoga, tlumočnickem českého znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící, školním psychologem, školním speciálním pedagogem nebo dalším nepedagogickým pracovníkem. V rámci výuky jsou používány speciální učebnice a speciální učební pomůcky či kompenzační pomůcky, mohou být využívány komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob, prostředky alternativní či augmentativní komunikace (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

3.2 Asistent pedagoga

Ministerstvo školství stanovuje podmínky využití asistenta pedagoga a zásady jeho činnosti vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle vyhlášky je asistent pedagoga podpůrný pedagogický

³ Při alternativní komunikaci lze využívat systémy bez nebo s pomůckami. Systémy bez pomůcek mohou využívat cílené pohledy, mimiku, gesta, gestikulaci, manuálních znaků nebo jazykových programů. Systémy s pomůckami mohou využívat předměty, fotografie, systémy grafických symbolů (například piktogramy), komunikační tabulky, písmena a psaná slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem nebo počítač se speciálním softwarem (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, 3. část A).

pracovník, jehož hlavním posláním je podporovat pedagoga v průběhu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud nejsou vzdělávací potřeby daného žáka náročné na pedagogické práce, je možné, aby asistent pedagoga ve třídě zajišťoval podporu až 4 žákům současně, v tomto případě hovoříme o sdíleném asistentovi pedagoga. Jednomu žákovi však nelze současně doporučit více než jedno podpůrné opatření využívající asistenta pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1-5).

Asistent pedagoga v rozsahu podpůrného opatření poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, aktivně zapojuje daného žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, podporuje jeho samostatnost, poskytuje školské služby. Asistent pedagoga pracuje dle pokynů jiného pedagogického pracovníka, ve vzájemné spolupráci s ostatními žáky ve třídě, studijní skupině nebo oddělení. Asistent pedagoga zajišťuje mimo jiné přímou pedagogickou činnost dle pokynů učitele nebo vychovatele, která je zaměřena zejména na individuální podporu žáka, podporuje žáka k dosažení maximálních vzdělávacích cílů a k dosažení nejvyšší možné samostatnosti, vykonává výchovné práce, které jsou zaměřené na vytváření základních návyků, pomocné práce (výchovné, organizační, pomoc při adaptaci na školní prostředí, pomoc při komunikaci, pomoc při sebeobsluze a pohybu) (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1-5).

3.3 Podpora poskytovaná žákům se SVPŠD

V dnešní době existuje mnoho forem podpory poskytované žákům se SVPŠD. Jednou z možností podpory je škola, která dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, poskytuje poradenské služby zaměřující se na odbornou pomoc při integraci a edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto činnost většinou na školách zajišťují výchovní poradci (poskytující přímo na škole pedagogicko-psychologické poradenství), případně školní psychologové nebo školní speciální pedagogové (usilující o minimalizování rizik vzniku výukových a výchovných potíží žáků). Vždy záleží na škole, zda žáky se speciálními vzdělávacími potřebami integruje, není povinností školy takového žáka integrovat (Šauerová et al., 2012, s. 41-42).

Další možností je intervence poskytovaná žákům se SVPŠD v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), které jsou provozovány již od 60. let dvacátého století a jsou umístěny v každém okresním městě. Tyto poradny jsou ve vyhlášce č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vymezeny jako školská poradenská zařízení. Specializují se na pomoc při edukaci žáků, přičemž vykonávají diagnostickou, intervenční, informační a metodickou činnost. Jejich služeb mohou využít děti, žáci, studenti, jejich zákonní zástupci, školy a školská zařízení (Šauerová a kol., 2012, s. 42). Žáci využívají jejich služeb na základě doporučení třídního učitele nebo výchovného poradce nebo na základě rozhodnutí rodičů bez vědomí školy. Rodič jakožto zákonný zástupce má rovněž právo doporučení návštěvy pedagogicko-psychologické poradny odmítnout (Pokorná, 2010a, s. 304).

Další možností je podpora poskytovaná speciálněpedagogickými centry (SPC), která se zaměřují na výukové a výchovné problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na integraci těchto žáků do běžných škol, jsou zřizována při specializovaných školách. Speciálněpedagogická centra jsou stejně jako pedagogicko-psychologické poradny dle současné legislativy granty diagnostiky pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive se SVPŠD do vzdělávání ve speciální nebo běžné škole. Rodiče mohou vyhledat odbornou pomoc například i v soukromých a křesťanských pedagogicko-psychologických poradnách, v rodinných poradnách⁴ nebo v Centrech pro rodinu, která jsou svým pracovním zaměřením přizpůsobena potřebám daného regionu (Pokorná, 2010a, s. 304; Šauerová a kol., 2012, s. 43). Za zmínku stojí rovněž takzvaná Dys-centra, což jsou specializovaná centra pro žáky se SVPŠD a chování. Tato centra začala vznikat v posledních deseti letech, přičemž první bylo zřízeno v Praze (Pokorná, 2010a, s. 304).

⁴ Rodinné poradny umožňují podporu celé rodiny a pracuje zde dětský psycholog (Pokorná, 2010a, s. 304).

3.4 Hodnocení a klasifikace žáka se SVPŠD

Pokorná (2010b, s. 170) se ve své knize *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti* zmiňuje o tolerantním hodnocení žáků se SVPŠD. Popisuje, že skutečným následkem tolerantního hodnocení dle směrnice Ministerstva školství, a to aniž by se přistoupilo k jakékoliv následné péči, vyvstávají problémy jak na straně rodičů a žáků, kteří z toho mají důsledky až do dospělosti, tak i na straně pedagoga. Pokud se pedagog musí řídit tím, že žák nesmí propadnout, že nesmí dostávat špatné známky, protože by ho v další práci demotivovaly, tím ztrácí i odpovědnost za výkony žáka. Je zcela na rozhodnutí pedagoga, co vše bude tolerovat, jelikož k tomu pedagogové nemají stanoveny žádné instrukce. Tolerantní hodnocení má vliv i na rodiče, kteří se uklidňují tím, že jejich dítě nemůže propadnout a své dítě podceňují. Žáci mohou tolerantní hodnocení zneužívat ve svůj prospěch a může dojít k situaci, že daný žák nebude připraven na budoucí život (Pokorná, 2010b, s. 170).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVPŠD a žáků nadaných popisuje hodnocení u jednotlivých podpůrných opatření prvního až pátého stupně. Při hodnocení žáků s uznaným prvním stupněm podpůrného opatření jsou využívány různé formy hodnocení, kritéria hodnocení jsou upravována dle žákova problému, u tohoto stupně podpůrného opatření je rovněž podporováno autonomní hodnocení. Hodnocení žáka s uznaným druhým stupněm podpůrných opatření bere ohledy na zjištěná specifika žáka, je užíváno různých forem hodnocení, je podporováno autonomní hodnocení. Z hodnocení jasně vyplývají konkrétní individuálně specifické podoby činností, které jsou od žáka vyžadovány. Hodnotící kritéria, třída hodnotících vlastností i hodnotící škála jsou stanoveny srozumitelně. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu a je pro daného žáka zároveň informativní i korektivní. Sumativní hodnocení žáka bere ohledy na jednotlivá omezení žáka i na progres žáka ve vzdělávání. Hodnocení žáka s uznaným třetím stupněm podpůrných opatření využívá stejné metody hodnocení jako u hodnocení žáka s uznaným prvním a druhým stupněm podpůrných opatření, přičemž reflektuje specifické nároky na činnost žáků. Je zde využíváno slovní hodnocení, jsou specifikována hodnotící kritéria, třída hodnocených vlastností i hodnotící škála, je rovněž podporováno autonomní hodnocení. Hodnocení žáka se snaží žákovi indikovat, jak by měl postupovat při výuce. Hodnocení žáka s uznaným čtvrtým stup-

něm podpůrných opatření využívá stejné metody hodnocení jako u hodnocení žáka s uznaným prvním, druhým a třetím stupněm podpůrných opatření, přičemž východiskem evaluace je analýza učiva, která je zaměřená takovým způsobem, aby učivo bylo žákovi didakticky přístupné, aby byl žák motivován. Hodnocení žáka s uznaným pátým stupněm podpůrných opatření zohledňuje individuálně specifické nároky na činnost žáků ve výuce, vychází z podpory žáka ve vzdělávání a ze snahy jej motivovat k dalšímu vzdělávání. Formativní hodnocení žáka zohledňuje zdravotní stav žáka s cílem o vytvoření náhledu jakou má schopnost daný žák dosahovat progresu. Při sumativním hodnocení žáka je postupováno na základě obdobných principů a jsou využívány různé formy evaluace (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2, odst. 2-3, příloha č.1, 3. část A).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVPŠD NA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE V PLZNI

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce i výzkumného šetření je analyzovat, jak pedagogové a asistenti pedagoga přistupují k výuce žáků se SVPŠD na vybrané základní škole v Plzni. Vedle toho je dílčím cílem vyzkoumat osobní názor a zkušenosti pedagogů a asistentů pedagoga zkoumané základní školy na inkluzivní vzdělávání a na participaci asistentů pedagoga na edukačním procesu. Analýza je zaměřená na pedagogy a asistenty pedagoga, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se SVPŠD na prvním i druhém stupni základního vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka je formulována následovně: „Jak je realizována podpora pedagogů a asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se SVPŠD?“ K dosažení výše zmíněných cílů jsou aplikovány dvě dílčí výzkumné otázky. První z nich je formulována následovně: „Jak pedagogové a asistenti pedagoga hodnotí současnou podobu inkluzivního vzdělávání?“ a druhá: „Je dle pedagogů a asistentů pedagoga přínosná podpora žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu?“

4.2 Metody výzkumného šetření

Bakalářská práce využívá metody standardizovaného dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Byl použit standardizovaný dotazník nazvaný „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“, který je primárně kvalitativního charakteru a je doplněn určitým kvantitativním přesahem. Dotazník byl vyhotoven ve dvou variantách, přičemž jedna varianta byla určena respondentům z řad pedagogů (Příloha A) a druhá varianta byla určena respondentům z řad asistentů

pedagoga (Příloha B). Respondenti působili na zkoumané základní škole a pracovali při vyučování se žáky se SVPŠD. Dotazník obsahoval 19 otázek ve variantě pro pedagogy a 16 otázek pro asistenty pedagoga. Otázky byly otevřené, polootevřené i uzavřené.

Dotazníkové šetření proběhlo v průběhu března roku 2019. Autorka práce oslovila pedagogy a asistenty pedagoga s žádostí o vyplnění dotazníku. S vyplněním dotazníku souhlasilo celkem 8 pedagogů a 5 asistentů pedagoga. Dotazník byl anonymní, takže respondenti nemuseli mít obavy z jeho vyplnění. Administrace dotazníku proběhla v březnu 2019. Respondentům byl zadán dotazník nazvaný „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“. Dotazník obsahoval v úvodu stručné seznámení respondentů s účelem dotazníku a zejména obsahoval instrukce pro práci s dotazníkem. Dotazník se respondentů dotazoval mimo jiné na počet žáků ve třídě se SVPŠD, na případné pomůcky, které respondenti využívají při výuce žáků se SVPŠD, nebo na jejich osobní názor na inkluzivní vzdělávání. Všichni oslovení respondenti dotazníky odevzdali a všechny dotazníky byly vyplněné, byť u některých respondentů nebyly některé otázky zodpovězeny.

Polostrukturovaný rozhovor proběhl v průběhu února 2020 se dvěma pedagogy a se dvěma asistenty pedagoga působícími na zkoumané základní škole. V tomto případě se jednalo o kvalitativní výzkum. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 7 předem připravených otázek pro pedagogy (Příloha C) a 6 pro asistenty pedagoga (Příloha D). V průběhu rozhovoru bylo položeno i několik improvizovaných doplňujících otázek a byly pořízeny se souhlasem informantů audionahrávky. Jako I1 jsou v rozhovoru označeni pedagogové, jako I2 asistenti pedagoga. Jména žáků v rozhovoru jsou zaměněna za pouhé iniciály. Doslovný přepis rozhovorů je součástí příloh (Příloha E, Příloha F, Příloha G, Příloha H).

4.3 Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole v Plzni. Škola zahájila svůj provoz v září 1977 a sídlí na okraji města Plzně. V době výzkumu, ve školním roce

2019/2020, čítala škola dohromady 850 žáků na prvém a druhém stupni, pričemž z celkového počtu 850 žáků bylo 85 žáků se speciálními vzdělávacími potrebami, z čehož nejvíce žáků mělo dyslexii (32 žáků) a dysortografii (24 žáků), dále byli na škole žáci s dysgrafií (7 žáků), s dyskalkulií (4 žáci), žáci se sociálním znevýhodněním (2 žáci), s poruchou autistického spektra (1 žák), s mentální retardací (1 žák), nadaný žák (1 žák), s tělesným postižením (3 žáci), s poruchami pozornosti ADD (1 žák) a ADHD (7 žáků), s Aspergerovým syndromem (1 žák) a se sluchovým postižením (1 žák). Ve škole působilo 26 pedagogů na prvém stupni, 25 pedagogů na druhém stupni a jeden pedagog na obou stupních současně. Celkem na škole působilo 52 pedagogů. Asistenti pedagoga působili na prvém i druhém stupni současně a jejich počet byl celkem 8. Na škole rovněž působil školní speciální pedagog a škola spolupracovala se speciálně pedagogickým centrem (SPC) a s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP).

Na obou stupních probíhala výuka dle školního vzdělávacího programu, který byl nazván „Škola pro 21. století“. Zkoumaná základní škola se zaměřovala na rozvoj sportovních aktivit žáků a umožňovala inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potrebami do běžných tříd, kterým na základě odborného vyšetření a na základě následného doporučení přizpůsobovala výuku a vytvářela individuální vzdělávací plány. Škola byla bezbariérová a žákům se speciálními vzdělávacími potrebami byli v rámci školy k dispozici asistenti pedagoga, kteří v případě potřeby žákům dopomáhali během vyučování i během přestávek. Asistenti pedagoga těmto žákům dopomáhali například při sebeobsluze, s přípravou na vyučovací hodiny, přepravovali je v rámci budovy, doprovázeli je na zájmové kroužky a mimoškolní akce.

Výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření tvořilo osm pedagogů a pět asistentů pedagoga. Respondenti z řad pedagogů byli pro dotazníkové šetření vybráni na základě toho, že vyučovali relativně vyšší počet žáků se SVPŠD v jedné třídě. Šest pedagogů působilo na prvém stupni a dva na druhém stupni. Tři asistenti pedagoga působili na prvém stupni a dva na druhém stupni. U pedagogů se jednalo o dva muže, kteří učili na druhém stupni, a šest žen, které učily na prvém stupni. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí mezi 31 až 60 lety, pričemž věk obou mužů byl v rozmezí 31 až 37 let a věk žen v rozmezí 31 až 60 let. Délka praxe respondentů se pohybovala

v rozmezí 1 až 35 let, přičemž délka pedagogické praxe obou mužů byla v rozmezí 1 až 15 let a délka pedagogické praxe žen byla v rozmezí 1 až 35 let.

Ve výzkumném vzorku bylo pět asistentů pedagoga. Respondenti z řad asistentů pedagoga byli pro dotazníkové šetření vybráni na základě toho, že asistovali ve třídách, kde byl relativně vyšší počet žáků se SVPŠD v jedné třídě. Respondenty v tomto případě bylo pět žen, z čehož na prvním stupni pracovali tři respondenti a na druhém stupni pracovali dva respondenti. Jejich věk se pohyboval v rozmezí mezi 31 až 53 let, věk respondentů na prvním stupni byl v rozmezí 31 až 53 let, toto věkové rozmezí bylo u respondentů na prvním i druhém stupni totožné. Celková délka jejich praxe na pozici asistenta pedagoga byla v rozmezí 1 až 15 let, přičemž celková délka asistenční praxe respondentů působících na prvním stupni byla v rozmezí 1 až 15 let a celková délka asistenční praxe respondentů působících na druhém stupni byla v rozmezí 1 až 5 let.

Polostrukturovaný rozhovor probíhal na zkoumané základní škole se dvěma pedagogy a se dvěma asistenty pedagoga, přičemž ve všech případech se jednalo o ženy. Jeden pedagog působil na prvním stupni a jeden na druhém stupni. Shodně tomu bylo i u asistentů pedagoga, kdy jeden působil na prvním stupni a jeden na druhém stupni. Informanti byli zvoleni na základě toho, že ve své třídě pracují s relativně vyšším počtem žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

Prvním informantem (I1-01) byla učitelka působící na druhém stupni zkoumané základní školy, jejíž pedagogická praxe trvala 6 let, přičemž na zkoumané základní škole působila třetím rokem. Vystudovala pedagogickou fakultu, obor učitelství pro první stupeň základní školy. V době výzkumu, ve školním roce 2019/2020, byla třídní učitelkou ve třídě, ve které byli vzděláváni 4 žáci se SVPŠD (dyslexie, dysortografie a dysgrafie). Výuka ve třídě probíhala za přítomnosti asistenta pedagoga, jelikož ve třídě byl žák s dyslexií s přiznanými podpůrnými opatřeními 3. stupně. Přepis rozhovoru je součástí přílohy (Příloha E).

Druhým informantem (I1-02) byla učitelka působící na prvním stupni zkoumané základní školy. Její pedagogická praxe trvala 10 let a celou tuto dobu působila na zkoumané základní škole. Vystudovala pedagogickou fakultu, obor učitelství

pro druhý stupeň základní školy. V době výzkumu, ve školním roce 2019/2020, byla třídní učitelkou ve třídě, ve které byli vzděláváni 3 žáci se SVPŠD (dyslexie, dyskalkulie a dysgrafie), jeden žák měl vadu sluchu kompenzovanou sluchadly. Výuka ve třídě probíhala za přítomnosti asistenta pedagoga s ohledem na žáka, který měl vadu sluchu kompenzovanou sluchadly. Přepis rozhovoru je součástí přílohy (Příloha F).

Třetím informantem (I2-01) byla asistentka pedagoga, která měla sedmiletou asistenční praxi, na zkoumané základní škole působila třetím rokem, předtím pracovala jako asistent pedagoga ve speciální mateřské škole. Vystudovala střední pedagogickou školu, obor předškolní pedagogika a vychovatelství, a střední zdravotnickou školu, obor zdravotnický asistent. Absolvovala rovněž kurz asistenta pedagoga, kurz logopedického asistenta a kurz znakové řeči. Ve zkoumané škole asistovala žákům s vadou sluchu, dyslexií, vývojovou dysfázií, dysgrafií a dyskalkulií. V době výzkumu, ve školním roce 2019/2020, asistovala na prvním stupni zkoumané základní školy žákovi s vadou sluchu kompenzovanou sluchadly v kombinaci s dyslexií, v dané třídě byli vzděláváni celkem 3 žáci se SVPŠD. Přepis rozhovoru je součástí přílohy (Příloha G).

Čtvrtým informantem (I2-02) byla asistentka pedagoga, která měla desetiletou asistenční praxi, na zkoumané základní škole působila třetím rokem, předtím pracovala jako asistent pedagoga ve speciální mateřské škole. Vystudovala střední ekonomickou školu, obor účetnictví. Absolvovala rovněž kurz asistenta pedagoga a kurz logopedického asistenta. Ve zkoumané škole asistovala žákům s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a se speciálními vzdělávacími potřebami. V době výzkumu, ve školním roce 2019/2020, asistovala na druhém stupni zkoumané základní školy žákovi s lehkou poruchou autistického spektra v kombinaci s dysgrafií, dysortografií a dyslexií, v dané třídě byli vzděláváni celkem 2 žáci se SVPŠD. Přepis rozhovoru je součástí přílohy (Příloha G).

4.4 Analýza výzkumného šetření

Tato podkapitola je rozčleněna na analýzu dotazníkového šetření (4.4.1 Analýza dotazníkového šetření) a polostrukturovaného rozhovoru (4.4.2 Analýza polostrukturo-

vaného rozhovoru). U dotazníkového šetření je analýza pro přehlednost rozdělena na analýzu dotazníků pedagogů a na analýzu dotazníků asistentů pedagoga. U rozhovoru je analýza spojena.

4.4.1 Analýza dotazníkového šetření z řad pedagogů

Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti nejčastěji ve své praxi pracovali s žáky s dyslexií (zmíněna sedmkrát, pětkrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni), dále s dysortografií (zmíněna čtyřikrát, třikrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni), méně často s dysgrafií (zmíněna třikrát, dvakrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni) a s dyskalkulií (zmíněna jednou na prvním stupni). Jeden respondent na prvním stupni zmínil poruchy pozornosti ADHD. Všichni dotazovaní respondenti uvedli, že se s diagnózou SVPŠD setkávají ve své praxi často nebo velmi často.

Počet žáků ve třídách se pohyboval v rozmezí mezi 17 až 27 žáky, přičemž na prvním stupni bylo rozmezí mezi 17 až 27 žáky a na druhém stupni bylo rozmezí mezi 19 až 24 žáky. U každého respondenta byl ve třídě vyučován žák nebo žáci se SVPŠD. Počet žáků se SVPŠD v jedné třídě se pohyboval v rozmezí mezi 1 až 4 žáky (průměr na třídu byl 2,5 žáků), přičemž na prvním stupni se počet žáků se SVPŠD v jedné třídě pohyboval v rozmezí mezi 1 až 4 žáky (průměr na třídu byl 2,2 žáků), na druhém stupni se počet žáků se SVPŠD v jedné třídě pohyboval v rozmezí mezi 3 až 4 žáky (průměr na třídu na druhém stupni byl 3,5 žáků).

Všichni respondenti upravovali žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností své hodiny, používali různé metody a pomůcky, nejčastěji se v odpovědích vyskytl individuální přístup (zmíněn osmkrát), názorné pomůcky jako tabulky s přehledy nebo číselné osy (zmíněny pětkrát, čtyřikrát zmíněny na prvním stupni, jednou zmíněny na druhém stupni), asistent pedagoga (zmíněn čtyřikrát, třikrát zmíněn na prvním stupni, jednou zmíněn na druhém stupni) a zkrácené úkoly (zmíněny čtyřikrát, třikrát zmíněny na prvním stupni, jednou zmíněny na druhém stupni). Co se týká klasifikace žáků se SVPŠD, většina respondentů (celkem pět, tři na prvním stupni, dva na druhém stupni) nezohledňovala při své klasifikaci žáky se SVPŠD, neboť se domnívala, že uzpůsobená výuka a následný upravený způsob prověřování vědomostí

jsou pro tyto žáky dostačující. Respondenti se poměrně často ve svých hodinách setkávali s žáky, kteří sice nebyli diagnostikováni, měli nicméně zjevnou SVPŠD (šestkrát hodnoceno kladně, čtyřikrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni). Pakliže se ve třídě vyskytoval takovýto žák nebo žáci, všichni respondenti, kteří otázku číslo 17 hodnotili kladně, přizpůsobovali této skutečnosti svoji výuku. Nejčastěji byl zmíněn individuální přístup (celkem čtyřikrát, dvakrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni), poměrně často byl uveden stejný přístup k žákům nediodagnostikovaným jako k žákům diagnostikovaným (zmíněno třikrát, dvakrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni) a stejně tak modifikace podmínek pro klasifikaci (zmíněno třikrát, dvakrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni). V některých případech bylo možné, aby nediodagnostikovanému žákovi na základě žádosti pedagoga a na základě souhlasu asistenta pedagoga poskytl asistenci asistent pedagoga. Jednalo se však o přechodné období, pedagogové se v těchto případech snažili zajistit, aby rodiče nechali žáka vyšetřit, aby byla stanovena diagnóza.

Všichni dotazovaní respondenti spolupracovali při práci s žáky se SVPŠD s jinými odborníky, nejčastěji se jednalo o speciálního pedagoga, který byl rovněž zaměstnancem školy (zmíněno osmkrát), na prvním stupni byl třikrát zmíněn psycholog a na druhém stupni byla dvakrát zmíněna pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Dle výsledků dotazníkového šetření je očividné, že škola podporuje práci učitelů s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení dalším vzděláváním například formou kurzů, seminářů nebo školení, tuto skutečnost uvedli všichni respondenti.

Ve škole byli rovněž zaměstnaní asistenti pedagoga, kteří při výuce žáků se SVPŠD a žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují s učiteli. Otázka číslo 18 se respondentů tázala, jak vnímají přítomnost a práci asistentů pedagoga při vyučovacích hodinách. U této odpovědi bylo pět kladných odpovědí, dvě záporné odpovědi a jedna odpověď byla nezodpovězena. Respondenti působící na prvním stupni hodnotili přítomnost a práci asistentů pedagoga v pěti případech kladně, nejčastěji zmíněným aspektem byla pomoc při hodině (zmíněno pětkrát). V jednom případě vnímal respondent působící na prvním stupni přítomnost a práci asistenta pedagoga jako nezbytnost: *„Přítomnost vnímám velice kladně. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, jde vše hladce. Bez pomoci asistenta pedagoga si práci neumím představit.“* V jednom

případě se u respondenta působícího na prvním stupni vyskytla výtky, že si musel na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě zvyknout a že pomoc asistentů pedagoga je zaměřena na špatné žáky: „Zvykla jsem si, vycházíme spolu velmi dobře, pomáhá mi, ale myslím si, že některé děti by potřebovaly pomoci více.“ V jednom případě se respondent působící na prvním stupni k otázce nevyjádřil. Dotazovaní respondenti působící na druhém stupni hodnotili přítomnost a práci asistenta pedagoga při výuce negativně (zminěno dvakrát). Jeden respondent označil asistenta pedagoga ve třídě za vetřelce: „Osobně proti asistentkám nic nemám, ale při mé vyučovací hodině je to vetřelec“. Druhá odpověď byla poněkud mírnější: „Je celá řada hodin, kdy přítomnost asistenta není opodstatněná. Navíc často vede k nesamostatnosti žáka, ovlivňuje vztah vyučující x třída, občas dochází k narušování hodin a ovlivnění klasifikovaných výsledků. Jako velmi pozitivní vnímám možnost takové spolupráce, při které je možnost žáky dělit na skupinky a individuálně pracovat s žáky rychlejšími.“ Co se týká spolupráce učitelů s rodiči žáků se SVPŠD, zde hrál dle respondentů velkou roli přístup rodičů. V rámci této otázky respondenti označovali najednou více možností, přičemž nejzajímavější je pohled jednoho respondenta působícího na prvním stupni, který má ve své třídě 4 děti se SVPŠD a u dvou těchto žáků označuje spolupráci s rodiči jako velmi prospěšnou, u jednoho bez efektu a u jednoho nezájem rodičů o spolupráci. Jeden respondent působící na druhém stupni vnímal spolupráci s rodiči na škodu. Ve zbývajících případech se respondenti působící zejména na prvním stupni většinou přiklánějí k názoru, že spolupráce je prospěšná (zminěno pětkrát, čtyřikrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni).

Otázky číslo 8, 15 a 16 se týkaly inkluzivního vzdělávání. Otázka číslo 16 se respondentů dotazovala, jaký mají názor na inkluzivní vzdělávání. Tuto otázku zodpověděla polovina dotazovaných respondentů (tři na prvním stupni, jeden na druhém stupni), přičemž všichni hodnotili inkluzivní vzdělávání negativně. V některých případech dotazovaní respondenti působící na prvním stupni rozlišovali ve svém názoru na inkluzi různé diagnózy žáků: „Myslím si, že inkluze není dobrá věc. Pokud jde o žáka pouze tělesně postiženého, nevidím problém – bezbariérové přístupy apod. V případě inkluze žáků s etopedickou poruchou, vyšším stupněm poruchy autistického spektra nebo se sníženým IQ, jsem proti inkluzi. Neprospívá to žádné zúčastněné straně – dítěti, spolužákům, rodičům ani učitelům.“ Jiný respondent k tomuto názoru ještě dodal,

že se v některých případech jedná o zaměnění poruchy se sníženým intelektem nebo nevychovaností: „V zásadě s ním, zejména v některých případech, nesouhlasím. Výuka se často přizpůsobuje dětem s nějakou poruchou. Dle mého názoru se někdy nejedná ani o nějakou poruchu, ale jedná se o snížený intelekt nebo nevychovanost. Není porucha jako porucha ...“ Respondent na druhém stupni uvedl: „Veskrze negativní – vysoká finanční náročnost projektu s velmi nízkým efektem, navíc zaměřený jen na malou část žáků. Důraz je kladen na žáky, kteří leckdy ani s touto podporou nemají progres, místo aby prioritou vzdělávání byli žáci talentovaní nebo žáci, které by podpora posunula mnohem více.“ Co se týká změn, které by přineslo inkluzivní vzdělávání, polovina respondentů žádné výrazné změny nezaznamenala (celkem zmíněno čtyřikrát, třikrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni). U odpovědí, které zmínily změnu, kterou by přineslo inkluzivní vzdělávání, byl zmíněn asistent pedagoga (celkem zmíněn třikrát, dvakrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni), nárůst času na přípravu a administrativy (celkem zmíněny dvakrát, jednou na prvním stupni, jednou na druhém stupni). V ojedinělých případech bylo zmíněno, že se respondent více věnoval žákům začleněným na základě inkluze na úkor ostatních žáků, dále bylo zmíněno navýšení počtu žáků ve třídě nebo zvýšený tlak ze strany rodičů na pedagoga.

4.4.2 Analýza výzkumného šetření z řad asistentů pedagoga

Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti se nejčastěji ve své praxi setkávali s dyslexií (zmíněna čtyřikrát, dvakrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni), dále s dysortografií (zmíněna čtyřikrát, dvakrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni) a dyskalkulií (zmíněna čtyřikrát, třikrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni), méně často s dysgrafií (zmíněna třikrát, jednou na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni) Jeden respondent působící na druhém stupni zmínil hyperaktivitu s poruchami pozornosti (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, ADHD). Všichni dotazovaní respondenti se rovněž ve své praxi setkávali s žáky, kteří sice nebyli diagnostikovaní, zjevně ale měli SVPŠD. Pakliže se ve třídě vyskytoval takovýto žák, všichni respondenti se věnovali rovněž tomuto žákovi na základě rozhodnutí a domluvy s pedagogy. Všichni respondenti zmínili při práci s těmito žáky individuální přístup.

Počet žáků ve třídách se dle dotazníkového šetření pohyboval v rozmezí mezi 17 až 27 žáky, přičemž na prvním stupni bylo rozmezí mezi 17 až 24 žáky a na druhém rozmezí mezi 19 až 27 žáky. Počet žáků se SVPŠD v jedné třídě se ve zkoumané základní škole pohyboval v rozmezí mezi 2 až 4 žáky (průměr na třídu je 2,8 žáků), přičemž na prvním stupni se pohyboval v rozmezí mezi 2 až 4 žáky (průměr na třídu na prvním stupni byl 2,7 žáků) a na druhém stupni se pohyboval kolem 3 žáků (průměr na třídu na druhém stupni byl 3,0 žáci).

Všichni respondenti spolupracovali při práci s žáky se SVPŠD s učiteli, kteří řídili hodinu, a spolupráci s nimi hodnotili různým způsobem. Všichni respondenti působící na prvním stupni hodnotili vzájemnou spolupráci kladně. Respondenti působící na druhém stupni hodnotili spolupráci spíše neutrálně, s jejími klady i zápory. Oba respondenti uvedli shodnou negativní zkušenost, že se v některých hodinách cítí nadbyteční: *„Většina vyučujících nás respektuje a dopomoc uvítá. Jsou však i tací, kteří Vám dávají najevo, že tam nemáte být.“* Druhý respondent ohodnotil spolupráci následovně: *„Všelijak. Někdy se cítím potřebná více, jindy méně. Každopádně, pokud je u žáka vidět posun, pochopení učiva, má práce smysl.“* Otázka číslo 14 se pak respondentů ptala na jejich osobní názor na přítomnost a práci asistenta pedagoga při výuce. Čtyři respondenti zastávali neutrální názor na přítomnost a práci asistenta pedagoga při výuce (dva na prvním stupni, dva na druhém stupni), přičemž všichni uváděli pozitiva i negativa. Jako pozitivní aspekt většinou hodnotili potřebnost asistenta pedagoga při výuce (zmíněno pětkrát), možnost individuální dopomoci potřebným žákům (zmíněna pětkrát) a odlehčení učitelům, kteří se mohli věnovat běžným žákům (zmíněno třikrát, dvakrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni). Jako negativní aspekt většinou hodnotili obtížnost správného zacílení na žáky, kteří by skutečně potřebovali pomoc (zmíněno čtyřikrát, dvakrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni), a negativní ovlivňování výuky běžným žákům (zmíněno dvakrát, jednou na prvním stupni, jednou na druhém stupni). Výše uvedené dobře shrnuje jedna z odpovědí: *„Na současné třídě se jako asistent pedagoga cítím dobře a myslím si, že jsem tam potřeba, vypomáhám, kde je potřeba a nejen „papírovým dětem“, přesto si myslím, že někdy může být přítomnost asistenta pedagoga kontraproduktivní a narušovat hodinu. Většinou v případech, kdy není dobře nastavena hranice, kdy pomáhat a kdy už ne.“* Jedna odpověď respondenta působícího na prvním stupni byla pozitivní.

Všichni respondenti používali různé metody a pomůcky na základě doporučení a domluvy s pedagogy, nejčastěji se v odpovědích vyskytl individuální přístup (zmíněn pětkrát) a názorné pomůcky a tabulky s přehledy nebo číselné osy (zmíněny pětkrát), dále tablet (zmíněn čtyřikrát, dvakrát na prvním stupni, dvakrát na druhém stupni) a zkrácené úkoly (zmíněny čtyřikrát, třikrát na prvním stupni, jednou na druhém stupni), méně často předčítání textu (zmíněno dvakrát, jednou na prvním stupni, jednou na druhém stupni). Co se týká spolupráce respondentů s rodiči žáků se SVPŠD, komunikace probíhala mezi rodiči a jednotlivými pedagogy (zmíněno celkem pětkrát), neboť si to tak škola vyžadovala. Všichni dotazovaní respondenti rovněž uvedli, že škola podporuje práci asistentů pedagoga s dětmi SVPŠD dalším vzděláváním například formou seminářů nebo školení.

Na rozdíl od pedagogů otázku týkající se názoru na inkluzivní vzdělávání zodpověděli všichni respondenti. Čtyři respondenti zastávali neutrální názor (tři na prvním stupni, jeden na druhém stupni), přičemž všichni uváděli, že je potřeba rozlišovat mezi různými diagnózami a že není možné začlenit do běžných tříd všechny žáky. Výše řečené obsahovala nejjobsáhlejší neutrální odpověď na tuto otázku: *„Inkluze ano, pokud je žák postižený tělesně, ale má nesnížený intelekt. Nebo do menšího počtu žáků s přizpůsobenou výukou. Při pomalejší výuce se chytré děti nudí, nedávají tolik pozor a vyrušují.“* Jedna odpověď respondenta působícího na druhém stupni byla pozitivní: *„Všem dětem by mělo být poskytnuto kvalitní vzdělávání. Začlenit děti se znevýhodněním a snažit se jejich schopnosti dále rozvíjet.“*

4.4.3 Analýza polostrukturovaného rozhovoru

Z polostrukturovaného rozhovoru vyplývá, že škola vysílala své zaměstnance na školení. Seznam s nabídkou školení poskytovala svým zaměstnancům škola, která také dbala na odbornou přípravu svých pedagogů a asistentů pedagoga. Oba pedagogové i asistenti pedagoga v rozhovoru uvedli, že jim byla školou umožněna účast na školení. Informant I1-01 uvedl školení na autismus, na nadměrně nadané žáky a na poruchy učení. Informant I1-02 uvedl školení na první stupeň (český jazyk, matematika).

Informant I2-01 uvedl školení na poruchy chování, na autismus, a na ADHD ve škole. Informant I2-02 uvedl školení na poruchy ADHD, na SVPŠD a shodně jako Informant I2-01 školení na ADHD ve škole.

Všichni informanti pracovali se žáky se SVPŠD a uplatňovali přizpůsobené metody a postupy. Oba pedagogové praktikovali zkrácené diktáty, využívali při výuce asistenta pedagoga, poskytovali danému žákovi více času na splnění úkolu nebo testu. Informant I1-01 navíc zmínil, že kontroluje porozumění daného žáka, zkracuje či přizpůsobuje mu úkoly, častěji jej povzbuzuje. Informant I1-02 navíc zadával doplňovací cvičení, v některých případech využíval speciální nebo názorné pomůcky. Práci asistenta pedagoga využíval k procvičování a opětovnému vysvětlení učiva nebo pokynů. Oba asistenti pedagoga vytvářeli pomůcky a materiály vždy pro daného žáka se SVPŠD individuálně jeho potřebám, přičemž čerpali z internetu. Informant I2-01 připravoval tabulky a kartičky, opakoval výklad pedagoga a sledoval, zda daný žák porozuměl výkladu a pokynům. Informant I2-01 v některých případech odcházel s přiděleným žákem se SVPŠD do speciálně vyčleněné učebny, kterou charakterizoval: *„Jedná se o místnost, která je poměrně velká. Škola podle mě toto prostředí zpříjemnila obrázky na zdi a jednoduchým a účelným nábytkem, který je barevný. Je zde stůl pro dvě asistentky a pro dva žáky, čtyři židle, logopedické zrcadlo, podložka na ležení, skříňky s pomůckami. Učebna je vybavena notebookem, stolním počítačem a můžeme tu používat i školní tablet. Učebna je přizpůsobena odpočinku i práci, žáci zde můžou pracovat individuálně, psát testy, cvičení, můžu jim tu učivo zopakovat nebo ještě jednou v tichosti a o samotě vysvětlit. Najednou můžou být v místnosti maximálně dva žáci, stává se však, že jich je někdy i víc.“* Informant I2-02 připravoval tabulky, přípravy a rozboru učiva, opakoval výklad pedagoga, doptával se na porozumění výkladu a opakovaně vysvětloval probíranou látku.

Asistenti pedagoga měli přiděleného jednoho žáka, v praxi však asistovali více žákům. Jedná se o tzv. sdílené žáky, kteří neměli oficiálně přiděleného svého asistenta pedagoga, jeho asistenci při výuce však potřebovali. Asistenti pedagoga v některých případech na žádost pedagoga asistovali i slabším žákům. Informant I2-02 v tomto ohledu zmínil důležitost domluvy asistenta pedagoga s pedagogem, jelikož pedagog je ten, který určuje, do jaké míry smí asistent pedagoga neasistenčním žákům asistovat.

Pakliže informanti pracovali se žáky se SVPŠD a se žáky s výukovými potížemi, z větší části k nim přistupovali stejným způsobem. Tři informanti (I1-01, I2-01 a I2-02) uvedli, že mezi výše zmíněnými žáky nedělají žádné rozdíly a že mají ke všem stejný přístup. Jeden pedagog, informant I1-02 měl rozdílný přístup: *„Tam je to o tom, že srovnáváte žáka s individuálním vzdělávacím plánem a žáka s výchovnými problémy. Pokud učím žáka s individuálním vzdělávacím plánem, řídím se tím plánem a doporučeními z pedagogické poradny [...]. Kdežto když je žák zlobivý nebo má nějaké poruchy, přistupuj[i] k němu jako k normálnímu žákovi, nemá žádné úlevy, které má dítě s individuálním vzdělávacím plánem, které je už vyšetřené. Nemůže tedy mít zkrácené diktáty nebo jiné ohledy na ten svůj problém, protože on není vyšetřený. Přistupujete k němu jako k normálnímu žákovi, akorát jej musíte okřikovat v učení nebo v chování. [...] Zde je na úvaze učitele, zda ho dá vyšetřit nebo jestli se tím nechce zabývat a bere ho jako zlobivé dítě. Když ho budu brát jako zlobivé dítě, tak ho okřiknu, ale když ho budu brát tak, že vidím nějakou poruchu, tak se k němu můžu chovat [...] jinak a dám podnět na vyšetření. Do dočasné doby, než to vyšetření proběhne, tak si na to můžu dávat pozor a snažit se mu nějakým stylem pomoci.“*

Pedagogové se shodli na tom, že v některých případech žáci se SVPŠD do kolektivu třídy zapadli. Dle informanta I1-01 zpravidla nebyli vyčleňováni z kolektivu třídy, ale udržovali bližší kontakty s malým okruhem spolužáků. Informant I1-02 uvedl, že to, jak byli žáci v kolektivu třídy vnímáni, záleželo na osobnosti dítěte a na složení třídy. Uvádí rovněž vlastní poznatek, že když žák měl SVPŠD, ale choval se běžně, do kolektivu zpravidla zapadl. Ke svému tvrzení uvedl informant I1-02 příklad z vlastní praxe: *„Protože jsou žáci, kteří se chtějí zapojit [do kolektivu], a žáci, kteří se zapojit nechtějí. Když uvedu příklad. Žák P. s tím neměl problém, mluvil s kluk[y] [...]. Ale žák T., toho už ve třídě moc nechtějí a on si hraje jen s žákem D., který sedí v lavici vedle něj a který [s ohledem na své speciální vzdělávací potřeby] nemůže odejít. Ale ten žák T. může, ale nechce, i když se jí drobet ptají. Žák D. [svým chováním] začíná být mimo kolektiv.“* Dle informanta I1-02 v některých případech žákům na druhém stupni, kteří měli přiděleného asistenta pedagoga, spolužáci vyčítali, že disponují větší pozorností, asistent je mnohdy rušil. Žáci na prvním stupni to tak nevnímali.

Co se týká náročnosti práce s žáky se s SVPŠD, všichni informanti nalézali určité obtíže. Z řad učitelů si informant I1-01 stěžoval na zbytečné a nepříjemné psaní administrace, přičemž uvedl: *„Jenom je hodně nepříjemné psaní dokumentace. Zdá se mi to jako opakování věcí o ničem. Čas, který věnuji papírování, bych mnohem raději věnovala dětem. Třeba bych si s nimi mohla víc povídat, měla bych čas mít osobnější přístup.“* Informant I1-02 přiznal, že pokud vyučoval ve třídě více žáků s individuálním vzdělávacím plánem a nebyl ve třídě přítomen asistent pedagoga, nestíhal se věnovat všem žákům: *„[...] [K]dyž nemám asistenta a je [ve třídě] více dětí s individuálním vzdělávacím plánem, tak někdy [práce náročná je]. Podle toho, kolik jich ve třídě je a na co u nich musím přihlížet, v čem jim musím ulehčovat, protože když na ně budu sama a je jich ve třídě víc, tak je to pro mě náročné, protože nestíhám se jim věnovat tolik, jako když mají asistenta nebo když je tam jeden nebo dva žáci se speciálním vzdělávacím plánem.“* Práci asistenta pedagoga evaluoval jako přínos, jelikož asistent pedagoga žáky, se kterými pracoval, dobře znal a věděl, jak s nimi pracovat. Dokonce asistenta pedagoga označil jako svoji „pravou ruku“. Oba asistenti pedagoga zmínili obtížnost s udržením pozornosti žáků. Informant I2-01 navíc zmínil obtížnost komunikace s žákem a v některých případech i s rodiči: *„V rámci domluvené přípravy radíte rodičům, dáváte jim pomůcky, podle kterých mají postupovat, a pak vidíte, že dítě nemělo přípravu žádnou. Poznám to podle toho, že materiály připravuji sama a vidím, že je dítě ani nevidělo.“*

Pedagogové se ve své praxi při výuce žáků se s SVPŠD nesečkávali s žádnými závažnějšími specifickými skutečnostmi jako častá absence žáka nebo výchovné problémy. Informant I1-01 uvedl hlučnost výše zmíněných žáků, kterou lze řešit domluvou: *„Co jsem vypořadávala ze své praxe, tak někdy stačí důslednost, trpělivost, pevná ruka a řád.“* Informant I1-02 uvedl, že rodiče výše zmíněných žáků hodně spolupracovali s pedagogem, měli zájem na tom, aby žák chodil do školy a aby prospíval. U výchovných problémů poukazoval na faktory chování žáka, diagnostiky žáka a na osobnost žáka, přičemž uvedl příklad ze své pedagogické praxe: *„[...] Protože když vezmeme v úvahu žáka T., který má poruchu pozornosti s hyperaktivitou, dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii, tak ten je sprostý, když nechce dělat, tak prostě nedělá. Kdežto žák D., který má speciální vzdělávací potřeby a je mentálně podprůměrný, tak ten maká. Takže podle toho, jak dítě chce nebo nechce, jak hodně ho k tomu nutím nebo jak je*

zvyklé pracovat, jaké jsou návyky z domova, a to je všechno podle mě osobnost dítěte, a to je všechno, co se v tom odehrává, jestli mu to jde nebo nejde, jestli se chce učit nebo nechce učit, záleží na tom dítěti. Já mu můžu pomoci, můžu ho namotivovat, ale je jen na tom dítěti, jestli se chytne, nebo ne.“

Jako úspěch při práci s žáky se SVPŠD všichni informanti zmínili pochopení učiva žákem. Informant I1-01 dále jako úspěch spatřoval: „[...] Když se [žák] co nejvíce začlení mezi ostatní, je uznávaný, takže ho druhé děti nevyčleňují a respektují. Spokojená a fungující třída je pro mě při učení polovina úspěchu.“ Informant I1-02 dále zmínil, že bylo rovněž úspěchem, pokud se žáka podařilo motivovat, že měl snahu a byl schopen pracovat. Informant I2-02 dále zmínil, že pokud měl žák radost z úspěchu, sdílel tuto radost spolu s ním.

4.5 Dílčí závěry a doporučení

Pedagogové a asistenti pedagoga při výuce žáků se SVPŠD zohledňovali jejich poruchy. Všichni pedagogové modifikovali jednotlivé vyučovací hodiny, využívali speciální metody zaměřené na žáky se SVPŠD a některými pedagogy byly používány speciální a názorné pomůcky sloužící k usnadnění pochopení učiva žáky se SVPŠD (například ve formě tabulek, přehledů s učivem nebo číselných os), z poloviny využívali při výuce práce asistenta pedagoga a zkracovali výše zmíněným žákům zadané úkoly. Všichni pedagogové zmínili individuální přístup k žákům se SVPŠD. Co se týká klasifikace výše zmíněných žáků, většina pedagogů nezohledňovala při své klasifikaci žáky se SVPŠD, neboť se domnívali, že uzpůsobená výuka a následný upravený způsob prověřování vědomostí jsou pro výše zmíněné žáky dostačující. Všichni pedagogové spolupracovali při práci s žáky se SVPŠD s jinými odborníky, nejčastěji se jednalo o speciálního pedagoga, který byl rovněž zaměstnancem školy. Asistenti pedagoga využívali speciální metody zaměřené na výše zmíněné žáky a používali rovněž speciální a názorné pomůcky sloužící k usnadnění pochopení učiva žáky se SVPŠD. Asistenti pedagoga vytvářeli pomůcky a materiály pro každého žáka se SVPŠD individuálně jeho potřebám, přičemž čerpali z internetu. Byly zmíněny přípravy tabulek, opakování pedagogova výkladu a sledování žákovo porozumění výkladu a pokynů. Škola byla

vybavena tablety a speciálně vyčleněnou učebnou, ve které měli žáci se SVPŠD možnost odpočívat nebo individuálně pracovat pod dohledem asistenta pedagoga.

Pedagogové hodnotili současnou podobu inkluzivního vzdělávání spíše negativně, asistenti pedagoga spíše neutrálně. Polovina pedagogů svůj názor na dané téma neuvedla, druhá polovina hodnotila inkluzivní vzdělávání negativně. V některých případech pedagogové uvedli, že je potřeba rozlišovat mezi různými diagnózami a v souvislosti s inkluzivním vzděláváním uvedli přítomnost asistenta pedagoga při výuce a nárůst času na přípravu a administrativy jako změny, které inkluzivní vzdělávání přineslo. Jako negativní aspekt bylo v některých případech zmíněno, že se pedagog více věnoval žákům se SVPŠD na úkor ostatních žáků, že došlo k navýšení počtu žáků ve třídě nebo že nastal zvýšený tlak ze strany rodičů na pedagogy. Na rozdíl od pedagogů otázku týkající se osobních názorů na inkluzivní vzdělávání zodpověděli všichni asistenti pedagoga, přičemž většina zastávala neutrální názor. Všichni asistenti pedagoga uvedli, že je potřeba rozlišovat mezi různými diagnózami a že není možné začlenit do běžných tříd všechny žáky.

K otázce, zda je dle pedagogů a asistentů pedagoga přínosná podpora žákům se SVPŠD, bylo možné vysledovat rozdílné postoje mezi pedagogy a asistenty pedagoga, kteří působili na prvním a druhém stupni základní školy. Mezi názory pedagogů prvního a druhého stupně byly znatelné rozdíly. Pedagogové i asistenti pedagoga působící na prvním stupni základní školy hodnotili práci asistenta pedagoga při výuce žáků se SVPŠD spíše kladně. Nejčastěji zmíněným aspektem byla pomoc při výuce. Zatímco na druhém stupni základní školy pedagogové hodnotili práci asistenta pedagoga při výuce žáků se SVPŠD spíše negativně a asistenti pedagoga spíše neutrálně. Jako negativní aspekt bylo zmíněno, že práce asistentů pedagoga na druhém stupni nebyla v některých případech opodstatněná, mohla narušovat výuku a ostatní žáci mohli vnímat práci asistenta pedagoga jako nespravedlivé zvýhodnění žáka, kterému byla poskytována asistence. V některých opodstatněných případech mohla být práce asistentů pedagoga i na druhém stupni potřebná, jelikož asistenti mohli individuálně dopomoci a odlehčit pedagogům při výuce, kteří tak měli více prostoru

pro nadanější žáky. S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že podpora žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu je přínosná pouze v některých opodstatněných případech.

Z analýzy vyplývají následující doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Doporučení by měla napomoci ke zlepšení výuky žáků se SVPŠD.

a) Modifikace vyučovacích hodin a způsobu prověřování vědomostí žákům se SVPŠD

Žákům se SVPŠD je vhodné modifikovat vyučovací hodiny a využívat speciální metody a postupy zaměřené na žáky se SVPŠD a speciální a názorné pomůcky (například tabulky, přehledy, číselné osy). Při výuce je možné využívat například individuálního přístupu, tabletu, zkracování úkolů, diktátů a testů, poskytnutí více času na splnění zadání, motivace a povzbuzování. V některých případech se osvědčila práce asistenta pedagoga, který kontroloval, zda daný žák porozuměl textům, výkladu a pokynům, který opakoval výklad a opětovně jej vysvětloval a který se často asistenčního žáka doptával. Zajímavým nápadem je vytvoření speciálně vyčleněné učebny, kterou mohou žáci se SVPŠD využívat pro potřeby odpočinku či individuální práce s asistentem pedagoga.

b) Spolupráce pedagoga se školou a s odborníky při výuce žáků se SVPŠD

Podpora práce pedagogů a asistentů pedagoga se žáky se SVPŠD ze strany školy formou dalšího vzdělávání (semináře, školení), které je založeno na dobrovolné bázi, napomáhá nevnucujícím způsobem rozšiřování odborné kvalifikace pedagogů a asistentů pedagoga. Poznatky získané v rámci dalšího vzdělávání mohou pedagogové a asistenti pedagoga využívat v praxi a obohacovat tak svoje edukační metody a přístupy. Na podporu práce pedagogů škola zaměstnává asistenty pedagoga a speciálního pedagoga, kteří pedagogům napomáhají při výuce žáků se SVPŠD. Při výuce výše zmíněných žáků se spolupráce pedagoga se speciálním pedagogem a dále s psychologem a pedagogicko-psychologickou poradnou osvědčila. Přítomnost asistenta pedagoga se pak osvědčila v opodstatněných případech zejména na prvním stupni. Specifika pro práci asistenta pedagoga jsou popsány níže v doporučení c).

c) Potřeba správně zacílit práci asistenta pedagoga

Je klíčové správně zacílit práci asistenta pedagoga na žáky, kteří asistenci skutečně potřebují. V tomto ohledu je nezbytná součinnost pedagoga s rodiči daného žáka a s asistentem pedagoga, aby se nestávalo, že jsou v běžné třídě nedagnostikovaní žáci, kteří asistenci potřebují. Pakliže k takovému případu dojde, je vhodné, aby pedagog informoval rodiče o potřebnosti žáka diagnostikovat. Než dojde k vyšetření žáka a stanovení diagnózy, může pedagog této skutečnosti přizpůsobit svoji výuku individuálním přístupem, upravit podmínky klasifikace a může přistupovat k žákovi stejným způsobem jako k žákům diagnostikovaným.

V souvislosti s prací asistenta pedagoga je rovněž potřeba zmínit i její nadbytečnost v některých případech, jinými slovy, není potřeba, aby diagnostikovaným žákům vždy asistoval asistent pedagoga. Zejména na druhém stupni základní školy je vhodné vyvarovat se nadužívání asistenta pedagoga, jelikož asistenti pedagoga mohou narušovat výuku a ostatní žáci mohou asistenta pedagoga vnímat jako nespravedlivé zvýhodňování asistenčního žáka. S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že je vždy potřeba snažit se o správné zacílení práce asistenta pedagoga tak, aby jeho práce byla co nejefektivnější a nenarušovala výuku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce nazvaná „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“ se věnovala aktuálnímu tématu vzdělávání žáků se SVPŠD. Hlavním cílem bakalářské práce bylo vyzkoumat, jak pedagogové a asistenti pedagoga přistupují k výuce žáků se SVPŠD na vybrané základní škole v Plzni. Pro tento účel byla formulována hlavní výzkumná otázka: „Jak je realizována podpora pedagogů a asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se SVPŠD?“ a dvě dílčí výzkumné otázky: „Jak pedagogové a asistenti pedagoga hodnotí současnou podobu inkluzivního vzdělávání?“ a „Je dle pedagogů a asistentů pedagoga přínosná podpora žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu?“ Výše zmíněného cíle bylo dosaženo za pomoci kompilace relevantní literatury k danému tématu v teoretické části práce a za pomoci výzkumného šetření, které využilo metody standardizovaného dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru.

Stanovenému cíli rovněž odpovídá logická struktura bakalářské práce, kdy byla bakalářská práce rozčleněna do čtyř fundamentálních kapitol, přičemž první tři byly věnovány teorii a čtvrtá kapitola praxi. V první kapitole byl prozkoumán klíčový pojem SVPŠD, druhá kapitola se zaměřila na charakteristiku jednotlivých SVPŠD (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie), třetí kapitola na inkluzivní vzdělávání. Čtvrtá kapitola obsahovala výzkumné šetření, které bylo nazváno shodně jako bakalářská práce „*Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na vybrané základní škole v Plzni*“. Výzkumné šetření probíhalo mezi pedagogy a asistenty pedagoga, kteří působí na prvním a druhém stupni zkoumané základní školy v Plzni.

V rámci bakalářské práce se podařilo vyzkoumat, že pedagogové a asistenti pedagoga žáky se SVPŠD při výuce podporovali a zohledňovali jejich poruchy. Ze strany pedagogů byly modifikovány jednotlivé vyučovací hodiny a byly využívány speciální metody výuky, kdy je k žákům aplikován individuální přístup, v některých případech byly pedagogy používány speciální a názorné pomůcky (například ve formě tabulek, přehledů s učivem nebo ve formě číselných os), práce asistenta pedagoga, zkracovány zadané úkoly. Při klasifikaci žáků se SVPŠD spíše nebyly zohledňovány

SVPŠD, důvodem k této skutečnosti byla domněnka pedagogů, že uzpůsobená výuka a následný upravený způsob prověřování vědomostí jsou pro výše zmíněné žáky dostačující. Při výuce žáků se SVPŠD pedagogové spolupracovali s jinými odborníky (nejčastěji se speciálním pedagogem). Asistenti pedagoga obdobně jako pedagogové využívali při své práci s žáky se SVPŠD speciální metody a speciální a názorné pomůcky. Asistenti pedagoga vytvářeli pomůcky a materiály pro asistenčního žáka se SVPŠD individuálně jeho potřebám, přičemž inspiraci čerpali z internetu. Asistenti pedagoga připravovali tabulky, opakovali pedagogův výklad, sledovali žákovo porozumění výkladu a pokynům. Pakliže se ve třídě vyskytl nedagnostikovaný žák, z větší části k němu pedagogové přistupovali jako k žákovi diagnostikovanému, v některých případech bylo možné, aby takovému žákovi na základě žádosti pedagoga a na základě souhlasu asistenta pedagoga poskytl asistent pedagoga. Jednalo se však o přechodné období, pedagogové se v těchto případech snažili zajistit, aby rodiče zajistili vyšetření žáka a aby došlo ke stanovení diagnózy. Zajímavým zjištěním je využívání speciálně vyčleněné učebny, kterou škola disponovala a kterou v některých případech se souhlasem pedagogů asistenti pedagoga využívali. V této učebně mají žáci se SVPŠD možnost odpočívat nebo individuálně pracovat pod dohledem asistenta pedagoga.

Podarilo se rovněž vyzkoumat, že podpora žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu byla přínosná pouze v některých případech. Na jednu stranu mohl asistent pedagoga být při výuce potřebný, mohl individuálně dopomoci potřebným žákům se SVPŠD nebo odlehčit při výuce pedagogům, kteří měli více času na práci s ostatními žáky (pozitivně hodnoceno zejména na první stupni). Na druhou stranu mohl asistent pedagoga být nadbytečný, mohl narušovat výuku a ostatní žáci mohli asistenčního žáka vnímat jako nespravedlivě zvýhodněného (negativně hodnoceno zejména na druhém stupni). Pedagogové i asistenti pedagoga působící na prvním stupni základní školy hodnotili přínosnost podpory žákům se SVPŠD ze strany asistenta pedagoga na edukačním procesu spíše kladně, pedagogové působící na druhém stupni spíše negativně, asistenti pedagoga působící na druhém stupni spíše neutrálně.

Téma bakalářské práce úzce souvisí s problematikou inkluzivního vzdělávání. Na tomto základě jsou vzdělávání i žáci se SVPŠD. V mnoha případech pedagogové

nechtěli k inkluzivnímu vzdělávání uvést svůj názor nebo jej hodnotili negativně s tím, že v některých případech rozlišovali ve svém názoru na inkluzi různé diagnózy žáků. Jako změny, které inkluzivní vzdělávání přineslo, zmínili například přítomnost asistenta pedagoga při výuce, nárůst času na přípravu a administrativy, méně času na běžné žáky, v ojedinělých případech se jednalo o navýšení počtu žáků ve třídě a zvýšený tlak ze strany rodičů na pedagogy. Asistenti pedagoga zastávají spíše neutrální názor na inkluzivní vzdělávání, přičemž rozlišují různé diagnózy žáků.

Z bakalářské práce vyplývá, že ke změně charakteru českého vzdělávacího systému od integračního pojetí směrem k inkluzivnímu pojetí skutečně došlo. Jsou kladeny nové nároky na pedagogy, na žáky běžné i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří rovněž žáci se SVPŠD. Téma bakalářské práce je komplexní, zaslouží si pozornost laické i odborné veřejnosti a z výzkumu je patrné, že je stále potřeba snažit se systém vzdělávání žáků se SVPŠD zefektivňovat, podporovat pedagogy při výuce žáků se SVPŠD. Odborný výzkum by se mohl soustředit například na možnosti zefektivnění vyhledávání žáků se SVPŠD, na zhodnocení inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému nebo na výzkum vhodnosti jednotlivých metod uplatňovaných při výuce žáků se SVPŠD. Bakalářská práce by v budoucnu mohla být v teoretické části rozšířena o speciální a kompenzační pomůcky nebo o reedukaci žáků se SVPŠD, v praktické části by mohla být rozšířena o případovou studii, která by analyzovala vybrané žáky studující na zkoumané základní škole, nebo by mohl být aplikován polostrukturovaný rozhovor se speciálním pedagogem, který je zaměstnán na zkoumané základní škole. Výše zmíněná rozšíření bakalářské práce by poskytla komplexnější pohled na zkoumané téma, rozsah bakalářské práce však výše zmíněné rozšíření neumožňuje, ale poskytuje materiál pro další výzkum.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BABTIE, P. a EMERSON, J. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-73-15-232-1.

HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010. ISBN 978-80-2473-070-7.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 987-80-247-3704-1.

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-474-8.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN 14-534-72.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Východočeské tiskárny, 1988. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. a VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, J. a VÍTKOVÁ, M. Uvedení do speciální pedagogiky. In: PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010, s. 109-116. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-773-2.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. MKN-10. Desátá revize. 2. vyd.* Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

ŠAUEROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

VALENTA, M. et al. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2017/2018.* 7. vyd. Příbram: ANAG, 2017. ISBN 978-80-7554-102-4.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 12. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

RANSCHBURG. P. *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments.* Berlin: Julius Springer, 1916.

Seznam použitých internetových zdrojů

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpurná opatření* [online]. [cit. 2019-01-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Learning Disabilities: Issues on Definition* [online]. 1990 [cit. 2019-01-16]. Dostupné z: <http://www.ldonline.org/?module=uploads&func=download&fileId=514>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (školský zákon).* Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20200101>.

Zákon č. 561/2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

HODNOCENÍ

SEZNAM ZKRATEK

- ADD - *Attention Deficit Disorder*, porucha pozornosti
- ADHD - *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, hyperaktivita s poruchou pozornosti
- PPP - pedagogicko-psychologická poradna
- SPC - speciálněpedagogická centra
- SVPŠD - specifické vývojové poruchy školních dovedností

SEZNAM OBRÁZKŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Dysgrafikovo držení psacích potřeb	21
Obrázek 2: Dysortografikův pravopis	22
Obrázek 3: Výpočty žáka s dyskalkulií.....	24

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník „Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni“ – verze pro respondenty z řad učitelů	I
Příloha B - Dotazník „Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni“ – verze pro respondenty z řad asistentů pedagoga	V
Příloha C - Soubor otázek polostrukturovaného rozhovoru pro pedagogy ..	VIII
Příloha D – Soubor otázek polostrukturovaného rozhovoru pro asistenty pedagoga	IX
Příloha E – Transkript polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem – informant I1-01	X
Příloha F – Transkript polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem – informant I1-02	XII
Příloha G – Transkript polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga – informant I2-01	XVI
Příloha H – Transkript polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga – informant I2-02	XIX

Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni

Vážení pedagogové,

ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku pro účely mé bakalářské práce. Studuji obor Speciální pedagogika - vychovatelství a tématem mé práce je „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“. Dotazník obsahuje otázky související s Vaší profesí a se zkušenostmi práce s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení v běžných třídách. Nemusíte mít strach, dotazníkové šetření je zcela anonymní, získaná data budou použita pouze pro účely mé bakalářské práce a Vaše osobní údaje nebudou nikde zmíněny.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Dotazník obsahuje 19 otázek. U všech odpovědí, u kterých máte na výběr z více možností, zvolte, prosím, pouze jednu odpověď. U všech otázek s otevřenou odpovědí bez možnosti výběru, odpovězte, prosím, libovolným způsobem.

Moc děkuji za vyplnění dotazníku a za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Jitka Denková

Asistentka pedagoga, vychovatelka

Zadání dotazníku:

1. Uved'te Vaše pohlaví:

a) muž b) žena

2. Uved'te Váš věk:

a) 24 - 30 b) 31 - 37 c) 38 - 45 d) 46 - 53 e) 54 - 60 f) 61 - 66

3. Uved'te, jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe:

- a) 1 - 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 – 25 let
- f) 26 – 30 let
- g) 31 – 35 let
- h) 36- 40 let

4. Uved'te, jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe na této základní škole:

-

5. Uved'te stupeň, na kterém učíte:

- a) první stupeň b) druhý stupeň

6. Uved'te počet žáků v dané třídě:

- a) 17 – 21 b) 22 – 24 c) 25 – 27 d) 28 – 30 e) 31 - 33

7. Uved'te počet žáků se specifickou poruchou učení ve Vaší třídě:

-

8. Uved'te, zda ve Vaší třídě došlo ke snížení počtu žáků při integraci, respektive při inkluzi žáků se specifickou poruchou učení:

- a) ano b) ne

9. Uved'te, jaké metody a pomůcky používáte při práci s žáky se specifickou poruchou učení:

10. Uved'te, zda zohledňujete při klasifikaci žáka se specifickými poruchami učení:

- a) ano b) ne

11. Uved'te, zda při práci s dětmi se specifickou poruchou učení spolupracujete ještě s jinými odborníky, jako je například psycholog, logoped, speciální pedagog, ...:

- a) ano b) ne

- Uved'te s kým:

12. Uved'te, zda probíhá vzájemná komunikace a spolupráce mezi Vámi a rodiči žáka se specifickými poruchami učení:

a) ano a je to velmi prospěšné

b) ano, ale bez efektu

c) ano, ale je to spíše na škodu

d) ne, neprojevují zájem

13. Uved'te, zda základní škola, ve které pracujete, podporuje Vaši práci s dětmi se specifickými poruchami učení dalším vzděláváním například formou kurzů a seminářů:

- a) ano b) ne

14. Uved'te, jak často se s diagnózou specifických vývojových poruch učení setkáváte:

- a) velmi často b) často c) zřídka d) nikdy

15. Uved'te, zda jste zaznamenali změny ve své výuce po zavedení inkluzivního vzdělávání a rovněž uved'te, jaké změny:

- a) ano b) ne

- Uved'te změny:

16. Uved'te, jaký je Váš osobní názor na inkluzivní vzdělávání:

17. Uved'te, zda se v rámci své pedagogické praxe setkáváte při výuce s žáky, kteří nejsou diagnostikováni a přitom mají zjevnou specifickou poruchu učení. Pokud se s nimi setkáváte, uveďte, jak s těmito žáky při své výuce pracujete:

a) ano b) ne

- Jak s těmito žáky pracujete (používáte pomůcky, upravujete jejich hodnocení, věnujete jim čas navíc, ...):

18. Uved'te, jak vnímáte přítomnost a práci asistenta pedagoga při Vašich vyučovacích hodinách:

19. Uved'te, s jakou poruchou dys- se nejčastěji setkáváte:

Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni

Vážený asistenti pedagoga,

ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku pro účely mé bakalářské práce. Studuji obor Speciální pedagogika - vychovatelství a tématem mé práce je „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole v Plzni*“. Dotazník obsahuje otázky související s Vaší profesí a se zkušenostmi práce s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení v běžných třídách. Nemusíte mít strach, dotazníkové šetření je zcela anonymní, získaná data budou použita pouze pro účely mé bakalářské práce a Vaše osobní údaje nebudou nikde zmíněny.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Dotazník obsahuje 16 otázek. U všech odpovědí, u kterých máte na výběr z více možností, zvolte, prosím, pouze jednu odpověď. U všech otázek s otevřenou odpovědí bez možnosti výběru, odpovězte, prosím, libovolným způsobem.

Moc děkuji za vyplnění dotazníku a za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Jitka Denková

Asistentka pedagoga, vychovatelka

Zadání dotazníku:

1. Uved'te Vaše pohlaví:

- a) muž b) žena

2. Uved'te Váš věk:

- a) 24 - 30 b) 31 - 37 c) 38 - 45 d) 46 - 53 e) 54 - 60 f) 61 - 66

3. Uved'te, jak dlouho trvá Vaše praxe na pozici asistenta pedagoga:

- a) 1 - 5 let
b) 6 – 10 let
c) 11 – 15 let
d) 16 – 20 let
e) 21 – 25 let
f) 26 – 30 let
g) 31 – 35 let
h) 36- 40 let

4. Uved'te, jak dlouho trvá Vaše praxe na pozici asistenta pedagoga na této základní škole:

5. Uved'te stupeň, na kterém pracujete:

a) první stupeň b) druhý stupeň

6. Uved'te počet žáků ve třídě, ve které pracujete:

a) 19 – 21 b) 22 – 24 c) 25 – 27 d) 28 – 30 e) 31 - 33

7. Uved'te počet žáků se specifickou poruchou učení ve Vaší třídě:

-

8. Uved'te, jaké metody a pomůcky používáte při práci asistenta pedagoga s žáky se specifickou poruchou učení:

9. Uved'te, zda při práci s dětmi se specifickou poruchou učení spolupracujete s pedagogem, který řídí výuku:

a) ano b) ne

- Uved'te, jak spolu spolupracujete:

10. Uved'te, zda probíhá vzájemná komunikace a spolupráce mezi Vámi a rodiči žáka se specifickými poruchami učení:

a) ano a je to velmi prospěšné
b) ano, ale bez efektu
c) ano, ale je to spíše na škodu
d) ne, neprojevují zájem

11. Uved'te, zda základní škola, ve které pracujete, podporuje Vaši práci s dětmi se specifickými poruchami učení dalším vzděláváním například formou kurzů a seminářů:

a) ano b) ne

12. Uved'te, jaký je Váš osobní názor na inkluzivní vzdělávání (pokud se chcete vyjádřit):

13. Uved'te, zda se v rámci své praxe na pozici asistenta pedagoga setkáváte při výuce s žáky, kteří nejsou diagnostikovaní a přitom mají zjevnou specifickou poruchu učení. Pokud se s nimi setkáváte, uved'te, jak s těmito žáky při výuce pracujete:

a) ano b) ne

- Jak s těmito žáky pracujete (používáte pomůcky, individuálně dopomáháte s učivem, ...):

14. Uved'te, jak vnímáte přítomnost a práci asistenta pedagoga při vyučovacích hodinách z Vašeho úhlu pohledu jako asistenta pedagoga:

-

15. Uved'te, jak hodnotíte vzájemnou spolupráci Vás jako asistenta pedagoga s pedagogy při výuce:

-

16. Uved'te, s jakou poruchou dys- se v rámci své praxe na této základní škole setkáváte nejčastěji (např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, ...):

Příloha C – Soubor otázek polostrukturovaného rozhovoru pro pedagogy

- 1) Zúčastnil/a jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?**
- 2) Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?**
- 3) Srovnajte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.**
- 4) Setkáváte se při edukaci žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se specifickými skutečnostmi, jako je častá absence žáka, případně výchovné problémy? S jakými?**
- 5) Je pro Vás podpora žáka se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nějak obtížná? Jak?**
- 6) Co je pro Vás úspěchem při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?**
- 7) Jak jsou v kolektivu třídy vnímáni žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností? Existují nějaké stereotypy?**

Příloha D – Soubor otázek polostrukturovaného rozhovoru pro asistenty pedagoga

- 1) Zúčastnil/a jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?**
- 2) Asistujete, respektive pomáháte ve třídě pouze přidělenému žáku se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nebo více žákům? Jak?**
- 3) Co je pro Vás při práci se žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nejtěžší?**
- 4) Srovnejte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.**
- 5) Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?**
- 6) Co je pro Vás úspěchem při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?**

Autorka otázka 1): Zúčastnil/a jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?

I1-01: *No, ano. Bylo jich víc. Měla jsem školení na autismus, na nadměrně nadané žáky a na poruchy učení.*

Autorka: **Bylo to školení pořádané v rámci Vaší školy nebo v rámci jiného vzdělávacího zařízení?**

I1-01: *No, byla jsem na ně školou vyslána. Vybrala jsem si je z nabídky ale sama.*

Autorka otázka 2): Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I1-01: *Vesmíš žádné, jen kontroluji porozumění, využívám asistenta pedagoga, taky zkracuji diktáty, dávám mu víc času, osekávám úkoly, často ho kontroluji a povzbuzuji.*

Autorka otázka 3): Srovnejte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.

I1-01: *Je stejný.*

Autorka otázka 4): Setkáváte se při edukaci žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se specifickými skutečnostmi, jako je častá absence žáka, případně výchovné problémy? S jakými?

I1-01: *Nesetkávám. Jenom bývají například hluční. Když je poznáte, co na ně platí, tak na ně stačí domluva. Mnohdy mají individuální vzdělávací plán děti, které ho vůbec nepotřebují a tam, kde by byl potřeba, tam ho nemají. Co jsem vypožorovala ze své praxe, tak někdy stačí důslednost, trpělivost, pevná ruka a řád.*

Řešíte nějakým způsobem situaci, kdy žák nemá individuální vzdělávací plán a dle Vás by ho potřeboval?

I1-01: *Neřeším to. Někdy promluvím s rodiči.*

Autorka otázka 5): Je pro Vás podpora žáka se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nějak obtížná? Jak?

I1-01: *Ne, není. Jenom je hodně nepříjemné psaní dokumentace. Zdá se mi to jako opakování věcí o ničem. Čas, který věnuji papírování, bych mnohem raději věnovala dětem. Třeba bych si s nimi mohla víc povídat, měla bych čas mít osobnější přístup.*

Autorka otázka 6): Co je pro Vás úspěchem při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I1-01: *Je to pochopení učiva žákem. Když se co nejvíc začlení mezi ostatní, je uznávaný, takže ho druhé děti nevyčleňují a respektují. Spokojená a fungující třída je pro mě při učení polovina úspěchu.*

Autorka otázka 7): Jak jsou v kolektivu třídy vnímáni žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností? Existují nějaké stereotypy?

I1-01: *Tito žáci v kolektivu nejsou odstrkováni, ale je pravda, že se baví s menším okruhem spolužáků. Někdy zapadnou.*

Autorka otázka 1): Zúčastnil/a jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?

I1-02: *Ne. My jsme to měli na pajiďě jako speciální pedagogiku. Kurzu jako takového ne.*

A zúčastnila jste se nějakého školení pořádaného Vaší školou?

I1-02: *My jsme to měli v rámci školy, měli jsme kurz nebo certifikát speciální pedagogiky, a tam jsme se byli podívat i ve škole pro ty hluchoněmé a tak na Doubravce, tam jsme byli. Od školy chodím na školení na první stupeň, třeba do matematiky, do češtiny, to chodím, ale nechodím na školení na specky.*

Autorka otázka 2): Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I1-02: *No, jako metody. Praktikujeme zkrácené diktáty nebo doplňovací cvičení, více času na testy, když je možnost, tak speciální pomůcky pro žáka a pro ty menší děti názorné pomůcky (jako máte například ty fazole). A to je asi všechno. A asistent pedagoga, ale to není moje, že jo.*

Ale při výuce asistenta pedagoga využíváte?

I1-02: *No určitě. Nevyužívám ho k učení, ale k procvičování a doporozumění mého výkladu žákem, protože já to vyložím, to učení, a on to tomu dítěti dovysvětlí, co nechápe. Takže dopomoc nebo pomoc při vysvětlení nebo doporozumění toho textu, když nerozumí nebo k porozumění toho, co má dělat. Asistenta určitě využívám, jo.*

Autorka otázka 3): Srovnajte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.

I1-02: *Tam je to o tom, že srovnáváte žáka s individuálním vzdělávacím plánem a žáka s výchovnými problémy. Pokud učím žáka s individuálním vzdělávacím plánem, řídím se tím plánem a doporučeními z pedagogické poradny, takže tam se přikláníte k tomu, co Vám poradna doporučila a snažíte se používat doporučené pomůcky nebo metody, tak s tím dále*

pracujete. Podle individuálního vzdělávacího plánu se učitelé řídí. Kdežto když je žák zlobivý nebo má nějaké poruchy, přistupujete k němu jako k normálnímu žákovi, nemá žádné úlevy, které má dítě s individuálním vzdělávacím plánem, které je už vyšetřené. Nemůže tedy mít zkrácené diktáty nebo jiné ohledy na ten svůj problém, protože on není vyšetřený. Přistupujete k němu jako k normálnímu žákovi, akorát jej musíte okřikovat v učení nebo v chování. Beru ho tak, jakože zlobí, neberu ho tak jako že je poruchový. Zde je na úvaze učitele, zda ho dá vyšetřit nebo jestli se tím nechce zabývat a bere ho jako zlobivé dítě. Když ho budu brát jako zlobivé dítě, tak ho okřiknu, ale když ho budu brát tak, že vidím nějakou poruchu, tak se k němu můžu chovat drobet jinak a dám podnět na vyšetření. Do dočasné doby, než to vyšetření proběhne, tak si na to můžu dávat pozor a snažit se mu nějakým stylem pomoci.

Jak konkrétně přistupujete k žákům, kteří čekají na vyšetření?

I1-02: *Záleží dle poruchy. Například jim můžu zmírnit hodnocení, snažím se žáka více motivovat.*

Autorka otázka 4:) **Setkáváte se při edukaci žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se specifickými skutečnostmi, jako je častá absence žáka, případně výchovné problémy? S jakými?**

I1-02: *Když beru ve třídě to, jak chybí, tak ty děti většinou nechybí, když nejsou vyloženě nemocné, protože rodiče hodně spolupracují se školou a vlastně chtějí, aby to dítě do školy chodilo. Když už je to dítě, které má nějaký problém, tak většinou chodí do školy, nebyl tam problém, že by někdo chodil za školu nebo že by byl třeba hodně nemocný nebo něco. Když je ten žák zdravý a má jenom nějakou poruchu, tak většinou rodiče chtějí, aby do školy chodil, protože se to potom hůře doučuje, že jo. U výchovných problémů záleží na tom, jestli je problémem chování nebo jakou má diagnostiku a na povaze dítěte. Protože když vezmeme v úvahu žáka T., který má poruchu pozornosti s hyperaktivitou, dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií, tak ten je sprostý, když nechce dělat, tak prostě nedělá. Kdežto žák D., který má speciální vzdělávací potřeby a je mentálně podprůměrný, tak ten maká. Takže podle toho, jak dítě chce nebo nechce, jak hodně ho k tomu nutím nebo jako je zvyklé pracovat, jaké jsou návyky z domova, a to je všechno podle mě osobnost dítěte, a to je všechno, co se v tom odehrává, jestli mu to jde nebo nejde, jestli se chce učit nebo nechce učit, záleží na tom dítěti. Já mu můžu pomoci, můžu ho namotivovat, ale je jen na tom dítěti, jestli se chytne, nebo ne.*

Autorka otázka 5:) Je pro Vás podpora žáka se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nějak obtížná? Jak?

I1-02: *No, když je tam asistent, tak ne. Ale když nemám asistenta a je tam více dětí s individuálním vzdělávacím plánem, tak někdy ano. Podle toho, kolik jich ve třídě je a na co u nich musím přihlížet, v čem jim musím ulehčovat, protože když na ně budu sama a je jich ve třídě víc, tak je to pro mě náročné, protože nestíhám se jim věnovat tolik, jako když mají asistenta nebo když je tam jeden nebo dva žáci se speciálním vzdělávacím plánem.*

Co se týče známkování, tak to složité není, to jim oznámkuji stejně, výklad mají stejný, ale měla bych se jim více věnovat, ale já nemám čas se jim víc věnovat než těm ostatním, když tam není ten asistent. V tu chvíli je to pro mě těžší a v tu chvíli mě to zatěžuje v tom, že já se jim nestíhám věnovat tak, jak bych měla nebo se naopak nemůžu věnovat třídě.

Autorka otázka 6): Co je pro Vás úspěchem při práci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I1-02: *No, zaprvé je úspěch určitě to, když žák je schopen pracovat, když se dobře namotivuje. To je první, že má chuť a snahu. Až potom jsou ty výsledky, známky. Myslím si, že pro mě je to lepší, když vidím, že je to zaujalo a že je to baví, že to chtějí. Potom samozřejmě když se to učivo naučí a rozumějí mu. Že jo? Že jim pomůžete zjistit, jak to vypočítat, jak to mají udělat, aby zjistili pravidla, podle kterých se to dělá. Tak to je asi úspěch.*

Autorka otázka 7): Jak jsou v kolektivu třídy vnímáni žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností? Existují nějaké stereotypy?

I1-02: *No, tak zaprvé si myslím, že to záleží na třídě, jak se to dítě zařadí, a na složení třídy. Jo? A za druhé si myslím, že to záleží i na žákovi jako takovém. Protože jsou žáci, kteří se chtějí zapojit, a žáci, kteří se zapojit nechtějí. Když uvedu příklad. Žák P. s tím neměl problém, mluvil s klukama, bylo to ukradený. Ale žák T., toho už ve třídě moc nechtějí a ona si hraje jen s žákem D., který sedí v lavici vedle něj a [který s ohledem na své speciální vzdělávací potřeby] nemůže odejít. Ale ten žák T. může, ale nechce, i když se jí drobet ptají. Žák D. tím začíná být mimo kolektiv. Když bude dítě poruchové, ale svým chováním normální, tak si myslím, že žákům je to jedno, jestli je dítě poruchové nebo není. Jediné, co někdo může říct,*

že když mají asistenta, že se jim více věnuje. Ale malé děti to berou, není to pro ně něco navíc nebo nějaké plus.

A jaký je podle Vás přístup k práci asistenta pedagoga mezi učiteli a dětmi?

I1-02: *Vnímám rozdílný přístup mezi pedagogy na prvním a druhém stupni. I děti jinak berou asistenta na prvním stupni a jinak na druhém. To určitě jo, protože tam na druhém stupni je asistent naopak obtěžuje a je to takový vyčleněný, je to pro ně problém pro ty děti. Kdežto na prvním stupni to berou jinak, děti berou, že tam asistent je.*

A jak jej vnímáte Vy?

I1-02: *Pro mě je asistent přínosem. Asistent ty děti zná a pracuje s nimi, já na ty děti nemám čas, on jim to dovysvětlí, on ví, co na ty děti platí. Je to moje taková prodloužená ruka. Důležitá je komunikace mezi učitelem a asistentem, taky to, jak si spolu sednou, hlavně na prvním stupni, kde spolu vlastně vesměs tráví veškerý čas. Když si spolu nasednou, tak je to problém. Že jo? Na druhém stupni, když si nasednou, tam se prostřídají, tak je tam hodinu a nazdar.*

Příloha G – Transkript polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga – informant I2-01

Autorka otázka 1): Zúčastnil/a jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?

I2-01: *Ano. Byl to kurz zaměřený přímo na asistenta pedagoga a na komunikaci s rodiči. Dále jsem taky absolvovala kurz na práci s dětmi s poruchou autistického spektra a ADHD, ale to už se netýká specifických vývojových poruch školních dovedností.*

A byly to kurzy pořádané školou?

I2-01: *Ne. Všechny kurzy jsem absolvovala z vlastní vůle, ještě jsem tady nebyla ani zaměstnaná. Ale škola mi umožňuje školení dle nabídky školicího institutu. Byla jsem třeba na školení o poruchách chování, o autismu, ADHD ve škole.*

Autorka otázka 2): Asistujete, respektive pomáháte ve třídě pouze přidělenému žákovi se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nebo více žákům? Jak?

I2-01: *Je to více žákům, ale vždy je to po domluvě s pedagogem, který rozhodne, do jaké míry smím u daného žáka zasáhnout. Domluva s pedagogem je vždy velmi důležitá.*

Jak se domlouváte s pedagogem ohledně asistence?

I2-01: *Já připravím pomůcky a pedagog je schválí. Pokud je to dítě, které není asistenční, tak ... nevím, jak bych to řekla, do jaké míry můžu navést dítě ke správnému porozumění. Pedagog se mě zeptá, jestli danému dítěti větu nebo zadání nepřečtu znova a nevypíchnu to důležité.*

Odmítl někdy pedagog, abyste poskytla asistenci?

Většinou už jsme tak sebrání, že vím, kam můžu zajít, takže se mi to nestalo.

Autorka otázka 3): Co je pro Vás při práci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nejtěžší?

I2-01: *Přimět ho dělat zadaný úkol nebo udržet jeho pozornost. Taky s ním někdy bývá těžká komunikace. Někdy bývá i velmi obtížná komunikace s rodiči.*

V čem konkrétně je komunikace nebo spolupráce s rodiči obtížná?

I2-01: *V rámci domluvené přípravy, radíte rodičům, dáváte jim pomůcky, podle kterých mají postupovat, a pak vidíte, že dítě nemělo přípravu žádnou. Poznám to podle toho, že materiály připravuji sama a vidím, že je dítě ani nevidělo.*

Autorka otázka 4): **Srovnejte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.**

I2-01: *Můj přístup je stejný.*

Autorka otázka 5): **Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?**

I2-01: *Vždy se snažím vytvořit pomůcky přímo na míru daného žáka. Jsou to různé tabulky, přehledy nebo třeba kartičky. Vždy je to ale nejdřív prokonzultované a schválené pedagogem. Taky hodně žáka sleduju a kontroluju, jak pracuje, jestli rozumí probírané látce a pokynům učitele. Někdy, když žák potřebuje, tak mu třeba výklad nebo pokyn zopakuju a jestli nerozumí ani pak, někdy si kreslíme názorné jednoduché obrázky nebo tak (smích). S některými žáky je práce ale opravdu složitá. Pokud si situace žádá a nechci rušit ostatní žáky nebo to žák sám vyžaduje, jdeme spolu zase po souhlasu pedagoga pracovat do speciálně vyčleněné místnosti.*

Co si představit pod speciálně vyčleněnou místností?

I2-01: *Jedná se o místnost, která je poměrně velká. Škola podle mě toto prostředí zpříjemnila obrázky na zdi a jednoduchým a účelným nábytkem, který je barevný. Je zde stůl pro dvě asistentky a pro dva žáky, čtyři židle, logopedické zrcadlo, podložka na ležení, skříňky s pomůckami. Učebna je vybavena notebookem, stolním počítačem a můžeme tu používat i školní tablet. Učebna je přizpůsobena odpočinku i práci, žáci zde můžou pracovat individuálně, psát testy, cvičení, můžu jim tu učivo zopakovat nebo ještě jednou v tichosti a o samotě vysvětlit. Najednou můžou být v místnosti maximálně dva žáci, stává se však, že jich je někdy i víc.*

Jak náročná je časově Vaše příprava, chystáte materiály a pomůcky sama?

I2-01: *No, ano. Pomůcky a materiály hledám na internetu a přizpůsobuji danému žákovi, některé materiály vyrábím i sama podle sebe. Časově to neumím odhadnout, ale hledání a výroba zabere hodně času.*

Autorka otázka 6): Co je pro Vás úspěchem při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I2-01: *Pokud dojde k pochopení učiva a k dosažení úspěchu, i když k tomu někdy vede hodně dlouhá cesta.*

Autorka otázka 1): Zúčastnila jste se vzdělávacího kurzu se zaměřením na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností?

I2-02: *Ano.*

A víte jakých?

I2-02: *Vyloženě poruchy ADHD, na vývojové poruchy učení a ADHD ve škole, ale přesný název kurzu si nepamatuji.*

Autorka otázka 2): Asistujete, respektive pomáháte ve třídě pouze přidělenému žáku se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nebo více žákům? Jak?

I2-02: *Je jich více a skvěle (smích). Jak jinak?*

A s kolika tedy přesně pracujete?

I2-02: *No víte co, ono záleží, při češtině i těm slabším, tak čtyřem.*

Z čehož jeden je přidělený a zbytek je sdílený?

I2-02: *Ne, z toho je jeden přidělený, jeden sdílený a dva jsou tak jako dobrovolní.*

Hmmm. No a jak přesně asistujete?

I2-02: *Tak žákovi K., tomu dělám tabulky, přípravy a jako rozbor toho učiva. Vysvětluji mu víc to učivo. Víte jakoby v souvislosti s tím učitelem, když něco vykládá, tak já se ptám, jestli tomu rozumí a dovysvětluji.*

A ty tabulky si vymýšlíte sama, že jo?

I2-02: *No, to tam k tomu, jakoby co probíráme. Například k zájmenu jenž, což měli skloňovat, tak jsem si vyhledala na internetu tabulku a tu jsem pro něj přizpůsobila. Nepoužívám žádné předepsané tabulky, vyrábím je sama, aby to bylo pro něj na míru. Já vím, že on tomu takhle porozumí.*

Rozumím, pojd'me k další otázce.

Autorka otázka 3): Co je pro Vás při práci se žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností nejtěžší?

I2-02: *Nejtěžší? Já nevím. To neumím říct, nevím co je nejtěžší. Víte co, u žáka K. je to jasný, tam je nejtěžší ho dovést k tomu, aby porozuměl. U žáka P. asi aby se trochu soustředil no a vnímal.*

Autorka otázka 4): Srovnajte svůj přístup k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a k žákům s výukovými potížemi.

I2-02: *Stejný. Já mám ke všem úplně stejný přístup.*

Autorka otázka 5): Jaké metody a postupy aplikujete při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I2-02: *Tabulky, přípravy, rozbor učiva a tak.*

Autorka otázka 6): Co je pro vás úspěchem při asistenci s žákem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností?

I2-02: *No když ty děti mají úspěch. Když se jim to prostě povede, naučí se učivo a chápou, co se naučili, tak máte radost s nimi.*

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jitka Denková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

**Název práce: Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na základní škole
v Plzni**

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 48

Celkový počet stran příloh: 20

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová, PhD.