



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ŠKOLSKÁ INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Veronika Horová**
Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Horová**
Osobní číslo: **P11000010**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Školská integrace žáků se specifickými poruchami učení**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěru.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.

PEŠATOVÁ, I., 2007. Úvod do integrativní speciální pedagogiky. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-268-5.

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

VÁGNEROVÁ, M., 2008. Psychopedie pro pomáhající profese. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

ZELINKOVÁ, O., 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavlína Roudná

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

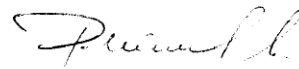
Datum zadání bakalářské práce: **2. dubna 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Pavlíně Roudné za odborné vedení mé bakalářské práce a za všechny cenné rady, připomínky a postřehy.

Název práce: Školská integrace žáků se specifickými poruchami učení

Jméno a příjmení autora: Veronika Horová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2013/2014

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývala školskou integrací žáků se specifickými poruchami učení. Cílem bakalářské práce bylo zmapovat přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol. Práce byla rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část byla zaměřena na základní vymezení pojmu specifických poruch učení, etiologií, projevy, diagnostikou a reedukací specifických poruch učení. Dále se teoretická část zabývala integrací, podmínkami vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a v neposlední řadě také poradenskými službami pro tyto jedince. Empirická část byla zpracována na základě vyhodnocení dotazníků. Z vyhodnocených dotazníků bylo zjištěno, že kvalita integrace žáků se specifickými poruchami učení se zvyšuje a přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy jsou shodné s přístupy na druhém stupni základní školy. Ze zpracovaných podkladů bylo dále zjištěno: jaká je spolupráce mezi učitelem a rodičem dětí se specifickými poruchami učení. Přínosem bakalářské práce může být inspirace pro zlepšení dosavadních podmínek a přístupů z hlediska integrace žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: jedinec se specifickými poruchami učení, integrace, běžná základní škola

Name of the thesis: School integration of pupils with Specific learning difficulties

Author's name and surname: Veronika Horová

Academic year of thesis submission: 2013/2014

Thesis supervisor: Mgr. Pavlína Roudná

Annotation

This bachelor thesis deals with school integration of pupils with specific learning disabilities. The aim of thesis is to describe approach to pupils with the specific learning disabilities on primary and secondary schools. Thesis is divided to two parts. One is theoretical, second is empirical. Theoretical part is focused on definition of the terms of specific learning disabilities, etiologies, symptoms, diagnosis and reeducation of these disabilities. Theoretical part also deals with integration, conditions of education of pupils with specific learning disabilities and finally with consulting services for these pupils. Empirical part was crated on the basis of the evaluation of questionnaires. From the evaluation of the questionnaires it was determined, that the quality of integration of pupils with specific learning disabilities is increasing and approaches to the pupils in primary school are same like approaches in secondary school. From the questionnaires was also determined: How is the cooperation between teacher and parents of children with the specific learning disabilities. Benefit of bachelors thesis can be in inspiration for improvement of existing conditions and approaches in terms of integration of pupils with the specific learning disabilities.

Key words: individual with the specific learning disabilities, integration, regular elementary school

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	12
1 Specifické poruchy učení.....	12
1.1 Definice specifických poruch učení	12
1.2 Etiologie	14
1.3 Projevy specifických poruch učení	15
1.3.1 Dyslexie	15
1.3.2 Dysgrafie	16
1.3.3 Dysortografie	16
1.3.4 Dyskalkulie	17
1.3.5 Dymúzie	17
1.3.6 Dyspinxie	18
1.3.7 Dyspraxie	18
1.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	18
1.5 Reedukace specifických poruch učení	19
2 Integrace žáků se specifickými poruchami učení	21
2.1 Terminologické vymezení.....	21
2.2 Vývoj školské integrace	23
2.3 Legislativní vymezení školské integrace.....	24
2.4 Podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	25
2.4.1 Individuální vzdělávací plán	27
3 Systém poradenských služeb pro jedince se specifickými poruchami učení	28
3.1 Školské poradenské služby.....	29
3.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna.....	29

3.1.2	Speciálně pedagogické centrum.....	30
	Empirická část	31
4	Cíl bakalářské práce.....	31
5	Stanovené hypotézy	31
6	Metody průzkumu.....	31
7	Výsledky průzkumu.....	32
8	Ověření hypotéz.....	43
	Závěr	49
	Navrhovaná opatření.....	50
	Seznam použitých zdrojů.....	51
	Seznam příloh	53

Úvod

V dnešní době si již můžeme dovolit tvrdit, že specifické poruchy učení jsou jedním z aktuálních témat současného školství. Jedinci se specifickými poruchami učení mají v našich školách poměrně vysoké procentuální zastoupení. Mnoho žáků je integrováno do běžných základních škol. Tento proces vyžaduje individuální přístup učitele, speciální metody a přístupy. Vzhledem k narůstajícímu počtu integrovaných žáků se specifickými poruchami učení se laická veřejnost více dozvídá o specifikách této problematiky. Mnoho jedinců z široké veřejnosti již dokáže podle svých slov správně definovat termíny, které souvisejí se specifickými poruchami učení.

Pro správnou a efektivní integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžných základních škol je vedle správného přístupu učitelů zapotřebí dobré a podnětné rodinné prostředí. Aby vše fungovalo, je zapotřebí naprostá spolupráce mezi učitelem a rodiči jedinců se specifickými poruchami učení.

Téma bakalářské práce a bakalářská práce samotná se zabývá „školskou integrací žáků se specifickými poruchami učení“. Toto téma si autorka vybrala proto, že se jedná o velmi aktuální problém. Čím dál více slyšíme o jedincích se specifickými poruchami učení v běžných základních školách. Je proto důležité, aby se pedagogická, ale i laická veřejnost více dozvěděla o projevech, diagnostice a možnostech reedukace specifických poruch učení. Pedagogové by tak měli vědět jaké správné přístupy a metody zvolit k jednotlivým žákům se specifickými poruchami učení.

Cílem bakalářské práce je zmapovat přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol.

Předmětem práce je pohled učitelů na možné podmínky a přístupy v integraci žáků se specifickými poruchami učení na jednotlivých základních školách, kde vyučují.

Pro tato zjištění byla použita technika dotazníku a tzv. Metoda sněhové koule (výběr nabalováním). Dotazníky byly určeny pro učitele na běžných základních školách.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První částí je teoretická část a druhou část tvoří empirická část.

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První kapitola popisuje problematiku specifických poruch učení. Přesněji definici specifických poruch učení dále etiologii, projevy

diagnostiku a následně také podmínky reedukace specifických poruch učení. Druhá kapitola se zabývá integrací žáků se specifickými poruchami učení, jaké je správné definování pojmu integrace či jaký byl vývoj integrace. Dále druhá kapitola pojednává o legislativním vymezení integrace a vhodných podmínkách pro vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení. Ve třetí kapitole jsou charakterizovány školské poradenské služby.

Druhou částí bakalářské práce je část empirická, ve které jsou vyhodnoceny výsledky průzkumného šetření, tedy dat z dotazníků. V této části je také popsán cíl bakalářské práce, stanovené hypotézy a metody průzkumu.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

1.1 Definice specifických poruch učení

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým označením specifických poruch učení. Nejčastěji se jedná o specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, označují se zkratkou SPU. Slovo vývojové stanovuje začínající výrazně projevující se příznaky v určitém vývojovém období a slovo specifické určuje obtíže se specifickým charakterem, pro odlišení od poruch nespecifických, které také způsobují problémy v osvojování školních vědomostí a dovedností (Fischer, aj. 2008, s. 107).

Specifické poruchy učení se vyznačují předponou „dys“, která znamená špatně fungující, narušenou, či neúplně vyvinutou funkci (Kocurová 2002, s. 98).

Za přední vymezení SPU můžeme považovat definici Matějčka: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (1993, s. 24).

„Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí“ (Šauerová, aj. 2012, s. 21). Jedinci se specifickými poruchami učení se vyznačují rozdílnými problémy, které se projevují ve školních dovednostech, které nejsou způsobeny školním zanedbáváním a které nesouvisí s mentální úrovní. Někteří jedinci vykazují obtíže pouze ve čtení, psaní, případně jen v matematice, ale mnohdy se jednotlivé poruchy učení navzájem kombinují a jedinec vykazuje potíže ve více školních předmětech (Šauerová, aj. 2012, s. 21).

Žáci se SPU bývají mnohdy terčem posměchu. Příčinou toho je, že žáci často nejsou schopni splňovat výukové požadavky a dlouhodobá neúspěšnost vede k negativnímu postoji spolužáků v kolektivu třídy. Řada vyčleněných žáků se snaží zaujmout a začlenit se

do kolektivu různými nevhodnými způsoby. Mnohdy se stávají tzv. třídními šašky, nebo bývají vůči spolužákům agresivní, či volí způsob uplácení v podobě dárků, vypracování domácích úkolů a podobně. Postavení žáka ve třídě utváří jeho postoj k celému vyučovacímu procesu a promítá se i do výkonnosti samotného jedince. SPU tedy jedince ohrožuje i po stránce sociální (Šauerová, aj. 2012, s. 21,22).

Terminologický přehled jednotlivých specifických poruch učení podle Michalové (2008, s. 9):

Dyslexie – specifická porucha čtení projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.

Dysgrafie – specifická porucha psaní, projevující se celkovou nápravou formální neobratností písemného projevu.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, projevuje se nápadnými nebo i nesmyslnými pravopisnými chybami plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravidla pravopisu.

Dyskalkulie – specifická porucha počítání a matematického úsudku.

Dysmuzie – jedná se o specifickou poruchu hudebních schopností.

Dyspinxie – specifická porucha kreslení.

Dyspraxie – vývojová porucha motorické koordinace.

Specifickými poruchami učení se také zabývá 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí ve svém oddíle Duševní poruchy a poruchy chování.

Najdeme je v kategorii F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

1.2 Etiologie

SPU není zapříčiněno snížením intelektu jedince, nepodnětného rodinného prostředí či negativního emocionálního vývoje. Již od první zmínky o SPU se odborníci spíše přikláněli k teorii, že SPU souvisejí s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému (dále jen CNS), jehož příčinou může být dědičný sklon, či syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce (Pokorná 2001, s. 79).

Aby se jedinec naučil číst, psát, musí mít řádným způsobem rozvinuty určité funkce, podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní, počítání. „U bezproblémového dítěte jsou základní schopnosti uspořádány do určitého vzorce, a to tak, že jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst. Pokud je základní vzorec porušen, pak s největší pravděpodobností můžeme očekávat nápadný neúspěch ve čtení a psaní tedy projev některé ze SPU“ (Michalová 2008, s. 30).

Při hledání příčin, podmiňujících vznik SPU se mnozí badatelé přiklánějí ke genetické predispozici, jiní spíše vidí příčinu v poškození CNS. Podle O. Kučery můžeme rozlišit čtyři základní etiologické skupiny (Michalová 2008, s. 31):

- Lehká mozková dysfunkce – (dříve encefalopatie) bylo prokázáno slabé poškození mozku v prenatálním, perinatálním, či postnatálním období. Zastoupena u 50 %.
- Hereditární – v anamnéze se prokázal výskyt shodných, či podobných poruch sdělovacích funkcí u blízkého příbuzenstva jedince. Zastoupena u 20 %.
- Hereditárně-encefalopatická – kombinace dvou výše uvedených vlivů. Zastoupena u 15 %.
- Nejasná, neurotická – zastoupena u 15 %.

Dědičnost – názory autorů na dědičnost z pohledu příčiny SPU se mnohdy liší. Například Michalová (2008, s. 31) hovoří o dědičnosti jako o nejčastější příčině vzniku SPU. Oproti tomu Kocurová (2002, s. 101) nezařazuje dědičnost mezi přímé příčiny SPU.

Předpokladem k těmto sporům je bezpochyby fakt, že dosud nebyly prokázány přesné geneticky rizikové faktory pro vznik SPU.

1.3 Projevy specifických poruch učení

Obecně platí, že neexistují dva stejní jedinci se SPU, kteří mají stejné obtíže. Projevy se liší v závislosti na schopnostech jedince. Liší se intenzita, kvantita úkolů, záměn, operací, druhů písmen a podobně. Proto je u jedince se SPU velmi důležitý individuální přístup, popřípadě individuální vzdělávací plán. Výkonost jedince se SPU je velmi nevyvážená. Rozdíly mohou být v jednotlivých výukových předmětech – český jazyk, matematika, zeměpis a podobně (Fischer, aj. 2008, s. 112).

1.3.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení. Projevující se obecně narušeným vnímáním písmen v prostoru. Ve většině případů bývá v kombinaci s dysgrafií, dysortografií (Fischer, aj. 2008, s. 112).

Postihuje rychlost, správnost, způsob čtení i porozumění čtenému textu. V případě závažnější poruchy je čtení nesmírně pomalé, jedinec zaměňuje, vynechává písmena nebo slabiky. Jedinec s dyslexií se obvykle hůře orientuje v textu, a pokud si jedinec potřebuje zapamatovat obsah čteného textu, musí si text opakovaně číst a i tak bývá reprodukce nepřesná (Zelinková, aj. 2013, s. 25).

V dnešní době již existují různé metodiky čtení, které se uplatňují v praxi – analyticko-syntetická, genetická metoda. V rámci genetického nácviku se například odstraňuje tzv. dvojí čtení. Při dvojitým čtením si žák pro sebe předřikává čtené slovo, vrací se zpět očima pohyby na začátek slova a teprve poté slovo čte nahlas. (Šauerová, aj. 2012, s. 27).

Za dyslexii nemůžeme považovat veškeré problémy ve čtení. Typickým příkladem je dvojí čtení, které se může objevit i u jedinců, kteří nemají stanovenou dyslexii. Tento projev pomocí genetického nácviku čtení u těchto jedinců do třetí třídy mizí, přetrvává jen u dětí s dyslexií. Jednou ze základních podmínek pro správné stanovení diagnózy dyslexie je odhalení specifčnosti příčin daných obtíží. Specifičnost spočívá v nedostatečně rozvinutých schopnostech, které jsou potřebné k výuce čtení (Šauerová, aj. 2012, s. 27).

1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie znamená specifickou poruchu grafického projevu. Projevuje se neschopností napodobit a zapamatovat si tvar písmen, psát čitelně, stejnosměrně a úhledně. Písemný projev bývá pomalý a velmi namáhavý (Michalová 2008, s. 59).

Jedinec s dysgrafií se mnohdy snaží vyhovět požadavkům na správnost a úhlednost, což vede k častému gumování a přepisování. Práce se tak mnohdy stává umazaná a zmačkaná.

Hlavní příčinou dysgrafie bývají obtíže v oblasti motoriky. Jedinec s dysgrafií se leckdy natolik soustředí na grafický projev, že není schopen přemýšlet nad gramatickými pravidly (Šauerová, aj. 2012, s. 30).

Zásadní problém u jedinců s dysgrafií nastává v čitelnosti vlastních zápisů, pořízených při výuce či domácí přípravě. I přes veškeré naložené úsilí bývají zápisy nečitelné a jedinec není schopen se z nich učit. Proto se jedincům s dysgrafií doporučuje v rámci individuálního vzdělávacího plánu vypracování alternativních zápisů – kopie z učebnic, zápis do počítače, kopie od spolužáků (Šauerová, aj. 2012, s. 30).

1.3.3 Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Velmi často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka. „Obvykle se promítá ve dvou rovinách: ve zvýšeném výskytu tzv. specifických chyb, v obtížích osvojit si gramatická pravidla a aplikovat je především do písemné formy“ (Michalová 2008, s. 57).

Jedinec s dysortografií činí chyby jako například v: měkčení, nedodržování délek samohlásek, jedinec není schopen aplikovat základní gramatická pravidla do psaného projevu, má snížený jazykový cit, který se následně projevuje u vyjmenovaných slov, slov příbuzných, při určování slovních druhů, používání pádových otázek, chyby ve větné skladbě (Šauerová, aj. 2012, s. 31).

Text působí jako by ho psal cizinec. V textu se objevují chyby jako například: nesprávný slovosled, opakování slov, nevhodně volené výrazy, vynechávání slov. Při psaní delších textů se objevuje odbíhání od tématu, ztrácejí se souvislosti (Zelinková, aj. 2013, s. 26).

1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Jedinec má problém zvládat: manipulaci s čísly, početné operace, matematické představy a úsudky, geometrii a rýsování (Michalová 2008, s. 60).

Dle charakteru obtíží rozlišujeme následující typy dyskalkulie podle Fischer, aj. (2008, s. 113):

Praktognostická – znamená narušení matematické manipulace s předměty či kreslicími symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu). Jedinec není schopen seřadit předměty podle velikosti, definovat geometrické tvary. Jedinec s dyskalkulií nedospěje k pochopení pojmu číslo.

Verbální – při verbální dyskalkulii vážne schopnost správně slovně označit množství a počet předmětů, operačních znaků, matematických úkonů. Jedinec není schopen vyjmenovat řadu čísel od nemeniší po největší, řadu sudých nebo lichých čísel.

Lexická – typické pro lexickou dyskalkulii je neschopnost číst matematické znaky (čísllice, vícemístná čísla s nulami uprostřed, tvarově podobná čísla, operační symboly). Jedinci zaměňují tvarově podobná čísllice, římské čísllice. Jedinec má problém v oblasti zrakového vnímání, orientaci v prostoru, zvláště pak v pravolevé orientaci.

Grafická – znamená neschopnost psát matematické znaky. Jedinec mívá problémy v geometrii, zápis je velmi neúhledný, není schopen udržet psaní čísllic pod sebe v jednotlivých řádech, čísllice píše často zrcadlově. Při písemném projevu má obtíže psát vícemístná čísla (píše je v opačném pořadí, vynechává nuly).

Operační – se projevuje poruchou schopností provádět matematické operace. Jedinec není schopen pochopit násobilku a dělení, zaměňuje jednotky za desítky při sčítání.

1.3.5 Dymúzie

Jedná se o specifickou poruchu hudebních schopností. Jedinec není schopen vnímat reprodukci hudby a rytmus. Nemá významnější dopad na výuku (Fischer, aj. 2008, s. 114).

Lze rozlišit dvě formy podle Michalové (2008, s. 62):

Expresivní – neumožňuje jedinci reprodukovat třeba i velmi známý hudební motiv, který dokáže běžně identifikovat.

Totální – jedinec má nedostatek hudebního smyslu a citu. Není tedy schopen hudbu identifikovat a zapamatovat si ji.

1.3.6 Dyspinxie

Jedná se o specifickou poruchu kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby přiměřené věku jedince. Příčinou této poruchy je porušená motorika. Jedinec manipuluje s tužkou neobratně, tvrdě. Projevem často bývá neupravenost výkresů a potíže v pochopení perspektivy (Fischer, aj. 2008, s. 114).

1.3.7 Dyspraxie

Dyspraxie chápeme jako vývojovou poruchu motorické funkce. Jedinec má problémy v koordinaci pohybů, obtíže ovlivňují jeho život a schopnost učení. Obtíže se promítají do všech oblastí, kde je zapotřebí určitá úroveň motoriky – psaní, čtení, artikulace, pohybové aktivity (Šauerová, aj. 2012, s. 33).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnózu SPU lze stanovit až u jedinců školního věku, kdy se učí číst, psát a počítat. Diagnostika SPU by měla být systematická, založená na poznávacích procesech. Existují různé metody na rozdílných úrovních, ale všechny směřují ke stanovení diagnózy, prognózy a nejvhodnějšímu nápravnému procesu. Podrobnější diagnostice se věnují pedagogicko-psychologické poradny.

V závislosti na jedinci je důležité včasné odhalení SPU. Učitel by měl věnovat zvýšenou pozornost těm jedincům, u kterých dochází k výkyvům ve výkonu a všimnout si typických projevů SPU.

Souhrnný poznávací proces by měl využívat nepřímé i přímé zdroje informací. Do nepřímých můžeme zařadit rozhovor s rodiči, s učitelem, i se samotným jedincem. Mezi přímé pak hodnocení čtení, které se porovnává s intelektovým výkonem, hodnocení písemných prací, diagnostika sluchového a zrakového vnímání, řečové produkce, rytmu, laterality, prostorové orientace, časové posloupnosti, paměti, popřípadě další zkoušky (Kocurová 2002, s. 116).

Podle školského zákona (561/2004) pro stanovení diagnostiky SPU je důležité absolvování vyšetření jedince ve školském poradenském zařízení – pedagogicko-psychologická poradna (PPP) případně speciálně pedagogická centra (SPC).

Na stanovení diagnózy by měl pracovat tým odborníků: psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník, který obvykle provádí anamnestický rozhovor se zákonným zástupcem jedince. Zjišťuje faktory, které mohou přispět k přidělení diagnózy SPU (Michalová 2008, s. 74).

Jak uvádí Michalová (2008, s. 75): „Zásadním a hlavním předpokladem pro stanovení diagnózy jsou: Dlouhodobá pomoc se zvládáním výuky ze strany pedagoga a přetrvávající výrazné potíže v některé vzdělávací oblasti“.

1.5 Reedukace specifických poruch učení

Reedukaci lze chápat jako před výchovu, znovu obnovenou výchovu. Tento pojem označuje soubory speciálně-pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. V případě SPU se tedy jedná o reedukaci porušených funkcí čtení, psaní, počítání či reedukaci percepčně-motorických funkcí. Jedná se o snahu zlepšení úrovně postižených či nevyvinutých funkcí. Výsledek reedukačního procesu není jen rozvoj funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo částečnou kompenzaci problematiky plynoucí z e SPU (Jucovičová, aj. 2008, s. 27).

Pokud se u jedince ve školním věku objeví SPU, je nutné, kromě metod a postupů vytvořit určitou koncepci reedukace. Podle Jucovičové, aj. (2008, s. 27–32) existuje několik základních podmínek, podle kterých je možné postupovat při reedukaci.

Velmi důležitý je individuální přístup, který vychází z individuality jedince, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Nenajdeme shodný postup reedukace pro všechny jedince. SPU má různé odlišnosti, úrovně a mnohdy i zcela individuální projevy. Pro reedukaci SPU je velmi důležitá komplexní zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Kvalitní zpráva z vyšetření kromě obvyklých informací jako jsou: typ poruchy, stupeň závažnosti, stav percepčně- motorických funkcí, projevy poruchy, stav intelektových schopností, obsahuje také orientační doporučení pro reedukaci. Doporučení pro reedukaci zahrnuje oblasti reedukace, jaké metody a pomůcky využívat. Důležité jsou vhodné metody práce a způsoby hodnocení jedince, především proto, aby byly rozvíjeny ty schopnosti a dovednosti, které nejsou postiženy SPU.

Reedukaci je nutné začít na té úrovni, kterou jedinec bezpečně ovládá, poté postupně přejít k oblastem, kde se obtíže začínají projevovat. Tento způsob práce jedince neodradí a pomocí pozitivní motivace ho můžeme podněcovat k dalším, lepším výkonům.

Při výuce je nezbytné respektovat aktuální dosaženou úroveň nejen při reedukaci, ale také při hodnocení a během výuky. Učitel by měl vědět, v jaké fázi reedukace se jedinec nachází.

Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí. Jednak tvoří podklad pro poruchy, takže je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet. Jedná se o cvičení, která jsou ve své podstatě hravá, pro děti přitažlivá, k práci je motivují a nezatěžují je.

Je dobré co nejvíce využívat multisenzorický přístup, při němž je zapojeno co nejvíce smyslů najednou. Předměty tak nejsou jednostranné a efektivita nácviku je tak mnohem vyšší. Jedinec má díky tomuto přístupu lepší možnost uplatnit svůj styl učení, což vede k lepšímu zapamatování a také k lepší účinnosti reedukace.

Při práci s jedincem by mělo být prioritou, připravit si individuální program postupu reedukace. V němž zaznamenáváme cíle, postup reedukace, na které obtíže se u jedince zaměřit, jaké metody a pomůcky budou použity, přibližný časový harmonogram.

Nejefektivnější je reedukace individuální, při které je možné se zaměřit na konkrétní obtíže jedince. Pokud z nějakého důvodu není možná individuální reedukace, ale jsme omezeni jen na skupinovou reedukaci, ve skupině by tak nemělo být více než 3–5 jedinců.

Po delším čase je důležité zhodnotit účinek reedukace, metody, postupy. Pokud nejsou zcela vyhovující, je nutné vyhledat nové, účinnější. Také je důležité sledovat dítě po ukončení reedukace, zda nedošlo k zhoršení, k selhání.

Při reedukaci nezáleží jen na odborné znalosti, ale také na osobním přístupu. Měli bychom naslouchat pocitům jedince, mít pro něj pochopení. Vstřícnost a citlivý přístup k jedinci jsou nezbytnou součástí každého člověka, který vykonává reedukaci.

2 Integrace žáků se specifickými poruchami učení

2.1 Terminologické vymezení

Integrace ve spojení s jedinci se SPU bývá již velmi používaným pojmem, avšak v obsahu tohoto termínu velká část veřejnosti tápe. Pojem integrace v širším slova smyslu můžeme chápat jako celospolečenské zapojení, začlenění. Jedná se o proces, který se prolíná celým životem jedince. Důležitým faktorem při integraci je postoj veřejnosti. Přesněji řečeno, jak integrovaného jedince přijme škola (obavy z přijetí daného jedince, obavy z rodiny), spolužáci (obavy z kolektivní spolupráce, pochopení diagnózy jedince, respektování jiného vzdělávacího plánu). Tyto faktory se nejvíce dotýkají integrovaného jedince a mají velký podíl na celém procesu integrace. Za cíl integrace můžeme považovat tzv. nezávislý způsob života jedince, za předpokladu, že jedinec získá maximálně vhodné podmínky pro integraci.

Opakem integrace je segregace. Segregace znamená oddělení, odloučení od majoritní společnosti.

Autoři definovali pojem integrace různým způsobem, například: Jesenský (1995, s. 12) definuje integraci jako: „soužití postiženého a nepostiženého při přijatelné míře konfliktnosti.“

Oproti tomu Vágnerová (1997, s. 99) integraci vidí jako: „určitý kvalitativní vyšší stupeň adaptace. Lze jí chápat jako takové začlenění jedince do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje.“

Pešatová, aj. (2007, s. 33) nazvali integraci jako: „poměrně široký pojem, v němž se uplatňuje řada aspektů filozoficko-estetických, ekonomických, legislativních, zdravotních, sociálních, právních, psychologických, pedagogických a jiných.“

V teorii i praktických situacích můžeme rozlišit dva základní směry integrace, které uvádí Kocurová (2002, s. 265):

Asimilační směr – je charakterizován splynutím minority postižených a majoritní intaktní společnosti. Integrace v tomto směru vyjadřuje vztah nadřazenosti a podřazenosti, představuje určitou formu identity minority – tak, aby se postižený přizpůsobil majoritě.

Adaptační – je to partnerské soužití majority s minoritou. Přináší novou kvalitu společného soužití při vzájemné akceptaci.

V současné době se často používá k pojmu integrace termín inkluze. Inkluze a integrace jsou velmi spojovány a zaměňovány. Přístupy v péči o postižené jedince se v těchto termínech velmi prolínají. Pojetí inkluze Pešatová, aj. (2007, s. 37) definovala jako: jednotnou diferencovanou školu „pro všechny“. Znamená to tedy, že se jedná na rozdíl od integrace, o přizpůsobení školy potřebám všech dětí, o to naučit se vzdělávat společně, žít společně.

Vzájemné vztahy mezi pojmy integrací a inkluzí výborně popsala Kocurová (2002, s. 265):

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření potřeb všech vzdělávaných jedinců
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny vzdělávané jedince
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Změření na skupinu a školu
Speciální programy pro jedince s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení jedince expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Integrace je složitý proces a jak říká Vítková (2004, s. 10) „Jedním z klíčových faktorů pro úspěšnou integraci je připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Nesporným přispěním jsou také dobře připravení speciální pedagogové jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů a žáků.“

Ve školství při integraci žáka jde o pozitivní integraci. Tím se míní integrace, která je ve svém důsledku přínosná pro jedince, skupinu či komunitu (Pešatová aj. 2007, s. 46).

Důležité rysy pro integraci jsou: empatie pedagoga a kolektivu, legislativní ukotvenost, ředitel školského zařízení, dodržování zásad a doporučovaných postupů všech zúčastněných v procesu integrace (Pešatová aj. 2007, s. 47).

Rozlišujeme integraci individuální a skupinovou. Integrací individuální se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole. Jedná se tedy o toleranci a úlevy prováděné pedagogy v rámci

výuky v běžné třídě základní školy. Skupinová integrace znamená vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky s postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení. Jedinci se SPU se přednostně vzdělávají formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá potřebám a možnostem jedince i školy (Michalová 2008, s. 109–110).

2.2 Vývoj školské integrace

Péče o jedince s postižením má v našich zemích bohatou historii. V prvopočátcích rozhodně nemůžeme mluvit o pojmu integrace. Jedinci s postižením byli dlouhou dobu řazeni na okraj společnosti. Ve středověku jedinci s postižením neměli žádná práva, společnost tyto lidi využívala na práci, či je dokonce zabíjela.

V období novověku, kdy dochází k rozvoji vědy a medicíny se objevují první zmínky o pokusu léčit jedince s postižením. Objevují se první ústavy, které se podobaly nemocnicím.

V 17. století Jan Amos Komenský začal vysoce oceňovat význam výchovy. Podle něj mělo každé dítě, i to s postižením, nárok na výchovu a vzdělávání, protože i to nejméně nadané dítě lze alespoň vychovat. Znamenalo to obrovský pokrok ve výchově jedinců s postižením.

Koncem 18. století vznikl první Ústav pro hluchoněmé v Praze a v průběhu 19. století vznikaly ústavy pro nevidomé, duševně a tělesně postižené. V roce 1896 vzniká první pomocná třída v Praze a rozvíjí se organizovaná péče pro děti s postižením.

Vznik mnoha ústavů pro jedince s postižením zapříčinil velký pokrok ve výchově. Před vznikem ústavů jedinci s postižením byli často vystavováni různým pokusům, se snahou je vyléčit. Až po několika marných pokusech o snahu tyto jedince vyléčit, se pozornost obrátila na jejich výchovu.

V roce 1948 vznikly osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí „úchylných“. Učitelé škol speciálních měli k dispozici konkrétní návod, jak by mělo vypadat vzdělávání těchto dětí. Byly zde směrnice i pro mateřskou školu pomocnou, což zapříčinilo vznik prvních mateřských škol pro hluchoněmé a nevidomé. Po roce 1950 dochází v naší zemi k rozvoji v oboru speciální pedagogiky. Vznikají nové ústavy pro jedince s postižením, sjednocuje se vědní obor speciální pedagogiky.

Až do roku 1989 nemůžeme mluvit o začleňování jedinců s postižením do běžných škol. Tehdy se s integrací žáků s postižením vůbec nepočítalo. Jedinci s postižením byli zařazováni do zvláštních škol. Bylo zjištěno, že asi 17% žáků zvláštních škol mělo navštěvovat běžné základní školy. Toto zjištění bylo alarmující, došlo zde k významnému zásahu do občanských práv dětí a rodičů.

Výrazné změny ve vzdělání žáků s postižením můžeme zaznamenat od roku 1990, kdy se začalo výrazně jednat o integraci. Nové postoje k jedincům s postižením vycházely ze zásady, že ve všech případech, kde je to možné, musí být zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí s intaktními vrstevníky v běžných školách. Pokud u některých jedinců není možný takový způsob vzdělávání, jsou pro ně určeny speciální školy (Kozohorská).

2.3 Legislativní vymezení školské integrace

Základním dokumentem upravujícím práva dětí je Úmluva o právech dítěte, ve které se říká: „Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru“ (Vítková, aj. 2004, s. 21). Také zakazuje diskriminaci kteréhokoli dítěte včetně dětí s postižením.

„Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se specifickými potřebami do všech typů škol a školských zařízení“ (Bartoňová 2005, s. 218).

Vzdělávání jedinců v České republice je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). Na tento zákon navazuje vyhláška 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Mezi současně platné dokumenty patří Rámcový vzdělávací program Základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). Jedná se o kurikulární dokument, zformulovaný v Národním programu rozvoje vzdělávání školství (tzv. Bílá kniha) a je zakotvený ve školském zákoně. RVP představuje dvou úrovnový kurikulární dokument – státní a školní. Státní úroveň RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, střední). Školní úroveň zahrnuje školní vzdělávací program, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání).

„Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP ZV vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. RVP ZV usiluje o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami“ (Bartoňová 2003, s. 219).

Legislativní podmínky pro integraci postižených jedinců byly poprvé vyjádřeny v zákoně ČNR č. 390/1991 na tento zákon navazují příslušné vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) o mateřských školách, o základních školách, a střední škole. V těchto vyhláškách je ustanoveno individuální zařazování dětí a žáků do běžných typů škol a jsou zde stanoveny podmínky pro práci v integrované třídě (Vítková, aj. 2004, s. 21).

MŠMT ČR vypracovalo podrobné směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. V těchto směrnicích je jasně stanoveno kdo je dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, do jakých zařízení mohou být tito jedinci integrováni a také úkoly pro ředitele školy, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny (Vítková, aj. 2004, s. 22).

Na výše uvedenou směrnici navazuje „Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Jsou zde podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se SPU v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, ve středních školách a vyšších odborných školách“ (Vítková, aj. 2004, s. 22).

2.4 Podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Jedinci se SPU mají v našich školách poměrně hojné zastoupení. Mnoho jedinců je integrováno do běžných základních škol. Integrace žáka se SPU znamená pro učitele individualizování výuky a respektování specifických vzdělávacích potřeb žáka.

Při vzdělávacím procesu žáků se SPU by měl být zajištěn kvalifikovaný personál, měly by být vytvořeny vhodné podmínky pro výuku se speciálními postupy a metodami s úzkou spoluprací s poradenskými pracovišti (Bartoňová 2003, s. 230).

Podstatou integrace není přizpůsobovat žáka se specifickými vzdělávacími potřebami obsahu vzdělávání. Iniciativa naopak spočívá v učiteli. Učitel by měl vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního jedince. Mnohdy je k tomu nezbytná potřeba hledání, ověřování, tvořivosti

a vynalézavosti učitele. Cílem je vytváření situace, ve které se jedinec se SPU bude cítit bezpečně, projeví své schopnosti, dovednosti a vědomosti (Jucovičová, aj. 2008, s. 169–170).

Kocurová (2002, s. 302) vymezuje některé strategie výuky pro začlenění jedince se SPU:

Nejprve je důležitá dostatečná informovanost o stavu jedince – učební styly, stupeň postižení, zájmy jedince, silné a slabé stránky výkonnosti jedince. Podstatné je, aby učitel respektoval jedinečnosti osobnosti jedince. Měla by být vytvořena kooperativní třídní atmosféra. Systém výuky by měl být jasný, důsledný systémově řízený. Měl by být využíván individuální plán vzdělávání a měli by být hájeni práva dítěte.

Mezi nejdůležitější podmínky vzdělávání jedinců se SPU patří: učitel, který zná a respektuje specifické podmínky žáka, při klasifikaci a hodnocení žáka přihlídnutí k charakteru poruchy (doporučuje se slovní hodnocení), používání ověřených metod a postupů náprav SPU, přehledné a strukturované prostředí, pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování), pravidelná relaxace (uvolnění psychického napětí), aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu (Bartoňová 2003, s. 231).

Jedinci se SPU můžeme pomoci při překonávání projevů poruchy a eliminovat některé negativní dopady na školní výkonost a psychiku. Jucovičová aj. (2008, s. 170–172) uvádí základní konkrétní možnosti pomoci, které je nutné využívat individuálně v odpovídajícím rozsahu tak, jak to vyžaduje aktuální situace jedince:

Umožnit jedinci uplatnit jeho znalosti a vědomosti jinou cestou, než ve které mu to činí velký problém. Například místo čtení a psaní ústní forma ověřování znalostí.

Možnost využívat doplňovací či testové formy práce.

Poskytnout jedinci zvýšenou časovou rezervu na napsání a kontrolu zadané práce. Jelikož jedinci se SPU mívají pomalejší pracovní tempo, proto je důležité jim poskytnout více času, aby se jejich potíže ještě více nekomplikovali, časovým omezením.

Respektovat pomalejší tempo psaní a čtení. Upřednostňovat kvalitu před kvantitou, pokud nestihne celé zadání nehodnotit to jako chybu.

Umožnit jedinci potřebné reedukační a kompenzační pomůcky. Jsou to například: dyslektické okénko, speciální pomůcky pro psaní, bzučák, přehledy a pravidla pravopisu, pracovní listy pro jedince se SPU, slovníky, počítačové programy, diktafon.

Specifické chyby, které vycházejí z poruchy nehodnotit, pouze je označit.

V cizím jazyce spíše upřednostňovat ústní zkoušení, před čtením a psaním.

V matematice věnovat zvýšenou pozornost rozboru chybnosti. Odlišovat chyby způsobené nedostatečným zvládnutím učiva od chyb vzniklých nesprávným zaznamenáním nebo přečtením. Nanutit jedince pracovat jen se sluchem bez opory zraku (preferovat předtištěné příklady, nebo umožnit jejich správné zapsání). Při slovních úlohách kontrolovat zda jedinec správně přečetl zadání, postupovat po krocích.

Při ověřování vědomostí preferovat ústní zkoušení. Například při naukových předmětech. Nenaléhat na rychlou odpověď, navodit příjemnou klidnou atmosféru.

Umožnit jedinci v naukových předmětech okopírované zápisky, tištěné zápisy, či po dohodě s vyučujícím použití diktafonu.

Oceňovat snahu i drobné pokroky. Vyzdvihnout jevy, které jedinec zvládl a pochválit i za malé úspěchy.

Při ověřování písemného projevu jedince volit práce menšího rozsahu, s možností stručné písemné odpovědi, eventuálně použít testové formy s volbou správné odpovědi.

Řídit se zásadou „často, ale v kratším rozsahu“. Rozsah pozornosti můžeme postupně zvyšovat vhodnou motivací a oceněním. Snažit se navodit ve třídě vstřícnou atmosféru, ve které bude dítě zažívat kladné emoce.

Využívat možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení, případně kombinovat klasifikaci známkou se slovním hodnocením.

2.4.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je základní dokument při integraci žáka se SPU. Jedná se o závazný pracovní materiál sloužící všem zúčastněným, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného jedince. Vyžaduje vzájemnou spolupráci mezi učitelem, rodiči, žákem, ředitelem školy, pracovníkem provádějící reedukaci, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra.

Přínos IVP spočívá v několika hlavních aspektech (Zelinková 2011, s. 172):

Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Nejedná se o zábranu k dalšímu vzdělávání, ale měl by sloužit jako pomůcka k lepšímu využití předpokladů jedince se SPU. Sehrává velkou roli v motivaci jedince. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň práce integrovaného jedince.

IVP umožňuje učiteli pracovat s jedincem na úrovni, která je pro něj optimální, bez ohledu na naplnění požadavků učebních osnov. IVP činí návod pro individuální vyučování a hodnocení. Nově získané údaje v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.

Na přípravě IVP se podílejí rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou informováni o stávající situaci a o perspektivě do budoucna.

IVP také zdůrazňuje aktivní roli žáka. Přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

Podle Zelinkové (2011, s. 174–176) by zpracování IVP mělo respektovat následující principy:

- Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogického centra).
- Vychází z pedagogické diagnostiky učitele
- Je vypracován pro ty předměty, kde se porucha výrazně projevuje
- Vypracovává jej vyučující daného předmětu
- Respektuje závěry jednání s rodiči a dítětem
- Vychází z důvěry důvěrní znalosti integrujícího prostředí

3 Systém poradenských služeb pro jedince se specifickými poruchami učení

Poradenských služeb pro jedince se SPU a jejich rodiny existuje celá řada. Při prvních příznacích poruchy je důležitá dobrá spolupráce s třídním učitelem jedince, tzv. najít společnou řeč, domluvit se na dalších krocích, které pomůžou jedinci zmírnit příznaky poruchy. Pokud rodič z nějakého důvodu není spokojen s třídním učitelem má možnost vyhledat výchovného poradce, který je přítomen na každé základní škole. Výchovný poradce

je učitel, který se kromě výuky zabývá speciálními potřebami žáků školy. Poskytuje základní pomoc při školním neúspěchu jedince, při jeho nesnadné adaptaci na školní prostředí, výchovných obtížích a při volbě dalšího vzdělávání a profesní orientaci po ukončení povinné školní docházky (Pokorná 2001, s. 303).

Některé školy mají zřízené speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, které navštěvuje jen omezený počet žáků. Porucha chování se uvádí jako: „odchylka v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni svých rozumových schopností“ (Vágnerová 2008, s. 23). V České republice existuje i několik speciálních škol pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

Jak již bylo několikrát zmíněno žák se SPU může být integrován do běžné základní školy. Integrace spočívá v tom, že škola pobírá na žáka určitou finanční dotaci, za kterou mu poskytuje podpůrnou péči.

3.1 Školské poradenské služby

Třídní učitel či výchovný poradce může zákonnému zástupci jedince se SPU doporučit návštěvu školského poradenského zařízení. Rodič (zákonný zástupce) je odpovědný za své dítě a tak tuto nabídku může i nemusí přijmout. Školské poradenské zařízení můžeme rozlišit na dva typy a to na pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

3.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologicko a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se obvykle provádí ambulantně na pracovišti poradny.

Poradna zajišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek, podílí se na tvorbě IVP. Zákonným zástupcům a řediteli školy doporučuje zařazení žáka do příslušné školy, třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání. Dále zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách a poskytuje poradenské služby žákům, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům. Poskytuje metodickou podporu škole, prostřednictvím metodiky zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů (Švingalová 2006, s. 112).

3.1.2 Speciálně pedagogické centrum

Centrum je zřizováno při speciálních školách, zabývají se výukovými a výchovnými úkoly jedinců s dalším zdravotním postižením. Významným úkolem je integrace jedinců do běžných škol. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovištích centra, popřípadě pracovníci navštěvují školy, rodiny. Centrum zajišťuje poradenské služby v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky. Stejně jako poradna zajišťuje připravenost žáka na povinnou školní docházku, speciálně vzdělávací potřeby žáků, metodickou podporu škole, zpracovává odborné podklady pro integraci a zajišťuje zařazení, přeřazení jedince do škol (Švingalová 2006, s. 113).

Empirická část

4 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zmapovat přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol.

V průzkumu nás nejvíce zajímalo, jaké přístupy jsou možné poskytnout žákovi se specifickými poruchami učení. Také, zda jsou dostatečné podmínky pro integraci na jednotlivých základních školách pro žáky se specifickými poruchami učení. Dále jsme zjišťovali, jaké nejvyšší dosažené vzdělání mají učitelé základních škol a zda mají vystudovaný obor speciální pedagogiky.

5 Stanovené hypotézy

Stanovili jsme si následující hypotézy:

1. Kvalita integrace žáků se specifickými poruchami učení se snižuje, kvůli nedostatečným podmínkám v oblasti integrace žáků se specifickými poruchami učení.
2. Přístupy v integraci žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy jsou shodně dostupné s přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy.

6 Metody průzkumu

V empirické části bakalářské práce byla použita technika dotazníku a byla použita tzv. Metoda sněhové koule (výběr nabalováním). Autorka nejprve předala dotazníky vedoucí osobě v jednotlivých školách a tato osoba je poté předala dalším učitelům.

V dotazníku bylo vytvořeno 14 otázek, 1 otázka a 2 podotázky byly otevřené. Dalších 7 otázek bylo ve formě uzavřených odpovědí a u zbylých 4 otázek měli respondenti na výběr z více možných odpovědí. Dotazník byl anonymní a údaje sloužily k získání potřebných dat.

Dotazník byl strukturován tak, že prvních šest otázek směřovalo na zařazení učitele ve škole a na dosažené vzdělání. Další otázky se týkaly samotné problematiky specifických poruch učení. Dotazník vedl ke zjištění, jaké jsou možné přístupy a podmínky vzdělávání

integrovaných žáků se specifickými poruchami učení na základních školách. Poslední otázka byla zaměřena na spolupráci učitele a rodičů dětí se specifickými poruchami učení.

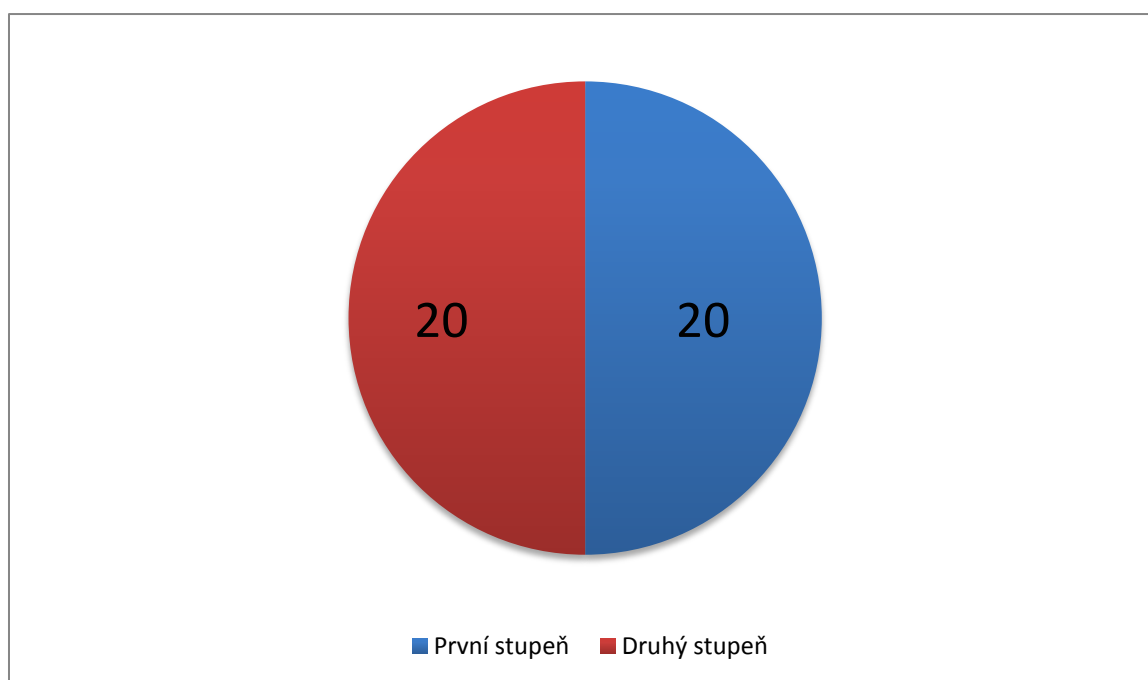
7 Výsledky průzkumu

Respondenti dotazovaného šetření byli učitelky a učitelé na prvním i druhém stupni běžných základních škol.

Tabulka 1: Učitelé na prvním či druhém stupni základní školy

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
První stupeň	20	50%
Druhý stupeň	20	50%
Celkem	40	100%

Graf 1: Učitelé na prvním či druhém stupni základní školy

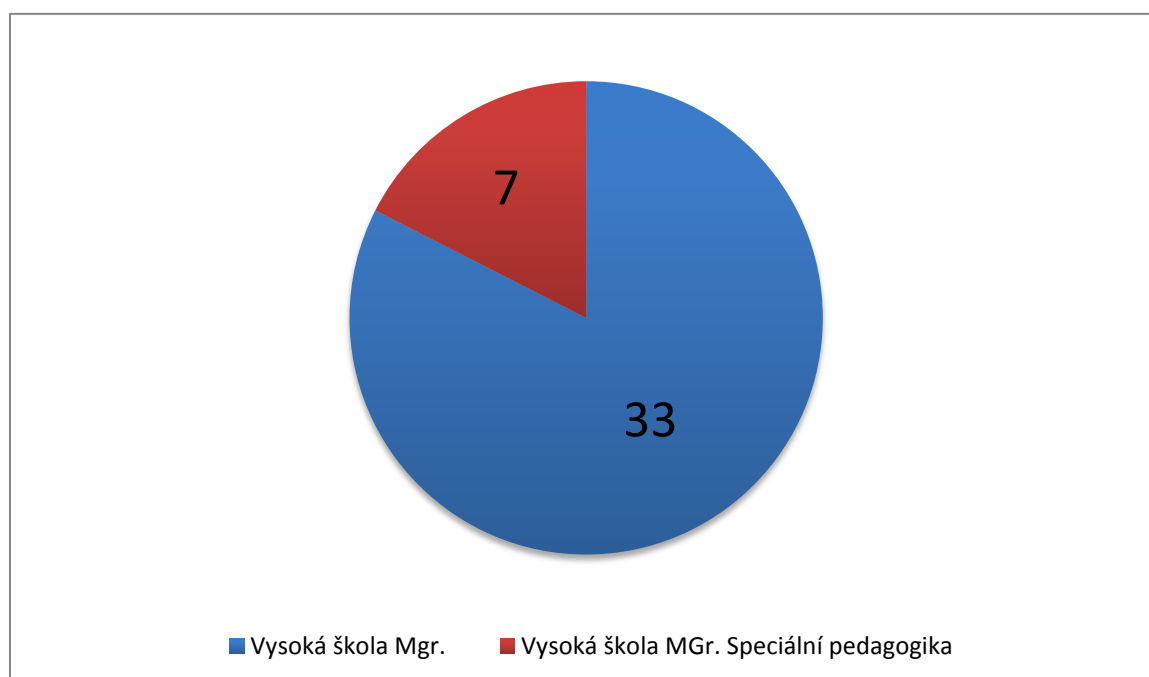


Respondenti byli cíleně rozděleni přesně na dvě poloviny. Vzhledem ke stanovené hypotéze si autorka jasně stanovila počet respondentů na prvním i druhém stupni základních škol.

Tabulka 2: Nejvyšší dosažené vzdělání

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Vysoká škola Mgr.	33	82,5%
Vysoká škola Mgr. speciální pedagogika	7	17,5%
Celkem	40	100%

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání

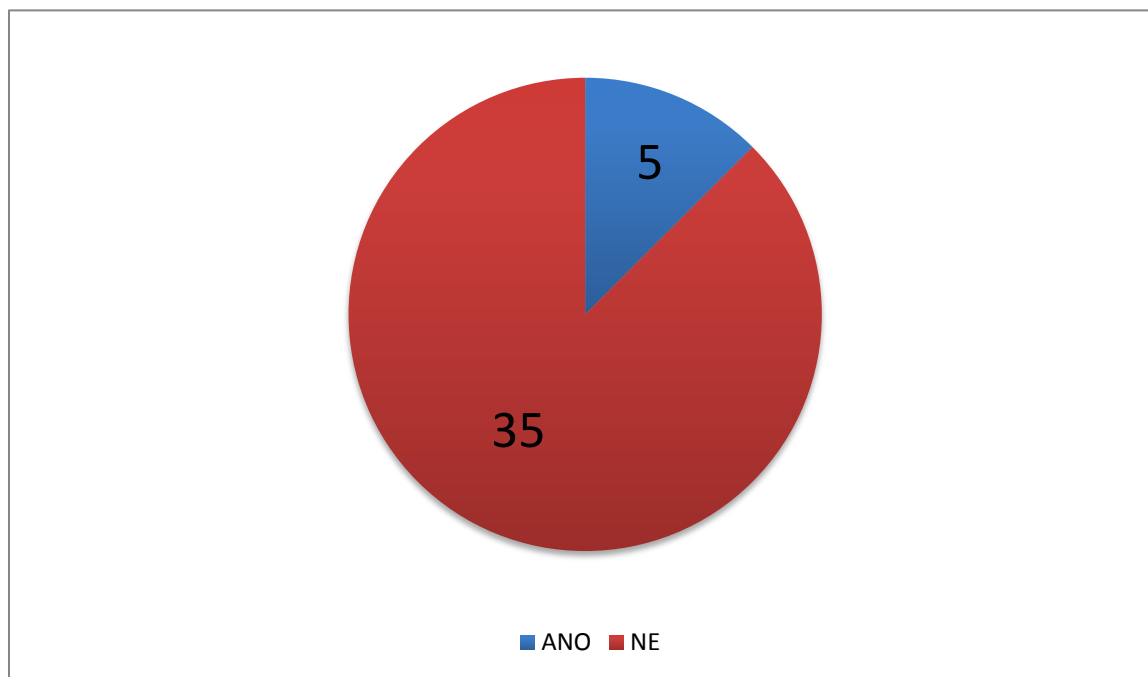


Tabulka 2 a graf 2 poukazují na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Všichni respondenti uvedli, že mají vysokoškolské vzdělání s dosaženým titulem Mgr. Avšak pouhých 7 respondentů, tedy 17,5% uvedlo, že mají vystudovaný obor speciální pedagogika.

Tabulka 3: Podpora pedagogického asistenta

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Ano	5	12,5%
Ne	35	87,5%
Celkem	40	100%

Graf 3: Podpora pedagogického asistenta

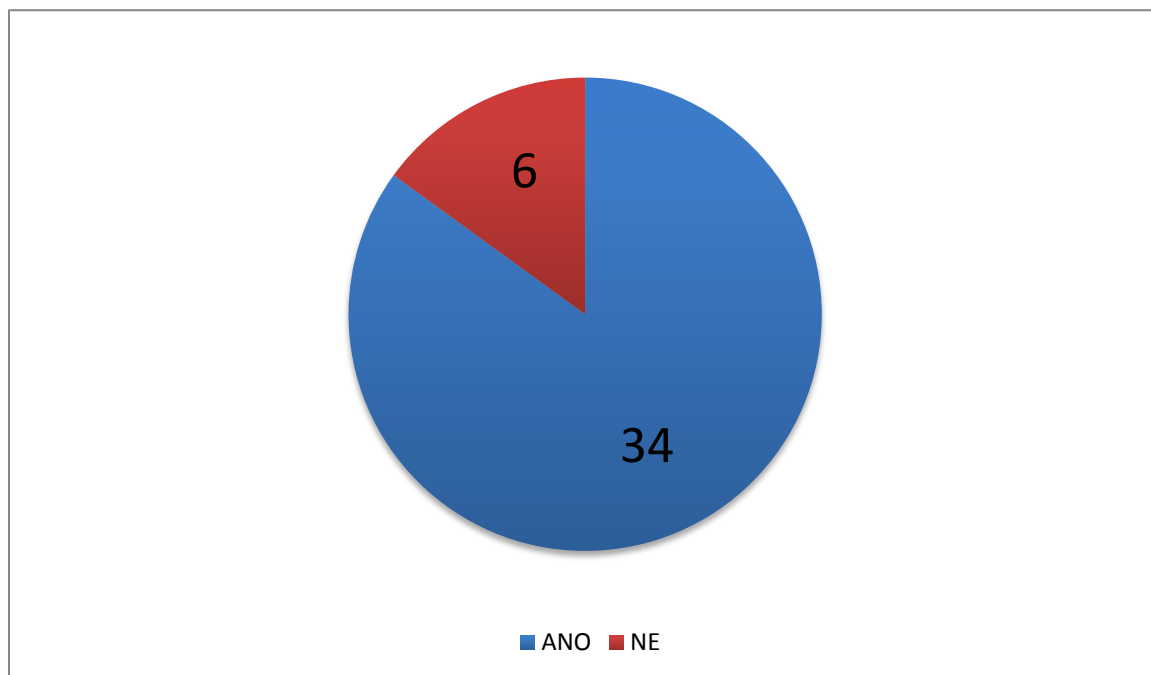


Tabulka 3 a graf 3 poukazují na zjištění, kolik respondentů má k dispozici asistenta pedagoga. Respondenti vyjádřili v 12,5 % počtem 5 odpovědí odpověď „ano“. Odpověď „ne“ určilo 87,5 % respondentů tj. 35 odpovědí.

Tabulka 4: Spolupráce při vypracování individuálního vzdělávacího plánu

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Ano	34	85%
Ne	6	15%
Celkem	40	100%

Graf 4: Spolupráce při vypracování individuálního vzdělávacího plánu

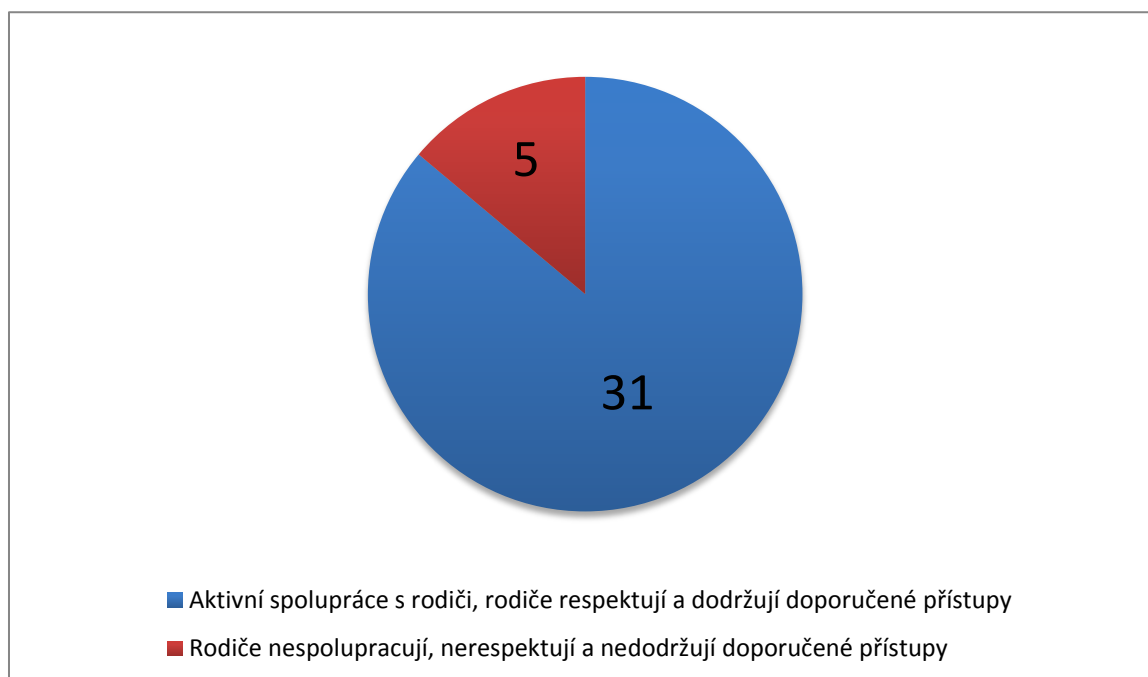


Tabulka 4 a graf 4 vyjadřují počet respondentů, kteří odpovídali na otázku v dotazníku, zda se někdy podíleli na vypracování individuálního vzdělávacího plánu. 34 respondentů tedy 85 % uvedlo odpověď „ano“. Zbýlých 15 %, což je 6 respondentů označilo odpověď „ne“.

Tabulka 5: Spolupráce s rodiči dětí se SPU

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Aktivní spolupráce s rodiči, rodiče respektují a dodržují doporučené přístupy	31	86,11%
Rodiče nespolupracují, nerespektují a nedodržují doporučené přístupy	5	13,89%
Celkem	36	100%

Graf 5: Spolupráce s rodiči dětí se SPU



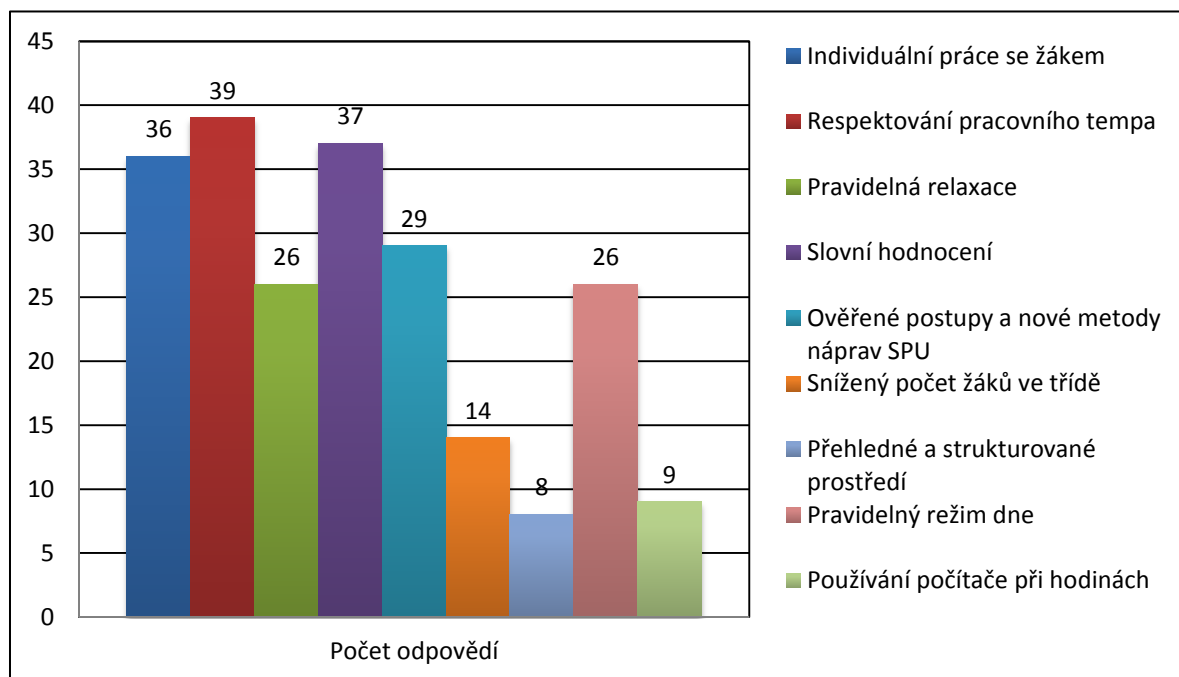
Tabulka 5 a graf 5 uvádějí počet respondentů, kteří zodpovídali otázku: jaká je spolupráce s rodiči dětí se SPU. Celkem zodpovědělo tuto otázku 36 respondentů. 4 respondenti k této otázce uvedli: „záleží na konkrétní situaci“. Z 36 respondentů 86,11 % tj. 31 odpovědí uvedlo „aktivní spolupráci s rodiči, rodiče respektují a dodržují doporučené přístupy“. Zbýlých 13,89% tj. 5 odpovědí uvedlo „rodiče nespolupracují, nerespektují a nedodržují doporučené přístupy“.

Následující údaje byly hlavní pro naplnění cíle bakalářské práce.

Tabulka 6: Možné podmínky vzdělávání žáka se SPU ve třídě

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Individuální práce se žákem	36	16,01%
Respektování pracovního tempa	39	17,41%
Pravidelná relaxace	26	11,60%
Slovní hodnocení	37	16,51%
Ověřené postupy a nové metody náprav SPU	29	12,94%
Snížený počet žáků ve třídě	14	6,25%
Přehledné a strukturované prostředí	8	3,57%
Pravidelný režim dne	26	11,60%
Používání počítače při hodinách	9	4,01%
Celkem	224	100%

Graf 6: Možné podmínky vzdělávání žáka se SPU ve třídě



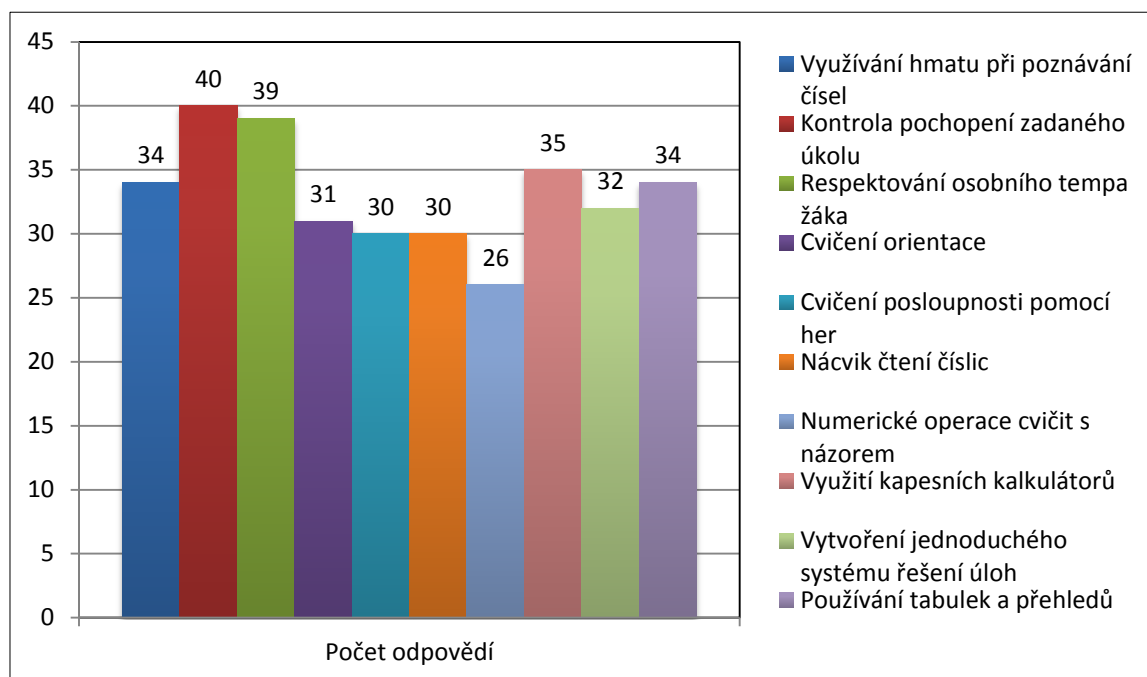
Zjištěné informace, které jsou znázorněné v tabulce 6 a grafu 6, jsme určili z otázky, ve které respondenti určovali více možných odpovědí. Tyto údaje zjišťovaly, jaké jsou možné podmínky vzdělávání pro žáky se SPU v jednotlivých třídách, kde dotyční respondenti vyučují.

Největší zastoupení měla odpověď „respektování pracovního tempa“. Celkem tuto odpověď označilo 39 respondentů, neboli 17,41 %. Druhá nejpočetnější odpověď u respondentů byla „slovní hodnocení“ počtem 37 odpověďmi a 16,51 %. Velké zastoupení měla také odpověď „individuální práce se žákem“ a to s počtem 36 odpověďmi a 16,01 %. 29 respondentů, čili 12,94 % označilo odpověď „Ověřené postupy a nové metody náprav SPU“. Shodné početní zastoupení měla odpověď „pravidelná relaxace“ a „pravidelný režim dne“. Tyto dvě odpovědi označilo shodně 26 respondentů neboli 11,60 %. Oproti předchozím položkám můžeme konstatovat, že odpověď „snížený počet žáků ve třídě“ má o dost menší zastoupení s počtem 14 odpověďmi a 6,25 %. V nejmenším zastoupení jsou dvě položky a to: „používání počítače při hodinách“ počtem 9 odpovědí a 4,01 % a položka „přehledné a strukturované prostředí“ s počtem 8 odpověďmi a 3,57 %.

Tabulka 7: Možné přístupy k žákovi s dyskalkulií

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Využívání hmatu při poznávání čísel	34	10,27%
Kontrola pochopení zadaného úkolu	40	12,08%
Respektování osobního tempa žáka	39	11,78%
Cvičení orientace	31	9,36%
Cvičení posloupnosti pomocí her	30	9,06%
Nácvik čtení číslic	30	9,06%
Numerické operace cvičit s názorem	26	7,85%
Využití kapesních kalkulačů	35	10,57%
Vytvoření jednoduchého systému řešení úloh	32	9,66%
Používání tabulek a přehledů	34	10,27%
Celkem	331	100%

Graf 7: Možné přístupy k žákovi s dyskalkulií



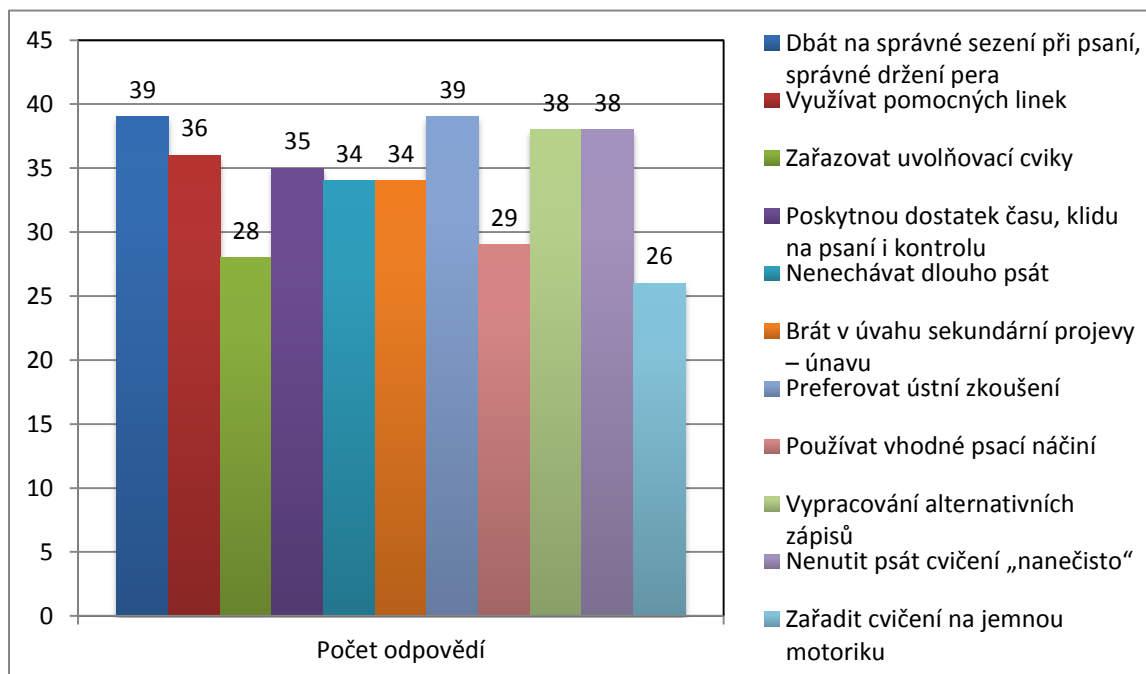
Tabulka 7 a graf 7 obsahují data z otázky zjišťující možné poskytování přístupů k žákovi s dyskalkulií ve třídě, ve které respondenti vyučují. Respondenti měli na výběr z několika nabízených přístupů. Označovali vždy více než jednu z nabízených odpovědí.

40 respondentů, 12,08 % tedy plný počet respondentů označilo odpověď „kontrola pochopení zadaného úkolu“. Druhá nejčastější odpověď byla „respektování osobního tempa“. Tuto odpověď vyznačilo 39 respondentů tj. 11,78 %. Jako třetí nejčastější odpověď lze stanovit „využití kapesních kalkulačků“ s počtem 35 odpověďmi a 10,57 %. Odpovědi „využití hmatu při poznávání čísel“ a „používání tabulek a přehledů“ měly shodné početní zastoupení 10,27 % tj. 34 odpovědi. Odpověď „vytvoření jednoduchého systému řešení úloh“ označilo 32 respondentů a 9,66 %. Následně 31 respondentů neboli 9,36 % uvedlo odpověď „cvičení orientace“. O jednu méně tedy 30 odpovědí tj. 9,06 % bylo opět shodných ve dvou případech odpovědí a to u „cvičení posloupnosti pomocí her“ a „nácvik čtení čísel“. Nejmenší zastoupení lze zaznamenat u odpovědi „numerické operace cvičit s názorem“. Počet respondentů, kteří zaznamenali tuto odpověď, byl 26 tj. 7,85 %.

Tabulka 8: Možné přístupy k žákovi s dysgrafií

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Dbát na správné sezení při psaní, správné držení pera	39	10,37%
Využívat pomocných linek	36	9,57%
Zařazovat uvolňovací cviky	28	7,44%
Poskytnout dostatek času, klidu na psaní i kontrolu	35	9,30%
Nenechávat dlouho psát	34	9,04%
Brát v úvahu sekundární projevy – únavu	34	9,04%
Preferovat ústní zkoušení	39	10,37%
Používat vhodné psací náčiní	29	7,71%
Vypracování alternativních zápisů	38	10,10%
Nenutit psát cvičení „nanečisto“	38	10,10%
Zařadit cvičení na jemnou motoriku	26	6,91%
Celkem	376	100%

Graf 8: Možné přístupy k žákovi s dysgrafií



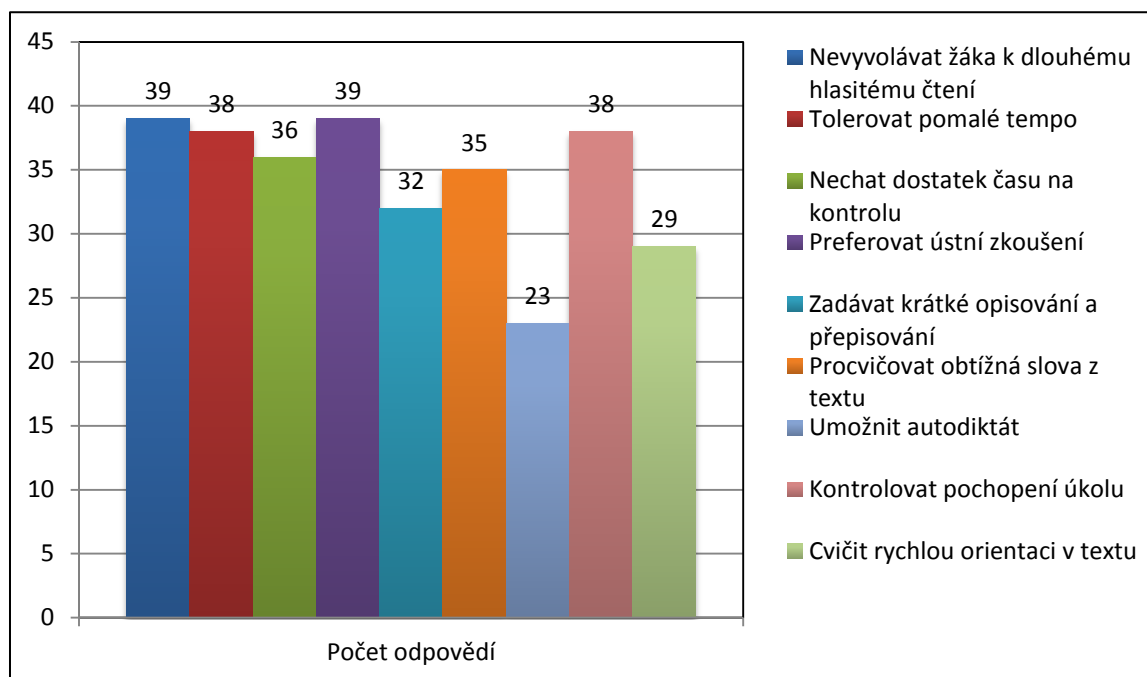
Z tabulky 8 a grafu 8 plynou údaje o možných přístupech k žákovi s dysgrafií v jednotlivých třídách, kde respondenti vyučují.

Nejvíce respondenti uváděli odpovědi „dbát na správné sezení při psaní, správné držení pera“ a „preferovat ústní zkoušení“ s počtem 39 odpověďmi tj. 10,37 %. V těsném zastoupení 38 odpověďmi tj. 10,10 % byla odpověď „vypracování alternativních zápisů“ a se shodným počtem odpověď „nenutit psát cvičení nanečisto“. Jako další možný přístup k žákovi s dysgrafií byl uveden „využívat pomocných linek“ v zastoupení 9,57 % tj. 36 odpovědí. Jako další s počtem 35 odpověďmi tj. 9,30 % byl uveden přístup „poskytnou dostatek času, klidu na psaní i kontrolu“. Přístupy „nenechávat dlouho psát“ a „brát v úvahu sekundární projevy – únavu“ uvedli respondenti ve stejném počtu a to 34 odpovědí tj. 9,04 %. Přístup „používat vhodné psací náčiní“ uvedlo 29 respondentů neboli 7,71 %. 28 odpovědí tj. 7,44 % bylo označeno u přístupu „zařezovat uvolňovací cviky“. Nejmenší počet respondentů označilo přístup „zařadit cvičení na jemnou motoriku“ počtem 26 odpovědí tj. 6,91 %.

Tabulka 9: Možné přístupy k žákovi s dyslexií

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení	39	12,62%
Tolerovat pomalé tempo	38	12,29%
Nechat dostatek času na kontrolu	36	11,65%
Preferovat ústní zkoušení	39	12,62%
Zadávat krátké opisování a přepisování	32	10,35%
Procvičovat obtížná slova z textu	35	11,32%
Umožnit autodiktát	23	7,44%
Kontrolovat pochopení úkolu	38	12,29%
Cvičit rychlou orientaci v textu	29	9,38%
Celkem	309	100%

Graf 9: Možné přístupy k žákovi s dyslexií



Možné přístupy, které lze poskytnout žákovi s dyslexií v jednotlivých třídách, kde respondenti vyučují, zachycuje tabulka 9 a graf 9.

Respondenti nejvíce označili přístupy „preferovat ústní zkoušení“ a „nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení“. Tyto přístupy byly početně zastoupeny v 12,62 % tj. 39 odpovědí. Shodný počet odpovědí měly také přístupy „tolerovat pomalé tempo“ a „kontrolovat pochopení úkolu“ s počtem 38 odpověďmi a 12,29 %. Přístup „nechat dostatek času na kontrolu“ byl zastoupen v počtu 36 odpověďmi tj. 11,65 %. Dále 35 respondentů tj. 11,32 % označilo přístup „procvičovat obtížná slova z textu“. Přístup „zadávat krátké opisování a přepisování“ je zastoupen počtem 32 odpovědí tj. 10,35 %. V menším zastoupení je přístup „cvičit rychlou orientaci v textu“ s počtem 29 odpověďmi tj. 9,38 %. V nejmenším zastoupení, počtem 23 odpovědí tj. 7,44 % je přístup „umožnit autodiktát“.

8 Ověření hypotéz

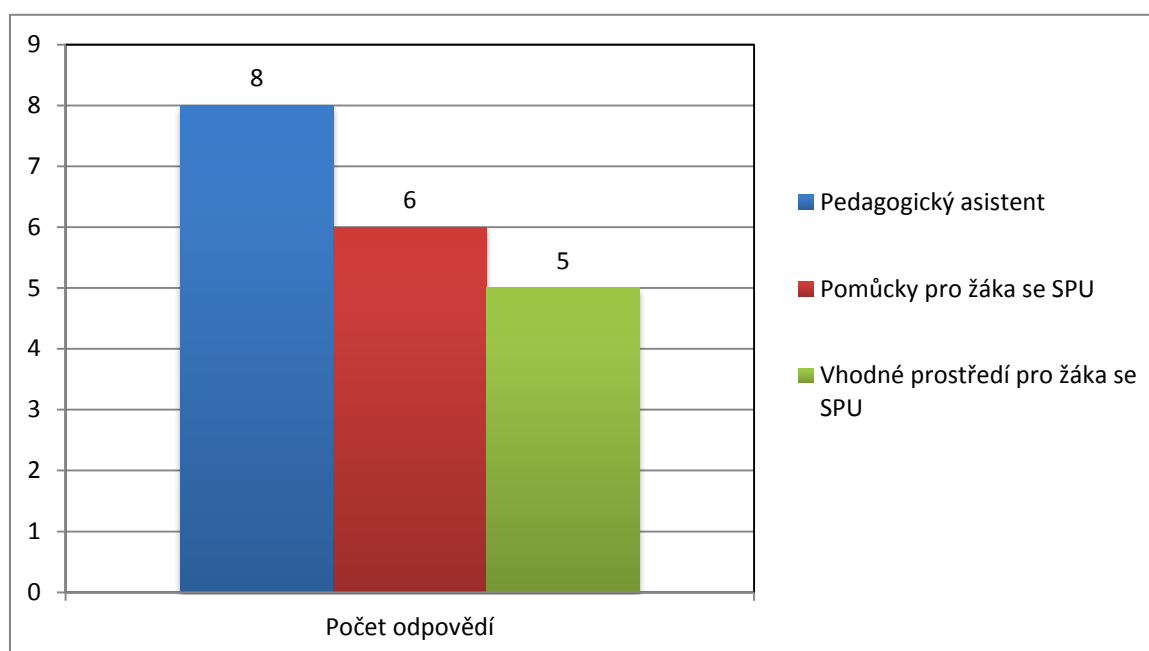
Hypotéza 1: Kvalita integrace žáků se specifickými poruchami učení se snižuje, kvůli nedostačujícím podmínkám v oblasti integrace žáků se specifickými poruchami učení.

Tabulka 10: Dostatečné podmínky školy pro integraci žáků se SPU

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální vyjádření
Ano	29	72,5%
Ne	11	27,5%
Celkem	40	100%

Tabulka 10 poukazuje na výsledek odpovědí respondentů z hlediska dostačujících podmínek jednotlivých škol pro integraci žáků se SPU. Respondenti měli na výběr ze dvou možných odpovědí. Celkem 29 respondentů tj. 72,5 % odpovědělo „ano“ a zbylých 11 respondentů tj. 27,5 % odpovědělo „ne“. Dále v grafu 10 je více rozebrána odpověď „ne“.

Graf 10: Nedostatečné podmínky pro integraci žáků se SPU



Informace z grafu 10 jsme zjišťovali pomocí volné odpovědi. Data v grafu navazují na tabulku 10. Celkem 11 respondentů odpovědělo „ne“, těchto 11 respondentů dále rozvedli svou odpověď. 8 respondentů uvedlo, jako nedostačující podmínky pro integraci žáků se SPU odpověď „pedagogický asistent“, 6 respondentů uvedlo „pomůcky pro žáka se SPU“ a 5 respondentů uvedlo jako svou odpověď „vhodné prostředí pro žáka se SPU“.

Vzhledem k tomu, že v dotazníku byla více označena odpověď „ano“ hypotéza se nepotvrdila. Podle dosavadních výsledků průzkumů se kvalita integrace zvyšuje. Již z předchozích zjištěných dat (viz tabulky 7, 8, 9) je zřejmé, že podmínky pro integraci jsou na mnohem lepší úrovni, než si autorka myslela. Z dat je jasné patrné, že více než polovinu speciálních přístupů k žákovi se specifickými poruchami učení je možné poskytnout v jednotlivých školách, kde byl proveden průzkum.

Podle autorky je to zapříčiněno především tím, že pedagogové se snaží nastolit co možné nejvhodnější podmínky pro integrovaného žáka. Integrace se zdá být na dobré cestě, ale můžeme upozorovat stále několik nedostatků, které jsou velmi zásadní pro efektivní a správnou integraci. Hlavní nedostatek autorka vidí v malém počtu pedagogických asistentů na školách. Pouhých 5 respondentů tj. 12,5 % (viz tabulka 3) uvedlo, že mají k dispozici pedagogického asistenta a 8 respondentů tj. 72,72 % (viz graf 4) také uvedlo, že nepřítomnost pedagogického asistenta vidí, jako nedostačující podmínky v integraci žáka se specifickými poruchami učení. Příčinu v malém počtu pedagogických asistentů na školách autorka vidí v nedostatečném financování této oblasti. Dle autorky je nezbytné poskytnou větší množství peněz na ohodnocení pedagogických asistentů a na speciální pomůcky pro tyto žáky. Nedostatek pomůcek pro žáky se SPU označilo celkem 6 respondentů tj. 54,54% jako za nedostačující podmínky pro integraci žáků se SPU.

Hypotéza 2: Přístupy v integraci žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy jsou shodně dostupné s přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy.

Tabulka 11: Možné podmínky vzdělávání žáka se SPU ve třídě

Odpověď	Počet respondentů		Procentuální vyjádření	
	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ
Individuální práce se žákem	20	16	16,12%	16%
Respektování pracovního tempa	20	19	16,12%	19%
Pravidelná relaxace	16	10	12,90%	10%
Slovní hodnocení	18	19	14,51%	19%
Ověřené postupy a nové metody náprav SPU	13	16	10,48%	16%
Snížený počet žáků ve třídě	9	5	7,26%	5%
Přehledné a strukturované prostředí	7	1	5,64%	1%
Pravidelný režim dne	16	10	12,90%	10%
Používání počítače při hodinách	5	4	4,03%	4%
Celkem	124	100	100%	100%

Z tabulky 11 je patrné, že možné podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou více dostupné na prvním stupni základních škol. Tato skutečnost vyplývá z celkového součtu odpovědí respondentů z prvního a následně druhého stupně základních škol. Z prvního stupně jsme získali 124 odpovědí což je více než na druhém stupni, kde byl celkový počet 100 odpovědí.

Tabulka 12: Možné přístupy k žákovi s dyskalkulií

Odpověď	Počet respondentů		Procentuální vyjádření	
	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ
Využívání hmatu při poznávání čísel ³⁴	18	16	10%	10,60%
Kontrola pochopení zadaného úkolu	20	20	11,11%	13,25%
Respektování osobního tempa žáka	20	19	11,11%	12,58%
Cvičení orientace	19	12	10,55%	7,95%
Cvičení poslušnosti pomocí her	19	11	10,55%	7,28%
Nácvik čtení číslic	16	14	8,88%	9,27%
Numerické operace cvičit s názorem	17	9	9,44%	5,96%
Využití kapesních kalkulátorů	17	18	9,44%	11,92%
Vytvoření jednoduchého systému řešení úloh	17	15	9,44%	9,93%
Používání tabulek a přehledů	17	17	9,44%	11,26%
Celkem	180	151	100%	100%

Tabulka 12 zachycuje data, které poukazují na možné přístupy k žákovi s dyskalkulií. Z dat vyplývá, že na prvním stupni základních škol je možné poskytnout žákovi se specifickými poruchami učení více možných přístupů než na druhém stupni základní školy. K tomuto závěru jsme došli pomocí celkového výčtu odpovědí na prvním a poté druhém stupni základních škol. Jak lze vidět v tabulce 12 celkový součet 180 odpovědí na prvním stupni základních škol je více než 151 odpovědí na druhém stupni základních škol.

Tabulka 13: Možné přístupy k žákovi s dysgrafií

Odpověď	Počet respondentů		Procentuální vyjádření	
	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ
Dbát na správné sezení při psaní, správné držení pera	20	19	10,26%	10,5%
Využívat pomocných linek	18	18	9,23%	65,2%
Zařazovat uvolňovací cviky	13	15	6,66%	8,29%
Poskytnout dostatek času, klidu na psaní i kontrolu	20	15	10,26%	8,29%
Nenechávat dlouho psát	18	16	9,23%	8,84%
Brát v úvahu sekundární projevy – únavu	17	17	8,72%	9,39%
Preferovat ústní zkoušení	19	20	9,74%	11,05%
Používat vhodné psací náčiní	17	12	8,72%	6,63%
Vypracování alternativních zápisů	20	18	10,26%	65,2%
Nenutit psát cvičení „nanečisto“	18	20	9,23%	11,05%
Zařadit cvičení na jemnou motoriku	15	11	7,69%	6,07%
Celkem	195	181	100%	100%

Tabulka 13 popisuje možné přístupy k žákovi s dysgrafií na prvním a druhém stupni základních škol. Ze zjištěných informací jsme určili, že na prvním stupni základních škol je možné uskutečnit více možných přístupů k žákovi s dyslexií. K tomuto výsledku jsme došli pomocí výčtu odpovědí z prvního stupně, kde byl součet 195 odpovědí a následně druhého stupně základních škol, kde jsme po sečtení došli k výsledku 181 odpovědí.

Tabulka 14: Možné přístupy k žákovi s dyslexií

Odpověď	Počet respondentů		Procentuální vyjádření	
	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ
Nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení	19	20	12,10%	13,16%
Tolerovat pomalé tempo	19	19	12,10%	12,5%
Nechat dostatek času na kontrolu	20	16	12,74%	10,53%
Preferovat ústní zkoušení	20	19	12,74%	12,5%
Zadávat krátké opisování a přepisování	17	15	10,83%	9,87%
Procvičovat obtížná slova z textu	16	19	10,19%	12,5%
Umožnit autodiktát	9	14	5,73%	9,21%
Kontrolovat pochopení úkolu	19	19	12,10%	12,5%
Cvičit rychlou orientaci v textu	18	11	11,46%	7,24%
Celkem	157	152	100%	100%

V tabulce 14 jsou data, která poukazují na zjištění možných přístupů k žákovi s dyslexií. Ze získaných dat jsme došli k závěru, že na prvním stupni základních škol je možné uskutečnit více možných přístupů pro žáka s dyslexií, jelikož celkový počet odpovědí na prvním stupni byl 157 což je více než na druhém stupni základních 152 odpovědí.

Ze všech dat v tabulkách 11–14 je patrné, že přístupy v integraci žáků se specifickými poruchami učení jsou více dostupné na prvním stupni základních škol než na druhém stupni základních škol. Vzhledem k těmto zjištěním se hypotéza nepotvrdila.

Podle názoru autorky k těmto zjištěním došlo proto, jelikož učitelky na prvním stupni se snaží být co možná nejvíce nápomocné svým žákům. Pokud se porucha učení u žáka prokáže, jsou maximálně ochotné a důsledné přizpůsobit výuku integrovanému žákovi. Na druhém stupni se mnohdy stává, že žáci jsou bráni jako rovnocenní a jsou hodnoceni jako ostatní žáci, a proto není potřeba tolik naplňovat jednotlivé přístupy k těmto jedincům. Nemůžeme však tento názor směřovat na všechny případy. Z průzkumu sice vyplývá, že přístupy jsou možné spíše na prvním stupni základních škol, ale i na druhém stupni je velké procento přístupů, které jsou možné uskutečnit.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapování přístupů k žákům se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že více než polovina přístupů je možná uskutečnit na jednotlivých základních školách, ve kterých byl prováděn průzkum.

Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení se v poslední době velmi zlepšily. Školská zařízení se snaží poskytnout co možná nejlepší podmínky pro integraci jedinců se specifickými poruchami učení. Stále však nemůžeme tvrdit, že není co zlepšovat. Integrace je na začátku své cesty a stále jsou velké nedostatky, které je potřeba řešit. Každý jedinec má své individuální potřeby, které by měly být naplněny. K dosažení tohoto cíle je ještě dlouhá cesta. Za potřebí je, aby se spojily veškeré složky, které jsou zahrnuty do integrace žáků se specifickými poruchami učení. Je nutná určitá soudržnost, správná, pravidelná komunikace a otevřenost novým zlepšeným metodám a přístupům.

V bakalářské práci se autorka snažila teoreticky přiblížit problematiku specifických poruch učení, přesněji etiologii, projevy, diagnostiku a reedukaci specifických poruch učení. Nedílnou součástí také bylo téma integrace. Ve které se autorka zabývala vývojem, legislativním vymezením integrace, podmínkami vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a v neposlední řadě školskými poradenskými službami.

V bakalářské práci byly formulovány dvě hypotézy. Obě dvě se nám nepotvrdily.

Důležité bylo zjistit, zda jednotlivé školy mají dostatečné podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a jaké přístupy jsou možné, poskytnou žákovi se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol. Bylo zjištěno, že více než polovina respondentů se domnívá, že jejich škola má dostačující podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení. Dále jsme zjistili, že přístupy v integraci žáků se specifickými poruchami učení jsou více dostupné na prvním stupni základních škol než na druhém stupni základních škol.

Závěrem lze říci, že školy jsou možné poskytnout žákům se specifickými poruchami učení poměrně dostatek přístupů, které nepomůžou k naplnění individuálních potřeb těchto jedinců. Stále zde jsou určité nedostatky, ale jak již bylo řečeno, integrace je teprve na začátku. Pevně věříme, že se podaří tento proces více zdokonalit a bude tak možné vyhovět všem jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Navrhovaná opatření

Integrace žáků se specifickými poruchami učení se zdá být na dobré cestě, ale z průzkumného šetření lze vypožorovat několik nedostatků a navrhnout tak některá opatření.

Zásadním problémem v integraci žáků se specifickými poruchami učení je nedostatečné množství pedagogických asistentů na školách. S tímto problémem se potýká velké množství základních škol. Příčinu vidí autorka v malém finančním ohodnocení těchto pracovníků. Sama autorka pracuje jako pedagogický asistent a tak je s finanční stránkou těchto pracovníků obeznána. Větší množství pedagogických asistentů na školách by pomohlo k lepší a efektivnější integraci žáků se specifickými poruchami učení. Asistent by se věnoval jedinci s poruchou učení a učitel by se mohl věnovat naplno zbylým žákům. Nejvhodnější řešení by bylo, kdyby na každého žáka s poruchou, připadal jeden asistent pedagoga. Asistent by tak mohl využít veškerých možných podmínek a přístupů k naplnění jeho individuálních potřeb.

Dále by autorka navrhovala snížení počtu žáků ve třídě. Umožnilo by to respektování individuálních potřeb každého jedince. Jedinci by také dostali prostor k lepší aktivitě při hodinách a mohli by se více projevit a vyjádřit svůj názor. Každý jedinec by se tak více zapojil do výuky.

Velkou roli při integraci žáka hraje také osobnost pedagoga. Pedagogická profese je posláním, které má velkou hodnotu. Pedagog by měl být nápomocen všem žákům, měl by udělat maximum proto, aby byla správně naplněna složka výchovy a vzdělávání. Pedagog má velký vliv na následující život jedince a proto by ho měl motivovat k dalšímu vzdělávání a naplňovat jeho potřeby.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice*. 1.vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- JESENSKÝ, J., 1995. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-7367-474-8.
- KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KOZOHOŘSKÁ, V. Předměty speciálně pedagogické péče, individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Vyšší odborná škola pedagogická a sociální* [online]. [vid. 25. 4. 2014]. Dostupné z: http://www.pedevropska.cz/UserFiles/File/PaedDr_Kozohorska_A5.pdf
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85467-56-9.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-268-5.
- POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2007. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. [vid. 1. 5. 2014]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

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

ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-042-6.

VÁGRNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGRNEROVÁ, M., 2008. *Psychopedie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník k bakalářské práci

Dotazník k bakalářské práci

Vážené paní učitelky a učitelé, studuji Speciální pedagogiku předškolního věku a tento dotazník slouží ke zjištění podmínek v oblasti integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžných základních škol.

Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce. Prosím Vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování.

Velmi Vám děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

Veronika Horová

1. Jste učitel/ka na prvním stupni základní školy?

ANO NE

2. Jste učitel/ka na druhém stupni základní školy?

ANO NE

3. Máte zkušenost se žáky se specifickými poruchami učení?

ANO NE

4. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

.....

5. Máte vystudovaný obor speciální pedagogika?

ANO NE

6. Považujete za dostačující vaše vzdělání v oblasti specifických poruch učení?

ANO NE

Pokud nikoli uveďte, jakou další formu vzdělávání byste preferoval/a.....

7. Máte k dispozici pedagogického asistenta?

ANO NE

8. Podílel/a jste se někdy na vypracování individuálního vzdělávacího plánu?

ANO NE

9. Zaškrtněte ty podmínky vzdělávání žáků se SPU, které by byly možné ve vaší třídě. (zaškrtněte více odpovědí)

- Individuální práce se žákem
- Respektování pracovního tempa
- Pravidelná relaxace
- Slovní hodnocení
- Ověřené postupy a nové metody náprav SPU
- Snížený počet žáků ve třídě
- Přehledné a strukturované prostředí
- Pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování...)
- Používání počítače při hodinách

10. Zaškrtněte, jaké přístupy jsou možné poskytnout žákovi s dyskalkulií ve vaší třídě. (zaškrtněte více odpovědí)

- ☐ využívat hmatu při poznávání číslic
- ☐ kontrola pochopení zadaného úkolu
- ☐ respektování osobního tempa žáka
- ☐ cvičení orientace (číselná řada, číselné úsečky, matematické pojmy – vpředu, vzadu, větší, menší)
- ☐ cvičit posloupnost číslic pomocí her
- ☐ nácvik čtení číslic – použití karet, textilních tvarů, skládací abecedy (multisenzorický přístup – hmat, sluch, zrak)
- ☐ numerické operace cvičit s názorem – prsty, kostky, počítadlo, knoflíky ...
- ☐ využití kapesních kalkulačků, výpočetní techniky
- ☐ vytvoření jednoduchého systému řešení určitých druhů úloh, který lze často aplikovat
- ☐ používání tabulek a přehledů zejména při převodech jednotek, násobků

11. Zaškrtněte, jaké přístupy jsou možné poskytnout žákovi s dysgrafií ve vaší třídě. (zaškrtněte více odpovědí)

- ☐ Dbát na správné sezení při psaní, správné držení pera
- ☐ Využívat pomocných linek, podložku na sklon písma
- ☐ Zařazovat podle potřeby uvolňovací cviky (před i během psaní)
- ☐ Poskytnout dostatek času, klidu na psaní i kontrolu
- ☐ Nenechávat dlouho psát – lepší testy, doplňovačky
- ☐ Brát v úvahu sekundární projevy – únavu (soustředí se hlavně na psaní)
- ☐ Preferovat ústní zkoušení, při písemném projevu pouze krátká odpověď
- ☐ Používat vhodné psací náčiní (násadky, trojhranný program)
- ☐ Vypracování alternativních zápisů – kopie z učebnic, zápis do počítače, kopie od spolužáků
- ☐ Nenutit psát cvičení „nanečisto”
- ☐ Zařadit cvičení na procvičování jemné motoriky a senzomotorické koordinace

12. Zaškrtněte, jaké přístupy jsou možné poskytnout žákovi s dyslexií ve vaší třídě. (zaškrtněte více odpovědí)

- ☐ Nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení před třídou
- ☐ Tolerovat pomalé tempo při čtení
- ☐ Nechat dostatek času na kontrolu
- ☐ Preferovat ústní zkoušení
- ☐ Zadávat krátké opisování a přepisování
- ☐ Před vlastním čtením vybrat z textu obtížná slova a procvičit jejich čtení
- ☐ Umožnit dítěti tiché (polohlasné) předříkávání – autodiktát
- ☐ kontrolovat pochopení úkolu (v matematice – slovní úlohy, nehodnotit chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu)
- ☐ Cvičit rychlou orientaci v textu (postřeh) pomocí her a soutěží

13. Má vaše škola dostatečné podmínky pro integraci žáků se SPU?

ANO NE

Pokud je vaše odpověď NE, uveďte jaké podmínky pro integraci žáka se SPU vaše škola podle Vás postrádá.

.....

.....

.....

14. Zaškrtněte, jaká je spolupráce s rodiči dětí se SPU.

- ☐ Aktivní spolupráce s rodiči, rodiče respektují a dodržují doporučené přístupy
- ☐ Rodiče nespolupracují, nerespektují a nedodržují doporučené přístupy

