

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ**

**KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2013–2016**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Pavína Čábelková**

**Možnosti integrace žáků se specifickými poruchami učení na  
základní škole, vzdělávání a nápravná péče u těchto žáků**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Milan Fleischmann

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR**

**COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2013-2016**

**BACHELOR THESIS**

**Pavína Čábelková**

**Possibilities of Integrating Pupils with Specific Learning  
Disabilities into Primary School, Their Education and  
Corrective Treatment**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr Milan Fleischmann

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Pavína Čábelková

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Milanu Fleischmannovi za jeho odborné rady a ochotu, které si velmi cením. Zároveň bych ráda poděkovala Mgr. Petře Spieglové za její odborné konzultace a užitečné rady.

## **Anotace**

Bakalářská práce nese název „Možnosti integrace žáků se specifickými poruchami učení na základní škole, vzdělávání a nápravná péče u těchto žáků“. Její obsah je členěn na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část je posléze rozdělena do tří jednotlivých kapitol. První oddíl představuje problematiku specifických poruch učení, definice, etiologii a diagnostiku. Druhá část seznamuje čtenáře s problematikou integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžných tříd základních škol. Zabývá se vzděláváním těchto žáků, individuálním vzdělávacím programem, hodnocením, začleňováním do kolektivu a spoluprací s asistentem pedagoga.

Třetí kapitola poukazuje na možnosti náprav a reedukace těchto žáků. Zmiňuje školská poradenská zařízení, která mají žáky se specifickými poruchami učení v péči. Seznamuje čtenáře se speciálními reedukačními pomůckami. Na konci informuje o sociálním dopadu specifických poruch na žáka.

Druhou polovinou bakalářské práce je část praktická, výzkumné šetření.

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké aspekty jsou vhodné pro kvalitní integraci žáka se specifickými poruchami učení do běžné třídy. Konkrétně, je-li asistent vhodným přínosem pro rozvoj a edukaci žáka, dále pak, cítí-li se tento žák mezi svými spolužáky rovnocenný, je-li možná kompenzace postižení při použití vhodných reedukačních postupů, a jestli je možná kompenzace při komplexním zapojení všech stran. Celý výzkum byl proveden kvantitativně.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, diagnostika, individuální vzdělávací plán, integrace, poradenská centra, reedukace, sociální dopad, specifické poruchy učení, žák – učitel – zákonný zástupce.

## **Annotation**

This bachelor thesis is called “Possibilities of Integrating Pupils with Specific Learning Disabilities into Primary School, Their Education and Corrective Treatment”. Its content is divided into two parts - the first is theoretical, the second is practical.

The theoretical part is further divided into three individual sections. The first section introduces the matter of specific learning disabilities, their definitions, aetiology and diagnostics. The second section makes a reader acquainted with the matter of integrating pupils with specific learning disabilities into regular primary school classes. It deals with educating these pupils, the individualized education programme, evaluation, integrating into the group and cooperating with a teaching assistant.

The third section refers to correction options and re-education for these pupils. It mentions school counselling facilities that take care of pupils with specific learning disabilities. A reader can learn about special re-education tools and eventually informs about social impacts of specific disabilities on a pupil.

The second half of the bachelor thesis is the practical part, a research.

The aim of this research was to find out what aspects are suitable for quality integration of a pupil with specific learning disabilities into a regular class, in particular, whether an assistant is a desirable remedy for the pupil’s development and education; also, whether the pupil feels to be equal to their classmates; whether a disability is possible to be corrected with the use of suitable re-education methods, and whether a correction is achievable by complex participation of all aspects. The whole research was conducted quantitatively.

## **Key words**

Teaching assistant, counselling centres, diagnostics, individualized education programme, integration, pupil – teacher – legal representative, re-education, social impact, specific learning disabilities.

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....</b>	<b>11</b>
1.1 DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	11
1.2 ETIOLOGIE .....	13
1.3 TYPY A PROJEVY .....	14
1.3.1 DYSGRAFIE .....	15
1.3.2 DYSLEXIE.....	16
1.3.3 DYSORTOGRAFIE .....	17
1.3.4 DYSPRAXIE .....	18
1.3.5 DYSKALKULIE .....	19
1.3.6 DYSMÚZIE.....	20
1.3.7 DYSPINXIE .....	20
1.4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....	20
<b>2 INTEGRACE ŽÁKA SE SPU DO BĚŽNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>22</b>
2.1 DEFINICE POJMU INTEGRACE.....	22
2.2 PŘIPRAVENOST ŠKOL NA INTEGRACI ŽÁKŮ .....	23
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN – IVP.....	24
2.4 ASISTENT PEDAGOGA.....	25
2.5 INTEGROVANÝ ŽÁK JAKO SOUČÁST BĚŽNÉ TŘÍDY .....	26
2.6 ROLE UČITELE .....	27
<b>3 MOŽNOSTI NÁPRAVY A REEDUKACE ŽÁKA SE SPU .....</b>	<b>29</b>
3.1 DEFINICE POJMU NÁPRAVA A REEDUKACE .....	29
3.2 SPECIÁLNÍ REEDUKAČNÍ POMŮCKY .....	31
3.3 SYSTÉM ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ.....	32
3.4 SOCIÁLNÍ DOPAD SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA ŽÁKA.....	34
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>36</b>
<b>5 VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE.....</b>	<b>37</b>
<b>6 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A HYPOTÉZY .....</b>	<b>37</b>
6.1 DEFINICE HYPOTÉZ.....	38
<b>7 VÝZKUMNÁ METODIKA.....</b>	<b>39</b>
7.1 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	39
7.2 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	39

<b>8</b>	<b>PRÁCE SE ZÍSKANÝMI DATY .....</b>	<b>40</b>
8.1	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	41
<b>9</b>	<b>INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ .....</b>	<b>62</b>
9.1	HYPOTÉZA č. 1: .....	62
9.2	HYPOTÉZA č. 2: .....	62
9.3	HYPOTÉZA č. 3: .....	63
9.4	HYPOTÉZA č. 4: .....	63
<b>10</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>65</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>73</b>



## ÚVOD

Specifické poruchy učení můžeme v současné době shledat jedním z nejdiskutovanějších témat českého školství. Již svým názvem – specifické – nastiňuje jistou individualitu a odlišnost v žákově chápání učiva. Integrace, neboli umožnění studia žákům se specifickými poruchami učení v běžné třídě, je dnes velmi často skloňovaným tématem. Děti s těmito poruchami se v současné době vyskytují téměř ve všech základních školách.

Na integraci je pohlíženo z mnoha různých pohledů – od těch nejzajímavějších v dané oblasti, jako jsou integrovaní žáci samotní, jejich učitelé, rodiče, spolužáci, až po vzdálenější okolí, kterými jsou například rodiče spolužáků integrovaného žáka a široká veřejnost, která má potřebu a právo se k problému vyjadřovat. Právě ono široké spektrum pohledů mnohdy vytváří více otazníků v dané záležitosti, než možná skutečně je.

Na integraci žáků se specifickými vzdělávacími poruchami do běžné třídy lze nahlížet z úhlu pohledu legislativy, vzdělávacích technik žáka, postojů školy k dané záležitosti, až po vnímání problému žáků, jejich rodin a učitelů samotných.

Na jedné straně hovoříme o celkovém rozvoji žáka, který by se bez specializované pomoci v rámci jeho edukace jen těžko obešel, na straně druhé hovoříme o dopadu na celou třídu, ve které je žák vzděláván. Současný trend se snaží vzdělávat žáky se specifickými vzdělávacími poruchami společně s jejich vrstevníky v běžné třídě. Je na snaze neselektovat tyto žáky, nestránit je kolektivitu a dopřát jim co možná nejběžnější rozvoj. Na straně druhé hovoříme o vytvoření speciálních podmínek, konkrétních změnách ve výuce a hodnocení, přítomnosti asistenta pedagoga v běžné třídě, technické vybavenosti a celkové připravenosti na přijetí takového žáka.

Mnohdy je potřeba doplnit vzdělání u běžných pedagogů, rozšíření znalostí a vědomostí ve směru speciální pedagogiky – učitelství.

Velmi důležitým faktorem je připravenost žáků na příchod nového spolužáka. Třídní učitel, jakožto stěžejní pedagog, by měl žákům vysvětlit důvody, které vedou k

zohledňování žákovo hodnocení, úlevách ve výuce a celkovému individuálnímu přístupu. Jedině tak může být nový žák kladně přijat svými spolužáky.

Všechny výše zmíněné prvky je třeba skloubit a efektivně využívat, aby mohlo docházet k pozitivní integraci žáka.

Téma své bakalářské práce jsem zvolila pro svou aktuálnost a rozmach v základním školství, ve kterém působím sedm let jako učitelka, a kde s integrovanými žáky se specifickými poruchami učení přicházím denně do styku. Problematiku tudíž vnímám z pohledu vyučujícího, který se žáky pracuje, je prostředníkem mezi žákem, rodiči a výchovnými poradci, ale rovněž z pohledu obyčejného člověka, který si občas sám neví rady – se specifickostí těchto poruch a žáky jimi postiženými.

Tato bakalářská práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část informuje čtenáře o problematice specifických poruch učení, pojednává o jejich typech, etiologii a projevech, vysvětluje pojem integrace a nastiňuje profil integrovaného žáka. Zmiňuje možnosti vzdělání a reedukace těchto žáků, poukazuje na sociální dopad jedince, který mohou tyto poruchy způsobit. Poukazuje na všestrannou roli učitele v rámci komunikace mezi žákem, rodinou a poradenskými organizacemi. V neposlední řadě seznamuje čtenáře se školskými poradenskými zařízeními, která mají děti se specifickými poruchami v péči. Vysvětluje náplň práce pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Objasňuje termín diagnostika a blíže seznamuje čtenáře s konkrétními diagnostickými metodami a postupy.

Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, které nám ukazuje vhodné vzdělávací a výchovné postupy při edukaci a výchově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojednává o konkrétních potřebách a pomocích, které vnímá žák samotný jako nejefektivnější.

Cílem bakalářské práce je zjištění nejvhodnějších a nejefektivnějších metod a přístupů při vzdělávání těchto žáků, kteří potřebují individuální přístup. Metodách a přístupech, které nejplnohodnotněji rozvíjejí celou žákovo osobnost.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

### 1.1 DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou problematikou, která je řazena mezi nejčastěji diagnostikované poruchy současné doby. Je známa odborníkům, ale i laické veřejnosti. Tyto obtíže jsou mezi neobornou populací známy kvůli jejich častému výskytu, přičemž chlapci jsou náchylnější k těmto obtížím 3x více nežli děvčata. (Pipeková, 2006)

Specifické vývojové poruchy učení definujeme jako neschopnost nebo sníženou schopnost naučit se čtení, psaní a počítání pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dalším tvrzením o jedincích s vývojovou poruchou učení je nízká schopnost naučit se cizímu jazyku. Tito jedinci jsou schopni naučit se cizí jazyk, ale obtíže se naskýtají ve stejné oblasti jako problémy v mateřském jazyce. Právě z tohoto důvodu je důležité přihlížet při výběru cizího jazyka na obtížnost jazyka, závažnost a typ poruchy učení. (Slowík, 2007)

Děti s těmito obtížemi bývají označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vývojové poruchy učení jsou zařazeny v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize).

Specifické poruchy učení mají svá specifika jak ve své etiologii, příčinách vzniku, tak ve svých projevech. Specifikem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami jsou většinou průměrné až nadprůměrné. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Jejich obtíže tedy nejsou způsobeny sníženými schopnostmi, ale plynou z jiných příčin. Specifické vývojové poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a

osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Dle Jucovičové, Žáčkové je narušeno zrakové a sluchové vnímání. Jedná se o narušení poznávacích funkcí, poruchy koncentrace pozornosti, paměti, myšlení, řeči a matematických představ. Přítomna je porucha hrubé i jemné motorika, motoriky mluvidel a očních pohybů. Vznik poruch může vyvolat i porucha motorické koordinace a rytmicity. Poslední uváděnou je porucha senzomotorická, kdy se jedná o propojení percepčních, poznávacích a motorických funkcí.

Je proto nezbytné těmto funkcím věnovat zvýšenou pozornost a cíleně je vhodnými metodami rozvíjet.

Z těchto důvodů jsou také specifické poruchy učení poruchami funkčními, protože není poškozen tělesný orgán jako takový, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

V důsledku specifických poruch učení může být neblaze ovlivněn edukační proces dítěte, rozvoj jeho intelektových a kognitivních funkcí, stejně tak jako vývoj osobnostní a sociální. Dlouhotrvající neúspěšnost dostává žáka do nevýhodné pozice ve třídě. Toto postavení může vést u žáka až k tvorbě nežádoucích postojů vůči škole i výuce. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Tyto typy poruch se mohou u dětí objevovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch – nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Vyskytují se také poměrně často i na podkladě syndromu poruchy pozornosti. ADD nebo syndromu poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou - ADHD. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

*„Protože samotné poruchy učení nejsou charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu nebo chování, v minulosti byly odhaleny jen zřídka. Dokonce i dnes někteří učitelé považují diagnózu za jakýsi moderní fenomén, který dříve či později vymizí.“* (Slowík, 2007, s. 123)

## 1.2 ETIOLOGIE

Protože se nejedná o běžné, ale skutečně velmi specifické obtíže žáka se zvládáním školních nároků, setkáváme se s názvem specifické poruchy učení. Příčinou není jen nízká snaha, nebo dokonce lajdáctví dítěte, případně patologie rodinného prostředí nebo snížená inteligence. Poruchy učení je běžné diagnostikovat u jedinců s alespoň průměrnou, či dokonce nadprůměrnou hodnotou IQ.

V případě výrazně podprůměrné inteligence by se jednalo o mentální postižení, kdy je omezená schopnost učit se jedním z charakteristických symptomů vázaných na celkové snížení intelektu, nikoli tedy na specifickou poruchu učení. Někdy se ovšem můžeme u osob s lehkou mentální retardací setkat s diagnostikou tzv. dyslektických příznaků nebo obtíží. (Zelinková 2009)

**„Obecně se jako základní příčiny projevů SPU uvádějí:**

- **Encefalopatická příčina** – v 50%

*Jde o drobné poškození mozku získané v průběhu prenatálního vývoje, v období perinatálním a postnatálním.*

- **Biologické příčiny**
- **Hereditární příčina** – u dětí se SPU nalézáme podobné obtíže u dalších rodinných příslušníků.
- **Kombinovaná příčina** – obtíže u dítěte vznikají na základě kombinace výše uvedených příčin.

*U částí dětí nejsou jasné příčiny vzniku těchto obtíží, případně se jedná o obtíže neurologického charakteru.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 23)*

*„Specifické poruchy učení jsou vždy vrozené, svou roli hraje i dědičnost. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin, kdy obdobné potíže vznikají např. neurotizací dítěte použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 6)*

Poznání původu konkrétních poruch nám především umožňuje hledat a využívat adekvátní formy prevence vzniku vad a poruch, správně indikovat terapii a nápravu. Dále pak stanovit následnou prognózu.

### 1.3 TYPY A PROJEVY

Poruchy učení lze charakterizovat a klasifikovat podle několika různých kritérií. Nejznámější a nejčastěji používané je dělení podle postižení školních dovedností. Názvy jednotlivých poruch jsou pak odvozeny z řeckého pojmu s předponou dys, která znamená narušení či odchylku od normálu. (Slowík, 2007)

*„V současné době se u nás diagnostikuje:*

- *Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu, zejména psaní*
- *Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení*
- *Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu*
- *Dyskalkulie- specifická porucha matematických schopností, počítání*
- *Dyspinxie- porucha kreslení*
- *Dysmúzie – porucha hudebních schopností*
- *Dyspraxie – porucha motorické obratnosti“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 26)*

**Mezi nejčastější projevy poruch učení patří:**

- Poruchy soustředění
- Poruchy pravolevé prostorové orientace
- Poruchy sluchového a zrakového vnímání
- Poruchy řeči
- Poruchy jemné a hrubé motoriky
- Poruchy chování, které vznikají jako následek projevů SPU
- Nedostatečná lateralizace – nevyhraněná lateralizace (Zelinková 2009)

### 1.3.1 DYSGRAFIE

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 30)*

Podkladem této poruchy bývá ve většině případů narušení motoriky, především jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Podílí se na ní porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Dále se účastní rovněž nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dle Šauerové, Špačkové a Nechlebové je u žáků s touto poruchou písmo neupravené, neuspořádané a špatně čitelné. Typické je křečovitě držení pera, přílišný přítlak. Při psaném projevu je žák rychle unaven. Přílišná soustředěnost na psaný projev se projevuje opomináním aplikovat gramatická pravidla.

*„Drobné svalstvo u dětí s dysgrafií bývá ochablé, nezpevněné a svalové napětí je zvýšené. Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní, pohyby jsou proto křečovitě.“ (Jucovičová, Žáčková, Nechlebová, 2008, s. 8)*

U těžkých dysgrafiků bývá doporučováno v rámci individuálního vzdělávacího plánu, přepisování poznámek z výuky do tištěné podoby. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Na dysgrafii se nijak nepodílí vnější vlivy (nedostatečné vedení, příliš rychlé tempo postupu při výuce), nýbrž vlivy vnitřní. *„Jedná se o poruchu motorických drah vedoucí signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu“.* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 8)

Spolupodílí se zde i nedostatky v představivosti, pozornosti i smyslu pro rytmus. Někdy bývá problém i v procesu převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby – tento proces může probíhat nekvalitně či zpomaleně. Projevy dysgrafie v mnohých případech provázejí jedince po celý život. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

### 1.3.2 DYSLEXIE

*„Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při nácviku čtení běžnými výukovými metodami“.* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 3)

Jedinec trpící touto specifickou poruchou učení má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen. Podstatným problémem je rozlišování písmen tvarově podobných. Velmi častá je pomalá rychlost čtení, její správnost a především pak porozumění čtenému textu. Často se vyskytuje i tzv. dvojí čtení – tiché předčítání slova před jeho vyslovením. (Slowík, 2007)

*„Jako možná příčina se uvádí vizuální deficit (obtíže ve zrakovém rozlišování). Bývá přítomna i porucha pravolevé a prostorové orientace. Nedostatečná bývá někdy i zraková paměť“.* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 13)

Obtíže dyslektického žáka se promítají do všech výukových předmětů, matematiky, ale i do jeho chování během vyučování. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Řada rodičů i učitelů si tuto spojitost v běžné praxi často neuvědomuje a žákovy nedostatky v plnění úkolů zůstávají nepochopeny.

Dyslexie čítá vysoké procento výskytu oproti jiným typům speciálních vzdělávacích poruch. (Slowík 2007)

Dle Zelinkové se žák postižený dyslexií přehnaně soustředí na tvarová rozlišení písmena jejich vizuální podobu. Intenzita soustředění na výše zmiňovaný jev sebou přináší neporozumění čteného textu, nulové prožívání a návazné emoce a špatnou reprodukci čteného projevu.

Zelinková rozlišuje dva typy dyslexie. Pravoemisférový a levoemisférový. U pravoemisférové dyslexie čte žák pomalu, s minimem chyb. U levoemisférové dyslexie převládá rychlé čtení s velkým množstvím chyb.

Jako vhodné reedukační postupy uvádí Zelinková modelování písmen, vytrhávání z papíru či poznávání textilních písmen.



### 1.3.3 DYSORTOGRAFIE

*„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, v praxi to znamená, že dítě není schopné aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu. Kromě typických chyb, jako je například absence měkčení, nedodržování délek samohlásek, neschopnost aplikovat gramatická pravidla do psaného projevu, se setkáváme se sníženým jazykovým citem.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 30,31)*

Tento se promítá například v určování slovních druhů, shodě podmětu s přísudkem, používání pádových otázek, vyjmenovaných slovech a slovech příbuzných. Dále pak určování druhů vedlejších vět a jejich nahrazování příslušnými větnými členy. (Slowík, 2007)

Jsou narušeny sluchové percepce. Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciaci, sluchového rozlišování. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

*„Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Dále pak bývá porušeno vnímání a schopnost reprodukce rytmu“ říká (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 6, 7)*

#### **Typy dysortografie:**

- *„Auditivní – narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy bezprostřední sluchové paměti.*
- *Vizuální – u tohoto typu je snížena kvalita zrakové paměti.*
- *Motorická – souvisí s motorickou neobratností. „ (Šauerová? Špačková, Nechlebová, 2012, s. 31)*

#### **K typickým primárním specifickým dysortografickým chybám patří:**

- vynechávky písmen, slabik, slov i vět
- přidávání písmen, slabik a slov
- absence, přidávání nebo nevhodné umístění diakritických znamének

- přesmykování slabik
- záměny hlásek zvukově podobných
- záměny slabik zvukově podobných
- nerespektování hranic slov nebo vět v písemném projevu (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Výše zmíněné výukové obtíže souvisí i s dynamikou duševních procesů. (Šauerová)

Z tohoto důvodu tyto žáci hůře zvládají např. diktáty, kde je nutné zkombinovat zvukovou percepci, analýzu a motoriku. (Jucovičová, Žáčková)

#### 1.3.4 DYSPRAXIE

Tato porucha se vyznačuje velmi nízkou úrovní kontroly pohybů, koordinací a také nižší schopností vnímat svoje tělo. Cílem je naučit se ovládat pohyby, stabilizovat tělo a cíleně se pohybovat v prostoru, nikoli však mimovolně. Uceluje se tělové schéma, které má dva aspekty: první je schopnost kontrolovat jednotlivé části těla, druhým aspektem tělového schématu je jmenování částí těla. Přibližně 6% dětí má obtíže v pohybovém vývoji, aniž by bylo diagnostikováno neurologické onemocnění. (Zelinková, 2009 )

Dyspraxii vidí (Slowík, 2007, s. 127) jako „specifickou poruchu obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci - například při hrách, sportu, manuálních činnostech.“

Průvodní jevy dyspraxie jsou velmi často zřetelné brzy po narození a provázejí jedince v průběhu celého života. Nepříznivým způsobem ovlivňují jeho výchovu, vzdělávání a začleňování do společnosti. (Zelinková 2009)

„Obtíže tohoto charakteru se promítají do všech oblastí, kdy je zapotřebí určitá úroveň motoriky – psaní, čtení, artikulace, výchov – zvláště tělesná výchova.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 33)

***Diagnóza je přidělena, pokud výkon dítěte odpovídá následujícím kritériím:***

- Výkony v běžných denních činnostech vyžadující pohybovou koordinaci jsou výrazně sníženy, než by mělo odpovídat stávajícímu věku.
- Tyto výkony znemožňují osvojování různých dovedností a provádění aktivit v běžném denním životě.
- Tato porucha není zaviněna jinými onemocněními, jako jsou například: mozková obrna a svalová dystrofie. (Zelinková 2009).

Poruchu lze rozeznat často i na celkovém vzhladu dítěte. U dětí s dyspraxií se častěji setkáváme s obezitou, neboť je pro ně většinou typická nechuť k jakýmkoli motorickým činnostem. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

### **1.3.5 DYSKALKULIE**

*„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnání základních početních dovedností, schopnosti řešit slovní úlohu, orientace na číselné ose, často u dítěte nacházíme obtíže v oblasti numerických představ.“* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 31)

**Podle charakteru obtíží můžeme dyskalkulii členit na několik typů:**

- **Verbální dyskalkulie** – porucha označování množství vyjádřeného slovy, počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů.
- **Praktognostická dyskalkulie** – porucha manipulace s předměty nebo jejich znaky
- **Lexická dyskalkulie** – porucha čtení matematických znaků
- **Grafická dyskalkulie** – narušená schopnost psaní číslic
- **Ideognostická dyskalkulie** – porucha chápání matematických symbolů
- **Operacionální dyskalkulie** – častá varianta, která se projevuje sníženou schopností uskutečňovat matematické operace.

Dyskalkulie není zdaleka tak často diagnostikována, jako další specifické poruchy učení. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

### **1.3.6 DYSMÚZIE**

*„Specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus.“ (Slowík, 2007, s. 127)*

Někteří odborníci poukazují na obtíže v zapisování not, které však mohou souviset spíše s problémy dyslektickými, respektive dysortografickými. Tato specifická porucha patří mezi méně vyskytující se. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

### **1.3.7 DYSPINXIE**

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se vyznačuje narušenou schopností dítěte kreslit adekvátně ke svému věku. Příčinou této poruchy bývá špatná motorická obratnost, která se projevuje především špatným úchopem, nedostatečnou senzomotorickou koordinací, nízkou úrovní jemné motoriky.

Charakteristickým projevem bývá neupravenost výkresu a obtíže s pochopením perspektivy. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

## **1.4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Diagnostika je činnost směřující ke zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby, s cílem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu vyléčení. (Hartl a Hartlová 2010).

*„Diagnostika ve speciální pedagogice je velmi důležitá. Výsledkem speciálně pedagogické diagnostiky je diagnóza, která určuje a charakterizuje typ a stupeň daného postižení. Na základě speciálně pedagogické diagnózy a dalších faktorů (rodina, škola)*

*je pak jedinci s postižením navržen konkrétní způsob výchovně – vzdělávacího procesu.“ (Potměšilová a kolektiv, 2013, s. 12)*

Diagnostika dítěte s handicapem vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků - lékařů, psychologů, sociálních pracovníků, speciálních pedagogů. Hlavním cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co nejpřesnější rozpoznání obtíží konkrétního jedince. Správná diferenciatní diagnostika by měla výrazně snížit riziko závažných omylů, ke kterým v minulosti docházelo. (Slowík, 2007)

Slowík uvádí, že jsou tato vyšetření prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve speciálně-pedagogických centrech. Odborníci, kterými jsou speciální pedagogové a psychologové se při nich zaměřují na diagnostiku v následujících oblastech.

- Motorika
- Percepce
- Komunikace
- Rozumové schopnosti
- Lateralita
- Prostorová a časová orientace
- Sociální faktory
- Tělesné a psychické charakteristiky
- Chování
- Úroveň schopností a dovedností

*Z pohledu školního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má velký význam diagnostika školní zralosti a školní připravenosti.“ (Slowík, 2007, s. 52, 53)*

Dle Šauerové, Špačkové, Nechlebové jsou nejčastějšími diagnostickými metodami dotazník a pozorování.

## 2 INTEGRACE ŽÁKA SE SPU DO BĚŽNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

### 2.1 DEFINICE POJMU INTEGRACE

Málokterý pojem v dnešní době má tolik různých výkladů jako právě integrace. Pokud se žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává ve školách běžného typu, mluvíme o integraci. Integraci rozlišujeme individuální a skupinovou. Individuální integrací rozumíme umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy běžného typu. V rámci skupinové integrace je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván ve třídě s žáky s podobným charakterem postižení. Tato třída je součástí školy běžného typu. (Potměšilová a kol., 2013).

„Světová organizace WHO charakterizuje integraci jako: *„Sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích“*.

Pipeková označuje integraci jako stav, *„kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“* (Pipeková 1998, s. 29)

*„Integrace je chápána jako nejvyšší stupeň socializace člověka (prakticky jde o naprostý opak segregace – tedy společenského vyčleňování) – a protože integrace už je chápána jako dlouhodobě zvolený trend, stalo se toto slovo možná až nepřírozeně přirozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společnostmi a jejichmi znevýhodněnými členy.“* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 31)

Pokud je integrace ve svých důsledcích přínosná pro integrovaný objekt, pak se jedná o pozitivní integraci. V případě, že integrační proces vyústí v negativní důsledky pro objekt, pak mluvíme o negativní integraci. (Vítková, 2004)

Výchovu a vzdělávání osob se specifickými poruchami učení upravuje *„vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a*

*dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Vyhláška nabyla účinnosti dne 1. 9. 2014.“*

Hlavním cílem integrace by mělo být společné soužití integrovaného žáka s jeho intaktními spolužáky na bázi žití vedle sebe, jako rovný s rovným. (Potměšilová a kol., 2013)

## **2.2 PŘIPRAVENOST ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA INTEGRACI ŽÁKŮ**

Jak již bylo zmiňováno, pro úspěšnou integraci je zapotřebí skloubení mnoha faktorů.

Mezi ty nejdůležitější patří bezesporu připravenost škol na přijetí integrovaných žáků. V rámci interních podmínek školy se jedná především o vybavenost, která je závislá na finančních možnostech, poskytnutí speciálních pomůcek, kterých je při výuce integrovaného žáka zapotřebí, celková výchovná atmosféra ve škole, která je dána profesionalitou a připraveností pedagogického sboru, poněvadž kvalita jednotlivých učitelů je jedním z nejdůležitějších aspektů při vzdělávání integrovaného dítěte.

Znalost příslušné oblasti speciální pedagogiky hraje v procesu integrace důležitou roli. Stejnou podmínkou pro úspěšný průběh integračního úsilí je nekonfliktní přijetí spolužáky. Pro naplnění této podmínky je nezbytné včas připravit třídní kolektiv na příchod nového spolužáka. Je nutné, aby se integrovaný žák nestal terčem verbálních a agresivních ataků ze strany spolužáků, aby nezůstal sociálně izolován, aby s ním nebylo zacházeno soucitně a nebyl brán jako kuriozita třídy. Nepříliš vhodný je i druhý extrém, kdy se učitel věnuje integrovanému žákovi na úkor zbytku třídy. (Vítková 2004)

*„Integrovaný žák je v běžné třídě vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Je to dohoda, pracovní materiál, který vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, žákem a jeho zákonným zástupcem.“* (Potměšilová a kol., 2013, s. 11).

Další možnou podpůrnou pomocí je případná přítomnost dalšího pedagoga – asistenta pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu. (Potměšilová a kol., 2013)

Neméně důležitá je i spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, které se velkou měrou podílejí na vhodné integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Běžné základní školy využívají pomoci těchto speciálních pracovišť a služeb:**

- Výchovné poradenství
- Školní psycholog
- Školní sociální pedagog
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Středisko výchovné péče
- Speciálně pedagogické centrum (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

## **2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN – IVP**

Na vypracování IVP se mimo školy, která žáka vzdělává, podílí příslušné školské poradenské zařízení a zákonný zástupce žáka, případně zletilý žák. Plán bývá zpravidla vypracován před nástupem žáka do školy, případně do jednoho měsíce po nastoupení: plán se může dle potřeb v průběhu školního roku upravovat. IVP se vypracovává na základě:

- Školního vzdělávacího programu příslušné školy
- Závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření školského poradenského zařízení
- Vyjádření registrujícího pediatra či jiného odborného lékaře nebo dalšího odborníka
- Vyjádření zákonného zástupce či zletilého žáka



V paragrafu 6 výše zmíněného zákona je definováno vše, co musí IVP obsahovat:

- Obsah, rozsah a způsob individuální péče
- Cíl vzdělání, časový rozvrh
- Případná potřeba dalšího pedagogického pracovníka
- Kompenzační, rehabilitační pomůcky
- Pedagogický pracovník poradenského zařízení, který spolupracuje se školou při zajišťování individuální péče
- Případné snížení počtu žáků ve třídě
- Případné navýšení finančních prostředků
- Závěry z vyšetření

Cílem IVP je umožnění žákovi pracovat s ohledem na své schopnosti, aniž by byl srovnáván se svými spolužáky. Ale i usnadnění práce učiteli s dítětem na základě jeho potřeb a individuální úrovně. (Zelinková, 2009)

Tento dokument vypracovaný pro integrovaného žáka by měl sloužit vyučujícím jako každodenní opora pro jeho výuku.

## **2.4 ASISTENT PEDAGOGA**

Dalším možným opatřením ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami může být další pedagog – asistent pedagoga (dále jen AP). Tento se nemalou měrou podílí na výchovně – vzdělávacím procesu žáka.

Jeho kompetence vymezuje výše zmíněný zákon v paragrafu 7:

*„Základní náplní práce AP je pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází.“ (Potměšilová a kol., 2013, s. 12)*

Podle Školského zákona § 16, č. 472/2011 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, funkce asistenta pedagoga je tedy systémovým **vyrovnávacím a podpůrným opatřením**, jehož cílem je poskytnout v případě potřeby dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu.“

„Podle zákona 563/2004 Sb., § 2 je AP zařazen mezi pracovníky, kteří vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. AP musí podle § 3 výše uvedeného zákona prokázat:

- *plnou způsobilost k právním úkonům,*
- *odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *bezúhonnost,*
- *zdravotní způsobilost,*
- *znalost českého jazyka.“*

V dnešní době je již skoro běžnou záležitostí, působení AP ve školách. Velmi často tráví AP s dítětem veškerý čas, které pobývá na půdě školy. Nesmírně důležitá je komunikace mezi stranami AP – učitel – rodič.

## **2.5 INTEGROVANÝ ŽÁK JAKO SOUČÁST BĚŽNÉ TŘÍDY**

*„Žáci jsou spoluaktéry výuky. Nejsou tedy jen objekty učitelova působení, odkázanými toliko poslouchat, reprodukovat, podřizovat se. Mají být subjekty – aktivními účastníky formulace výukových cílů, průběhů výuky i jejího hodnocení. Na základě spoluaktérství se učí být spoluzodpovědnými za své úspěchy i neúspěchy, ale také za atmosféru soužití v jejich třídě.“* (Hellus, 2007, s. 227, 228)

Můžeme se domnívat, že tato myšlenka se vztahuje bez rozdílu handicapu ke všem žákům jednotně.

Postoje spolužáků k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami jsou často negativní v důsledku neporozumění obtížím vývojových poruch učení. Děti se

specifickými vzdělávacími potřebami jsou náchylnější k šikaně či posměchu ze strany svých spolužáků, ale agresory mohou být i učitelé. Na bázi zkušeností se sociálním okolím si vytvářejí žáci vztah k druhým osobám, problémy se tedy mohou později objevit na emocionalitě žáka a tvorbě vztahů k ostatním lidem. Dítě těžce navazuje pozitivní vztahy se svými vrstevníky, a proto mohou žáci se specifickými vzdělávacími potřebami pociťovat samotu a neoblíbenost své osoby ve třídě. (Knotová, 2014)

V praxi se ale můžeme rovněž setkat s případy, kdy spolužáci integrovaného žáka cítí jako svou morální povinnost, žákovi jeho edukaci usnadnit a různými prostředky se mu snaží pomoci.

Nezřídka se stává, že tato morální povinnost přechází ve vlastní dobrovolnou aktivitu.

## **2.6 ROLE UČITELE**

Hellus vidí učitelé jako hlavní aktéry, kteří určují celkový ráz a chod vyučovací hodiny. Vyučování vedou jak po stránce odborné, tak i morální. Musí být schopni obhájit a vysvětlit obsah a náplň své hodiny, její průběh i hodnocení. Aby tohoto byli schopni, musí být kvalifikovaní a učení, musí být nejen odborníky, ale zároveň i dobrými, morálními lidmi.

Můžeme si dovolit tvrdit, že učitel je jakýsi spouštěcí mechanismus zájmu o učivo svých žáků, u žáků integrovaných to platí dvojnásob. Je potřeba, aby si učitel našel cestu ke svým žákům.

Učitel, investující do vyučování velké úsilí a připravující se na vysoké úrovni, se může setkat s neúspěchem svého vyučování. Žáka neosloví tak, aby na ně zareagoval tím, že se dobrovolně sám začne učit. Tím jeho výklad ztrácí na smyslu. Oproti tomu účinné vyučování žák věcně vnímá, oslovuje jej a aktivizuje tak, že se z vlastní iniciativy začne učit. (Hellus, 2007)

Jednou z nejdůležitějších věcí na této cestě je bezesporu komunikace, a to nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi učitelem a zákonným zástupcem integrovaného žáka.

Velmi důležité u obou komunikačních stran (rodiče, učitelé) edukačního procesu je konkrétní pojetí a očekávání cílů výchovy a vzdělávání, očekávání způsobu vzdělávání a představy vychovatele a rodiče o úspěších dítěte.

Odlišné představy v těchto oblastech jsou často primárním zdrojem konfliktů a vzniku negativních postojů toho či onoho subjektu k druhému, jež se podílejí na vzniku negativního sociálního klimatu ve třídě, na nevýhodném postavení dítěte. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Zelinková spatřuje diametrální rozdíl mezi pozicí kantora na základní škole a na škole střední. Vysvětluje rozlišnost přístupu k žákovi na prvním stupni, který své poruchy začíná prvně vnímat a pociťovat. Na stupni druhém, kde si je začíná uvědomovat, s čímž přichází první myšlenka odlišnosti své osoby od ostatních spolužáků. Poslední udává příklad studenta na střední škole, kde se dostává do nového prostředí, kde čelí opětovnému budování pozice v kolektivu a snaze se začlenit. Na toto všechno musí být kantor připraven, být dostatečně vzdělaný a informovaný, aby byl schopen řešit žákovo nelehkou pozici.

Mnohdy totiž nestačí pouze odborné vzdělání pedagoga, musí být naplněna podstata toho, že pedagog je ochoten sám učit se novým věcem, změnit svůj dosavadní systém učení, přistoupit k rozlišnému systému hodnocení a mnohdy se umět vyrovnat s neúspěchem nebo velmi pomalým tempem žáka. Počítat s náročnější prací, časově nákladnější přípravou na výuku a mnohdy s nenaplněním blízkých zadaných cílů. (Potměšilová a spol., 2013)

### 3 MOŽNOSTI NÁPRAVY A REEDUKACE ŽÁKA SE SPU

#### 3.1 DEFINICE POJMŮ NÁPRAVA A REEDUKACE

Každý žák se specifickou poruchou učení je individuální osobnost – a i jeho potíže jsou individuální, proto je potřeba k nim i individuálně přistupovat. Mezi nejdůležitější prvky úspěšné reedukace patří včasná a správná diagnostika, správně zvolená metoda náprav či reedukace, pozitivní motivace a hodnocení.

Náprava poruch učení je zaměřena hlavně na zmírňování jejich průvodních jevů, především tedy obtíží s osvojováním si příslušných dovedností. Při tomto procesu se využívají speciální techniky, jakými jsou: obtahování, přetahování, slabikování či společné čtení.

Termínem **reedukace** rozumíme komplex speciálně pedagogických postupů, které vedou k rozvoji porušených nebo nevyvinutých funkcí. Konečným výsledkem reedukačního procesu není jen rozvoj funkcí, ale i částečná kompenzace potíží, zapříčiněných důsledkem specifických poruch učení. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

*„S reedukačními postupy se můžeme setkat při logopedické péči, speciálně-pedagogických postupech při posilování koncentrace pozornosti, nedostatečném zrakovém nebo sluchovém rozlišování, nácviku vhodných čtenářských dovedností a grafomotorickém nácviku. Součástí těchto postupů je rovněž snaha o zmírnění sekundárních obtíží, které mohou z původního handicapu dále vyplýnout (např. u dětí se SPU se při nedostatečné péči a nevhodných výchovných zásadách můžeme setkat s následnými projevy poruchy chování).„ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 137 - 138).*

V oblasti nápravné péče se používají postupy, které se zaměřují na nápravu konkrétní funkce a dovednosti. Odborní specialisté poté postupy kombinují dle potřeb, aby bylo dosaženo co možná nejlepšího efektu u napravovaného žáka. (Potměšilová a kol., 2013)

**„Základní podmínky správného reedukačního postupu:**

- *Individuální přístup*
- *Úroveň, kterou dítě bezpečně ovládá*
- *Respektovat aktuální dosaženou úroveň*
- *Nácvik percepčně-motorických funkcí*
- *Maximální využití manipulace s konkrétními předměty*
- *Multisenzoriální přístup*
- *Příprava reedukačního plánu*
- *Vhodná volba motivace*
- *Nepřetěžování dítěte*
- *Pravidelné a společné domácí cvičení*
- *Hodnocení reedukačního postupu a ocenění snahy*
- *Sledování dítěte i po ukončení reedukace“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 139-140)*

V průběhu reedukačního procesu je zapotřebí vyhnout se nejčastějším chybám, které mohou vést k odrazení dítěte od výuky nebo ke ztrátě jeho motivace.

Mezi takové patří urážení a ponižování dítěte kvůli jeho chybám, které vyplývají z jeho obtíží. Srovnávání s jeho chytřejšími spolužáky, posmívání se, či hrozby trestem. Nucená a přehnaná příprava, která může končit naprostým přetížením dítěte. V neposlední řadě k nim řadíme nároky na přehnané cíle – tyto jsou velmi demotivující, ať už pro žáka samotného, ale i pro jeho učitele a rodiče. (Zelinková, 2009)

*„Při převýchově se vždy začíná cviky zaměřenými na percepčně-motorickou funkci:*

***Percepčně – motorická nápravná cvičení*** (vycházející z dílčího oslabení výkonu) vedou ke korekci deficitních funkcí. Tím umožňují, aby dítě využilo veškerý svůj intelektový potenciál. Cvičení jsou vhodná pro děti od pěti let, podstatou jejich techniky je pravidelnost.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 141)

Při tomto nápravném cvičení rodiče pracují s dítětem 10 minut denně. K docílení nápravy deficitu je potřeba i několik měsíců. Tato cvičení se provádějí po dobu i několika let.

Je zapotřebí uvědomit si, že reedukace je během na dlouhou trať, která je mnohdy dlouhou dobu bezvýsledná a beznadějná. Je potřeba pravidelnosti, péle, vytrvalosti a pozitivní motivace.

Vynaložené úsilí a práce jistě přinese toužebný výsledek, který bude odměnou jak pro „napravovaného“ žáka, jeho učitele, tak i jeho rodinu. (Zelinková, 2009)

### **3.2 SPECIÁLNÍ REEDUKAČNÍ POMŮCKY**

Speciální reedukační pomůcky jsou pomocným materiálem při reedukačním procesu, rozvíjejí jednotlivé - konkrétní postižené funkce. Některé z pomůcek ale rozvíjí i více funkcí najednou.

Nabídka těchto pomůcek na trhu je velmi rozmanitá a jejich množství se rychle mění. Jednotlivé nápravné instituce si vyrábí své vlastní reedukační pomůcky.

Zde uváděním jen malý výčet těch, které se pro reedukační proces používají nejčastěji. (Zelinková, 2009)

#### ***„Rozvoj zrakové percepce:***

- *Speciální čtecí okénko*
- *Pexesa*
- *Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání*

#### ***Rozvoj sluchové percepce:***

- *Bzučák*
- *Měkké a tvrdé kostky*
- *desky na nácvik tvrdých a měkkých slabik*

### ***Rozvoj pozornosti:***

- *Rozvíjení koncentrace – rozcvičky*
- *Pracovní sešit - Koncentrace pozornosti*

### ***Rozvoj motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky:***

- *Terapeutická trampolína*
- *Balanční míč*
- *Balanční deska“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 160-170)*

## **3.3 SYSTÉM ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ**

Potměšilová a kol. uvádí, že poradenství ve speciální pedagogice lze definovat jako činnost, která specifickými technikami, metodami, přístupy a poznatky diagnostikuje žáka s určitými vzdělávacími obtížemi či poruchami chování. Cílem této činnosti je podporat jedince či skupiny v osobnostním, sociálním, vzdělanostním či profesním rozvoji.

Středem zájmu ve speciálně pedagogickém poradenství není pouze osoba s konkrétní poruchou, ale stává se jím i nejbližší rodina této osoby. Od speciálně pedagogického poradce by měla rodina žáka se specifickou poruchou učení získat informace o daném postižení a jeho charakteristice, stupni postižení a návrhu výchovně-vzdělávacích postupů. (Potměšilová a kol., 2013)

*„Do systému pedagogicko-psychologického poradenství můžeme zahrnout tyto jednotlivé složky:*

- *Výchovný poradce*
- *Školní psychologové, školní speciální pedagogové a metodici prevence*
- *Pedagogicko-psychologické poradny*
- *Speciálně pedagogická centra*
- *Střediska výchovné péče*
- *Dys-centra*



- *Zdravotnictví*
- *Soukromý sektor*“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 42-44)

Výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence působí v rámci základních a středních škol. Jejich náplní práce je přímý kontakt se žáky dané školy. Nabízejí poradenské služby jak žákům samotným, tak i jejich rodičům a učitelům.

Hlavním úkolem těchto odborníků je předcházet výukovým obtížím a sociálně-patologickým jevům mezi žáky. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Detailněji zmíníme především ty, které mají význam pro žáky se speciálně vzdělávacími poruchami

### **Pedagogicko-psychologické poradny**

Činnost pedagogicko-psychologických poraden (a dalších školských poradenských zařízení) upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 147/2011 Sb., zejména pak Vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 116/2011Sb“ (MŠMT)

Pedagogicko-psychologické poradny jsou instituce, které se zaměřují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Jejich služby využívají žáci a studenti, jejich zákonní zástupci, školy a školská zařízení. (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012)

*„Mezi standartní činnosti poraden patří diagnostická, intervenční, informační a metodická činnost. Co se týká žáků se specifickou poruchou učení, nezajišťují pouze diagnostická vyšetření. Z vyšetření by měly vzniknout podrobné podklady, na jejichž základě škola nebo jiné pracoviště realizuje péči.“* (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 43)

## **Speciálně pedagogická centra**

Speciálně pedagogická centra se zaměřují na jeden konkrétní druh postižení. K jejich hlavní náplni práce můžeme zařadit:

- Zjišťování připravenosti žáků se specifickými vzdělávacími poruchami na povinnou školní docházku
- Pomoc při vytváření individuálního vzdělávacího plánu
- Odborná péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou integrováni do běžné základní školy
- Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika
- Poradenství týkající se výchovně-vzdělávacích problémů a sociálně-psychického vývoje. (Potměšilová a kol., 2013)

## **3.4 SOCIÁLNÍ DOPAD SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA ŽÁKA**

Poruchy učení mohou mít za následek neblahý dopad na celý život postiženého jedince. Pro žáka trpícího těmito poruchami je velmi obtížné osvojit si vědomosti a učební návyky, které jsou ve škole požadovány. Zvládnutí učiva, které ostatní - intaktní - spolužáci zvládají bez větších obtíží, je pro žáka trpícího dyslexií, dysgrafií či dyskalkulií velký problém. Pro děti ve školním věku je bezesporu největší motivace známka-dobrá známka. Ví-li žák, že pokud se bude kvalitně učit, dostane dobrou známku, jde bezesporu o pozitivní motivaci. Tento druh kvalitní motivace ovšem žák se specifickými vzdělávacími potřebami zažije málokdy. I přes domácí přípravu a sebevětší snahu ve škole se cílený úspěch nemusí dostavit.

Žák, který se ztrácí v textu, nezvládá rychlost psaného projevu a velmi rychle ztrácí pozornost, tuto poté obrací na jiné, méně vhodné aktivity, jako je vyrušování, vykřikování a celkové narušování hodiny.

Tímto stylem chování se velmi rychle stane trnem v oku vyučujícím a mnohým spolužákům. Zažívá tedy neúspěchy jak ve vzdělávání, tak i v kolektivu. Snaha začlenit

se je někdy tak důrazná, že hraničí až s patologickým chováním. Dítě prchající ze školy domů, kde by mělo nalézt oporu a pochopení, bývá často konfrontováno výčitkami rodičů. Rodiče, kteří vkládali do svého dítěte naděje, se stávají zoufalými a frustrovanými z neúspěchů dítěte při plnění školní povinností. Ať už šlo o kompenzování ambicí z jejich dětství, kdy úspěšnými oni sami nebyli, či přehnané nároky na osobnost dítěte. Uvědomit si realitu bývá nelehké. Chybí zde pocit pochlibit se úspěchem svého syna či dcery.

Pokud dítě nenalezne patřičné zázemí ani ve škole ani doma, pochopitelně hledá oporu kdekoliv, kde je mu poskytnuta. Bohužel jsou to velmi často party s patologickými prvky chování. Záškoláctví se poté stává pravidelnou denní činností. Pro dítě škola ztrácí na významu, užívá si potřebu „někam patřit.“ (Zelinková, 2009)

Dle Slowíka je v těchto případech zapotřebí vyhledat odbornou pomoc u specializovaných odborníků. Jedná se dětské psychology, kteří mnohdy působí v rámci školy, dále pedagogicko- psychologické poradny, ve kterých působí speciální pedagog i psycholog. Výše zmínění odborníci doporučí speciální postup, jak s žákem pracovat, vhodně ho vézt a motivovat. Pokud tento postup dlouhodobě nezabírá, v úvahu přicházejí výchovné ústavy. Tyto instituce poskytují odbornou péči ambulantní i internátní. Internátní varianta je vhodnější pro starší žáky se závažnějšími poruchami chování. V těchto zařízeních pracují etopedové, psychologové a na malý úvazek i sociální pracovníci

U žáka se specifickými vzdělávacími poruchami je víc, než u intaktních dětí, důležité rozvíjet zdravou sebedůvěru, vhodně ho motivovat. Hodnotit ho po dílčích částech, pochválit ho za každý malý úspěch. Nepřetěžovat ho a především pochopit, že si tuto situaci nezvolilo a nemá prakticky možnost samo svou nepříznivou situaci změnit. (Šauerová Špačková, Nechlebová, 2012)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V současné době patří specifické poruchy učení k nejrozšířenějším diagnostikovaným poruchám u dětí. Můžeme si dovolit tvrdit, že na každé základní škole je vzděláván žák či žákyně se specifickou poruchou učení. Jeho vzdělávání probíhá individuální či skupinovou integrací v běžné třídě za pomoci asistenta pedagoga nebo bez pomoci asistenta pedagoga.

Již od názvu poruchy samotné se můžeme domnívat, že prakticky vše, co se žáka se specifickými poruchami týče, bude něčím atypické – specifické. Nejen jeho edukace samotná vyžaduje specifika, ať už v pomůckách, odlehčujících postupech či speciálně upraveném vzdělávacím plánu. Rovněž snaha o jeho začlenění do kolektivu ostatních žáků vyžaduje značné úsilí. Integrace jako taková může být přínosem jen tehdy, bude-li se žák cítit v kolektivu dobře, nebude-li považován za kuriozitu a nebude-li terčem posměšků. Jeho duševní vývoj se v budoucnu odrazí ve vnímání celé společnosti i jedinců konkrétních. Aby tento rozvoj, jak edukační, tak i duševní, probíhal co nejsnadněji, je zapotřebí skloubení mnoha faktorů, které se na úspěšné integraci musí podílet. Těmito jsou: třídní učitel a ostatní vyučující, asistent pedagoga (je-li doporučen), rodiče či zákonní zástupci žáka a v neposlední řadě kvalitní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Jakožto učitelka na druhém stupni základní školy přicházím denně do styku s integrovanými žáky. Již několik let mám možnost sledovat je při jejich vzdělávání, nápravě obtíží, začleňování se do kolektivu, komunikaci s jejich asistenty pedagoga, vyrovnávání se s neúspěchy, ale rovněž i z radosti z úspěchů, byť sebemenších.

Cílem tohoto výzkumného šetření bude zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivňují rozvoj integrovaného žáka v běžné třídě. Co se největší měrou může podílet na jeho začlenění do kolektivu a jak on sám tento proces vnímá.

## 5 VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE

Jak již bylo zmíněno, na celkovém rozvoji integrovaného žáka se podílí mnoho faktorů. Tyto faktory působí na žáka a více či méně ho stimulují. Ať se jedná o faktory lidské, jako je asistent pedagoga, nebo faktory hmotné, jakými jsou např. reedukační pomůcky, které žáka podněcují k větším podávaným výkonům. Celý tento proces působí na žáka a žák ho individuálně vnímá. Některý kladně, některý záporně. Rovněž nelze nezmínit okolní prostředí, kterým je třída, ve které se integrovaný žák vzdělává. Prostor kolektivu totiž může ve velké míře celkový rozvoj žáka ovlivnit.

Cílem tohoto výzkumného šetření bude zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivňují celkový rozvoj integrovaného žáka v běžné třídě. Co se největší měrou může podílet na jeho začlenění do kolektivu a jak tento proces vnímá žák samotný.

## 6 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A HYPOTÉZY

V rámci svého šetření jsem stanovila čtyři základní výzkumné otázky. Tyto otázky vychází z cíle výzkumného šetření.

### **VP 1 Je asistent pedagoga vhodný pro edukaci integrovaného žáka?**

Žák se specifickými poruchami učení může být v běžné třídě integrovaný za pomoci asistenta pedagoga (dále jen AP) nebo bez něj. AP zastává roli druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který je přidělen k jednomu či více integrovaným žákům. Jeho náplní práce je pomoc těmto žákům orientovat se ve výuce, zapisování poznámek, shromažďování materiálů potřebných k výuce. Na AP je pohlíženo mnoha různými pohledy, jak ze stran žáků, vyučujících, tak ze stran rodičů. Tento výzkumný problém byl zvolen pro jeho aktuálnost v současném školství a pro snahu zjistit, zda je AP pro integrovaného žáka vhodným pomocníkem v jeho vzdělávání.

## **VP 2 Cítí se integrovaný žák mezi svými spolužáky rovnocenný?**

O sociálním dopadu specifických poruch učení jsme se již zmiňovali. Výzkumný problém byl zvolen z hlediska své důležitosti v celkovém rozvoji integrovaného žáka. Cítit se dobře mezi svými vrstevníky je primární krok k tomu, začít s vhodnou reedukací integrovaného žáka.

## **VP 3 Je možná kompenzace postižení za pomoci vhodně zvolených reedukačních postupů?**

Reedukační postupy jsou u každého žáka velmi individuální. Na každý druh postižení je zapotřebí jiného druhu reedukačního postupu s jinou časovou dotací. Výzkumný problém byl zvolen pro zjištění možné míry nápravy či kompenzace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

## **VP 4 Je možná kompenzace postižení při komplexní spolupráci všech zúčastněných stran?**

Snahou výzkumného problému bude zjistit, v jaké míře je ovlivněna reedukace a kompenzace postižení při spolupráci všech zúčastněných stran. U málokterého problému můžeme toliko demonstrovat nutnost spolupráce všech zúčastněných stran, jako právě u procesu integrace žáka do běžné třídy.

## **6.1 DEFINICE HYPOTÉZ**

**Hypotéza č. 1: Asistent pedagoga je vhodný pro edukaci žáka.**

**Hypotéza č. 2: Spolužáci vnímají integrovaného žáka vesměs kladně.**

**Hypotéza č. 3: Vhodně zvolené reedukační postupy mají kladný vliv na kompenzaci postižení.**

**Hypotéza č. 4: Kompenzace postižení je zvládnutelná při participaci všech zúčastněných stran.**

## **7 VÝZKUMNÁ METODIKA**

Pro výzkum byl zvolen kvantitativní výzkum zaměřený na získání, analyzování a vyhodnocení informací týkající se výše zmíněných výzkumných problémů.

Byla použita metoda dotazníku s dvaceti otázkami uzavřenými a jednou otevřenou.

Dotazník děti obdržely v elektronické podobě v průběhu měsíce října 2015. Žáci byli upozorněni, že dotazník je anonymní a slouží pouze jako orientační výzkum.

Forma dotazníku byla zvolena pro její rychlost při získávání většího množství informací a pro nejjednodušší možnou variantu komunikace s těmito žáky.

### **7.1 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Reprezentativní vzorek respondentů čítal čtyřicet integrovaných žáků ve věku 12-16 let v běžné třídě na druhém stupni jedné základní školy v Karlovarském kraji. Žáci byli integrováni pro různá zdravotní postižení – především specifické poruchy učení. V této škole jsou zastoupeny třídy prvního i druhého stupně s běžnými žáky, jedna třída s upraveným vzdělávacím programem, která je složena z žáků prvního i druhého stupně. Do běžných tříd jsou integrováni žáci s rozlišným druhem zdravotního postižení, a to s asistenty pedagoga i bez nich.

### **7.2 ORGANIZACE VÝZKUMU**

Tento výzkum, jak již bylo uvedeno, byl prováděn na jedné základní škole v Karlovarském kraji. Na této škole působím pátým rokem jako učitelka anglického jazyka pro druhý stupeň. Mezi svými žáky mám rovněž žáky integrované do běžných tříd s různým druhem zdravotního postižení, především se specifickými poruchami učení. Dotazník byl vyhotoven v elektronické podobě a těmto žákům byl zaslán na jejich e-mail v průběhu měsíce října 2015.

## 8 PRÁCE SE ZÍSKANÝMI DATY

Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě na webových stránkách společnosti Survio s.r.o<sup>1</sup>. Vyhotoven byl z otázek uzavřených a jedné otevřené. Při tvorbě dotazníku byl kladen důraz na jeho vizuální podobu, aby odpovídal individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Voleny byly nepřiliš křiklavé barvy a byly eliminovány rušivé elementy na obrazovce. Dotazník byl žákům zaslán na jejich e-mailovou adresu. Dotazník byl vyhotoven tak, aby svou jednoduchostí a přehledností byl pro žáky snadno pochopitelný. Při obdržení a prvotním otevření dotazníku si žáci přečetli úvodní dopis, který jim objasnil důvod jeho obdržení a smysl jeho vyplnění. V úvodu se jim rovněž představila autorka dotazníku a poděkovala jim za jejich ochotu a čas strávený jeho vyplňováním. Jednoduchý návod je instruoval, jak budou ve vyplňování postupovat. V úvodní části dopisu se rovněž žáci dočetli, že vyplnění dotazníku je naprosto anonymní. Po zodpovězení všech otázek se na obrazovce rozsvítila kolonka dokončit dotazník. Kliknutím na tuto kolonku byl dotazník automaticky odeslán na autorovu e-mailovou adresu.

Po výše uváděném kroku se dotazník automaticky vyhodnotil, byly vytvořeny grafy, které byly použity k výzkumnému šetření a následné diskusi.

---

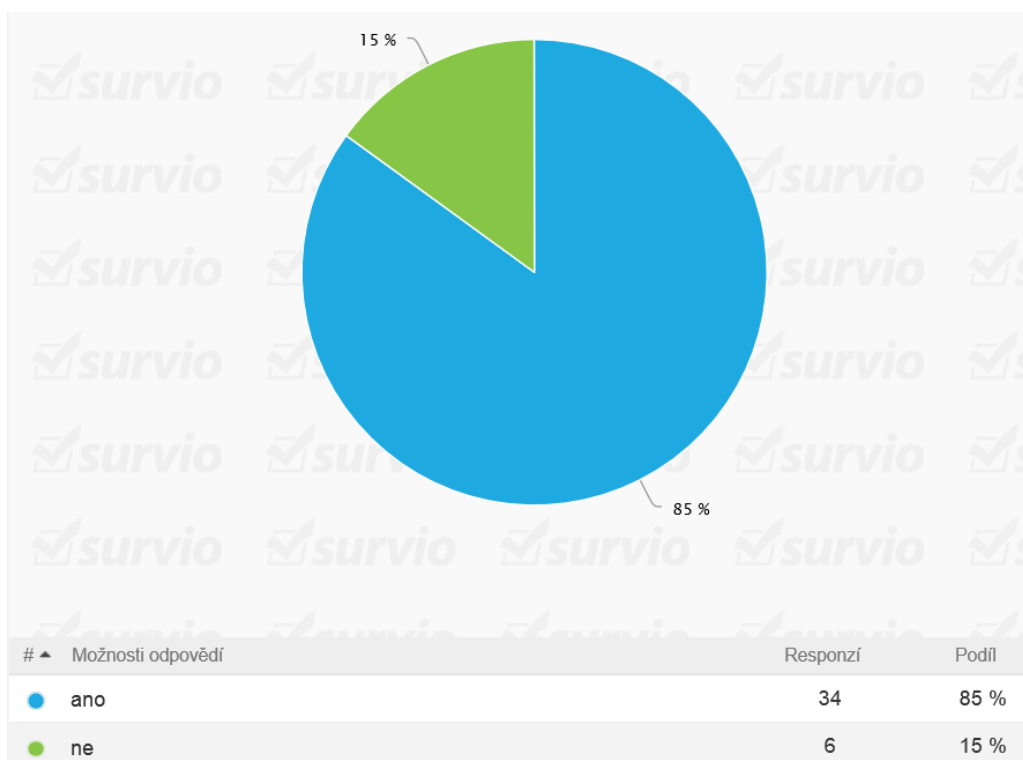
<sup>1</sup> *Survio: Vytvořit dotazník zdarma* [online]. [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/>



## 8.1 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Osmdesát procent dotázaných žáků kladně hodnotilo pomoc asistenta pedagoga při pochopení výkladu a prvotním procvičení zadaného učiva. Mnoho ze zmiňovaných žáků má potíže se zvládnutím tempa a rychlostí zpracování nových informací. U mladších jejich výkon negativně ovlivňuje zejména snížená bezprostřední sluchová paměť. V některých případech může snižovat celkový obraz a výkon žáka porucha pozornosti a nižší sebevědomí z důvodu dlouhodobé předchozí neúspěšnosti.

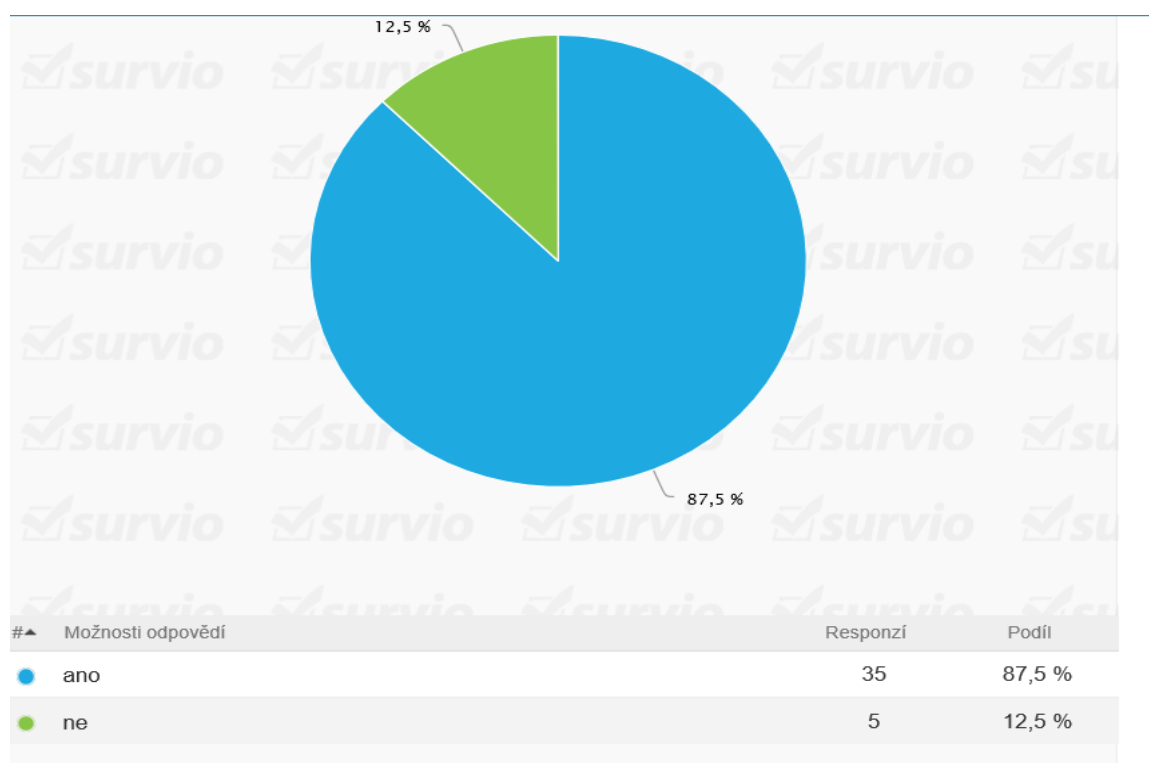
Dvaceti procent žáků buď AP pro pochopení a zvládnutí učiva nepotřebuje, nebo si neuvědomují jeho přínos pro svůj rozvoj.



**Graf 1: Díky pomoci asistenta pedagoga lépe a rychleji chápu nové učivo**

Necelých osmdesát osm procent respondentů uvedlo, že orientace v systému hodiny je díky asistentovi pedagoga snazší. Řada žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má problémy s udržení pozornosti. Koncentrace pozornosti v souvislosti s důrazem na učivo proto může být snížena okolními vlivy prostředí.

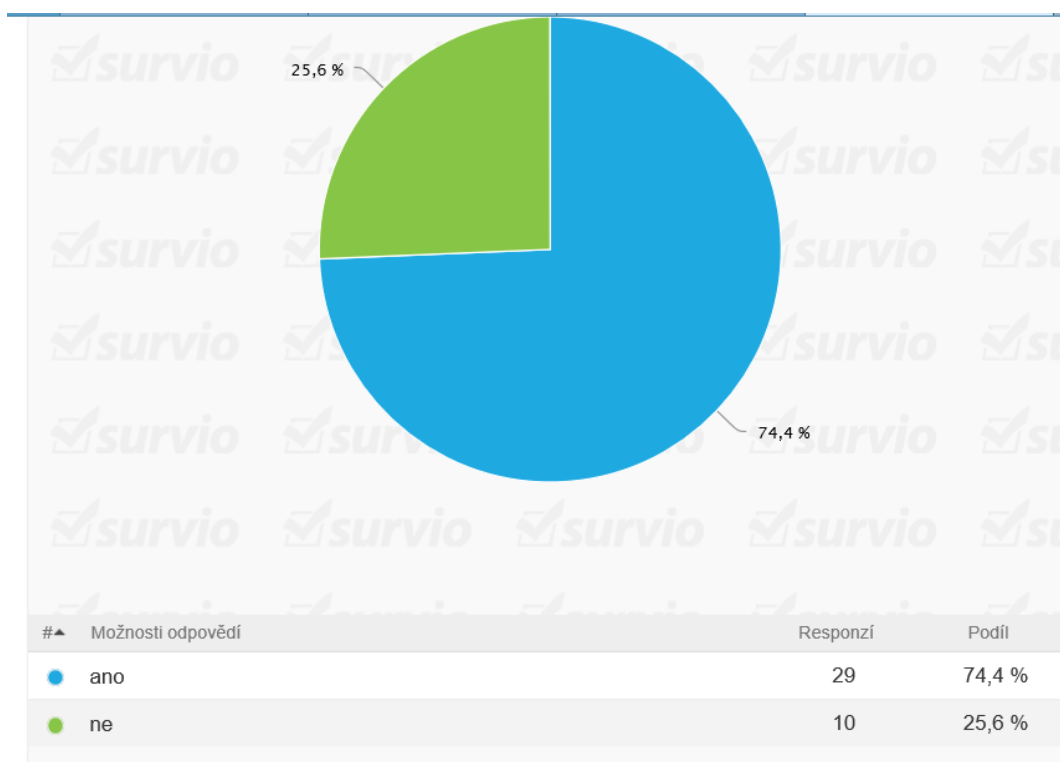
Z grafu vyplývá, že asistent pedagoga, vhodně zvolenými postupy, dokáže usměrnit žákovu roztěkanost a udržet jeho pozornost cílenou na probíranou látku. Dvanáct a půl procenta dotázaných nešlo o pomoc asistenta pedagoga při orientaci v hodině.



**Graf 2: Díky pomoci asistenta pedagoga se lépe orientuji v systému práce v hodině**

Tři čtvrtiny dotazovaných žáků si uvědomuje, že díky asistentovi pedagoga jsou schopni procvičit více učiva. Toto vyplývá z vhodně zvolených metod a postupů asistenta pedagoga. Velmi často záleží na vzájemném vztahu mezi asistentem pedagoga a žákem. Je-li vztah postavený na vzájemném respektu, pochopení a vstřícnosti, je konečný výsledek v edukaci žáka jistě na vyšší úrovni.

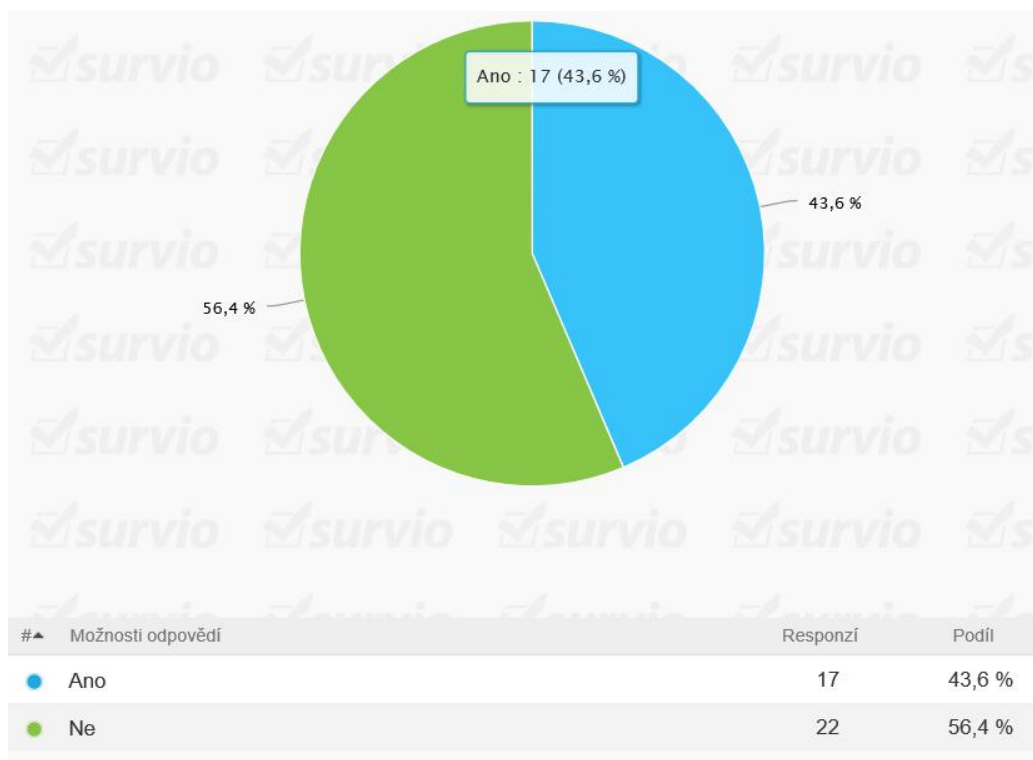
Jedna čtvrtina dotázaných se nedomnívá, že by jim asistent pedagoga pomohl dosáhnout větší kvantity v procvičování učiva. Toto může znamenat již výše zmiňovaný vliv vztahu mezi oběma stranami, či nevhodný výběr zvolených edukačních postupů. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.



**Graf 3: Díky pomoci asistenta pedagoga procvičím více učiva**

Méně než polovina respondentů - 43,6% uvádí, že přátelské vztahy mezi spolužáky jim pomáhá zprostředkovat asistent pedagoga. Naopak, více než polovina dotázaných popírá fakt, že by k navázání přátelských vztahů potřebovalo asistenta pedagoga. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

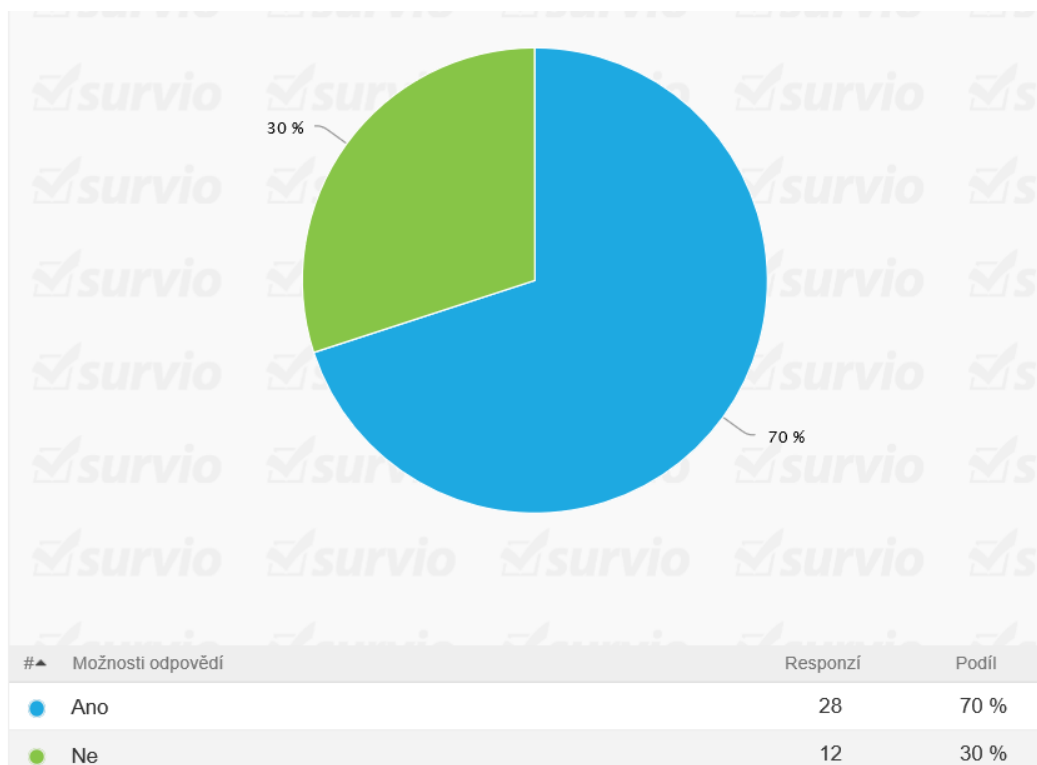
Tato fakta mohou vycházet pravděpodobně z osobních předpokladů každého žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bývají často ve třídě odstrkované, stávají se terčem posměšků a narážek ostatních spolužáků. U žáků citlivějších může pomoc asistenta pedagoga velmi kladně ovlivnit úspěšnou integraci do třídního kolektivu.



**Graf 4: Asistent pedagoga mi pomáhá navazovat vztahy mezi spolužáky**

Sedmdesát procent žáků uvádí, že komunikace s učitelem je snazší díky asistentovi pedagoga. Třicet procent žáků toto popírá.

Nežřídkou bývají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami trnem v oku nejednomu z učitelů. Je to dáno mnohem složitější a časově náročnější přípravou na hodinu, kterou učitel musí vynaložit při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vynaložená snaha ze strany učitele bývá často zmařena žákovou nezájmou a stagnací v průběhu vyučovacího procesu. Poté přichází na řadu role asistenta, který by měl zmírňovat možné kázeňské neshody. V lepším případě zkušený asistent preventivně těmto jevům předchází.

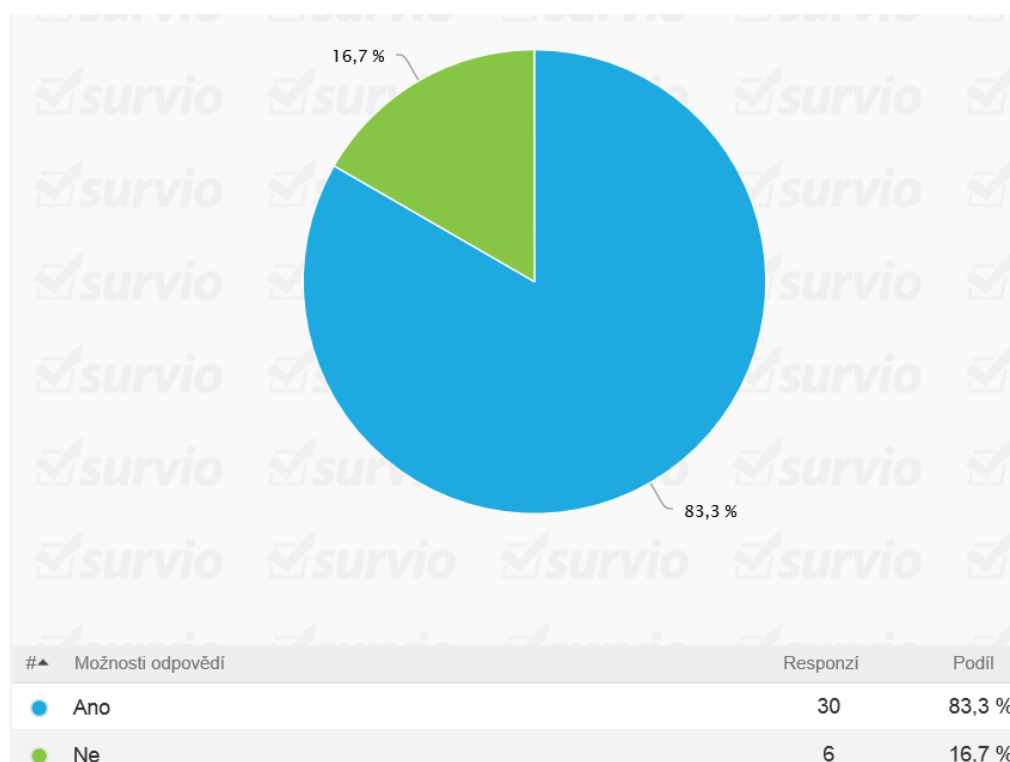


**Graf 5: Díky pomoci asistenta pedagoga je komunikace s učitelem snazší**

Převážná část respondentů – 83,3% uvádí, že jim je učivo srozumitelnější díky pravidelnému doučování. Pouze 16,7% se domnívá, že pravidelné doučování nehraje v jejich chápání učiva téměř žádnou roli. Čtyři žáci na tuto otázku neodpověděli.

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami více, než jejich spolužáci, potřebují pravidelnou a soustavnou přípravu na vyučování. Ať už se jedná o doučování na půdě školy, která vedou jednotliví vyučující konkrétních předmětů, nebo individuální doučování, která se zaměřují na slabé stránky v žákově edukaci.

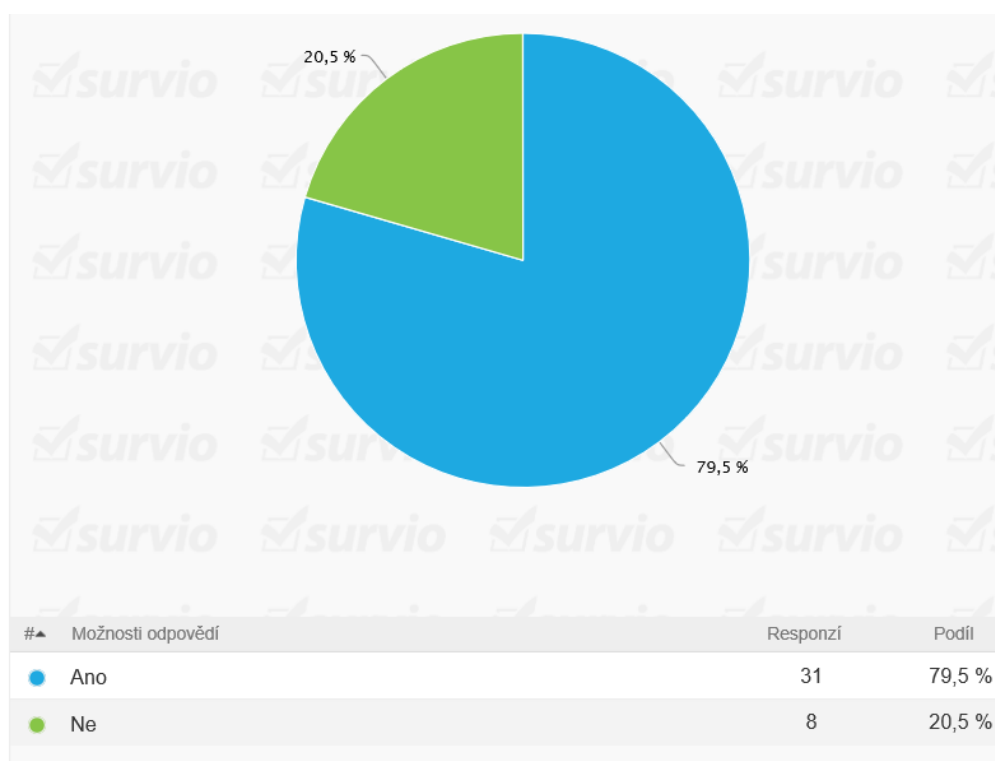
Příprava - doučování těchto žáků musí být cílená, soustavná, zároveň ale žáka nesmí přetěžovat. Jedině tak ji můžeme považovat za úspěšnou.



**Graf 6: Díky pravidelnému doučování je učivo srozumitelnější**

Skoro osmdesát procent tázaných se shoduje na tom, že probírané učivo je lépe pochopitelné, probíhá-li doma příprava do školy. Tuto myšlenku popírá 20,5% respondentů. Jeden žák ne tuto otázku neodpověděl.

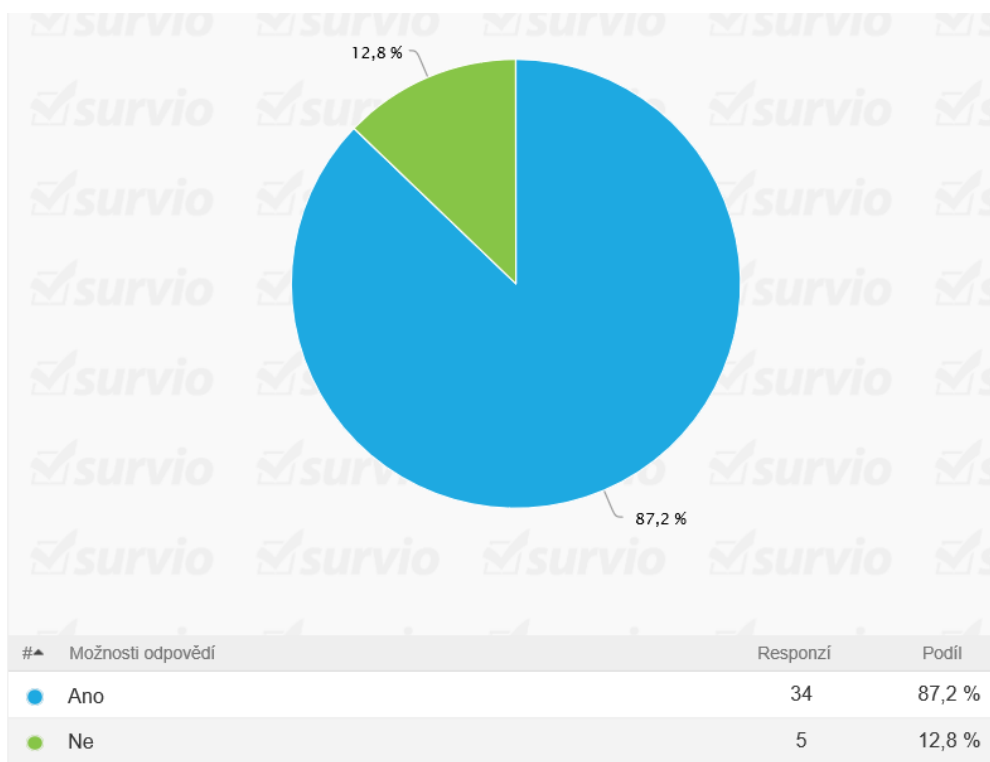
Jak již bylo výše zmíněno, soustavná příprava u žáků se specifickými potřebami je nezbytná. Nedílnou součástí musí být i domácí příprava na vyučování. Hlavně rodiče patří mezi ty, kteří by měli sehrávat nezastupitelnou roli ve vzdělávání svého dítěte. Podporovat ho, snažit se mu zabezpečit kvalitní formy doučování a rovněž dohlédnout na soustavnou přípravu svého dítěte. Tito žáci jsou velmi často roztržití, jejich paměť nebývá na příliš vysoké úrovni. Pokud má žák problémy s krátkodobou i dlouhodobou pamětí, tzn. se zapomínáním, můžou se k tomu následně přidružit kázeňské prohřešky ve škole.



**Graf 7: Díky domácí přípravě s rodiči mi jde učivo lépe**

Téměř většina, 87,2% dotazovaných, se shoduje na tom, že pokud dostanou více času na práci, budou úspěšnější v plnění úkolů. Toto neguje pouze malá část dotázaných, a to 12,8%. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

Žákům se specifickými vzdělávacími potřebami trvá delší časový úsek, než se zkoncentrují na vykonávanou práci, jejich písemný i čtený projev vykazuje pomalý charakter. Žák se dostává do stísněné situace, pociťuje nervozitu, úzkost z neúspěchu a v neposlední řadě strach z posměšků ostatních spolužáků. Tomuto je dobré předcházet větší časovou dotací na plnění úkolů. Žák je klidnější, soustředěnější a jeho práce bude vykonána kvalitněji.



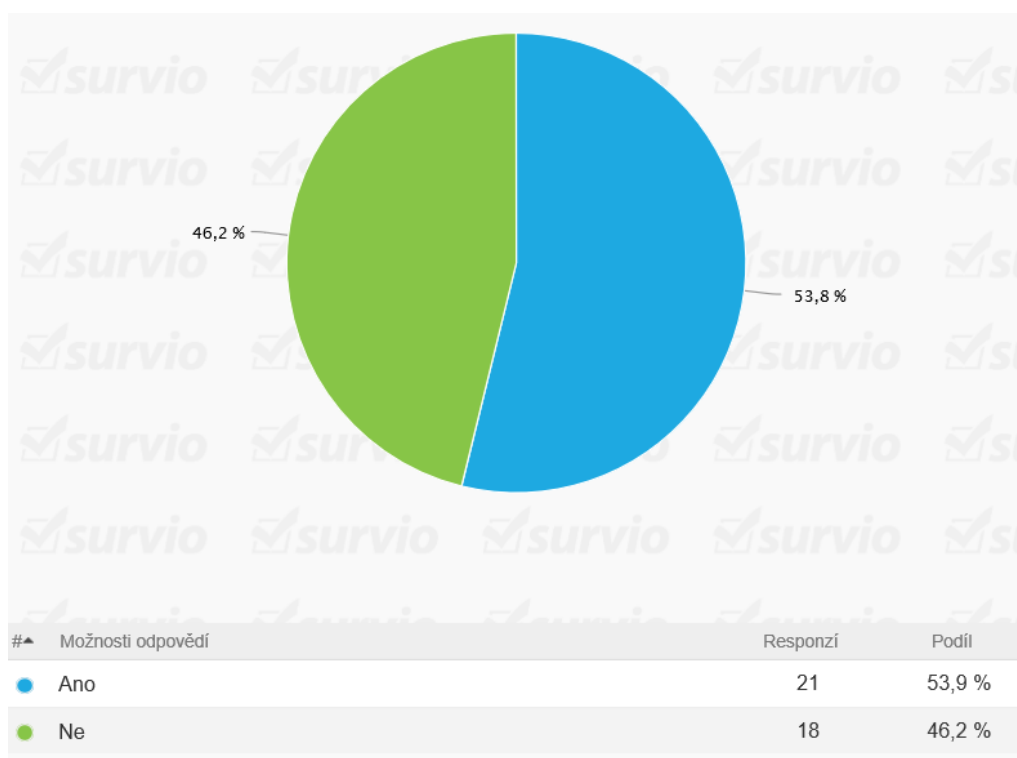
**Graf 8: Pomáhá mi, když dostanu více času na práci**



Více než polovina respondentů potvrzuje fakt, že tréninkem sebevědomí se při ústním zkoušení cítí lépe. Jen o několik málo respondentů méně 46,2% si nemyslí, že trénink sebevědomí jim pomůže cítit se lépe během ústního zkoušení. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

Sebevědomí a vnímání své osoby může být u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na velmi nízké úrovni. Toto je dáno častými posměšky ze strany spolužáků, často z vlastní neúspěšnosti během plnění úkolů, přehnaným tlakem vyučujících, někdy ale i rodičů.

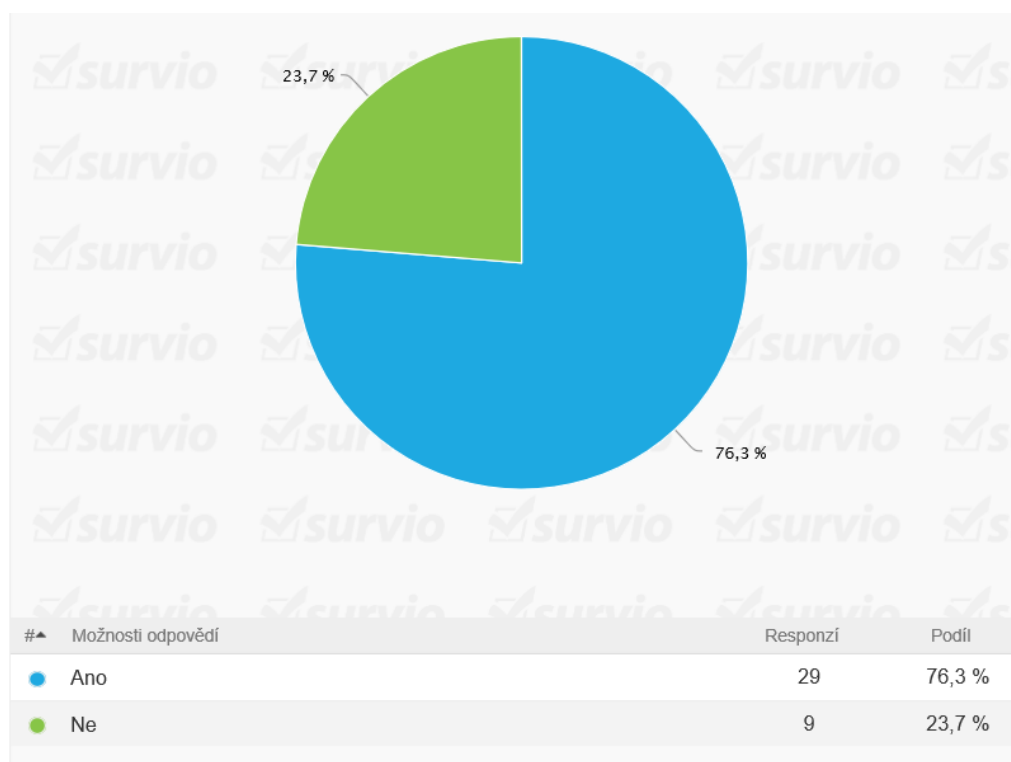
Tomuto bychom měli předcházet adekvátním zadáváním úkolů, které je dítě schopno splnit. Dále pak je důležité nepřetěžování dítěte. Toho dosáhneme vhodnou motivací a zvolenými pochvalnými metodami. Díky těmto výše zmíněným okolnostem se bude dítě cítit úspěšnější a jeho sebevědomí bude pevnější.



**Graf 9: Díky tréninku sebevědomí se při ústním zkoušení cítím lépe**

Celkem 76,3% dotazovaných odpovídá kladně na variantu doplňovacích testů oproti testům běžným – písemným. Naproti tomu 23,7% respondentů se nedomnívá, že by jim v úspěšnosti pomohl test na doplňování. Dva žáci na tuto otázku neodpověděli.

Řada žáků s dyslexií má problémy s orientací v textu, žáci s dysgrafií mají potíže s rychlostí písemného projevu a žáci s dysortografií mohou velmi často zaměňovat hlásky v textu. Pro tyto zmíněné obtíže je pochopitelné, že varianty doplňovacích testů jsou pro většinu žáků rychlejší a snadnější možností, díky které dosahují lepších výsledků.

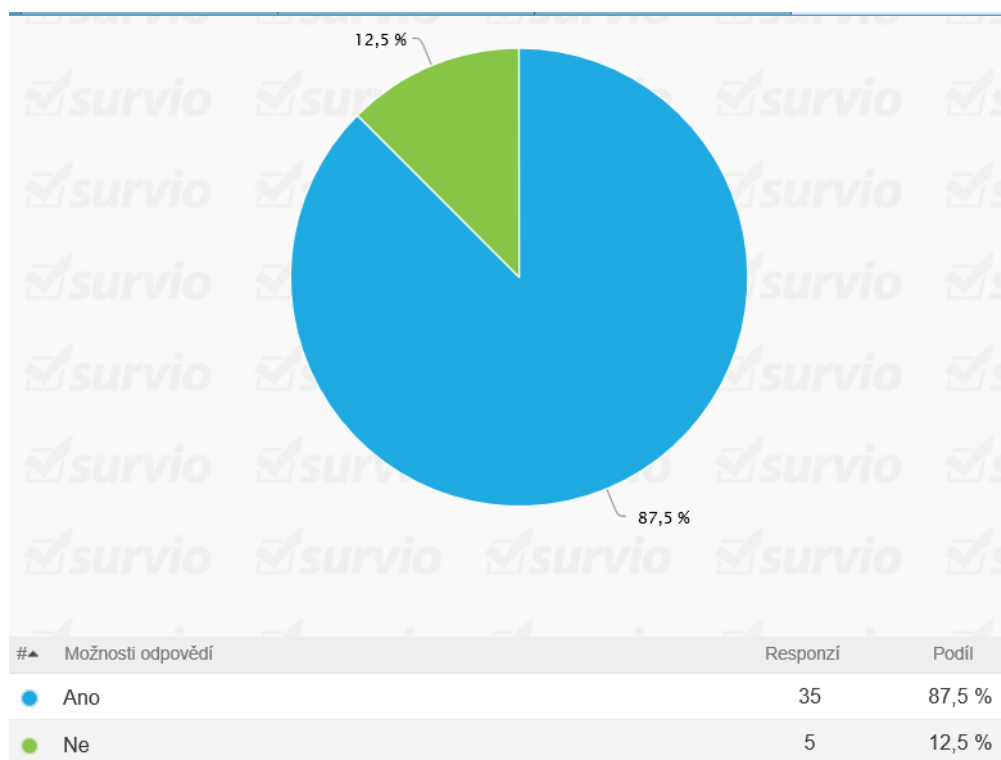


**Graf 10: Z doplňovacího testu mám lepší výsledky, než když píši test běžný - písemný**

Osmdesát sedm procent dotazovaných žáků potvrzuje, že má ve třídě kamarády, dvanáct procent respondentů naopak přiznává, že ve třídě kamarády nemá.

Jak již bylo napsáno, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mnohdy těžce navazují přátelství ve skupině svých vrstevníků. Toto je dáno neúspěšností, kterou žák se speciálními vzdělávacími potřebami prožívá každý den. Často je terčem posměšků svého okolí.

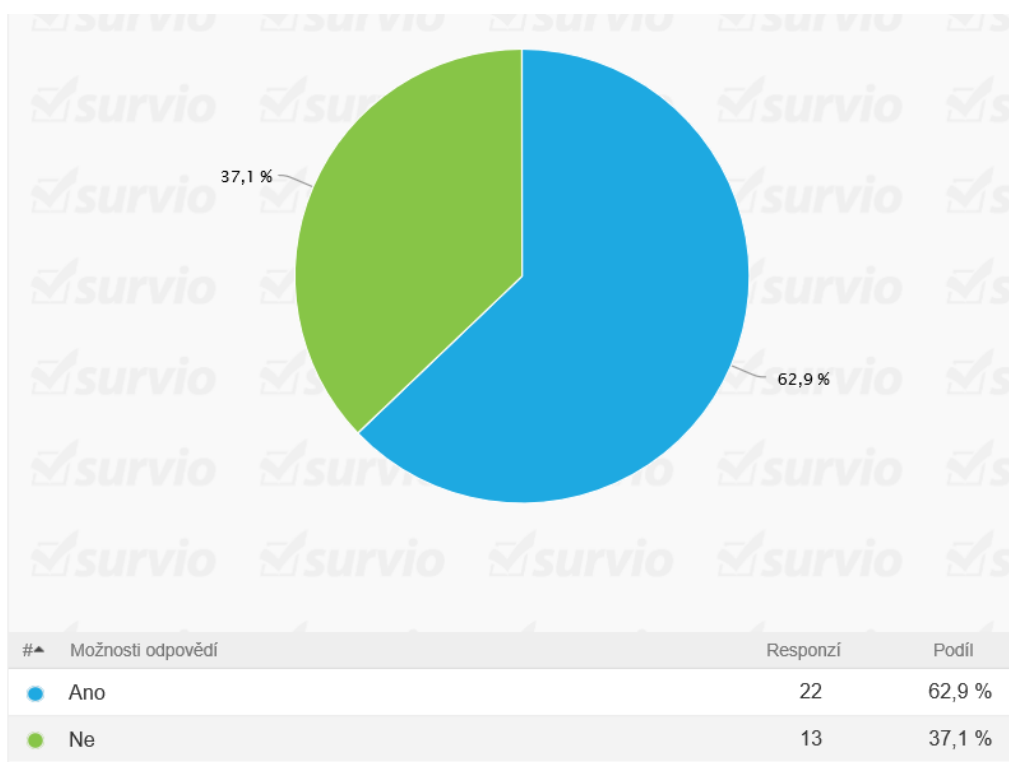
Náš graf ale z velké části tuto skutečnost popírá, převážná část respondentů stvrzuje, že v kolektivu třídy přátele má. Může to být dáno osobností jednotlivých žáků, nebo kvalitní prací asistenta, který pracuje na stmelování kolektivu.



**Graf 11: Ve třídě se cítím dobře, mám tam kamarády**

Více než polovina respondentů - 62,9% se domnívá, že je mají spolužáci rádi. Toto neguje 37,1% dotázaných, kteří se naopak domnívají, že je spolužáci rádi nemají. Pět žáků na tuto otázku neodpovědělo.

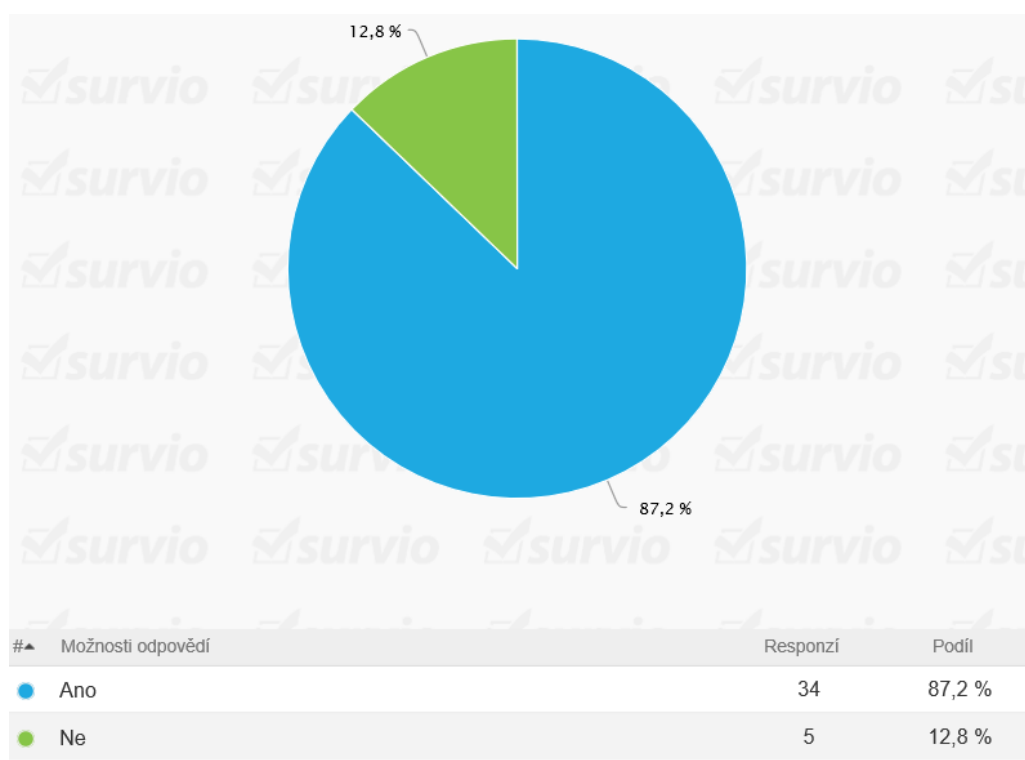
Osobnost dítěte je velmi individuální a proměnná, osobnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ještě o mnoho víc. Je velmi individuální záležitostí navazování vztahů v kolektivu třídy. Graf poukazuje na fakt, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou schopni navázat přátelství ve skupině svých vrstevníků.



**Graf 12: Moji spolužáci mě mají rádi**

Tento graf nám ukazuje velmi pozitivní zjištění. Velká většina dotázaných – 87,2% - potvrzuje, že v jeho nejbližším okolí na půdě školy má přátele, na které se může spolehnout. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

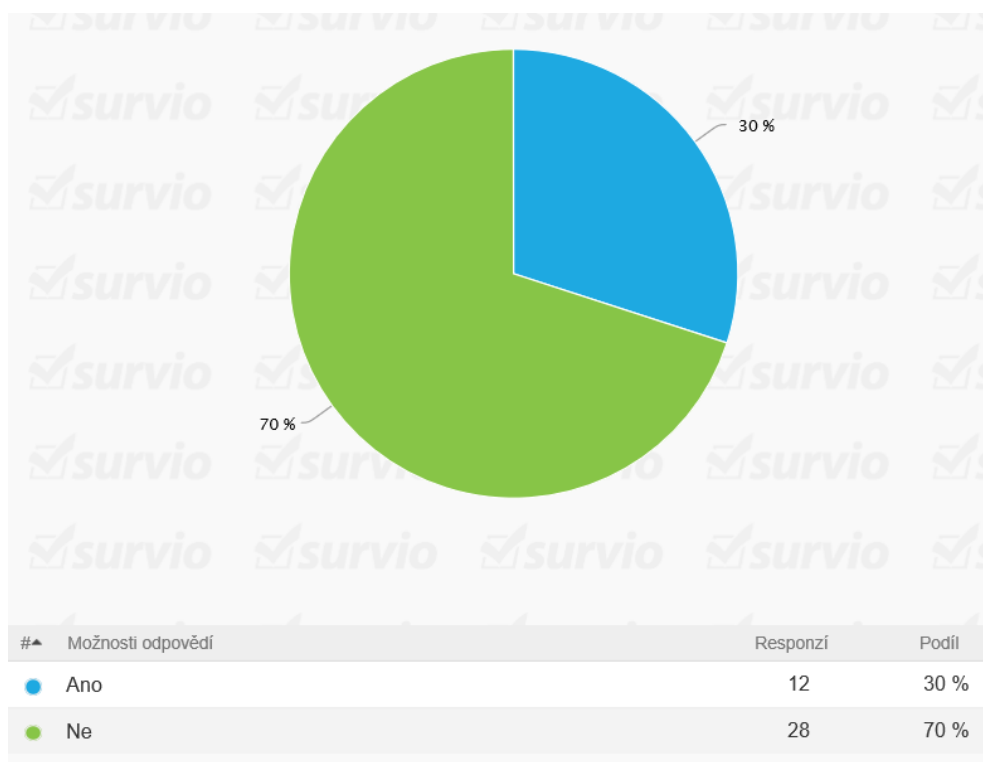
Tento fakt lze považovat za velmi důležitý, poněvadž mít přátele ještě neznamená, že je na ně možné se spolehnout. V této míře, která vyplývá z grafu, je to fakt víc než uspokojivý.



**Graf 13: Ve třídě jsou děti, na které se mohu spolehnout**

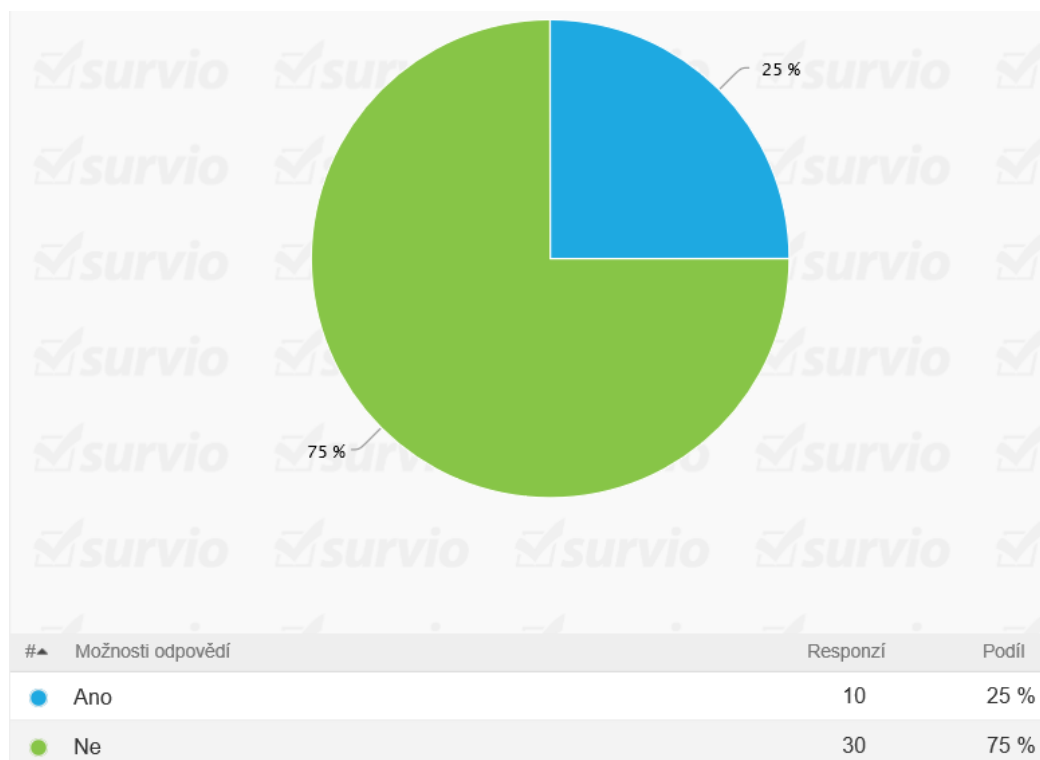
Jedna třetina respondentů uvádí, že do školy chodí ráda, naopak velká většina - sedmdesát procent - tvrdí, že do školy ráda nechodí. Z tohoto můžeme usuzovat, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je stále běžné dítě školou povinné. Jakožto takové nepovažuje školu za nejoblíbenější denní aktivitu. Naopak můžeme pouze spekulovat o vnitřních příčinách žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který do školy chodí nerad.

Tento výsledek může mít své prvopočátky v již výše zmiňovaných aspektech, které se k těmto žákům váží. Těmi mohou být - neúspěch ze zadaných úkolů, posměšky spolužáků či vlastní vyčerpanost.



**Graf 14: Do školy chodím rád**

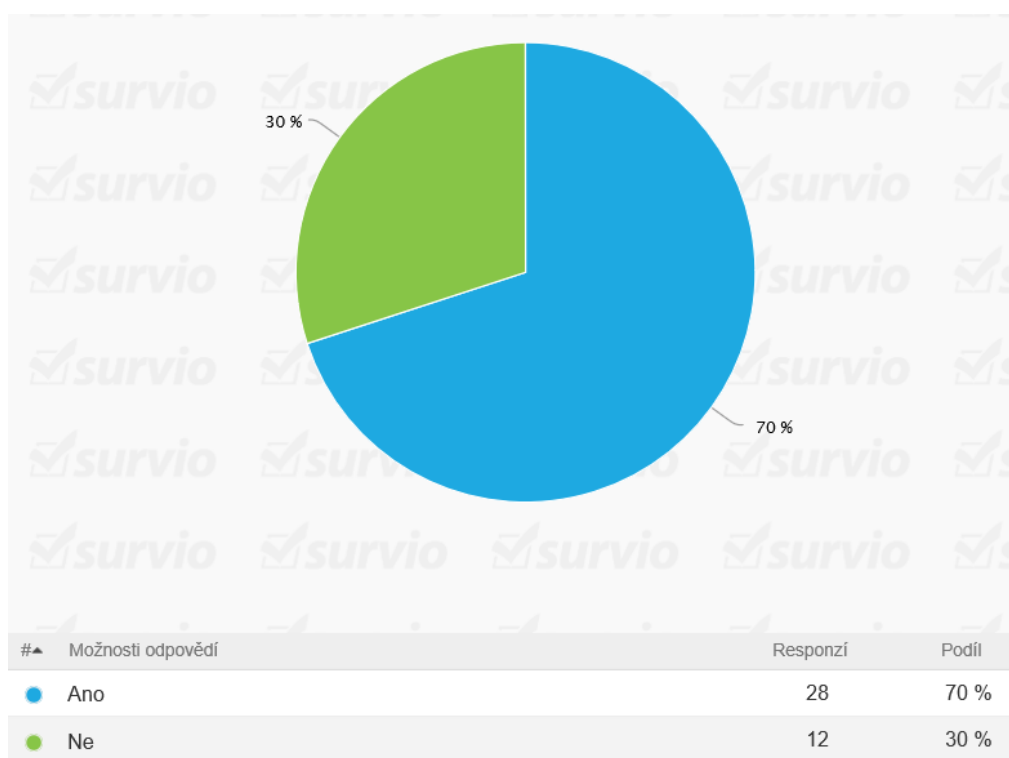
Jedna třetina respondentů uvádí, že, díky své introvertní povaze a sklonům k samotářství, přátelství ve třídě nevyhledává a nepotřebuje. Dvě třetiny dotazovaných naopak stvrzují, že přátelství v kruzích svých spolužáků potřebují a je pro ně důležité.



**Graf 15: Jsem samotář, kamarády ve třídě nepotřebuji**

Velká většina – sedmdesát procentech dotazovaných uvádí, že jim doma rodiče s přípravou do školy pomáhají. Toto je velmi pozitivní zjištění. Již výše jsme zmiňovali, jak nezbytně nutná je domácí, koordinovaná, soustavná příprava, do které je zapojeno nejbližší žákovo okolí, rodiče především.

Zbylým třiceti procentům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s domácí přípravou do školy rodiče nepomáhají.



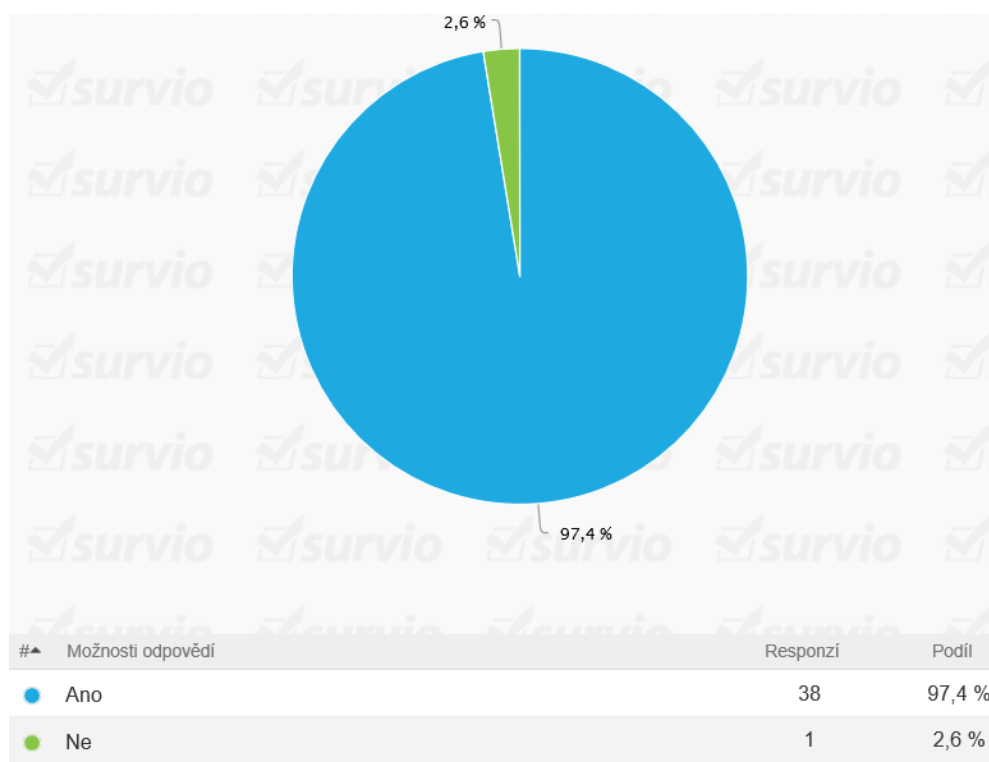
**Graf 16: Rodiče mi pomáhají s přípravou do školy**



Další velmi pozitivní zjištění nám nabízí výše uváděné údaje, které sdělují, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami se má v 97,4% případů na koho obrátit, když si neví rady a potřebuje pomoc. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

Vzájemná propojenost a spolupráce mezi jednotlivými stranami, kterými jsou rodiče, učitelé, asistenti pedagoga, ale i spolužáci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je alfou a omegou edukace těchto žáků.

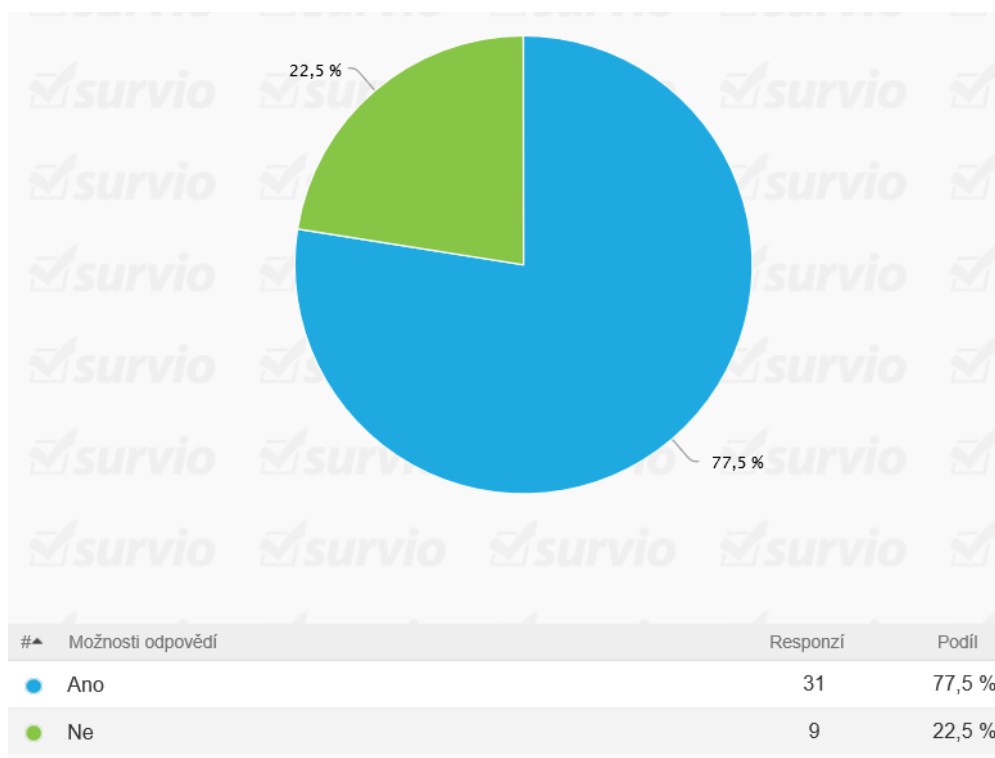
Pouhá necelá tři procenta dotázaných popírají, že se mají na koho obrátit se svými potížemi.



**Graf 17: Když si nevím rady, mohu se obrátit na rodiče, učitele a spolužáky**

Na otázku, zda jsem spokojený s tím, co umím, odpovídá sedmdesát šest procent dotázaných kladně, pouhých dvacet tři procent není spokojeno.

Další kladné zjištění, které poukazuje na fakt, že ne všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají o sobě nízké mínění. Poukazuje to na výše zmiňované jevy, které potvrzují, že žáci se mají na koho obrátit, využívají podpůrných doučování a pěstují své zdravé sebevědomí.



**Graf 18: Jsem spokojený s tím, co umím**

Autentický přehled, který vypisovali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nám přehledně prezentuje individuální potřeby jednotlivých žáků. V tomto přehledu je krásně nastíněna individualita každého žáka s poruchami učení. Jakožto každá specifická porucha učení s sebou nese rozlišné potíže při zvládnání učiva, tak rozlišně vnímají žáci své konkrétní potřeby. Mezi nejdůležitější potřebu uváděnou respondenty patří více času na přípravu a na plnění úkolů. Tento jev je daný jednoznačně nutností

větší časové dotace při plnění úkolů těchto žáků. Kvůli jejich pomalému pracovnímu tempu často nestihnou vypracovat zadaný úkol a cítí se neúspěšní.

Jako další častý problém chápou respondenti matematiku. Žáci se v matematickém znázornění čísel neorientují. Mohou mít potíže s matematickou manipulací předmětů, v jejich znázornění a čtení, rovněž s pochopením matematických operací. Na vině je specifická porucha učení – dyskalkulie.

Jako problém označují žáci rovněž anglický jazyk. Učení se cizím jazykům je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velmi složité. Slova, která se jinak čtou a jinak píší, mohou působit žákům, trpících např. dyslexií, nepřekonatelný problém. Z tohoto důvodu nejeden žák uvádí, že je pro něj příjemnější ústní zkoušení, které se obejde bez složitých grafických znázornění cizích slov. K tomuto postupu ústního zkoušení by se měli uchýlovat všichni vyučující cizích jazyků, kteří vyučují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

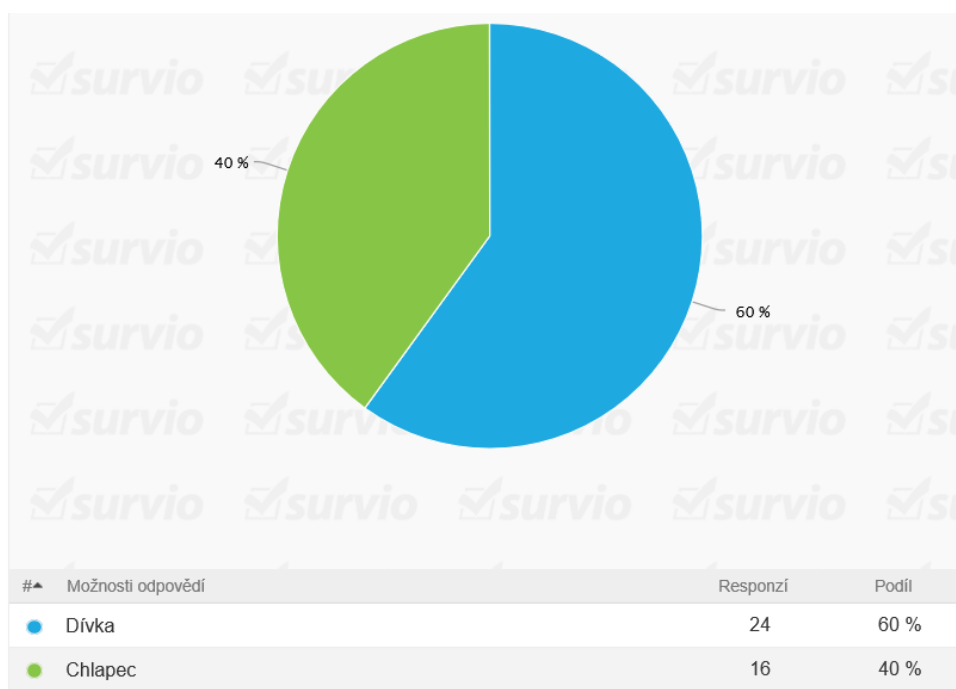
Mam mnoho předmětů kde mi to nejde , ale Matematika je nejhorší , Angličtina už mi jde , takže si dokážu na tomto předmětu poradit sám . Ostatní předměty zvládám ....	Pomoc v učení a chápání mi pomůže lépe vysvětlující učebnice . Více příkladů na procvičení .	Mít učitelku která to lip vysvetli a necha vic casu na uceni	Potřebovala bych doučování na angličtinu a na češtinu.
Angličtina my nejde nejhorší je ustně.	potřeboval bych asistenta na všechny předměty	Vyměnit asistentku která mně šikanuje za normální	Mě by pomohlo mít malou pomocnici při matematice.
myslím si že nepotřebuji pomoc	Potřebovala bych doučování každý den	nepotřebovala by sem zadnou pomoc všechno	Víc času a častější a kratší doučování.
více času na domácí přípravu	potřeboval bych pomoc s učením	lepší čas na učivo anglického jazyka	ne nepotřebuji žádnou jinou pomoc.
mít víc času na práci	doučování, ustní skoušení	Mít rodiče kteří umí Anglicky	Neustále všechno procvičovat
Nejde mi matematika	naucit cestinu a cajs	Nepotřebuji jinou pomoc.	ted zadnou jinou nechci.
ne nepotřeboval (2x)	nepotřebuju pomoc	více času na práci	Naučit se Matematiku
asistent	nepotřebuju (2x)	ne potřebuji	zajímavé pomůcky
	žadnou (2x)	víc času	výce času
			ne (2x)

**Obrázek 1: Potřeboval bych jinou pomoc. Jakou?**

Jako další aspekt, který je respondenty uváděn, je asistent pedagoga. Tento fakt je neopomenutelný, poněvadž role asistenta pedagoga hraje obrovskou roli v edukaci a začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel škola často nezíská potřebnou finanční částku na asistenta pedagoga. Proto velká část integrovaných žáků musí pracovat sama bez pomoci asistenta pedagoga.

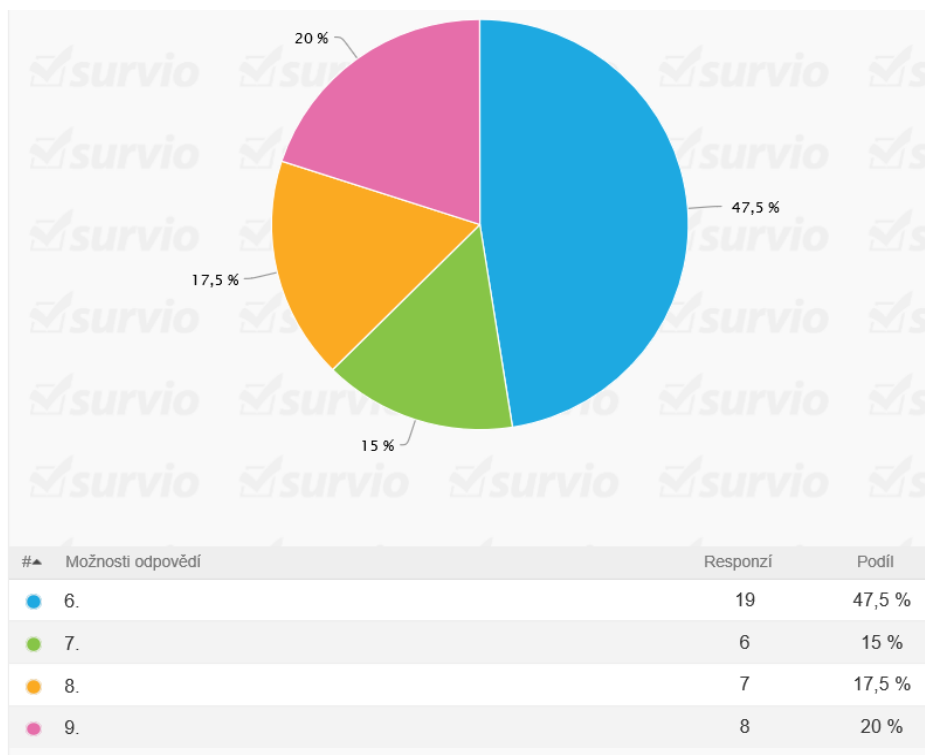
Mezi další pomoc, kterou by dotazovaní uvítali, patří speciální pomůcky, které by pomohly v jejich edukaci a rozvoji.

Devět respondentů uvádí, že žádnou konkrétní pomoc nepotřebuje. Z celkového počtu čtyřiceti respondentů odpovídalo na otázku 24 děvčat a 16 chlapců.



**Graf 19: Žák potřebuje pomoci**

Nejširší škála respondentů – 19 dotázaných navštěvuje šestou třídu základní školy. Na druhém místě se umístili žáci z devátých tříd v počtu osmi, dále pak žáci tříd osmých v počtu sedmi. Nejméně respondentů nalezneme v třídách sedmých – v počtu šesti žáků.



**Graf 20: Do jaké chodím třídy?**

## 9 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

### 9.1 HYPOTÉZA Č. 1:

**Asistent pedagoga je vhodný pro edukaci žáka.**

Dle získaných výsledků se převážná část shoduje. Asistent pedagoga (dále jen AP) je stěžejním pomocníkem při pochopení výkladu a prvotním procvičení zadaného učiva. Mnoho žáků má problémy se zvládnutím pracovního tempa a zpracování nových informací. Právě tady může AP pomoci individuálním přizpůsobením tempa a tématu. To mu umožní větší časovou dotaci na plnění zadaného úkolu. Žák tímto získává větší klid pro plnění úkolu a je si jistější. V neposlední řadě napomáhá AP s bezproblémovým začleněním žáka do třídního kolektivu. Vzhledem ke komplexnosti poskytovaných pomoci se žák cítí úspěšnějším.

**Hypotéza se potvrdila**

### 9.2 HYPOTÉZA Č. 2:

**Spolužáci vnímají integrovaného žáka vesměs kladně.**

Výzkum prokázal, že se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami cítí mezi svými spolužáky vesměs rovnocenně. Tento jev je velmi pozitivní, poněvadž řada žáků s těmito obtížemi má problém se začleněním do kolektivu. Často bývají odstrkovaní, zesměšňováni či ponižováni. Někdy se stávají terčem šikany. Náš výzkum ukazuje, že se velká část dotazovaných začlenila do svého třídního kolektivu úspěšně. Dokonce říká, že má ve třídě dobré kamarády, na které se může spolehnout. Tento aspekt je právě u zmiňovaných žáků velmi žádoucí – potřeba někam patřit. Pocitu sounáležitosti se jim dostává. Můžeme se domnívat, že na úspěšném začlenění má pozitivní vliv právě asistent pedagoga.

**Hypotéza se potvrdila**

### **9.3 HYPOTÉZA Č. 3:**

**Při vhodně zvolených reedukačních postupech je možná kompenzace postižení.**

Výsledky grafů nám potvrzují, že vhodně zvolené reedukační postupy a metody mají kladný vliv pro vzdělávání a rozvoj integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti se shodují na tom, že pravidelnou přípravou na výuku je pro ně učivo srozumitelnější. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují rovněž individuální formu doučování, kde si utuží a upevní své dosavadní znalosti a vědomosti. Největší část respondentů se shoduje, že největší pomoc í je větší časová dotace na plnění úkolů. Tito žáci mají pomalé pracovní tempo, které jim znemožňuje dosahovat dobrých výsledků. Díky větší časové dotaci jsou úspěšnější při výuce a plnění úkolů. S tímto aspektem se pojí rovněž varianta doplňovacích testů. Oproti běžným písemným testům, je pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami k prověření vědomostí vhodnější doplňování. Je přehlednější a časově méně náročné. Tímto má větší šanci na úspěšné splnění zadaného úkolu. Pro žáky se zmiňovanými obtížemi je mnohdy velmi stresující veřejné vystupování před kolektivem třídy. Bojí se chyb a neúspěchu. Proto vhodně zvolenými motivačními přístupy napomáháme žákovi překonat strach a zvýšit zdravé sebevědomí. Díky těmto přístupům se žák cítí jistější a je schopen i veřejného vystupování před kolektivem.

**Hypotéza se potvrdila**

### **9.4 HYPOTÉZA Č. 4:**

**Kompenzace postižení je zvládnutelná při participaci všech zúčastněných stran.**

Vzájemná propojenost a spolupráce mezi jednotlivými stranami (rodiče, učitelé, asistenti pedagoga, spolužáci žáka), je bezesporu nejdůležitějším aspektem v edukaci a rozvoji těchto žáků. Výzkum prokázal, že se tyto žáci mohou obrátit na všechny výše zmíněné strany. Díky participaci výše uvedených stran je žákovi umožněno rozvíjet se

ve vzdělávání, začleňovat se do kolektivu. Tímto vším získává pocit jistoty, potřeby někam patřit a rovněž si utužuje zdravé sebevědomí.

**Hypotéza se potvrdila**



## 10 DISKUZE

Z výsledků průzkumu jednoznačně vyplývá, že stěžejní pomocí při edukaci a celkovém rozvoji žáka se speciálními vzdělávacími poruchami je individuální přístup. Každý člověk je individualitou. U žáků se speciálními vzdělávacími poruchami platí toto rčení dvojnásobně. Z tohoto důvodu má každý integrovaný žák rozlišné potřeby a je u něho nutné uplatňovat individuální přístup.

Výzkumem bylo zjištěno, že nejefektivnější pomocí při edukaci a celkovému rozvoji žáka je asistent pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá svým svěřencům v průběhu vyučování s pochopením nového učiva, zopakováním učiva již probrané látky, zápisem poznámek, a rovněž se začleněním žáka do kolektivu třídy.

Výzkumem bylo odhaleno nové pozitivní zjištění. Žáci integrováni do běžných tříd se mezi svými spolužáky cítí rovnocenní a mají v kolektivu své přátele. Dlouhodobý trend naopak poukazoval na žákovo odstrkování a zesměšňování v kolektivu, pro jeho „odlišnost“. Toto zjištění můžeme přisuzovat rozvoji speciální pedagogiky, dozdělávání se učitelů, působení asistentů pedagoga na školách či novým vstřícným přístupům, zohledňující poruchy učení u žáka.

Respondenti uvedli, že největší vnímanou pomocí při jejich vzdělávání je větší časová dotace na plnění úkolů, individuální doučování, doplňovací testy a pravidelná domácí příprava.

Důležitost spolupráce mezi žákem-rodinou-učiteli-asistentem pedagoga si uvědomují i respondenti samotní. V dotaznících uvádějí, že domácí příprava s rodiči je nezbytně nutná. Uvědomují si přínos asistenta pedagoga pro své vzdělávání i začleňování do kolektivu. Poukazují na potřebu individuálního doučování v jednotlivých předmětech. Jako velmi kladné můžeme hodnotit zjištění, že respondenti potvrzují možnost obrátit se s problémem na všechny výše zmíněné osoby.

## ZÁVĚR

Práce pojednávala o možnostech úspěšné integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžných tříd základních škol. Seznámila čtenáře se všemi aspekty, které mohou k úspěšné integraci vést, objasnila metody a reedukační postupy, které napomáhají žákovu rozvoji, edukaci i začlenění do kolektivu třídy. Byla zmíněna legislativa, která se váže ke vzdělávání žáků s těmito poruchami.

Výzkumné šetření, bylo provedeno kvantitativně formou dotazníku. Jeho hlavním cílem bylo zaměřit se na konkrétní aspekty, které mohou žákům se specifickými poruchami učení pomoci v jejich celkovém rozvoji. První část dotazníku se zaměřila na osobnost asistenta pedagoga ve smyslu stěžejní pomoci pro žáka v průběhu vyučování. Toto šetření vyhodnotili respondenti kladně. Druhá část se zaměřila na začlenění žáka do kolektivu a jeho oblíbenost v něm. V rámci šetření se žáci vyjádřili, že se cítí rovnocenní ve svém kolektivu, a že zde mají i své přátele. Třetí část dotazníku mapovala konkrétní reedukační postupy, které pomáhají žákovi v edukačním procesu i osobnostním rozvoji. Zde žáci poukazovali na důležitost větší časové dotace pro plnění úkolů, potřebu asistenta pedagoga v hodině. Dále pak individuální potřeby, vztahující se konkrétním poruchám, které žákovi způsobují potíže. Čtvrtá část dotazníku se zabírala důležitostmi spolupráce a komunikace všech zúčastněných stran žáků v průběhu edukačního procesu. Zde se respondenti shodli, že se mají na koho obrátit, pokud potřebují pomoc. Potvrdili, že domácí příprava s rodiči je pro ně nezbytná.

Hlavní cíle výzkumného šetření byly naplněny, čtyři zadané hypotézy byly potvrzeny.

V závěru bych si dovolila poukázat na současný trend vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Nutností individuálního přístupu a větší náročností na přípravu při jejich vzdělávání bývají často mezi učiteli těmi méně oblíbenými. Neúspěch ve škole je chápán negativně rovněž ze strany rodičů, kteří pochopitelně toužili po bezproblémovém, skoro ideálním dítěti. Jejich deziluze se projeví ve vztahu k dítěti, které tímto jednáním zažívá opakovaný neúspěch. Předem jsou tudíž předurčeni k potencionálnímu neúspěchu, který má negativní dopad pro celý další život. Nelze se domnívat, že pouze do profesního, ale přenáší se i do osobního.

Někdy narušuje také osobní vztahy. Odrazem je pochopitelné snížené sebevědomí, které zároveň nedovoluje dosáhnout žákům úspěchu, a to jak kariérního, tak osobního. Tím vzniká začarovaný kruh, ze kterého jim můžeme svou chápavostí a přístupem pomoci pouze my sami. Chápavostí, která bude postavena na pochopení jejich individuality, vzájemném respektu a především tolerantností.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s., Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013, 186 s. ISBN 978-80-7320-179-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

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

*Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015, 69, xi s. ISBN 978-80-7452-106-5.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

*MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*[online]. 2016 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

*Survio: Vytvořit dotazník zdarma* [online]. [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/>

## SEZNAM ZKRATEK

AP	-	Asistent pedagoga
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
PPP	-	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	-	Speciální centrum
SVP	-	Speciální vzdělávací poruchy

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Potřeboval bych jinou pomoc. Jakou?	59
--	----

## Seznam grafů

Graf 1: Díky pomoci asistenta pedagoga lépe a rychleji chápu nové učivo	41
Graf 2: Díky pomoci asistenta pedagoga se lépe orientuji v systému práce v hodině	42
Graf 3: Díky pomoci asistenta pedagoga procvičím více učiva	43
Graf 4: Asistent pedagoga mi pomáhá navazovat vztahy mezi spolužáky	44
Graf 5: Díky pomoci asistenta pedagoga je komunikace s učiteli snazší	45
Graf 6: Díky pravidelnému doučování je učivo srozumitelnější	46
Graf 7: Díky domácí přípravě s rodiči mi jde učivo lépe	47
Graf 8: Pomáhá mi, když dostanu více času na práci	48
Graf 9: Díky tréninku sebevědomí se při ústním zkoušení cítím lépe	49
Graf 10: Z doplňovacího testu mám lepší výsledky, než když píši test běžný	50
Graf 11: Ve třídě se cítím dobře, mám tam kamarády	51
Graf 12: Moji spolužáci mě mají rádi	52
Graf 13: Ve třídě jsou děti, na které se mohu spolehnout	53
Graf 14: Do školy chodím rád	54

Graf 15: Jsem samotář, kamarády ve třídě nepotřebuji	55
Graf 16: Rodiče mi pomáhají s přípravou do školy	56
Graf 17: Když si nevím rady, mohu se obrátit na rodiče, učitele a spolužáky	57
Graf 18: Jsem spokojeny s tím, co umím	58
Graf 19: Žák potřebuje pomoci	60
Graf 20: Do jaké chodím třídy?	61



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník žáka se specifickými poruchami učení.....	I
--	---

## Žáci se specifickými poruchami učení

Dobrý den,

milí žáci. Jsem studentkou 3.ročníku vysoké školy Jana Ámose Komenského. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který slouží jako součást mé výzkumné části bakalářské práce. Vyplnění dotazníku Vám zabere pár minut. Vaše odpovědi nebudou zveřejňovány-dotazník je zcela anonymní, prosím proto o pravdivé odpovědi.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas a ochotu pomoci mi.

Pavčina Čábelková

1. Díky pomoci asistenta pedagoga lépe a rychleji chápu nové učivo.

- ano  
 ne

2. Díky pomoci asistenta pedagoga se lépe orientuji v systému práce v hodině.

- ano  
 ne

3. Díky pomoci asistenta pedagoga procvičím více učiva.

- ano  
 ne

4. Asistent pedagoga mi pomáhá navazovat vztahy mezi spolužáky.

- Ano  
 Ne

5. Díky asistentovi pedagoga je komunikace s učitelem snazší.

- Ano  
 Ne

6. Díky pravidelnému doučování je učivo srozumitelnější.

- Ano  
 Ne

7. Díky domácí přípravě s rodiči mi jde učivo lépe.

- Ano  
 Ne

8. Pomáhá mi, když dostanu více času na práci

- Ano  
 Ne

9. Díky tréninku sebevědomí se při ústním zkoušení cítím lépe.

- Ano  
 Ne

10. Pokud píši doplňovací test, mám výsledky lepší, než u testu běžného-písemného.

- Ano  
 Ne

11. Ve třídě se cítím dobře a mám tam kamarády.

- Ano  
 Ne

12. Moji spolužáci mě mají rádi.

- Ano  
 Ne

6. Díky pravidelnému doučování je učivo srozumitelnější.

- Ano  
 Ne

7. Díky domácí přípravě s rodiči mi jde učivo lépe.

- Ano  
 Ne

8. Pomáhá mi, když dostanu více času na práci

- Ano  
 Ne

9. Díky tréninku sebevědomí se při ústním zkoušení cítím lépe.

- Ano  
 Ne

10. Pokud píši doplňovací test, mám výsledky lepší, než u testu běžného-písemného.

- Ano  
 Ne

11. Ve třídě se cítím dobře a mám tam kamarády.

- Ano  
 Ne

12. Moji spolužáci mě mají rádi.

- Ano  
 Ne

13. Ve třídě jsou děti, na které se mohu spolehnout.

- Ano  
 Ne

14. Když nemusím, do školy nejdu.

- Ano  
 Ne

15. Jsem samotář, kamarády ve třídě nepotřebuji.

- Ano  
 Ne

16. Rodiče mi doma pomáhají s přípravou do školy.

- Ano  
 Ne

17. Když si nevím rady, mohu se obrátit na rodiče, učitele a spolužáky.

- Ano  
 Ne

18. Jsem spokojený s tím, co umím.

- Ano  
 Ne

19. Potřeboval bych jinou pomoc. Jakou?

20. Jaké jsem pohlaví?

- Dívka
- Chlapec

21. Do jaké chodím třídy?

- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

<b>Jméno autora:</b>	<b>Pavλίna Čábelková</b>
<b>Obor:</b>	<b>Speciální pedagogika - vychovatelství</b>
<b>Forma studia:</b>	<b>Kombinovaná</b>
<b>Název práce:</b>	<b>Možnosti integrace žáků se specifickými poruchami učení na základní škole, vzdělávání a nápravná péče u těchto žáků.</b>
<b>Rok:</b>	<b>2016</b>
<b>Počet stran textu bez příloh:</b>	<b>73</b>
<b>Celkový počet stran příloh:</b>	<b>5</b>
<b>Počet titulů českých použitých zdrojů:</b>	<b>11</b>
<b>Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:</b>	<b>0</b>
<b>Počet internetových zdrojů:</b>	<b>2</b>
<b>Vedoucí práce:</b>	<b>Mgr. Milan Fleischmann</b>