

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019 - 2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Frantová

**Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými
vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni
základní školy**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Martina Karkošová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED

2019-2022

BACHELOR THESIS

Lucie Frantová

**The Analysis of Support Measures for Pupils
of Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills
in Primary School**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Martina Karkošová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Martině Karkošové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá analýzou podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni základní školy. Cílem práce v teoretické části je stručný popis a etiologie specifických vývojových poruch. Následuje popis jednotlivých stupňů podpůrných opatření a bližší popsání vybraných podpůrných opatření, která jsou využívána na prvním stupni základní školy.

Cílem bakalářské práce v praktické části je analýza podpůrných opatření v praxi. Budeme se snažit pomocí dotazníkového šetření zjistit, které podpůrné opatření je pohledem učitele efektivním prostředkem při podpoře žáků se specifickými poruchami učení. Také nás zajímá, které opatření je z jejich pohledu pro žáka nejprospěšnější.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, dotazníkové šetření, dyslexie, individuální vzdělávací plán, inkluzivní vzdělávání, plán pedagogické podpory, podpůrná opatření, specifické poruchy učení

Annotation

The bachelor thesis deals with the analysis of support measures for pupils with specific developmental disorders of school skills at the first level of primary school. The aim of the theoretical part of the thesis is a brief description and aetiology of specific developmental disorders. This is followed by a description of the different levels of support measures and a more detailed description of selected support measures used in the first stage of primary school.

The aim of the bachelor thesis in the practical part is the analysis of support measures in practice. We will try to find out, by means of a questionnaire survey, which support measure is, from the teacher's point of view, an effective means of supporting pupils with specific learning disabilities. We are also interested in which measure is the most beneficial for the pupil from their point of view.

Keywords

dyslexia, educational support plan, inclusive education individual education plan, questionnaire survey, support measures, specific developmental disorders, teaching assistant

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	10
1.1 Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností	10
1.2 Charakteristika specifických vývojových poruch školních dovedností.....	36
1.2.1 Dyslexie	13
1.2.2 Dysgrafie.....	36
1.2.3 Dysortografie	35
1.2.4 Dyskalkulie	15
1.2.5 Dyspinxie	36
1.2.6 Dymúzie	35
1.2.7 Dyspraxie	16
1.3 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností	35
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	19
2.1 Podpůrná opatření prvního stupně	20
2.2 Podpůrná opatření druhého stupně	21
2.3 Podpůrná opatření třetího stupně	22
2.4 Podpůrná opatření čtvrtého stupně	22
2.5 Podpůrná opatření pátého stupně.....	23
3 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY	24
4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	25
5 ASISTENT PEDAGOGA.....	29
5.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga	29
5.2 Legislativní rámec.....	30
5.3 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga.....	30
5.4 Náplň práce asistenta pedagoga	32
5.5 Metodika práce asistenta pedagoga	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	35
6.1 Cíl výzkumu.....	35

6.2	Hypotézy	36
6.3	Stanovení výzkumné metody	36
7	ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
8	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	62
8.1	Hypotéza č. 1	62
6.2	Hypotéza č. 2	63
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
	SEZNAM ZKRATEK	71
	SEZNAM GRAFŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Listina základních práv a svobod řadí mezi základní lidská práva právo na vzdělání a rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami je velmi diskutované téma, protože s poruchami učení či chování se setkáváme u velkého procenta dětské populace.

V dnešní době je podporována integrace a inkluze a do tříd jsou zařazovány děti s různými specifickými vzdělávacími i výchovnými obtížemi. Těmto dětem jsou poskytována podpůrná opatření, jejichž cílem je dětem pomáhat vyrovnat jejich znevýhodnění a umožnit jim podávat takové školní výkony, které nejsou snižovány jejich znevýhodněním.

Cílem bakalářské práce je analyzovat podpůrná opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni základní školy. Zajímá nás, která podpůrná opatření považují učitelé za efektivní, a u kterých podpůrných opatření dochází ke zlepšení školních výkonů u dětí s SPU. Také, zda zlepšení školních výkonů podmiňuje právě efektivní využívání podpůrných opatření.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. Jejím cílem je objasnit základní poznatky z oblasti specifických vývojových poruch školních dovedností. 1. kapitola je věnována vymezení pojmu „specifické vzdělávací potřeby školních dovedností“, jejich etiologii, charakteristice a diagnostice. Ve 2. kapitole se zaměříme na podpůrná opatření a jejich legislativní rámec, seznámíme se s pěti stupni podpůrných opatření. 3. kapitola blíže představí plán pedagogické podpory, který škola poskytuje žákovi s SPU v prvním stupni podpůrných opatření. 4. kapitola popisuje individuální vzdělávací plán, dokument, který má za úkol naplnit speciální vzdělávací potřeby dítěte. Objasňuje také tvorbu IVP. V 5. kapitole představíme asistenta pedagoga, vymezíme jeho pojem, legislativní rámec, seznámíme se s požadavky v oblasti jeho kvalifikace i osobnostních předpokladů. Objasníme si náplň jeho práce.

V praktické části budeme na základě dotazníkového šetření analyzovat používání a efektivitu podpůrných opatření, především individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga, a jejich dopad na školní výkon žáků s SPU na prvním stupni základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

V české odborné literatuře se setkáváme s různými termíny, které tuto oblast pokrývají. „V odborné literatuře pedagogické, psychologické se setkáváme s termíny *specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.*“ (Bartoňová, 2010, s. 6)

Co jsou tedy specifické vývojové poruchy školních dovedností. Matějček (1993) i Zelinková (2003) se shodují, že poruchy učení jsou souhrnným označením pro skupinu obtíží, které vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy a projevují se v osvojování, užívání a porozumění řeči, také ve čtení, psaní, počítání.

V psychologickém slovníku se specifická vývojová porucha školních dovedností vymezuje jako porucha učení (čtení, psaní, gramatiky, počítání), která není způsobena v důsledku nedostatku příležitostí k učení či špatných vyučovacích metod ani poškozením nebo onemocněním mozku, vadou sluchu či zraku, mentální retardací. Předpokládá se, že se jedná o určitý typ biologické dysfunkce, která se častěji vyskytuje u chlapců a projevuje se specifickým poškozením alespoň jedné školní dovednosti. (Hartl, Hartlová, 2000)

Lze tedy říci, že specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou heterogenní skupinou výukových obtíží dítěte ve škole, které se projeví až na určitém stupni vývoje dítěte, nejčastěji po nástupu do školy, a to na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy a nejsou zapříčiněny mentální retardací, vadou či nevhodnými vyučovacími metodami.

Specifické poruchy učení je termín nejvíce využíváný v oblasti školství, odráží ho Školský zákon č. 561/2004 Sb. v paragrafu 16 (tady tedy pod názvem vývojové poruchy učení) nebo vyhláška č. 27/2016 Sb., která používá pojem specifické poruchy učení. Dovětek „školních dovedností“ užívá diagnostika skrze MKN 10, jedná se o systém zdravotnický, který zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do poruch psychického vývoje, a to následovně:

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení
F81.1 Specifická porucha psaní
F81.2 Specifická porucha počítání
F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
F83 Smíšené specifické vývojové poruchy
(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992)

1.1 Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností

Pohled na příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností se liší podle jednotlivých badatelů, jejichž výzkumy se zaměřují na oblasti psychologické, neurobiologické, speciálně pedagogické, sociologické či lingvistické. Podle Kučery, který se touto problematikou zabýval v 50. letech, jsou příčiny z 50 % způsobené lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), z 20 % se jedná o dědičnost, 15 % vychází z kombinace LMD a dědičnosti a 15 % patří příčinám neurotickým nebo nezjištěným. (Pipeková 1998) LMD je označení pro mnohé lehké odchylky mentálního vývoje dítěte, dnes se však v diagnostice SPU již nepoužívá a nahrazuje se nejčastěji termínem ADHD. Dle DSM - IV je ADHD syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou. Dále se můžeme setkat s termínem hyperkinetická porucha, kterou vymezuje MKN – 10. Diagnostická kritéria DSM – IV a MKN – 10 nejsou zcela shodná, v DSM – IV jsou kritéria popisnější a širší, proto jsou využívána častěji.

LMD a ADHD nelze však považovat za totožné, LMD se zaměřuje na příčiny poruchy, ADHD pak na její projevy. (cit. online 2010, Alfabet)

Zelinková (2010) uvádí, že příčiny vzniku specifických poruch učení můžeme rozdělit do třech rovin:

- biologicko - medicínská rovina
- kognitivní rovina,
- behaviorální rovina.

Biologicko - medicínská rovina

Do této skupiny řadíme obtíže na genetickém podkladě. V dnešní době máme již nezvratné důkazy, že vývojové poruchy jako např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Víme, že neexistuje jeden gen, který způsobuje dyslexii, ale několik klíčových genů. Následně tyto geny v kombinaci s dalšími faktory a vlivem prostředí přispívají k riziku vzniku SPU. (Zelinková, 2003)

Řadíme sem také fungování a strukturu mozku osob s dyslexií. Jejich struktura a fungování mozku se liší od osob bez dyslexie. Tyto rozdíly vznikají pravděpodobně před porodem díky genetickým činitelům a jejich interakci s prostředím. (Zelinková, 2003)

Dále můžeme do této roviny řadit hormonální změny, především zvýšenou hladinu testosteronu a cerebrální teorii, která vysvětluje změny na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. (Zelinková, 2003)

Kognitivní rovina

Kognitivní rovina prokazuje deficity v různých oblastech:

- deficit fonologický
- deficit vizuální
- deficit v oblasti řeči, jazyka
- deficit v procesu automatizace
- deficit v oblasti paměti
- deficit v časovém uspořádání (ovlivňují rychlost kognitivních procesů)
- kombinace deficitů. (Zelinková, 2003)

Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny zahrnujeme vliv prostředí, v této souvislosti to znamená, že dítě nemá dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj trivie. Ať už proto, že rodiče sami jsou dys nebo se obecně jedná o nepodnětné či konfliktní prostředí. (Matějček, Vagnerová a kol., 2006) Zelinková (2003) však do této roviny řadí rozbor procesu čtení a psaní, rozbor chování při čtení, psaní a rozbor chování při běžných denních činnostech.

1.2 Charakteristika specifických vývojových poruch školních dovedností

Z výše zmíněných definicí specifických poruch učení můžeme definovat jednotlivé specifické poruchy školních dovedností. Řadíme sem poruchu čtení (dyslexii), poruchu psaní (dygrafii), poruchu pravopisu (dysortografii), poruchu počítání (dyskalkulii), poruchu kreslení (dyspinxii), poruchu hudebnosti (dysmúzii) a schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxii). (Pipeková, 1998)

1.2.1 Dyslexie

Definice dyslexie byla přijata 4. 4. 1968 v Dallasu, USA. „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*” (Matějček, 1995, s.19)

„*Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.*” (Bartoňová, 2010, s. 10)

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje velmi často již od počátků čtení při rozpoznávání a zapamatování jednotlivých písmen, především tvarově podobných např. b-d, s-z, t-j nebo ve zvukově podobných hláskách např. a-e-o, b-p. Obtíže nastávají při spojování hlásek ve slabiky, v souvislém čtení, které souvisí s oslabením v oblasti spolupráce hemisfér. Problémy se tedy projevují v rychlosti a správnosti čtení a také v porozumění čtenému textu. (Pipeková, 1998)

Novák (2013) dělí dyslexii takto:

- vývojová dyslexie – specifická porucha učení v oblasti učení,
- vývojová dyslexie percepční – auditivní typ – snížená úroveň sluchové diferenciací hlásek v důsledku nižší auditivní paměti (zapamatování a vybavení si hlásek v daném rozsahu),
- vývojová dyslexie percepční – vizuální typ – dítě nedokonale zpracovává zrakové podněty, čímž dochází k záměně slabik nebo hlásek.,
- vývojová dyslexie – integrativní typ – zde je narušená schopnost převádění správně vnímané grafémy ve slovech. Čtení, které není zatíženo chybami s dobrým porozuměním, je ale velmi pomalé a nerovnoměrné,

- vývojová dyslexie - ideativní typ – při tomto typu dyslexie je snížena schopnost pohotového vnímání významu dějových souvislostí. Převaha obtíží je na úrovni chápání a zpracování textu, přestože čtenářská dovednost je vyspělá.

Nejčastěji tedy obtíže pramení z fonémové segmentace, z procesu, kdy se slovo rozkládá na zvukové složky. Také můžeme sledovat obtíže v oblasti slovní paměti a v deficitu zrakového vnímání. (Pipeková, 2006)

1.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Tato porucha postihuje především grafický projev, tedy schopnost napodobit a osvojit si tvary písmen, jejich správné řazení či jejich záměna. (Bartoňová, 2010; Pipeková, 1998; Průcha, Walterová, Mareš, 1998; Zelinková, 2003) Pipeková (1998) dále uvádí, že psaní jedince s dysgrafií namáhá, píše pomalu. Často je také zjištěno chybné držení psacího náčiní. Zelinková (2003) dodává, že mezi projevy dysgrafie patří např. nestandardní velikost písma a jeho snížená čitelnost, časté přepisování a škrtnání, neupravený písemný projev.

Podkladem této poruchy je nejčastěji porucha jemné motoriky. Dalším faktorem je deficit ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, paměti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Obtíže vznikají i při problémech s vyhraněností laterality. Zejména děti se zkříženou lateralitou mívají výrazněji pomalejší tempo, písmo a úprava je ve snížené kvalitě. (Zelinková, 2010)

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která dítěti znemožňuje správně zapsat všechna písmena ve správném pořadí včetně měkkosti a délek. Dysortografie často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Obtíže se projevují od počátku školní docházky, jedinci s dysortografií často vynechávají písmena, zaměňují písmena, komolí slova, vynechávají nebo zaměňují délku samohlásek, chybují v měkčení. S kvalitní péčí chyb ubývá, ale je potřeba dopřát dítěti dostatek času na psaní. (Pipeková, 1998) Zelinková (2003) považuje za typické projevy dysortografie nerozlišování dlouhých a krátkých slabik, špatné rozlišení sykavek, vynechávání či přidávání slabik ve slově, nerozlišování měkkých a tvrdých slabik (di – dy, ti – ty, ni – ny)

Výše zmíněné obtíže pramení z deficitu fonologických funkcí. Jedná se tedy o poruchu v oblasti sluchového vnímání. Obtíže se projevují ve vnímání a rozlišování fonémů. Porušena je schopnost rozlišovat zvuky, výšky, délky i hloubky tónů, také rozlišování hlásek, slabik, slov i vět. Obtíže se projevují v analýze a syntéze, ve sluchové orientaci a sluchové paměti. Často jedince s dysortografií doprovází snížený jazykový cit. (cit. online 2010, Alfabet)

Michalová (2003) vedle deficitu v oblasti sluchového vnímání, přidává deficit ve zrakovém vnímání, kdy je narušena zraková paměť, která oslabuje schopnost vybrat písmena tvarově podobná. Přidává také deficit v oblasti motorické, který souvisí s vlastním psaním, které je pro jedince namáhavé.

1.2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. „*Svůj původ má v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch částí mozku, jejichž nepřiměřené anatomicko-fyziologické zrání souvisí se zvládnutím matematických funkcí.*” (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014, s. 159) Podle příznaků rozlišujeme několik typů dyskalkulie. Košč v roce 1978 rozdělil dyskalkulii podle příznaků vyskytujících se v souvislosti s vývojem a vytvářením matematických pojmů a vztahů, se čtením i psaním matematických výrazů. (Blažková, 2009)

- Praktognostická dyskalkulie: při tomto typu dyskalkulie má jedinec problémy s manipulací s konkrétními předměty nebo jejich symboly. Jedinec není schopen vytvořit skupinu předmětů o daném počtu prvků. Není schopen porovnávat čísla a v geometrii neumí seřadit předměty podle velikosti. (Zelinková, 2015)
- Verbální dyskalkulie: tento typ dyskalkulie představuje poruchu slovního označení množství a počtu předmětů, číslovek, názvu číslic, operačních znaků. Žák nezvládá vyjmenovat číselnou řadu, nezvládá násobilku ani řadu lichých či sudých čísel. (Zelinková, 2015)
- Lexická dyskalkulie: je porucha čtení matematických symbolů. Časté jsou záměny číslic v čísle, ať již při čtení nebo psaní. Tento typ dyskalkulie je též označován jako numerická dyslexie. (Zelinková, 2015)
- Grafická dyskalkulie: neboli numerická dysgrafie, porucha zápisu matematických symbolů. Dítě má problémy v psaní číslic v přiměřené a stejné

velikosti. U této dyskalkulie bývá porušena pravolevá a prostorová orientace. (Zelinková, 2015)

- Operační dyskalkulie: tento typ dyskalkulie je nejrozšířenějším. Jedná se o narušenou schopnost provádět matematické operace. Nejčastější je záměna matematických operací např. sčítání za násobení. Dalším výrazným projevem je uchýlování se k písemnému řešení i velmi jednoduchých příkladů či počítání na prstech a velká chybovost ve sčítání a odčítání do dvaceti. (Zelinková, 2015)
- Ideognostická dyskalkulie: jedná se o poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi a velkým problémem pro dítě jsou slovní úlohy. Dále není žák schopen počítat od daného čísla po jedné z hlavy. (Zelinková, 2015)

1.2.5 Dyspinxie

„Dyspinxie - specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.“ (Bartoňová, 2010, s. 12)

Také Pipeková (1998) popisuje dyspinxii jako specifickou poruchu kreslení, která se projevuje nízkou úrovní kresby. Jedinec s dyspinxií má obtíže v pochopení perspektivy. Jeho výtvarný projev je neobratný, tvrdý. Nedokáže svou představu převést na papír.

1.2.6 Dismúzie

Dismúzie je specifická porucha, které postihuje oblast vnímání a reprodukování hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů. Jedinci s dismúzií si nepamatují melodii, nedokáží reprodukovat rytmus. (Pipeková, 1998)

1.2.7 Dyspraxie

„Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem.“ (Bartoňová, 2010, s.12)

Pipeková (1998) popisuje dyspraxii jako specifickou poruchu obratnosti, které neumožňuje vykonávat složitější úkoly. Projevuje se při vyučování i při běžných denních činnostech. Jedinci s dyspraxií bývají pomalí, neobratní, nezruční. Jejich obtíže se

projevují v praktických činnostech (psaní, kreslení, tělesná výchova, pracovní vyučování), ale také při mluvení díky artikulační neobratnosti.

Pedagogický slovník uvádí dyspraxii jako motorickou neobratnost, která obvykle souvisí s dalšími formami specifických poruch učení, popř. chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Podle Zelinkové (2015) je dyspraxie v současné době kategorie, která je spíše používaná neurology než pedagogy. Zároveň toto nevyklučuje setkávání učitelů s dětmi s touto kategorií a jejich projevy.

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Jak už víme, poruchy učení se projevují různými symptomy. Jedná se například o rychlost a správnost čtení, úpravu písemného projevu, specifickými chybami v pravopisu, operace s čísly či matematické představy, ale také v krátkodobém soustředění, obtížemi v pravolevé orientaci, poruchy v rozlišování v oblasti sluchového a zrakového vnímání, obtíže ve vyjadřování, výslovnosti, obtíže v hrubé i jemné motorice. Je tedy jasné, že tyto potíže ovlivňují celou osobnost žáka. To zatěžuje nejen samotné dítě, ale i rodiče. Pokud se dítěti ve škole nedaří, je velká pravděpodobnost, že dítě získá negativní vztah ke škole a sníží se jeho sebevědomí. (Zelinková, 1994) Proto je velmi důležitá včasná a správná diagnostika, která stanoví úroveň vědomostí, dovedností, dílčích funkcí, charakterizuje poznávací procesy, sociální vztahy či osobnostní charakteristiky. Diagnostika pomáhá zjistit příčiny školního neúspěchu a je východiskem pro volbu nápravných opatření. Odbornou diagnostiku provádí školská poradenská zařízení, především pedagogicko-psychologické poradny a také čím dál častěji školní poradenská pracoviště, jejichž primárním cílem však není přidělovat diagnózy, ale na základě vlastních diagnostických šetření nastavit vhodná podpůrná opatření. Vyšetření vychází z osobní a rodinné anamnézy dítěte, zjišťuje se úroveň intelektu, úroveň školních dovedností, kognitivní funkce, vyšetřuje se lateralita a další specializované zkoušky podle individuálních obtíží dítěte. (Slowík, 2016)

Aby mohla být stanovena diagnóza, je potřeba, aby žák splňoval určitá kritéria. Dříve byla důležitým diagnostickým kritériem hodnota IQ, která by měla být minimálně 90. V oblasti dyslexie byl také důležitý čtenářský kvocient ČQ. Při vyšetření se pak sledoval

rozdíl mezi IQ a ČQ, který měl být minimálně 20. (Zelinková, 1994) Podle nové legislativy platné od roku 2016 tedy podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. již nejsou kritéria tolik striktní. Cílem není zpřesňovat kritéria, ale poskytnout podpůrná opatření tak, jak to žáci potřebují.

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Po vyšetření a stanovení diagnózy je školským poradenským zařízením vydána zpráva a doporučení. *„Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.“* (Zákon č. 561/2004, ve znění pozdějších předpisů)

Žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení je považován za žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. *„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.“* (Zákon č. 561/2004, ve znění pozdějších předpisů)

Žákovi jsou přiznána a poskytována podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou součástí již zmiňovaného zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně novely § 16 z roku 2015, který je klíčovou legislativní normou, a také součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. 1. 9. 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která zcela nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška podrobně definuje jednotlivé stupně podpůrných opatření a postup, jak tato opatření poskytovat. Je také znatelně proinkluzivní a průlomová. (Zilcher, Svoboda, 2019) Podstatou inkluzivního vzdělávání je, jak uvádí Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher (2015) akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí. Lechta (2010) k východiskům inkluzivního vzdělávání uvádí, že žáky již nedělíme na dvě skupiny, ale máme jednu heterogenní skupinu žáků, kde mají žáci rozličné individuální potřeby. Pokud bychom vycházeli z Potměšila (2018) lze v současnosti sledovat tři dimenze pojetí inkluze. V prvním pohledu ztotožňuje inkluzi s integrací, v druhém pohledu je již možno inkluzi

chápat jako vylepšenou integraci a třetí pohled již jako novou kvalitu v přístupu k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami. Lechtův (2010) pohled na třetí dimenzi je vnímán jako správný, protože integrace není totožná s inkluzí. Inkluze je stav, při kterém vnímáme individuální speciální potřeby každého dítěte. Kocurová (2002) uvádí, že jde o zaměření na potřeby všech vzdělávaných dětí, dobrá výuka a prospěch pro všechny žáky. Další úpravou byla vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se měnila vyhláška č. 27/2016 Sb., kde se změny týkaly hlavně postavení asistenta pedagoga a jeho úvazku.

Podpůrná opatření poskytují školy a školská poradenská zařízení, kdy při jejich uplatňování vždy jednájí v souladu se zájmen dítěte. Mezi podpůrná opatření patří poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, také úprava organizace, obsahu, forem či metod výchovně – vzdělávacího procesu a školských služeb, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a učebnic, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo využití funkce asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga, který potřebuje upravit vzdělávání pro žáka s různými potřebami. Cílem je nejen vyrovnat podmínky, které jsou ovlivněny problémy nebo závažnými obtížemi, ale primárně vytvářet rovné příležitosti ve vzdělávání. Mezi podpůrná opatření patří především úprava metod výuky, didaktické postupy, úprava v hodnocení žáka nebo změna strategie učení žáka. (cit. online 2013, Podpůrná opatření, MŠMT)

V České republice máme v současnosti pětistupňový model podpory, který nedělí žáky podle jejich druhu či typu postižení, ale podle míry, kterou žák při svém vzdělávání potřebuje, aby mohl plně rozvinout svůj potenciál. (Zilcher, Svoboda, 2019) Podpůrná opatření se člení podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Podmínkou použití podpůrných opatření 2. – 5. stupně je písemný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

2.1 Podpůrná opatření prvního stupně

Konkrétní parametry jednotlivých stupňů podpory určuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Ve znění pozdějších předpisů.

Podpůrné opatření prvního stupně se snaží za pomoci běžně dostupných metod, forem práce a její organizace, pomoci žákovi při zhoršování jeho školní úspěšnosti. Pokud tato opatření použijeme správně, můžeme žáka optimálně stabilizovat ve výkonu. V tomto stupni pedagog žáka pozoruje, rozebírá jeho práci, analyzuje dlouhodobé výsledky jeho práce a hodnocení, snaží se zjistit žakovu situaci v rodinném prostředí a jeho aktuální zdravotní stav. Pokud se pedagog této činnosti věnuje pozorně a nejen povrchně, je možné najít důvod žakova selhávání, a především včasné zasáhnout a nastavit adekvátní opatření, která pomohou předejít větším vzdělávacím problémům. Podporu poskytují jednotliví vyučující nebo také pracovníci školního poradenského pracoviště. Vyučující také mohou využít konzultací ve školním poradenském pracovišti, aby mohli lépe nastavit konkrétní podporu pro žáka.

Při prvním stupni těchto opatření spočívá pomoc v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací hodiny a přestávek, v organizaci využití času stráveného ve škole. Těž můžeme žákovi stanovit jiné časové limity pro jeho práci. Klademe důraz na individuální přístup, zaměřujeme se na prevenci únavy a volíme metody na podporu motivace.

Při tomto stupni podpůrných opatření můžeme využívat plán pedagogické podpory, ale dle úpravy §10, který se věnuje plánu pedagogické podpory, uvádíme, že škola může plán pedagogické podpory vypracovat, ale není striktně dožadováno, aby byl tento dokument nutně doručen do školského poradenského zařízení.

V rámci plánu pedagogické podpory žák používá běžné učebnice, běžné didaktické pomůcky a pomůcky, které jsou vázané na jednotlivá postižení či nadání. Můžeme také doplnit o materiály na procvičování učiva nebo materiály určené k vizualizaci učiva. Veškerá podpůrná opatření v prvním stupni jsou hrazena v rámci běžného provozu školy. Pokud bychom to měli shrnout, jedná se o zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu, takový přístup by však dobrému učiteli měl být vlastní. (cit. online 2015, Katalog podpůrných opatření)

2.2 Podpůrná opatření druhého stupně

Při druhém stupni podpůrných opatření zařazujeme speciálně pedagogické metody a formy práce, které nemají dopad na vzdělávání ostatních žáků. Ideální je, aby žák plně fungoval spolu se třídou, avšak důraz je kladen na individuální přístup. Na některé

činnosti může být spojena skupina žáků s podobnými problémy ve vzdělávání. Tato forma výuky je stejně dobře použitelná i v prvním stupni podpůrných opatření. Naopak, zde můžeme na doporučení ŠPZ zařadit předmět speciálně pedagogické péče. V případě potřeby má žák k dispozici didaktické či speciálně didaktické pomůcky. Pedagog využívá rozšířené formy hodnocení. Při podpůrných opatřeních druhého stupně vycházíme z doporučení školního pedagogického zařízení a z prvního stupně podpůrných opatření. Také zde můžeme využít dalšího pedagogického pracovníka, jeho doba působení je však omezená anebo využíváme sdíleného asistenta. Škole vzdělávající žáka ve druhém stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, o částku odpovídající potřebám žáka. (cit. online 2015, Katalog podpůrných opatření)

2.3 Podpůrná opatření třetího stupně

Toto opatření opět realizujeme na základě doporučení školního pedagogického zařízení, v jehož závěru identifikuje podpůrná opatření třetího stupně.

Opatření pro žáka s tímto stupněm už výrazněji zasáhnou do výuky a organizace třídy. Zejména se to týká úpravy vzdělávacích podmínek a úpravu postupu školní práce a domácí přípravy. V tomto případě je již nutná speciálně pedagogická nebo psychologická intervence, která je prováděna ve škole, ve školském poradenském zařízení. Dle instrukcí školského poradenského zařízení či školy s žákem také ideálně pracují doma i rodiče. Vzdělávání žáků probíhá zpravidla s využitím individuálně vzdělávacího plánu, s pomocí asistenta pedagoga nebo s využitím podpory sdíleného asistenta. Při tomto stupni podpůrných opatření žáci k běžným výukovým materiálům mohou využívat speciální učebnice, didaktické či kompenzační pomůcky nebo rehabilitační pomůcky. (cit. online 2015, Katalog podpůrných opatření)

2.4 Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Potíže žáka už vyžadují podstatné úpravy při vzdělávání, jak v organizaci a průběh vzdělávání, tak ve stanovení postupu při jejich nápravě. Při individuální integraci je žák vzděláván vždy s podporou IVP. Žák využívá speciální učebnice, didaktické pomůcky a

využívá již finančně nákladnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Někdy je již nutná úprava pracovního prostředí. Při vzdělávání může být u žáka nutná podpora náhradní komunikace. Obvykle se zde využívá další pedagogický pracovník, asistent pedagoga s odbornou kvalifikací. (cit.online 2015, Katalog podpůrných opatření)

Jak jsme již zmiňovali, ve čtvrtém stupni jsou potřeba další pedagogičtí pracovníci - asistent pedagoga či další pedagogický pracovník (druhý pedagog), také speciálně pedagogická péče – individuální nebo skupinová. Podpůrná opatření v tomto stupni vychází z podpůrných opatření 1. - 3. stupně. (cit. online 2015, Katalog podpůrných opatření)

2.5 Podpůrná opatření pátého stupně

Pátý stupeň podpůrných opatření již vyžaduje nejvyšší možnou míru přizpůsobení organizace potřebám žáka. Musíme přizpůsobit obsah, formu i metody práce, kterými budeme žáka vzdělávat s ohledem na potřeby, možnosti a omezení žáka. Učivo bývá v některých případech redukováno. Při vzdělávání žák využívá speciální učebnice a alternativní materiály, speciální didaktické materiály a vysoce finančně nákladné kompenzační a rehabilitační pomůcky. V případě potřeby je volena výuka v domácím prostředí, která je zajištěna pedagogy školy nebo pracovníkem pedagogického centra. Podpůrná opatření v tomto stupni zahrnují podpůrná opatření zahrnutá v 1. - 4. stupni. Škole, která vzdělává žáka v pátém stupni podpůrných opatření, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. (cit. online 2015, Katalog podpůrných opatření)

3 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY

Plán pedagogické podpory je od roku 2016 novinkou v rámci podpůrných opatření, jedná se o podpůrné opatření prvního stupně. Toto opatření realizuje škola sama bez doporučení školského poradenského zařízení. A také bez nároku na zvýšení finančních prostředků. Podobu plánu pedagogické podpory stanovuje § 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi ně patří například:

- zdůvodnění sestavení plánu,
- charakteristika obtíží žáka, jeho potřeby,
- stanovení cílů plánu, konkrétní postupy, metody výuky, organizace výuky, potřebné pomůcky,
- podpora v rámci domácí přípravy žáka.

Cílem tohoto podpůrného opatření je podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání. Máme tím na mysli pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní a koncentraci. U takového žáka je třeba upravit školní výuku, domácí přípravu, metody, organizaci a hodnocení. Někdy je třeba žáka podpořit a zapojit do kolektivu.

S plánem podpory jsou seznámeni zákonní zástupci a učitelé, kteří daného žáka vyučují. Plán pedagogické podpory vyhláška v nové úpravě pouze doporučuje, nikoliv nařizuje.

Mnozí považují plán pedagogické podpory spíše za birokracii, někteří za nadbytečný až zbytečný. Je potřeba si uvědomit, že plán pedagogické podpory nemá být jen formální dokument, ale je nutné, aby se jednalo o skutečný plán, podle kterého by se mohlo reálně postupovat. Jen tehdy bude mít smysl a bude pomáhat. (Kendíková, 2019) Podle Mrázkové (2020) však hrozí, že ho pedagogové psát nebudou ani v případě, kdyby to bylo pro žáka prospěšné.

4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Na doporučení školského poradenského zařízení se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). IVP se vypracovává na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Jedná se o závazný dokument, který má za úkol naplnit speciální vzdělávací potřeby dítěte. Vypracovává se na základě školního vzdělávacího programu příslušné školy a je součástí dokumentace daného žáka. Poslední změna vyhlášky však uvádí, že se IVP nedoporučuje zpracovávat tam, kde postačují informace uvedené v doporučení ŠPZ. Toto ustanovení je reakcí na kritiku škol na nadužívání IVP a mechanickému přepisování informací do individuálně vzdělávacího plánu. (Metodický pokyn k vyhlášce č. 27/2016, nabývá platnost 2020)

IVP je podpůrným opatřením 2. – 5. stupně. Náležitosti, které má IVP obsahovat stanovuje odstavec 3 a 4 § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Jsou to především:

- identifikační údaje daného žáka,
- údaje pedagogických pracovníků, kteří se podílí na vzdělávání žáka,
- údaje o úpravách vzdělávání,
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání a učiva,
- informace o úpravách forem a metod práce,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, který se školou spolupracuje při poskytování podpůrných opatření.

Ani IVP není neměnný. Lze ho během školního roku upravovat a doplňovat podle vzdělávacích potřeb žáka. Za vypracování IVP zodpovídá ředitel školy. (Kendíková, 2019)

Podle školského zákona se IVP vypracovává bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce od obdržení informovaného souhlasu zákonného zástupce. Cílem je, aby se poskytování podpůrných opatření neodkládalo. Pokud vypracováváme IVP žákovi, který je nový, musíme si nechat prostor na provádění pedagogické, speciálně – pedagogické a psychologické diagnostiky, abychom měli dostatek podkladů pro sepsání a aby IVP opravdu odrážel vzdělávací potřeby žáka. Někdy se však stává v praxi, že lhůta jednoho měsíce není dodržena, a to zejména ve školách kde je žáků s IVP hodně nebo se

na vypracování podílí více učitelů. A však musíme mít na paměti, že vyhláška lhůtu pro vypracování jednoznačně stanovuje. (Mrázková, 2020)

Dílčí kroky při vytváření IVP:

- realizace vlastní pedagogické diagnostiky učitele (pozorování žáka v průběhu výuky, slabé a silné stránky žáka, co žák zvládá sám a co s podporou) - provázanost s již aplikovanými kroky v prvním stupni podpůrných opatření,
- případná realizace speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky – i zde platí provázanost s prvním stupněm podpůrných opatření,
- poskytnutí informací ŠPZ k dosavadním krokům školy (dříve byl tento krok spojen s poskytnutím plánu pedagogické podpory, nyní vyhláška hovoří obecněji),
- náležitě prostudovat závěry a doporučení, které jsou uvedeny v doporučení ŠPZ,
- prostudování žákova portfolia (sešity, pracovní sešity, písemné práce),
- identifikujeme oblasti podpory, cíle a priority,
- nastavujeme konkrétní intervence na daná zjištění,
- konzultujeme nastavená opatření se všemi aktéry,
- realizujeme opatření,
- vyhodnocení podpůrného opatření (dle platné legislativy alespoň jednou ročně).
(Mrázková, 2020)

Pro funkční vytvoření IVP je potřeba dodržovat určité zásady.

- Škola musí komunikovat s ŠPZ ještě před vydáním doporučení – prostřednictvím vypracovaného PLPP či osobních, telefonických konzultací. Obě tyto strany by měly mít zájem na součinnosti, tak aby informace vedly k co nejefektivnějšímu nastavení podpůrného opatření.

- Škola definuje zodpovědnosti a procesy jednotlivých pracovníků a následně také jejich dílčí role a prostor při zpracování IVP.
- Škola by měla zajistit přístup a možnost propojení informací, které slouží jako východiska pro vytvoření individuálního výukového plánu. Máme tím na mysli doporučení ŠPZ a jiné odborné zprávy, které jsou relevantní pro vytvoření IVP.
- Škola zajistí dle zákona č. 101/2001 Sb. o ochraně osobních údajů, aby pracovní i finální verze byly chráněny. A to nejlépe v uzamykatelných skříních a v kyberprostoru, byly využity zabezpečené sítě a nemohlo dojít ke zneužití údajů.
- Škola zpracovává IVP v týmu – pedagogičtí pracovníci, zákonní zástupci a žák.
- Vyučující pedagog při vytváření IVP nejprve usiluje o kvalitní popis žakových obtíží a následně navrhuje postupy, metody, úpravy obsahu či potřebné pomůcky. (Mrázková, 2020)

Při realizaci IVP mohou nastat obtíže a rizika, která musíme brát v potaz a být na ně připraveni. První komplikace může vzniknout již na počátku, kdy nám zákonný zástupce i po přečtení doporučení z ŠPZ nepodepíše souhlas s poskytnutím podpůrných opatření. Dále nám také zákonný zástupce může vyjádřit nespokojenost s již realizovanými podpůrnými opatřeními, které jsou definované v IVP. A v neposlední řadě nám může škola sama konstatovat obtíže v naplňování podpůrných opatřeních, a to na základě vyhodnocení nebo aktuální situace. Obtíže s vyhodnocením mohou mít tři základní důvody:

- IVP lze vyhodnotit obtížně, neboť v něm nejsou dostatečně vyjádřené cíle, chybí kvalitní popis obtíží a na to samozřejmě navazující podpůrná opatření – tedy individuální vzdělávací plán je příliš obecný.
- Z vyhodnocení IVP vyplyne, že ne všechny body jsou naplňovány. Zde je možnost IVP přepracovat nebo doplnit a přehodnotit jednotlivé oblasti a navrhnout jiná řešení.
- Mezi jednotlivými pedagogy existují různé pohledy na daného žáka i na způsoby realizace a efektivitu podpůrných opatření. (Mrázková, 2020)

Mnohdy učitelé nejsou přesvědčeni o potřebě vypracování IVP. Jedním z důvodů může být nadužívání vzdělávání s IVP u mírnějších typů obtíží, které by bylo možno řešit prvním stupněm podpůrných opatření. Riziko tohoto nadužívání má řešit právě schválená novela, která umožní podpůrná opatření od druhého stupně i ve variantě bez IVP. Někdy ovšem neochota vypracovat IVP bývá ze strany pedagoga z důvodu, že odmítá odlišnost žáka, jeho vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a proto není nakloněn řešení jeho individuálních vzdělávacích potřeb. Je však nutné si uvědomit, že potřebu individuálního přístupu máme již zakotvenou ve školském zákoně a týká se všech žáků, nejen těch s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami. (Mrázková, 2020)

5 ASISTENT PEDAGOGA

V kapitole věnované podpůrnému opatření v podobě asistenta pedagoga si vymezíme pojem asistent pedagoga, přiblížíme si legislativní rámec jeho působení, jeho odbornou kvalifikaci i jeho osobnostní předpoklady. Seznámíme se s náplní práce asistenta pedagoga.

5.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga (AP) je pedagogický pracovník, který působí ve třídě, kde probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje podporu při práci s žáky, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do všech činností ve škole. (Kendíková, 2019) Do roku 1997 se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávali v jedné třídě pod vedením jednoho pedagoga. Až na základě vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školkách, které vešla v platnost v roce 1997, bylo umožněno, aby v jedné třídě souběžně působili dva pedagogičtí pracovníci. Vyhláškou č. 73/2005 Sb. která vyšla v platnost v roce 2005, se koncept opět trochu změnil. A to na působení tří pedagogických pracovníků, přičemž jeden z nich je asistent pedagoga, a to ve třídách, kde probíhá vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením. Vyhláška č. 73/2005 Sb. byla nahrazena novelou vyhlášky č. 147/2011Sb a ta již také byla nahrazena 1. 9. 2016 vyhláškou č. 27/2016 Sb. Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Kromě vyhlášek a zákonů se této profesi věnuje několik autorů. Uvádíme zde několik pohledů na pedagogického pracovníka v podobě asistenta pedagoga. Uzlová (2010) popisuje asistenta pedagoga jako zaměstnance školy, který své působení uskutečňuje ve třídě, v které je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Podobný názor uvádí také Němec, Šimáčková - Laurenčíková a Hájková (2014), kteří vnímají asistenta pedagoga jako druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který by měl pracovat pod

vedením učitele, a to nejen se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž se všemi žáky. Téměř totožný názor má i Fořtová (2013), která též uvádí, že asistent pedagoga je členem pedagogického týmu a pracuje pod vedením učitele.

5.2 Legislativní rámec

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně podpůrných opatření a asistenčních služeb je nyní v resortu školství zajištěno především těmito legislativními dokumenty a předpisy:

- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.3 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Pro zkvalitnění celého procesu edukace jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému byl přidělen asistent pedagoga, je zcela nezbytné, aby měl asistent pedagoga patřičnou kvalifikaci. Jak uvádí Němec (2014) zkušenosti prokázaly, že byť se AP řídí pokyny učitele, a právě na učiteli leží vždy hlavní zodpovědnost za vzdělávání, nekvalifikovaný asistent, který není schopen reagovat na žákovy potřeby, je učiteli spíše přítěží.

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012):

„ § 20 Asistent pedagoga

1) *Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:*

a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*

b) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než v bodě předchozím*

c) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru s pedagogickým zaměřením*

d) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle bodu předchozího*

e) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením*

2) *Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:*

a) *vzděláním podle odstavce 1,*

b) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*

c) *základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.” (Zákon č. 563/2004 Sb.)*

Osobnostní předpoklady

Stejně jako učitelé či poradenští pracovníci by měl mít i AP určité základní osobnostní předpoklady. Ty mohou být často důležitější než předpoklady kvalifikační. Kendíková (2019) mezi ně řadí:

- kladný vztah k dětem,
- schopnost empatie,
- spolehlivost,
- schopnost spolupráce,

- trpělivost.

Vedle těchto osobnostních předpokladů je důležité, aby AP neměl předsudky vůči postiženým, cizincům, určitým sociálním skupinám. Měl by se zajímat o svého svěřeného žáka, měl by mít možnost získat o něm dostatek informací, aby mohl chápat konkrétní situace a pomáhat je řešit. Proto je důležitá komunikativnost. Asistent pedagoga je jakýmsi spojovacím článkem mezi žákem, jeho rodinou a školou. Je dobré, pokud dokáže vytvořit mezi všemi členy partnerský vztah. (Kendíková, 2019)

5.4 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb. dále nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a podle metodického doporučení MŠMT ke zřízení funkce asistenta pedagoga č.j.: MŠMT - 7502/2015.

„Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, v níž je žák se SVP, nesmí znamenat rezignaci na přímou práci učitele s tímto žákem.“ (Němec, Michalík, in Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 15)

Asistent pedagoga – přímá činnost:

- poskytuje podporu pedagogovi, který vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.), asistent pedagoga nevykonává výuku samostatně,
- pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání,
- podporuje žáka v samostatnosti a v aktivním zapojování do všech činností, které se ve škole uskutečňují v rámci vzdělávání,
- pracuje podle potřeby s daným žákem nebo ostatními žáky třídy,
- pomáhá žákům v adaptaci na školní prostředí,
- je nápomocen při komunikaci mezi žákem a pedagogem,

- poskytuje nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování,
- poskytuje podporu žákovi ve vzdělávání nebo i více žákům najednou, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb,
- pokud pracuje pedagog se žákem se SVP, může v tuto chvíli asistent pedagoga pracovat s celou třídou,
- asistent pedagoga, a i pedagog sám, respektuje činnosti uvedené v doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC). (MŠMT - 7502/2015)

Asistent pedagoga – nepřímá činnost:

- asistent pedagoga poskytuje pomoc při komunikaci se zákonným zástupcem žáka,
- konzultuje s vyučujícím v dané třídě či předmětu,
- konzultuje své postavení s pracovníky školského poradenského pracoviště, hlavně tedy se školním speciálním pedagogem,
- participuje na vytváření PLPP a IVP,
- zapojuje se do evaluace výuky a hodnocení žáka,
- připravuje pracovní pomůcky,
- účastní se pedagogických rad,
- vede si deník asistenta pedagoga ke každému žákovi.

Kromě těchto činností mohou být asistentovi pedagoga ukládány i jiné právě v souladu s kvalifikací a jeho zařazením do konkrétní platové skupiny. (Mrázková, 2015)

5.5 Metodika práce asistenta pedagoga

Pro úspěšnou činnost asistenta pedagoga, rozvíjení pozitivní vzájemné komunikace se žákem může přispět naplňování těchto pravidel, vždy bereme ohled na druh a rozsah individuálních potřeb žáka.

K žákům se speciálními potřebami bychom měli přistupovat adekvátně k jejich věku a vyspělosti, hlavně tedy ke starším žákům nepřistupovat jako k malým dětem. Nenabízíme nevyžádanou pomoc a podporu, hlavně nesmíme za žáka přebírat jeho povinnosti a úkoly.

Především na začátku spolupráce bychom měli věnovat dostatek času vzájemnému poznání a pomalu vytvářet pocit bezpečí a pracovat na vzájemné důvěře.

Žákovi je třeba naslouchat a věnovat pozornost i neverbálnímu sdělení. Jeho projev přerušovat účelně a citlivě. A nedávat mu příliš mnoho informací najednou. Pokud vidíme, že žákova pozornost upadá, volíme vhodné přestávky k relaxaci nebo změním prostředí.

Měli bychom věnovat pozornost, jak se žákem komunikuje rodina, spolužáci, pedagogové a jaký výsledek tato komunikace přináší. Pozor ovšem na fyzický kontakt, pohlazení ruky, upozornění dotykem, objetí ramen nemusí být u všech speciálních potřeb pozitivní ba dokonce v některých případech nežádoucí jako třeba u žáka s poruchou autistického spektra nebo u žáka z jiného kulturního prostředí. Dále bychom měli mít na paměti, že úsměv může být výrazem nejistoty i strachu.

Někdy je vhodné vnést rituály pro začátek a konec dne, jednak k usnadnění orientace v případě některých speciálních potřeb žáka a jednak k budování návyků společenského chování.

O žáka projevujeme zájem, nejen tedy o činnosti ve škole, ale i o mimoškolní aktivity a vztahy.

A velmi důležitou roli hraje pochvala. Chválíme žáka za snahu a pokrok. Chválíme vždy konkrétně a adresně, aby bylo jasné, za co je žák chválen. (Mrázková, 2015)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V praktické části jsme se zaměřili na analýzu podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni základní školy. U žáků je dnes kladen velký důraz na školní výkonnost a zejména na prospěch. Ovšem stejně tak neúspěch a neprospěch jsou dnes aktuální a vážná témata. Mezi žáky se objevují ti, kteří jsou v některých oblastech vzdělávání znevýhodněni, a to žáci se specifickými vývojovými poruchami. Tito žáci bývají zařazeni do běžné výuky. Budeme-li vycházet z cílů inkluzivního vzdělávání, a to hlavně z dobré výuky a prospěchu pro všechny žáky, je naším cílem zjistit, která podpůrná opatření jsou těmto žákům poskytnuta, která podpůrná opatření jsou z pohledu učitele efektivní, prospěšná, a která mají pozitivní dopad na školní výkon žáků s SPU.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části práce je analyzovat efektivitu některých vybraných podpůrných opatření, která jsou poskytována na prvním stupni základní školy, a to pohledem učitele. Zejména jsme se zaměřili na individuální vzdělávací plán (na konkrétnost cílů, ohled na individuální potřeby žáka, jeho využití ostatními pedagogy a na vliv tohoto opatření na školní výkon u žáků s SPU). Dále nás z podpůrných opatření zajímal asistent pedagoga, jeho pomoc pedagogům, jeho motivace a samostatnost v práci s dětmi s SPU, spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga a následný vliv na školní výkony žáků s SPU.

6.2 Hypotézy

Hypotézy jsou jádrem kvantitativního výzkumu. Hypotézy jsou predikce o vztazích mezi proměnnými. (Chrátka, 2016) Naším cílem je ověřit přijatelnost těchto hypotéz:

Hypotéza č. 1: Tam, kde shledávají učitelé nástroj IVP jako efektivní, hodnotí své žáky s SPU jako ty s lepšími výkony a s lepší motivací ke školním výkonům.

První hypotézou se pokoušíme ověřit predikci, že IVP jako efektivní nástroj při práci s dětmi s SPU vede k lepším výkonům a lepší motivaci k práci dětí s SPU. Domníváme se, že existuje vztah mezi dobře vypracovaným, efektivním IVP a lepšími výkony žáků s SPU.

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že pokud pedagog vnímá spolupráci s AP jako pozitivní, efektivní, budou se studijní výsledky u žáků se SPU zlepšovat.

Druhá hypotéza se zaměřuje na spolupráci pedagoga s asistentem pedagoga a její vliv na studijní výsledky žáků s SPU. Zajímá nás, jestli existuje vztah mezi efektivní spoluprací učitele s AP a studijními výsledky žáků s SPU. Naše predikce je, že pokud je spolupráce pozitivní, efektivní, žák s SPU bude dosahovat lepších studijních výsledků.

6.3 Stanovené výzkumné metody

Pro ověření stanovených hypotéz, které jsme si vytyčili v předchozí kapitole, použijeme jednu z kvantitativních metod výzkumu, a to dotazníkové šetření. Dle Chrátky (2016) je dotazník velmi frekventovanou metodou získávání dat. Jedná se o předem připravené a pečlivě formulované písemné otázky, které mohou být otevřené, ty nenavrhují respondentovi žádné předem předložené odpovědi, otázky uzavřené, tedy takové, které nabízí předem předložené odpovědi a otázky polouzavřené, které vedle předložených odpovědí dávají respondentovi možnost odpovědět i jinak. Náš dotazník obsahoval celkem 24 otázek (23 otázek uzavřených a 1 otázku otevřenou). Uzavřené otázky jsme volili právě pro jejich podstatně zjednodušené vyhodnocení odpovědí. U patnácti otázek byla použita při vyhodnocování Likertova škála. Otázky 1 až 4 byly položky zjišťující fakta (pohlaví, věk, vzdělání, přítomnost žáků s SPU ve třídě), otázky

5 až 24 zjišťovaly mínění respondentů v oblasti podpůrných opatření. Dotazníkové šetření proběhlo podle vlastní konstrukce autorky.

K dotazníkovému šetření jsme využili internetový dotazník Survio. Jedná se o českou společnost, která provozuje stejnojmennou službu sloužící k tvorbě a distribuci online dotazníků. Ten jsme následně distribuovali na sociální síti Facebook, a to konkrétně ve skupině Učitelky 1.stupně ZŠ sobě. Dále byl dotazník zaslán do těchto základních škol: ZŠ Jana Amose Komenského v Praze, ZŠ Lupáčova v Praze a ZŠ Na Výsluní v Brandýs nad Labem-Stará Boleslav. Vždy bylo uvedeno, že se jedná o anonymní dotazník a k čemu slouží. Cílem šetření bylo získat 100 respondentů, což se nám podařilo a následně byl dotazník z internetu stažen. Účastnili se ho učitelé prvního stupně, kteří měli nebo mají ve své třídě žáka či žáky s SPU a využívají některého z vybraných podpůrných opatření. Identifikační údaje těchto respondentů jsme získali v prvních čtyřech dotazech.

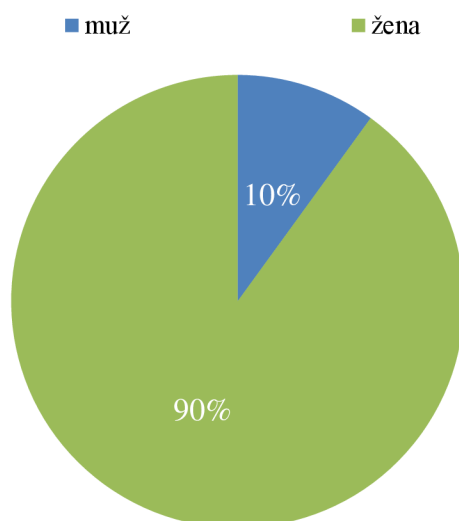
Základní soubor: učitelé prvního stupně základních škol, kteří pracují nebo pracovali s žáky s SPU.

Výběrový soubor: 100 respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a aplikují podpůrná opatření u žáků s SVPŠD.

7 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Autorka nejdříve uvádí identifikační otázky, které dále vyhodnocuje.

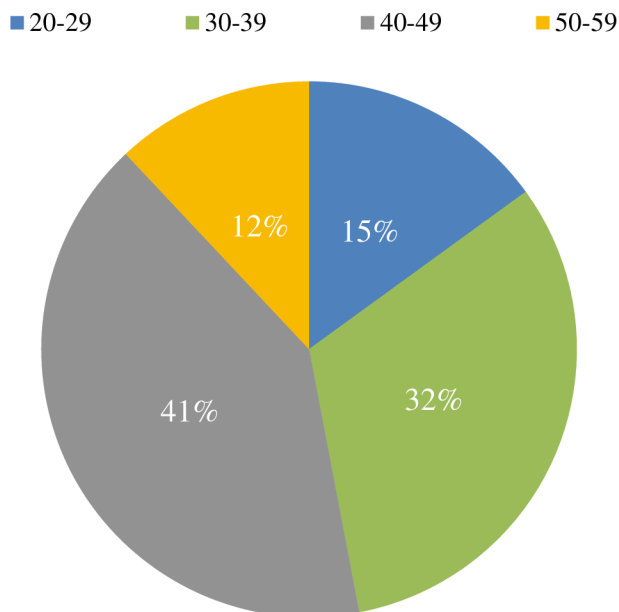
Graf 1: Gender respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Na základě vyhodnocení dotazníků jsme zjistili, že do výzkumného šetření se zapojilo 90 % učitelů ženského pohlaví a pouhých 10 % učitelů mužského pohlaví. Převaha žen mezi pedagogy je dlouholetý fenomén. Statistiky ministerstva školství uvádí v součtu mateřských, základních, středních, vyšších odborných, uměleckých a jazykových škol, že v roce 2018 pracovalo ve školství jen 19,4 % pedagogů-mužů. Genderová nevyváženost může být způsobena finančním ohodnocením. Zde se promítá přesvědčení, které vychází ze zažitého stereotypu, a to tím, že muž je živitel rodiny a následně dalším stereotypem v podobě vyššího platového ohodnocení, než má žena. Vyšší počet pedagogů mužů se objevuje až na středních, vysokých školách či konzervatořích. Nejvíce však učňovských oborech. Zde učitelé vyučují odborné a praktické předměty. Smetáčková (2015) uvádí, že na feminizaci českého školství doplácí jak studenti, tak sami učitelé, neboť díky výrazné feminizaci určité profese dochází ke snížení její prestiže a platu.

Graf 2: Věkové zastoupení respondentů

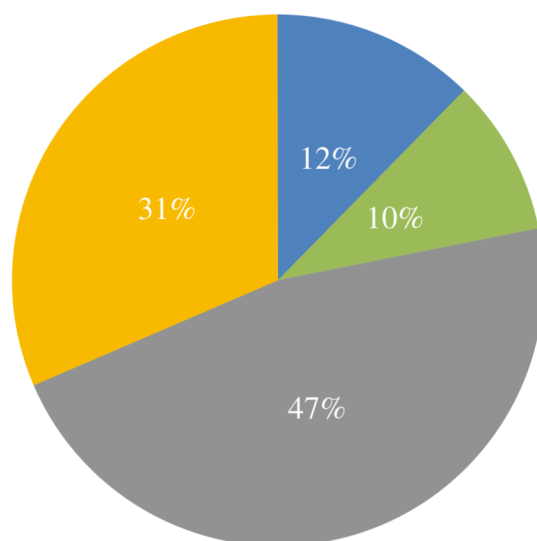


Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z dotazníku vyplývá, že procentuálně nejvíce zastoupená skupina je tvořena respondenty ve věku 40-49 let (41 %). V 32% zastoupení je skupina 30-39 let. Věková skupina 20-29 let je zastoupena 15 %. Nejméně zastoupenou skupinou je věková skupina 50-59 let (12 %). Poslední dvě jmenované věkové skupiny odráží to, co se dočteme v odborných člancích. Zejména máme na mysli nízký počet mladých učitelů, tedy malý zájem absolventů vysokých škol. A dále nižší počet starších učitelů, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření, profesním konzervatismem a neochotou ke změnám.

Graf 3: Dosažené vzdělání respondentů

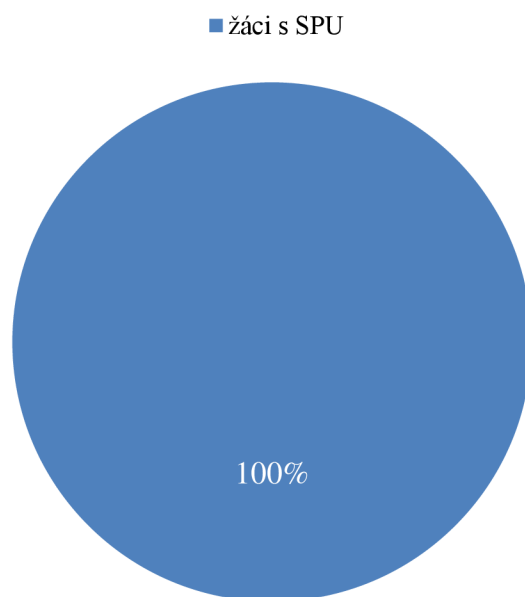
- středoškolské s maturitou
- vysokoškolské nepedagogické
- vysokoškolské pedagogické
- vysokoškolské speciálněpedagogické



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Vyhodnocením dotazníku jsme zjistili, že 12 % dotazovaných nemá vysokoškolské vzdělání a 10 % dotazovaných je vysokoškolsky vzdělaných v jiném oboru. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním 47 % a 31 % v oboru speciální pedagogika.

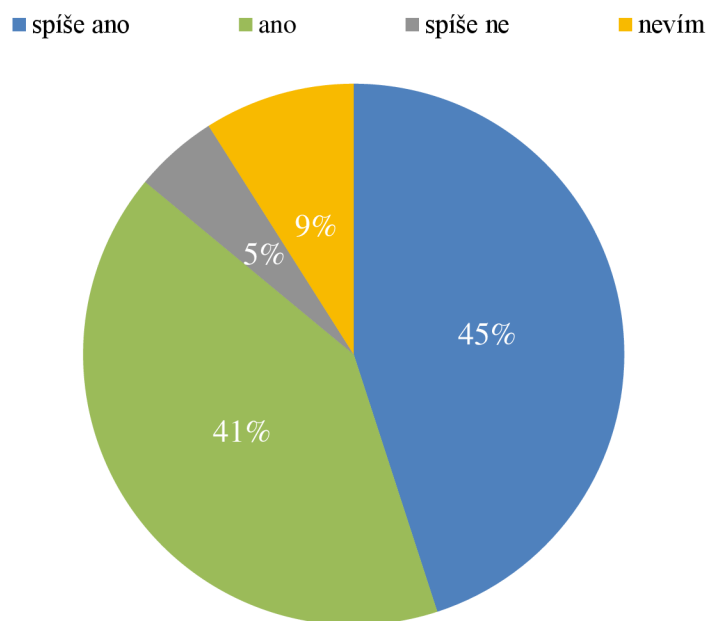
Graf 4: Je ve Vaší třídě žák či žáci s SPU?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z dotazníkového šetření vyplývá, že se ho zúčastnili opravdu pouze učitelé, u nichž ve třídě je žák či žáci s SPU, tudíž využívají některá z vybraných podpůrných opatření.

Graf 5: Dostatek informací, které se týkají specifických poruch učení

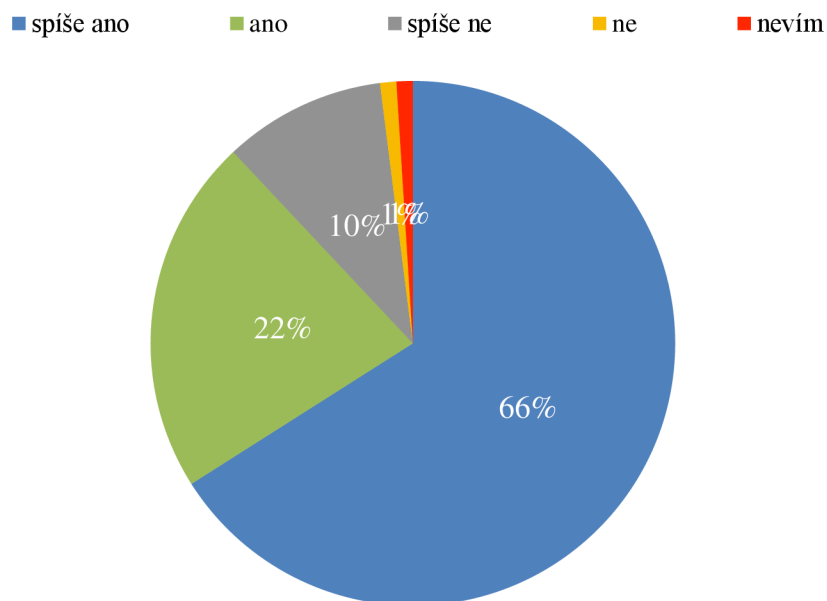


Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Na základě odpovědí v dotazníkovém šetření (spíše ano - ano) má dostatečné množství informací o problematice specifických poruch učení 86% dotazovaných pedagogů. 5 % dotazovaných si myslí, že spíše nemá dostatek informací a zbylých 9 % učitelů neví.

V odborné literatuře (Matějček, 1995; Mertin, 2008) se uvádí, že učitel by měl mít dostatečné množství informací, aby mohl k žákovi přistupovat s ohledem na problematiku a zároveň mu mohl poskytnout adekvátní rozvoj jeho dovedností.

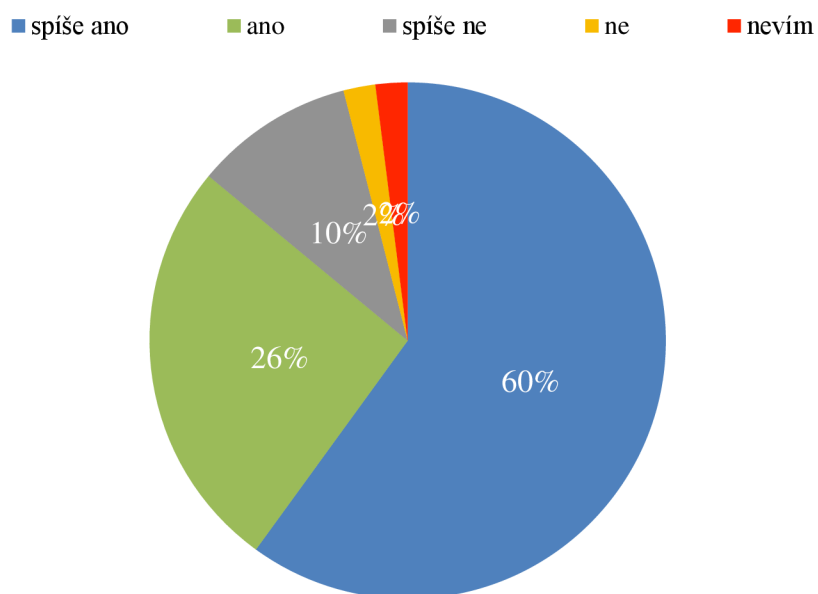
Graf 6: Realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje jejich lepší výkony



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z odpovědí v dotazníkovém šetření (ano-spíše ano) vyplývá, že 88 % dotazovaných učitelů si myslí, že realizovaná pomoc žákům s SPU umožňuje jejich lepší výkony ve vzdělávání. Oproti tomu z odpovědí (spíše ne-ne) si 11 % myslí, že tomu tak není. 1 % dotazovaných pedagogů neví, zda tomu tak je či není.

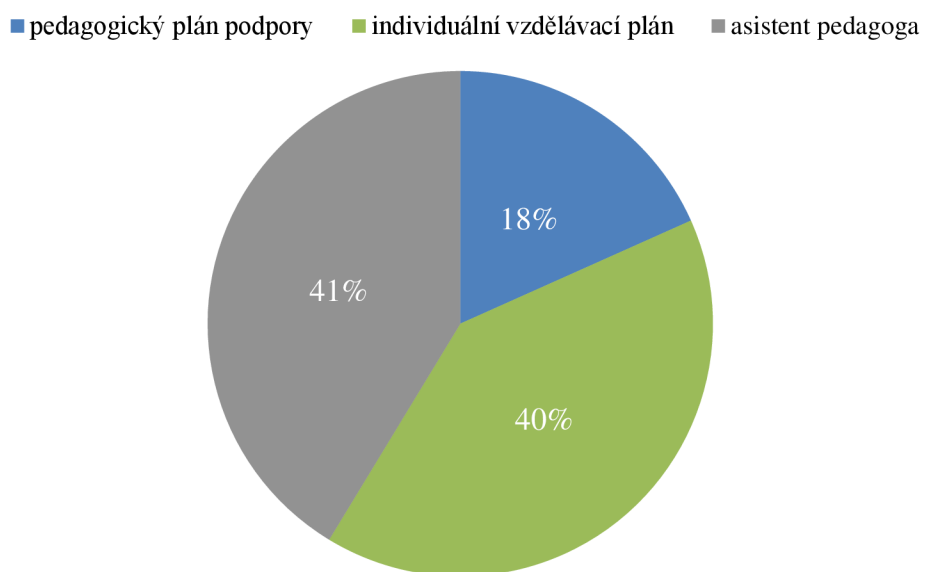
Graf 7: Realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje lepší motivaci k práci (pozitivnější prožívání školních nároků)



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Vyhodnocením odpovědí v dotazníkovém šetření jsme zjistil, že na základě odpovědí (ano-spíše ano) si 86 % respondentů myslí, že realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje lepší motivaci k práci (pozitivnější prožívání školních nároků). Z odpovědí (spíše ne-ne) vyplývá, že 12 % učitelů se domnívá, že to tak není a zbylá 2 % dotazovaných neví.

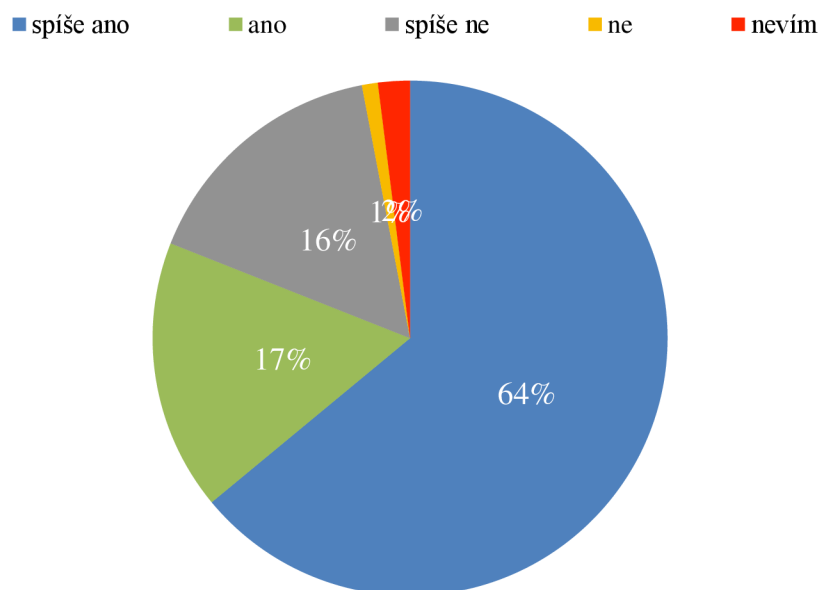
Graf 8: Jaká z vybraných podpůrných opatření pedagogové využívají?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Pedagogové v dotazníkovém šetření uvedli, že plán pedagogické podpory využívají v 18 % případů. Individuální vzdělávací plán je u žáků s SPU využíván ve 40 %. Asistent pedagoga je na základě odpovědí učitelů v dotazníkovém šetření uveden s počtem 41 %. Z dotazníku tedy vyplývá, že plán pedagogické podpory je v praxi využíván dle učitelů nejméně.

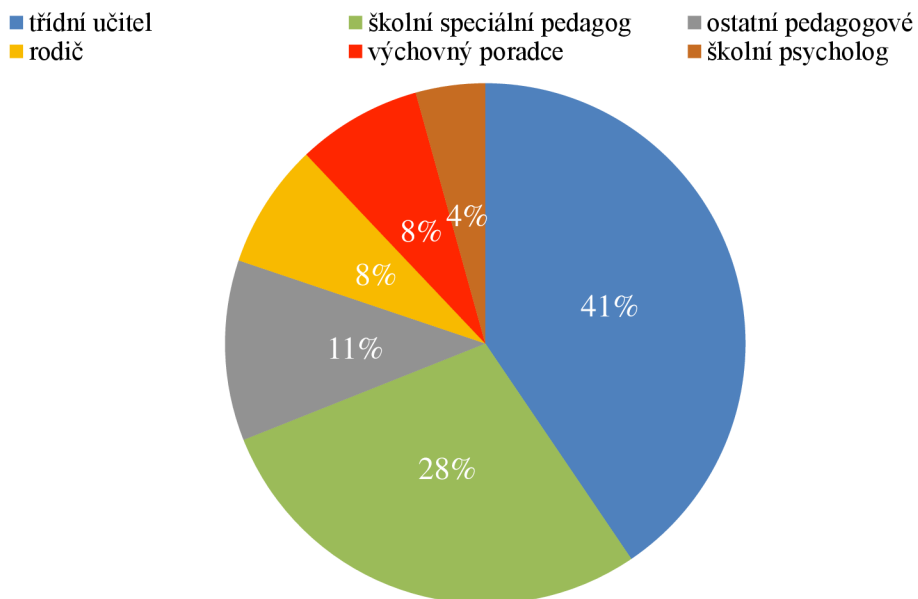
Graf 9: Díky opatření v IVP dochází ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Vyhodnocením dotazníku jsme zjistili, že na základě odpovědí (ano-spíše ano) si 81 % dotazovaných učitelů myslí, že díky opatření v individuálně vzdělávacím plánu dochází ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU. Součtem odpovědí (spíše-ne) jsme zjistili, že 17 % pedagogů si myslí, že ke zlepšení díky opatření v IVP nedochází a 2 % respondentů neví, jak to je.

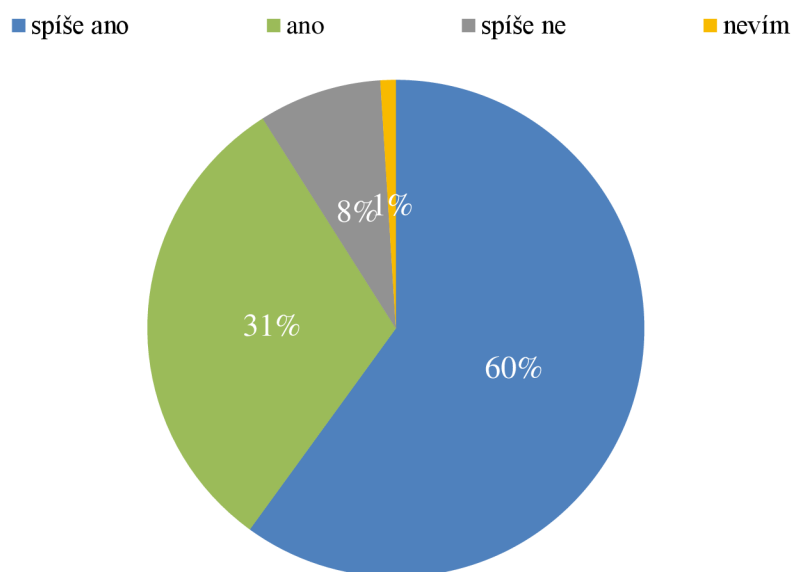
Graf 10: Kdo se podílí na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu se dle odpovědí učitelů nejvíce podílí třídní učitel 41 %. Dalším uvedeným je dle učitelů školní speciální pedagog 28 %. Na základě odpovědí v dotazníkovém šetření vyplývá, že ostatní pedagogové se podílí v 11 % případů. Shodně s 8 % se na tvorbě individuálně vzdělávacího plánu podílí rodič a výchovný poradce. V odpovědích se objevil i školní psycholog, který se dle učitelů podílí 4 % na tvorbě IVP.

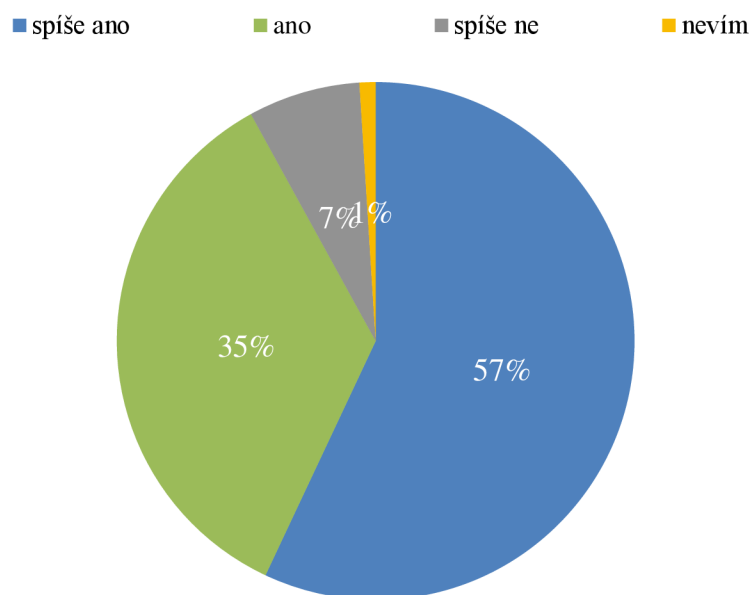
Graf 11: Jsou cíle IVP u vašeho žáka konkrétní?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z vyhodnocení odpovědí v dotazníkovém šetření lze vyčíst, že součtem odpovědí (spíše ano-ano) je 91 % přesvědčeno, že cíle v IVP jsou nastaveny konkrétně. Naopak u 8 % dotazovaných učitelů plány konkrétní nejsou a 1 % respondentů neví, zda jsou cíle nastaveny konkrétně.

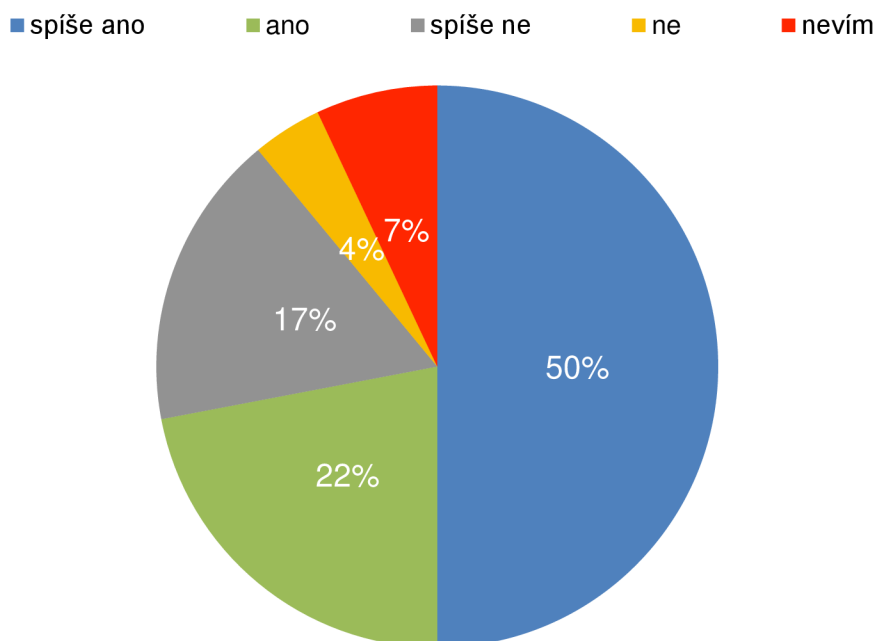
Graf 12: Odráží IVP individuální potřeby konkrétního žáka?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z dotazníkového šetření a odpovědí respondentů je na základě odpovědí (spíše ano-ano) 92 % učitelů přesvědčeno o tom, že IVP odráží individuální potřeby konkrétního žáka. 7 % pedagogů si naopak myslí, že IVP spíše neodráží individuální potřeby konkrétního žáka a 1 % dotazovaných neví.

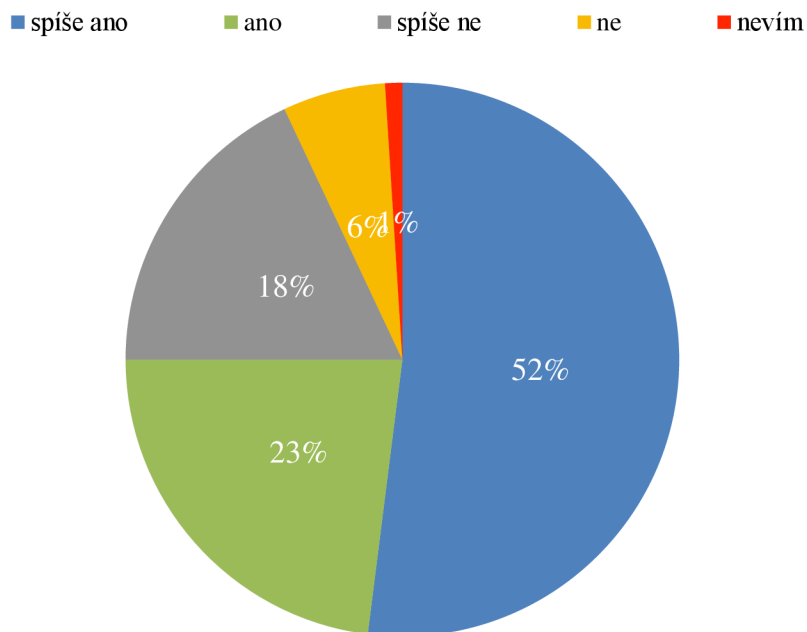
Graf 13: Je IVP využíváno jednotně všemi pedagogy v předmětech, kterých se toto opatření týká?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Učitelé na základě odpovědí (spíše ano – ano) ze 72 % vnímají, že je IVP využíváno všemi pedagogy jednotně v předmětech, kterých se to týká. 21 % pedagogů si nemyslí, že je IVP využíváno ve všech předmětech, kterých se to týká, jednotně všemi pedagogy. 7 % dotazovaných učitelů neví, zda ostatní pedagogové využívají IVP jednotně.

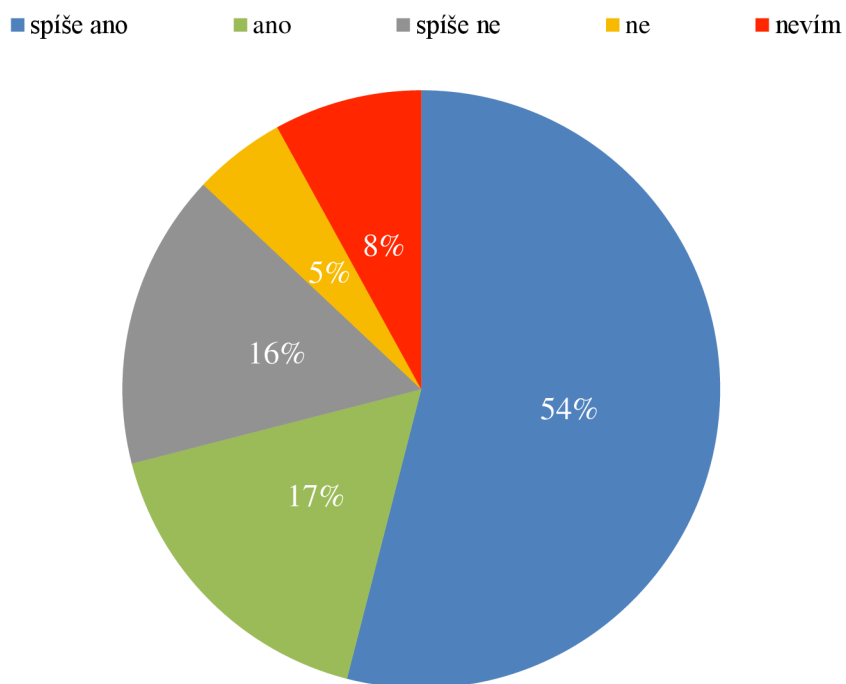
Graf 14: Je pro Vás IVP efektivním nástrojem pro podporu žáka?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Po vyhodnocení odpovědí v dotazníkovém šetření jsme zjistili, že 75 % respondentů na základě odpovědí (spíše ano-ano) vnímá individuálně vzdělávací plán jako efektivní nástroj pro podporu žáka. Oproti tomu z odpovědí (spíše ne-ne) vyplývá, že 24 % dotazovaných nevnímá IVP jako efektivní nástroj pro podporu žáka. A 1 % učitelů neví, zda tomu tak je.

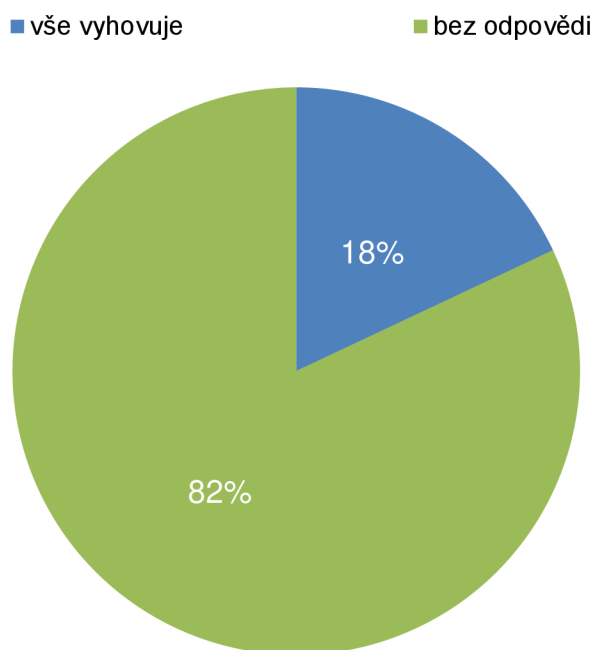
Graf 15: Domníváte se, že IVP doporučují školská poradenská zařízení (PPP/SPC) v případech, kdy to i Vy vyhodnocujete jako potřebné?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

71 % dotazovaných učitelů se domnívá, že IVP doporučují školská poradenská zařízení v případě, kdy i oni to vyhodnocují jako potřebné. Naopak 21 % respondentů si myslí, že tomu tak není. A 8 % pedagogů neví, zda tomu tak je.

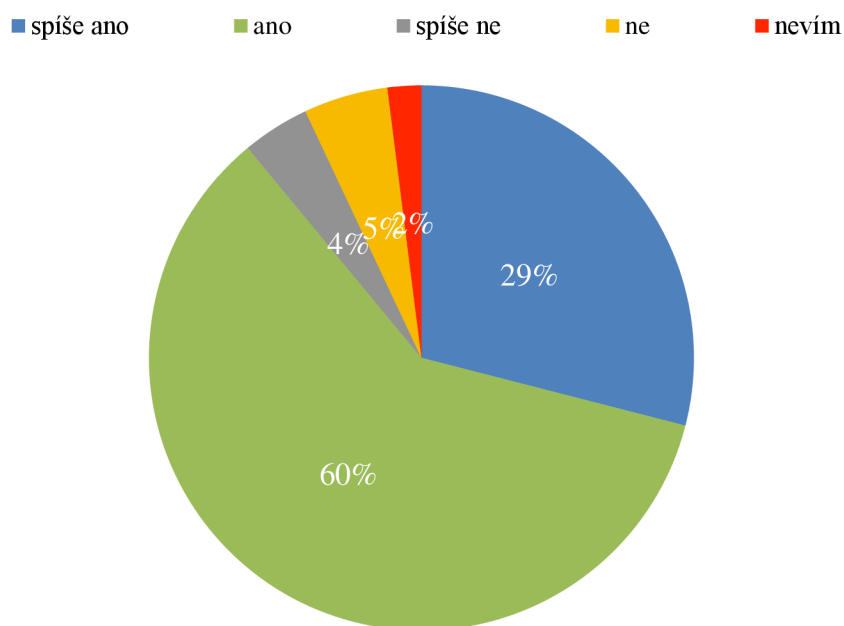
Graf16: Je něco, co ve struktuře IVP, tak jak je daná vyhláškou, postrádáte?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

V dotazníkovém šetření se jednalo o otevřenou otázku. Odpověď nám poskytlo pouze 18 % dotazovaných a těm struktura IVP, tak jak je daná vyhláškou, vyhovovala. Zbylí respondenti bohužel žádnou odpověď neposkytli.

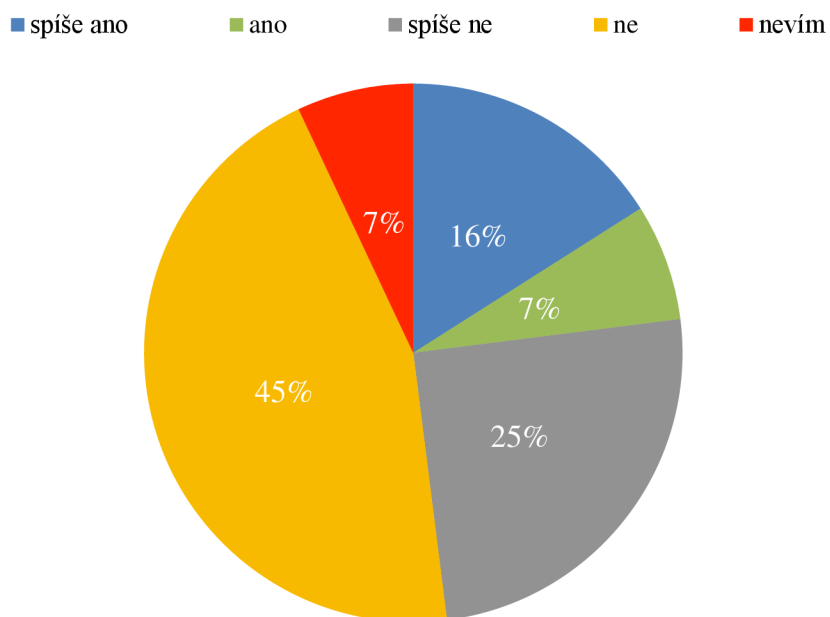
Graf 17: Je pro Vás AP ve třídě pomoci?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Na základě odpovědí (spíše ano-ano) pedagogů jsme zjistili, že 89 % z nich, vnímá asistenta pedagoga ve své třídě pomoci. Z odpovědí (spíše ne-ne) lze vyčíst, že 9 % učitelů asistenta pedagoga nevidí ve své třídě jako pomoc a zbylá 2 % respondentů neví, zda je asistenta pedagoga pomoci.

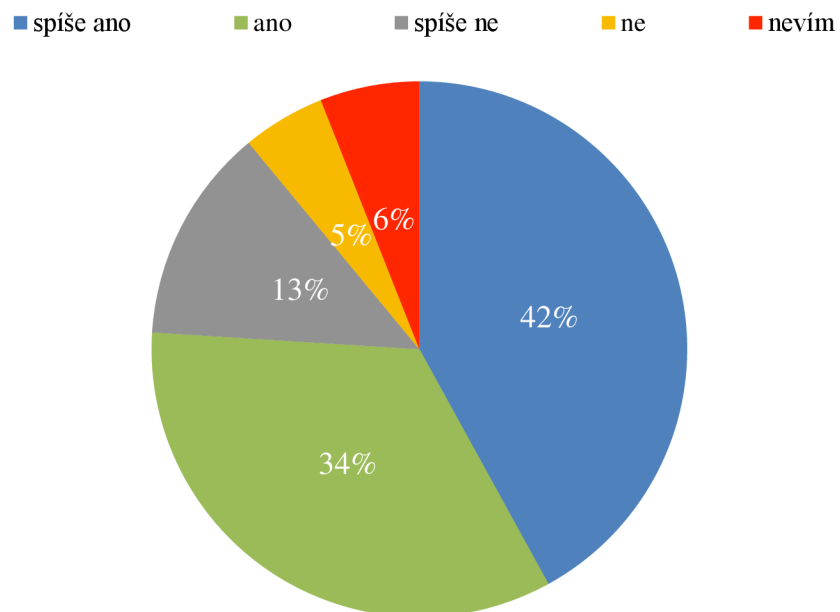
Graf 18: Musíte AP motivovat k činnosti?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Asistenta pedagoga na základě odpovědí (spíše ne-ne) nemusí k činnosti motivovat 70 % dotazovaných pedagogů. Naopak 23 % učitelů musí asistenta pedagoga motivovat k činnosti. 7 % pedagogů neví, jak tomu je.

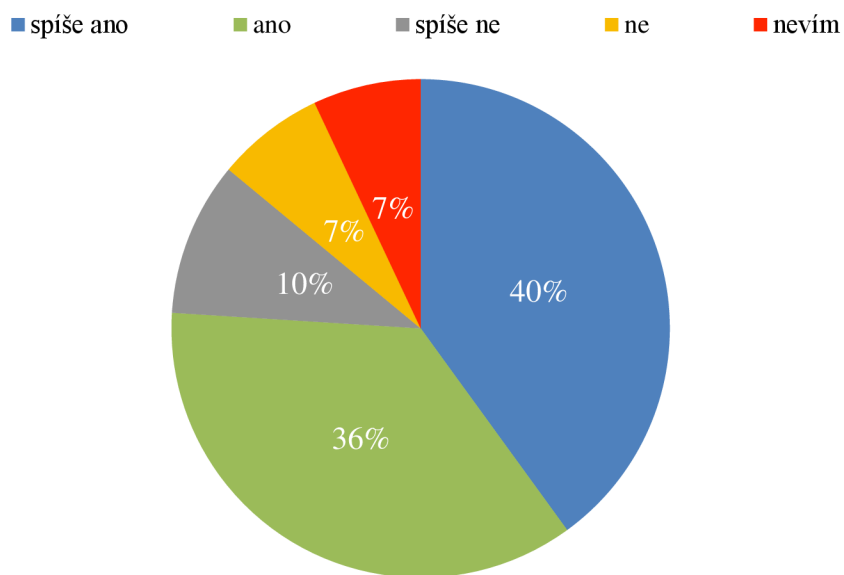
Graf 19: Dokáže AP samostatně reagovat na aktuální potřeby žáků ve třídě?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Na základě odpovědí, které se nám v dotazníkovém šetření vrátily, je patrné, že 76 % asistentů pedagoga dokáže samostatně reagovat na potřeby žáků ve třídě. 18 % asistentů pedagoga z pohledu učitele nedokáže samostatně reagovat na potřeby žáků ve třídě a 6 % pedagogů neví, zda asistent pedagoga dokáže samostatně reagovat na potřeby žáků s SPU.

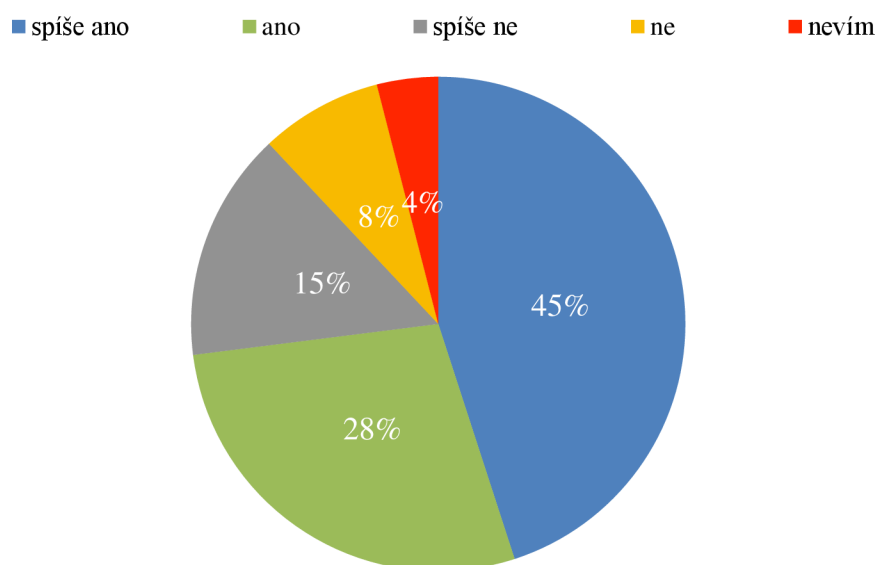
Graf 20: Fungujete s AP jako pedagogický tandem?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z odpovědí (spíše ano-ano) vidí pedagog fungování s asistentem pedagoga v tandemu v 76 %. 17 % učitelů svou spolupráci s asistentem pedagoga nevidí jako pedagogický tandem a zbývajících 7 % respondentů neví, zda spolu s asistentem takto fungují.

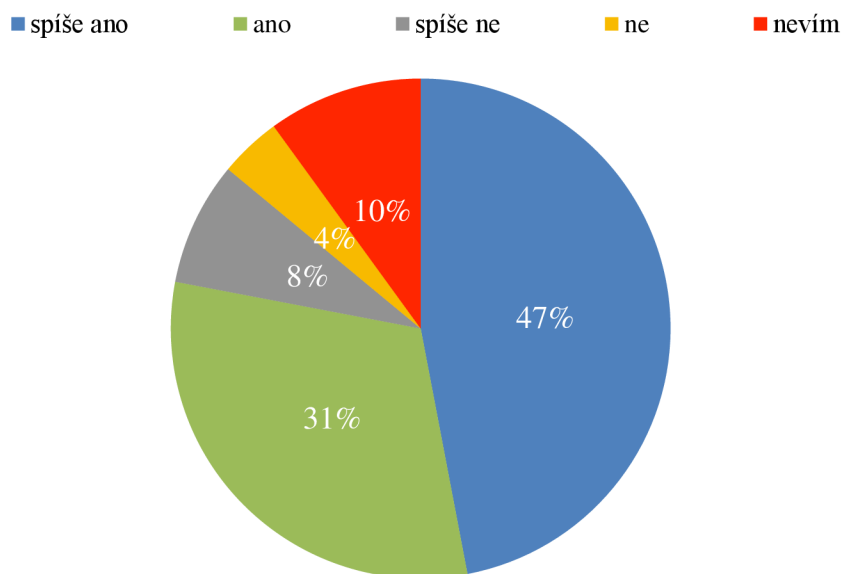
Graf 21: Spolupracujete s AP na vytyčení konkrétních vzdělávacích cílů?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z dotazníkového šetření vyplývá na základě odpovědí (spíše ano-ano), že 73 % dotazovaných učitelů spolupracuje s asistentem pedagoga na vytyčení konkrétních vzdělávacích cílů u žáka s SPU. Pedagog s asistentem pedagoga nespolupracuje na základě odpovědí (spíše ne-ne) v 23 % případů. A 4 % respondentů neví, zda se společnými silami pokouší vytyčit konkrétní vzdělávací cíle u žáka s SPU.

Graf 22: Dochází díky pomoci AP ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU?

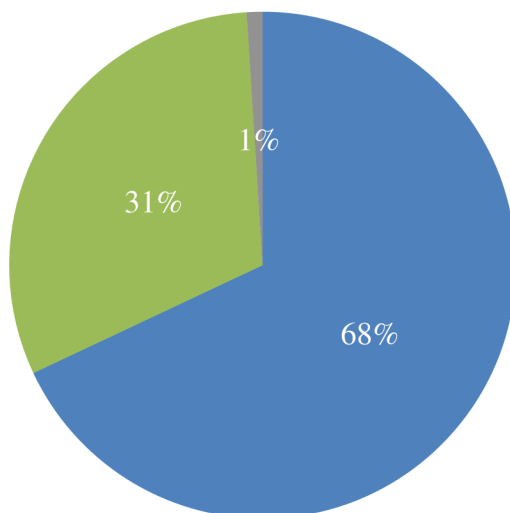


Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

78 % respondentů na základě odpovědí (spíše ano-ano) si myslí, že díky asistentovi pedagoga dochází ke zlepšení školního výkonu u dětí s SPU. Naopak z odpovědí (spíše ne-ne) vyplývá, že 12 % si myslí, že díky asistentovi pedagoga nedochází ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU. A 10 % učitelů neví, zda dochází nebo nedochází.

Graf 23: Které z vybraných podpůrných opatření je z Vašeho pohledu pro žáky s SPU nejprospěšnější?

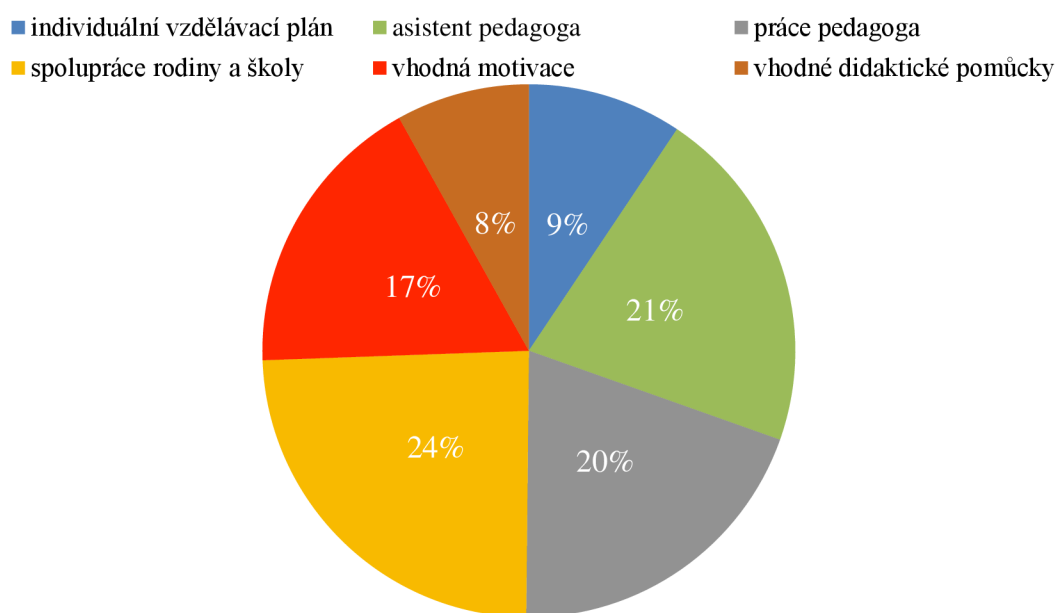
■ asistent pedagoga ■ individuální vzdělávací plán ■ plán pedagogické podpory



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

V dotazníkovém šetření se nám pohledem učitele ukázalo, že 68 % z nich vnímá jako nejprospěšnější podpůrné opatření pro žáka s SPU asistenta pedagoga. 31 % učitelů se domnívá, že z jejich pohledu je pro žáka s SPU nejprospěšnější individuální vzdělávací plán a 1 % učitelů vnímá plán pedagogické podpory jako nejprospěšnější podpůrné opatření.

Graf 24: Co je podle Vás důležité proto, aby došlo ke zlepšení školního výkonu u žáka s SPU?



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z dotazníkového šetření je patrné, že z pohledu pedagogů je velmi důležitá spolupráce školy a rodiny 24 %. Dalším důležitým faktorem je pohledem učitelů asistent pedagoga 21 %. Myslí si, že je ale také důležitá jejich vlastní práce se žákem s SPU 20 %. A neméně důležitou spatřují pedagogové vhodnou motivaci žáka s SPU, a to 17 %. Individuální vzdělávací plán je zastoupen pohledem učitelů 9 % a podobně jsou na to z jejich pohledu i vhodné didaktické pomůcky a to 8 %.

8 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Na základě dotazníkového šetření, které jsme poskytli učitelům na prvním stupni základní školy, u jejichž žáka či žáků využívají některá z vybraných podpůrných opatření, jsme získali informace potřebné k vyhodnocení stanovených hypotéz.

8.1 Hypotéza č.1

Hypotéza č. 1: Tam, kde shledávají učitelé nástroj IVP jako efektivní, hodnotí své žáky s SPU jako ty s lepšími výkony a s lepší motivací ke školním výkonům.

K vyhodnocení hypotézy jsme použili otázky z dotazníku č. 6, č. 7, č. 9, č. 11, č. 12, č. 14, č. 15. Všichni dotazovaní pedagogové využívají toto podpůrné opatření. 71 % pedagogů se shoduje, že ŠPZ vyhodnocují IVP tam, kde i oni ho vidí jako potřebné opatření. Realizovaná podpora umožňuje žákům s SPU jejich lepší výkony z pohledu pedagogů v 88 % a lepší motivaci k práci v realizované podpoře vidí 86 % učitelů. Dále se 91 % dotazovaných učitelů shodlo, že cíle v individuálním vzdělávacím plánu jsou konkrétní a v 92 % se shodli, že odráží individuální potřeby žáka. 75 % pedagogů se domnívá, že individuální vzdělávací plán je efektivní nástroj podpory. Na otázku, zda díky IVP dochází ke zlepšení školního výkonu, odpovědělo 81 % respondentů, že ano.

Z výše zmíněného vyplývá, že většina učitelů považuje IVP jako efektivní nástroj při práci s žáky s IVP, 24 % učitelů IVP efektivně nevnímá (např. v 8 % chybí konkrétní cíle, v 7 % neodráží individuální potřeby, ve 21 % není IVP využíván jednotně všemi učiteli). Potvrzuje se, že tam, kde není IVP efektivně vnímám, využíván, také nedochází ze 17 % ke zlepšení výsledků školních výkonu u žáku s SPU.

Na základě otázek v dotazníkovém šetření a následném vyhodnocení můžeme říci, že naši hypotézu lze přijmout, jelikož procentuálním výpočtem se nám z 83, 4 % hypotéza potvrdila.

8.2 Hypotéza č.2

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že pokud pedagog vnímá spolupráci s AP jako pozitivní, efektivní, budou se studijní výsledky u žáků se SPU zlepšovat.

K vyhodnocení této hypotézy jsme použili otázky z dotazníku, jedná se o otázku č. 17, č. 18, č. 19, č. 20, č. 21, č. 22. Nejprve jsme od respondentů zjistili, zda využívají nebo využívali toto podpůrné opatření a tím nám mohli poskytnout relevantní odpovědi. Pro 89 % dotazovaných pedagogů je asistent pedagoga ve třídě pomocí, v 70 % případů ho nemusí motivovat k činnosti a 76 % případů dokáže asistent sám reagovat na aktuální potřeby žáka. 76 % pedagogů funguje se svým asistentem pedagoga jako pedagogický tandem a na vytyčení konkrétních vzdělávacích cílů spolupracují v 73 %. Z pohledu učitelů dochází díky pomoci asistenta pedagoga ke zlepšení školního výkonu v 78 % případů.

Můžeme říci, že většina pedagogů vnímá spolupráci s asistentem pedagoga jako pozitivní a efektivní, přesto 9 % učitelů nevidí pomoc v AP, 23 % musí AP k činnosti motivovat, 18 % AP nedokáže samostatně reagovat na potřeby žáka, 23 % učitelů nespolečně pracuje na vytyčení konkrétních cílů s AP, 12 % učitelů se domnívá, že netvoří s AP tandem. V těchto případech pak nedochází ke zlepšení školních výkonů u žáků s SPU ze 12 %.

Pokud tedy učitel vnímá spolupráci s AP jako efektivní, pozitivní, potvrzuje zlepšení školního výkonu u žáků s SPU, pokud však spolupráce dostatečně nefunguje, ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU ve většině případů podle učitele nedochází. Z dotazníkového šetření tedy vyplývá, že hypotézu lze přijmout, jelikož z procentuálního výpočtu se nám ze 77 % hypotéza potvrdila.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se věnovali vývojovým poruchám školních dovedností a analýze podpůrných opatření z pohledu jejich efektivity a prospěšnosti v praxi pohledem učitelů, kteří tato podpůrná opatření využívají na prvním stupni základních škol.

V teoretické části bakalářské práce jsme definovali pojem poruchy školních dovedností, popsali jsme jednotlivé poruchy učení a jejich etiologii. Více prostoru jsme věnovali podpůrným opatřením. Popsali jsme jejich legislativní rámec, vymezili jsme stupně jednotlivých podpůrných opatření a blíže jsme se věnovali vybraným z nich, a to plánu pedagogické podpory, individuálnímu vzdělávacímu plánu a pozici asistenta pedagoga.

Praktická část byla zaměřena na analýzu vybraných podpůrných opatření poskytovaných na prvním stupni základních škol. Výzkumný projekt byl proveden pomocí kvantitativního výzkumu s použitím dotazníkového šetření, který byl distribuován pedagogům, kteří některého z poskytovaných podpůrných opatření využívají. Pomocí tohoto šetření jsme získali informace nutné k vyhodnocení stanovených hypotéz.

Potvrdilo se, že efektivita podpůrných opatření podmiňuje školní výkony žáků s SPU. Většina učitelů jako nejefektivnější podpůrné opatření považuje asistenta pedagoga. Učitelé, kteří podpůrná opatření považují za efektivní, vnímají zlepšení školních výkonů u žáků s SPU. Naopak učitelé, kteří podpůrná opatření hodnotí jako neefektivní, taktéž uvádějí, že nedochází u žáků s SPU ke zlepšení školního výkonu. Jelikož cílem podpůrných opatření je snaha vyrovnat podmínky ke vzdělávání žáka a umožnit mu jeho maximální rozvoj, je nezbytné, aby podpůrná opatření byla vždy efektivní. Je proto nutné zamyslet se, proč někteří učitelé nepovažují PO za efektivní. Pokud bychom vyhodnotili problém na straně učitele (např. nedostatečné pochopení PO, nedostatečná odbornost, negativismus, předsudky), bylo by dobré, aby ředitelé umožnili svému sboru, s ohledem na stoupající výskyt poruch učení, se dále vzdělávat a prohlubovat si kvalifikaci, aby byli schopni efektivně využívat podpůrná opatření a žákům se specifickými poruchami učení

usnadnit jejich vzdělávání s ohledem na jejich individuální potřeby. Efektivita podpůrných opatření však nemusí souviset jen s „neschopností“ učitele. Problémem může být například nedostatečná spolupráce rodiny a školy, kdy rodiče veškerou zodpovědnost přenechají škole a nevytváří dítěti takové podmínky, které by mu jeho maximální rozvoj umožnily. Dalším důvodem, proč nemusí podpůrná opatření být efektivní, je nedostatečně vypracovaný IVP, který postrádá konkrétní cíle a nezohledňuje individuální potřeby žáka. Také to může být nespolupracující AP, který je učiteli ve třídě spíše přítěží. V takovém případě je nutná spolupráce s vedením školy, se školním poradenským pracovištěm nebo s PPP či SPC.

Pozice pedagoga je velmi důležitá. Měl by k žákům přistupovat s láskou, laskavostí, klidem a trpělivostí, měl by umět žáky vhodně motivovat. Cílem každého učitele by měla být snaha o maximální rozvoj všech svých žáků. Měl by respektovat individuální potřeby svých žáků a hledat cesty, jak naplnit výchovně vzdělávací cíle. Ve chvíli, kdy shledá PO jako neefektivní, měl by pátrat, proč tomu tak je a snažit se udělat maximum proto, aby se efektivními staly. Aby toto vše dobře fungovalo, je velmi důležitá spolupráce na všech úrovních.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. (2010) *Kapitoly se specifických poruch učení I.* Olomouc: Tisk Books Print. ISBN 978-80-210-3613-0.

BLAŽKOVÁ, R. (2009) *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5047-1.

FISHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L. (2019) *Speciální pedagogika.* Praha: Triton. ISBN 978-80-738-792-7.

FOŘTOVÁ, K. *Metodika pro pedagogy - jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.* Projekt CZ 2.17/3.1.00/36336

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010) *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

CHRÁSTKA, M. (2016) *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

KENDLÍKOVÁ, J. (2019) *ADHD krok za krokem.* Praha: Raabe. ISBN: 978-80-7496-438-1.

KOCUROVÁ, M. (2002) *Speciální pedagogika pro pomáhající profese.* Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7082-844-7.

LECHTA, V. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Z. (1995) *Dyslexie.* Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z., VAGNEROVÁ, M. a kol. (2006) *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1173-0.

MICHALOVÁ, Z. (2003) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-11-59

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. (2015) *Standart práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4769-8.

MRÁZKOVÁ, J. (2015) *Metodika práce asistenta pedagoga, pracovní náplň asistenta pedagoga*. MŠMT - 7202/2015

MRÁZKOVÁ, J. (2020) *Spolupráce učitele, asistenta, poradenských pracovníků školy a vedení školy*.

MRÁZKOVÁ, J. (2020) *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-238-5.

NĚMEC, Z. (2014) *Asistence ve vzdělání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČIKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. (2014) *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-729-0712-3.

NOVÁK, J. (2013) *Čtenářské tabulky*. Praha: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-093-2.

PIPEKOVÁ, J. (1998) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ (1989) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-252-1.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D a kol. (2006) *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLOWÍK, J. (2019) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Z., ŘÍČAN, J., MORVAYOVÁ, P., ZILCHER, L. (2015) *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inklusivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-963-4.

UZLOVÁ, I. (2010) *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

ZELINKOVÁ, O. (2010) *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O. (2015) *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O. (2003) *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2014) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

ČESKO. Vyhláška č. 248/2019 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 82/2016 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 62/2001 Sb., o hospodaření organizačních složek státu a státních organizací s majetkem státu, ve znění vyhlášky č. 569/2006 Sb. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-82>

ČESKO. Zákon č. 472/2011 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-472>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Katalog podpůrných opatření. In: *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 14.09.2022]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>

Podpůrná opatření, MŠMT ČR In: *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 19.08.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Terminologie ADHD - Alfabet. In: *Alfabet - Informační portál pro pečující* [online]. Copyright © 2010 [cit. 18.08.2022]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/typy-zdravotniho-postizeni/terminologie-adhd/>

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	Asistent pedagoga
ČQ	Čtenářský kvocient
DSM -IV	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
IVP	Individuální vzdělávací plán
IQ	Intelligenční kvocient
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN 10	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Specifické vývojové poruchy
SVPŠD	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
SVPU	Specifické vývojové poruchy učení
ŠPZ	Školní poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Gender respondentů.....	38
Graf 2: Věkové zastoupení respondentů.....	39
Graf 3: Dosažené vzdělání respondentů.....	40
Graf 4: Jsou ve Vaší třídě žáci s SPU?.....	41
Graf 5: Dostatek informací, které se týkají specifických poruch učení.....	42
Graf 6: Realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje jejich lepší výkony.....	43
Graf 7: Realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje lepší motivaci k práci.....	44
Graf 8: Jaká z vybraných podpůrných opatření pedagogové využívají?.....	45
Graf 9: Díky opatření v IVP dochází ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU	46
Graf 10: Kdo se podílí na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu?	47
Graf 11: Konkrétnost cílů v IVP.....	48
Graf 12: Odráží IVP individuální potřeby konkrétního žáka?.....	49
Graf 13: Jednotnost využívání IVP všemi pedagogy v předmětech, kterých se toto opatření týká.....	50
Graf 14: Je pro Vás IVP efektivním nástrojem pro podporu žáka?.....	51
Graf 15: Domníváte se, že IVP doporučují školská poradenská zařízení (PPP/SPC) v případech, kdy to i Vy vyhodnocujete jako potřebné?.....	52
Graf 16: Je něco, co ve struktuře IVP, tak jak je daná vyhláškou, postrádáte?...	53
Graf 17: Je pro Vás AP ve třídě pomocí?.....	54
Graf 18: Musíte AP motivovat k činnosti?.....	55
Graf 19: Dokáže AP samostatně reagovat na aktuální potřeby žáků ve třídě?.....	56
Graf 20: Fungujete s AP jako pedagogický tandem?.....	57

Graf 21: Spolupracujete s AP na vytyčení konkrétních vzdělávacích cílů?.....	58
Graf 22: Dochází díky pomoci AP ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU?	59
Graf 23: Které z vybraných podpůrných opatření je z Vašeho pohledu pro žáky s SPU nejprospěšnější?.....	60
Graf 24: Co je podle Vás důležité proto, aby došlo ke zlepšení školního výkonu u žáka s SPU?.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy.

Efektivita vybraných podpůrných opatření u žáků s SPU pohledem učitele

1. Jste muž/žena?

2. Váš věk:

20-29

30-39

40-49

50-59

60 let a výš

3. Jaké je Vaše vzdělání?

Středoškolské s maturitou

Vysokoškolské nepedagogické

Vysokoškolské pedagogické

Vysokoškolské speciálně pedagogické

Jiné

4. Jsou ve vaší třídě žáci s SPU?

Ano - ne – nevím

5. Máte dostatek informací o SPU?

Ano - spíše ano- spíše ne - ne - nevím

6. Domníváte se, že realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje jejich lepší výkony?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne-nevím

7. Domníváte se, že realizovaná podpora žákům s SPU umožňuje jejich lepší motivaci k práci? (pozitivnější prožívání školních nároků)

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

8. Využíváte některé z těchto podpůrných opatření?

plán pedagogické podpory

individuální vzdělávací plán

asistent pedagoga

9. Vnímáte, že díky opatřením v IVP dochází ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

10. Kdo se podílí na vytvoření IVP:

Třídní učitel

Ostatní učitelé

Asistent pedagoga

Školní speciální pedagog

Školní psycholog

Výchovný poradce

Rodič

11. Jsou cíle IVP u Vašeho žáka konkrétní?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne – nevím

12. Odráží IVP individuální potřeby konkrétního žáka?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne- nevím

13. Je IVP využíváno jednotně všemi pedagogy v předmětech, kterých se toto opatření týká?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne- nevím

14. Je pro Vás IVP efektivním nástrojem pro podporu žáka?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

15. Domníváte se, že IVP doporučují školská poradenská zařízení (PPP/SPC) v případech, kdy to i Vy vyhodnocujete jako potřebné?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

16. Je něco, co ve struktuře IVP, tak jak je daná vyhláškou, postrádáte?

Uveďte konkrétně.

17. Je pro Vás AP ve třídě pomoci?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

18. Musíte AP motivovat k činnosti?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

19. Dokáže AP samostatně reagovat na aktuální potřeby žáků ve třídě?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

20. Fungujete s AP jako pedagogický tandem?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

21. Spolupracujete s AP na vytyčení konkrétních vzdělávacích cílů?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

22. Dochází díky pomoci AP ke zlepšení školního výkonu u žáků s SPU?

Ano - spíše ano - spíše ne - ne - nevím

23. Které z vybraných podpůrných opatření je z Vašeho pohledu pro žáky s SPU nejprospěšnější?

Plán pedagogické podpory - Individuální vzdělávací plán - asistent pedagoga

24. Co je podle Vás důležité proto, aby došlo ke zlepšení školního výkonu u žáka s SPU?

- plán pedagogické podpory
- individuálně vzdělávací plán
- asistent pedagoga
- práce pedagoga
- spolupráce školy a rodiny
- vhodná motivace
- vhodné didaktické pomůcky

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Frantová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Analýza podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni základní školy

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 29

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 9

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