

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014–2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Dana Kubrychtová**

**Účinná součinnost pedagoga, asistenta pedagoga a  
speciálního pedagoga při vzdělávání dítěte se specifickými  
vývojovými poruchami školních dovedností**

Praha 2017

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

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Dana Kubrychtová**

**Effective cooperation of teacher, teacher assistant and  
special education teacher in teaching child with learning  
disabilities**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

**Mgr. Karkošová Martina, 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 Praze dne 20. 2. 2017

Dana Kubrychtová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Martině Karkošové Ph.D. za trpělivost, ochotu a cenné odborné rady při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také všem svým kolegyním učitelkám za umožnění kvalitativního výzkumu a za podněty poskytnuté při zpracování teoretické i praktické části práce.

## **Anotace**

Cílem bakalářské práce je poukázat na důležitost týmové práce pedagoga, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga při vzdělávání dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na základní škole.

Bakalářská práce vymezuje specifické poruchy školních dovedností, jejich etiologii, symptomatologii a projevy. Uvádí možnosti a postupy diagnostiky, reedukace/náprav a podpory jednotlivce s poruchou. Zabývá se charakteristikou osobností, jejichž spolupráce je nutná při rozvoji a reedukaci vzdělávacích schopností těchto dětí.

Bakalářská práce také uvádí případové studie dětí se specifickými poruchami školních dovedností a postupem v jejich reedukaci.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, diagnostika, pedagog, pozorování, případová studie, reedukace, řízený rozhovor, speciální pedagog, specifické vývojové poruchy školních dovedností.

## **Annotation**

The aim of the thesis is to highlight the importance of teamwork teacher, assistant teacher and a special education teacher in the education of children with specific developmental disorders in elementary school.

This bachelor thesis defines specific disorders of school skills, their etiology, symptomatology and signs. It presents options and methods of diagnostics, re-education and support for individuals with the disorder. It deals with the characterization of the personalities whose cooperation is needed in the development and re-education of school skills of these children.

This bachelor thesis also presents case studies of children with specific disorders of school skills and progress in their re-education.

## **Keywords**

Assistant teacher, diagnostics, case study, guided interview, observation, re-education, special education teacher, specific developmental disorders of school skills, teacher.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 DEFINICE POJMŮ - VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností .....	11
1.2 Symptomatologie specifických vývojových poruch školních dovedností .....	13
1.3 Projevy specifických vývojových poruch školních dovedností .....	14
1.4 Typy specifických vývojových poruch školních dovedností .....	15
<b>2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....</b>	<b>19</b>
2.1 Legislativní zakotvení.....	25
2.2 Pedagogicko-psychologická poradna.....	26
2.3 Školní poradenské pracoviště .....	27
<b>3 CHARAKTERISTIKA ČINNOSTÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU .....</b>	<b>29</b>
3.1 Pedagog .....	29
3.2 Asistent pedagoga .....	30
3.3 Speciální pedagog .....	31
<b>4 PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE.....</b>	<b>35</b>
4.1 Cíl praktické části .....	35
4.2 Užití metody průzkumu.....	35
4.3 Použité nástroje metod průzkumu.....	36
4.4 Analýza výsledků průzkumného šetření .....	42
4.5 Shrnutí výsledků .....	61
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>

## ÚVOD

Stěžejním podnětem k výběru tématu bakalářské práce „Účinná součinnost pedagoga, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga při vzdělávání dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností“ byli rodiče dětí se specifickými poruchami školních dovedností a pedagogové, kteří při vzdělávání dětí spolupůsobí. Rozdílný postoj a přístup k výchově a vzdělávání dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, velmi často pramenící z neinformovanosti o specifických vývojových poruchách školních dovedností jako takových, možnostech jejich náprav a reedukace, podstatně ovlivňuje nejen možnost těchto dětí uspět v průběhu školní docházky, ale má podstatný vliv na celkový socializační proces a návazné možnosti uplatnění v dospělosti. Rodiče velmi často popírají skutečnost, že jejich dítě má některou ze specifických vývojových poruch školních dovedností, symptomům poruchy nevěnují pozornost nebo si ji prostě nepřipouští. Jednou z častých chyb pedagogů je pak domněnka, že reedukací a nápravou těchto poruch je s ohledem na slabší školní výkon žáka následné doučování. Některým z těchto žáků se tak obtížně dostává specifického přístupu ve vzdělávání, který žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností potřebují a který má podstatný vliv na jejich okamžitou i dlouhodobou úspěšnost. Zanedbání včasné intervence nepříznivě ovlivňuje další rozvoj kognitivních a intelektových funkcí těchto jedinců a tím následně znesnadňuje jejich proces vzdělávání, rozvoj osobnosti a celkové zařazení do společnosti.

Cílem práce je hlouběji proniknout do činnosti speciálního pedagoga, který se účinně podílí na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a možnosti jejich vzdělávání.

Teoretická část práce je zaměřena na základní vymezení specifických poruch školních dovedností, jejich etiologii, symptomatologii, projevy a typy poruch. Dále uvádí legislativní zakotvení a popisuje diagnostiku poruch a pracoviště zabývající se diagnostikou nutnou ke zvolení dalšího postupu vzdělávání žáků se specifickými poruchami školních dovedností. V neposlední řadě teoretická část charakterizuje úlohy pedagoga, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga v systému vzdělávání těchto žáků.



V praktické části bude provedeno výzkumné šetření formou řízeného rozhovoru, pozorování a případové studie, které má ukázat postupy, možnosti náprav a reedukace specifických poruch školních dovedností a zároveň nabídnout pohled na dopad a prospěch součinnosti všech složek podílejících se na rozvoji klíčových kompetencí žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou jedním z aktuálních problémů současného školství. Toto téma se výrazně dostává i do podvědomí laické veřejnosti a podle Jarmily Pipekové (2010) se v současnosti týká přibližně 2 % dětské populace s těžší formou poruch<sup>1</sup> a téměř 10 % dětské populace s poruchami lehčích forem.

Rozporuplným faktem bohužel zůstává, že pokud někteří rodiče dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností tuto situaci neřeší a nepodniknou vhodné kroky pro nápravu a reedukaci dítěte, jeho znevýhodnění při výuce narůstá a zvyšující se náročností výuky ve vyšších ročnících dochází k častější školní neúspěšnosti a frustraci dítěte.

Jednou z pozitivních změn navržených v novele školského zákona je úprava klíče, podle kterého se dostává podpory dětem se speciálními potřebami. Až doposud byla tato podpora vázána na zdravotní diagnózu a byla dostupná jen dětem s vážnějším postižením. Nová úprava stanovuje pět stupňů podpory a tak umožní pomáhat i dětem s lehčími formami obtíží. S takovou podporou mohou tyto děti navštěvovat běžné školy a zároveň úprava legislativy zavazuje rodiče nechat dítě diagnostikovat a spolupracovat při nápravách.

---

<sup>1</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0. Str. 157

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DEFINICE POJMŮ - VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Přestože jsou specifické poruchy školních dovedností nejčastějším druhem znevýhodnění, které vyžaduje speciální péči pedagogů, jsou pro mnohé rodiče a dokonce i pedagogy velkou neznámou. Tito lidé považují diagnózu specifických vývojových poruch školních dovedností za moderní název pro žáky se slabšími výsledky ve škole a nevěnují jí příliš pozornosti. Příznaky těchto poruch však můžeme objevit i u lidí v dávné i nedávné minulosti, různého etnika a mluvících všemi jazyky. Slowík (2007) definuje specifické vývojové poruchy školních dovedností jako „*souhrnné označení různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.*“<sup>2</sup>

Pokorná uvádí definici amerických autorů vycházející ze zákoníku (PL 101-476), která s předchozí definicí Slowíka koresponduje: „*Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže jsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.*“<sup>3</sup>

Mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností patří Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Dyskalkulie, Dyspraxie, Dysmúzie a hyperkinetické poruchy. Předpona

---

<sup>2</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3., str. 123

<sup>3</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2. Str. 18

dys- v těchto názvech znamená rozpor, deformaci, nedostatečný, příp. nesprávný vývoj dovednosti. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností uvedeny pod Poruchami psychického vývoje F80 – F90 –.<sup>4</sup>

## **1.1 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

O příčinách vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností existuje mnoho teorií podle toho, z jakých aspektů vycházíme. Ani mezi odborníky v současnosti bohužel neexistuje shoda v tom, která neurologická nebo biochemická skutečnost vyvolává hyperaktivní poruchy. Specifické vývojové poruchy školních dovedností nejsou důsledkem sníženého intelektu dítěte. Nejčastěji diagnostikovanou příčinou bývá lehká mozková dysfunkce, která nejčastěji vzniká v období prenatálním nebo perinatálním. Další příčinou jsou dědičné vlivy, třetí v pořadí zastoupení je kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti, a na posledním místě stojí neurotické a nezjištěné příčiny.

Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností se v počátcích omezovala pouze na samotný výčet specifických chyb, kterých se děti dopouštějí, případně výčet možných příčin. Současný výzkum se nejvíce zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér, jejich vzájemné propojení a na specializaci obou mozkových hemisfér v procesu učení, kdy se různá míra poškození mozku projeví jako funkční deficit (paměťový; řečový; myšlení; vnímání – syntéza, členění, diferenciacce, prostorová orientace; dynamické faktory orientace – motivace, koncentrace; emocionální faktory; poruchy chování). I když se výraznou oblastí výzkumu stává vliv prostředí (vlastní proces výuky, metody a prostředí školy; nepříznivé rodinné okolnosti – výchovný styl, události v rodině, sociálně-ekonomická a kulturní úroveň), který

---

<sup>4</sup> ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4. Str. 9-11

výrazně ovlivňuje další vývoj dítěte, příčiny samotné, které s ohledem na šíři vzájemných souvislostí mezi nepřímými a přímými příčinami poruch, ustupují z pohledu členění částečně do pozadí.<sup>5</sup>

Ke komplexnějšímu pohledu na žáka se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností při současné změně paradigmatu oboru na člověka jako na celek, obklopeného různými podmínkami a okolnostmi svého okolí, které má na něj určitý vliv, nás vede teorie vycházející z nejnovějších výzkumů, která za příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností pokládá souběžně přímé a nepřímé příčiny poruch: 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.<sup>6</sup>

Zelinková (2015) uvádí, že ačkoliv se specifické vývojové poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou specifické vývojové poruchy školních dovedností přímým, nýbrž sekundárním důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. Jsou tedy jen další přitěžující okolnosti.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. Str. 75-77.

<sup>6</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0. Str. 163

<sup>7</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4. Str. 10

## 1.2 SYMPTOMATOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů. V této době ještě stále přejímá názory ze svého okolí (a rodiny zvláště) a není schopno sebehodnocení. Dítě trpící specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je obvykle dlouhodobě frustrováno svými školními neúspěchy. Soustavný pocit neúspěchu nebo nedostatečnosti, stejně jako negativní přijímání neúspěchů rodiči, v něm vyvolává pocit napětí a následně neurotické příznaky (nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod.). Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě, ale nerozumí jí. Rychle začne ubývat společné prožívání radosti spolu s rodiči, přibývají chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů. Rodiče se obvykle cítí vinni, že něco zanedbali a uchylují se k hraničním opatřením – dárky podmíněné školními úspěchy, žádné radosti, zábava a relaxace, dokud dítě nedosáhne určitých výsledků, popř. naopak jako motivaci k výkonu slibují náročné dary. To jen ukazuje hloubku úzkosti, kterou prožívají, ale ke zvládnutí potíží to bohužel nevede. Naopak, protože dítě ke zlepšení běžnými metodami nemůže dojít, vždy rodiče znovu zklame a pak je označováno za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat, popř. za nevděčné (rodiče se cítí, že již udělali vše, co mohli).

V reakci na nastalou situaci neúspěšnosti použije dítě některý z náhradních způsobů chování, z nichž nejčastějšími jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik se může projevat jako rezignace, uzavírání do vlastního světa nebo odosobněním se od dění ve třídě, které se ho přestalo týkat (oni teď čtou, píší apod.), v zájmových útvarech a nakonec i v rodině. Útok se jako obranná reakce projevuje agresivním chováním.<sup>8</sup> Ať už dítě použije kterýkoliv ze zmíněných modelů chování, k nápravě ani kompenzaci nedojde. Nejpravděpodobněji dojde k vyloučení z kolektivu ve třídě, zhoršuje se vztah

---

<sup>8</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. Str. 25-26.

s rodiči a dítě zůstává s problémem samo. Dostává se tak do cyklického modelu, kde příčina i následek jsou propojeny a působí zpětnovazebně.

### 1.3 PROJEVY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se projevují nejen ve školní úspěšnosti/neúspěšnosti při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny celou řadou dalších obtíží. Zasahují jak chování, tak i citový a sociální vývoj. Dítě trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů. Tato trvalá frustrace akceleruje různé emoční potíže, které můžeme vysledovat v následujících příznacích:

- *funkční poruchy*, které se projevují *ve vnitřní tělesné sféře* – poruchy spánku, pomočování, tiky, bolesti hlavy apod.;

- *poruchy*, které se projevují *ve vnější sféře* – kousání nehtů, trhání vlasů, sebepoškozování apod.;

- *poruchy týkající pocitů a nálad* – stavy strachu, úzkosti, sebevražedné pokusy;

- *poruchy v sociální oblasti* – přehnaná žárlivost, nápadná ostýchavost, agresivita, brutalita, žhářství, krádeže;

- *poruchy v emotivní sféře* – obtíže narušující činnost a výkon dítěte – dítě není schopné si hrát, soustředit se, má denní sny, trpí zvýšenou dráždivostí.

Děti s těmito poruchami se lehce unaví, jsou častěji smutné, těžce se přizpůsobují škole a novým prostředím, snáze se rozzlobí, jsou vzpurné, jednájí bezhlavě, vztekají se nebo jsou uzavřené a lhostejné, a často nevycházejí dobře s ostatními dětmi. Tyto okolnosti spolu s nepříznivým hodnocením okolí – rodičů, učitelů a spolužáků – způsobuje, že samy sebe hodnotí nepříznivě. Takové dítě nemá důvod k radosti a tím

si upevňuje negativní postoj k učení, škole a okolí. Dostává se do začarovaného kruhu specifických vývojových poruch školních dovedností, který se začíná roztáčet.<sup>9</sup>

## 1.4 TYPY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

*Dyslexie* je specifická porucha, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Lze ji definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče.<sup>10</sup> Odlišnosti ve výkonu rychlosti se projevují např. tím, že dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah. Nejčastější chyby se vyskytují v záměně písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen ale musí být projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.<sup>11</sup> Čte-li dítě slovo po hláskách, ale není schopno provést hláskovou syntézu, tedy spojit písmena do slov, je narušena technika čtení. Míra uvedených chyb se podílí na úrovni pochopení významu přečteného slova, věty a celého textu. Jednotlivé znaky mohou být propojeny a postiženy různě intenzivně.

---

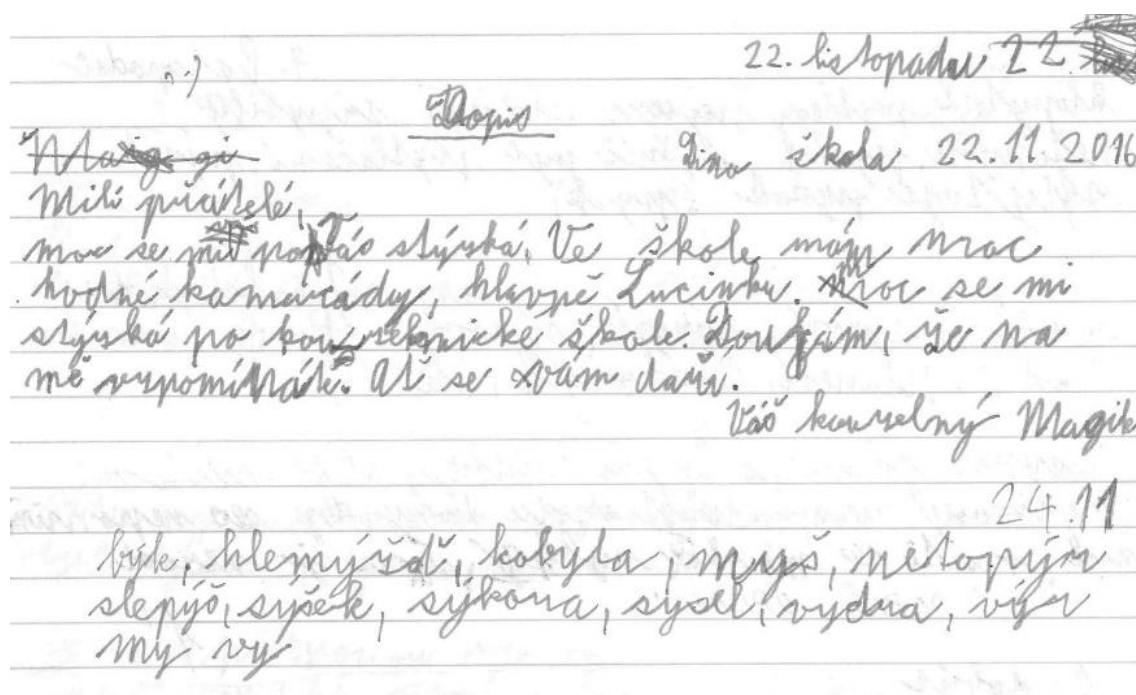
<sup>9</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. Str. 121-124,150.

<sup>10</sup> SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 631.

<sup>11</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4. Str. 41-43

*Dysgrafie* je specifická porucha psaní. Jde o poruchu grafomotorického projevu, která se i při velké snaze a trpělivosti projevuje neschopností dětí správně napodobit tvary písmen, vynecháváním některých podstatných detailů písmen, případně přidáváním jiných.<sup>12</sup> Písmo může být příliš velké, malé, kostrbaté, obtížně čitelné, často přeškrtnuté nebo přepisované. Obtíže při napodobování a vybavování tvaru písmen se projevují i výrazně pomalejším tempem psaní, neúměrným výdejem energie pro tuto činnost a mohou přetrvávat i do vyšších ročníků.

Obrázek 1 – Ukázka písma dysgrafika



Zdroj: autor práce, 2016

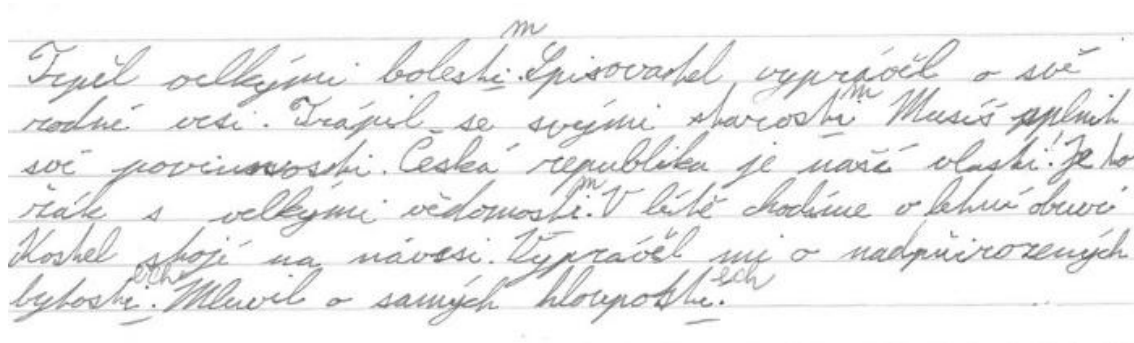
*Dysortografie* je porucha, která postihuje porozumění a aplikaci gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Dítě chybí v rozlišování krátkých dlouhých samohlásek

<sup>12</sup> SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 631



(šťáva/štava, uhání/uhání), v rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni (stydí/stidí, nikdo/nykdo); rozlišování sykavek, vynechává, přidává nebo přesmykuje písmena nebo slabiky (pobil/podobil), nerozlišuje hranice slov v písmu. Vyskytuje se nepřesný slovosled ve větě a těžkopádné a zjednodušené formulace. Uváděné chyby jsou obvykle důsledkem nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění, ale také vlivem nesprávné výslovnosti, poruchy grafomotoriky aj.). Pravopisné chyby – v tomto ohledu není diagnostika v současné době zcela jednoznačná. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů ukazují, že někteří žáci s dysortografií nejsou schopni gramatiku zvládnout, i když učení věnují dostatečný čas a pílí. Příčiny můžeme hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte, případně v nižší úrovni kognitivních funkcí a procesů.

Obrázek 2 – ukázka projevu dysortografie



- b) pl<sup>u</sup>znulá řeč, na l<sup>u</sup>škovém keři, l<sup>u</sup>žářský výcvik, nel<sup>u</sup>zej sníh, malá l<sup>u</sup> sinka, nepl<sup>u</sup>vejte na zem, babička nedosl<sup>u</sup> chá, ml<sup>u</sup>nské kameny, cihlářská hl<sup>u</sup>na, bl<sup>u</sup>skavý prstýnek, rozbl<sup>u</sup>tý pl<sup>u</sup>noměr, l<sup>u</sup>pový květ, hrajte pl<sup>u</sup>nule, brouk l<sup>u</sup>kožrout, l<sup>u</sup>čené střevíce knížete Přem<sup>u</sup>sla, Terezka se rozvzl<sup>u</sup>kala, l<sup>u</sup>čísá nad Labem, to je mi l<sup>u</sup>to, nevl<sup>u</sup>dný l<sup>u</sup>stopad, čistý l<sup>u</sup> mec, košatá l<sup>u</sup>pa

Zdroj: autor práce, 2017

*Dyskalkulie* je porucha narušující rozvoj základních početních dovedností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dítě má potíže osvojit si matematické pojmy, chápat a provádět operace. J. Novák (in Zelinková) rozlišuje dyskalkulii na typy:

Praktognostická dyskalkulie je porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly, tj. tvoření skupin, řady předmětů, porovnávání počtu předmětů, rozmístění figur v prostoru apod.

Verbální dyskalkulie znamená obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů, např. řady číslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak, označení sudých a lichých čísel, pochopení a představa o vysloveném číslu nebo slovně určit počet ukazovaných předmětů.

Lexická dyskalkulie je neschopnost číst matematické symboly, ať už při těžší formě jednotlivá čísla, tak při lehčí formě vícemístná čísla s nulami. Vyskytují se i záměny tvarově podobných čísel a čtení pouze jednotlivých číslic ze souboru čísel.

Grafická dyskalkulie je neschopnost psát grafické znaky formou diktátu nebo přepisu, v lehčím případě se projevují obtíže při psaní vícemístných čísel. Dítě vynechává některé číslice, má neúhledný písemný projev, neumí umístit číslice pod sebe v řádech, v geometrii není schopno narýsovat ani jednoduché obrazce.

Operační dyskalkulie se projevuje neschopností provádět základní matematické operace, sčítání, odčítání, násobení dělení a tím i následné operace na ně navazující. Obtíže nastávají s osvojením násobilky, přetrvává počítání na prstech, dítě není schopno počítat z paměti, proto raději počítá písemně, značné obtíže provázejí i kombinované úlohy.

Ideognostická dyskalkulie je porucha v pojmové činnosti, v oblasti vnímání. Týká se zvláště chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. V krajním případě počítat z hlavy v řadě po jedné, v lehčích formách pochopení vztahů v matematických řadách, dítě např. není schopno určit následující číslo v řadě 5, 10, 15 ..., není schopno převést příklad z praxe do čísel a pracovat s nimi (slovní úlohy).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4. Str. 43-45.

## 2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Speciálně pedagogická část diagnostiky je zaměřena na zjištění úrovně vychovatelnosti a vzdělanosti dítěte s postižením se zaměřením na možnosti jeho dalšího vzdělávání a rozvoje. Zaměřuje se na oblasti hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a kresby, laterality, sebeobsluhy, komunikačních schopností, rozumových schopností, profesní orientace a na oblasti citové a sociální. Sleduje omezení a modifikaci kompetencí postižených vadou a zjišťuje dovednosti bez narušení využitelné k podpoře a následné stimulaci rozvoje.<sup>14</sup>

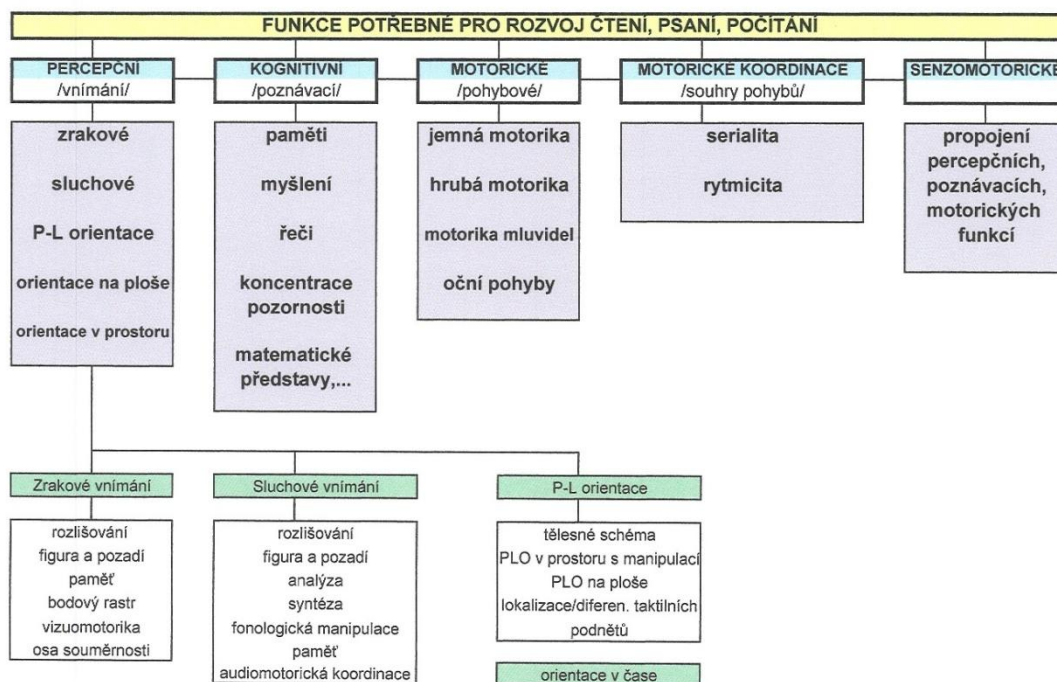
Můžeme říci, že některé drobné nedostatky vývojových funkcí můžeme obvykle pozorovat již v předškolním věku, ale silněji se projeví až v procesu edukace, tedy počátkem školní docházky, zpravidla v průběhu 1. a 2. třídy. Zanedbání rozvoje těchto funkcí může později vést k problémům při osvojování základních školních dovedností a může přerůst ve specifické vývojové poruchy školních dovedností. Depistáž těchto poruch je obvyklou každodenní praxí učitelů 1. stupně základních škol ve spolupráci s dalšími odborníky školních poradenských pracovišť. Stanovení diagnózy specifických vývojových poruch školních dovedností je interdisciplinární úkol, který řeší Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně pedagogické centrum ve spolupráci s odborníky dalších oborů (lékařství, psychologie, sociologie atd.).

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou diagnostickou kategorií sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací nebo jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Specifické vývojové poruchy školních dovedností se člení podle toho, jakou oblast výuky postihují (např. poruchy čtení, psaní, počítání atd.). Pro jejich diagnostické vymezení je třeba specifikovat, které dílčí dysfunkce se na jejich vzniku podílejí.

---

<sup>14</sup> PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7., Str. 13

**Tabulka 1 – Funkce potřebné pro čtení, psaní a počítání**



Zdroj<sup>15</sup>

„Psychologické vyšetření může být zaměřeno diferenciatně diagnosticky na posouzení aktuálních potíží, nebo prognosticky na vymezení míry rizika vzniku určité poruchy v budoucnosti. Možnosti preventivní diagnostiky jsou poněkud omezené, protože mnohé z důležitých schopností se na přelomu předškolního a školního věku teprve rozvíjejí a nelze spolehlivě zjistit, zda má dítě dostatečné předpoklady k jejich přijatelnému rozvoji.“<sup>16</sup> Vyšetření při podezření na některou ze specifických vývojových poruch školních dovedností musí kromě testových metod využívat mnoha

<sup>15</sup> BUBENÍČKOVÁ, Pavla. *Percepční a motorická oslabení ve školní praxi*. Praha: Prodys, 2012. MSMT – č.j. 16 749/2012–25–302. str. 4

<sup>16</sup> SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 631

informací o dítěti a jeho školní práci. Cenným zdrojem informací je zpráva učitele, která uvádí charakteristiku dítěte a jeho nedostatky a zároveň může signalizovat vztah učitele k dítěti. Významným zdrojem informací je rozhovor se samotným dítětem a jeho rodiči, ze kterých vyplývá, jak se dítě na potíže dívá, jak se je snaží řešit, co prožívá a jak se s tím vyrovnává.

Samotné vyšetření specifických vývojových poruch školních dovedností nemusí být založeno jen na standardní administraci vybraných testových metod, ale může využívat i alternativních způsobů jejich použití, které kladou důraz na kvalitativní hodnocení. Jednou z takových možností je poskytnout dítěti další instrukce k řešení daného úkolu a sledovat, jak velkou míru pomoci bude potřebovat. Zda dokáže z této zkušenosti profitovat, se ukáže při řešení následujících, obdobných úkolů. Přes veškerý možný přínos takového přístupu je nutné i standardní vyšetření, které vyloučí ostatní možné příčiny, jako je nedostatečný rozvoj některé z dílčích kompetencí a celkově snížená inteligence.

Pro vyšetření inteligence je nejvhodnější Wechslerův test, jehož výhodou je členění na verbální a neverbální část, i defirencovanost jednotlivých subtestů, které umožňují orientační zhodnocení různých dílčích schopností. Je vhodné porovnání výkonu ve verbální a neverbální části testu, a lze také vytvořit profil intelektových schopností vyšetřovaného dítěte a analyzovat jeho přednosti a nedostatky prostřednictvím intelligenčních testů.

Úroveň čtení dítěte musí být posuzována ve vztahu k jeho inteligenci. Čtenářské dovednosti dyslektického dítěte jsou vždy významně horší než jeho rozumové schopnosti. Pro vyšetření čtenářských dovedností lze použít *Matějčkovu zkoušku sluchové analýzy a syntézy*. Výkon čtení je hodnocen z hlediska rychlosti, přesnosti, typu chyb, čtenářských návyků a míry porozumění čtenému textu. Jako pomocného kritéria se též využívá počet a kvalita chyb. Doplňující informace mohou poskytnout nápadnosti projevů dítěte v průběhu čtení.

Ke vzniku dyslektických potíží také velmi často přispívají poruchy zrakové percepce, sekvenční percepce, sluchové percepce, narušení časové posloupnosti sluchové percepce a smyslu pro rytmus, dále pak poruchy pozornosti a paměti,

fonologické pozornosti a paměti. Mohou být spojeny také s různými motorickými potížemi, především s narušením koordinace a pohybové souhry v různých oblastech. V neposlední řadě jsou to poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí – porucha laterality, fonologické integrace a porucha v sémanticko-lexikální oblasti.

Dysortografie se často vyskytuje ve spojení s dyslexií či s dysgrafií. Dysortografii lze definovat jako neschopnost dítěte naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení. Příčiny vzniku dysortografie jsou obdobné jako příčiny dyslexie. Porucha dílčích funkcí mohou být obdobné v obou případech, a proto velmi často dochází k současnému výskytu obou těchto specifických vývojových poruch školních dovedností.<sup>17</sup>

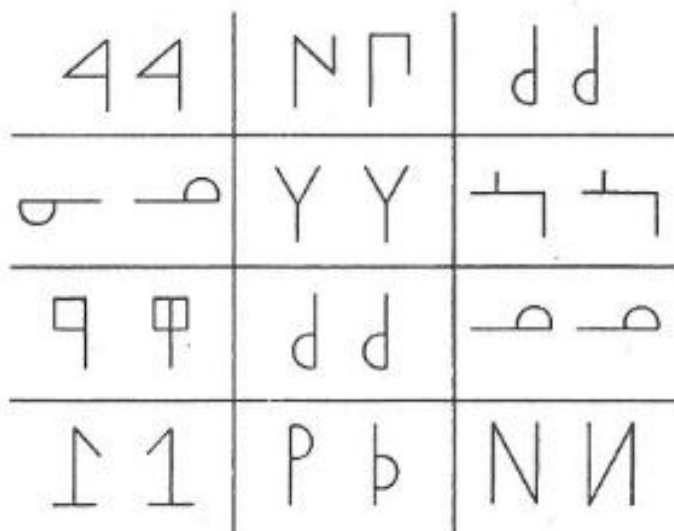
K vyšetření úrovně zrakové percepce symbolů zasahující všechny typy specifických vývojových poruch školních dovedností je používán *Edfeldtův reverzní test*, který se skládá z 84 párů figur, různě odlišných tvarem nebo naopak shodných, ale horizontálně nebo vertikálně vůči sobě obrácených. Dítě po zácviku vyhledává dvojice figur, které nejsou shodné žádným způsobem.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 632-651.

<sup>18</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. Str. 173.

Obrázek 3 – Příklad párových symbolických figur z Edfeldtova reverzního testu



Zdroj<sup>19</sup>

V případech, kdy mají děti potíže při určování správného pořadí hlásek nebo slov ve větě, nedovedou rozložit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky, ze kterých se skládá (diktát, čtení psaného textu), může se jednat o narušení časové posloupnosti sluchové percepce. Tu lze diagnostikovat, kromě jiných (zmíněný Matějčkův test sluchové analýzy a syntézy), také pro děti snazší a tedy vhodnější Žlabovou zkouškou rytmu, která je založena na zachycení správného pořadí krátkých a dlouhých tónů a jejich reprodukci.

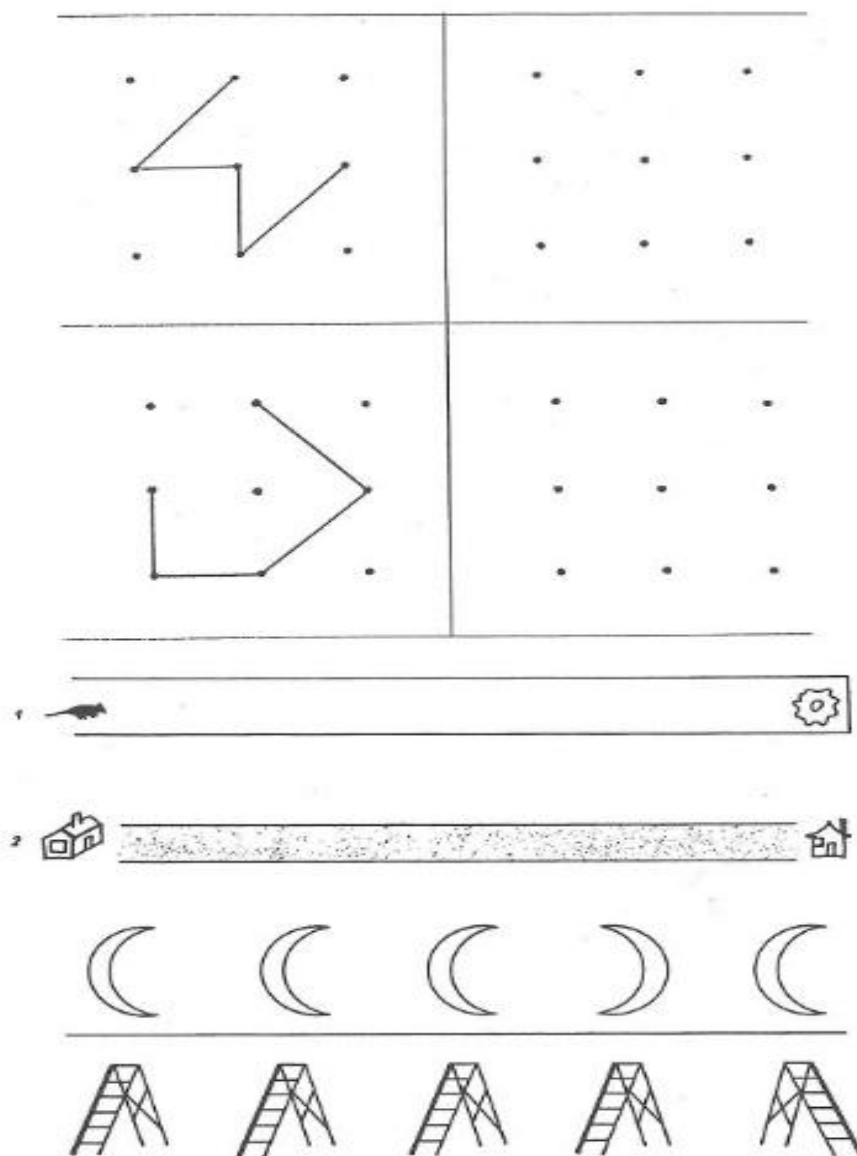
Vynechávání, přidávání a tendence k nepřesnostem v dekodování textu (příp. detailů obrázků) u dyslektických dětí může ukazovat na poruchu vizuální pozornosti, kterou lze diagnostikovat pomocí Vývojového testu zrakového vnímání M. Frostigové. Testy jsou zaměřeny na koordinaci ruky a oka, vnímání předmětu na pozadí, vnímání předmětu

---

<sup>19</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. Str. 174

v prostoru a vnímání prostorových vztahů. Vhodné je i využití Žlabovy zkoušky orientace v prostoru čtverce, vlastního těla a těla examinátora, který stojí proti dítěti.<sup>20</sup>

Obrázek 4 - Ukázky z Vývojového testu zrakového vnímání M. Frostigové



Zdroj<sup>21</sup>

<sup>20</sup> SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 640, 641.

<sup>21</sup> *Tamtéž*. Str. 146



## 2.1 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ

Od 1. 9. 2016 došlo k významné zákonné úpravě ve vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Pro tyto žáky, jejich rodiče, učitele, ale i celou pedagogickou veřejnost se výrazně mění přístup ke vzdělávání. Původní přístup integrace žáků se mění na přístup inkluzivní.

Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy uvádí: „*Společné vzdělávání směřuje k podpoře všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho cílem je podpořit všechny žáky, a to jak na základní škole, tak na školách, které jsou označovány jako školy „speciální“. Vždy je sledován na prvním místě prospěch žáka. Školské poradenské zařízení, které posuzuje vzdělávací potřeby dětí a žáků, musí vždy vycházet z charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka a z jejich zdravotního stavu, o kterém rozhoduje lékař. Vše, co může rozhodovat o způsobu podpory žáka ve vzdělávání a ovlivnit tak jeho vzdělávací dráhu, posuzuje ve spolupráci s rodiči žáka a školou, na které má být žák vzděláván.*“<sup>22</sup>

Aktuální znění školského zákona „O předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ platné od 1. 1. 2017 stanoví všechny aspekty podpůrných opatření pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami vč. stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti v §16 (úplné znění viz Příloha A).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Dopis ministryně školství [online], MŠMT 15. 2. 2016, [cit. 10. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.adam.cz/clanek-2016020031-otevreny-dopis-kateriny-valachove-rodicum-deti-s-postizenim.html?gclid=CLjHrpTDiNICFVTNGwod5wsMUg> Praha, 12. února 2016.

<sup>23</sup> Školský zákon č. 561/2004 Sb. „O předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 1. 1. 2017, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

## 2.2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Abychom mohli jakkoliv pomáhat zlepšit poruchami narušené funkce, musíme znát aktuální stav, který je stanoven v diagnóze klienta. Komplexní diagnostika je realizována v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně pedagogických centrech. Diagnostika na odborném pracovišti určí, zda selhávání dítěte není zapříčiněno jinými faktory (výchovná zanedbanost aj.) a také doporučí postup reedukace, hodnocení a způsob dalšího vzdělávání žáka.<sup>24</sup> Diagnóza je základním východiskem pro práci všech článků podílejících se na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (školní poradenské pracoviště, speciální pedagog, pedagog, asistent pedagoga). PPP v souladu s § 2 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. určí spolu s diagnózou také podpůrná opatření, kterými se pomáhající profese řídí.

### § 2

#### *Podpůrná opatření*

*(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.*

*(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen "škola") žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.*

*(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.*

---

<sup>24</sup> PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7., Str. 167-8

*(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.*

*(5) Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce.<sup>25</sup>*

## **2.3 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE**

Školní poradenská pracoviště jsou součástí českého školského systému a jsou pevně zakotvena v legislativních předpisech resortu ministerstva školství (Vyhláška 197/2016 Sb.) Základním cílem školního poradenského pracoviště je napomáhání plnění výchovných a vzdělávacích cílů školských a výchovných zařízení. Základní funkce školních poradenských služeb jsou funkce diagnostická, poradenská, terapeutická, informační a metodická. Přesto, že odbornou diagnostiku provádí pedagogicko psychologická poradna nebo odborníci příslušných oborových pracovišť, mohou být některé dílčí diagnostické metody využívány pro explorace objektivních dat odborně vyškolenými výchovnými poradci, speciálními pedagogy a učiteli přímo ve výchovných a vzdělávacích institucích, kde je značnou výhodou přirozené zapojení v prostředí a znalost bezprostředních okolností zprostředkovaného obsahu.

Školní poradenské pracoviště podle rozhodnutí ředitele školy zajišťuje zpravidla služby výchovným poradcem a školním metodikem prevence, případně školním psychologem a speciálním pedagogem, kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, asistenty pedagogů a dalšími pedagogickými pracovníky. Standardní školní poradenské služby jsou poskytovány na žádost samotných žáků nebo jejich rodičů a zákonných zástupců, na žádost pedagogů škol a ostatních školských zařízení.

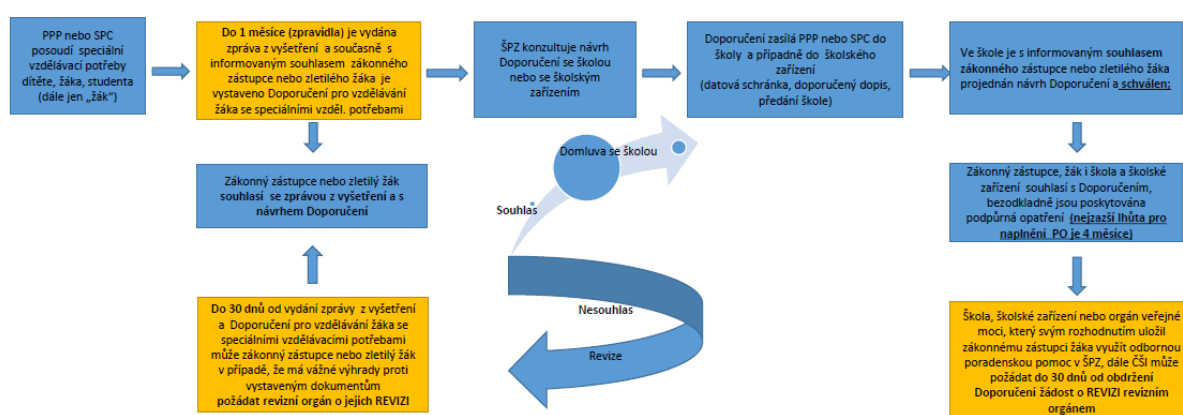
---

<sup>25</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

Hlavními úkoly školních poradenských služeb jsou: prevence školní neúspěšnosti žáka; primární prevence sociálně patologických jevů; kariérové poradenství; odborná pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků; průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jejich zlepšování a metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických, pedagogických a speciálně pedagogických poznatků do vzdělávací činnosti škol.<sup>26</sup>

Obrázek 5 – Schéma poskytování poradenských služeb

### Návštěva školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC) za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka



Zdroj<sup>27</sup>

<sup>26</sup> OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9. Str. 13, 19, 27.

<sup>27</sup> Schéma poskytování poradenských služeb. [online] MŠMT, [cit. 10. 2. 2017]. Dostupné na: [www.msmt.cz/file/38990/download/](http://www.msmt.cz/file/38990/download/).

## 3 CHARAKTERISTIKA ČINNOSTÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

### 3.1 PEDAGOG

Pro většinu z nás je pedagog/učitel samozřejmou vůdčí složkou vzdělávacího procesu. Je nositelem obsahu, směru a metod vzdělávání a na jeho bedrech leží také největší míra odpovědnosti a to jak morální, tak společenské. Učitelství není jen povolání s potřebným vzděláním, věděním a kompetencemi řešit úkoly a problémy školy, je zároveň posláním. Je úkolem učitele motivovat žáky k učení a vést je k realizaci tohoto záměru v souladu s jejich věkem, osobnostní založením a vyvstávajícími okolnostmi, jedině tak je žák socializován pro své životní společenské role obdobně, jako musí zvládat náplň učiva. Profesionalita učitele spočívá ve znalostech, dovednostech, strategických projektech komplexních vzdělávacích postupů a kompetencích.<sup>28</sup> Učitel na 1. stupni základní školy se stává stěžejní oporou žáka na jeho cestě vzděláváním a proto se právě jeho přístup k dětem se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností stává klíčovým a to nejen z hlediska včasného rozpoznání možných poruch. Pokud je učitel ochoten se žákem hledat východiska, otvírat perspektivy vzdělávací úspěšnosti, osobnostního vývoje a smysluplné životní cesty, má jedinečnou možnost žáka pro vzdělávání, rozvoj, ale i reedukaci poruch získat a motivovat pro další růst. Pokud však postupuje v kolejích rutinního praktikismu, dochází u dítěte k frustraci, zklamání, bezradnosti, úzkosti a deprimujícímu prožitku, čímž vzrůstá odpor ke vzdělávání nebo školy samotné. U takových případů se pak začíná roztáčet začarovaný kruh se spirálovým efektem náchylnosti k patologickým jevům.

---

<sup>28</sup> HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6. Str. 324-327

## 3.2 ASISTENT PEDAGOGA

Důležitou součástí týmu odborníků pracujících s žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je asistent pedagoga. Úkoly asistenta pedagoga vyplývají z plánu podpory stanoveného pedagogicko-psychologickou poradnou a jeho činnost je řízena speciálním pedagogem školy ve spolupráci s pedagogem (y) podílejícím (i) se na vzdělávání žáka. Práce asistenta pedagoga ve třídě se zaměřuje na žáka (y) se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností anebo naopak umožňuje učitelům pracovat s těmito žáky tím, že se věnuje ostatním žákům ve třídě.

Podpora u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se zaměřuje především na podporu koncentrace a pozornosti, podporu motivace, individualizovaný výklad, využití specializovaných pomůcek, podpora při manipulaci s pomůckami apod.<sup>29</sup>

Činnosti, které zajišťuje asistent pedagoga, specifikuje Vyhláška 27/2016 Sb., a patří mezi ně pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Dále je to podpora při přizpůsobení se školnímu prostředí, při výuce a při přípravě na výuku, případně nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze, pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> MRÁZKOVÁ, Jana a kol. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 64 stran. ISBN 978-80-7481-032-9. Str. 19.

<sup>30</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

### 3.3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Speciální pedagog je ve školách obvykle součástí týmu odborníků školního poradenského pracoviště. Tak jako se může v jednotlivých školách lišit aktuální uspořádání poradenského pracoviště, mohou se lišit dílčí činnosti školních speciálních pedagogů. Rámec činností je vymezen Vyhláškou 27/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která definuje standardní činnosti všech poradenských pracovníků vč. školních speciálních pedagogů. Jedná se převážně o činnosti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační a specifikace odborných postupů, nikoli samotné obsahy odborných služeb. Intervence, podpora a reedukace speciálního pedagoga je přímo směřována především k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je zapojen také do řešení aktuálních případů školní neúspěšnosti a prevence. Důležitou oblastí činnosti speciálního pedagoga je také metodické vedení asistentů pedagoga a pedagogů a informační činnost ve smyslu navozování potřebných změn při vzdělávání a informovanosti rodičů pro spolupráci.<sup>31</sup>

Úkolem školního speciálního pedagoga při počátečním výskytu vzdělávacích obtíží u žáků je provést depistáž – základní diagnostiku vzdělávacích obtíží, obvykle na podnět učitele nebo na základě vlastního pozorování při skupinové práci ve třídách. Na základě těchto zjištění u lehčích forem obtíží navrhuje podpůrná opatření, která mohou být provedena učitelem příp. asistentem pedagoga pro kompenzaci specifických potřeb. Při závažnějších specifických vývojových poruchách školních dovedností jsou žáci diagnostikováni PPP, kde jsou také stanoveny reedukační postupy a doporučení pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. U těchto žáků s vážnějšími specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je pak speciálním pedagogem vedena reedukace jako samostatný předmět, který může být realizován dle možností a uspořádání poradenského pracoviště ve škole individuálně nebo ve skupinách žáků

---

<sup>31</sup> KUCHARSKÁ, Anna, ed. a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 322 stran. Metodická zpráva; č. 1. ISBN 978-80-7481-035-0. Str. 31-34.

stejného ročníku jednou až dvakrát týdně. Kompenzace poruch a reedukační proces vychází z individuálních potřeb žáka a znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání. Individuální přístup, který je součástí reedukačního procesu, nespočívá pouze v toleranci obtíží a v mírnějším hodnocení a klasifikaci, jak se velmi často domnívají rodiče, ale také v občasně dopomoci a intervenci učitele a soustavné spolupráci rodičů. Cílem tohoto procesu není pouze rozvoj funkcí a vytvoření potřebných dovedností na přijatelné úrovni, ale zaměřuje se na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci obtíží žáků tak, aby získali motivaci pro školní práci a mohli při ní zažívat pocit úspěšnosti. Postupy, techniky, metody a pomůcky využívané při reedukaci speciálním pedagogem charakterizují Tabulky 2, 3 a 4.

## Tabulka 2 – Reedukace dyslexie

### Reedukace specifických poruch učení

#### Reedukace dyslexie

Cílem reedukačních cvičení je, aby se čtení stalo nástrojem k získávání informací i potěšení z knih.

Postupy	Techniky a metody	Pomůcky	Poznámky
<b>Vyvozování písmen</b> - vyvozovat zároveň písmeno tiskací a psací ve spojení s říkankou a obrázkem.	Modelování písmen, obtahování tvaru písmen prstem, vnímání tvaru hmatem.	Polystyrénové makety písmen, látková písmena	Multisenzoriální přístup
<b>Slabikování</b> – spojování písmen do slabik	Využívání pohybových aktivit, dbání na zřetelné vyslovování. Zvýrazňování slabik obloučky.	Písmena papírová nebo na kostkách, navlíkání písmen na gumu.	Pozor na dvojí čtení
<b>Čtení celých slov a vět.</b>	Čtení otevřených slabik, pak uzavřených. Čtení dvojslabičných slov složených z otevřených slabik (málo, kolo), trojslabičných slov (koleno, letíme), postupně nacvičujeme čtení slov s jednou uzavřenou slabikou (potok, jazyk)	Čtenářské tabulky	Používat známá říkadla.
<b>Záměny písmen.</b>	K obrázkům přikládat slova napsaná, globální čtení.	Zapojování co nejvíce smyslů.	Má to význam pro pochopení smyslu čteného textu
<b>Odstranění přerývaného vyřazení slabik</b> -dlouhé pauzy mezi slabikami, slabiky vyráží	Správné vedení očních dítěte vpřed tak, aby v době vyslovování slabiky již zrakem vnímalo slabiku následující.	Čtenářské okénko	Čtení ve dvojicích, skupinové čtení více žáků. Čtení s okénkem – odkrývání části Strídavé čtení – jednu větu dítě, jednu my. Vyhledávání určitých slov a jejich podtržení.



Postupy	Techniky a metody	Pomůcky	Poznámky
Odstranění dvojitého čtení- čtení slov po písmenech potichu a pak vyslovení celého slova nahlas	Plynulé slabikování pod dohledem, čtení s okénkem, párové čtení	Čtenářské okénko	Cvičení zrakového vnímání
Porozumění čtenému textu	Otázky k textu, nakreslení obrázku k textu dospělý text vypráví a dítě kontroluje, zda je jeho verze správná, po přečtení části textu dítě text dokončí dle fantazie a následně můžeme sami dočíst, jak příběh reálně skončil, doplňování slov nebo vět do textu.		Vyskytují se obtíže i v jiných předmětech
Práce s textem	Spočítat odstavce, řádky. Vyhledat a přečíst nejdélsí, nejobtížnější slovo, slovo obsahující písmeno. Přečíst slovo začínající nebo končící na písmeno. Číst jenom první nebo poslední písmeno ve slovech,....		

Některé metodické materiály: Rudolf Šup - Učíme se číst s porozuměním  
Zdena Michalová - Základy čtení I. II. III  
Olga Zelinková - Cvičení pro dyslektiky IV, Rozlišování hlásek, Rozlišování b-d-p, Čtení mě baví I.,II.  
nakl. Tobiáš - Čítanky pro dyslektiky  
Stanislava Emmerlingová - Když dětem nejde čtení I., II.  
Černá, Strnadová - Dyslexie – texty a hry pro děti s dyslexií

Zdroj<sup>32</sup>

### Tabulka 3 – Reedukace dysgrafie

#### Reedukace specifických poruch učení

#### Reedukace dysgrafie

Postupy	Techniky a učivo	Pomůcky	Poznámky
Rozvíjení jemné a hrubé motoriky.	Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin a hlasy. Jemná motorika je rozvíjena ohyby zápěstí a prstů.	Stírací tabulky, tabulka s pískem, moukou, balicí papír, svislá tabule.	Propojení zrakové a sluchové percepce s motorikou.
Uvolňovací cviky.	Dotýká se podložky jen hrot psacího náčiní, celá ruka je zvednutá.	Pracovní sešity H. Timychové: Nauč mě správně psát.	
Držení psacího náčiní.	Přesný a opakovaný nácvik úchopu psacího náčiní pomocí trojhranné násadky.	Násadka s moduritu, plastu, dřeva (trojhranná), speciální pero, tužky, pastelky.	

Zdroj<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Reedukace specifických poruch učení [online] DocPlayer, [cit. 14. 1. 2017]. Dostupné na: <http://docplayer.cz/15457563-Reedukace-specifickych-poruch-uceni-charakteristika-vyucovaciho-predmetu-obecne-zasady-reedukace-specifickych-poruch-uceni.html>).

## Tabulka 4 – Reedukace dysortografie

### Reedukace specifických poruch učení

#### Reedukace dysortografie

Cílem reedukačních cvičení je odstranění co nejvíce dyslektických chyb a dosažení sociálně únosné formy psaného textu.

Postupy	Techniky a metody	Pomůcky	Poznámky
<b>Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek</b>	Využití grafického znázornění (morseovka) Rytmičná cvičení beze slov, přehrávání říkaných slov bzučákem, podle rytmické struktury žák vyhledává odpovídající slova	Bzučák, baterka, hudební nástroje, cvičné listy	Je důležité dodržování dvou základních pravidel: při psaní si dítě polohlasné zdůrazňuje délku samohlásek a diakritické znaménko (čárku) píše ihned
<b>Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny -ni</b>	Učitel předřikává dvojice slabik, žák je opakuje a ohmatává kostky, vyhledávání slov s danou slabikou a mačká správnou kostku, určování slabik ve slovech, rozlišování slov, která se liší tvrdostí slabik, doplňování.	Tvrdé a měkké kostky, tabulka s přehledem učiva	
<b>Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)</b>	Rozlišování sykavek ve slabikách, ve slovech, vyhledávání, podtrhávání slov se sykavkami, rozlišování sykavek, které mění smysl slova, rozlišování více sykavek v jednom slově	Karty s písmeny, obrázky se slovy, obsahující sykavky, cvičné listy	Chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním. Obojí se negativně odráží v písemném projevu.
<b>Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik</b>	Pisemná a ústní analýza a syntéza slov, tvoření slov ze zpřeházených písmen, Určování počtu slov ve větě podtrhávání správně napsaných slov	Cvičné listy	Provádět soustavně cvičení sluchové analýzy a syntézy, dbát na žákovu pečlivou artikulaci.
<b>Hranice slov v písmu.</b>	Určování počtu slov ve větě, čtení slov s předložkami	Stavebnice s písmeny slovy, karty s předložkami	Procvičovat sluchovou

Postupy	Techniky a metody	Pomůcky	Poznámky
			analýzu a syntézu
<b>Osvojování mluvnického učiva</b>	Doplňování i-y do textu ústně i písemně, opisy textů, opravy špatně napsaných textů		

**Metodické pomůcky:** Olga Zelinková – Cvičení pro dyslektiky I. (Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek), Cvičení pro dyslektiky II. (Rozlišování slabik dy, ty, ny, di, ti, ni rozlišování sykavek), Cvičení pro dyslektiky III., Psaní mě baví nakl. Tobiáš – Pracovní sešity pro nápravu poruch učení I., II.

**Zdroj**<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Reedukace specifických poruch učení [online] DocPlayer, [cit. 14. 1. 2017]. Dostupné na: <http://docplayer.cz/15457563-Reedukace-specificky-poruch-uceni-charakteristika-vyucovaciho-predmetu-obecne-zasady-reedukace-specificky-poruch-uceni.html>

<sup>34</sup> „tamtéž“

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

### 4.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem bakalářské práce je zaznamenat součinnou činnost v týmové práci pedagoga, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga při podpoře a intervenci u dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a charakterizovat postupy jednotlivých členů týmu, návaznosti a prolínání jejich činností.

Zkoumaným jevem budou především praktické postupy týmu pedagoga, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga a jejich prospěch při vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na 1. stupni základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Zaměříme se na to, jak se zlepšování klíčových kompetencí reedukovaných žáků projevuje na jejich sebepojetí a jejich socializaci ve třídě, popř. jejich přijímání v rodině. Okrajově bychom chtěli poukázat na dopad některé z chybějících součástí vzdělávacího týmu ve vzdělávacím procesu dítěte.

### 4.2 UŽITÉ METODY PRŮZKUMU

S ohledem na charakter tématu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum formou zaměřeného pozorování, řízeného rozhovoru s otevřenými otázkami a analýzou případových studií.

Skutil (2011) uvádí, že kvalitativní výzkum je reduktivním zkoumáním: „*Výzkumník stojící před mnohorozměrností objektu zkoumání si uvědomuje nemožnost zachytit ji přesně ve všech jejích podobách. Vybírá proto jen některé z nich a ty potom pečlivě studuje*“<sup>35</sup>. Hendl dodává: „*Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob jak vymezit nebo*

---

<sup>35</sup> SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. Str. 18.

*dělat kvalitativní výzkum. Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí reduktivní a induktivní závěry“.*<sup>36</sup> Sběr a analýza dat u kvalitativního výzkumu probíhají v delším časovém úseku. Výzkumník na základě svých úvah vybírá předměty pozorování, které sleduje v určitých momentech.

Nejvýstižněji charakterizuje kvalitativní výzkum metodolog Creswell (1998, in Hendl) takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“.*<sup>37</sup>

Protože kvalitativní výzkum obvykle pracuje s omezeným počtem jedinců ve zkoumaném vzorku, je mu vytýkána subjektivita výzkumníka a omezenost při zobecňování výsledků.

### **4.3 POUŽITÉ NÁSTROJE METOD PRŮZKUMU**

**Pozorování** je nedílnou součástí diagnostického procesu. Jedná se o záměrné a zaměřené vnímání a myšlení s cílem zachytit nejdůležitější znaky pozorovaného subjektu. Pozorování umožňuje sledovat dítě s poruchou v různých přirozených i stylizovaných podmínkách a situacích, kdy na zjevné úrovni můžeme posoudit schopnosti a dovednosti, osobnostní charakteristiky, sociální a psychické vztahy daného člověka.

---

<sup>36</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2. Str. 50

<sup>37</sup> *tamtéž*

Pozorujeme-li druhého člověka, jedná se o extrospekci, při pozorování vlastní osoby mluvíme o introspekci. Z časového hlediska můžeme provádět pozorování krátkodobé (např. návštěva klienta) nebo dlouhodobé (např. po dobu 1 školního roku). Způsob pozorování můžeme zvolit *volný* a vyhledávat odlišnosti na základě nápadnosti určitého jevu anebo *zaměřený*, kdy pozorujeme pro nás již diagnosticky významné jevy a charakteristiky systematicky podle předem stanoveného plánu. Přičemž by pozorování jako diagnostická metoda mělo splňovat zásady objektivnosti, přesnosti, soustředěnosti, systematičnosti, plánovitosti a diskrétnosti.

Metoda **rozhovoru** patří mezi explorační techniky a umožňuje bezprostřední interakci s vyšetřovaným. Dává klientovi prostor pro vyjádření svých názorů, postojů, obav, přání apod., což jsou důležité ukazatele pro vlastní šetření a následnou péči. Rozhovor je také důležitým prostředkem navazování kontaktu s klientem.

Můžeme vést rozhovor neřízený, kdy dáváme klientovi prostor ke zvolení tématu rozhovoru a předem se na něj nepřipravujeme, nebo vedeme rozhovor řízený, u kterého téma určuje odborník řídící rozhovor. V rámci řízeného rozhovoru *standardizovaného* jsou otázky předem připraveny a je nutné schéma dodržet (podobá se dotazníku). Nejčastěji používaný typ řízeného rozhovoru je *částečně standardizovaný* rozhovor, kde kladené otázky směřují k předem stanovenému cíli, ale otázky nejsou v přesném pořadí a jejich formulace nemusí být přesně dodržena. U *volného* řízeného rozhovoru, který se obvykle využívá při prvním setkání s klientem, je vytyčen cíl, který rozhovor sleduje, ale není stanoven způsob. Pro kvalitní rozhovor je důležité správné kladení otázek, přičemž otevřené otázky dávají klientovi větší prostor k vlastnímu projevu.<sup>38</sup>

Jak uvádí Hendl (2005), jde v **případové studii** o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Sbíráme zde velké množství údajů od jednoho nebo několika málo jedinců. Snažíme se zachytit složitosti případu a popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe

---

<sup>38</sup> PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7., Str. 26-31.

porozumíme případům obdobným, přičemž hodnota studie závisí na důkladnosti zkoumání.

*„Stake (in Hendl 2005) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tzn., že představuje systém s určitými sociálními hranicemi. Případová studie vypráví historii tohoto systému“.*<sup>39</sup>

K osobní případové studii, která je použita v mém výzkumu Hitchcock a Hughes (in Skutil 2011) uvádějí několik charakteristických znaků:

- *„shromažďuje popisy jevů a jejich analýzu,*
- *zaměřuje se na jednotlivé účastníky nebo skupinu účastníků a snaží se porozumět jevům (událostem) z jejich pohledu,*
- *zaznamenává chronologický příběh jevů (událostí),*
- *vlastní výsledky jsou relevantní pouze pro danou studii,*
- *výzkumník je nedílnou součástí případu,*
- *snahou je vytvořit obraz pestrosti daného případu pomocí sepsání výsledné zprávy“.*<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2. Str. 104-105.

<sup>40</sup> SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. Str. 109.

### **Stanovení průzkumných otázek:**

1. Lze předpokládat, že pokud se u žáka projeví obtíže při výuce na začátku školní docházky, budou se tyto obtíže zhoršovat a bez specifické podpory učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga nemůže dítě zažít pocit úspěšnosti?
2. Lze předpokládat, že při poskytnutí podpory učitelem, asistentem pedagoga a při současné intervenci speciálního pedagoga pro dané obtíže dojde u žáka k rozvoji klíčových kompetencí a bude pracovat samostatněji?
3. Lze předpokládat, že se u dítěte při podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga sníží míra frustrace, zvýší se motivace pro školní práci a dítě bude moci zažít pocit úspěšnosti?
4. Lze předpokládat, že se v průběhu intervence učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagogalepší sebehodnocení žáka, jeho socializace ve třídě a přijetí v rodině?

### **Popis zkoumaného vzorku**

*Základní soubor* tvoří žáci, pedagogové, asistenti pedagoga speciální pedagogové 3. tříd a 4. tříd v ČR.

*Výběrový soubor* tvoří žáci jedné 3. třídy a dvou 4. tříd, 1. stupně základní školy s rozšířenou výukou jazyků v Praze 10, pedagogové, asistenti pedagoga a speciální pedagogové podílející se na vzdělávání v těchto třídách.

*Průzkumný vzorek* tvoří 3 žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností – 1 žákyně 3. třídy, 1 žákyně a 1 žák 4. třídy, 3 třídní učitelé, 2 asistenti pedagoga, 2 speciální pedagogové (pro pozorování, rozhovor a případové studie – výběr: nepravděpodobnostní, účelový).

Průzkumné šetření bude provedeno v základní škole s rozšířenou výukou jazyků v Praze 10, kde se specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků vyskytují zřídka a obvykle jen v lehké formě. Nejčastěji se můžeme setkat s dyslexií a dysortografií. Tato základní škola je součástí uceleného vzdělávacího systému s rozšířenou výukou jazyků - mateřská škola, základní škola a osmileté gymnázium.

Většina žáků již tedy přichází do základní školy s hlubšími znalostmi druhého jazyka - angličtiny. Přestože se jedná větší základní školu (180 žáků), zachovává si rodinný charakter. Třídy 1. stupně základní školy mají obvykle pouze 16 žáků a napříč ročníky spolu s třídními učiteli od začátku školního roku působí 2 asistenti pedagoga. Škola má školní poradenské pracoviště, kde působí 2 speciální pedagogové. Menší počet žáků/studentů ve třídách je velkou výhodou a učitelé proto mají větší prostor pro individuální práci s jednotlivými dětmi. Výuka je členěna do učebních bloků. Systém je nastaven na inkluzivní vzdělávání, a proto je zde individuální přístup k žákům a podpora specifických potřeb každého dítěte samozřejmostí. Zároveň škola usiluje o maximální rozvoj každého dítěte. Rozšířená výuka jazyků na I. stupni základní školy také každodenně znamená delší čas výuky a tedy značnou fyzickou i psychickou zátěž na žáky dlouhodobě. Výuka probíhá duálně ve dvou jazycích (českém a anglickém) již od první třídy, některé předměty jsou vyučovány pouze v angličtině (převážně výchovy). Od páté třídy je přidán jazyk španělský a v navazujícím studiu osmiletého gymnázia v tercii se studenti rozhodují pro další jazyk (německý nebo francouzský). Cizí jazyky vyučují rodilí mluvčí v malých skupinách (obvykle 6 - 8 žáků), podle zvládnuté úrovně jazyka. Škola se inspiruje různými pedagogickými směry, využívá interaktivní výuku a střídá aktivity s ohledem na věk žáků. V odpoledních hodinách je nabízena možnost dalšího rozvoje v naučných, uměleckých a sportovních aktivitách. Žáci se na podzim a v zimě účastní ozdravných pobytů v Čechách a jedenkrát ročně jezdí na zahraniční vzdělávací pobyt do partnerských škol ve Velké Británii, na Maltě, v Irsku a ve Španělsku. Žáci i učitelé ve škole nosí uniformu, která podporuje jejich příslušnost ke škole.

### **Průběh průzkumného šetření**

Přímé pozorování bylo provedeno ve 3. a 4. třídách, v hodinách Českého jazyka a Matematiky po dobu 5 měsíců, vždy 9 vyučovacích hodin v týdnu (3 hod úterý, 3 hod středa, 3 hod čtvrtek).

Pozorování bylo zaměřeno na výskyt projevů specifických vývojových poruch školních dovedností a dopad těchto poruch na školní úspěšnost žáků a současně na



účinné metody a postupy používané pedagogy a asistenty pedagoga při zohlednění specifických vzdělávacích potřeb u žáků s těmito poruchami.

U žáků tvořících průzkumný vzorek – 1 žákyně 3. třídy s dyslexií, 1 žákyně 4. třídy s dyslexií, 1 žák s dyslexií, dysortografií a dysgrafií, jsem také jedenkrát týdně při jejich speciálních lekcích se speciálním pedagogem pozorovala způsob reedukace. Tyto speciální lekce byly vedeny speciálním pedagogem vždy namísto hodin českého jazyka v běžných třídách.

Podklady pro případové studie jsem získala studiem dokumentů, pozorováním a řízeným rozhovorem s třídními učiteli vybraných žáků (výzkumný vzorek). Pro přehlednost uvádím výsledky z pozorování jako součást jednotlivých případových studií.

### **Řízený rozhovor**

Třem pedagogickým pracovníkům (třídním učitelům) vybraných žáků byly v řízeném rozhovoru po ukončení pozorování kladeny následující otázky. Jejich odpovědi pro přehlednost uvádím přímo pod jednotlivými případovými studii.

1. Vykazovalo dítě obtíže při výuce na počátku školní docházky?
2. Docházelo ke zhoršování úspěšnosti s rozšiřováním rozsahu a obsahu učiva?
3. Zažívalo dítě pocit úspěšnosti bez podpory učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga?
4. K jakým změnám došlo po podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga v získávání klíčových kompetencí a samostatnosti žáka?
5. Zažívá dítě po podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga větší pocit úspěšnosti, snížila se míra frustrace při školním výkonu a zvýšila se motivace žáka k učení?
6. Jak se zlepšuje v průběhu intervence učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga sebehodnocení žáka?
7. Je po zlepšení klíčových kompetencí dítě lépe přijímáno kolektivem třídy?
8. Je po zlepšení školního výkonu dítě lépe přijímáno v rodině?

#### **4.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ Z PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Výsledky z průzkumného šetření uvádím v rozboru jednotlivých případových studií, kde předmětem zaměřeného pozorování byly projevy poruch žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (viz průzkumný vzorek), dopad projevů poruch na sebepojetí těchto žáků a jejich úspěšnost při běžném postupu vzdělávání v běžných třídách. Společně jsem sledovala účinné postupy pedagogů ve třídách s ohledem na integrované žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a zohledňování jejich potřeb, součinnost a postupy asistentů ve třídách v interakci s těmito žáky a dopad intervence speciálního pedagoga, jak v přímé reedukaci daných dětí, tak při vedení pedagogů a asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu. Jednotlivé případové studie zahrnují průběh vzdělávání jednotlivých žáků od vstupu na základní školu, spolu s příslušnými poznatky ze zaměřeného pozorování, ověřené v řízeném rozhovoru s třídními učiteli vybraných žáků.

## **Případová studie č. 1**

Jméno: **Zorka**

Věk: 9 let

Diagnóza: Dyslexie

### *Osobní anamnéza:*

Dívka je v současné době žačkou 3. třídy. Je velmi milá, přátelská, v kolektivu třídy oblíbená. Zorka je velmi nenápadná, ve škole je hodná a snaží se vše plnit správně. V novém prostředí působí až bázlivě, v přítomnosti neznámých dospělých je nesmělá, v komunikaci je neaktivní až strohá, mluví velmi tiše. Je umělecky založená a věnuje se zpěvu, ve kterém je velmi úspěšná. Vystupuje i na školních koncertech a tato schopnost jí hodně posiluje sebevědomí.

### *Rodinná anamnéza:*

Zorka pochází z úplné rodiny a má starší sestru. Na počátku školní docházky byla matka Zorky velmi zaměstnaná a časově zaneprázdněná, dívka neměla dostatečnou podporu v počátečních obtížích ve škole. Tuto úlohu nemohl zastoupit ani otec, protože měl v té době psychické problémy a tudíž nemohl být plně nápomocen při přípravě Zorky do školy. Oba sourozenci zůstávali ve školní družině do pozdních odpoledních hodin a navštěvovali značné množství aktivit, které také často střídali. V současné době má matka času více a proto může na Zorku dohlížet a poskytovat jí podporu. Rodinná situace se v poslední době jeví stabilizovaná, při doprovázení obou sourozenců do školy potkávám oba rodiče. V současné době o děti jeví zájem i otec a prokazuje racionálnější pohled na věc, než zpočátku školní docházky Zorky.

### *Pedagogická anamnéza:*

Na počátku 1. třídy, ve fázi předčtenářského období byla u Zorky patrná nerozvinutá sluchová diferenciací, dle názoru třídní učitelky byla příčinou celková nevyzrálость dívky. Na začátku školní docházky byla také téměř nulová domácí příprava, dívka neměla všechny školní potřeby, často neměla úkol a bylo znát, že s ní doma nepracují.

Nácvik čtení probíhal velmi pomalu, dívka obtížně spojovala písmena ve slabiky a později slabiky ve slova. Později dívka často nezvládla rozlišit hlásku na začátku a na konci slova, s vyhláskováním celého slova měla obrovský problém. Při nácviku čtení byly patrné obtíže ve vizuální diferenciaci – dívka obtížně odlišovala podobné tvary písmen b-d-p, ale i jiných, nesprávně četla slabiky la-lo nebo je četla úplně jinak la-pu. Objevovала se špatná technika čtení – dvojí čtení a melodická nesprávnost. Ve třídě nebyl žádný čtenář, tudíž nácvik čtení probíhal u všech žáků souběžně. Celkově velmi zaostávala za spolužáky.

Obrázek 6 - Tabulka psacího písma



Zdroj<sup>41</sup>

Na konci 1. třídy Zorka zvládla přečíst jednoduchá slova pomocí slabikování, složitější slova slabikovala také, ale většinou je přečetla s dopomocí učitelky. Přestože se učitelka snažila o podporu při nácviku čtení a dopřávala Zorce dostatek času, o porozumění textu nemohla být v 1. třídě vůbec řeč. Dívka vlastně zvládala pouze dekódovat písmena.

<sup>41</sup> WILDOVÁ, Radka. *Písanka ke Slabikáři: pro 1. ročník ZŠ. Sešit 1.* Vyd. 1. Všeň: Alter, 1993. 30 s. Příloha.

Nácvik psaní probíhal snadněji, dívka měla celkem uvolněnou ruku, nicméně musela se dlouhou dobu opírat o tabulku psacího písma a to i ve 2. třídě. Její písmo bylo úhledné a v písemném projevu se specifické chyby neobjevovaly ve velké míře. Zvládala psát diakritiku, občas však vynechala písmena.

Velké problémy se projevovaly v matematice. Dívce naprosto chyběla číselná představa, s velkými obtížemi zvládala přechody přes desítku. Slovní úlohy nezvládala téměř vůbec. Protože se jako příčina jevila pravděpodobná porucha čtení a dle názoru učitelky i velmi slabé logické uvažování, byli v první polovině 2. třídy rodiče na tuto skutečnost upozorněni. Nicméně rodiče s navrhovaným vyšetřením nesouhlasili a požádali pouze o doučování matematiky. V doučování učitelka pokračovala asi 3 měsíce bez většího posunu. Na konci 2. třídy již rodiče s vyšetřením souhlasili.

Zorka byla vyšetřena hned na začátku 3. třídy a ze závěru PPP vyplynulo, že dívka má lehčí formu dyslexie a pomalejší pracovní tempo. Čtení se již rozvíjí správnou technikou, ale samotné čtení Zorku vyčerpává natolik, že jí nezbývá dostatek energie na soustředění se na obsah přečteného. Poradnou je doporučeno poskytovat dívce více času, mírnější hodnocení v oblasti čtení, citlivý přístup pedagoga, podporu asistenta pedagoga pro udržení koncentrace a lekce speciálního pedagoga pro rozvoj dílčích funkcí.

Při *pozorování* jsem se zaměřila na projevy poruchy a postupné zlepšování školního výkonu. Ukazuje se, že ve 3. třídě na konci 1. pololetí čte Zorka stále velmi pomalu, sice bez slabikování, ale u složitějších slov se zarazí. Porozumění textu se zlepšuje, stále je však nutné ověřování pochopení textu po krátkých časových úsecích. Diktáty zvládá poměrně dobře, není nutné vynechávat věty, pokud učitelka nebo asistentka Zorce vícekrát opakuje větu. Vynechávání vět se neosvědčilo, bylo pro dívku spíše matoucí a nevěděla, co má a nemá psát. Dívka rozlišuje měkké a tvrdé souhlásky a jen málo chybí ve vyjmenovaných slovech.

V českém jazyce je tedy patrné výrazné zlepšení. Výraznou pomocí v hodinách českého jazyka a matematiky je pomoc asistent pedagoga a pravidelné reedukační lekce se speciálním pedagogem. Zorka má od listopadu 2016 plán pedagogické podpory (viz **Příloha B**) stanovený třídní učitelkou spolu se speciálním pedagogem na dobu

3 měsíců, který stanoví podpůrná opatření ve škole, organizaci výuky, způsob hodnocení žákyně, používané pomůcky, způsob organizace práce učitelů, ale také podpůrná opatření v rámci domácí přípravy.

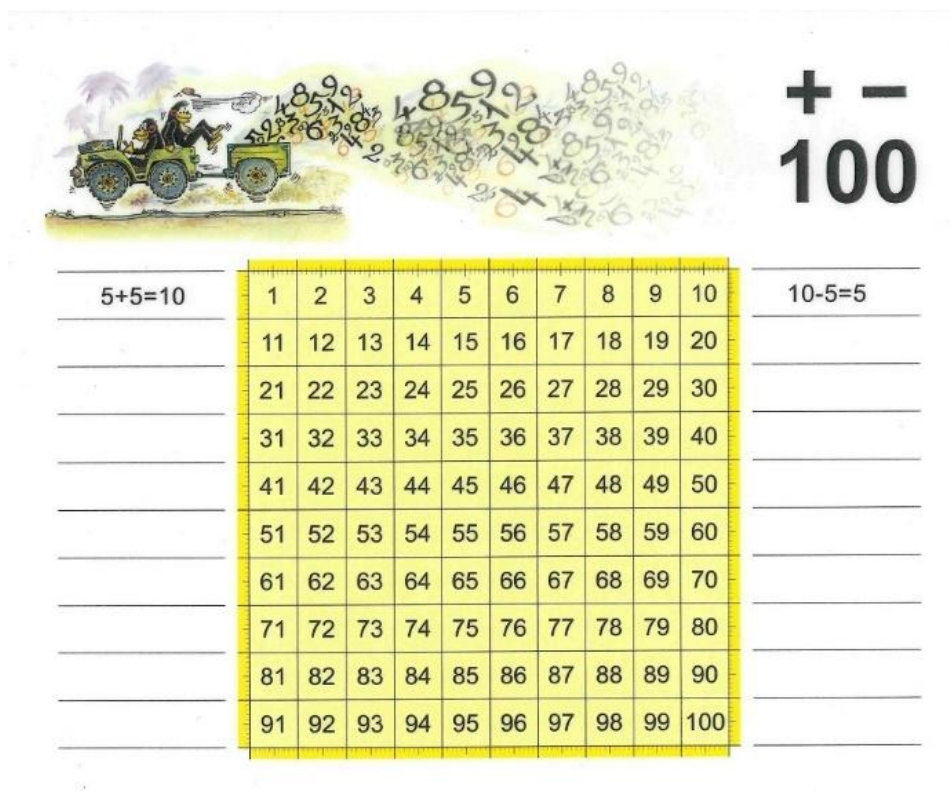
Asistent pedagoga pomáhá Zorce v hodinách českého jazyka a matematiky, převážně v přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny upozorněním, připomenutím které pomůcky je nutné připravit na lavici a kdy je nutné tuto přípravu udělat. V průběhu vyučování vysvětluje zadání úkolů pro lepší porozumění, případně pracuje se Zorkou samostatně, aby měla více času na práci, lépe zadání pochopila a mohla se lépe koncentrovat na svou práci. Dotazy spolužáků ji vyrušují a ztrácí koncentraci pro svou práci, proto ji asistent také musí navracet k činnosti. Pomoc asistenta přijímá Zorka kladně, je vidět, že se cítí jistější a v jistém smyslu i v pozici mezi spolužáky posílenější. Díky lepšímu porozumění tomu, co se právě ve třídě procvičuje, je více aktivní, začíná se hlásit k odpovědi na otázky učitele a je schopna odpovědi před třídou, což jí dělá radost.

Speciální pedagožka rozvíjí **oblast zrakovou** - zrakové rozlišování (hledání rozdílů mezi dvěma obrázky lišícími se zpočátku 1-2 a postupně 4-5 detaily), zrakovou paměť (pexeso, trixeso, apod.), **oblast sluchovou** - sluchové rozlišování (slabiky – měkčení, shluky souhlásek), sluchovou paměť (nacvičování krátkých rytmických čtyřverší, tvoření rýmů), **oblast prostoru** - prostorovou orientaci (cvičení jemné motoriky – hmat, tělesného schématu – napodobování zrcadlové pohyby trenéra, vnímání celého těla), stavění lega dle návodu, časoprostorové vztahy – (včera, dnes, zítra, dny v týdnu, měsíce, apod.), orientaci v číselné ose (matematická tabulka v číselné představě do 100, číselné spojovačky). **Oblast seriality** - nácvik stereotypů a automatismů (skákání panáky, gummy, školka s míčem, přijela tetička z Číny). Nácvik čtení s porozuměním (přečte 3-4 věty – řekne obsah).

Přesto má Zorka stále velké problémy v matematice. Při násobilce se neobejde bez ukazování na prstech, řešení slovních úloh vážne téměř úplně, úspěšné je řešení s pomocí asistenta, který jí pomůže pochopit zadání. V práci s čísly a orientaci na číselné ose jí pomáhá tabulka, kterou má stále na lavici. Úspěšněji se jí daří řešit některé úlohy z prostředí Prof. Hejného (výstaviště, pavučiny). Nicméně pololetní práce

z matematiky, kterou zpracovávala sama bez asistenta (v pro ni zkrácené verzi), nebyla příliš úspěšně hodnocena.

Obrázek 7 – Tabulka – číselná osa



Zdroj<sup>42</sup>

V současné době se zlepšila domácí příprava. Zorka má věci v pořádku, nezapomíná pomůcky, jak sama říká proto, že na ni maminka dohlíží. Matka je velmi úzkostlivá a o dceru se extrémně bojí a stále sleduje, zda jí není ubližováno. Zorka má ale časté bezdůvodné jednodenní absence, doma jí pak nikdo zameškané učivo nevysvětlí a to má vliv na kontinuitu rozvoje a výkonu. Při následném dni a po vysvětlení zameškaného učiva učitelkou navíc k běžné denní zátěži je na Zorce vidět únava z přetížení. Dívka se snaží porozumět, ale její kapacita sil nestačí. Stejně tak doma neprobíhá cvičení speciální pedagogiky a proto ani účinnost cvičení pro rozvoj dílčích funkcí se speciálním pedagogem není tak úspěšná.

<sup>42</sup> Stiefel Eurocard, 2004

V odpovědích na otázky kladené v *rozhovoru* třídní učitelce Zorky, učitelka odpovídá, že dívka měla na počátku školní docházky značné obtíže při výuce. S narůstajícím rozsahem učiva se obtíže zhoršovaly. V této době dívka nezažívala pocit úspěšnosti. Po podpoře poskytnuté učitelem, asistentem pedagoga a reedukací speciálním pedagogem dochází k rozvoji klíčových kompetencí (zlepšuje se čtení, porozumění textu, koncentrace). Dívka je schopná samostatnější práce a s poskytovanou podporou může zažívat pocit úspěšnosti. Zorka se cítí lépe a jistěji a je více motivovaná pro školní práci, to má vliv na pozitivnější přijímání spolužáky ve třídě i rodiči.



## **Případová studie č. 2**

Jméno: **Martina**

Věk: 11 let

Diagnóza: Dyslexie

Osobní anamnéza:

Martina je v čase výzkumu žačkou 4. třídy. Je to klidná, ctižádostivá, altruisticky založená dívka, velmi oblíbená v dívčím kolektivu třídy. K chlapcům se chová plaše. Při školní práci je snaživá, ale často jí chybí pomůcky nebo příprava na hodinu. Do kolektivních činností se zapojuje s nadšením, ale selhává při komplexnějších úkolech. Je hodně nevyrovnaná. V komunikaci se chová bezprostředně, s učiteli jedná s respektem a se spolužáky jedná až mateřsky. Je vyhledávanou společnicí při pobytech mimo školu, kdy dětem (spolubydlícím) vypráví pohádky, která sama vymýšlí. Martina je výtvarně založená, svůj talent projevuje zvláště v práci s barvami a technickém kreslení, ráda zdobí své sešity.

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z úplné rodiny a má 2 mladší sourozence (bratra a sestru). V době zahájení školní docházky se rodina, s ohledem na práci otce v zahraničí, odstěhovala dočasně do USA. Na konci 2. třídy se rodina s ohledem na problémy při vzdělávání Martiny vrátila natrvalo do ČR. V rodině je otec nositelem materiálního zajištění a o výchovu a směřování dětí se stará matka, která nepracuje. Matka na Martinu přenáší značnou část péče a zodpovědnosti za její mladší sourozence a jí samotné mnoho podpory nevěnuje. Ze školy ji vyzvedává v pozdějších hodinách, dívka navštěvuje hodně mimoškolních aktivit, takže jí nezbyvá mnoho času na domácí přípravu. Otec je často v zahraničí na služebních cestách, proto do výchovy ani nyní příliš nezasahuje.

Pedagogická anamnéza:

Martina byla zapsána do 1. třídy v kmenové škole v Praze 4, kam vždy dvakrát ročně dojížděla na zkoušky. V Americe navštěvovala základní školu ráda a podle matčiných slov s dobrými výsledky. Zvláště oblíbený byl kamarádský přístup tamních

učitelů, který působil ve velkém kontrastu s přístupem učitelky v české kmenové škole, která dívku při jejím měsíčním pobytu ve zdejší škole ponižovala před spolužáky a velmi negativně hodnotila její výkon. Učitelka nebyla příliš nakloněná ani spolupráci s matkou, ke které zaujímal obdobný postoj (při špatném výkonu Martiny obviňovala matku: „To je především Vaše trojka“ apod.).

Martina školu v Americe navštěvovala ráda i v průběhu 2. a 3. třídy, ale vždy se děsila návratu do ČR, že bude muset chodit do „té školy“. Když měla při pobytu v ČR potkat v místě bydliště na ulice spolužáky, začala se schovávat, do školy nechtěla chodit a objevovaly se psychosomatické potíže (zvracení, bolesti hlavy apod.). U zkoušek pak obvykle obstála jen v hraničních hodnotách, protože víceméně odmítala spolupracovat. Za těchto okolností se rodiče rozhodli přestěhovat natrvalo zpět do ČR a rozhodli se také pro změnu školy, kde hlavním kritériem výběru byl pro žákovsky orientovaný individuální přístup učitelů. Koncem 3. třídy se navštívila školu, ve které jsem později prováděla svůj výzkum a byla atmosférou školy nadšena. O prázdninách pak potkala jednu ze svých budoucích spolužaček, se kterou se skamarádila a získala tak opěrný bod v nové třídě.

Po prázdninách nastoupila do nové školy a opakovala 3. třídu. Kolektiv spolužáků ji přijal velmi přátelsky. Pro psychiku Martiny byl vítaný také přístup učitelů, rodilých Američanů, kteří ji připomínali její „starou školu“. Přesto se u Martiny projevovaly nevysvětlitelné stavy smutku a plačtivosti. Nedostatečná slovní zásoba a chyby ve skloňování byly zpočátku připisovány dvojjazyčnému prostředí, ale začaly se projevovat i další specifické obtíže ve výuce. Dívka domýšlela slova a používala špatné koncovky slov, délky samohlásek, neslyšela rozdíl mezi dy/di, ty/ti, ny/ni, velmi špatně četla, nerozuměla textu, nebyla schopná zpracovat slovní úlohy v matematice, měla neúspěchy v diktátech. Délka náprav těchto chyb byla u Martiny delší než např. naučit se nová vyjmenovaná slova. Asistent pedagoga pomáhal s vyjasňováním zadání, třídní učitelka, po konzultaci se speciálním pedagogem, procvičovala se bzučákem délky samohlásek, procvičovala předjímané diktáty, ale chyby se opakovaly i v ostrých verzích diktátů a chybovost v jazyce se nezlepšovala. Dívka se mezi spolužáky cítila neschopná a méněcenná.

Obrázek 8 – Sebehodnocení Martina

Kreslená postava z tohoto úkolu v sobě skrývá spoustu zajímavých informací, teristik, a možná že i tajemství. Představ si nyní, že tato postava je tvůj odraz v a zkus se zamyslet nad tím, co není na první pohled vidět. S pomocí následující napiš na příslušná místa, co se v nich ukrývá.

HLAVA  
 Co ti dobře jde? *hudebně, v hodinu*  
 Na co jsi nejvíce hrdý? *na svou hodinu*  
 Cím jsi někoho v poslední době potěšil? *na svou hodinu*  
 Máš nějaké motto, kterým se řídíš? *Byl hodinu a má se nepovídat*

KRK  
 Bez čeho bys nemohl žít? *bez rozloučení*

HRUD  
 Co máš rád? *čtení, počítač*  
 Co tě dokáže rozložit? *čtení, mi oje a Jan\* adela*  
 Jaká tři slova nejlépe vystihují tvou povahu? *hodina, přátelství, usmívání*

RUCE  
 Co se ti v poslední době povedlo? *právně*  
 Co je tvá oblíbená věc? *na svou hodinu*  
 Co uplácíš? *bratři*  
 Co děláš rád? *čtení*

BŘICHO  
 Jaké jsou tvé slabiny? *nevolba*

NOHY  
 Jaké je tvé oblíbené jídlo a pití? *smazalnice a kaly ova*  
 Cím bys chtěl jednou být? *ořharmice*

Ceho chceš v nejbližší době dosáhnout?  
*lepší v. škole.*

\* udělají nepovídky v pokoji

Zdroj: autor práce, 2016

Následně bylo doporučeno vyšetření v PPP.

V polovině školního roku se rodiče rozhodli pro návštěvu psychologa a zahájili rodinnou terapii. Dle sdělení rodičů psycholog konstatoval přílišné přetížení dívky vlivem současného dohánění výuky, značného množství odpoledních aktivit a povinností spojených s péčí a zodpovědností za sourozence. V průběhu terapie také vyšlo najevo, že otec Martiny je dyslektik. To byla pro Martinu zlomová informace v jejím sebepojetí. Sebe se svou poruchou považovala za neschopnou a neúspěšnou a přitom její otec se stejnou poruchou je velmi úspěšný a schopný člověk, takže ona může být také!

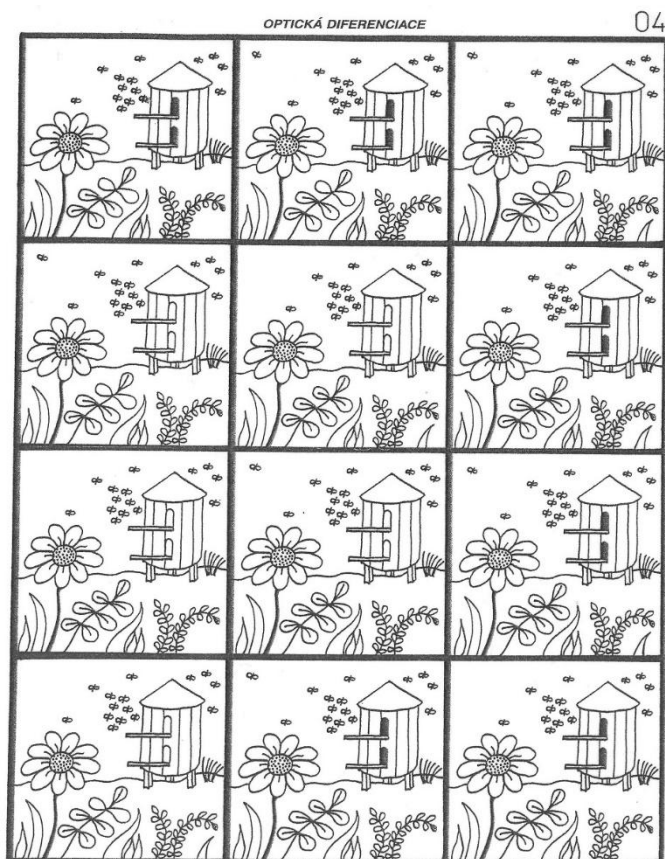
Vyšetření Martiny v PPP na začátku 4. ročníku její lehčí formu dyslexie spolu dysortografií potvrdilo. Poradna doporučila učiteli dopřávat dostatek času na psaní, využívat přehnané výslovnosti při diktování, krátit diktáty, do hodnocení nezahrnovat specifické chyby, gramatická pravidla zkoušet samostatně a ústně (ne aplikaci při psaní). Ve čtení bylo doporučeno dopřávat dostatek času na práci s textem, kontrolovat porozumění textu, případně s porozuměním dopomoci (také asistent), volit kratší jednodušší texty s většími písmeny. Hodnotit velmi citlivě, v hodnocení nezahrnovat specifickou chybovost a chválit i za dílčí úspěchy. Využívat častěji pozitivní zpětné vazby a posilovat sebevědomí. Poradna dále doporučila předměty pedagogické péče.

Již v počátku uplatňování speciálních postupů po vyšetření poradnou, bylo možné *pozorovat* u Martiny celkové zklidnění. Významnou pro její psychiku byla identifikace s otcem, který „má také poruchu“, což často sama zpočátku zmiňovala. Třídní učitelka využívá možnosti zkrácených diktátů a Martina má možnost být úspěšná. Opakování zadání a delší čas na práci, případně ujišťování asistentem pedagoga, že zadání rozumí, jí poskytuje možnost lépe porozumět obsahu čteného textu a dále s ním pracovat. Téhož je využíváno při vypracování slovních úloh. Dívka má stále větší chuť na sobě pracovat a k tomu potřebuje vnitřně cítit úspěch (ne viditelně), ale při pochvale nebo povzbuzení je vidět větší zápal pro školní činnost. Martina celkem dobře počítá, pokud může pracovat písemně, její krátkodobá paměť prozatím stále selhává při počítání z paměti nebo při zápisu diktovaných víceciferných čísel.

Speciální pedagožka procvičuje **oblast zrakovou** - zrakové rozlišování (přiřazování obrázků lišících se 4-5 detaily, hledání textu k obrázku), zrakovou paměť (zapamatování řady 4 obrázků a slov), **oblast sluchovou** – analyticko/syntetická činnost (měkkčení, shluky souhlásek – nácvik analýzy a syntézy přes hrubou a jemnou motoriku, vybarvování slabik, kroužkování slov v textu), sluchovou paměť (nacvičování krátkých rytmických čtyřverší, tvoření rýmů), **oblast prostorou** - prostorovou orientaci (vnímání tělesného), orientace v číselné ose (matematická tabulka v číselné představě do 1.000.000, tabulka násobků, pomocné výpočty na vedlejší papír - paměťové hady). Slovní úlohy – nacvičování pochopení zadání (Šup - Slovní úlohy).

**Oblast seriality** - nácvik stereotypů a automatismů (školka skákání přes švihadlo a gumu).

Obrázek 9 – cvičení zrakového rozlišování



Zdroj:<sup>43</sup>

U Martiny se velmi osvědčuje využívání názorného a více-smyslového vnímání současně. Ke zklidnění dívky přispěl také fakt, že jí rodiče pořídili pejska, který se stal jejím hlavním zájmem, namísto starosti o sourozence a střídání odpoledních aktivit. V rodičích má nyní Martina velkou oporu, matka změnila přístup, dostává se jí více pomoci a také otec se častěji o Martinu zajímá.

---

<sup>43</sup> BUBENÍČKOVÁ, Pavla. *Percepční a motorická oslabení ve školní praxi*. Praha: Prodys, 2012. MSMT – č.j. 16 749/2012–25–302. př.4.

V *rozhovoru* třídní učitelka uvádí, že na počátku školní docházky neměla možnost sledovat obtíže, které se u dívky vyskytovaly, ale z informací poskytnutých matkou vyplývá, že byly značné. Podle učitelky se potíže vyskytovaly ještě v průběhu 3. třídy a dívka se v té době cítila ve školní práci velmi neúspěšná. S narůstajícím rozsahem učiva a užívání abstrakcí při aplikaci pravidel jazyka se obtíže zhoršovaly. V této době dívka nezažívala pocit úspěšnosti. Po podpoře poskytnuté učitelem a asistentem pedagoga a po reedukaci speciálním pedagogem postupně dochází k nápravě a k rozvoji klíčových kompetencí (zlepšení v diktátech, porozumění textu). Dívka pocítuje vnitřní uspokojení z dostavených výsledků ve školní práci, snížila se míra frustrace a zvýšila se míra motivace. Martina je nyní více sebevědomá a jistá v kolektivu, přesto že ani dříve s kolektivem ve třídě neměla problémy. Klima a porozumění v rodině se zlepšilo výrazně.

### **Případová studie č. 3**

Jméno: **Ota**

Věk: 10 let

Diagnóza: Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie

Osobní anamnéza:

Ota nastoupil školní docházku v řádném termínu, přestože jevil známky školní nezralosti, rodiče s odkladem školní docházky nesouhlasili. Při potvrzení nevyzrálosti chlapce již bylo pozdě na návrat do MŠ. Aktuálně je chlapec žákem 4. třídy. Je to milý, bezprostřední a komunikativní chlapec. Umí si najít kamarády, ale vztahy jsou krátkodobé. Do školy chodí rád, při práci je snaživý, ale má velmi pomalé pracovní tempo. Při větší zátěži má tendenci vzdávat plnění úkolu a také je snadno vyrušitelný okolním děním. K učitelce se chová s respektem, ve vztahu ke spolužákům je občas prchlivý. Ota je sportovec a pro jeho schopnosti v kolektivních hrách ho spolužáci rádi vybírají do svého družstva. To mu vyhovuje, je rád středem pozornosti, touží po uznání.

Rodinná anamnéza:

Ota pochází z úplné rodiny a nemá žádné sourozence. Otec je v rodině dominantní, klade na syna velké výkonové nároky „aby byl vždy nejlepší“. Chlapci s přípravou do školy pomáhá převážně matka. Matka je vůči synovi velmi ochranná, až je místy vyčerpaná, protože mu věnuje veškerý svůj čas. Přesto má matka stále obavy, zda sama úlohu výchovy syna zvládne, a stálý pocit selhávání při výchově. Otec se při výchově omezuje pouze na kritiku neúspěchů syna. Rodina je materiálně dobře zajištěna. Školní úspěchy jsou odměňovány.

Pedagogická anamnéza:

V 1. třídě se u Oty projevovaly převážně problémy v socializaci. Nevhodná komunikace se spolužáky, nebyl schopen se dělit o hračky, přijímat a respektovat pravidla, neuměl prohrávat nebo požádat o pomoc. Problémy řešil agresí vůči sobě, objevovaly se výkyvy nálad a migrény. Rodiče se rozhodli pro vyšetření psychologem a nastoupili rodinnou psychoterapii. Ota nechápal rodinné vazby (kamarád

- sourozenec), neznal některá zvířata a jejich mláďata, měl potíže pochopením významu některých slov (váha, váza). Oblíbené měl Ota výtvarné činnosti – vybarvování, stříhání a slepování. Další obtíže tvořilo uspořádání věcí na lavici a motorický neklid, který se projevoval náhlým vstáváním ze židle a procházením po třídě. Návčik psaní probíhal velmi pomalu, chlapec měl nesprávné tuhé držení pera, neposouval plynule ruku, vybavování znaků bylo pomalé, docházelo k časté záměně písmen, obtížná byla fixace psacích tvarů písmen. V té době ve třídě nepůsobil asistent pedagoga. Učitelka se snažila Otovi poskytovat dostatek času na práci, opakovala mu zadání a chválila i dílčí úspěchy pro podporu motivace. Snažila se pomoci i vhodnějším posazením Oty co nejbliže k tabuli, velkou oporou mu byly tabulky psacího písma a číselné osy, neustále umístěné na lavici a poskytovala mu návodně vzory chování.

Ve 2. třídě pokračovaly obtíže ve psaní, zůstával špatný úchop, písmo bylo křečovitě, nejisté a neupravené. Dosud nebylo zvládnuto napojování písmen, tvary písmen podobných se mu pletly (např. m-n, r-z, h-k). V diktátu neudržel diktovanou větu v paměti, měl problémy s vybavením některých písmen, dělal pauzy. Začaly se přidávat obtíže ve čtení, které bylo pomalé, uchyloval se ještě ke slabikování a s přibývajícím časem klesalo tempo i přesnost čtení. Porozuměl pouze krátkému textu, a proto se začaly přidávat obtíže s porozuměním zadání při samostatné práci, špatná orientace v učivu, často neuměl najít stránku, na které třída pracuje apod. Třídní učitelka zkracovala Otovi objem práce v hodinách, dále se snažila opakovat zadání a zařazovala relaxační uvolňovací chvílky, pro snížení míry frustrace.

V té době také Ota začal sportovat, stal obratnější a ve sportu úspěšnější, začal se důrazněji pozitivně prosazovat mezi spolužáky, začal navazovat delší kamarádské vztahy a byl schopen se zúčastnit mimoškolních výjezdů na pobyty.

Od začátku 2. třídy probíhala mezi matkou a učitelkou každodenní komunikace o průběhu vyučování a Otových obtížích. Učitelka se snažila matce vysvětlit, že Ota má určitá oslabení, která jsou příčinou jeho neúspěchů, a je nutné zahájit specifickou péči pro jejich zmírnění nebo odstranění. Vyšetření v PPP se z různých důvodů protahovalo a výsledek vyšetření byl doručen škole až téměř na konci 2. třídy. Výsledky vyšetření ukázaly na rozvíjející se specifické vývojové poruchy školních dovedností v oblasti



čtení a psaní – nejistota ve sluchové analýze a syntéze slov se souhláskovými shluky nebo u delších slov, nerovnoměrnost psychických funkcí, méně odolný nervový systém a nižší frustrační toleranci v zátěži. Poradna s ohledem míru obtíží doporučila uplatňování vyšší míry podpory, tolerantnější a individuálnější přístup při výuce a zejména reedukační cvičení v rámci náprav specifických vývojových poruch školních dovedností se speciálním pedagogem. Dopomoc asistenta pedagoga všude tam, kde Ota píše a čte, a to zvláště v jazykových předmětech zohlednit potíže se sluchovou pamětí. Učitelem zohlednit individuální tempo a ověřování znalostí jiným než písemným projevem (ústní, výtvarný).

Doporučení se týkala i každodenní domácí podpory (v krátkých časových úsecích – 8 min), kde byl kladen důraz na potřebu rozvoje sluchové analýzy a syntézy slov, sluchové paměti, sluchového rozlišování, cvičení obtahování písmen (na velkém formátu) až do úplné automatizace, pravidelně nahlas číst kratší texty, vyprávět obsah a také cvičit artikulační obratnost.

S ohledem na blížící se konec školního roku a prázdniny byla doporučená intervence, se speciálním pedagogem i doma, zahájena na počátku 3. třídy. Se zvyšováním náročnosti v matematice měl Ota potíže s řešením slovních úloh, potřeboval delší čas na osvojování násobilky a naučení se básničky, naučené postupy zapomínal po pár dnech, nebyl schopen si vybavit význam pojmů, např. slovní druhy, vyjmenovaná slova. Kromě intervence speciálního pedagoga využívala třídní učitelka více-smyslové metody výuky (interaktivní tabule, iPad, projektová výuka, učení ve skupinách), a pomůcky - tabulky násobků, tabulky vyjmenovaných slov a přehledů pro neustálé připomínání pojmů. Zlepšení v učení se nedostavovala okamžitě, ale postupně se rozšiřovala slovní zásoba a docházelo především k pokroku v sociální oblasti – schopnost déle se soustředit, větší motivace k učení, touha po úspěšnosti v učení. Ota se také naučil prohrávat a tolerovat úspěch spolužáků, bez výbuchů vzteku a zklamání.

Od začátku 4. třídy působí při hodinách českého jazyka a matematiky pravidelně asistent pedagoga, který pomáhá s realizací podpory při výuce především Otovi, ale také ostatním žákům. Vysvětluje zadání, ujistňuje se o porozumění čteného textu,

pomáhá v zorientování v učivu. Na žádost rodičů byl vypuštěn 2. cizí jazyk (španělština), který se začínají učit ostatní spolužáci. Ota píše zkrácené diktáty – každá 2. věta, při prepisu a opisu je mu zkrácen text, v matematice jsou poskytovány delší limity pro práci, u samostatných prací ho navádí asistent, písemné testy z přírodovědy a vlastivědy jsou prováděny ústně. Intervence speciálního pedagoga probíhá jedenkrát týdně v samostatné hodině.

*Pozorování* v průběhu 1. pololetí 4. třídy ukazuje, že přestože dochází k dílčím úspěchům při podpoře a kompenzaci obtíží, je stoupající náročnost učiva závažnou okolností na cestě k úspěšnému zvládnutí vzdělávání bez další podpory. Ota podává dobrý výkon tam, kde se uplatňuje dlouhodobá paměť, vizuomotorická koordinace a matematické dovednosti. Naopak selhává v abstraktním myšlení a usuzování, využívání jazyka a pracovní paměti. Postupně se zlepšuje čtení a můžeme pozorovat i lepší porozumění v zadání úkolů, zvláště v rutinních situacích, příkladech nebo déle zažitém učivu. Přetrvává pomalé tempo, jak při čtení, kde se ještě vyskytují zárazy před těžšími nebo neznámými slovy a domýšlení slov, tak při psaní, kde písmo zůstává velmi nejisté, neúpravné a kostrbaté. Nově se objevují potíže při aplikaci naučených pravidel – umí vyjmenovaná slova, ale neumí je použít v písemném projevu, ani zdůvodnit jejich použití ústně. Podporu a přizpůsobení rozsahu učiva třídním učitelkou přijímá bez potíží, naopak je rád, že může uspět a být kladně hodnocen před třídou. To, jak ho přijímají spolužáci, je pro Otu velmi citlivým faktorem. Pozitivní hodnocení spolužáky slouží jako silná motivace pro školní práci a naopak negativní hodnocení, resp. nedůvěra, že daný úkol zvládne, je akcelerátorem toho, že úkol Ota vzdá.

Třídní učitelka a asistent pedagoga postupují v intervenci doporučené poradnou v celém rozsahu a snaží se o maximální rozvoj fungujících metod spolupráce s rodinou.

Speciální pedagožka se u Oty zaměřuje na **oblast zrakovou** - zrakové rozlišování (přiřazování obrázků s dodržáním směrovosti zleva doprava, hledání textu k obrázku), **oblast sluchovou** – sluchové vnímání (odfiltrovat akustickou figuru od pozadí), analyticko/syntetickou činnost (delší slova, shluky souhlásek), sluchovou paměť (nacvičování krátkých rytmických čtyřverší, tvoření rýmů), **oblast prostoru**

- prostorovou orientaci (vnímání tělesného), orientaci v číselné ose (matematická tabulka, pomocné výpočty na vedlejší papír - paměťové hady). Slovní úlohy – nacvičování pochopení zadání (Šup - Slovní úlohy). **Oblast seriality** - nácvik stereotypů a automatismů (skákání přes švihadlo). Speciální pedagožka pracuje v krátkých intervalech, častěji mění zadávané úkoly a střídá činnosti, které s chlapcem nacvičuje. Osvědčuje se práce ve dvojici, která mu poskytuje možnost střídavého odpočinku a pasivní zapojení do činnosti.

Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že již na začátku školní docházky měl Ota velké obtíže a pohyboval se na hranici vyzrálosti pro nástup do 1. třídy. Potíže se zvětšovaly při zvyšování náročnosti učiva (aplikace pravidel, počítání s většími čísly apod.) ve vyšších ročnících a dítě proto nemohlo zažívat pocit úspěšnosti. Po podpoře poskytnuté učitelem, asistentem pedagoga a po reedukaci se speciálním pedagogem postupně dochází k dílčímu rozvoji klíčových kompetencí (lehce se zlepšuje čtení a porozumění čtenému textu). U chlapce se postupně zvyšuje sebedůvěra, motivace k učení a může pociťovat uspokojení ze své práce. Celkově se chlapec zklidňuje a mění přístup ke spolužákům, kteří ho lépe přijímají. Stabilizace se ukazuje i v rodině, kde matka při výchově syna cítí oporu týmu odborníků.

## Obrázek 10 – Učíme se číst s porozuměním

### Najdi správné vyprávění k obrázku - 1.11

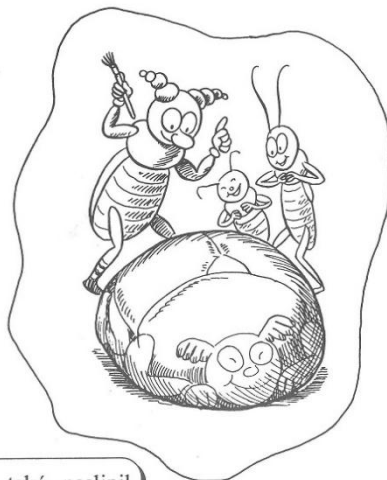
(Podle knížky Ondřeje Sekory Brouk Pytlík)

Úkol: Které vyprávění patří k obrázku?

Najdi ho a spoj ho s obrázkem čarou.

(Až úkol správně vyřešíš, můžeš vybarvit obrázek a něco k němu přikreslit.)

Pytlík si také plivl do dlaní, aby je měl mokré a aby se nepolepil. Potom všechnu lepkavou pryskyřici stlačil do takového malého bochníčku. Pak vzal štětku a barvičky a namaloval na kuličku broučka. Ale ne nějakého obyčejného, škaredého, nýbrž krásného, tlust'oučkého.



B

Chrobák si potom také naslinil prsty, aby se na pryskyřici nepřilepil. Vzal bochníček s broučkem do rukou, letěl s ním, když se setmělo, na dvůr a položil tam pomalovaný bochníček na zem. Však její ráno slepice jistě uvidí.

C

Teď ovšem začali na Pytlíka chodit i s jinými pracemi. A Pytlík dělal. Někdy někomu vymaloval světničku, někomu zase udělal na dům hezký nápis. Některým parádivým broučkům přimalovával na krovky tečky a kolečka, aby byli hezčí.

Zdroj<sup>44</sup>

<sup>44</sup> ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním*. Vyd. 1. Rudná u Prahy: EDIT, 2005. 254 s. ISBN 978-80-238-8070-5. Str. 15.

## 4.5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Průzkum prokázal, že při poskytnutí specifické podpory učitele, asistenta pedagoga a intervenci speciálního pedagoga mají děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností větší možnost uspět při školní práci a dosáhnout dostatečné míry vzdělání potřebné pro jejich další život.

Je jisté, že vždy závisí na rozsahu poruch (y), který je klíčovým faktorem pro možnosti náprav a reedukace dítěte s danou poruchou. Je ale také zřejmé, že takové dítě nemůže samo bez odborné pomoci a spolupráce rodiny dosáhnout změny v odstranění nebo v nápravě své poruchy a zažívat pocit úspěšnosti, ať už ve školní práci nebo v pozdějším uplatnění.

Proto pokud se v praxi setkáme s dítětem, které vykazuje obtíže ve školních dovednostech, neměli bychom čekat, až se tyto obtíže projeví ve větší míře a důrazněji, protože dítě velmi rychle ztrácí motivaci k učení, je frustrováno pro další školní práci a zažívá pocit neúspěchu, ale měli bychom co nejdříve vyhledat pomoc odborníků, kteří mohou tento pro dítě začarovaný kruh neúspěchu přerušit.

Průzkumné otázky a jejich zhodnocení:

- **Lze předpokládat, že pokud se u žáka projeví obtíže při výuce na začátku školní docházky, budou se tyto obtíže zhoršovat a bez specifické podpory učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga, nemůže dítě zažít pocit úspěšnosti?**

Dítě s SVPŠD bez specifické podpory učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga nemůže zažít pocit úspěšnosti, protože nemůže stavět na nezvládnutých základních klíčových kompetencích. S narůstajícím rozsahem a náročností učiva dochází k frustraci a ztrátě motivace pro školní výkon.

- **Lze předpokládat, že při poskytnutí podpory učitelem, asistentem pedagoga a při současné intervenci speciálního pedagoga pro dané**

**obtíže dojde u žáka k rozvoji klíčových kompetencí a bude pracovat samostatněji?**

Pokud učitel spolu s asistentem pedagoga uplatní správné postupy při výuce dítěte s SPŠD a speciální pedagog provádí reedukaci, postupně dochází k rozvoji klíčových kompetencí (nebo alespoň částečnému zlepšení) a dítě je schopné samostatnější práce.

- **Lze předpokládat, že se u dítěte při podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga sníží míra frustrace, zvýší se motivace pro školní práci a dítě bude moci zažít pocit úspěšnosti?**

Součástí podpory učitele je také specifický způsob hodnocení výkonu dítěte, který umožňuje hodnotit dílčí cílené jevy, a proto může dítě docilovat dílčích úspěchů. Dopomoc asistenta velmi často zajistí čas potřebný pro dokončení úkolu dítěte a v takovém případě může být za dokončenou práci kladně hodnoceno. Rozvoj klíčových kompetencí týmovou spoluprací učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga, ale i rodičů, pak umožní dítěti postup ve zvládnutí náročnějších úkolů. Dosažení byť dílčích úspěchů je motivačním faktorem pro další školní práci a úspěšné dítě není frustrované.

- **Lze předpokládat, že se v průběhu intervence učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga zlepší sebehodnocení žáka, jeho socializace ve třídě a přijetí v rodině?**

Předpoklad je potvrzen v návaznosti na všechny předchozí otázky. Jestliže se dítě díky intervenci učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga bude cítit jistější ve svých schopnostech a bude zažívat pocit úspěšnosti, bude samo sebe vidět jako sebevědomého jedince. Jeho pozitivní sebepečení se bude odrážet i v přístupu ke spolužákům, kteří reflektují nejen dosažené úspěchy, ale i změnu v motivovaném přístupu. Dílčí úspěchy a celkový rozvoj kompetencí pak mají přímý vliv na zklidnění situace v rodině, neboť poskytují pozitivní změny v možnostech dalšího vzdělávání, rozvoje dítěte a v dalším růstu.

Předpoklady potvrdily i odpovědi všech tří učitelů na otázky jim kladené v řízeném rozhovoru po ukončení pozorování, kde shodně odpovídají:

1. *Vykazovalo dítě obtíže při výuce na počátku školní docházky?*  
Ano.
2. *Docházelo ke zhoršování úspěšnosti s rozšiřováním rozsahu a obsahu učiva?*  
Ano.
3. *Zažívalo dítě pocit úspěšnosti bez podpory učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga?*  
Ne.
4. *K jakým změnám došlo po podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga v získávání klíčových kompetencí a samostatnosti žáka?*  
Klíčové kompetence se postupně zlepšují.
5. *Zažívá dítě po podpoře učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga větší pocit úspěšnosti, snížila se míra frustrace při školním výkonu a zvýšila se motivace žáka k učení?*  
Děti zažívají pocit úspěšnosti, snížila se míra jejich frustrace a zvýšila se motivace k učení.
6. *Jak se zlepšuje v průběhu intervence učitele, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga sebehodnocení žáka?*  
Děti hodnotí svůj výkon lépe, více si věří.
7. *Je po zlepšení klíčových kompetencí dítě lépe přijímáno kolektivem třídy?*  
Ano.
8. *Je po zlepšení školního výkonu dítě lépe přijímáno v rodině?*  
Ano.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo hlouběji proniknout do problematiky specifických vývojových poruch školních dovedností a následně charakterizovat jednotlivé složky účinně se podílející na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a možností jejich reedukace a postihnout postupy, které vedou k dosažení školní úspěšnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

Zjištění, že dítě má specifickou vývojovou poruchu (y) školních dovedností, může být pro rodiče ohromující. V dnešní době, kdy jsou podpůrná opatření zakotvena v legislativě, není již tak obtížné hledání diagnostického postupu a vyhledání pomoci, kterou dítě potřebuje, jako tomu bylo v minulosti.

Z průzkumného šetření vyplývá, jak nutné je mít na zřeteli, že specifické vývojové poruchy školních dovedností mohou představovat významnou zátěž, která negativním způsobem ovlivňuje rozvoj sebepojetí dítěte, snižuje dětské sebevědomí i motivaci ke školní práci. Je proto třeba věnovat pozornost náladám dítěte, sledovat příznaky deprese, jako jsou výkyvy nálad, změny v režimu spánku nebo chuti k jídlu, noční můry, příp. ztráta zájmu o jeho obvyklé činnosti, protože nejvíce možností nápravy poruch poskytuje právě včasné odlišení a rozpoznání specifické vývojové poruchy školních dovedností od běžné náladovosti, únavy a momentální motivaci k výkonu.

Potvrzena byla také průzkumná otázka, že nezastupitelnou roli v celém vzdělávacím procesu žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností hraje účinná součinnost pedagoga, asistenta pedagoga a školního poradenského pracoviště (speciálního pedagoga).

Profesionální přístup učitele, poradce nebo psychologa však také vždy musí při kritickém hodnocení dítěte obsahovat i porozumění pro to, co prožívají rodiče a nabízet vysokou míru pochopení, tolerance a spolupráce, nejen kritiku a pokyny. Postupy se nemohou zaměřovat pouze na obtíže spojené s nedostatečnými školními výkony. Je nutné také sledovat a ve svých intervencích respektovat osobnost dítěte a jeho rozvoj v kontextu užších a vzdálenějších sociálních vztahů. Systémový přístup v pedagogice



a psychologii nám může pomoci lépe chápat důsledky každé intervence a dává možnost poskytnout nejvhodnější podporu v nápravě, reedukaci a dalším rozvoji dítěte.

Po provedeném průzkumném šetření si dovoluujeme rodičům, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte se specifickými poruchami školních dovedností, doporučit, aby získali všechna fakta týkající se obtíží ovlivňující proces učení dítěte. Seznámili se s výchovnými postupy a možnostmi výuky a mohli se tak aktivně podílet na rozhodování o správném postupu. Je vhodné spolupracovat se školou na sestavení PLPP, který stanoví pro dítě cíle výuky a popisuje podporu, které může být potřebná k dosažení těchto cílů. Užitečné je také získat informace o legislativě upravující možnosti pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pravidly školy, aby se rodiče mohli ujistit o dostupnosti podpůrných opatření. Je dobré se ujistit, že dítě má zdravé návyky. Dítě, které má dostatek spánku, jí vyváženou stravu a má dostatek pohybu, je zdravější dítě, a to jak psychicky, tak fyzicky. Důležité je také věnovat pozornost náladám dítěte, protože specifické vývojové poruchy školních dovedností mohou mít vliv na sebepojetí dítěte, jeho přijímání v kolektivu jiných dětí, ale také uvnitř rodiny.

Důležitou součástí celého vzdělávacího procesu dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je rodina, která hraje klíčovou úlohu v zahájení včasné intervence a průběhu zdárné nápravy/reedukace poruch. S ohledem na rozsah zpracování nebylo možné se této oblasti v bakalářské práci věnovat, ale může být cílem průzkumu v další práci.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BUBENÍČKOVÁ, Pavla. Percepční a motorická oslabení ve školní praxi. Praha: Prodyš, 2012. MSMT – č.j. 16 749/2012–25–302.

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2. Str. 50

KUCHARSKÁ, Anna, ed. a kol. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 322 stran. Metodická zpráva; č. 1. ISBN 978-80-7481-035-0. Str. 31-34.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X

MRÁZKOVÁ, Jana a kol. Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 64 stran. ISBN 978-80-7481-032-9.

OPEKAROVÁ, Olga. Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178s. ISBN 978-80-7315-157-7.

SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

Stiefel Eurocard, 2004

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 791 stran. ISBN 978-80-262-0899-0. Str. 632-651.

ŠUP, Rudolf. Učíme se číst porozuměním. Vyd. 1. Rudná u Prahy: EDIT, 2005. 254 s. ISBN 978-80-238-8070-5.

WILDOVÁ, Radka. Písanka ke Slabikáři: pro 1. ročník ZŠ. Sešit 1. Vyd. 1. Všeň: Alter, 1993. 30 s. Příloha.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, ©1994. 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.

## Seznam použitých internetových zdrojů

Dopis ministryně školství [online], MŠMT 15. 2. 2016, [cit. 10. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.adam.cz/clanek-2016020031-otevreny-dopis-kateriny-valachove-rodicum-deti-s-postizenim.html?gclid=CLjHrpTDiNICFVTNGwod5wsMUg> Praha, 12. února 2016.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. „O předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 1. 1. 2017, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

Schéma poskytování poradenských služeb. [online] MŠMT, [cit. 10. 2. 2017]. Dostupné na: [www.msmt.cz/file/38990/download/](http://www.msmt.cz/file/38990/download/).

Reedukace specifických poruch učení [online] DocPlayer, [cit. 14. 1. 2017]. Dostupné na: <http://docplayer.cz/15457563-Reedukace-specificky-poruch-uceni-charakteristika-vyucovaciho-predmetu-obecne-zasady-reedukace-specificky-poruch-uceni.html>.

## **SEZNAM ZKRATEK**

- SVPŠD - Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- PLPP - Plán pedagogické podpory

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1 – Ukázka písma dysgrafieka .....	16
Obrázek 2 – ukázka projevu dysortografie .....	17
Obrázek 3 - Ukázky jednotlivých figur testových obrázků Edfeldtova reverzního testu .....	23
Obrázek 4 - Ukázky jednotlivých figur testových obrázků zrakového vnímání M. Frostigové .....	24
Obrázek 5 – Schéma poskytování poradenských služeb .....	28
Obrázek 6 - Tabulka psacího písma.....	44
Obrázek 7 – Tabulka násobků .....	47
Obrázek 8 – Sebehodnocení Martina.....	51
Obrázek 9 – cvičení zrakového rozlišování .....	53
Obrázek 10 – Učíme se číst s porozuměním – Najdi správné vyprávění k obrázku	60

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Funkce potřebné pro čtení, psaní a počítání .....	20
<b>Tabulka 2 – Reedukace dyslexie.....</b>	<b>32</b>
<b>Tabulka 3 – Reedukace dysgrafie.....</b>	<b>33</b>
Tabulka 4 – Reedukace dysortografie.....	34

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - §16 Školského zákona.....	72
Příloha B - Plán pedagogické podpory .....	I

## **Příloha A - §16 Školského zákona**

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) 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.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu



podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb

v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis. (4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

(7) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje

vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

(8) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

(9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

(10) Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

(11) Navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle § 161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze, pokud dalo k využití asistenta pedagoga v daném případě souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Školský zákon č. 561/2004 Sb. „O předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“, ve znění pozdějších předpisů. [online] MŠMT, 1. 1. 2017, [cit. 5. 2. 2017]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

## Příloha B - Plán pedagogické podpory

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Zora Bednářová	
Škola	Základní škola s RVJ DINO Elementary School, Bellova 352, Praha 10	
Ročník	3. C	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Obtíže v českém jazyce a matematice	
Datum vyhotovení	1. 12. 2016	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	1. 3. 2017	

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Lehčí forma dyslexie, pomalejší pracovní tempo. V Českém jazyce potíže ve čtení a porozumění textu, nepochopení zadání, které se projevuje i v matematice. Pomalé pracovní tempo, snadná unavitelnost. Dívka je velmi pečlivá a snaží se pracovat, v písemném projevu má výrazně lepší výsledky.

#### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zlepšit techniku čtení a porozumění obsahu čteného k vytvoření schopnosti samostatnější práce v matematice, posílit sebedůvěru, proudloužit dobu soustředění, posílit samostatnost v připravenosti na úkol a dokončení úkolu.

#### III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

##### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Ověřování porozumění textu/zadání, názorné – demonstrační metody, metody spojené s vizualizací, předjímané diktáty, interaktivní práce, skupinové činnosti, větší časová dotace a minimalizace časově limitovaných úkolů, tolerance individuálního tempa, více času an osvojení nového učiva, důraz na kvalitu plnění úkolů, reedukace v oblasti čtení s porozuměním – podpora metody globálního čtení a metody Fernaldové.

##### b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ní)

Individuální přístup učitele k žákyni, sezení na místě v blízkosti učitele, individuální kontrola plnění úkolů, podpora asistenta pedagoga při samostatných činnostech, doučování v odpoledních hodinách, reedukace se speciálním pedagogem v hodinách českého jazyka.

##### c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Hodnocení známkami, ale redukováného obsahu učiva, příp. dílčích úspěchů, pozitivní motivace, posilování úspěchu, poskytování možností oprav, vedení sebehodnocení.

<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
Učebnice, pracovní sešity, pracovní listy pro žáky se specifickými prouchami učení – cvičení čtení s porozuměním, interaktivní tabule + iPad.
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>
Ostatní učitelé (zvláště rodilí mluvčí) budou využívat u žákyně osvědčené metody výuky (viz metody výuky), zvláště týkající se ověřování porozumění úkolu, vyšší časové dotace pro úkol, redukce učiva.

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
Poskytovat možnost včasné domácí přípravy v klidném prostředí s podporou rodiče, vkládání důvěry rodičů ve schopnosti dítěte, poskytování pozitivního hodnocení rodiči. Využívání týdenních konzultačních hodin třídního učitele, příp. konzultací pro práci asistenta.

<b>V. Podpůrná opatření jiného druhu</b> (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)
Nevytvářet tlak na pracovní tempo, pozitivně motivovat.

<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b> (Naplnění cílů PLPP)	<b>Dne:</b>
Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.	

<b>Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup></b>	<input type="checkbox"/> Ano <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> PPP <input type="checkbox"/> SPC <input type="checkbox"/> SVP <input type="checkbox"/> jiné: jiné
---	--

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Mgr. Jitka Veverková	<i>Ve / 1. 12. 16</i>
Učitel/é předmětu/ů	Roland Black	<i>R. Black 1. 12. 16</i>
Pracovník ŠPP	Mgr. Olga Malá	<i>Malá / 1. 12. 2016</i>
Zákonný zástupce	Ing. Věra Bednářová	<i>Bednářová</i>

Zdroj: autor práce, 2017

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Dana Kubrychtová

**Obor:** Speciální pedagogika - vychovatelství

**Forma studia:** kombinované

**Název práce:** *Účinná součinnost pedagoga, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga při vzdělávání dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností*

**Rok:** 2017

**Počet stran textu bez příloh:** 58

**Celkový počet stran příloh:** 6

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 18

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 5

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