

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Veronika Mlčochová DiS.

Integrovaná edukace žáků s poruchami učení na 1. stupni
základních škol

Olomouc 2014 vedoucí práce: Doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Prostějově dne 7. 12. 2014

.....

Veronika Mlčochová

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za pomoc a poskytnuté cenné rady. Rovněž děkuji pedagogům prvního stupně základních škol za ochotnou spolupráci a poskytnuté informace v rámci výzkumu, který jsem prováděla. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za podporu při mém studiu a psaní diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	8
1.2 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	10
1.3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	11
2 DYSLEXIE	14
2.1 VYMEZENÍ POJMU.....	14
2.2 VÝSKYT A PROJEVY DYSLEXIE.....	15
2.3 PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE.....	16
2.4 DYSLEXIE VE VÝUCE CIZÍM JAZYKŮM.....	17
3. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	19
3.1 VYMEZENÍ POJMŮ DIAGNOSTIKA, PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A PEDAGOGICKÁ DIAGNÓZA.....	19
3.2 TYPY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....	20
3.3 MERODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....	20
3.4 PRŮBĚH DIAGNOSTIKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	21
3.5 PŘÍMÉ A NEPŘÍMÉ ZDROJE DIAGNOSTICKÝCH INFORMACÍ.....	21
4 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	24
4.1 VYMEZENÍ POJMU INTEGRACE.....	24
4.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	25
4.3 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	26
4.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	27
4.4.1 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	27
4.4.2 SPECIÁLNÍ TŘÍDY.....	28
4.4.3 VHODNÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE TŘÍDĚ SE ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	29
4.4.4 OBECNÉ MOŽNOSTI ÚLEV A TOLERANCÍ PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	30
4.5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	30
4.6 POSTAVENÍ CIZÍHO JAZYKA.....	32

5	NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	33
5.1	VYMEZENÍ POJMU.....	33
5.2	ZÁSADY INTERVENCE.....	33
5.3	NEJČASTĚJŠÍ CHYBY PŘI INTERVENCI.....	35
5.4	INTERVENCE DYSLEXIE.....	35
6	POVĚDOMÍ O SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ U UČITELŮ A ŽÁKŮ NA BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLCH.....	38
6.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	38
6.2	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
6.3	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	60
6.4	DISKUZE.....	62
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68
	ANOTACE	

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení je dnes velmi diskutovaným tématem nejen mezi odborníky a pedagogy, ale dostává se i mezi širokou veřejnost. Potíže těchto dětí se neomezují jen na rodinu a jeho nejbližší okolí, ale i do školních lavic. Neustále vzrůstající procento dětí trpících těmito poruchami nás nutí k zamyšlení, jak jim lépe porozumět a tím pádem i jim lépe a efektivněji pomáhat.

Po pečlivé úvaze bylo pro diplomovou práci zvoleno téma „Integrovaná edukace žáků s poruchami učení na 1. stupni základních škol.“ Jedním z důvodů pro volbu tohoto tématu byla osobní zkušenost autorky s tímto problémem. Sama autorka musela v raném školním věku absolvovat diagnostické vyšetření, na jehož základě proběhla její integrace na běžné základní škole.

První stupeň na základní škole je pro dítě nejdůležitější, protože si osvojuje dovednosti jako je čtení, psaní, počítání atd. V období první až páté třídy se u žáků mohou začít projevovat určité specifické poruchy učení a čím dříve učitel zpozoruje jisté výkyvy v učení, tím dříve se s dítětem může začít pracovat na nápravě. Proto je nutné těmto specifickým poruchám učení věnovat zvýšenou pozornost a napravit je správnými speciálními metodami.

V dnešní době existují způsoby jak dítěti se specifickou poruchou učení pomoci. Jedním z hlavních druhů podpory jsou specializovaná pracoviště, kde speciální pedagogové pomohou rodině pochopit, co se s dítětem děje a jak mu pomoci.

Problematika specifických poruch učení je i nadále aktuálním problémem, jak ve školství, tak i v rodinách. V současnosti existuje na trhu velké množství publikací, na jejichž základě s dítětem mohou pracovat i rodiče.

Cílem diplomové práce je objasnit problematiku specifických poruch učení z hlediska pojmů jako poruchy učení, etiologie, kategorizace poruch učení, náprava a integrace žáků s těmito poruchami do tříd na běžných základních školách atd. Objasnit faktory ovlivňující proces integrace a jaký má vliv na žáka s danou poruchou učení. A neposlední řadě přiblížit tuto problematiku laické veřejnosti a hlavně rodičům takto postiženého dítěte.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabýváme specifickými poruchami učení - dyslexií, jejími aspekty, metodami výuky a zkoušení a následnou nápravou. Tato je členěna na pět samostatných kapitol, které dále obsahují několik podkapitol.

V první kapitole se zabýváme definováním specifických poruch učení, stručnou charakteristikou dílčích poruch, dále pak etiologií a projevy. Ve druhé kapitole se podrobněji seznamuje se Specifickou poruchou učení – dyslexií. Jejimi projevy, příčinami a výskytem, dále pak projevy dyslexie ve výuce cizím jazykům. Třetí kapitola se zabývá diagnostikou specifických poruch učení, jejími typy, členěním, průběhem diagnostiky, dále pak pedagogickou diagnostikou a jejími metodami a zdroji. Ve čtvrté kapitole se dozvídáme informace o vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve třídě na běžné základní škole. Jejich integrací do běžného kolektivu třídy, podpůrnými patřeními a metodami ověřování znalostí. Individuálním vzdělávacím plánem, spoluprací s poradenskými zařízeními a speciálními třídami. V páté kapitole se zabýváme nápravou těchto poruch, konkrétně dyslexií. Zásadami nápravy, i chybami, kterých se mohou lidé dopouštět.

Praktická část navazuje na teoretickou a je zaměřena na žáky se specifickými poruchami učení a jejich integraci ve třídách běžných základních škol. Stanovili jsme si výzkumné otázky, formu a metody výzkumu, volbu respondentů, způsob zpracování výsledků. Zaměřili jsme se na žáky prvního stupně základních škol, konkrétně na žáky pátých ročníků, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení – dyslexie, kterou doprovázely dysgrafie, dysortografie a v pár případech i syndrom AHDH. Zvolili jsme metodu dotazníku, který vyplnili třídní učitelé, kteří měli ve svých třídách žáka/y se specifickými poruchami učení. Získané informace jsme zpracovali formou tabulek a grafů. Záměrem bylo zjistit, jak se žáci se specifickými poruchami učení integrovali do kolektivu a chodu třídy na základní škole.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V odborné literatuře se nejčastěji označují specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení zkratkou SPU. Zkratku SPU budeme nadále používat pro označení specifických poruch učení v této práci.

„SPU jsou jedním z aktuálních problémů současného školství. Patří mezi často diskutovaná téma, které se pozvolna dostalo i do povědomí laické veřejnosti. Výskyt jedinců trpících specifickými poruchami učení je přibližně 2-4%, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát častější.“ (Pipeková, et al. 2010, s. 157)

1.1 Vymezení pojmu

Problematika SPU je velmi rozsáhlá a definovat tyto poruchy není jednoduchý úkol.

V oblasti terminologického vymezení specifických poruch školních dovedností panuje značná terminologická nejednotnost, což znamená, že se v odborné literatuře můžeme setkat např. s následujícími termíny: specifické poruchy učení (Vitásková, 2006), specifické vývojové poruchy učení (Zelinková, 2003), poruchy učení (Zelinková, 2003), specifické vývojové poruchy školních dovedností (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2008), vývojové poruchy učení (Pokorná, 2001). Tyto výrazy jsou nadřazeny termínům dyslexie, dysgrafie, atd. (Ludíková, Kozáková, et al., 2012, s. 89)

Pojem SPU označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky, poruchami chování (syndrom ADD, ADHD). Všechny tyto příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech. SPU je nutno odlišit od poruch nespecifických (Pipeková, et al., 2010, s. 158).

Poruchy učení, je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy učení) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostateční, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, s. 16 in Zelinková, 2009, s. 10).

Dle pedagogického slovníku je SPU: „Souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 279).

Dysfunkce - „neúplně, špatně, deformovaně vyvinutá funkce.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 61). Podle Zelinkové (2009) předpona „dys“ znamená nedostatečný, nesprávný vývoj funkce.

„Nejčastěji se vyskytujícími specifickými poruchami učení jsou potíže se čtením (dyslexie), psaním (dysgrafie) a pravopisem (dysortografie), méně často s počty (dyskalkulie). Provázeny bývají hyperaktivitou, nesoustředěností, impulsivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky.“ (Pipeková, et al., 2010, s. 31)

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F 80 - F 89 Poruchy psychického vývoje. Zahrnují tyto základní diagnózy: (Zelinková, 2009)

F80 - F89 Poruchy psychického vývoje

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F 80.1 Expresivní porucha řeči

F 80.2 Receptivní porucha řeči

F 80.3 Získaná afázie s epilepsií

F 80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

1.2 Stručná charakteristika jednotlivých specifických poruch učení

SPU lze klasifikovat podle různých kritérií. Nejčastěji se setkáváme s dělením podle postižení školních dovedností, tzn. činnostmi spojenými se školními výkony. SPU jsou označovány předponou dys, která, jak jsme již uvedli výše, označuje nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností.

„*Dyslexie* je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka.“ (Matějček, Vágnerová, et al., 2006, s. 7) Ovlivněny jsou základní znaky čtenářského výkonu jako tempo, úroveň a rychlost. Důkladněji se dyslexii budeme věnovat v následující kapitole.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Postihuje hlavně grafickou úpravu a čitelnost psaného projevu. Jedinec si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje, písmo je buď velmi malé, nebo naopak velké, obtížně čitelné. Písemný projev je pomalý a vyžaduje zvýšené úsilí, energii a čas. V sešitech těchto žáků nalezneme mnoho přepisů a škrtnců. Dítěti často dlouho trvá, než si vzpomene, jak které písmeno vypadá. (srov. Bartoňová, 2010 a Zelinková, 2009)

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která úzce souvisí s dyslexií. Bartoňová (2004) uvádí že, tato porucha se projevuje zvýšeným počtem dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Žák zaměňuje nebo vynechává písmena, komolí slova, nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky, nesprávně umísťuje znaménka vyznačující délku samohlásek nebo je zcela vynechá, nerozlišuje sykavky. Chyby se nejčastěji objevují v diktátech či písemných pracích, kdy je žák časově limitován.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Dle mínění Zelinkové (2009) se jedná se o obtíže v chápání číselných pojmů a provádění operací s nimi. Žák si dlouhodobě vypomáhá počítáním za pomoci prstů. Potíže mu činí též geometrie a prostorová orientace.

1.3 Etiologie specifických poruch učení

Existuje velké množství etiologických koncepcí SPU. Příčin jednotlivých typů SPU je mnoho, mohou se vzájemně kombinovat a vytvářet tak následně specifický komplex projevů. U každého jedince s dyslexií tak vznikají různě modifikované obtíže.

Podle Michalové (2001) existuje mnoho pohledů na problematiku příčin SPU. Odborníci se nemohou shodnout, dle některých je jejich hlavním důvodem genetická výbava jedince, jiní poukazují zejména na poškození části mozku.

Vitásková (2006) ve své publikaci uvádí, že příčiny můžeme rozdělit na dvě hlavní kategorie – *vnitřní a vnější*.

1. Vnitřní (endogenní) příčiny

Odchylky ve struktuře a funkci mozku

SPU mohou být založeny na tzv. drobných mozkových poškozeních, dříve známých pod termínem „lehká mozková dysfunkce“. Mozek dyslektika se liší od mozku jedince bez této poruchy. Drobná mozková poškození mohou vzniknout v prenatálním, perinatálním a postnatálním období vývoje jedince. Tato drobná poškození mohou způsobit: poruchy pozornosti, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, případně SPU. (Vitásková, 2006)

Netypická lateralita ovlivňující osvojování dovedností číst, psát a počítat

„U jedinců se specifickými poruchami učení byly zjištěny netypické vztahy mezi zapojením pravé či levé mozkové hemisféry do jednotlivých procesů čtení, psaní, počítání a dalších. Často se u nich setkáváme se zkříženou či nevyhraněnou lateralitou.“ (Vitásková, 2006, s. 26)

Dědičné dispozice

Dědičnost SPU byla zjištěna hlavně u dyslexie. Genetickou výbavu člověka tvoří asi 30 – 50 tisíc genů z toho 30% genů ovlivňuje přímo vývoj mozku a jeho aktivitu. Nejde v žádném případě spojovat konkrétní geny s přímou dědičností určitých typů

SPU, jelikož existuje několik klíčových genů, které ovlivňují čtenářskou dovednost u daných jedinců. Na dědičné dispozice mají vliv jak geny, tak i vnější vlivy (rodina, škola (Vitásková, 2006)

Deficity paměti

Rozlišujeme paměť dlouhodobou, střednědobou a krátkodobou (pracovní). Deficity paměti se u dětí převážně týkají tzv. pracovní paměti. Jedná se o druh ultrakrátké paměti potřebné pro bezprostřední vyřešení úkolu. (Vitásková, 2006)

Deficity na úrovni senzoričkého vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností

SPU může být zapříčiněna narušení zrakového, sluchového, hmatového, kinestetického a proprioceptivního vnímání. Někdy se může projevit neschopností spojovat smyslové či pohybové podněty do jednoho vjemu, což je jednou z nejdůležitějších schopností nutnou pro zvládnutí základních školních dovedností. (Vitásková, 2006, s. 26)

Deficity na úrovni motoriky

„Souvisí s dysfunkcemi mozečku, proto jsou nazývány také cerebelárními dysfunkcemi.“ (Vitásková, 2006, s. 26) Dle Zelinkové (2009) je funkce mozečku dyslektiků odlišná od mozečku jedinců bez poruch při procesech jako učení se novým věcem a plnění úkolů.

Deficity na úrovni narušení jazykových schopností

Rozdělujeme se na poruchy jazykové a nejazykové. Domníváme se určitá část specifických poruch učení je zapříčiněna narušením jazykových schopností. V takovém případě má specifická porucha učení blízko k tzv. specifické vývojové poruše jazyka, u nás známá pod pojmem vývojová dysfázie. (Vitásková, K., 2006, s. 27)

Narušení očních pohybů

Donedávna opomíjená oblast příčin. Správný rozsah, rychlost a rozfázování očních pohybů je však jedním z nezbytných předpokladů schopnosti čtení. U dyslektiků jsou poruchy očních pohybů jednou z častých příčin jejich obtíží ve čtení. (Vitásková, K., 2006)

2. Příčiny vnější (exogenní)

Vlivy školy

„Mezi nejvíce zmiňované vlivy školního prostředí, které přispívají ke vzniku projevů specifických poruch učení, zahrnujeme nesoulad mezi výukovým stylem učitele a učebním stylem žáka, školní fobie, nepřiměřené nároky na základní školní dovednosti ze strany učitele či poruchy adaptace.“ (Vitásková, 2006, s. 27)

Vlivy rodinné

Vliv rodiny je patrně nejdůležitějším faktorem ovlivňující SPU u daného jedince. Důležitou roli zde mají rodiče a jejich zkušenosti s podobnými obtížemi u příbuzných, jejich nároky na školní výsledky dítěte apod. (Vitásková, 2006)

2 DYSLEXIE

V této kapitole se budeme zabývat jednou z nejrozšířenější poruch učení – Dyslexií.

2.1 Vymezení pojmu

Definice SPU a především definice dyslexie prošly od svých počátků do současnosti řadou změn, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice odborníků, kteří se této problematice věnují.

Mezi prvními uvádíme definici Světové neurologické federace, která byla přijata na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu. „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (Matějček, 1974 in Zelinková, 2009, s. 16) Další je definice z roku 2003, kterou publikovala Mezinárodní dyslektická společnost v *Annals of Dyslexia*.

Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí. (Mezinárodní dyslektická společnost, 2003, in Pipeková, et al., 2010, s. 159).

Dle Michalové (2011) jsou současné definice dyslexie založeny na diskrepanci mezi inteligencí naměřenou dle inteligenčního testu a na výkonu ve čtení měřeném standardizovanými čtenářskými texty. Mírnější formy poruchy, nebo ty, které jsou spojeny s vysokým IQ, nemusí být objeveny až do středního školního věku, nebo naopak objeveny jsou, ale rodiče si nepřejí, aby jejich dítě bylo za dyslektika označeno.

Termín dyslexie má v literatuře dva významy: (Michalová, 2011, s. 16)

a) *v širším slova smyslu* znamená označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jen

jako pojem obecný. V současnosti je hojně užívám termín specifické vývojové poruchy učení (SVPU) či zkráceně specifické poruchy učení (SPU).

b) *v užším slova smyslu* odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů SPU.

2.2 Výskyt a projevy dyslexie

„Dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí. Nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží odbornou pomoc specialistů. V celkovém srovnání touto poruchou trpí častěji chlapci než dívky.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 11)

„Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.“ (Zelinková, 2009, s. 41)

Dítě s touto poruchou hláskuje, luští písmena, neúměrně dlouho slabikuje nebo naopak čte zbrkle a domýšlí si slova. Může se také stát, že dítě čte přiměřeně rychle, ale není schopno chápat obsah čteného (pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu). K nejčastějším chybám patří záměny písmen tvarově podobných (b – d – p), zvukově podobných (t – d). Ne všechny záměny jsou však projevem poruchy, protože např. b – d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři. Z hlediska techniky čtení je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. To je, když dítě slovo přečte nejdříve potichu po hláskách a poté je přečte nahlas. Porozumění čtenému je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů. Všechny uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy v různých kombinacích a intenzitě (Zelinková, 2009, s. 41-42)

Z hlediska osvojování schopností čtení je důležitý model *pravo s levohemisférové dyslexie* (tzn. balance-model).

Typ dyslexie pravohemisférový uvádí, že děti čtou pomalu, trhavě, dosti nepřesně. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové-percepční. Reedukace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.

Typ dyslexie levohemisférový uvádí, že děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu rozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Etapa percepční byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reedukace je zaměřena na percepci, pravo-levou a prostorovou orientaci (Bartoňová, 2012, s. 30).

2.3 Příčiny vzniku dyslexie

„Různorodá může být nejenom individuálně typická struktura dílčích symptomů a z toho vyplývající konkrétní projev čtenářských potíží, ale i jejich etiologie, obvykle jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů.“(Matějček, Vágnerová, 2006, s. 11)

Příčiny dyslexie lze sledovat ve třech rovinách: (Bartoňová, M., 2012, s. 38-45)

A) *Biologicko-medicínská rovina*

Bartoňová uvádí (2012) *Genetické pojetí*, předpokládá, že výskyt dyslexie má přímou souvislost s chromozómy, které přímo ovlivňují vývoj nervových buněk a které mají následně vliv na akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy potřebné ke čtení. Pravděpodobnost dědičnosti je 50-60%. Z toho vyplývá, že dědičné příznaky při vzniku dyslexie dominují.

Neurologické pojetí shledává příčiny specifických poruch učení v souvislosti s dysfunkcí magnocelulárního systému v mozku. Výsledky výzkumu symetrie mozkových hemisfér prokazatelně dokazují rozdíly mezi mozky dyslektiků a ostatní populací. Závěry se opírají o zjištěné abnormality v aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací, projevují se odlišnosti ve vývoji mozkových struktur, v jejichž důsledku se vytvářejí abnormální spojení mezi neurony v mozkové kůře. Rozdíly jsou patrné zejména v šedé kůře mozkové. Poměr šedé hmoty k bílé hmotě je vyšší v levé hemisféře než v pravé.

B) *Kognitivní rovina*

Fonologický deficit. Většina dyslektiků vykazuje deficit ve fonologických procesech. Je považován za jednu z nejčastějších příčin dyslektických potíží. Dovednost fonologického zpracování a dovednost číst se vzájemně ovlivňují. Znamená to, že jedinci s nedostatečnou schopností fonologického zpracování jsou dvojnásobě handicapováni, mají ztížený nácvik čtení. Poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože příčinou specifických poruch učení není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti.

Deficit v procesu automatizace. (Pokorná, 2010, s. 80) uvádí, že bez dovednosti číst text automaticky mohou jedinci porozumět čtenému, ale musejí k tomu vynaložit veliké úsilí, projevují se výpadky pozornosti, jsou rychleji unaveni. Automatizace tedy

hraje důležitou úlohu ve vývoji čtenářských dovedností. Při čtení textu dyslektik pozná slovo, ale proces vyžaduje velké soustředění. Pokud se tento proces zautomatizuje, jedinec při čtení nemusí vynaložit také úsilí, čte přesně, rychle a může se soustředit na porozumění čtenému.

Deficit v oblasti paměti. Paměť je podstatou učení. Z výzkumů vyplývá, že výkonnost paměti u předškolního dítěte přispívá k předvídání pozdějšího úspěchu či neúspěchu ve čtení a psaní. Děti, u kterých byla schopnost pamatovat si již v předškolním věku, patřili později k úspěšným žákům. Naopak děti, které tuto schopnost ještě neměli, se později potýkaly s potížemi při čtení a psaní. Při čtení a psaní musí fungovat dva paměťové systémy – krátkodobá a dlouhodobá.

Krátkodobá paměť je vnímána jako aktivně pracující paměť. Udržuje poznatky několik sekund, než budou přijaty mozkem. *Pracovní paměť* je krátkodobá paměť a rozlišujeme krátkodobou paměť vizuální; krátkodobou paměť sekvenční (pořadí); krátkodobou paměť verbální (uchovává slova). Pro osvojení spisovného jazyka je dobře pracující krátkodobá paměť nutná.

Dlouhodobá paměť dovoluje uchovávat a vybavovat si vzpomínky. Pro čtení a psaní jsou důležité vědomosti uložené v dlouhodobé paměti. Jedná se o vědomosti grafického tvaru písmen a výslovnosti jednotlivých hlásek.

Kombinace deficitů – většina odborníků spatřuje příčiny dyslexie v kombinaci několika deficitů. Nejčastěji jsou to fonologického uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace.

C) Behaviorální rovina

Dle Zelinkové (2009) do behaviorální roviny řadíme na základě výzkumů rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor procesu chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Výzkumy jsou prováděny na školách nebo odborných pracovištích a závěry z nich přinášejí cenné podněty pro zkvalitnění výuky čtení celé populace, včetně jedinců s dyslexií.

2.4 Dyslexie ve výuce cizím jazykům

Cizí jazyk se stává povinným vyučovacím předmětem od třetí třídy základní školy.

Studium cizího jazyka je pro žáky se specifickými poruchami učení náročné, a proto musí vynaložit více odhodlání a úsilí k úspěchu. Důležitou roly hraje motivace a

strategie učení se cizímu jazyku. Znalost cizího jazyka je založena na zautomatizované dovednosti. Je důležité naučit děti dělit si osvojované učivo na menší celky. Dílčí úspěchy pak vedou k celkově lepšímu výsledku. Při rozhodování volby jazyka je důležité se zamyslet nad daným typem dyslexie. Vycházíme ze zájmů žáka. Pokud se žák zajímá o počítačové hry s anglickými pokyny a slovíčky, bude mít výhodu při výuce angličtiny. Důležitá je také osobnost učitele, který jazyk vyučuje. V neposlední řadě hraje vliv i znalost jazyka rodiči. (Bartoňová, 2012, s. 67)

„Dyslexie včetně deficitů, které ji provázejí, se stává bariérou ve výuce cizím jazykům. Čím více obtíží dítě má, tím náročnější bude osvojování cizího jazyka. Důsledkem toho všeho jsou opakované nezdary, snižování motivace a následné negativní projevy v chování.“(Zelinková, 2009, s. 26). Z toho vyplývá, že žák, který má obtíže při osvojování mateřského jazyka, bude mít obtíže i při výuce cizího jazyka např. angličtiny. Většinou se děti na nový předmět těší a nadšení převažuje i na začátku, kdy hodiny mají převážně audiovizuální charakter (říkadla, písničky, pohyb a říkadla, kresba, obrázky, hry). Problémy začnou, jakmile se hodiny přetvářejí do tradičního charakteru výuky a začnou se zvyšovat nároky na žáka.(Zelinková, 2009)

3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V dnešní době již nesou poruchy učení ničím výjimečným. Učitelé ve svých třídách mají běžně jednoho nebo více žáků se SPU. Tento fakt je pro mnohé z nich motivací k tomu, aby soustavně studovali a prohlubovali své znalosti o dané problematice. Navštěvují speciální kurzy a školení, studují odbornou literaturu, články z internetu atd.

3.1 Vymezení pojmů diagnostika, pedagogická diagnostika a pedagogická diagnóza

Diagnostika obecně je poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného objektu našeho zájmu. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza. Diagnostika ve speciální pedagogice se zabývá průběhem dosavadního vývoje jedince a snaží se zjistit příčiny možných vývojových odchylek s ohledem na další rozvoj jeho osobnosti a uplatnění. (Pipeková, et al., 2010, s. 61)

Zelinková (2009) uvádí: „Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková, 2009, s. 50)

Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáka. Při diagnostice sledujeme nejen výsledek, ale také sám proces. Výsledkem diagnostiky je diagnóza. *Pedagogická diagnóza* je chápána jako výsledek procesu pedagogické diagnostiky, která zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností. (Zelinková, 2007, s. 12-13)

3.2 Typy pedagogické diagnostiky

Zelinková (2007) uvádí, že v pedagogické praxi se zpravidla setkáváme s těmito čtyřmi typy diagnostiky: (Zelinková, 2007, s. 14-15)

Diagnostika normativní slouží ke srovnání výsledku jedince v určité zkoušce s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce.

Diagnostika kriteriální směřuje ke zjištění dosažené úrovně dítěte v určité oblasti na základě srovnání s objektivně vymezenými úkoly (např. zda zvládá násobilku atd.)

Individualizovaná diagnostika hodnotí dítě pouze ve vztahu k němu samotnému, bez porovnání s vrstevníky. Tento způsob diagnostiky je využíván v hodnocení žáků handicapovaných nebo těch, u nichž došlo ke ztrátě motivace.

Diagnostika diferenciální pomáhá k rozlišení obtíží, které mají stejné projevy, ale různé příčiny (zvýšená pohybová aktivita a nekázeň u dětí mohou být zapříčiněny nesprávnou výchovou i ADHD nebo kombinací těchto dvou faktorů – nesprávným vedením dítěte s ADHD).

3.3 Metody pedagogické diagnostiky

Diagnostika je jednou z nejdůležitějších úkonů při určení SPU. Jednou z nejrozšířenějších metod diagnostiky je *pozorování*. Pozorování může být krátkodobé nebo dlouhodobé, náhodné (příležitostné) nebo systematické. Pozorování není omezeno jen na školní třídu, ale všímáme si i toho, jak se žák chová i mimo ni, jak je projevuje. Zaměřujeme se na jevy, které přímo souvisí s problémem, který se snažíme napravit. Pro pozorování je vytvořen záznamový arch, do něhož jsou zaznamenávány výsledky pozorování. Je dobré požádat o spolupráci rodiče dítěte.

Další diagnostickou metodou je *rozhovor*. Tato metoda se používá při zjišťování informací o skutečnostech, které se týkají důvěrných momentů života dítěte. K získávání informací ze života dítěte, které nám mohou pomoci při pátrání po příčinách jeho současného stavu, využíváme osobní, rodinnou a školní anamnézu. V *osobní anamnéze* jsou zaznamenány údaje týkající se prenatalního, perinatálního a předškolního vývoje dítěte. *Rodinná anamnéza* nás informuje o způsobu výchovy v rodině, o vlivu nejbližších členů i širší rodiny na dítě. *Školní anamnéza* je důležitá pro řešení školních problémů. Mezi další metody patří *dotazník* nebo *testy*. Ty nám pomohou získat informace od většího počtu lidí najednou a v krátkém

čase. Učitel by měl při výběru diagnostických metod zvažovat jejich vhodnost pro získání požadovaných údajů. (Zelinková, 2009)

3.4 Průběh diagnostiky specifických poruch učení

Průběh diagnostiky specifických poruch učení lze rozdělit na:

- *Sběr anamnestických dat* – jedná se především o anamnézu osobní, rodinnou, školní; zjišťují se případné dědičné dispozice ke specifické poruše učení, školní výsledky,
- *Přímé hodnocení dítěte v poradně* – používají se ucelené standardizované testové baterie (např. Diagnostika specifických poruch učení v českém jazyce, Vyšetření matematických funkcí), doplňované samostatnými testy (např. test čtení, zkouška obkreslování, barevná kalkule a další); nezbytné je důkladné psychologické vyšetření.
- *Závěrečné vytvoření diagnostické zprávy* – ve zprávě jsou obsaženy komplexní výsledky diagnostiky s konkrétními návrhy na příslušná metodická a diagnostická doporučení. Důležité je, zda se jedná o pravou specifickou poruchu učení. (Vitásková, 2006, s. 36-37)

Některá poradenská zařízení zhotovují odlišné diagnostické zprávy – jednu pro rodiče a druhou pro učitele. Jedním z důvodů je odlišnost terminologického slovníku a rozlišené požadavky na údaje ve zprávě. Zpráva pro rodiče obsahuje náměty pro domácí přípravu dítěte. Zpráva pro učitele naopak, obsahuje doporučení pro konkrétní adaptaci výuky, hodnocení výkonů žáka. (Vitásková, 2006)

3.5 Přímé a nepřímé zdroje diagnostických informací

Mezi *přímé zdroje* diagnostických informací řadíme analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Nápomocné mohou být i speciální testy, které hodnotí výkony dítěte v percepčních oblastech. (Pokorná, 2010)

- *Vyšetření výkonu ve čtení* – Pro vyšetření výkonu ve čtení sledujeme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby ve čtení, sledujeme chování dítěte při čtení. Rychlost čtení je vyjádřena čtenářským kvocientem (ČQ). Porozumění čtenému

je vyvrcholením čtenářské dovednosti a patří mezi základní znaky čtení. Zkouška ve čtení patří mezi základní diagnostické zkoušky.

- *Úroveň písemného projevu* – Úroveň písemného projevu máme možnost posoudit z rozboru jeho školních sešitů, diktátů, opisu a přepisu při vyšetření. Hodnotí se kvalitativní i kvantitativní znaky písemného projevu: tvar písma, dodržování lineatury, chování při psaní; komolí slova, přehazuje písmena, zaměňuje písmena tvarově podobná nebo zvukově podobné hlásky; vynechává háčky, čárky, tečky nebo je nesprávně umístí; nerozlišuje měkčení (di,ti,ni – dy,ty,ny); v matematickém sešitě sledujeme, zda dítě nepíše číslice zrcadlově, nezaměňuje některé číslice;
- *Poruchy zrakového vnímání* – „Jde především o horizontální a vertikální inverzi písmen a číslic, záměnu písmen a číslic, nedostatečné rozlišování gramatických figur.“ (Pokorná, V., 1997, s. 198) Zrakovou percepci tvarů zjišťujeme nejčastěji Edfeldtovou Reverzní zkouškou (Pokorná, 1997), která nám pomůže zjistit příčiny záměny písmen a číslic.
- *Vyšetření laterality* – Zajímá nás vztah mezi lateralitou ruky a oka. Zkouška je upravena tak, že se může použít jak u dětí, tak u dospělých. Testový materiál tvoří arch a krabice pomůcek. Pracovat s ní může pedagog, psycholog i lékař.
- *Poruchy vnímání prostorové orientace* – „Jsou závislé především na zrakové, sluchové a kinetické percepci. Kinetické vnímání se vyšetřuje Žlabovým testem
- *Vnímání časové posloupnosti* – Vyšetřuje se v oblasti vizuální percepcce. V oblasti sluchového vnímání se používá *Žlabova zkouška reprodukce rytmu*, kdy dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus sestávající z krátkých a dlouhých intervalů. (Bartoňová, 2012, s. 126)

Nepřímé zdroje informací, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení, nejsou významově druhotné, jak se může zprvu zdát, ve srovnání s informací získanými pomocí diagnostických technik. Jsou však závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje. Nepřímé informace získáváme z rozhovorů s rodiči, s učitelem, a hlavně s dítětem. (Pokorná, 2010, s. 196)

- *Rozhovor s rodiči* – „Základním předpokladem profesionálního vedení rozhovoru s rodičem, ať stojí na druhé straně učitel, speciální pedagog či psycholog, je vědomí, v jak obtížné situaci se nachází ten, který má neúspěšné dítě.“ (Pokorná, 2010, s. 196) V poradenských zařízeních rodiče vyplňují anamnestické formuláře (viz příloha č. 1), které odevzdají tomu, kdo bude s dítětem pracovat.

- *Rozhovor s učitelem* – „Pokud přichází dítě se školními obtížemi do pedagogicko-psychologické poradny, může být významným zdrojem důležitých informací pracovníka poradny rozhovor s učitelem dítěte.“(Pokorná, 2010, s. 197)
- *Rozhovor s dítětem* – Rozhovor musí být veden nenásilně a musí přizpůsoben věku a stavu dítěte. Jakmile vznikne důvěra mezi pedagogickým poradcem a dítětem, postupně se dostanou k jádru problému a mohou ho společně začít řešit. Informace, které dítě poradci poskytne, jsou neocenitelné v tom, že jen samo dítě může říct, jakými myšlenkovými pochody se ubíralo při řešení určitých problémů nebo proč udělali tu a tu chybu. (Pokorná, 2010)

„Vyšetření *intelligence* je nezbytnou zkouškou celého diagnostického vyšetření. Podává informaci o úrovni rozumových schopností. Na jeho základě může být odhalena tzv. *nepravá dyslexie*. Je to jedno z vyšetření, které provádí pouze psychologové. Pracují standardizovanými testy. Tyto jsou nejčastěji využívanými metodami pro svoji časovou nenáročnost.“(Bartoňová, 2012, s. 123)

4 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Každé dítě má právo na vzdělání a vyniká různými schopnostmi, vlastnostmi nebo zájmy. Ne všem dětem se daří tomuto čelit bez obtíží a případné pomoci. Hovoříme-li o dětech a jejich případných obtížích, máme na mysli děti se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy děti s poruchami učení. Problematice vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je věnována v posledních letech značná pozornost.

Za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami jsou považováni *žáci se zdravotním postižením* – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, *žáci se zdravotním znevýhodněním* – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a *žáci se sociálním znevýhodněním* – žáci z rodinného prostředí s nižším sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i *okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných*. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 44)

Bartoňová (2010) uvádí, že žáci se specifickými poruchami učení tvoří nemalou skupinu žáků integrovaných či zohledňovaných ve vzdělávání na běžných základních školách.

4.1 Vymezení pojmu integrace

V dnešní době je pojem integrace hojně užívaným slovem. Ale co je to integrace? Co si pod tímto pojmem máme představit? O integraci píše mnoho autorů, každý z nich má na tuto problematiku svůj specifický názor a proto se i definice pojmu integrace od sebe liší.

Pojem integrace bývá definován různými způsoby. Slovo pochází z latiny a znamená sjednocovat či zcelovat.

Jesenský (1995) integraci definuje „ ... jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (Jesenský, 1995, s. 25)

4.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dále se problematikou integrovaných žáků zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se zabývají zásadami a cíli speciálního vzdělávání, formami speciálního vzdělávání, typy speciálních škol, individuálním vzdělávacím plánem, asistentem pedagoga a organizací speciálního vzdělávání.

Od 1. září 2011 vstoupila v platnost vyhláška č. 147/2011 Sb. Nejdůležitějšími změnami v této vyhlášce jsou:

- škola nesmí odmítnout žáka se zdravotním postižením, musí učinit opatření, která umožní integraci;
- ve třídách zřízených pro žáky se zdravotním postižením, mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, popřípadě 1. a 2. stupně základní školy;
- součástí nové vyhlášky je tzv. minimální rozsah údajů a informací pro udělení informací se zařazením žáka do nějakých forem vzdělávání (individuální, skupinová);

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenství ve školách a poradenských zařízeních se věnuje poskytování a obsahem poradenských služeb. Školskými poradenskými zařízeními, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-poradenské centrum a pedagogickými pracovníky, kteří vykonávají pedagogickou, psychologickou činnost ve školách a školských poradenských zařízeních.

V přílohách vyhlášky se definují standartní činnosti poraden, center a škol, ve kterých specifikují činnosti výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. (vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška č. 147/2011 Sb.)

4.3 Poradenská zařízení

Spolupráce mezi školou a poradenskými zařízeními jakou jsou Psychologicko-pedagogická poradna (PPP) a Speciální pedagogické centrum (SPC) zpravidla začíná při diagnostice a následném doporučení žáka k integraci.

Výchovný poradce – „Jedná se většinou o učitele, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáka.“ (Vítková, 2004, s. 23)

Školní psycholog – poradenskou činnost směřjí vykonávat jen ti pracovníci, kteří mají ukončené vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie nebo pedagogika-psychologie. V současnosti působí jen na některých školách (Bartoňová, 2005)

Školní speciální pedagog - poradenskou činnost směřjí vykonávat jen ti pracovníci, kteří mají ukončené vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika. Poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, provádí speciálně-pedagogická vyšetření žáků, poskytuje edukační (nápravnou) péči žákům se SPU a poradenskou činnost rodičům (Bartoňová, 2010)

Pedagogicko-psychologická poradna – „Pedagogicko-psychologická poradna provádí komplexní nebo záměrnou psychologickou a speciálně-psychologickou diagnostiku, poskytuje psychologickou a speciálně-pedagogickou intervenci, zaměřuje se na informační a metodickou činnost.“ (Bartoňová, 2005, s. 82)

Speciálně pedagogická centra (SPC) – Zaměřují se na poradenské služby pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním ve školách a školských zařízeních. SPC zajišťuje speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči, kterou tyto děti potřebují. Tým pracovníků tvoří – psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Zpravidla pracují se žáky od 3 do 19 let. (<http://wiki.rvp.cz/>)

DYS-centra – „Jsou dobrovolná nezávislá sdružení občanů a právnických osob, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování.“ (<http://www.4zsfm.cz/>)

4.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Obsah vzdělávání žáků se SPU se v zásadě neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Speciálně pedagogickou podporu těmto žákům poskytuje škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné šetření. Jednou z prvních věcí by mělo být provedení analýzy silných stránek dítěte, zaměřit se na to co už ovládá, a na tomto zjištění postavit koncept podpory. Nezastupitelnou roli zde má i rodina, která motivuje dítě k učení. (Pipeková, 2010, s. 31)

4.4.1 Forma vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Poradenské zařízení vypracuje zprávu a odborný posudek z vyšetření, ve kterých doporučí jak s žákem pracovat, které pomůcky využívat. V posudku se zmiňuje se o metodách a formách práce ve vyučovacích předmětech, dále se zabývá organizací a způsobem nápravy. Z těchto doporučení následně vychází třídní učitel žáka a další pedagogové, kteří ho vyučují v daných předmětech, které působí dítěti potíže. Bartoňová (2005) rozlišuje osm základních možností péče:

- *Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy* – Nejvíce se uplatňuje u mírnějších forem poruch učení. Výuku zajišťuje třídní učitel, který má o daných SPU základní povědomí. Do takové třídy může být integrováno i dítě s průměrným či nadprůměrným intelektem.
- *Individuální péče prováděná učitelem* – Učitel má obsáhlejší znalosti a zkušenosti s SPU. Péči může dále zajišťovat speciální pedagog nebo školní psycholog, který vede kroužky pro dyslektiky či poradenské centrum.
- *Třídy individuální péče, které jsou zřízeny při základních školách* – Tyto třídy vede převážně speciální pedagog. Jsou stanovené konkrétní dny pro individuální hodiny, většinou se jedná o hodiny českého jazyka. Po skončení hodiny se žáci následně vrací do kmenových tříd na běžné vyučování.
- *Cestující učitel* – Tuto činnost většinou vykonává pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo učitel z jiné školy, který po domluvě s vedením do škol dochází a tam provádí s dětmi intervenční (nápravnou) činnost.
- *Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování* – Tyto třídy se zřizují při základních školách a preferuje se u nich individuální přístup. V těchto třídách je

snížen počet žáků a výuku provádí speciální pedagog, který má tak možnost se věnovat dětem intenzivněji a uplatňovat individuálnější přístup. Žáci jsou do těchto tříd zařazováni na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra a se souhlasem rodičů. Počet žáků ve třídě je 10 – 12.

- *Speciální školy pro děti s poruchami učení* – V ČR se nachází deset speciálních škol, kde se o tyto děti stará tým odborníků. Ke každému dítěti se zde přistupuje individuálně.
- *Třídy při dětských psychiatrických léčebnách* – Tyto třídy jsou přidruženy k psychiatrickým léčebnám. Ve třídách jsou vzděláváni žáci s těžkým stupněm postižení, probíhá u nich nápravná i terapeutická péče.
- *Individuální a skupinová péče* - V rámci skupinové péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin. Péče je prováděna v místě pedagogicko-psychologické poradny. Na skupinové sezení dochází i rodiče dětí.

4.4.2 Speciální třídy

Podle Bartoňové (2007) jsou velkým přínosem pro integraci hlavně tyto formy speciálních tříd:

- *Speciálněpedagogické podpůrné třídy (popř. podpůrné třídy)* – „třidu tvoří děti se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Bartoňová, 2007, s. 29) Počet žáků je redukováný. Učivo může být v prvních dvou letech rozděleno na tři roky. Po jejich ukončení mohou být někteří žáci následně umístěni do běžných tříd.
- *Kooperativní třídy* – podpůrné třídy jsou umístěny v běžné škole. Žáci jsou vyučováni speciálním pedagogem, ale některé předměty jako hudební výchovu, tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu, se učí společně s ostatními žáky.
- *Integrativní běžné třídy* – do běžných tříd jsou integrováni žáci se specifickými poruchami učení, přičemž se počet dětí ve třídě nesnižuje. Žákům je specializovaná pomoc poskytována jen v určitých předmětech.
- *Integrační třídy* – do tříd s počtem žáků okolo dvaceti, v běžné škole je umístěno několik žáků se specifickými potřebami učení. Dětem se zde věnují dva pedagogové, jeden z nich je speciální pedagog. Výuka obou skupin žáků je individualizovaná a diferencovaná.

- *Běžné třídy se speciálně-pedagogickou podporou* – počet žáků ve třídě se nesnižuje a dětem se specifickými potřebami učení je poskytována speciálně-pedagogická podpora a poradenství.
- *běžné třídy bez speciálněpedagogické podpory* – žáci se specifickými poruchami učení jsou přijímáni do běžných tříd, není jim poskytována žádná speciálně-pedagogická podpora.

Žáci s SPU mohou dosáhnout základního vzdělání, integrací v běžných třídách na běžných základních školách nebo v základních školách speciálních.

Po úspěšném absolvování povinné školní docházky mohou žáci pokračovat ve studiu na střední škole, která nejlépe vyhovuje jejich možnostem. Existuje i několik středních škol, které jsou pro tyto žáky určené. Žáci se SPU též často pokračují ve studiu na odborných učilištích či praktických školách.

4.4.3 Vhodná podpůrná opatření ve třídě se žáky se specifickými poruchami učení

Žáků s poruchami učení často potřebují pomoc a podporu ze stran učitele a spolužáků. Existují jistá vhodná podpůrná opatření, která pomáhají dítěti se přizpůsobit tempu třídy.

Obecně platí: (Bartoňová, 2012, s. 116)

- posadit dítě ve třídě v blízkém dosahu k pedagogovi, samotné, nebo vedle klidného žáka;
- vysvětlovat novou látku krátkými větami, srozumitelně;
- dávat mu zpětnou vazbu o pochopení probíhaného učiva vštěpovat mu poslušnost;
- domluvit se na úkolech – krátké termíny, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů;
- vyhnout se únavě, rychlému tempu;
- pomoci žákovi najít si svůj čas na daný počet cvičení;
- nechat ho odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvalu přeskakovat otázky;
- vyhnout se učení těžké látky po diktátě nebo aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie;
- být trpělivý nad jeho pomalostí;

- nechat žáka objevovat své schopnosti a vyžadovat to před třídou;
- vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky;

4.4.4 Obecné možnosti úlev a tolerancí pro žáky se specifickými poruchami učení

„Možnosti úlev a tolerancí pro integrované žáky se specifickými poruchami učení do kolektivu běžné třídy, napomáhají dyslektikům lépe se vyrovnat s jejich obtížemi či dokonce tyto obtíže minimalizovat.“ Řadíme mezi ně:(Michalová, 2011, s. 43-44)

- Preferování ústní formy zkoušení před písemnou;
- V písemných projevech volíme takovou formu zkoušení, při níž stačí krátká odpověď na zadanou otázku;
- Vhodné o většinu těchto dětí osvědčené je písemné zkoušení formou předtištěného testu s možností zvolení volby správné odpovědi;
- Nenecháváme zbytečně žáka psát dlouhé zápisy z probírané látky (tyto zápisy často nejsou použitelné z důvodů nečitelnosti);
- Nehodnotíme chyby v písemném projevu u naukových předmětů, zaměříme se na obsahovou stránku;
- Nehodnotíme chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu, což je typický prohřešek dyslektiků při řešení slovních úloh v matematice;
- Ve výuce cizích jazyků je vhodné preferovat spíše učení se cestou sluchovou než vizuální s cílem soustředit se na ovládnutí základní slovní zásoby;

4.5 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníky, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 2).

Individuální vzdělávací plán je pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem,

pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho zákonnými zástupci a tvoří jej následující principy: (Zelinková, 2009, s. 220-222)

- Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologická poradny a speciálněpedagogická centra). Poskytují informace o dítěti a jeho psychických kvalitách, která by měla být zapracována do plánu: tolerovat pomalé tempo dítěte, vytvářet příznivé podmínky, respektovat vizuální styl učení, krátkodobou paměť apod.;
- Vychází z pedagogické diagnostiky učitele, jeho zkušenosti a intuice;
- Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči (aktivita a spolupráce rodičů je velmi důležitá);
- Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje (nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk);
- Vypracovává jej vyučující daného předmětu (je zaměřen na obsah vzdělávání a nápravu);

Zelinková (2009) vidí přínos individuálního vzdělávacího plánu v tom, že žák pracuje tempem dle svých schopností. Učitel není stresován obavami z nenaplnění požadavků učebních osnov. Plán se pro něj stává tzv. vodítkem pro vyučování v daných hodinách. Zapojení rodičů do přípravy plánu na ně klade větší odpovědnost a zároveň se seznámí se s danou situací a případným dalším vývojem. Aktivní účast žáka je též vítána, jelikož se tak dítě motivuje ke spolupráci. (Zelinková, 2009)

Vzorový formulář Individuálního vzdělávacího plánu (viz příloha č. 2). Individuální vzdělávací plán má platnost jeden školní rok a školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně kontroluje, zda je plán řádně plněn.

Od roku 1995 se v rámci péče o dítě se specifickou poruchou učení doporučuje vypracovávání individuálních plánů, jejich cílem je zkvalitnit péči o tyto žáky v oblasti výuky. Každá PPP by měla poskytovat podrobnější informace o formě a obsahu takových plánů, o doporučených materiálech, metodách výuky, pomůckách, apod.

4.6 Postavení cizího jazyka

Studium cizího jazyka je pro žáky se specifickými poruchami učení náročné, a proto musí vynaložit více odhodlání a úsilí k úspěchu. Důležitou roly hraje motivace a strategie učení se cizímu jazyku. Znalost cizího jazyka je založena na zautomatizované dovednosti. Je důležité naučit děti dělit si osvojované učivo na menší celky. Dílčí úspěchy pak vedou k celkově lepšímu výsledku. Při rozhodování volby jazyka je důležité se zamyslet nad daným typem dyslexie. Důležitá je také osobnost učitele, který jazyk vyučuje. V neposlední řadě hraje vliv i znalost jazyka rodiči. (Bartoňová, 2012, s. 67)

5 NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Proces nápravy SPU vychází z diagnózy, která byla stanovena na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě diagnózy je stanovena prognóza, ve které jsou uvedeny možnosti nápravy – metody práce. Úkolem nápravy je zmírnit nebo zcela odstranit konkrétní obtíže, které se u dítěte s SPU projeví.

5.1 Vymezení pojmu

„Reedukací označujeme takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru.“ (Defektologický slovník, 1978, s. 320 in Bartoňová 2012, s. 121) Jsou to vlastně přesné metodické postupy vypracované na základě analýzy dané poruchy.

Proces reedukace SPU lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte. Neexistuje universální účinná metoda. Je třeba ji přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Při výběru metody je nutno respektovat stupeň poruchy a fáze nápravy, v níž se dítě nachází (Bartoňová, 2005, s. 7).

5.2 Zásady intervence

Dle Pipekové (2010) je při intervenci (nápravě) nutná znalost nápravných metod, vytvořit si určitou koncepci nápravy, která by se měla řídit jistými pravidly, která dávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost. Při reedukaci SPU, je třeba respektovat určité zásady: (Pipeková, et al., 2010, s. 173-174)

- Zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat.

Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti a motivace k práci.

Vnějšími podmínkami jsou prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi.

- V duchu systémového pojetí je třeba, abychom psychologicky analyzovali celkovou situaci dítěte. Předně jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by dítě mohlo ve škole dosahovat lepších výsledků. Měli bychom analyzovat celkový kontext, tj. postoje rodičů i žáka vůči škole, školním povinnostem a vzdělávání vůbec. Výsledkem této analýzy je celková strategie práce s jednotlivým dítětem, která bude i na této rovině individuálně rozdílná.
- Dále je důležitá co nejpřesnější diagnóza obtíží žáka, aby se na ně mohla soustředit náprava.
- Je důležité stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Zajistit aby cvičení, která má žák provádět, byla jeho schopnostem přiměřená.
- Další velmi důležitou zásadou je, aby žák zažil úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole.
- Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. To předpokládá na jedné straně, že nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičí dostatečně úkoly předchozí. Na druhé straně obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem žáka.
- Další zásadou je, že při práci se žáky je potřeba pracovat pravidelně (denně). Jestliže chceme určitou schopnost či dovednost u žáka nacvičit, musíme s ním pracovat systematicky.
- Při nápravě bychom měli žákovi vytvořit takové podmínky, aby cvičení bylo prováděno s porozuměním. Jen pasivní opakování a cvičení nemá velký smysl. Denní nácvik by měl být velmi krátký, ale intenzivní (10 – 20 minut).
- Žák má pracovat aktivně a uvědoměle. Musí se dokonale soustředit. Je důležité se věnovat jen žákovi a jeho práci. Je nutné pracovat v prostředí, kde žáka nikdo neruší z práce a nenarušuje jeho soustředění. Vlastním soustředěním a klidem dospělí zklidňují i žáka.
- Náprava specifických poruch učení vyžaduje dlouhodobý nácvik.
- Aby byla náprava poruchy učení úspěšná, musí určitou schopnost, kterou u žáka rozvíjíme, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
- Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se žák musí osvědčit.
- Vše co žákovi předkládáme, musí mít strukturu. (Pokorná, 1997, Matějček, 1993, Bartoňová, 2005a)

Vhodné nápravné metody a speciální cvičení postupně pomáhají rozvíjet např. psychické funkce, psaní, čtení či jiné dovednosti.

5.3 Nejčastější chyby při intervenci

Úspěšnou nápravu daných poruch učení, jimiž dítě trpí, mohou zmařit chyby, jichž se během nápravného procesu dopouštějí rodiče dítěte. Mezi nejčastější chyby řadíme; Hubování, vyčítání, urážky, nadávky, vymáhání slibů, zdůrazňování úspěchu staršího sourozence nebo kamaráda, které vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti a lítosti. Každodenní psaní diktátů stále stejným způsobem – dítě je nesoustředěné, často opakuje stejné chyby. Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné – vede k prohloubení nechuti ke čtení. Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům – dítě se vše učí z paměti bez pochopení. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět. Stálé podivování se nad tím, že nic neumí. Odpírání chvály (Zelinková, 2009, s. 77-78).

5.4 Intervence dyslexie

Náprava dyslexie je zaměřena na nácvik správné techniky čtení a porozumění čtenému textu. Vlastní náprava dyslexie v oblasti čtení se provádí ve dvou oblastech: technika čtení (dekódování) a porozumění. Obě tyto oblasti jsou spolu úzce spjaty a vzájemně se ovlivňují.

Technika čtení

Proces dekódování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zřetelné uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem. (Zelinková, 2009, s. 79)

Lze využít speciálních metod nácviku čtení: (Pokorná, 2011, s. 23-27)

- *Metoda čtení s okénkem* – při této metodě se pracuje s kartičkou, která má vystřižený otvor „okénko“ asi 4 cm dlouhé a široké tak aby odpovídalo velikosti písma, do něhož se promítá čtený text tak, že okolní řádky jsou zakryty. Je to jedna z nejrozšířenějších technik nácviku čtení. Používá se hlavně u dětí, které mají velké obtíže při čtení textu.

Kartičku s okénkem nedrží dítě, ale ten, kdo s dítětem v dané chvíli pracuje. Rychlost pohybu okénka se přizpůsobuje rychlosti čtení dítěte, tím ho vedeme k dodržování tempa čtení. Účelem této techniky je cvičení správného pohybu oka po řádku a odstranit tzv. dvojí čtení.

- *Metoda dublovaného čtení* – tato metoda se používá u dětí, které už čtení zvládají. Čtou však nepřesně, domýšlejí si slova nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena dítěti, které má text aktivně sledovat. K tomu slouží účelové chyby, které učitel nebo rodič udělá. Čtení by mělo trvat přibližně dvě až tři minuty, po kterých následuje krátká přestávka. Opakujeme to až třikrát denně. Tato metoda by se měla každodenně opakovat po dobu tří až čtyř měsíců.
- *Metoda globálního čtení* – tato metoda se používá u dětí, které již jsou schopny přečíst jednotlivá slova, ale jejich čtení je velmi pomalé, jelikož stále sledují jednotlivá písmena a nejsou schopny postřehnout jejich shluky. Jejich nejistota při čtení, jim brání odpoutat se zrakem od jednotlivých písmen. Dítěti předložíme text, který si několikrát přečte, nesmí se ho však učit nazpaměť. Tato metoda je účinná, pokud se používá dlouhodobě, zpravidla každodenně po dobu dvou měsíců.
- *Metoda Fernsldové* – tato metoda je vhodná jak pro dyslektiky, tak pro pomalé čtenáře. Dítěti určíme část textu – asi 10 řádek – který tentokrát nečte nahlas, ale ani potichu, jen ho přelétne zrakem. Číst je tentokrát zakázáno. Na začátku to pro dítě bývá nelehký úkol, jelikož je pro něj nezvyklý. Dítě bývá nejisté, ale brzy úkol zvládne. Při sledování řádků, dítě tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mohly při čtení dělat potíže. Když skončí, přečte si podtržená slova. A teprve pak čte určenou část textu nahlas. Jelikož dítě již text trochu zná, čte uvolněně a s větší sebedůvěrou.

Porozumění čtenému textu

„K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky v textu a objektivní realita. Dítě bychom měli vždy vést k ústnímu vyjadřování, rozvíjíme tím jeho slovní zásobu a předcházíme neschopnosti převyprávět obsah čteného textu, či popisu obrázku.“ (Zelinková, 2009, s. 67)

Cílem nápravy SPU je odstranění obtíží v co největší míře. U dyslexie jde o to, naučit dítě číst, rychle, bezchybně, s porozuměním čteného textu a umět s ním pracovat. Je důležité si uvědomit, že dítě neučíme pro optimální výkon, ale pro život. Člověk se musí naučit s touto poruchou žít a nedovolit, aby mu bránila v úspěšném životě, studiu a práci.

6 POVĚDOMÍ O SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ U UČITELŮ A ŽÁKŮ NA BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

6.1 Charakteristika výzkumu

V praktické části diplomové práce jsme se zaměřili na integraci žáků se specifickými poruchami učení, v běžné třídě na základních školách.

Cílem výzkumu bylo zjistit kolik dětí s SPU je ve třídě, vztahů ve třídě mezi spolužáky, vztahů žáka a učitele, přístup k práci s těmito žáky a hodnocení jejich práce, ve kterých předmětech vynikají a ve kterých naopak ne, používání doporučených metod učiteli v daných hodinách.

Výzkumná otázka V1 – Jsou žáci s SPU přijímáni kladně spolužáky ve třídě?

Výzkumná otázka V 2 – Využívají pedagogičtí pracovníci doporučených metod a postupů při práci s žáky s SPU dostatečně?

Výzkumná otázka V 3 – Jsou na školách integrováni žáci jen s jednou potvrzenou poruchou učení?

Výzkumné šetření bylo prováděno na plně organizovaných základních školách ve městě Prostějov v roce 2012/2013.

Po telefonické domluvě s řediteli nebo ředitelkami vybraných škol byly tyto školy autorkou navštíveny s daným počtem dotazníků, ke kterým podala instrukce k jejich vyplnění a termínu odevzdání.

Dotazníkem jsme zjišťovali počet žáků se specifickou poruchou učení ve třídě. Pokud byla odpověď záporná, dotyčný pedagog dále v dotazníku nepokračoval. Šetření bylo prováděno v pátých třídách na šesti základních školách.

Dotazník se skládá z 21 otázek (10 uzavřených otázek, 6 polo uzavřených, 5 otevřených). Prvních pět otázek se týkalo všeobecných informací o žácích se specifickými poruchami učení ve třídě. Dalších čtrnáct otázek bylo zaměřeno na práci ve vyučovacích hodinách a domácí přípravy. Poslední dvě se týkali třídního kolektivu.

Celkem byli dotazníky rozdáni ve čtrnácti třídách na šesti školách, zpět se vrátilo 100% dotazníků, z toho tři dotazníky nebyli vyplněny, jelikož ve třídách nebyl žák s diagnostikovanou poruchou učení (14 = 100%, ano 11 = 78,6, ne 3 = 21,4).

V první tabulce jsou zaznamenány školy, ve kterých byl výzkum prováděn. Konkrétně jde o školy: ZŠ Dr. Horáka, RG a ZŠ Studentská, ZŠ E. Valenty, ZŠ a MŠ Palackého, ZŠ a MŠ Melantrichova a ZŠ a MŠ Jana Železného.

Název základní školy	Číselné označení
ZŠ Dr. Horáka	1
RG a ZŠ Studentská	2
ZŠ E. Valenty	3
ZŠ a MŠ Palackého	4
ZŠ a MŠ Melantrichova	5
ZŠ a MŠ Jana Železného	6

Tabulka č. 1:

Označení jednotlivých škol. Každá základní škola má přidělené své číslo, pod kterým bude v dalších tabulkách a grafech pro lepší přehlednost vedena.

6.2 Zpracování výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole se věnujeme výsledkům daného výzkumu. Výsledky jsou zpracovány za pomoci tabulek a grafů pro lepší přehlednost. Celkový počet uvádí počet pedagogů, kteří na dotazník odpovídali. Písmeno za lomítkem znamená název třídy (5.A, 5.B, 5.C)

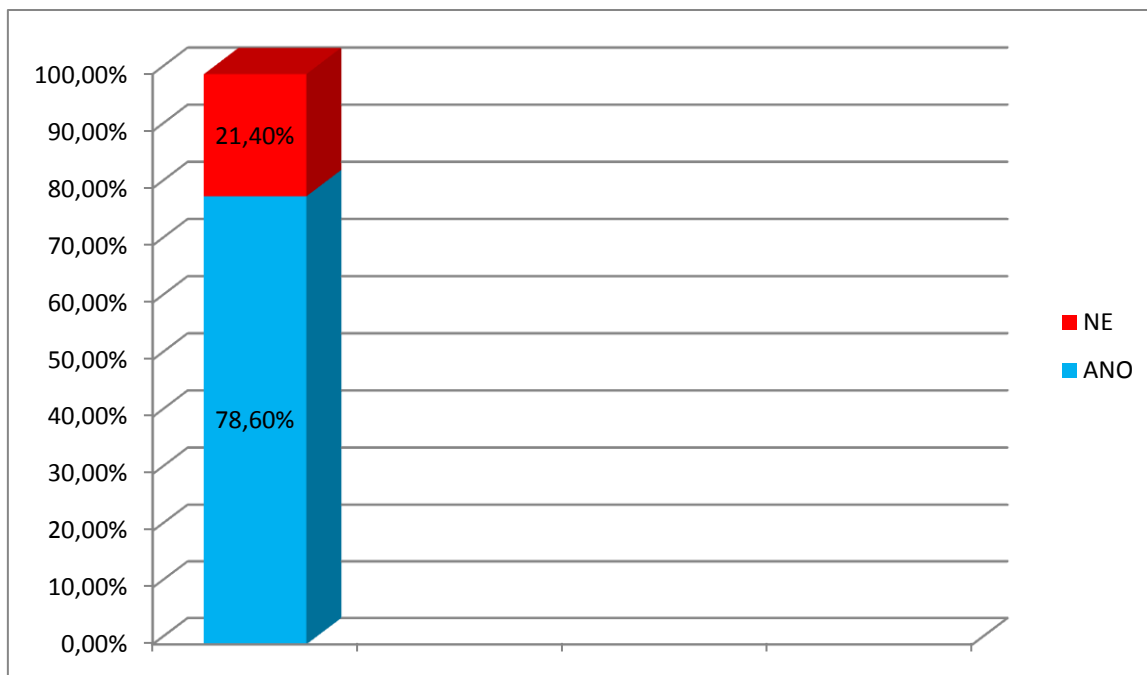
Ot. 1.) Máte ve třídě žáka/žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou učení (SPU)?

Škola/Třída	ANO	NE
1/A	x	-
1/B	x	-
1/C	x	-
2/A	x	-
2/B	x	-
2/C	-	x
3/A	x	-
3/B	x	-
4/A	x	-
5/A	x	-
5/B	x	-
6/A	-	x
6/B	x	-
6/C	-	x
Celkem	11	3

Tabulka č. 2.

Legenda: X – označení odpovědi

Na otázku číslo 1. odpovědělo 100% dotazovaných. V 11 třídách byla odpověď kladná a ve 3 záporná (bez integrovaných dětí). Jak bylo zmíněno výše, čísla označují jednotlivé školy a písmena jsou názvy jednotlivých tříd, tak jak jsou značeny ve školách.



Graf č. 1.

Graf znázorňuje v % odpovědi 1. otázky. (14 = 100%, ANO 11 = 78,6%, NE 3 = 21,4%)

Ot. 2.) Uved'te kolik žáků se specifickými poruchami učení je ve Vaší třídě? (V případě, že máte ve třídě více dětí se specifickými poruchami učení, vyberte jedno pro vyplnění dotazníku.)

Škola/Třída	Počet
1/A	2
1/B	1
1/C	3
2/A	1
2/B	3
2/C	0
3/A	1
3/B	1
4/A	4
5/A	3
5/B	2
6/A	0
6/B	5
6/C	0

Tabulka č. 3

Na otázku číslo 2. odpovědělo 100% dotazovaných. Počet integrovaných žáků se SPU ve třídách se lišil. Ve třech třídách bylo 0 žáků, ve čtyřech třídách bylo po 1 žáku, ve dvou třídách bylo po 2 žácích, ve třech třídách bylo po 3 žácích, v jedné třídě byli 4 žáci a v jedné třídě bylo 5 žáků.

Tři pedagogové, v jejichž třídách se nenacházel žák se specifickými poruchami učení, nadále v dotazníku nepokračovali. Na další dotazy odpovídalo už jen 11 pedagogů. Pedagogové, kteří měli ve třídě více jak jednoho žáka s diagnostikovanou SPU, si vybrali jednoho

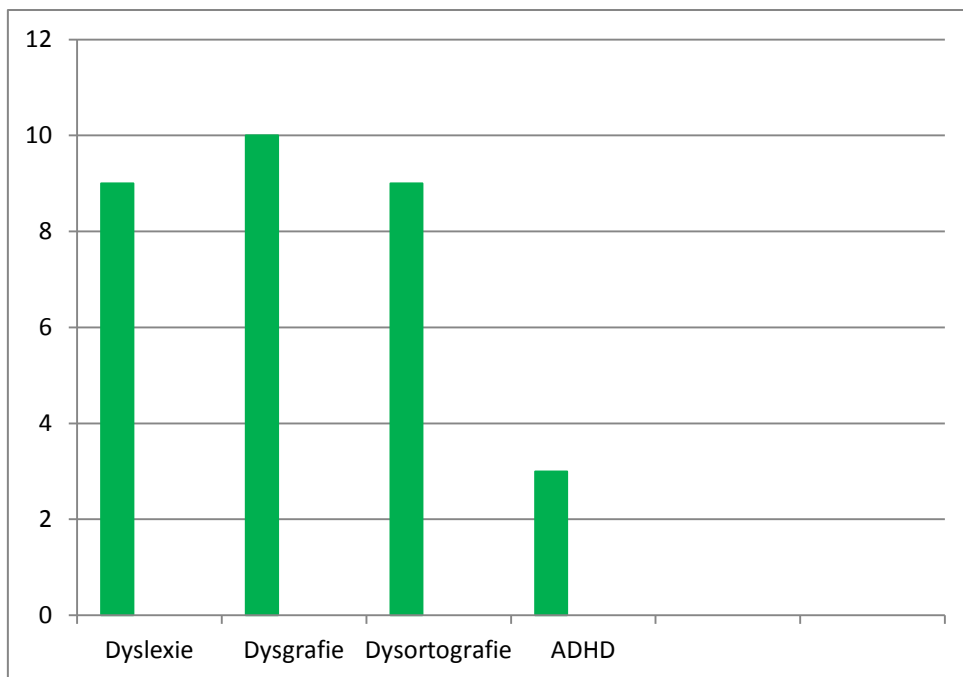
Ot. 3.) Vypište podrobně, které specifické poruchy byly u žáka diagnostikovány.

Škola/Třída	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	ADHD
1/A	x	x	x	-
1/B	x	x	x	x
1/C	x	x	x	-
2/A	-	x	x	-
2/B	x	x	-	-
3/A	x	x	x	-
3/B	-	x	x	-
4/A	x	x	x	x
5/A	x	x	x	-
5/B	x	x	-	-
6/A	x	-	x	-

Tabulka č. 4

Legenda: X – zaznamenání poruchy či poruch vybraného žáka

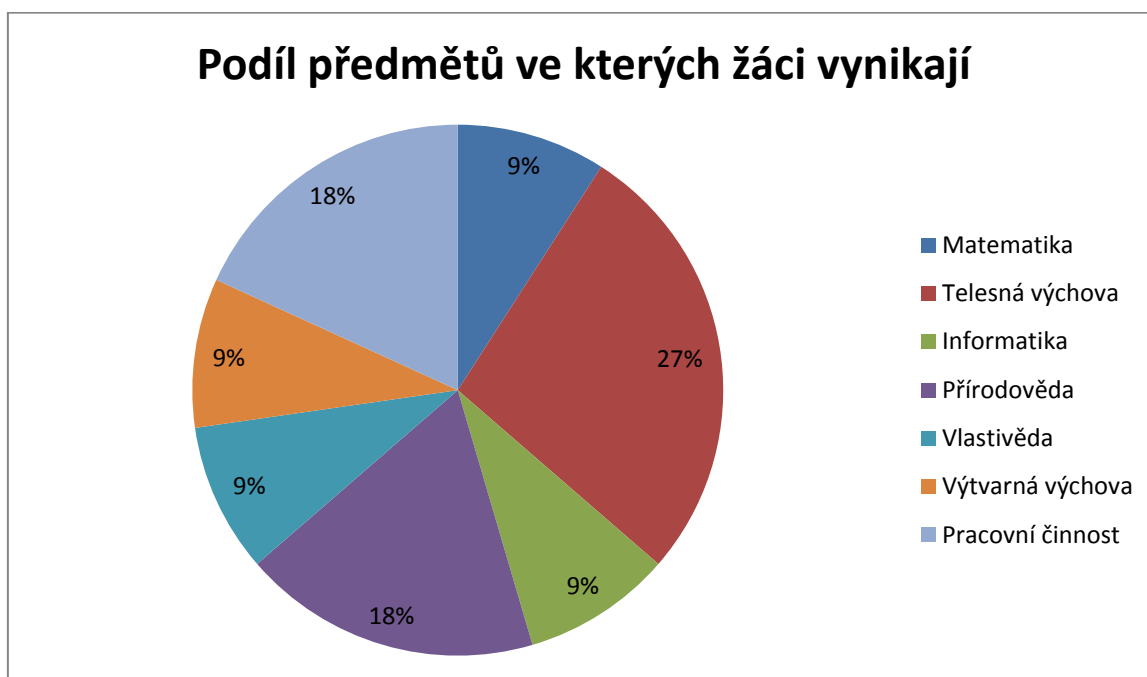
Pedagogům bylo v dotazníku zadáno, pokud mají ve třídě více jak jednoho žáka se specifickými poruchami učení, aby si vybrali jednoho žáka, kterého se budou vztahovat zbylé otázky dotazníku. Ve většině případů to byli žáci s kombinací více poruch. Ve dvou případech se objevila specifická porucha chování ADHD. Nejčastější kombinace specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Tato kombinace byla zaznamenána u 6 případů, u dvou z nich byla tato kombinace ještě navýšena o ADHD.



Graf č. 2

Počet výskytu jednotlivých poruch u integrovaných žáků. Výskyt Dyslexie u 9 žáků, dysgrafie u 10 žáků, dysortografie u 9 žáků a ADHD u 2 žáků.

Ot. 4.) V jakých předmětech žák se specifickými poruchami učení vyniká? (Ze všech škol.)



Graf č. 3

Předměty ve kterých žáci s SPU vynikají, jsou seřazeny sestupně: Tělesná výchova 3 (27%), Pracovní činnost 2 (18%), Přírodověda 2 (18%), Výtvarná výchova 1 (9%), Vlastivěda 1 (9%), Informatika 1 (9%), Matematika 1 (9%).

Ot. 5) V jakých předmětech žák se specifickými poruchami učení nevyniká? (Ze všech škol.)



Graf č. 4

Předměty ve kterých žáci s SPU nevynikají, jsou seřazeny sestupně: Český jazyk 9 (27%), Anglický jazyk 8 (24%), Matematika 5 (15%), Přírodověda 4 (12%), Vlastivěda 4 (12%), Prvouka 1 (3%), Výtvarná výchova 1 (3%), Tělesná výchova 1 (3%).

Ot. 6.) V hodinách Českého jazyka – používáte nějaké speciální metody/postupy, pro žáky se specifickými poruchami učení v mluvnické části, např. při psaní diktátů?

a) přizpůsobuji tempo diktování tempu psaní žáka

b) žák píše věty ob jednu (po dohodě vynechává každou druhou větu)

c) diktát připravím formou vytištěného textu s vynechanými místy na doplnění vynechaných písmen či podle aktuálního učiva (I/Y, zdvojené souhlásky,....)

Škola/Třída	Možnost a	Možnost b	Možnost c
1/A	x	x	x
1/B	-	x	x
1/C	x	x	x
2/A	-	x	x
2/B	x	-	-
3/A	-	x	x
3/B	x	x	x
4/A	x	x	x
5/A	-	x	x
5/B	-	x	-
6/A	x	-	x

Tabulka č. 5

Legenda: X - vyznačuje jaké metody učitelé používají.

V tabulce jsou zapracovány možnosti z otázky číslo 6 jako možnost a, b, c.

Z tabulky vyplývá, že pedagogové většinou používají kombinaci více možností.

Možnost „a“ používá 6 pedagogů.

Možnost „b“ používá 9 pedagogů.

Možnost „c“ používá 9 pedagogů.

Nejvíce je používána kombinace možností „b“ a „c“ - tuto používají celkem 4 pedagogové.

Nejméně je naopak používána samostatně možnost „a“ nebo kombinace možností „a“ a „c“.

Ot. 7.) Má žák se specifickými poruchami učení více času na opravu/kontrolu než ostatní?

a) ano

b) ne

Na tuto otázku odpovím pouze slovně, protože všichni pedagogové odpověděli ANO. S tím, že umožňují více času na kontrolu práce žákům s SPU. (zpravidla kolem 5min.)

Ot. 8.) Hodnotíte písemný projev žáka se specifickými poruchami učení mírněji než u ostatních žáků v třídě?

a) ano

b) ne

Opět všichni dotazovaní odpověděli ANO. Zpravidla přihlížejí mírněji k písemnému projevu žáků s SPU, než u ostatních žáků. Někteří se slovně vyjádří k této otázce, s tím, že žákům opravují písemný projev jinou barvou než červenou.

Ot. 9.) Je u žáka se specifickými poruchami učení, důležitá průběžná kontrola při samostatné práci ve třídě?

a) ano (vypište prosím, podrobněji proč jste zvolil/a tuto odpověď)

b) ne (vypište prosím, podrobněji proč jste zvolil/a tuto odpověď)

Otázka byla opět všemi pedagogy zodpovězena kladně. U této otázky někteří uvedli důvody, proč je důležitá kontrola při samostatné práci ve třídě. Žák tak získává jistotu při další práci, často se stává, že nerozumí zadání. Poznamenali též, že je potřeba častá zpětná vazba a povzbuzování žáka.

Z toho vyplývá, že žák se specifickými potřebami učení potřebuje u práce povzbuzení, ujištění že práci dělá dobře a bez chyb. Pokud se chyba vyskytne, je žák schopen ji sám najít a zdůvodnit.

Ot. 10.) Vedete žáka se specifickými poruchami učení ke správnému použití techniky čtení?

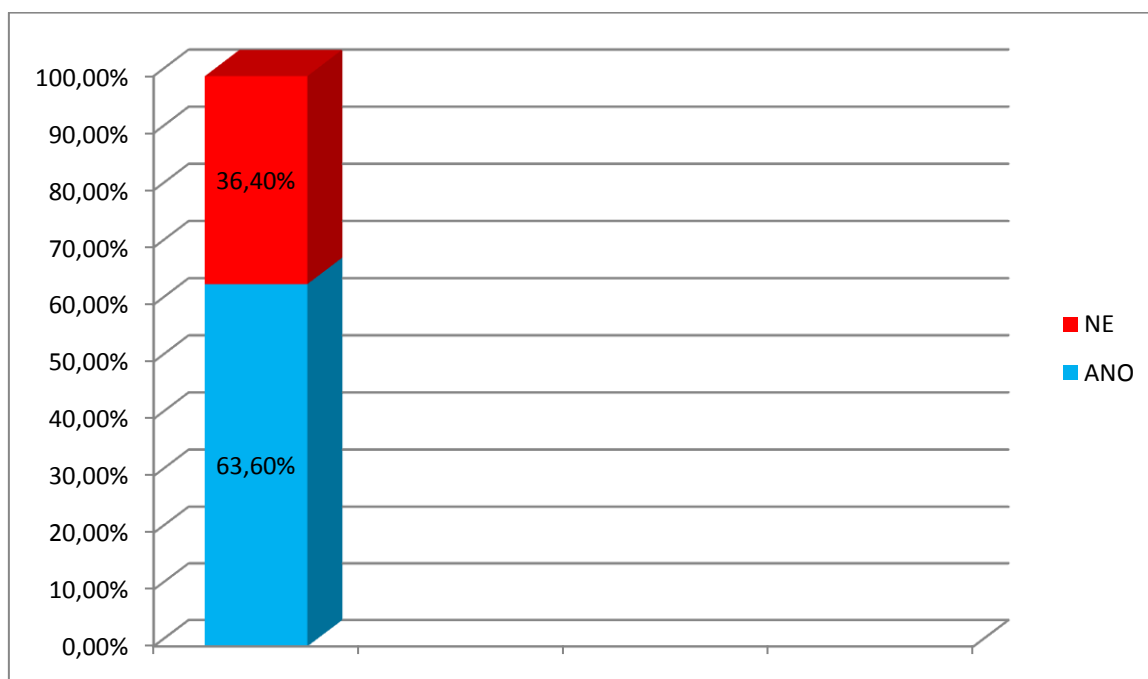
a) ano (doplňte prosím jak?)

b) ne (doplňte prosím jak?)

Odpovědi	ANO	NE
Počet	7	4
Procenta	63,6%	36,4%

Tabulka č. 6

Z dotazovaných, odpovědělo ANO 7 pedagogů (63,6%) a 4 (36,4%) odpověděli NE. Zdůvodnění kladné odpovědi bylo např., žák musí používat záložku, kterou si ukazuje řádky; čte kratší celky; čte méně obtížná slova, slabikuje u obtížných slov; rozcvičení mluvidel atd. Zdůvodnění záporné odpovědi bylo např., žák čte výborně, je už v páté třídě, nebo to nijak nekomentovali.



Graf č. 5

Grafické znázornění odpovědi z tabulky v % ukazuje rozdíl mezi kladnou a zápornou odpovědí. ANO uvedlo 7 pedagogů (63,6%), NE uvedli 4 pedagogové (36,4%).

Ot. 11.) Má žák se specifickými poruchami učení soustavné potíže se čtením?

a) ano (doplňte prosím jako?)

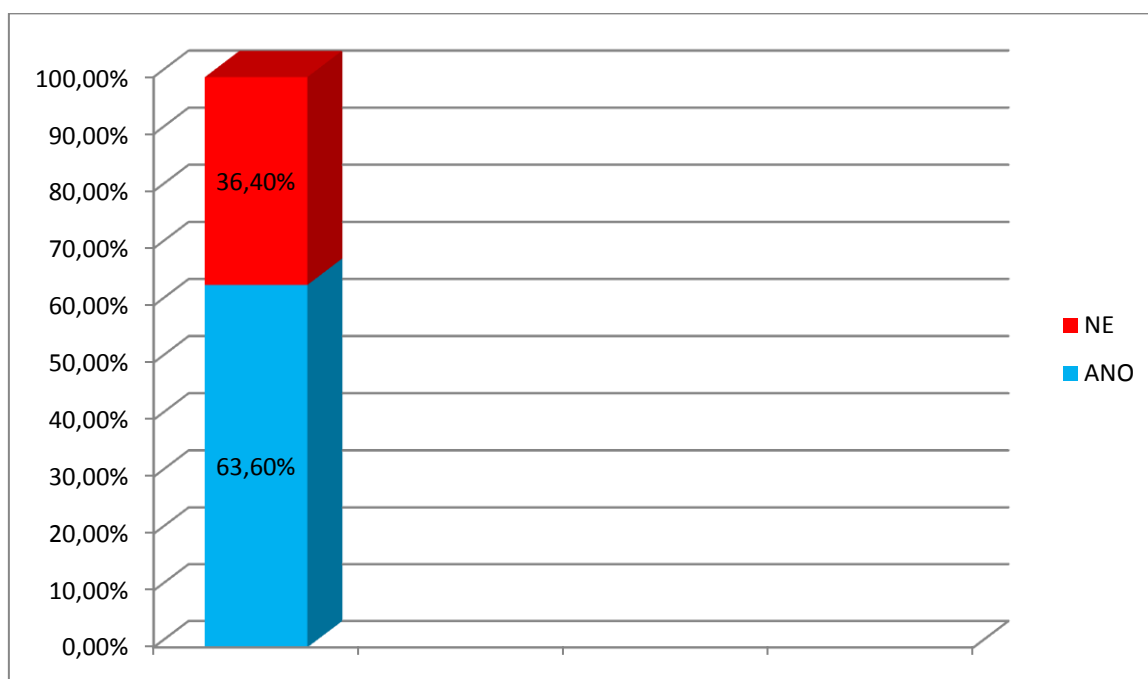
b) ne (doplňte prosím jako?)

Odpovědi	ANO	NE
Počet	7	4
Procenta	63,6%	36,4%

Tabulka č. 7

Otázka se vztahuje k předchozí otázce a z odpovědí je to jasně vidět. Zdůvodnění otázky ANO bylo např., pomalé tempo, přerývané čtení, špatná intonace, nepochopení textu, obtížná slova v textu, zvýšené chybování při čtení před třídou,

Z toho vyplývá, že žák se specifickými poruchami učení má potíže se čtením i v pozdějším věku. Je to ovlivněno okolním prostředím i jeho sebedůvěrou (nebo jejím nedostatkem).



Graf č. 6

Graf znázorňuje odpovědi z tabulky v %. Odpověď ANO uvedlo 7 pedagogů (63,6%), odpověď NE uvedli 4 pedagogové (36,4%).

Ot. 12.) Jak hodnotíte žáka se specifickými poruchami učení v hodinách Anglického jazyka/Německého jazyka?

(Vyplňte, pokud tento předmět učíte.)

a) slovně

b) písemně

c) průběžně

Škola/Třída	a) slovně	b) písemně	c) průběžně
1/A	x	x	-
1/B	-	-	-
1/C	-	-	-
2/A	-	-	-
2/B	-	-	-
3/A	-	-	-
3/B	-	-	-
4/A	-	-	x
5/A	-	-	-
5/B	-	-	-
6/A	-	x	-

Tabulka č. 8

Legenda: X – označuje, zda pedagog učí cizí jazyk

Z odpovědí vyplývá, že jen tři pedagogové učí CJ. Z toho jeden hodnotí žáka slovně a písemně, druhý hodnotí žáka průběžně, třetí hodnotí žáka písemně- o stupeň lepší známkou.

Vzhledem ke skutečnosti, že ve většině případů cizí jazyk učí jiný pedagog, není možné adekvátní vyhodnocení.

Ot. 13.) Má žák se specifickou poruchou učení na písemný test z cizího jazyka více času než ostatní žáci?

a) ano

b) ne

Na tuto otázku odpovídali jen ti pedagogové, kteří učí cizí jazyk. Všichni tři odpověděli kladně. Žák se specifickou poruchou učení má více času při písemném ověřování znalostí.

Ot. 14.) Klasifikujete žáka se specifickými poruchami učení mírněji?

a) ano

b) ne

Podobně jako v otázce předchozí i zde odpovídali dotazovaní pedagogové kladně.

Ot. 15.) Jaké hodnocení žáka se specifickou poruchou učení preferujete?

a) písemnou (vypište prosím podrobněji, proč jste zvolil/a tuto odpověď)

b) slovní (vypište prosím podrobněji, proč jste zvolil/a tuto odpověď)

Podobně jako v otázkách 13 a 14 odpovídali zde jen tři pedagogové. Jeden z nich preferuje písemné i slovní hodnocení žáka, druhý dává přednost písemnému hodnocení, třetí preferuje písemné hodnocení s tím, že je to přehlednější jak pro rodiče, tak pro žáka.

Ot. 16.) V hodině Matematiky – má žák se specifickými poruchami učení při písemném opakování více času na vypracování/kontrolu?

a) ano

b) ne

Na tuto otázku již odpovídali opět všichni dotazovaní pedagogové. Odpověď byla u všech kladná. Písemným opakováním se rozumí desetiminutové opakovací práce pro hodnocení předmětu.

Ot. 17.) Je žák se specifickými poruchami učení schopen v hodinách Matematika, Českého jazyka, Anglického jazyka, Německého jazyka udržet tempo s ostatními?

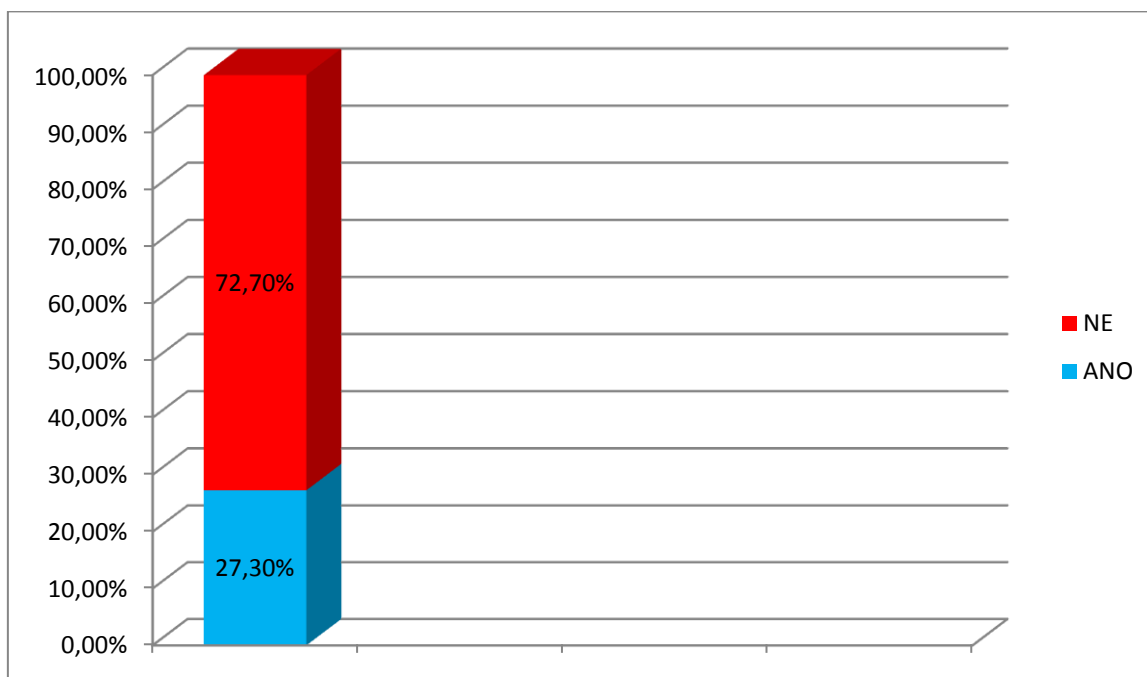
a) ano

b) ne

Odpovědi	ANO	NE
Počet	3	8
Procenta	27,3%	72,7%

Tabulka č. 9

Z uvedených odpovědí vyplývá, že až na výjimky nejsou žáci se SPU schopni udržet tempo s ostatními a potvrzuje to odpovědi v předešlých otázkách 7 a 16. Žáci potřebují více času na vypracování úkolů. Toto zjištění potvrzuje to, co vyplývá z legislativy a metodiky, že žáci nejsou schopni udržet tempo s ostatními v hodinách.



Graf č. 7

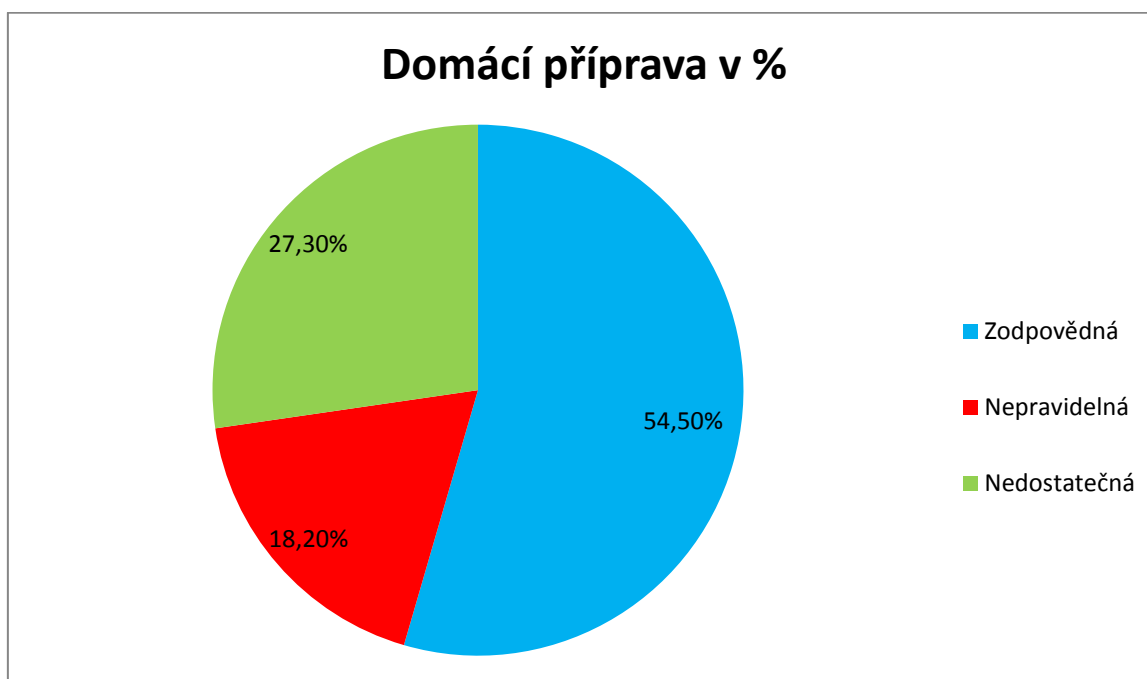
Z grafu vyplývá, že 72,7% žáků specifickými poruchami učení není schopno udržet tempo učení s ostatními dětmi ve třídě.

Ot. 18.) Jaká je podle Vás domácí příprava žáka se specifickými poruchami učení na vyučovací hodiny? Připravuje se dostatečně vzhledem ke své specifické poruše?

Hodnocení přípravy	Počet odpovědí	Vyjádření odpovědí v %
Zodpovědná	6	54,5%
Nepravidelná	2	18,2%
Nedostatečná	3	27,3%

Tabulka č. 10

Odpovědi na tuto otázku jsou individuální z pohledu vyučujícího pedagoga. Z výsledků vyplývá, že domácí přípravě u nadpoloviční většiny žáků věnují rodiče velkou pozornost a pečlivost. A to se podle pedagogů pozitivně odráží při práci v hodinách. Na základě tohoto chci zdůraznit, že domácí příprava je u těchto žáků mnohem důležitější a musí být stálá, aby dosáhl lepších výsledků v hodinách.



Graf č. 8

Grafické znázornění domácí přípravy do hodin v %. Zodpovědně provádí přípravu jen 6 žáků (54,5%), nepravidelně se připravují 2 žáci (18,2%) a 3 žáci se připravují nedostatečně (27,3%)

Ot. 19.) Připravujete pro dítě se specifickými poruchami učení samostatné úkoly odpovídající jeho poruchám/schopnostem?

a) ano

b) ne

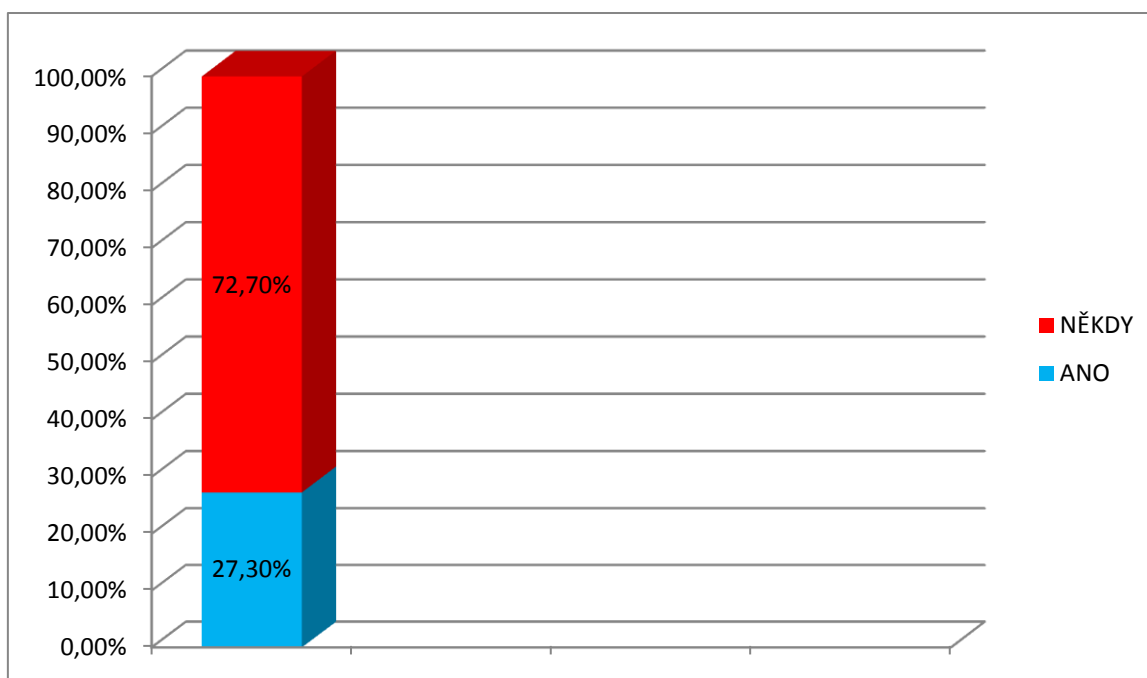
c) někdy

Škola/Třída	a) ano	b) ne	c) někdy
1/A	-	-	x
1/B	-	-	x
1/C	-	-	x
2/A	-	-	x
2/B	x	-	-
3/A	x	-	-
3/B	-	-	x
4/A	-	-	x
5/A	x	-	-
5/B	-	-	x
6/A	-	-	x
Celkem	3		8
Procenta	27,3%		72,7%

Tabulka č. 11

Legenda: X – označuje odpovědi, zda pedagog připravuje práci pro žáka sám, pravidelně či nikoli

Na základě výsledků je vidět, že pravidelnou přípravu provádí jen 3 (27,3%) pedagogové a 7(63,6%) pedagogů ji provádí jen někdy. V jednom (9,1%) případě připravuje pro dítě úkoly asistent.



Graf č. 9

Zde je vidět kolik % pedagogů věnuje čas přípravě úkolů pro žáka. Jen 3 (27,3%) pedagogové připravují pro děti úkoly pravidelně sami. Zbylých 8 (72,7%) někdy – z toho v jednom případě připravuje podklady asistent.

Ot. 20.) Chová se žák se specifickými poruchami učení agresivně ke spolužákům?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Odpovědi	ANO	NE	NEVÍM
Počet	1	10	0
Procenta	9,09%	90,90%	0%

Tabulka č. 12

Z tabulky vyplývá, že třídní učitel má přehled o tom co se děje v jeho třídě. Z 11 žáků jen 1 je agresivní a někdy napadá spolužáky. Je to jeden ze dvou žáků s AHDH.

Ot. 21.) Jak je vnímán žák se specifickými poruchami učení třídním kolektivem?

a) spíše pozitivně

b) spíše negativně

Škola/Třída	A) spíše pozitivně	B) spíše negativně
1/A	x	-
1/B		x
1/C	x	-
2/A	-	x
2/B	x	-
3/A	x	-
3/B	x	-
4/A	x	-
5/A	-	x
5/B	x	-
6/A	-	x
Celkem	7	4
Procenta	64,6%	36,4%

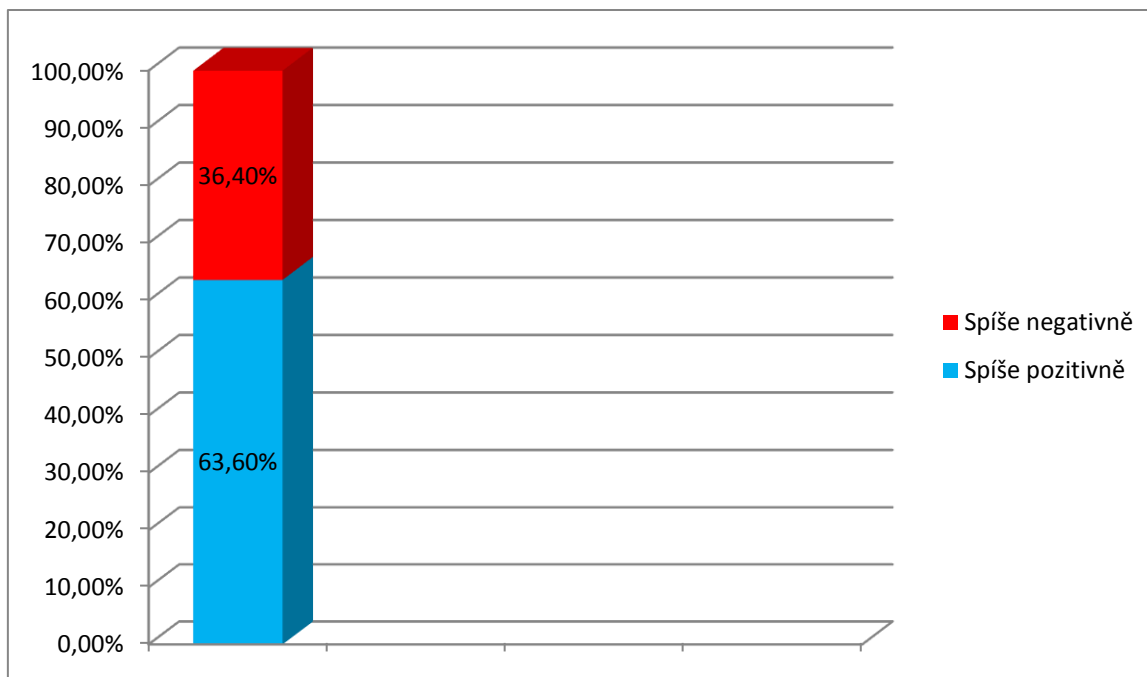
Tabulka č. 13

Legenda: X – označuje, jak je žák vnímán přijímán kolektivem

Tato otázka byla volně zpracovatelná a pedagogové zde uvedli své pozorování. Otázka měla za úkol zjistit postoj spolužáků k integrovanému žáku. Kladná odpověď byla pedagogy odůvodněna takto: Děti je mají rády pro jejich přátelskou povahu. Je oblíbený v kolektivu. Pochopení o jakou poruchu u dotyčného žáka jde. Má mírnou přizpůsobivou povahu. Spolužáci mu pomáhají.

Záporná odpověď byla zdůvodněna takto: Zvyšuje se agresivita, takže spolužáci se konfliktům snaží vyhýbat. Je nesoustředěný, neklidný, nemá v pořádku věci do vyučování, občas nerespektuje příkazy, má problémy s upevňováním kamarádských vztahů. Spolužáci negativně reagují na to, že často zapomíná domácí úkoly a pomůcky. Neberou ho do kolektivu silnější jedinci.

Z odpovědí vyplývá, že spolužáci vnímají žáka s SPU kladně.



Graf č. 10

Vyjádření odpovědí na otázku v %. Odpověď „a“ zvolilo 7 pedagogů (63,6%), odpověď „b“ 4 pedagogové (36,4%).

6.3 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo nastínit zlepšení práce se žáky s SPU na 1. stupni základních škol. Zajímaly nás v této souvislosti, jak učitelé pracují s těmito žáky a zda má jiný přístup vliv na okolní třídu.

Dnes je běžné, že jsou děti s SPU integrovány do normálních tříd a učitelé by měli dohlédnout na to, aby inkluze takového dítěte proběhla v pořádku a co nejlépe, aby se žák stal plnohodnotným členem kolektivu.

Každý učitel používá jiné vyučovací metody a postupy s ohledem na daného žáka a rozsah jeho postižení.

Důležitá je i spolupráce rodičů s pedagogem. Jestliže rodič nevěnuje domácí přípravě dostatek času, dítě ve škole zaostává a není schopno pracovat s kolektivem.

Výzkumná otázka V1 – Jsou žáci s SPU přijímáni kladně spolužáky ve třídě?

V rámci provedeného šetření je odpověď na tuto otázku kladná. Žáci s SPU jsou většinou spolužáky v třídním kolektivu přijímáni kladně.

Výzkumná otázka V 2 – Využívají pedagogičtí pracovníci doporučených metod a postupů při práci s žáky s SPU dostatečně?

Ano. Pedagogové využívají doporučených metod při výuce žáků s SPU. Kombinují nebo obměňují metody a postupy podle předmětu, který učí.

Výzkumná otázka V 3 – Jsou na školách integrováni žáci jen s jednou potvrzenou poruchou učení?

Ne. Na základě dotazníku jsme zjistili, že jsou ve třídách žáci, kteří mají kombinaci diagnostikovanou více jak jednu poruchu. Většinou se jedná o kombinaci dvou a více poruch. Převažuje kombinace – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U dvou žáků se k poruchám učení přidružila i porucha chování (ADHD).

Výsledky a údaje získané tímto výzkumem odpovídají tematickému i věcnému rozsahu diplomové práce. Pro důkladné potvrzení vyslovených závěrů by bylo potřebné důkladnější šetření ve větším rozsahu tříd a škol, včetně podrobnějšího rozboru třídního kolektivu a rodinného zázemí.

Domníváme se, že vyslovené závěry vyplývající z výzkumného šetření odrážejí skutečnost, jak se žák s SPU integruje do běžné třídy na běžné základní škole.

6.4 Diskuze

U daného tématu lze vést rozsáhlou diskuzi. Prvním hlediskem může být souvislost mezi SPU a inteligencí. Do jaké míry je ovlivněna inteligence jedince při výskytu SPU? Mají tyto poruchy vliv na přirozenou inteligenci a jeho schopnost učit se? Dítě s SPU je diagnostikováno, ve většině případů, v pedagogicko-psychologické poradně, kde ho vyšetří odborníci.

Za důležitou oblast považuji příčinu vzniku specifických poruch učení. Všechny symptomy, které dítě s SPU vykazuje, značně ovlivňují jeho psychický vývoj, sociální vývoj v rodině, ve škole, mezi přáteli a vrstevníky. Pro zvolení vhodné nápravy je velmi důležitá přesná diagnostika. Měli by být prozkoumány všechny psychické oblasti, i ty, které zdánlivě s danými projevy nesouvisí.

Diagnostikování SPU neovlivňuje pouze dítě, ale celou jeho rodinu. Proto je důležité, aby odborníci a rodiny dětí spolu komunikovali a snažili se společně najít přijatelné řešení. I když, je tato problematika veřejně známa, přesto hlubší povědomí o tomto problému má jen málo lidí (rodičů) mimo okruh vědeckých pracovníků, kteří se tímto problémem intenzivně zabývají. Vhodné vysvětlení a předvedení způsobů nápravy by mělo být sděleno všem osobám (dítě, učitel, rodič), kteří se na nápravě problémů v různé míře podílejí.

V rámci dotazníkového šetření jsme se potýkali s menší problematikou u otevřených otázek, kde dotazovaní pedagogové uváděli v odpovědích své vlastní pozorování či názory. Přístupy pedagogů k této problematice různí, i když předpisy a pokyny jsou jasně dané. Ovšem doporučené metody a postupy práce s žáky s SPU, si každý učitel přizpůsobí. Někdy je to cesta k lepšímu a někdy bohužel ne. Tyto otázky by bylo vhodné doplnit následně rozhovorem.

Spolupráce mezi školou a rodinou by měla být co nejužší, už v zájmu dítěte. Protože pokud se rodiče nebudou s dítětem řádně připravovat na hodiny, pedagogové nemohou dítě kladně hodnotit na úkor žáků, kteří se připravují. Tím pádem by docházelo k vyloučení žáků se specifickými poruchami učení z třídního kolektivu a stali by se z nich „vyhnanci“. Což by mohlo vést k tomu, že v pozdějších letech nebudou tyto „děti“ schopny se zařadit do běžného života a kolektivu.

Celkově lze říci, že problematice SPU je věnována malá pozornost. I když je o této problematice mnoho informací, které se objevují v odborných publikacích, veřejnost o ně nejeví zájem, pokud se nezačnou týkat lidí v jejich nejbližším okolí.

Pedagogickým pracovníkům by jistě pomohlo, kdyby se na trhu více objevoval odborný didaktický materiál, který by bylo možno použít v běžné třídě základních škol. A také zda cena dané publikace odpovídá kvalitě. Nové poznatky a inspirace k práci by nepochybně přispěla ke zkvalitnění péče o děti s SPU.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali tématu Integrace dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol.

Cílem diplomové práce bylo přiblížit v teoretické rovině problematiku SPU. Snažili jsme se zde podat ucelené informace o SPU, jejich diagnostice, klasifikaci dílčích poruch a integraci žáků do běžných tříd základních škol a následnou nápravou poruch učení.

V práci jsou uvedeny zákony a vyhlášky, které upravují vzdělávání žáků s SPU na základních školách. Jsou zde zmíněna i poradenská zařízení, která hrají v procesu integrace velmi důležitou roli. Dále jsme se v práci podrobněji zabývali specifickou poruchou – dyslexií, která jak se již autorka zmínila v úvodu, ji byla diagnostikována v době, kdy navštěvovala 1. stupeň základní školy.

V praktické části jsme se zabývali zjištěním, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s SPU v praxi. Výzkum primárně vycházel z odpovědí na otázky v dotazníku, na jehož základě jsme zjišťovali, jak se žáky s SPU pracují pedagogové na 1. stupni běžných základních škol. Tito žáci, až na výjimečné případy, úspěšně zapadají do běžného režimu třídy s jistými odchylkami vztahujícími se k jejich postižení. Pracují s nimi většinou pedagogové, kteří nemají speciální vzdělání na práci s těmito dětmi, ale vlastní iniciativou a samostudiem se jim snaží pomáhat.

Téma SPU je samo o sobě velmi obsáhlé a tato práce je jen nepatrným nástinem dané problematiky. Přesto se autorka domnívá, že by tato práce mohla poskytnout alespoň základní informace hlavně rodičům dětí s poruchami učení. Aby pochopily, s čím se jejich dítě každý den musí potýkat, poskytl mu potřebnou pomoc a pochopení a hlavně motivaci pro práci ke zmírnění či odstraňování projevů obtíží.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*, 1. vyd., Brno: MSD, 2005, 267 s., ISBN 80-86633-38-1
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*, Brno: Paido, 2012, 237 s., ISBN 978-80-7315-232-1 (brož.)
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*, 2. přeprac. a rozš. vyd., Brno: Paido, 2007, 247 s., ISBN 978-80-7315-158-4 (brož.)
- JESENSKÝ, Ján. A kol. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 1995, 175 s., ISBN 80-7184-030-0
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, vyd. 1., Praha: Portál, 2008, 175 s., ISBN 978-80-7367-474-8 (brož.)
- LUDÍKOVÁ, Libuše. KOZÁKOVÁ, Zdeňka. a kolektiv, *Základy speciální pedagogiky*, vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 106 s., ISBN 978-80-244-3092-8 (brož.)
- MATĚJČEK, Zdeněk. VÁGNEROVÁ, Marie. a kolektiv. *Speciální aspekty dyslexie*, vyd. 1., Praha: Karolinum, 2006, 271 s., ISBN 80-246-1173-2 (brož.)
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií....*, vyd. 1., Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s., ISBN 80-7311-000-8 (váz.)
- PECHANCOVÁ, Blanka. SMRČKOVÁ, Andrea. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*, vyd. 1, Olomouc: Universita Palackého, 1998, 36 s., ISBN 80-7067-825-9 (brož.)
- PIPEKOVÁ, Jarmila. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. přeprac. a rozš. vyd., Brno: Paido, 2010, 401 s., ISBN 978-80-7315-198-0 (brož.)
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*, vyd. 5., Praha: Portál, 2011, 156 s., ISBN 978-80-7367-931-6
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, vyd. 1., Praha: Portál, 1997, 310 s., ISBN 80-7178-135-5

- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, vyd. 4., Praha: Portál, 2010, 333 s., ISBN 978-80-7367-817 (váz.)
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*, 6. rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2009, 395 s., ISBN 978-80-7367-647-6 (váz.)
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami*, vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 28s., ISBN 978-80-244-1633-5 (brož.)
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*, vyd. 1., Olomouc Univerzita Palackého, 2006, 49 s., ISBN 80-244-1216-0
- ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyka a specifické poruchy učení*, vyd. 1., Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, 167 s., ISBN 80-7311-022-9
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, vyd. 2., Praha: Portál, 2007, 208 s., ISBN 978-80-7367-326-0 (brož.)
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, vyd. 11., Praha: Portál, 2009, 263 s., ISBN 978-80-7367-514-1 (brož.)
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, vyd. 1., Praha: Portál, 1994, 196 s., ISBN 80-7178-038-3
- *Defektologický slovník*, (uspořádal Edelsberger Ludvík at al.), vyd. 1., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 474 s., (váz)

Internetové zdroje

- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zdroj:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zdroj:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 2., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

- Zdroj: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Specialne_pedagogicke_centrum
- Zdroj: www.4zsfm.cz/pro-rodice/dys-centrum

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Anamnestický dotazník

Příloha č. 2 – Individuální vzdělávací plán – 1. Stupeň

Příloha č. 3 – Podklady k integraci

Příloha č. 4 – Diagnostika vývoje čtenářských dovedností

Příloha č. 5 – Přehled čtenářských oblastí

Příloha č. 6 – Hodnocení čtení dítěte rodiči

Příloha č. 7 – Dotazník sebehodnocení

Příloha č. 8 – Charakteristika klasifikačních stupňů

Příloha č. 9 – Dotazník

Příloha č. 1

Anamnestický dotazník

Jméno a příjmení dítěte

Datum narození

zatrhněte prosím vhodnou odpověď

Porodní váha / míra		
Narodilo se dítě před očekávaným termínem porodu? Jestliže ano, ve kterém měsíci těhotenství? V sedmém – v osmém – v nedokončeném devátém?	ano	ne
Narodilo se dítě po očekávaném termínu porodu? Jestliže ano, jak dlouho bylo přenášeno?	ano	ne
Bylo dítě křížené?	ano	ne
Bylo dítě v inkubátoru?	ano	ne
Mělo dítě novorozeneckou žloutenku po dobu delší než 10 dnů?	ano	ne
Byl porod klešťový, zadečkem anebo překotný, příliš rychlý, či naopak příliš dlouhý? Jestliže ano, zatrhněte vhodnou odpověď.	ano	ne
Bylo těhotenství rizikové (udržované)?	ano	ne
Byly i jiné komplikace v těhotenství (úrazy, onemocnění, duševní nepohoda aj.)?	ano	ne
Mělo dítě vážný úraz hlavy spojený s bezvědomím či zdravotními následky?	ano	ne
Mělo dítě zánět mozkových blan či zánět mozku?	ano	ne
Vztevalo se někdy či se vyděsilo tak, že zmodralo a lapalo po dechu, eventuálně upadlo do bezvědomí?	ano	ne
Mělo dítě křeče při horečkách?	ano	ne
Léčilo se dítě či se léčí na padoucnici (epilepsii)?	ano	ne
Mělo či má dítě noční děsy? (Noční děs je náhlé probuzení, které začíná obvykle úzkostným křikem, třesem, projevuje se rozšířenými zorničkami, nepřítomným pohledem, trvá krátce a nedá se ovlivnit naším úsilím o zklidnění dítěte.)	ano	ne
Léčilo se dítě či se léčí neurologicky?	ano	ne
Byly v rodině či v širším příbuzenstvu dítěte vážné obtíže ve čtení, psaní nebo v řeči?	ano	ne

Jiné sdělení, o kterém si myslíte, že by škola či vaše poradna měla vědět:

Příloha č. 2

Individuální vzdělávací plán - 1. stupeň (dále jen IVP)

(vychází ze Školského zákona 561/2004 Sb. a vyhlášky MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

Jméno žáka:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Školní rok:	Třída:
Zákonný zástupce:	

1. Vyšetření PPP (SPC, SVP) dne:
2. Diagnóza:
3. Platnost doporučení k integraci:
4. Platnost IVP:
5. Kontrolní vyšetření v PPP (SPC, SVP) plánováno:
6. Výchozí učební dokumenty:
7. Pedagogická diagnostika učitele: (shrnutí poznatků tř. učitele z pozorování žáka ve výuce, hodnocení výsledků práce, zapojení do kolektivu)
8. Pomůcky, metody práce (zvolené pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů): (čerpat ze zprávy PPP nebo doporučení k integraci to, co je reálně možné v hodinách dělat, příp. doplnit podle sebe) Př. Střídání charakteru úkolu, možnost relaxace, redukce písemných projevů, a čtených textů, doplňovací cvičení...

9.1. Pro všechny předměty:

(vyberte, co považujete u daného žáka za důležité, doplňte o své poznatky, případně další návrhy v metodice)

- kontrolovat pochopení zadání
- tolerovat výkyvy v tempu
- možnost delší přípravy před zkoušením
- do hodnocení písemného zkoušení z naukových předmětů
nezapočítávat pravopisné chyby
- při prověřování vědomostí, znalostí preferovat- ústní zkoušení testy, doplňovací cvičení
- ověřování pochopení zadání úkolů
- pedagogicko- psychologické postupy při vyučování (viz zpráva PPP nebo doporučení k integraci)
- tolerance pomalejšího pracovního tempa
 - potřeba stálého dohledu, kontrola zadaných úkolů
 - podporovat soustředěnost žáka
 - neustálá motivace
 - citlivé hodnocení prací, hodnotit a vyzdvihnout správnost po obsahové stránce
 - vést k sebekontrolě
 - přihlížet k slabší výkonnosti, věnovat pozornost domácí přípravě

9.2 Konkrétní úkoly v jednotlivých předmětech:

Cíl výuky je zvládnutí učiva vzdělávacího programu Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j.::, dle možností a individuálního tempa žáka.

Obsah učiva v jednotlivých ročnících viz Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j.::; časové rozvržení učiva - k nahlédnutí u vyučujících jednotlivých předmětů.

9.3 Metody a formy práce (případná redukce některé části učiva) v jednotlivých předmětech:

Český jazyk:

Matematika:

Cizí jazyk:

Člověk a jeho svět:

Předměty výchovného charakteru:

10. Způsob hodnocení, klasifikace:

Číselná nebo širší slovní hodnocení – v kterých předmětech...

11. Organizace péče a způsob reedukace:

- reedukace bude probíhat mimo vyučování v rozsahu 45minut týdně pod vedením...(jméno pedagoga)
- v rámci domácí přípravy – př. zadávaná cvičení pod vedením matky, obou rodičů

12. Podíl integrovaného žáka:

- pravidelnost docházky do reedukace SPU,
- kvalita a pravidelnost domácí přípravy
plnění pokynů učitele.....

13. Spolupráce s rodiči:

(Uvést, jak bude probíhat spolupráce se zákonnými zástupci, jak častý bude kontakt s rodinou.)

- pravidelnost práce s žákem
forma spolupráce...

14. Zhodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka/žákyně. Doporučení pro další období:

15. Případná další /lékařská/ vyšetření - dg. nález, opatření ve výuce

16. Navýšení finančních prostředků: ANO - NE

Zpracoval(a) třídní učitel(ka):

Garant IVP Z PPP (SPC, SVC):

Podpisy:

Ředitel školy:

Třídní učitel/ka:

Ostatní ped. pracovníci:

Pracovník PPP (SPC, SVC):

Zákonný zástupce žáka:

Podpis žáka:

Zpracováno dne:

Kontrola plnění IVP :

Dne:.....Podpis pracovníka PPP:.....

Dne:.....Podpis pracovníka PPP:.....

Příloha č. 3

Podklady k integraci

Následující *Podklady k integraci* předává PPP v Kladně současně se zprávou z vyšetření.

Pedagogicko-psychologická poradna – Kladno

Podklady k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením

Jméno a příjmení: Evid. č.: Datum narození:

Bydliště: Škola:

Diagnóza:

viz odborný posudek ze dne:

a) Opravňuje rozsah a stupeň postižení žáka **zařazení do speciálního školství?**

ne – ano:

b) Doba platnosti posudku:

c) Jmenovité určení pracovníka PPP (průběžná spolupráce a konzultace individuálního výchovně-vzdělávacího programu):

d) Doporučení:

Individuální speciálněpedagogická práce se zdravotně postiženým žákem mimo vyučovací dobu:

ne – ano: kompenzační nácvik SPU

jiné:

s optimální týdenní dotací:

Účast dalšího odborníka k výuce specifických dovedností:

ne – ano:

s optimální týdenní dotací:

Snížení počtu dětí ve třídě:

ne – ano

e) Vybavení žáka nezbytnými kompenzačními pomůckami nebo speciálními kompenzačními pomůckami, speciálními učebnicemi a učebními texty:

ne – ano viz *Náměty pro nápravnou péči SPU* (PPP Kladno 11/94 + dodatky)

jiné:

PPP může – nemůže uvedené zapůjčit z vlastních zdrojů

Poznámky:

Datum, podpis:

Diagnostika vývoje čtenářských dovedností

Jméno: Datum narození:

Datum provedení zkoušky:

Dítě zvládlo úkoly předslabikářového období v těchto oblastech:

motorika – grafomotorika – zraková percepce – sluchová percepce – řeč –
prostorová orientace – pravolevá orientace

Přetrvávají obtíže v těchto oblastech:

Čtení

1. Rychlost

čte:

- a) velmi rychle
- b) rychle
- c) průměrně
- d) velmi pomalu

2. Správnost – analýza chyb:

- nejčastější lokalizace chyb: začátek – střed – konec
- chybou vzniká slovo: odvozené, významově blízké – odvozené, významově vzdálené (smysluplné x nesmyslné)
- typy chyb:
 - záměny písmen: tvarově podobných – zvukově podobných – nepodobných
 - záměny slabik
 - kinetické inverze (lep – pel)
 - vynechává písmena, slabiky
 - vynechává celá slova

3. Technika čtení:

- a) čte písmena
- b) čte slabiky
- c) čte snadná slova vcelku a obtížná slova slabikuje
- d) způsob čtení izolovaných slov – ve sloupcích – v řádcích
- e) čtení smysluplného textu
- f) čtení pseudoslov (bezesmyslných slov)
- g) dvojitě čtení – dvojitě čtení pouze obtížných slov
- h) čte plynule

4. Porozumění čtenému textu:

- vypráví samostatně
- vypráví s pomocí

- potřebuje návodné otázky
- odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé
- konfabuluje (vymýšlí si)

Z hlediska obsahu:

- rozumí izolovaným slovům
- rozumí větám
- rozumí celému textu a interpretuje:
 - hlavní myšlenky
 - detaily
 - spojuje obsah s dřívějšími poznatky a zkušenostmi

5. Doprovodné projevy při čtení:

vrtí se – poposedává – jezdí rukou po stránce – vzdychá – odvádí pozornost od svého výkonu

6. Vztah ke čtení, literatuře, slovesnému umění

Příloha č. 5

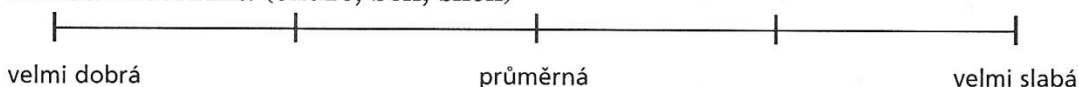
Přehled diagnostikovaných oblastí

Způsoby hodnocení:

- na pětibodové posuzovací škále označte přibližnou úroveň
- na tříbodové posuzovací škále označte přibližnou úroveň
- zaznamenejte to, co dítě zvládá
- zaznamenejte datum osvojení

Motorika

hrubá motorika (chůze, běh, skok)



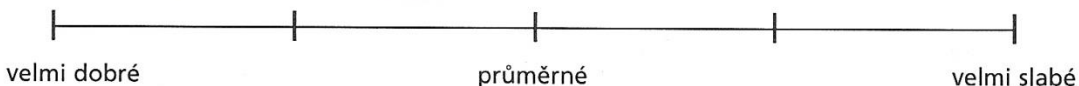
jemná motorika



pohybová koordinace

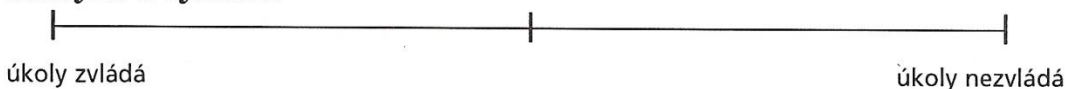


vnímání tělesného schématu



Zraková percepce

analýza a syntéza



diferenciace

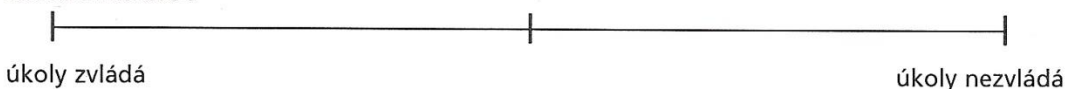
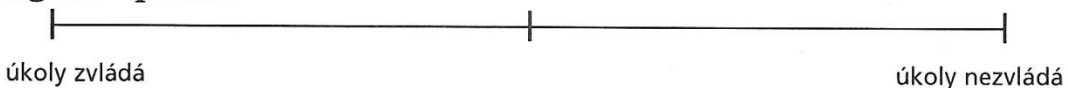


figura – pozadí



reverzní figury



Sluchová percepce

sluchová analýza (uveďte slova, která rozloží na hlásky):

sluchová syntéza (uveďte slova, která z hlásek složí):

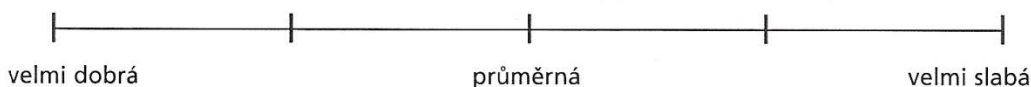
sluchová diferenciacce (uveďte slova, která rozliší):

Řeč

porozumění řeči



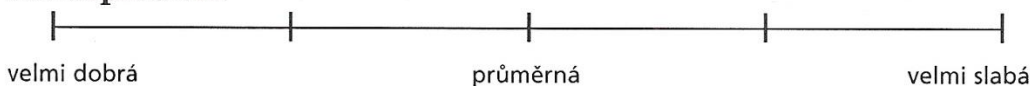
slovní zásoba



používání gramatických kategorií



řeč expresivní



artikulace bez nápadností – nesprávně vyslovuje hlásky:

Čtení, matematika – přílohy 6 a 7

Písemný projev

grafomotorika



tvary písmen zvládá – nezvládá písmena:

opis zvládá – nejčastější chyby:

přepis zvládá – nejčastější chyby:

opis a přepis bezesmyslného textu zvládá – nejčastější chyby:

Příloha č. 6

DOTAZNÍK HODNOCENÍ ČTENÍ DÍTĚTE RODIČI

	Souhlasím	Tak napůl	Nesouhlasím
1. Je docela dobrý/á čtenář/ka.			
2. Učitelka je s jeho čtením spokojená.			
3. Myslím si, že čte stejně dobře nebo lépe než jeho spolužáci.			
4. Nevadí mu číst nahlas před spolužáky.			
5. Myslím si, že spolužáci považují jeho čtení za docela dobré.			
6. Čtení mu dá méně práce než dřív.			
7. Učitelka si myslí, že čte docela dobře.			
8. Při čtení potřebuje méně pomoci než dřív.			
9. Myslím si, že čte docela dobře.			
10. Ve čtení se zlepšuje.			
11. Myslím si, že čte stejně rychle nebo rychleji než jeho spolužáci.			
12. Čtení ho baví.			
13. Čte rychleji než dřív.			
14. Když čte, tak je v pohodě.			
15. Čtení považuje za docela snadné.			
16. Když čte, tak rozezná více slov než dřív.			
17. Rozumí tomu, co čte, lépe než dřív.			
18. Jsem s jeho čtením spokojen/a.			
19. Čte si, i když nemusí, pro zábavu.			
20. Rád/a si čte knížky nebo časopisy.			
21. Ze čtení má strach.			
22. Ve čtení dělá méně chyb než dřív.			
23. Dříve se kvůli čtení trápil/a, ale teď už ne.			
24. Čtení mu kazí nebo kazilo známky na vysvědčení.			
25. Se čtením mu musí někdo pomáhat.			

Hodnocení: Souhlasím 2 body, Tak napůl 1 bod, Nesouhlasím 0 bodů. Otázku číslo 21, 24 a 25 je třeba hodnotit opačně: Souhlasím 0 bodů a Nesouhlasím 2 body.

Příloha č. 7

DOTAZNÍK SEBEHODNOCENÍ ČTENÍ

	Souhlasím	Tak napůl	Nesouhlasím
1. Jsem docela dobrý/á čtenář/ka.			
2. Paní učitelka je s mým čtením spokojená.			
3. Čtu stejně dobře nebo lépe než spolužáci.			
4. Nevadí mi číst nahlas před spolužáky.			
5. Spolužáci si myslí, že čtu docela dobře.			
6. Čtení mi dá méně práce než dřív.			
7. Paní učitelka si myslí, že čtu docela dobře.			
8. Při čtení potřebuji méně pomoci než dřív.			
9. Rodiče si myslí, že čtu docela dobře.			
10. Ve čtení se zlepšuji.			
11. Čtu stejně rychle nebo rychleji než spolužáci.			
12. Čtení mě baví.			
13. Čtu rychleji než dřív.			
14. Když čtu, tak jsem v pohodě.			
15. Čtení považuji za docela snadné.			
16. Když čtu, tak rozeznám více slov než dřív.			
17. Rozumím tomu, co čtu, lépe než dřív.			
18. Rodiče jsou s mým čtením spokojeni.			
19. Čtu si, i když nemusím, pro zábavu.			
20. Rád/a si čtu knížky nebo časopisy.			
21. Ze čtení mám strach.			
22. Ve čtení dělám méně chyb než dřív.			
23. Dříve jsem se kvůli čtení trápil/a, ale teď už ne.			
24. Čtení mi kazí nebo kazilo známky na vysvědčení.			
25. Se čtením mi musí někdo pomáhat.			

Hodnocení: Souhlasím 2 body, Tak napůl 1 bod, Nesouhlasím 0 bodů. Otázku číslo 21, 24 a 25 je třeba hodnotit opačně, Souhlasím 0 bodů a Nesouhlasím 2 body.

Příloha č. 8

Charakteristika klasifikačních stupňů

Klas. stup.	Ovládnutí učiva předepsaného osnovami	Úroveň myšlení	Vyjadřování myšlenek	Aplikace vědomostí, řešení úkolů (zvláště praktických) chyby, jichž se žák dopouští	Píle a zájem o učení
1	bezpečně ovládá	pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti	vyjadřování výstižné a poměrně přesné	spolehlivě a uvědoměle užívá vědomostí a dovedností pracuje samostatně iniciativně, přesně a s jistotou	aktivní učí se svědomitě a se zájmem
2	ovládá	uvažuje samostatně	celkem výstižně	dovede používat vědomostí a dovedností při řešení úkolů: malé, nepříliš časté chyby	učí se svědomitě
3	v podstatě ovládá	menší samostatnost v myšlení	nedovede se dosti přesně vyjádřit	řeší za pomoci učitele s touto pomocí snadno překonává potíže a odstraňuje chyby, jichž se dopouští	v učení a práci nepotřebuje větších podnětů
4	ovládá jen částečně značné mezery ve vědomostech a dovednostech	myšlení nesamostatné	myšlenky vyjadřuje se značnými potížemi	dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává	malý zájem o učení potřebuje stále pomoc a pobídky
5	neovládá	i na návodné otázky učitele odpovídá nesprávně	i na návodné otázky učitele odpovídá nesprávně	praktické úkoly nedokáže splnit ani za pomoci učitele	veškerá pomoc a pobízení jsou zatím neúčinné

DOTAZNÍK

*Vážené paní/Vážení páni učitelé,
tímto bych vás chtěla požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce na téma „Integrovaná edukace žáků se specifickými poruchami učení na I. stupni základních škol“ a má sloužit k mému výzkumu v praktické části práce. Dotazník je zcela anonymní. Byla bych Vám velice vděčná za poskytnutí Vašich názorů a informací. Předem vám moc děkuji za vyplnění dotazníku a za váš čas.
(Dotazník prosím vyplňte tiskacím písmem)*

*Veronika Mlčochová
studentka Pedagogické fakulty
Universita Palackého Olomouc
Obor: Učitelství pro 1 st. ZŠ
5. ročník
Kontakt: 607750141*

Škola:.....
.....

Třída:.....
.....
.....

- 1.) Máte ve třídě žáka/žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou učení (SPU)?
a) ano
b) ne

(Pokud je Vaše odpověď na ot. č. 1.- NE, v dotazníku není nutno pokračovat)

- 2.) Uveďte kolik žáků se specifickou poruchou učení je ve Vaší třídě? (v případě, že máte ve třídě více dětí se specifickou poruchou učení, vyberte jedno pro vyplnění dotazníku.)

.....
.....
.....

- 3.) Vypište podrobně, které specifické poruchy byly u žáka diagnostikovány:

.....
.....
.....

4.) Uved'te, v jakých předmětech žák se specifickou poruchou učení vyniká:

.....
.....
.....
.....

5.) Uved'te, v jakých předmětech žák se specifickou poruchou učení naopak nevyniká:

.....
.....
.....
.....

6.) V hodinách Českého jazyka – používáte nějaké speciální metody/postupy, pro žáky se specifickou poruchou učení v mluvnické části, např. při psaní diktátu?

- a) přizpůsobuji tempo diktování tempu psaní žáka
- b) žák píše věty ob jednu (po dohodě vynechává každou druhou větu)
- c) diktát připravím formou vytištěného textu s vynechanými místy na doplnění vynechaných písmen či podle aktuálního učiva (I/Y, zdvojené souhlásky,...)

7.) Má žák se specifickou poruchou učení více času na opravu/kontrolu než ostatní ?

- a) ano
- b) ne

8.) Hodnotíte písemný projev žáka se specifickou poruchou učení mírněji než u ostatních žáků ve třídě?

- a) ano
- b) ne

9.) Je u žáka se specifickou poruchou učení, důležitá průběžná kontrola při samostatné práci ve třídě?

- a) ano (*vypište prosím podrobněji proč jste zvolil/a tuto odpověď*)

.....
.....
.....
.....

- b) ne (*vypište prosím podrobněji proč jste zvolil/a tuto odpověď*)

.....
.....
.....
.....

10.) Vedete žáka se specifickou poruchou učení ke správnému použití techniky čtení?

a) ano *(doplňte prosím jak?)*

.....
.....
.....
.....
.....

b) ne

11.) Má žák se specifickou poruchou učení soustavné potíže se čtením?

a) ano *(doplňte prosím jaké?)*

.....
.....
.....
.....
.....

b) ne

12.) Jak hodnotíte žáka se specifickou poruchou učení v hodinách Anglického jazyka/Německého jazyka? *(vyplňte v případě, že tento předmět učíte, jinak pokračujte otázkou č. 13)*

a) slovně

.....
.....
.....
.....
.....

b) písemně

.....
.....
.....
.....
.....

c) průběžně

.....
.....
.....
.....
.....

13.) Má žák se specifickou poruchou učení na písemný test z cizího jazyka více času než ostatní žáci?

- a) ano
- b) ne

14.) Klasifikujete žáka se specifickou poruchou učení mírněji ?

- a) ano
- b) ne

15.) Jaké hodnocení žáka se specifickou poruchou učení preferujete?

a) písemné (*vypište prosím podrobněji, proč jste zvolil/a tuto odpověď*)

.....

.....

.....

.....

.....

b) slovní (*vypište prosím podrobněji, proč jste zvolil/a tuto odpověď*)

.....

.....

.....

.....

.....

16.) V hodině Matematiky – má při písemném opakování žák se specifickou poruchou učení více času na vypracování/kontrolu?

- a) ano
- b) ne

17.) Je žák se specifickou poruchou učení schopen v hodině Matematiky, Českého jazyka, Anglického jazyka, Německého jazyka udržet tempo s ostatními?

- a) ano
- b) ne

18.) Jaká je podle Vás domácí příprava žáka se specifickou poruchou učení na vyučovací hodiny? Připravuje se dostatečně vzhledem ke své specifické poruše učení?

.....

.....

.....

.....

19.) Připravujete pro dítě se specifickou poruchou učení samostatné úkoly odpovídající jeho poruchám/ schopnostem?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

20.) Chová se žák se specifickou poruchou učení agresivně ke spolužákům?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

21.) Jak je vnímán žák se specifickou poruchou učení třídním kolektivem?

a) spíše pozitivně (*napište prosím svůj vlastní názor*)

.....

.....

.....

.....

b) spíše negativně (*napište prosím svůj vlastní názor*)

.....

.....

.....

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Mlčochová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Integrovaná edukace žáků s poruchami učení na 1. stupni základních škol
Název v angličtině:	Integrated education of pupils with learning difficulties at first grade of primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a integrací žáků do školních tříd běžných škol. Teoretická část je zaměřena na definování pojmů specifické porucha učení, etiologii, diagnostiku specifických poruch učení, integraci a následnou reedukaci, poradenstvím a legislativě integrace v České republice.</p> <p>Praktická část se zabývá integrací žáků se specifickými poruchami učení v městě Prostějov.</p>
Anotace v angličtině:	<p>The diploma project is concerned with specific learning difficulties and the integration of pupils into mainstream school classrooms . The theoretical part is focused on specific learning difficulties, etiology, diagnostic, integration and their following re-education, consultancy and legislation the integration of pupils into classroom in the Czech Republic.</p> <p>The practical part is based especially the integration of pupils with the specific learning difficulties in the city of Prostějov.</p>
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, dyslexie, reedukace, integrace, diagnostika, pedagogická diagnostika, poradenství, legislativa, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova v angličtině:	Specific learning difficulties, dyslexia, reeducation, integration, diagnostic, education diagnostic, consultancy, legislation, education of pupils with specific learning disabilities.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Anamnestický dotazník Příloha č. 2 – Individuální vzdělávací plán – 1. Stupeň Příloha č. 3 – Podklady k integraci Příloha č. 4 – Diagnostika vývoje čtenářských dovedností Příloha č. 5 – Přehled čtenářských oblastí Příloha č. 6 – Hodnocení čtení dítěte rodiči Příloha č. 7 – Dotazník sebehodnocení Příloha č. 8 – Charakteristika klasifikačních stupňů Příloha č. 9 – Dotazník
Rozsah práce	Stran 90
Jazyk práce	Český jazyk