

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Pedagogika

Nikol Podhajská

**Specifika práce pedagoga s žáky se specifickými poruchami učení v heterogonní
třídě**

Ročníková práce

Vedoucí práce: Mgr. Martin Majcík

2021

Abstrakt

Tato ročníková práce se zabývá specifiky práce pedagoga s žáky se specifickými poruchami učení v heterogenní třídě. Práce blíže charakterizuje žáky se specifickými poruchami učení a zmíní jejich projevy. Dále také přibližuje vzdělávání těchto žáků, jako je inkluzivní vzdělávání pro žáky s SPU a jaký je přístup školy k těmto žákům. Následně navazuje kapitola, která se zaměřuje přímo na práci pedagoga v heterogenní třídě. Specifika práce pedagoga jsou rozděleny do pěti podkapitol, jedná se o podporu žáka s SPU, obecné doporučení pro práci pedagoga s žáky s SPU, práci pedagoga v konkrétních předmětech, používání speciálních vzdělávacích pomůcek a následné hodnocení žáků s SPU.

Klíčová slova: pedagog, žák, žák s SPU, specifické poruchy učení

Obsah

Úvod.....	1
1. Žáci se specifickými poruchami učení	2
1.1 Charakteristika specifických poruch učení.....	2
1.2 Projevy specifických poruch učení u žáků	2
2. Vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení.....	3
2.1 Inkluzivní vzdělávání pro žáky se speciálními poruchami učení.....	3
2.2 Přístup školy k žákům se speciálními poruchami učení.....	4
3. Specifika práce pedagoga s žáky se specifickými poruchami učení v heterogonní třídě	5
3.1 Podpora žáka se speciálními poruchami učení	5
3.2 Obecná doporučení pro práci pedagoga ve všech předmětech	6
3.3 Práce pedagoga v konkrétních předmětech.....	7
3.4 Používání speciálních vzdělávacích pomůcek	8
3.5 Hodnocení žáka se specifickými poruchami učení.....	8
Závěr.....	10
Použité zdroje	11

Úvod

Tématem ročníkové práce jsou specifika práce pedagoga se specifickými poruchami učení v heterogenní třídě. Cíl práce si klade zjistit jednotlivé specifika práce pedagoga, kterou jsem definovala v pěti nejdůležitějších bodech. Za odborníky této problematiky jsou považováni především Zdeněk Matějček, Olga Zelinková, Hana Tymichová a Věra Pokorná. Proto jsem se své práci snažila vycházet především z jejich prací. Celá práce je rozdělena do 3 kapitol.

V první kapitole práce se zabývám žáky se specifickými poruchami učení – SPU. Přesněji popíšu charakteristiku specifických poruch učení, kam řadíme specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmuzie) a schopnosti vykonávat jednotlivé výkony (dyspraxie). Dále definuji projevy těchto poruch, které se nemusí projevovat nejen při osvojování čtení a psaní, jak je nejběžnější, ale popíši i dalších dovednostech.

Ve druhé kapitole se věnuji přímo zdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Jako první popisuji inkluzivní vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam také patří žáci s SPU. Snahou inkluzivního vzdělávání je vzdělávat všechny žáky bez rozdílu v běžné škole. Také popíšu rozdíl mezi integrovaným vzděláváním a segregací žáků. Ve druhé části této kapitoly se zabývám přístupem školy k žákům s SPU, kam řadíme spolupráci se školním pedagogem, pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), popřípadě speciálně - pedagogické centrum (SPC). Důležitá je také komunikace mezi školou a rodinou.

Ve třetí a také poslední kapitole práce budu odpovídat přímo práci pedagoga se žáky s SPU. Jak již bylo řečeno na začátku úvodu, kapitolu jsem rozdělila pro větší přehled do pěti částí. Jako první popíšu, jaká je podpora žáka s SPU od pedagoga, obecná doporučení pedagogům ve všech předmětech, práci pedagoga v konkrétních předmětech, využívání speciálních vzdělávacích pomůcek a také následné hodnocení žáků s SPU.

1. Žáci se specifickými poruchami učení

Jak uvádí Bartoňová (2010) i Pipeková (2010) celkový počet žáků s výskytem SPU je těžké vyčíslit. Je uváděno, že se SPU vyskytují u 2 až 4 procent žáků, přičemž u chlapců je výskyt asi 3 krát větší. Matějček (1995) doplňuje, že reálně však můžeme příznaky těchto poruch nalézt u podstatně většího počtu množství jedinců, a to až u 15 procent jedinců naší populace. Při počtu těchto dětí je pravděpodobnost, že každý učitel se s takovým žákem za svou učitelskou praxi setká mnohokrát, a to jsou dostatečné důvody pro to, aby naši učitelé tomuto jevu rozuměli a dále se v této oblasti vzdělávali. Pokorná (2010) doplňuje, že mnozí učitelé projevují o tyto otázky aktivní zájem.

1.1 Charakteristika specifických poruch učení

Jak přímo definuje Pipeková (2010), „Pojem SPU označuje různorodou skupinu poruch projevujících se obtížemi při získávání základních vzdělávacích dovedností jako je mluvení, čtení, psaní a počítání“. Bartoňová (2010) doplňuje a uvádí, „SPU jsou poruchy, které způsobují u žáků problémy v rámci vzdělávacího procesu a způsobují potíže při výuce“. Jak uvádí Vitásková (2003), projevy poruch můžeme precizně diagnostikovat už na začátku školní docházky, i když první příznaky lze vysledovat u dítěte již v předškolním období, kdy dítě zahajuje intenzivní přípravu na školu a začíná se u něj systematicky s rozvojem školních dovedností. Na podezření SPU u žáka často upozorňují rodiče nebo učitel dítěte při zaznamenání odchylky ve výkonu dítěte v různých školních předmětech. Bartoňová (2010) dále doplňuje, že u žáků, zejména žáků základních škol, se s pojmem SPU setkáváme poměrně často. SPU jsou nejčastějším druhem znevýhodnění v edukačních procesech a řadí žáky do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto znevýhodnění se týká velkého množství naší populace a můžeme také zařadit mezi aktuální problémy současného českého školství.

Bartoňová (2010) uvádí, že v odborné pedagogické a psychologické literatuře se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. V nejnovější literatuře se slovo vývojové dnes již neuvádí. Tyto termíny jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

1.2 Projevy specifických poruch učení u žáků

Tomuto tématu se věnovala Zelinková (2015), která píše, že SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které

můžeme označit jako původní znaky. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj žáka. Jedinci mohou trpět pocitem méněcennosti, nepochopením a mohou u nich nastat i problémy v navazování sociálních kontaktů. Žáci mohou mít snahu zakrýt obtíže a upozornit na sebe (vykřikováním, nevhodnými slovními projevy). Pro rodiče i dítě se tak porucha stává zátěží, která ovlivňuje celou osobnost dítěte a následně se promítají i do způsobu života v rodině. Pipeková (2010) upozorňuje, že SPU jsou často doprovázeny dalšími příznaky, jako může být například porucha řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce nebo poruchy motoriky (sem řadíme syndrom ADHD a ADD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. „Rodiče i odborníci uvádějí, že děti se SPU mají omezený slovník, nerozumějí řadě výrazů, obtížněji se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka a jeho gramatická pravidla. Vývoj řeči je hendikepován nejen z hlediska slovní zásoby ale i z hlediska jeho užití“ (Bartoňová, 2010). Obecně platí, že SPU zasahují do psychiky člověka a prolínají se do sféry sociálně - psychologické.

Na základě jednotlivých projevů SPU můžeme definovat jednotlivé specifické poruchy učení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmuzie) a schopnosti vykonávat jednotlivé výkony (dyspraxie).

2. Vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení

„Dítě se specifickou poruchou učení (SPU) je ve škole vedeno, jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), což znamená, že má právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jeho vzdělávacím potřebám a možnostem“. (Krejčová et al., 2018). Každé dítě má právo na to se vzdělávat v běžné škole, ale obsah učiva, formy a metody odpovídají jeho možnostem vzdělávání, které závisí na stupni poruchy učení. Úkolem pedagoga je vytvořit podmínky pro práci všech žáků.

2.1 Inkluzivní vzdělávání pro žáky se speciálními poruchami učení

Jak definuje Pipeková (2010) inkluze se chápe jako integrace všech žáků běžné školy. Snahou inkluze je zajištění povinné školní docházky a podporovat stejné šance na vzdělávání všem žákům bez rozdílu, nejlépe však v okolí jejich bydliště. Dále uvádí Lechta & Hubáčková (2016), inkluzivní pedagogiku můžeme definovat i jako obor

pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí. Můžeme zaznamenat i rozpory ve světě, zda inkluzivní pedagogika je samostatnou vědou a má být vyčleněna z oboru speciální pedagogiky, nebo zda je skutečně interdisciplinární, či multidisciplinární součástí školství (Zilcher & Svoboda, 2019). „Škola pro všechny“ je termín, který zmiňuje Vítková (2004), v edukační linii prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se SVP různého věku, včetně dětí raného věku a seniorů. Tento termín zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny žáky, kterým byla tato možnost nedovolená nebo omezená.

Integrované vzdělávání je zapojení žáků se SVP do běžných škol. Cílem tohoto vzdělávání je poskytnout těmto žákům stejné zkušenosti, ale přesto tolerovat jejich potřeby. Opakem integrovaného vzdělávání je segregace, která znamená oddělené vzdělávání žáků odlišných od svých vrstevníků a oddělené vzdělávání žáků znevýhodněných (Průcha et al., 2013).

Cílem Českého školství je vytvořit pro žáky takové školní prostředí, aby poskytli všem žákům stejné šance na dosažení nejvyššího stupně vzdělání a zajistili právo na rozvoj všech jejich individuálních předpokladů. Po dobu devíti let povinné školní docházky se realizuje u žáků se SVP vzdělávání na dvou vzdělávacích úrovních: úroveň základního vzdělávání poskytovaného základní školou a základní školou praktickou a úroveň základů vzdělání poskytovaného základní školou speciální. Častěji se však setkáváme s integrativním nebo inkluzivním vzděláváním, kde jsou pro žáky se SVP připraveny podmínky legislativní (Pipeková, 2010). Nesporným přispěním k dobrému inkluzivnímu vzdělávání žáků s SPU jsou také připravení speciální pedagogové jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů a svých žáků.

2.2 Přístup školy k žákům se speciálními poruchami učení

Škola by měla nabízet žákům se specifickými poruchami učení individuální přístup pedagoga, individuální podporu během vyučovací hodiny, spolupráci se školským poradenským zařízením a použití pedagogických nebo speciálně pedagogických přístupů při výuce, popřípadě zařazení individuálního vzdělávacího plánu, či zajistit asistenta pedagoga. Dále mají žáci s diagnostikovanou SPU od školy nárok na tolerantní

hodnocení a používání speciálních vzdělávacích pomůcek. Intenzita těchto speciálních vzdělávacích pomůcek se liší podle potřeb žáka a druhu obtíží (Krejčová et al., 2018).

Ve škole má v péči žáky s SPU převážně školní speciální pedagog, který má na starosti zajistit speciálně vzdělávací potřeby pro žáka, participaci na vytváření individuálních plánů a komunikaci s rodinou žáka.

Jak uvádí Slowík (2007) na doporučení školy žák s příznaky SPU navštíví nejčastěji pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), popřípadě speciálně-pedagogické centrum (SPC), kde poradenský pracovník (psycholog nebo speciální pedagog) odbornou diagnostiku na vzdělávání žáka. Vyšetření by vždy mělo vycházet z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu a úrovně školních dovedností, kam řadíme například čtení, psaní, pravopis a počítání. Dále je nutností zjistit úroveň podmiňujících funkcí (pozornost, úroveň zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči atd.). Dalším faktorem k diagnostice SPU je porucha laterality, vyšetření je také součástí. Z komplexního vyšetření žáka v PPP nebo SPC je známo, zda se jedná o středně těžkou až těžkou formu SPU. Žáci, kteří zvládají běžnou výuku bez výraznějších potíží a mají pouze mírné projevy SPU, mají nárok na opatření prvního stupně.

3. Specifika práce pedagoga s žáky se specifickými poruchami učení v heterogonní třídě

„Specifické obtíže pouhým opakováním nezmizí“. Proto náprava SPU a práce s žáky s SPU většinou vyžaduje dlouhodobou práci nejen pedagoga, ale i rodiny. „Úspěchy žáka se budou dostávat postupně“ (Pokorná, 2010). Selikowitz (2000) doplňuje, že nápravná cvičení by měla žákům pomoci, aby se mohli všemu naučit a tak své obtíže překonat. Proto je důležité, aby pedagog využíval specifických metod při učení žáků s SPU, které pomohou těmto žákům překonat vzdělávací překážky.

3.1 Podpora žáka se speciálními poruchami učení

Jak uvádí Pokorná (2010), je důležité nejen žáka, ale i ostatní žáky třídy ujistit, že každému z nás jde něco dobře a něco nám dělá potíže. Dále je důležité ostatní žáky upozornit na to, že žák s SPU se od ostatních žáků příliš neliší a že umět číst a psát je důležité a nezbytné pro náš život. Selikowitz (2000) upozorňuje na to, že pedagog by měl během školního roku udržovat stálý kontakt s rodiči žáků s SPU. Tymichová (1992)

kromě toho doplňuje, že pedagog musí navázat dobrý kontakt nejen s rodiči, ale i s žákem a probouzet v žákovi zájem o práci a zajistit jeho dobrý vztah ke škole.

Pedagog, který pracuje s žáky s SPU by měl být trpělivý, žáka to poté nestresuje. Informovaný pedagog ví, co dělat a způsobilý učitel by měl umět rozlišit, kdy jsou žákovy poruchy vážné, kdy ne a umět rozlišit o jaký druh poruchy jde (Pipeková, 2010). Pokorná (2010) také potvrzuje, že pedagog musí při práci s žáky s SPU projevovat hodně trpělivosti. Müller (2001) doplňuje, že žák může být nápadně náladový, přecitlivělý k výtkám pedagoga a rovněž nápadně zrychlená unavenost komplikuje učiteli celkovou práci s žákem, proto je důležité sledovat příznaky unavenosti dítěte. Tyto příznaky se mohou projevat například zčervenáním očí, slzením očí, hleděním do prázdna, ale i vyrušováním, obtěžováním spolužáků nebo hraním s jinými pomůckami. Tymichová (1992) uvádí, že pedagog by měl zahájit výuku dobrým začátkem, správnou motivací žáka a získat si tak jeho zájem. Celkový přístup učitele k těmto žákům by měl být citlivý. Následně dodávají, že pedagogovi, který provádí nápravu, by měla být dodána co největší pedagogická svoboda.

3.2 Obecná doporučení pro práci pedagoga ve všech předmětech

Jako první bych se chtěla zmínit, co přesně organizace vzdělávacího procesu s žáky s SPU ve všech zasažených předmětech vyžaduje. Víše uvedené popisuje Pipeková (2010). Uplatnění speciálního pedagogického přístupu pedagog realizuje po celou dobu výuky, podstatné je zvolené přiměřené tempo, které žák s SPU bude zvládat. Pedagog nechává žáka odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle přání a bude mu dodávat odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit. Po aktivitě, která žákovi sebrala velké množství energie, následuje řádný odpočinek a vyhnutí se následně další těžké práci. S tímhle souhlasí také Müller (2001), který přímo popisuje, že výkon žáka pedagog odměňuje odpočinkovou činností. Pipeková (2010) dále popisuje, že pokud pedagog objeví u žáka s SPU schopnosti v probírané látce, je důležité nechat žáka využívat tyto dovednosti před třídou. Žákům by se měla látka vysvětlovat krátkými a srozumitelnými větami, při kterých budou používána jednoduchá slova. Pedagog by měl žáka často ujišťovat, že dobře danou látku pochopil a vštěpovat mu poslušnosti. Určitě je velkou výhodou pro pedagoga, kdy posadí žáka před sebe samotného nebo vedle klidného studenta. Tymichová (1992) ještě dodává, že pro žáka je nejlepší tiché bezhlučné prostředí pro jeho práci, které by měl pedagog také zajistit.

3.3 Práce pedagoga v konkrétních předmětech

V českém jazyce, při osvojování čtení vede pedagog žáka k ukazování na slova v textu prstem nebo položenou tužkou, či záložkou vodorovně pod řádkem (Pipeková, 2010). Uvedené potvrzuje i Müller (2001). Pipeková (2010) dále hovoří o délce čtení. Pedagog zpočátku nenechává žáka číst příliš dlouho. Délka čtení často nepřesahuje hranici pěti minut, později je možné čas čtení prodlužovat na deset až patnáct minut. Pokud žák přerušil čtení, nechává pedagog číst žáka znovu od začátku věty. Sílu hlasu by si žák také měl zvolit sám, kdy žakovou chybou by nemělo být číst příliš silně ani slabě. Matějček (1995) ale preferuje u žáků s SPU čtení nahlas. Müller (2001) dále dodává, že pro žáka je podpůrné i tzv. „spolučtení“. Při osvojování psaní pedagog napomáhá žákovi správně uchopit psací náčiní, se kterým může být také pedagog nápomocen. Pro lepší úchop psaní může být žákovi poskytnuto využití speciálních násadek. Shodně potvrzuje také Tymichová (1992), která ještě doplňuje, že dítě si nesmí zvyknout na špatný úchop tužky. Při nacvičování psaní jsou nutná cvičení k uvolňování celé paže. Dle Pipekové (2010) pokud žák nezvládá psaní diktátů, měl by pedagog zvolit jinou formu testování, například doplňovací cvičení nebo kratší texty.

Jak uvádí Pipeková (2010) v matematice pedagog volí jednodušší příklady. Pro žáky s SPU je přínosnější zvládat jednodušší příklady, až poté se věnovat těm složitějším. Pedagog vede žáka k posuzování výsledků, zda je reálný či nikoliv a také vede žáka k naučení a provádění zkoušek správnosti. Výhodou pro žáka je, pokud pedagog využívá znázornění čísel od 1 po 10 například pomocí brček nebo dřívěk a znázornění čísel barvami, například jednou barvou jednotky, jednou barvou desítky. Toto potvrzuje také Müller (2001), který říká, že je dobré používat k znázornění čísel konkrétní předměty. Rovněž může pedagog strukturu čísla rozdělit a znázornit rozkladem na jednotky a desítky nebo zápisem do desítkové tabulky. Pipeková (2010) dále popisuje, že je dobré žákovi při osvojování jednoduchých matematických schopností pomáhat pomocí komutativnosti, kdy například místo $2+8$ použijeme $8+2$ a asociativnosti sčítání, kdy místo $12+9+8$ použijeme $12+8+9$. Pro žáky je také dobré využití tabulky násobků, kdy se dítě neučí násobilku, ale hledá v tabulce. Müller (2001) dále doplňuje, že žákům k rozboru matematické slovní úlohy je dobré dát i grafický příklad. Víše uvedené potvrzuje i Swierkoszková (2008), která také popisuje práci se slovními úlohy. Pedagog by měl pomoci žakovu slovní úlohu náležitě rozebrat, neměl by chybět nákres, zobrazení ani okomentování činnosti.

Jelikož se SPU projevují nejen v osvojování čtení a psaní, problémy se také promítají do osvojování cizích jazyků. Ve vyučování cizích jazyků je pro žáků podstatné, když pedagog bude tolerovat v písemném projevu psaní slova foneticky, tedy tak jak je žáci čtou. Dále se specifika práce pedagoga tolik neliší jako při práci v českém jazyce.

3.4 Používání speciálních vzdělávacích pomůcek

Dále je důležité hovořit o používání speciálních vzdělávacích pomůcek, které žákům s SPU mohou usnadnit proces celé výuky. Pedagog žákům pomocí těchto pomůcek výuku zjednodušuje. Jak již bylo řečeno, intenzita používání těchto pomůcek závisí na potřebě žáka nebo podle druhu jeho obtíží. Selikowitz (2000) tvrdí, že pedagog poskytuje nebo povoluje žákovi, pokud to pro něj bude potřeba, psací stroj nebo počítač, a to pro lepší podvědomí o pořádku písmen ve větě. V matematice by měl mít žák přístup k používání kalkulačky, pokud má žák potíže s aritmetickými operacemi. Používání kalkulačky by ale nemělo být používáno předčasně, protože může dojít ke ztrátě příležitosti se zlepšit ve výpočtech z hlavy. Kalkulačka může být také nahrazena malými přenosnými počítačovými hračkami. Používání kalkulátorů doporučuje i Pipeková (2010). Müller (2001) dále souhlasí s psaním na počítači a doplňuje, že je důležité naučit žáka práci se slovníkem. Tymichová (1992) ještě připomíná používání průhledných folií, ve kterých žák může jednoduše mazat a používání dyslektické tabule.

3.5 Hodnocení žáka se specifickými poruchami učení

Nakonec bych se chtěla zmínit o následném hodnocení žáků s SPU, které je také součástí práce pedagoga a také je to nedílnou součástí výchovně - vzdělávacího procesu. Specifický přístup hodnocení těchto žáků je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky potíží, a je důležité, aby pedagog při hodnocení a klasifikaci přihlédl k charakteru poruchy, protože může ovlivnit nejen jeho další vývoj, ale i budoucí volbu profesní orientace. Na začátek je podstatné upozornit ostatní žáky na to, že žák s SPU bude rozdílně hodnocen. Pipeková (2010) tvrdí, že by u žáků s SPU měli být hodnoceny pouze jevy, které žák zvládl a při hodnocení používat i jiných forem, jako je například bodové hodnocení. Proto by žák měl být hodnocen pouze za to, co stačil vypracovat. Žák musí zažít pocit úspěchu, pedagog chválí za snahu, protože žák vynaložil za práci velkou snahu, ale často je výsledný efekt minimální. Jak uvádí Müller (2001) u písemného hodnocení práce žáka se pedagog vyvaruje kritickému posudku a zaměřuje se pouze na nejpodstatnější chyby. Chyby by neměly být opravovány červenou barvou, kvůli které může u žáka dojít k zafixování dané chyby, proto je lepší označovat chyby

například tužkou. Důležité je pomoci dítěti chybu najít a zdůvodnit si ji. Pipeková (2010) dále doplňuje, že pedagog vymezuje počet možných chyb, který bude větší než u žáků bez SPU.

Pipeková (2010) dále zmiňuje, že při klasifikaci žáků ve věku povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit slovní hodnocení. Müller (2001) dále shodně upřesňuje formy tohoto slovního hodnocení. Celý rozsah a struktura ústního hodnocení žáka je na kompetenci učitele. Obsah by měl být pozitivně motivační, objektivní i kritický. Hodnocení by mělo dále obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák zvládl a v jaké kvalitě. Důležité je vymezit další potup rozvoje žáka. Pipeková (2010) dodává, že je důležité vysvětlit ostatním žákům vhodným způsobem rozdílný přístup k hodnocení žáků s SPU. Ve všech formách hodnocení by pedagog neměl porovnávat výsledky žáka s ostatními žáky ani nesrovnávat výkony žáků s SPU navzájem.

Závěr

Cílem práce bylo vyjasnit nejdůležitější specifika práce pedagoga s žáky s SPU v heterogenní třídě, kterým jsem se nadále věnovala hlouběji. Snahou práce bylo odpovědět na otázku: „Jaké jsou specifika práce pedagoga s žáky s SPU v heterogenní třídě?“

Na začátku práce, v úvodní kapitole jsem uvedla přímo popis žáků s SPU, jejich charakteristiku a také jejich projevy, které nabývají kvůli těmto poruchám. Jak bylo uvedeno podle Bartoňové (2010) i Pipekové (2010) celkový počet žáků s výskytem SPU je těžké vyčíslit, je ale uváděno, že se SPU vyskytují u 2 až 4 procent žáků, proto je důležité nadále se tomuto jevu věnovat a také proto, že snad každý pedagog se za svojí učitelskou praxi s tímto jevem setkal a je důležité s ním umět pracovat. Závažné ještě je poukázat na to, že poruchy jen tak nezmizí a je podstatné se jim věnovat po celou dobu žákovské nejen povinné školní docházky.

Dále jsem navázala vysvětlením, jaké jsou možnosti vzdělávání těchto žáků a také jaké jsou možnosti vzdělávání v České republice. Důležitý je termín, který zmiňuje Vítková (2004), „Škola pro všechny“. Snahou je zajistit všem žákům bez rozdílu stejné práva na vzdělání a též zajistit vzdělávání žáků v jedné škole. Jak definuje Průcha (2013) opakem integrovaného vzdělávání je segregace, která zajišťuje oddělené vzdělávání žáků nějakým způsobem odlišných od svých vrstevníků.

Za nejdůležitější považuji právě kapitolu třetí. Práce s žáky s SPU není jednoduchá, neboť je odlišná od práce s běžnými žáky a také se vyvíjí podle stupně závažnosti poruchy u dítěte. Pedagog musí napomáhat žákům překonávat vzdělávací překážky. Jednou z prací pedagoga, kterou nevykonává během vyučovací hodiny, je udržovat stálý kontakt s rodiči žáků s SPU. Tohle definuje Tymichová (1992), která nadále dodává, že je důležité, aby pedagog také zajistil dobrý vztah žáka ke škole. Mezi obecné rady patří nechat žákovi na vyplnění úkolu delší čas a také po náročné činnosti vystřídat odpočinkovou práci. Důležitá je také motivace žáka. Doporučuje se napomáhat žákovi pomocí vzdělávacích pomůcek, které mají žákovi práci usnadnit. Hodnocení by mělo být také upraveno, žáka by nemělo příliš demotivovat.

Je na uvážení každého pedagoga, které specifika práce bude využívat, ale pro žáky je důležité, aby bylo přihlíženo k jejich překážkám ve výuce, za kterou nemohou.

Použité zdroje

- Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky* (2. vyd). Masarykova univerzita.
- Krejčová, L., Hladíková, Z., Šemberová, K., & Balharová, K. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie* (2., aktualizované vydání). Edika.
- Lechta, V., & Hubáčková, T. (2016). *Inkluzivní pedagogika* (Vydání první.). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení* (3. upr. a rozšíř. vyd).
- Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Univerzita Palackého.
- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (3., přeprac. a rozš. vyd). Paido.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* (Vyd. 4). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení* (Vyd. 1., české). Grada.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Grada.
- Swierkoszová, J. (2008). *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - edukační proces a děti se specifickými poruchami učení* (Vyd. 2). Ostravská univerzita v Ostravě.
- Tymichová, H. (1992). *Nauč mě číst a psát* (3. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.
- Vitásková, K. (2003). *Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení*. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. In Speciální pedagogika. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální* (2. rozšířené a přepracované vydání.). Brno: Paido.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* (Vyd. 12). Portál.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.