

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Integrace žáků se specifickými poruchami učení
a chování do běžných malotřídních a základních škol
v Jihomoravském kraji**

Diplomová práce

Olomouc

2014

Vedoucí práce:

Mgr. Kristýna Krahulcová

Autor práce:

Pavla Rejnušová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím citovaných literárních pramenů, uvedených v seznamu použité a prostudované literatury v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském a právech souvisejících s právem autorským. Souhlasím také s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Mokrém dne

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Kristýně Krahulcové za její ochotu při vedení mé diplomové práce, trpělivost se mnou, její čas a především za poskytování cenných rad při jejím zpracování. Dále bych chtěla touto cestou poděkovat své rodině za jejich podporu, vstřícnost během mého studia, zaměstnavateli, Základní škole Mokrý, který mi umožnil studium při práci a všem, kteří se podíleli na dotazníku k mé diplomové práci.

Obsah

ÚVOD	6
<i>I TEORETICKÁ ČÁST</i>	8
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	9
1.1 Pojem, definice specifických poruch učení	9
1.2 Charakteristika specifických poruch učení	10
1.2.1 Dyslexie	10
1.2.2 Dysgrafie	11
1.2.3 Dysortografie	12
1.2.4 Dyskalkulie	13
1.2.5 Dyspraxie	14
1.3. Speciálněpedagogické nápravné metody poruch učení	14
1.3.1 Reeducace poruch učení	15
1.3.2 Rehabilitace	19
1.3.3 Kompenzace	20
1.4 Příčiny jednotlivých poruch učení	21
2 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	26
2.1 Pojem, definice specifických poruch chování	26
2.2 Charakteristika specifických poruch chování	26
2.2.1 LMD – poruchy pozornosti	27
2.2.1.1 ADD	29
2.2.1.2 ADHD	30
2.2.2 Problémové chování	32
2.2.2.1 Krádeže	32
2.2.2.2 Vzдорovitost	33
2.2.2.3 Agresivita	33
2.2.2.4 Záškoláctví	34
2.2.2.5 Šikana	35
2.2.2.6 Lhaní	35
2.2.2.7 Podvody	36
3 ŠKOLNÍ INTEGRACE	37
3.1 Pojem integrace	37
3.2 Právní integrace	38

3.3	Integrace z pohledu školy	39
3.4	Integrace z pohledu rodiny dítěte	40
4	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SPU A SPCH	42
4.1	Možnosti vzdělávání žáků s SPU a SPCH	42
4.2	Individuální vzdělávací program	43
4.3	Hodnocení a klasifikace žáků s SPU a SPCH	44
II	PRAKTICKÁ ČÁST	48
5	SPECIFIKACE VÝZKUMU	49
5.1	Výzkumný cíl	49
5.2	Výzkumné otázky.....	50
5.3	Výzkumné metody	51
5.3.1	Dotazník	51
5.4	Výzkumný soubor	52
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	53
6.1	Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření	53
6.2	Interpretace výsledků šetření	62
7	DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY	71
	Anotace	74
	Summary	75
	SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Určitě každý člověk by chtěl v životě dosáhnout určitého vzdělání, najít si slušnou práci, být v ní úspěšný, mít svoji vlastní rodinu, zkrátka v životě něčeho dosáhnou. To jsou cíle každého z nás. Pro mnoho z nás jsou tyto cíle snadno splnitelné, avšak pro některé jsou to cíle často vzdálené a jejich cesta k nim je plná trápení, dřiny, úsilí, stresu a i přes jejich veškerou snahu ne vždy dopadnou tak, jak by si představovali. Řeč je o lidech s postižením, ať už s mentálně, tělesně nebo s různými poruchami učení a chování. Právě tito lidé skrz své postižení jsou často vystaveni společenské izolaci, diskriminaci a proto je jejich cesta za úspěchem složitější, než u lidí bez postižení. V dnešní době si naštěstí stále více uvědomujeme, že je třeba tyto jedince stále více do společnosti začleňovat, neboť každý člověk má stejná práva, ať už je to jedinec postižený, či ne. Důležitým mezníkem v životě každého z nás je školní vzdělání, které začíná na základní škole, neboť právě od vzdělání se odvíjí naše budoucí zaměstnání. Je proto důležité, aby byly pro postižené osoby vytvořeny dostačující podmínky pro jejich vzdělání a ti mohly tak následně žít stejně hodnotný život jako ostatní. Bohužel mnoho možností pro tyto jedince a jejich vzdělávání není, ale jednou z možností je integrace těchto žáků do běžných základních škol a tím jejich začlenění do společnosti.

Téma „Integrace žáků se specifickými poruchami učení a chování do běžných základních a malotřídních škol v Jihomoravském kraji“, jsem si vybrala proto, že je v současnosti stále aktuálním tématem a s integrací nebo s žáky s SPU a SPCH se setkáváme již na každé základní nebo malotřídní škole. Dalším důvodem je to, že jsem měla možnost po 2 roky pracovat jako asistentka pedagoga u chlapce na ZŠ, který trpěl právě poruchami učení a chování a byl integrován. Tato možnost se mi naskytla náhodou jako další úvazek k mému dosavadnímu zaměstnání ve školství. Byla to pro mě obrovská zkušenost. Nejen, že jsem tím mohla někomu s jeho problémy pomoci, ale také jsem měla možnost poznat tak v praxi vzdělávání těchto jedinců a nyní se díky této zkušenosti v mé diplomové práci mohu věnovat problematice, která mě při výkonu asistentství jako téma opravdu zaujala. Do Jihomoravského kraje patří mé bydliště i škola, kde pracuji, proto je výzkum mé diplomové práce zaměřen na tento kraj.

Tato diplomová práce je rozdělena na 2 části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze 4 kapitol, jenž první se zabývá jednotlivými specifickými

poruchami učení, jejich charakteristikou, projevy, příčinami a nápravnými metodami. Druhá kapitola je zaměřena na specifické poruchy chování, zejména poruchy pozornosti, jejich projevy, ale také na problémové chování. Třetí kapitola se zabývá školní integrací, a to jejím definováním, právní integrací a integrací z pohledu školy a rodiny dítěte. Poslední čtvrtá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování a to zejména na jejich možnosti vzdělávání, jejich hodnocení, klasifikaci při vzdělávání a na individuální vzdělávací program. Praktická (výzkumná) část je určena vyhodnocením dotazníků, které byly zaměřeny na práci učitelů základních a malotřídních škol s integrovanými žáky se specifickými poruchami učení, kteří mají s těmito žáky již určité zkušenosti. Výzkum je orientován na názory těchto učitelů, zda je podle nich integrace pro žáky přínosná a zda s touto integrací souhlasí či ne.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké názory na integraci žáků s SPU a SPCH mají učitelé na základních a malotřídních školách v Jihomoravském kraji, jak k této problematice přistupují a jak je integrace v Jihomoravském kraji na těchto školách rozšířená.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této diplomové práce se skládá ze čtyř kapitol, které se dělí na další podkapitoly. V první kapitole se především seznámíme s pojmem specifické poruchy učení, několik z nich si vyjmenujeme a budeme se zabývat jejich projevy, příčinami a možnostmi náprav, jimiž je možné problémy určitých poruch zmírnit. Druhá kapitola je zaměřena na specifické poruchy chování, kde si tento pojem definujeme. Zde jsou uvedeny nejčastější poruchy chování, jejich projevy, příčiny a také takové poruchy chování, s kterými se nyní na školách nejčastěji setkáváme. Ve třetí kapitole se budeme zabývat samotnou integrací, kde poukážeme na to, co to vlastně integrace ve školství znamená, setkáme se zde s integrací z právního hlediska a podíváme se na ni z pohledu rodiny postiženého dítěte a školy. Čtvrtá kapitola je zaměřena na možnosti vzdělávání postiženého jedince a na jeho hodnocení a klasifikaci při integrovaném vzdělávání. Zde také definujeme, co je individuální vzdělávací program, který s integrací jedinců do škol úzce souvisí.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole se seznámíme s jednotlivými specifickými poruchami učení, jejich problematikou, příčinami a projevy. Zaměříme se také na žáky postižené těmito poruchami, na práci s nimi a především na speciálněpedagogické nápravné metody jako je reedukace, rehabilitace a kompenzace těchto poruch.

1.1 Pojem, definice specifických poruch učení

Definice specifických poruch učení procházela mnoha změnami, proto se z počátku století výrazně liší od definice současné. Změny se odrážejí ve vývoji vědních oborů a v přístupu autorů k dané problematice, kteří se určitou problematikou zabývají a definice formulují. (Zelinková, 2003)

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. (Selikowitz, 2000, s. 11, 12)

Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. (Matějček, 1987, s. 25)

Jednotlivé poruchy mají individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrálního nervového systému. (Zelinková, 2003)

Poruchy učení se objevují často společně s jinými handicap, ale nemusejí s nimi souviset. Mohou se objevovat společně s poruchami chování, smyslovými vadami, mentální retardací nebo sensorickým postižením. Jednotlivé typy poruch patřící do skupiny nazývajících se poruchy učení jsou si vzájemně příbuzné, proto je pro ně používán společný pojem. Společným pojmem poruchy učení ukazujeme, že mezi těmito poruchami existuje určitá spojitost, která souvisí s jejich příbuzností.

Zda se u jedince vyskytují některé ze specifických poruch učení lze diagnostikovat především v průběhu školní docházky. Diagnostika bývá prováděna na základě učebních výkonů žáka, a to jeho školních výsledků a obecných či speciálních intelektových schopností.

Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časné po narození dítěte. Určitou roli zde hraje dědičnost, případně kombinace dědičnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9)

Často bývají školní neúspěchy dětí s poruchami učení považovány za jejich neschopnost. V mnoha případech bývá vina také přiřazována učitelům či rodičům a jejich nezájmu o dítě. Poruchami učení nebývá postižen jen rozvoj školních dovedností, ale je jimi postižena celá osobnost dítěte. (Vítková, 1998)

1.2 Charakteristika jednotlivých specifických poruch učení

Za žáky se specifickými poruchami učení pokládáme děti, ale také dospívající, kteří z určitých příčin zaostávají výkonově za svými spolužáky a mají s učením jisté potíže.

1.2.1 Dyslexie

Dyslexie patří ve skupině poruch učení mezi poruchu nejznámější, neboť nejnápadněji ovlivňuje úspěšnost dítěte ve škole. (Zelinková, 2003)

Dyslexie bývá charakterizována jako porucha v oblasti osvojování si čtenářských dovedností pomocí běžných výukových metod. Projevuje se tzv. specifickými obtížemi ve čtení. (Renotierová, Ludíková, 2003, 2004, s. 294)

Jedinec s touto poruchou má potíže jak se slovy, tak i při práci s nimi. Dítě nezvládá rozkládat slova na hlásky, hlásky převádět na písmena a ta zapisovat. Problémy nastávají při vyjadřování se řečí psanou a ve zpracování psané řeči, a to při čtení. (Matějček, 1987)

Mezi základní znaky čtenářského výkonu, které dyslexie postihuje, patří rychlost čtení, správnost, technika čtení a porozumění čteného textu. Dyslexie bývá velice často spojena s dysortografií.

Projevy dyslexie:

- při čtení neznámého slova jedinec váhá,
- při čtení víceslabičného slova má se čtením problém,
- špatně rozlišuje délku samohlásek,
- špatně rozlišuje tvrdé a měkké slabiky,

- často zaměňuje tvarově a zrcadlově si podobná písmena – b-d-p,
- krátká slova při čtení vynechává,
- přehazuje slabiky a pořadí písmen,
- zaměňuje písmena zvukově podobná – t-d,
- delší slova zkracuje,
- ve víceslabičných slovech si domýšlí koncovky,
- při čtení slova hádá nebo si slova domýšlí. (Fabiánková, Havel, Novotná)

Pokud je čtení příliš pomalé nebo naopak poměrně rychlé, dítě čtenému textu nerozumí, unikají mu souvislosti a čtené poznatky si není schopen zapamatovat.

1.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha, která se projevuje v psaní. Ovlivňuje úpravu, čitelnost a grafickou stránku písemného projevu. Jedinec není schopný se naučit čitelně psát. (Zelinková, 2003)

Dysgrafie způsobuje potíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, snižuje schopnost pohybové koordinace, projevuje se v zrkadlové a pohybové paměti, pozornosti a hraje roli také v prostorové orientaci.

Porucha psaní se často vyskytuje u dětí s poruchami čtení. U takových dětí je možné objevit potíže se psáním teprve v době, kdy jsou zjištěny poruchy čtení. (Selikowitz, 2003, s. 75)

Jedinci s touto poruchou drží psací potřeby často neuvolněně, křečovitě, ale ne proto, že trpí nějakou poruchou hybnosti, ale neví si rady s tvary písmen.

Projevy dysgrafie u jedince:

- tvary písma píše neúhledně, písmo je neuspořádané a často těžko čitelné,
- písmo příliš velké nebo naopak příliš malé,
- často přepisuje písmena a škrťá,
- píše pomalým tempem,
- špatně se orientuje v liniatuře,
- u písma zaměňuje tvary nebo je obrací,
- text píše zrcadlovitě,

- komolí jak písmena, tak i celé slabiky,
- vynechává slova,
- zaměňuje směry. (Fabiánková, Havel, Novotná)

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je poruchou pravopisu, projevující se při učení a aplikaci gramatických pravidel. (Zelinková, 2003)

Jedinec trpící touto poruchou má nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, celkové vnímání a reprodukci rytmu.

Kvůli těmto potížím mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby. Vzhledem k tomu, že sluchové vnímání je u nich porušeno, probíhá tento proces nedokonale a projeví se specifickou chybovostí při psaní diktátu. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 23)

Žák poslouchá diktovaná slova (sluchové vnímání), vnímá jejich obsah (slovní zásoba, porozumění řeči), rozkládá slyšené slovo na hlásky (sluchová analýza), vybavuje si tvary písmen (automatizace spojení hláska – písmeno), píše (grafomotorika), diktuje si po písmenech (sluchová syntéza), přemýšlí nad gramatickými pravidly (paměť, pracovní paměť) a aplikuje je. Obtíže v kterémkoli z těchto kroků způsobují chyby. (Zelinková, 2008, s. 68, 69)

Dítě chybí nejen při diktátech, ale také při opisování a přepisování textu.

Často můžeme tuto poruchu diagnostikovat společně s dyslexií, ale může být i izolovaným problémem.

Projevy dysortografie u jedince:

- zaměňuje tvrdé, měkké slabiky a hlásky – d-d', t-t', di-dy, ti-ty,
- má problémy při určování vzorů podstatných jmen,
- potíže s délkou samohlásek,
- slova píše, jak je slyší,
- spojuje více slov v celek,
- má potíže při rozložení slov na slabiky a složení,
- má potíže s psaním pádových otázek,

- plete malá a velká písmena,
- pomalé osobnostní pracovní tempo,
- zaměňuje zvukově podobné hlásky – c-z, h-g, č-š,
- vynechává, přidává nebo nesprávně umisťuje diakritická znaménka (háčky, čárky). (Fabiánková, Havel, Novotná)

1.2.4 Dyskalkulie

Projevy dyskalkulie můžeme zaznamenat při osvojování matematických dovedností, zejména v oblasti aritmetiky. Jedinec má výrazné obtíže při abstraktním myšlení, které je základem matematiky, v chápání číselných pojmů a při provádění matematických operací. Jeho číselné představy jsou nedostatečné.

Dyskalkulie ovlivňuje nejen osvojování matematiky, ale též předmětů, v nichž je třeba využít různé číselné údaje. Jestliže žákovi chybějí číselné představy, neumí např. pracovat s časovými přímkami v historii, lehce zamění roky apod. (Zelinková, 2008, s. 158)

Dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvlášť opožděno a mělo normální příležitost k učení. (Matějček, 1987, s. 79)

Projevy dyskalkulie u jedince:

- špatně označuje množství a počet předmětů,
- má problémy s operačními znaky a základními matematickými úkony,
- je neschopné psát matematické znaky,
- chybuje při psaní číslic a číslice zaměňuje – např. 6 za 9, 52 za 25,
- je neschopné provádět matematické operace,
- má problémy v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi,
- vynechává číslice při vyjmenovávání číselné řady,
- nezvládá počítat z paměti,
- má problémy se slovními úlohami.

1.2.5 Dyspraxie

Žák s dyspraxií má problémy s osvojováním, plánováním a prováděním volných pohybů, svalovou ztuhlostí a svalovým napětím neboli pohybovou koordinací. (Zelinková, 2003)

Tyto projevy provázejí jedince po celý život, nepříznivě ovlivňují jeho sebehodnocení, navazování sociálních kontaktů, začlenění do společnosti i proces vzdělávání. (Zelinková, 2008, s. 167)

Tuto poruchu můžeme přeložit jako poruchu obratnosti a neschopnosti vykonávat složitější úkony. Obtíže se však mohou objevit také při mluvení, kde tato porucha způsobuje artikulační neobratnost.

Bohužel většina učitelů projevy dyspraxie často nerozpozná a tyto projevy považuje za lajdáctví, nedbalost, nešikovnost a především nekázeň. (Zelinková, 2003)

Projevy dyspraxie u jedince:

- je pomalý, nezručný,
- obtíže se u něj mohou vyskytovat také při psaní, kreslení,
- objevují se u něj poruchy hrubé motoriky, nezvládá jemnou motoriku,
- má stále nevyhraněnou laterální,
- špatně se orientuje ve škole,
- má potíže při převlékání, stolování,
- má obtíže při práci s psacími, výtvarnými a pracovními potřebami.

1.3 Speciálněpedagogické nápravné metody poruch učení

Speciálněpedagogické nápravné metody se zaměřují na překonávání, zmírnění, příp. i na prevenci defektivitu, tj. narušených vztahů jedince se speciálními potřebami k výchově, vzdělávání a práci. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 24)

Tyto metody členíme na 3 skupiny:

- metody reedukace
- metody rehabilitace
- metody koordinace (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

1.3.1 Reedukace poruch učení

Reedukace patří mezi základní speciálněpedagogické metody společně s rehabilitací a kompenzací. Když bychom tento pojem doslova přeložili, znamenal by převýchova, avšak obsah tohoto pojmu je zcela jiný.

Metody reedukace (z lat. re – opět, znovu, educatio – výchova) lze chápat jako postupy, zaměřené na rozvoj a celkové zlepšení těch funkcí, které se v důsledku orgánového poškození (vrozeného nebo získaného) nerozvinuly, příp. zcela vymizely, nebo na odstranění nežádoucích výsledků předchozí výchovy. (Renotierová, Ludíková, 2003, 2004, s. 24)

Reedukace znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. Nejde o nápravu, ale utváření nových návyků a dílčích dovedností. Při reedukaci učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. (Zelinková, 2003, s. 13)

Metody a postupy reedukace specifických poruch učení mohou těmto dětem pomoci rychleji a snadněji překonat jejich obtíže a tím eliminovat nebo zmírnit negativní dopady nejen na jejich školní úspěšnost. Velmi důležité je proto včasné rozpoznání a diagnostika specifických poruch učení, na jejímž podkladě je třeba adekvátně zvolit reedukační postupy. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 7)

Reedukace je individuální proces, kdy jednotlivý postup je utvářen podle aktuálního vývoje každého jedince. Důležitým krokem pro správnou reedukaci je navození počátečního kontaktu a je třeba vždy vycházet z toho, co dítě zajímá, co jej baví a v čem je dítě úspěšné. (Zelinková, 2003)

Dyslexie

Při reedukaci dyslexie vycházíme z analyticko-syntetické metody vyučování čtení, kdy začínáme rozvíjet percepčně-motorické funkce, řeč a další dovednosti související se čtením. (Zelinková, 2003)

Je třeba vycházet ze dvou oblastí a to zdokonalit techniku čtení (dekódovat) a porozumět textu. Obě oblasti se vzájemně ovlivňují a spolu souvisejí. Pokud dítě nezvládá techniku čtení, a to nedokáže identifikovat jednotlivé tvary písmen (chybí mu

zraková představivost), nedokáže spojit písmena do slabik, provést syntézu písmen ve slovo, pak není možné porozumět významu slova a následně čtenému textu.

Základem úspěchu reedukace je vyvolat u dítěte touhu po čtení.

Metody reedukace:

- osvojování tvaru písmen (fixace a vyvozování) – obrázky abecedy, obtahování tvarů písmen, barevné kostky, karty s písmeny, modelování písmen z drátku, dokreslování nedokončených tvarů písmen, vytváření obrázků z písmen, skládání písmen z dílků, hledání ukrytých písmen na obrázku, mozaiky s písmeny, plastická písmena,
- rozlišování a fixace tvarově podobných písmen – spojení obrázku a písmene, modely jednotlivých podobných písmen, barevné vyškrtávání nebo kroužkování, porovnávání podobných písmen, obtahování,
- spojování hlásek a písmen do slabik – dyslektické okénko, navlékání korálek s písmeny, spojování slabik s předmětem či obrázkem, propojování s pohybem,
- spojování slabik do slov, následné čtení slov – speciální pexesa se slabikami, domino, vyznačování obloučků, dyslektické okénko,
- čtení textu – krátké texty, čtení v duelu, výraznější typy písma,
- porozumění čtenému textu – ústní vyjádření, přiřazování vět k obrázku, doplnění chybějících slov ve větě, dokončování příběhů, vyjádření obsahu obrázkem,
- tempo čtení – dyslektické okénko, motivace, procvičení náročnějších typů slov, rozčlenění textu. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysgrafie

Reedukace dysgrafie je metoda velmi náročná a dlouhodobá a bohužel nebývá vždy účinná. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 101)

Důležitým krokem pro úspěšnou reedukaci této poruchy je respektovat tempo u psaní dítěte a vhodná motivace, kdy se snažíme vést dítě k tomu, že důležitost kvality písma v budoucnu nehraje roli.

Děti s vážnou poruchou psaní se nejlépe učí manuskript (tiskací písmo) jako nejjednodušší formu písma. (Selikowitz, 2000, s. 79)

Metody reedukace:

- grafomotorický nácvik, rozvoj hrubé a jemné motoriky – chytání míče, chůze mezi kuželi, poskoky, stoj, sed, obtahování – uvolňování ruky a zafixování tvaru písmen, oční pohyby, uvolňovací cviky nejprve na svislé ploše, mačkání míčku, držení psacího náčiní,
- osvojování a zapamatování písmen – obtahování tvaru písmen, pomocná liniatura, obrázková abeceda, psaní písmen na záda, razítka písmen, karty s písmeny, míče s písmeny, skládání písmen z dílků,
- písemný projev – přiřazování k tiskacím písmenům, navádění na vybavení tvaru, tabulky s tiskacím a psacím písmem vedle sebe, spojování obrázku a psacího písmene při záměnách písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysortografie

Pro snadnější začátek reedukace dysortografie je třeba začít s dětskými hrami, při nichž se rozvíjí sluchová orientace, sluchové rozlišování, zdokonaluje se sluchová syntéza a analýza a také dítě hrami získává potřebný rytmus, jeho vnímání a napodobování. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Při diktátu je třeba přizpůsobit tempo jedinci nebo zadávat cvičení, která jsou podstatně kratší a která je žák schopný dokončit. Je proto důležité podporovat tímto jeho sebevědomí, motivovat a vytvářet v dítěti návyk pracovat pečlivě. (Zelinková, 2003)

Metody reedukace:

- vynechávání písmen – hledání písmen, která do slova nepatří, skládání rozstříhaných slov, dělení slov na slabiky,
- vynechávání slabik, slov, vět – hledání slov, která do vět nepatří,
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének – využití bzučáku, vytleskávání, kartičky s tečkou a čárkou, natahovací pružiny pro znázornění délky samohlásky,
- rozlišování měkkých a tvrdých slabik – mačkadla s tvrdým a měkkým povrchem, barevně odlišné karty, barevná pravidla, barevné kostky s písmeny,

- rozlišování slabik bě, pě, vě, mě – karty s těmito slabikami, přehledy s obrázky osvojování a fixace pravopisných pravidel – diktáty v jeho tempu, říkanky k danému pravidlu, gramatické přehledy. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyskalkulie

Při reedukaci dyskalkulie nesmíme zapomínat respektovat úroveň vývoje dítěte a vývoj psychických funkcí. Hledáme tu úroveň, na které se dítě aktuálně pohybuje, a odtud teprve postupujeme k náročnějším úkolům. (Zelinková, 2003)

Výsledky reedukace výrazně ovlivňuje spousta dalších obtíží, které poruchu doprovázejí a není možné je překonat vůlí. Základem pro úspěšnou reedukaci je probudit u žáka číselné představy a porozumět tak samotnému pojmu číslo.

Při reedukaci dyskalkulie vycházíme z cílů, kterých bychom chtěli na jejím základě dosáhnout, a to snažit se dítě posunout na úroveň třídy a odbourat u dítěte strach z matematiky. (Simon, 2006)

Možným způsobem, jak dítě motivovat k procvičování aritmetiky, je formou her na počítači. Existuje spousta programů k vyučování a procvičení aritmetiky. Mnohé z nich jsou zábavně navrženy. (Selikowitz, 2000)

Metody reedukace:

- předčíselné představy – klasifikace, třídění, přiřazování obrázků, pojmy (více, méně, stejně), pokračování v řazení prvků, doplňování částí do celku,
- číselné představy – přiřazování prvků a číslic, globální zvládnutí množství pomocí hrací kostky, orientace na číselné ose, porovnávání čísel, doplňování čísel v číselné řadě, počítadla, čísla v mřížce,
- základní matematické operace – provádění pomocí barevných hranolků, vymysli slovní příklad, doplňování chybějícího čísla, znaménka,
- slovní úlohy – tvoření slovních úloh k danému příkladu, řešení slovních úloh pomocí manipulace s předměty, využití herních situací k tvoření příkladů se zvířátky, předměty,
- převody jednotek – přehledné tabulky s převody, jednotky pro představu za pomoci konkrétního množství (1 litr mléka),

- oblasti související s matematikou – orientace v čase (skládání dějových obrázků, roční období, měsíce, dny v týdnu, využití hodin), bankovky, mince. (Zelinková, 2003)

Dyspraxie

Pro některé typy dyspraxií je přínosem speciální trénink sensorické integrace. Většině dětí prospívají nejvíce individuálně vypracované pohybové programy. Vedou nejen k lepšímu ovládnutí pohybů a k pohybové koordinaci, ale též posilují sebehodnocení a koncentraci pozornosti. (Zelinková, 2003, s. 214)

Je třeba vycházet ze zákonitostí týkajících se neuropsychického vývoje a navázat na již dosaženou úroveň dítěte. Rozvíjení daných oblastí je třeba provádět tak, aby postupně na sebe navazovaly v daném pořadí, a to: hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika artikulačních orgánů, následně tělové schéma, zraková percepce, sluchová percepce, dále sensorická integrace, orientace v prostoru a pravolevá orientace. Nesmíme zapomínat děti dostatečně motivovat. (Zelinková, 2003)

Metody reedukace:

- hrubá motorika – chůze, stoj na špičkách, skákání přes velké švihadlo, ukazování částí těla pomocí říkanek, využití hedvábného padáku, hra s pálkami a nafukovacím míčkem,
- jemná motorika – různé pohyby prsty,
- relaxační cvičení s hudbou, rovnovážná cvičení, rozvíjející cvičení. (Zelinková, 2008)

1.3.2 Rehabilitace

Metody rehabilitace (z lat. re – znovu, opět, habilitas – schopnost, způsobilost) ve volném překladu znovuuzpůsobení, návrat do původního stavu, opětovné dosažení schopnosti. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 25)

K obnovení narušených funkcí dosáhneme především nápravným cvičením, které je zaměřeno na aktivizaci jak tělesných, tak i psychických schopností jedinců postižených určitými poruchami. Cílem rehabilitace je odstranit nebo zmírnit následky poruch a tím tak docílit socializace postižené osoby. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

Souhrn speciálněpedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince. (Zelinková, 2003, s. 14)

1.3.3 Kompenzace

Metody kompenzace (z lat. compensatio – vyrovnání, vyvážení, náhrada) jsou takové speciálněpedagogické postupy, kterými se zdokonaluje a zlepšuje výkonnost jiných funkcí než těch, které jsou postiženy. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 24)

Můžeme tedy říci, že kompenzace je užívání náhradních způsobů, jimiž vyrovnáváme funkci jinou, ztrátu funkce postižené. (Zelinková, 2003)

Dyslexie

Dítěti s dyslexií může při kompenzaci pomoci domýšlení slov v čteném textu a to tehdy, umí-li text téměř zpaměti či se orientuje podle klíčových slov.

Příliš mnoho způsobů nebo pomůcek pro kompenzaci dyslexie neexistuje. Avšak mezi pomůcky, které napomáhají jedinci při čtení, můžeme zařadit diktafony, hlasové výstupy z počítače či elektronické knihy.

Dysgrafie

Při kompenzaci dyslexie je možné eliminovat traumatické vyhledávání spojení mezi hláskou a písmenem tím, že dítě bude psát pouze tiskacím písmem. Tím můžeme vyřadit fázi při psaní, a to vybavování si tvarů psacích písmen. (Zelinková, 2003)

Jako příklad kompenzace dysgrafie se také uvádí psaní na počítači, což je náhradní způsob písemného projevu.

Další možnost, jak dysgrafii kompenzovat, je dětem zápisy kopírovat. Je však třeba, aby žák volný čas, kdy ostatní žáci píšou, měl možnost využít jinak, např. dělat si náčrtky do sešitu, vypisovat důležité pojmy, pracovat s učebnicí. (Zelinková, 2003)

Dysortografie

Problémem bývá, zejména u slabších typů poruch, že dítě neabsolvuje reedukační nácvik, protože se rodiče či učitelé domnívají, že jde jen o lehčí poruchu a že bude stačit, pokud dítě bude při vyučování pouze odlišně hodnoceno, tolerováno, případně

bude psát místo diktátů doplňovačky a občas bude ústně vyzkoušeno. Tento přístup je zejména u dysortografie značně zavádějící, protože se jedná o poruchu, kde obtíže během školní docházky se stoupající náročností učiva spíše přibývají, než ubývají. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 149, 150)

Dyskalkulie

Kompenzace dyskalkulie bývá velice obtížná. Jedinec při matematice může využívat spoustu pomůcek, které mu usnadní provádění matematických operací, jako jsou třeba počítadla, tabulky násobků či názorné pomůcky, které jedinci pomáhají vytvářet si u matematických úkonů konkrétní představy. Dítě si také vypomáhá různými nákresey pro lepší a názornou představivost. (Zelinková, 2003)

Při kompenzaci této poruchy je velice důležité najít vhodné metody a úkoly, které dítě zvládne. Jako možnost kompenzace dyskalkulie se v mnoha případech uvádí využívání kalkulačky při výpočtech. Tato možnost dítěti vše skutečně usnadní, ale při jejím využití se partie mozku nijak nerozvíjí.

Pokud dítě nechápe matematické operace, není možné odhadnout přibližný výsledek, je využití kalkulačky zbytečné a spíše na škodu, neboť i při přehmatu na klávesnici dítě považuje jakýkoliv výsledek za správný. (Zelinková, 2003)

Dyspraxie

Dítě s dyspraxií by mělo mít neustále určitou pohybovou aktivitu.

1.4 Příčiny jednotlivých poruch učení

Existuje mnoho teorií, které se snaží vysvětlit jednotlivé příčiny specifických poruch učení. Z větší části je předpoklad příčin založen na určitém poškození mozku. Je téměř nepravděpodobné, že za tyto poruchy může pouze jediný činitel. Potíže vznikají na základě působení více faktorů zároveň.

Vyskytují se také případy, kdy příčiny specifických poruch učení jsou nejasné. Uvažujeme tak o původu neurotickém. (Vítková, 1998)

Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození

a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9)

Činitele zapříčiňující vznik specifických poruch učení dělíme do několika skupin:

- genetické faktory

Existují studie, které dokázaly, že pokud dítě s poruchou učení má v rodině blízké příbuzné, které trpí stejným postižením, stejnou poruchou, je právě to příčinou výskytu této poruchy u dítěte. Chlapci jsou v těchto případech náchylnější než dívky, neboť zde hrají roli chromozomy typu X. (Selikowitz, 2000)

- faktory související s prostředím

Jsou zde faktory, které hrají určitou roli ještě před narozením, v době těhotenství. Plod může ovlivnit zdravotní stav matky, kdy během těhotenství matka prodělá virovou infekci. Zda dítě bude trpět poruchou učení, ovlivní také průběh porodu a rané novorozenecké období, a to zda se při samotném porodu či raném období vyskytovaly určité problémy.

- poškození mozku

Poškození mozku u dětí často způsobují virová onemocnění. Pokud dítě prodělá např. virovou encefalitidu, může být poznamenáno poruchami učení, i když dříve u něj tyto poruchy diagnostikovány nebyly. (Selikowitz, 2000)

Takové změny jsou spojeny s poškozením určitých částí mozku zjištěných počítačovou tomografií a magnetickou rezonancí. (Selikowitz, 2000, s. 37)

- zpožděné dospívání

Při vývoji dítěte dochází k různým změnám v mozku a tím jsou děti schopnější a více samostatnější. Pokud však ke změnám v určitých oblastech mozku nedochází, dítě je v několika oblastech učení výrazně zpožděno oproti svým vrstevníkům.

- mozková disfunkce

Lidský mozek obsahuje určité množství chemických látek (neurotransmitery), jejichž funkcí je v mozku kontrolovat předávání podnětů mezi jednotlivými buňkami. Pokud se však těchto látek v mozku vyskytuje více, dochází k narušení mozku a tím k výskytu poruch učení. (Selikowitz, 2000)

- selhání mozkové dominance

Ke specifickým poruchám v tomto případě dochází, pokud se jedna polovina mozku nestane dominantní nad polovinou druhou. Při dominanci jedné z nich je vyhraněna lateralita. (Selikowitz, 2000, s. 35)

Dyslexie

Tato porucha může způsobovat problémy v lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér.

Dyslexie je podobně jako ostatní poruchy vyvolána oslabením centrálního nervového systému, kdy hlavní projevy můžeme zpozorovat v základních poznávacích schopnostech jedince.

Můžeme se také nezdávkou u dyslexie setkat s poruchou sekvenčního vnímání, což způsobuje čtení vět nebo řazení písmen ve slovech zprava doleva. (Serfontein, 1999)

K vzniku dyslexie může dojít mechanismy genetickými nebo časným poškozením určitých mozkových struktur (prenatálně, natálně nebo i postnatálně), které následkem toho nemohou dobře vykonávat předpokládanou psychickou funkci. (Matějček, 1987, s. 62)

V mnoha případech může být příčinou to, že dítě přeskočí vývojové mezníky mluvy v normálním věku nebo mělo potíže při zpracování slyšeného slova a tím dochází k problémům při rozlišování zvuků řeči, sluchové paměti nebo sluchové asociaci. (Psychiatrické centrum, 1992)

Hlavní příčiny:

Za hlavní příčinu dyslexie je v současnosti považován fonologický deficit, kdy u jedince dochází k problémům s dekodováním slov a k diskriminaci hlásek. Vlivem fonologického deficitu je také narušena schopnost hláskové syntézy, fonologická manipulace a automatizace fonetických dovedností.

Další příčinou je vizuální deficit, jenž se prostřednictvím něj objevují výrazné obtíže ve zrakovém vnímání a problémy s pravolevou a prostorovou orientací. Zraková paměť je nedostatečná, stejně jako schopnost zrakové syntézy a analýzy.

Na dyslexii se také může podílet deficit v motorické a senzorio-motorické oblasti, v oblasti paměti, jazyka a řeči a v procesu automatizace jednotlivých funkcí a postupů při čtení. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysgrafie

Mezi možné příčiny dysgrafie považujeme neukončený vývoj symetrického tonického reflexu a narušení schopnosti ústního projevu.

Některé děti s touto poruchou mají tendenci psát zprava doleva, což je způsobeno nevyhraněnou dominancí mozkových hemisfér. (Serfontein, 1999)

Hlavní příčiny:

Podkladem dysgrafie bývá ve většině případech porucha motoriky, především jemné, což je způsobeno svalovým napětím jedince. Jedinec má potíže s automatizací pohybů a senzorio-motorickou a motorickou koordinací. Oslabena je prostorová orientace a zrakové vnímání. Také problémy při lateralizaci činí potíže, obzvláště když je lateralita nevyhraněná, zkřížená nebo přecvičovaná. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysortografie

Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 23)

Některé výzkumy, které prováděli lékaři, potvrdily, že problémy s hláskováním a pravopisem způsobují poruchy krátkodobé paměti a poruchy pozornosti. (Serfontein, 1999)

Hlavní příčiny:

Vliv na vznik dysortografie má zrakové vnímání, kdy jedinec trpí značnými potížemi při zrakové analýze a syntéze, zrakové diferenciaci a paměti. Také možnou příčinou u jedince je zhoršený jazykový cit. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyskalkulie

Příčinou vzniku dyskalkulie je nedostatečný vývoj psychických funkcí dítěte.

Porucha je téměř z poloviny případů dědičná, vzniká na základě určitých změn ve struktuře mozku a jeho funkci.

Příčinou jsou především také nedostatečně rozvinuté procesy, jako je řeč, vnímání

a reprodukce rytmu, zrakové a sluchové vnímání, paměť, prostorová orientace, rozumové schopnosti a motorika. (Zelinková, 2008)

Dyskalkulii ovlivňuje často psychika dítěte.

Matematické obtíže jsou způsobeny poruchou abstraktního myšlení a krátkodobé paměti. Tyto dva faktory mají tendenci přetrvávat dlouhodobě a zlepší se postupně medikací, speciální výukou a dozráváním mozkových center. (Serfontein, 1999, s. 75)

Hlavní příčiny:

Jisté příčiny vzniku dyskalkulie můžeme najít u poruchy konkrétních názorných představ, která pro jedince znamená značné potíže. Jedinec trpí poruchami v zachycování smyslových dat, jejich organizací a integrací. Dochází tak i k ztíženému chápání symbolické povahy grafických znaků. (Matějček, 1987)

Dyspraxie

Dyspraxie u dítěte může vznikat v těhotenství nedostatečnou stravou matky nebo nezdravou stravou. Tato strava právě může nepříznivě ovlivnit vývoj dítěte. Další možnou příčinou bývá omezování pohybu dítěte po narození, kdy dochází k brždění přirozeného pohybového vývoje. (Zelinková, 2008)

V některých případech jsou v anamnéze perinatální komplikace, velmi nízká porodní váha nebo značně předčasný porod. (Psychiatrické centrum, 1992, s. 218)

Hlavní příčiny:

Příčinou dyspraxie je zrakově prostorová vada, která u dítěte způsobuje špatnou orientaci v prostoru. U jedince dochází k narušení rozvoje grafomotoriky, vyskytují se také problémy v koordinaci pohybů. Důsledkem svalové ztuhlosti a svalového napětí se objevují obtíže v motorice. Při poruše v oblasti řeči dochází u jedince k špatné koordinaci pohybů artikulačních orgánů. Zaznamenat také můžeme poruchu informačního procesu tělesného vnímání, tzv. agnozií.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

V této kapitole máme možnost blíže se seznámit se specifickými poruchami chování, jenž často souvisí se specifickými poruchami učení, které mají na chování jednotlivce určitý vliv. SPCH si rozdělíme do několika skupin podle určitých kritérií, popíšeme jednotlivé příznaky, příčiny těchto poruch. Uvedeme si jednotlivé formy poruch chování a pár rad pro rodiče a učitele, aby věděli, jak s těmito dětmi pracovat a čemu se vyvarovat.

2.1 Pojem, definice specifických poruch chování

V obecné řeči se pod pojmem poruchy chování obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžně hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. (Jůva, 2001, s. 86)

Pojem poruchy chování zahrnuje a odráží veškeré problémy jedince v jeho reakcích, v jeho projevech, ale i v jeho sociálních vztazích. Lze tedy říci, že označuje sociálně neakceptovatelné chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené nebo zcela závadné mechanismy regulace svého chování, které neodpovídají podmínkám daným sociálním prostředím, v němž se jedinec nachází. (Michalová, 2007, s. 13)

2.2 Charakteristika specifických poruch chování

Některé typy chování, které můžeme znát, se objevují u dětí, které trpí specifickými poruchami učení. Většinou to bývá z toho důvodu, že se děti snaží určitým způsobem se svojí poruchou vyrovnat. Můžeme sem zařadit chování jako je vyhýbání se škole, domácím úkolům, podvádění, agrese, vzdávání se, ústup. Často tedy porucha chování souvisí s poruchami učení a je jejich příčinou.

Poruchy chování můžeme dělit podle určitých kritérií na:

- symptomatické – součástí psychických poruch (např. ADD, ADHD),
- vývojové – součástí určitých vývojových období (např. vzdor v předškolním věku), typické pro zvládnutí předpokladů v jednotlivém období a předpoklad pro zdravý vývoj jedince,

- výchovně podmíněné – vyplývají z nevhodné výchovy v rodině nebo v určitém sociálním prostředí.

Další možnosti dělení poruch chování je na:

- specifické – tyto poruchy chápeme jako poruchy vzniklé vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů, kdy dochází k oslabení nebo změnám centrálního nervového systému ve smyslu neurologického postižení,
- nespecifické – poruchy, které vznikají na základě jiných příčin, než specifické, a to vlivem prostředí. (Michalová, 2007)

Pod termínem specifické poruchy chování si představíme LMD (lehká mozková dysfunkce), avšak v současnosti se toto označení opouští. LMD je termín, který označuje drobné mozkové poškození, nyní však spíše rozlišujeme symptomy, jako jsou ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity).

U dětí, které mají ADD nebo ADHD a trpí poruchou chování v raném dětství, kdy u dítěte dochází k žhářství, krádežím, podvodům či šikaně, je větší riziko vzniku závislosti na drogách, alkoholu či násilných zločinů v dospělosti. (Munden, Arcelus, 2008)

Významnou roli pro děti s SPCH hraje výchovný poradce a školní psycholog na škole, dobrá spolupráce s rodiči dítěte a spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti. (Vítková, 1998)

2.2.1 LMD – poruchy pozornosti

Schopnost neodvracet pozornost a zaměřit ji na určitou činnost v daný okamžik je dovedností, kterou děti obvykle získávají postupně, jak vyrůstají. Schopnost vědomě usměrňovat pozornost rychle vzrůstá, když děti přijdou do školy. Některé děti však mají vážné obtíže naučit se dávat pozor. Výsledkem je, že snadno ztrácejí pozornost a nevydrží u zadaného úkolu příliš dlouho. Pokud tkví problém právě v těchto příznacích, hovoříme o poruše pozornosti. (Selikowitz, 2000, s. 100)

LMD zahrnuje děti průměrné nebo nadprůměrné všeobecné inteligence s určitými poruchami učení a chování v rozsahu od nejlehčích až po těžké, které jsou spojené

s deviací CNS. Deviace se mohou vyskytovat samostatně, nebo v kombinaci s oslabením percepce, řeči, paměti, kontroly pozornosti, zvýšenou impulzivností nebo poruchou motorické funkce. (Michalová, 2007, s. 27)

Poruchy pozornosti se velice často vyskytují společně s dalšími poruchami, a to se specifickými poruchami učení. Jedinci s poruchou pozornosti mají problémy se delší dobu soustředit.

Rozlišujeme dvě formy této poruchy, které se mohou u dětí vyskytovat:

- Porucha pozornosti bez hyperaktivity – ADD,
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou – ADHD.

Nejčastějšími příčinami vzniku poruchy jsou genetické nepravidelnosti, biochemické nepravidelnosti, poškození mozku v období perinatálním či další onemocnění a poranění, k němuž dojde v období kritickém pro jedince z hlediska vývoje centrálního nervového systému. (Michalová, 2007, s. 28)

Příčiny SPCH můžeme rozdělit podle období jejich vzniku:

- prenatalní – vznik v období těhotenství, řadíme sem příčiny genetické, infekční, endokrinní, nutriční a psychické,
 - perinatální – nedonošení dítěte či přenošení, dlouhý porod, překotný porod, poloha plodu, účinky medikace při porodu,
 - postnatální – vznik již po narození, úrazy hlavy, otřesy, infekce, zhmožděny mozku, jedy, metabolické a cévní poruchy, virová onemocnění, encefalitida.
- (Michalová, 2007)

Rady pro rodiče

- stanovit dítěti přiměřené cíle,
- stanovit stálý domácí režim a dodržovat jej,
- nedávat zároveň více jak 2 příkazy,
- být v přístupu k dítěti důsledný,
- velkoryse dítě chválit při dosažení cíle, potřebuje se cítit úspěšně,
- zajistit dítěti v rodině pocit bezpečí, jistoty a kladné vztahy v rodině,
- dát dítěti možnost vybit přebytečnou energii aktivní hrou,
- orientovat dítě na odměnu, vnější motivace,

- vyhnout se dráždicím místům, které mohou dítě znervózňovat,
 - s dítětem mluvit pomalu a dávat instrukce vždy, až když víme, že nás vnímá.
- (Selikowitz, 2000), (Michalová, 2007)

Rady pro učitele

- vytvořit jasný rozvrh hodin doplněný obrázky,
- stanovit přesná pravidla chování ve třídě,
- zajistit správný zasedací pořádek – blíže k tabuli a učitelskému stolu, ne u okna,
- neposadit dvě děti s SPCH vedle sebe,
- vyhnout se jakýmkoliv změnám (v zasedacím pořádku, v rozvrhu hodin, suplování, přerušování práce),
- přesvědčovat se, zda dítě zadaný úkol pochopilo,
- kontrolovat, zda si žák poznačil domácí úkol,
- hledat příležitost zapojení do kolektivu mezi spolužáky,
- nedávat více příkazů najednou,
- výrazně dětem označovat do knih, sešitu, kolik práce musí splnit,
- dětem nabídnout pomoc, sami o to nepožádají,
- vystupovat klidně, jasné, srozumitelné, stručné a jednoduché příkazy,
- udržovat kontakt s jedincem,
- odměňovat snahu dítěte, ne pouze dosažený výsledek. (Michalová, 20007)

Lékaři by měli v domnění, že se jedná o poruchu ADHD postupovat:

- předpovědět pravděpodobné příčiny nemoci,
- předpovědět pravděpodobný průběh nemoci,
- rozhodnout o nejúčinnější léčbě. (Munden, Arcelus, 2008)

2.2.1.1 ADD

Potíže u dětí s ADD se objevují především v udržení pozornosti, problémy mají také s krátkodobou pamětí a i v několika případech s vnímáním. (Serfontein, 1999)

Dítě je přecitlivělé na podněty kolem sebe, je neschopné oddělit se od rušivých vlivů okolí, je neschopné zaměřit a udržet pozornost, po delší dobu se soustředit. (Michalová, 2007)

Ve skupině jedinců s ADD (prostá porucha pozornosti) se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických úkolech. (Zelinková, 2003, s. 197)

Nedokáží se soustředit tak dlouho jako jejich spolužáci. Hluk a okolní pohyb je snadno vyruší. Často přeslechnou důležitou informaci nebo pokyn učitele, protože právě přemýšlejí o něčem jiném. (Munden, Arcelus, 2008, s. 25)

Povahových odlišností je u dětí s ADD méně, proto se snadněji mohou zařadit mezi vrstevníky, než děti s ADHD. Od spolužáků se mohou lišit jen pomalejším tempem v učení. (Serfontein, 1999)

Charakteristické příznaky ADHD:

- nestálá a slabě udržitelná pozornost, věnována detailům,
- neustálé hraní si s něčím,
- zvýšená unavitelnost pozornosti, snadné rozptýlení jinými podněty,
- změny nálad,
- zapomětlivost.

2.2.1.2 ADHD

ADHD řadíme mezi vývojové poruchy, jejíž projevy v pozornosti, hyperaktivitě a impulsivitě můžeme zaznamenat především v raném dětství. Obtíže jsou pravděpodobně chronické. Problémy s dodržováním pravidel chování bývají spojené s problémy soustředěnosti po delší dobu na určitou pracovní činnost. (Michalová, 2007) Dalšími příznaky jsou snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivní řešení interpersonálních problémů. (Zelinková, 2003, s. 197)

Děti s ADHD jsou často velice citlivé a na jakýkoliv pocit nejistoty reagují nepřátelsky. (Train, 1997)

Jedinci s ADHD mají potíže ovládat své reakce na signály, určité podněty nebo události, které nijak nesouvisí s tím, co právě dělají. (Munden, Arcelus, 2008)

Potíže se mohou postupně zmírňovat vlivem dozrávání jednotlivých struktur CNS. Vznik ADHD ovlivňují genetické a neurologické faktory.

Charakteristické příznaky ADHD:

- nestálá a slabě udržitelná pozornost, věnována často detailům,
- oslabená schopnost řešit určité problémy,
- nepravidelná variabilita pracovního výkonu, změny nálad,
- potíže v organizaci jednotlivých kroků pro splnění úkolů či aktivit,
- poruchy myšlení a řeči, časté chyby z nedbalosti,
- neobratnost při hrubé i jemné motorice,
- ztráta důležitých věcí, zapomětlivost,
- zvýšená unavitelnost pozornosti, snadné rozptýlení jinými podněty,
- vrtění se na židli, třepání nohama či rukama, neustálé hraní si s něčím,
- potíže v klidu stát, sedět, časté opouštění místa, když má sedět,
- často nedokončí jeden úkol a začíná druhý,
- vykřikování, zbrkllost, ukvapené reakce, nedokáže domyslet důsledky, rizika.

ADHD vzniká porušením chemických pochodů v mozku ale často má svůj původ v genech, proto jej nelze vyléčit, pouze můžeme dítěti pomoci se s obtížemi vyrovnat. Je však také dokázáno, že pokud matky v těhotenství kouří nebo pijí alkohol, je větší pravděpodobnost, že dítě bude trpět poruchou ADHD. (Train, 1997)

Děti s ADHD nebývají oblíbení a uvědomují si to. Pokud jedinec něco špatného provede, stydí se za to, má výčitky a omlouvá se, avšak po chvíli se chová opět stejně, nedokáže své chování ovládat. (Zelinková, 2008)

Děti s ADHD často mívají dobré a nevinné záměry, přesto budí dojem, že si v nespolečenských schválnostech a jiných nežádoucích projevech libují. (Munden, Arcelus, 2008, s. 23)

Důležitou roli hraje prostředí, v kterém dítě vyrůstá. Každé dítě se však rodí s určitými vlastnostmi, které se projevují různě podle daných podmínek. (Train, 1997, s. 29)

Podle studií vyplývá, že pokud je nebezpečí zdědění ADHD od příbuzných, je větším rizikem dědičnost po mužské linii, než po linii ženské, a to především po dědečcích nebo strýcích. (Munden, Arcelus, 2008)

Jestliže jsou poruchy chování typické a neměnné a vážně narušují vývoj dítěte i život jeho okolí, je třeba zahájit skutečnou léčbu. (Train, 1997, s. 30)

2.2.2 Problémové chování

Pokud však jedinec nedodržuje nebo přestupuje určitá společenská pravidla, zásady či předpisy, mluvíme o sociálních poruchách chování. Můžeme říci, že poruchy chování je soubor odchylek, které se u jedince vyskytují v oblasti socializace. Častý výskyt můžeme zaznamenat především u mládeže.

Problémové chování můžeme vymezit třemi znaky:

- chování nerespektující sociální normy – jedinci, kteří význam norem, pravidel či hodnot chápou, rozumí jim, ale nechtějí je přijmout. U jedinců, kteří naopak význam norem, pravidel či hodnot nedokážou pochopit, většinou se jedná o mentálně postižené jedince, v tomto případě se o chování nerespektující sociální normy nejedná,
- neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy – jedinec je zaměřen sám na sebe, na své potřeby, uspokojování, nerespektuje práva jiných lidí, je neohleduplný,
- agresivita jako rys osobnosti nebo chování – prožitek emocí je neutrální, typickým způsobem reakce jedinců s poruchou chování je agresivita. (Michalová, 2007)

Projevy nevhodného chování působí problém jednak dítěti samotnému (pocity nejistoty, úzkosti, napětí, strachu), ale i jeho okolí jako nevhodné reakce, které mají převážně obranný charakter. Dítě se brání pasivně únikem nebo aktivně agresí. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 255)

2.2.2.1 Krádeže

Krádeže jsou charakteristické záměrností jednání. O krádeži lze mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem. (Renitiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 261)

Při krádežích bývá velice podstatný způsob, abychom mohli posoudit závažnost chování dítěte. Pokud dítě reaguje impulzivně a bere věci, které se mu líbí, což bývá většinou na

začátku školní docházky, nelze toto chování označit jako krádež, neboť dítě nereaguje záměrně.

Při hodnocení závažnosti dětské krádeže je třeba brát v úvahu úroveň osobního vývoje dítěte, způsob provedení krádeže i reakci rodiny. (Jůva, 2001, s. 94)

Promyšlené krádeže, které se vyskytují u jedinců především ve starším věku, bývají však závažnější. Cíl a motivace krádeží může být signálem, jaké problémy dítě má:

- krade pro sebe – snaha získat něco, co nelze získat jiným způsobem, krádež pro rodinu, která určitým způsobem selhává, ze sebezáchovy (při útěku, ve válce...),
 - krade pro druhé – snaha o získání pozornosti vrstevníků,
 - krade pro partu – snaha udržet si pozici v partě nebo získat tak členství v partě.
- (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

2.2.2.2 Vzдорovitost

Vzдорovitost se objevuje jak kolem tří let, tak i v období puberty, kdy si jedinec uvědomuje své já vůči druhým a snaží se jej uplatnit.

Je to forma chování, která by se dala charakterizovat jako odpor k výchovnému snažení a k autoritě vůbec. Jedinec svým zaujatým postojem protestuje proti povinnostem a dostává se tím do konfliktu, který řeší buď pasivní formou – úniku do izolace, negativismem nebo formou aktivní – agresivitou od verbálního až k fyzickému napadení. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 255)

K vzдорovitosti vedou nadměrné zákazy a příkazy, které působí dítěti obtíž a tím dochází k tomu, že se dítě odmítá podřídit výchovným požadavkům. Časté projevy tvrdosti a nelásky ze strany rodičů či naopak rozmazlování a hýčkáni vede k vzdorovi dítěte. Dítě často trvá na svém a dělá opak právě toho, co se od něj očekává. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

2.2.2.3 Agresivita

Agresivní chování často zakrývá nízkou sebeúctu. Dítě, které cítí, že neuspělo, si může vylévat hněv na jiných. Dítě, které se necítí dobře, se může uspokojovat tím, že jiným bude předvádět svou moc. Takové dítě se může dostat do bitek, terorizovat jiné děti

nebo je napadat a dělat kritické poznámky o jejich sourozencích či jiných dětech. (Selikowitz, 2000, s. 117)

Agresí dítě může opakovat chování některých jedinců k jemu samému. Pokud mu právě někdo ubližuje, kritizuje jej, může urážet jiné stejným způsobem, kritiky opakuje.

Příčiny je nutno hledat převážně v rodinné atmosféře, dítě však může být do určité míry k agresivitě vnitřně disponováno. Agresivní projevy mohou být zaměřeny na okolí, ale také proti sobě samému. (Jůva, 2001, s. 94)

K vzplanutí agrese dochází, když dítě cítí, že selhalo nebo že k selhání dojde.

Děti s častým agresivním chováním by se měly učit, jak se se vztekem vypořádat. Možností mohou být vycházky na zklidnění, poslech hudby nebo boxovací pytle, kde si může svůj vztek vylít. (Selikowitz, 2000)

Tělesné tresty mívají často právě opačný efekt. Základní metodou při nápravě agresivity je odměna za dobré chování a odeprání výhod za chování nesprávné. (Serfontein, 1999, s. 106)

2.2.2.4 Záškoláctví

Záškoláctví je útěk ze školní výuky nebo nedostavení se do školy bez patřičné omluvy. Objevuje se v individuální i skupinové formě. Jedinci se přitom mohou dopouštět další asociální až antisociální činnosti. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 256)

Mnoho dětí se SPU chodí nerado do školy. Důvodem je strach ze sociálních potíží nebo potíží při výuce, které dítě může vlivem SPU mít. Dítě může mít strach ze zkoušení, prohry nebo spolužáků, kteří jej mohou trápit, stranit se mu. Děti odmítají jít do školy, stěžují si, že jsou nemocné, ale také mohou předstírat, že do školy chodí, avšak do školy nedojdou. Ukryjí se nebo školu opustí během vyučování.

Záškoláctví představuje porušení jednoho z nejzákladnějších pravidel, čímž je povinnost školáka chodit do školy. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

Ty děti, které si stěžují, že jsou nemocné, mohou předstírat nemoc nebo mohou mít takový strach ze školy, že skutečně prožívají symptomy spojené se stresem, jako jsou bolesti břicha nebo hlavy. (Selikowitz, 2000, s. 114)

V každém případě je takové jednání signálem nějakého nevyřešeného problému, které dítě má. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

2.2.2.5 Šikana

Šikanování lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 261)

Šikana se vyskytuje ve všech typech školských zařízení, od mateřských škol až po školy střední, a ohroženy jsou jí všechny děti. Dítě s ADHD je vystaveno většímu riziku; vzhledem ke své neschopnosti najít si přátele může začít ostatní šikanovat a stane-li se samo obětí šikany, není schopno vzdorovat a „stáhne se do ulity“. (Train, 1997, s. 78)

Šikanu lze velice těžko odhalit, neboť k ní dochází mimo dohled učitelů a často mnoho dětí tiše trpí, neboť se bojí komukoli o ní říci. Za šikanu lze považovat zesměšňování jedince, slovní napadání, ubližování na zdraví, ponižování nebo vyloučení jedince z kolektivu. Za cíl šikany považujeme někomu ublížit, což se liší od agresivity a také prostřednictvím dané situace těžit ve svůj prospěch.

Šikanu můžeme rozdělit na:

- fyzická – oběť je vystavena bití, kopání, fackování,
- slovní, zastrašování – vyhrožování oběti mučením, zabitím, násilím, vysmívání se slabostem, handicapu, neúspěchu oběti,
- krádeže, ničení – braní peněz oběti, trhání a ničení jeho věcí, přivlastňování věcí oběti,
- násilné a manipulační příkazy – agresorům musí sloužit, nosit peníze, svačiny, cigarety... (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

2.2.2.6 Lhaní

Lhaní je vědomé a záměrné zkreslování skutečnosti za účelem ochránit se, vyhnout se povinností. Lhaní je způsob úniku z osobnostně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. Záměrem tohoto disociálního chování může být snaha ublížit jinému. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 256)

Lži se vyskytují u dětí citově nevyvážených nebo vývojově opožděných. Lež je obvykle motivována strachem z autority nebo touhou po lepší pozici v dětské skupině. (Jůva, 2001, s. 94)

Může se stát, že samotné dítě pravdivosti své lži uvěří, pokud své vyprávění hluboce prožívá. Při lži také dochází k uspokojení určitých potřeb dítěte, které skutečností uspokojit nelze. K lžím dochází často ze strachu nebo z pouhého vychloubání. Je však důležité posoudit, co se za lži ukrývá, z jakého důvodu dítě lže, vědomě klame.

Pokud chceme hodnotit lži dětí, je důležitá frekvence lži dítěte, výběr osob, kterým lže, účel lhaní a specifické situace. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004, s. 256)

2.2.2.7 Podvody

Další typ chování, který se u dětí objevuje, aby se vyrovnaly se školním neúspěchem, je podvod. Pokud učitel zjistí, že dítě podvádí, měl by ohodnotit jen tu část, o které si myslí, že ji dítě dělalo samo. Docílí tak toho, že si dítě uvědomí odměnu jen za vlastní úsilí. Je důležité, aby dítě nebylo úspěšné pomocí podvádění. (Selikowitz, 2000)

3 ŠKOLNÍ INTEGRACE

V této třetí kapitole si především pojem integraci definujeme a poukážeme na to, odkud tento pojem pochází. Uvedeme si určité zákony, které s integrací dětí s SPU a SPCH do škol souvisí a seznámíme se s tím, co je třeba podniknout, abychom postižené dítě mohli integrovat.

3.1 Pojem integrace

Integrace pochází z latinského slova *integer*, což v překladu znamená *začlenění* a označuje nejvyšší stupeň socializace člověka. (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

K integraci docházíme při odstupňování socializace:

Plná integrace:

1. *sociálně integrovaný jedinec*

Vysoká integrace:

2. *inhibovaná účast jedince*
3. *omezená účast jedince*

Středně vysoká integrace:

4. *zmenšená účast jedince*

Nízká integrace/nízká segregace:

5. *ochuzené vztahy*
6. *redukované vztahy*
7. *narušené vztahy*

Středně vysoká segregace:

8. *odcizení jedince*

Vysoká segregace:

9. *společenská izolace jedince* (Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004)

Integraci označujeme jako proces, kdy dochází k začleňování jedince do společenského života, a to např. do procesu pracovního, vzdělávacího apod. (Michalová, 2007)

Integrace, která je postupně nahrazována výstižnějším slovem inkluze, znamená zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol běžného typu

a poskytnout tak dětem pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu. Zařazení může být úplné, tedy inkluzivní přímo do běžné třídy, nebo do speciální třídy zřízené na běžné škole. (Vítková, 1998, s. 9)

Jedinci sociálně nebo zdravotně postižení by se pomocí integrace měli včlenit do sociální reality, skupiny svých vrstevníků či rodiny. (Vítková, 1998)

Pobyt dětí s postižením ve třídách běžných mateřských, základních a středních škol jim umožňuje získávat něco, co v prostředí segregovaných speciálních škol a internátů získat nemohou. Vědomosti, dovednosti, a návyky ve škole nezískáváme jen od učitelů, ale psychologové běžně přiznávají, že v procesu „učení“ je stejně jako učitel důležitá i skupina, v níž se žák pohybuje. Skupina, s níž se může identifikovat, měřit, sebehodnotit a být hodnocení vystaven. Právě sociální učení je přirozenou součástí procesu tzv. integrace. Možnost účastnit se vztahů v běžné (a přirozené) komunitě třídy, školy, ulice, sídliště jim dává možnost učit se běžným a ne umělým způsobem chování běžnému u zdravých spolužáků. (Michalík, 2002, s. 4)

Cílem integrace je vytvořit vzájemné soužití, respektování a porozumění mezi postiženými a nepostiženými jedinci. Podstatou je jejich společný život.

Nejde o splynutí obou skupin nebo pouhé přizpůsobení postižených. (Zelinková, 2003, s. 14)

3.2 Právní integrace

Školská integrace je složitým systémem sestávajícím z aspektů psychologických, sociologických, pedagogických a speciálně pedagogických. Svou roli, a to velmi významnou, sehrává i právní úprava celého procesu. (Michalík, 2002, s. 27)

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). (Vítková, 1998, s. 19)

Tato listina tak zajišťuje, aby nedocházelo k diskriminaci dětí s jakýmkoliv postižením.

Podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků byly poprvé vyjádřeny zákonem ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních (dále ve znění zákona 190/1993, 138/1995). Na tento zákon navazují další vyhlášky MŠMT ČR např. o základní škole (291/1991, novela z 225/1993), kde se řeší individuální zařazení dětí

a žáků do běžných typů základních škol a jsou ustanoveny podmínky pro práci v integrované třídě. (Vítková, 1998)

V obecně závazných právních normách se o integraci dětí s postižením hovoří i ve vyhlášce MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole. Poprvé norma resortu školství explicitně potvrdila možnost (nikoliv povinnost) přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. (Michalík, 2002, s. 31)

Těmto žákům podle školského zákona č. 561 MŠMT ČR odpovídá péče, která umožňuje odlišné metody práce s těmito žáky, odlišný způsob hodnocení a používání kompenzačních pomůcek. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 169)

Podle směrnice o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 13 711/2001-24 slouží IVP jako materiál všem, kteří se určitým způsobem podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka a vzniká na základě jejich spolupráce. (Zelinková, 2003)

3.3 Integrace z pohledu školy

V některých školách je integrace dítěte s postižením stále ještě chápána jako jakýsi „nadstandard“, který škola není „povinná“ poskytovat. To zřejmě vychází z nesprávného pochopení místa a postavení školy ve společenském systému u nás. (Michalík, 2002, s. 21)

Pokud škola dítě s postižením odmítne, není to pro vědomou diskriminaci, ale častým důvodem jsou obavy, aby dítěti spíše neublížili, strach z neznámého. Bohužel však dochází i k odmítnutí vědomě, a to z neochoty a pohodlnosti školy měnit vše zaběhnuté. (Michalík, 2002)

Ze stále se rozšiřující se integrace v běžných školách vzniká pro učitele stále větší potřeba dozvědět se více o žácích trpících poruchami učení a chování. Integrace vyžaduje ze strany učitelů jejich profesionální úroveň a schopnosti pracovat s těmito žáky. Proto je potřeba dodatečného vzdělávání učitelů, kteří by se dozvěděli o speciálních metodách a formách výuky při vzdělávání těchto žáků formou informativních seminářů.

Ředitel školy, jako představitel státní správy ve školství je odpovědný za školu jako celek. I v rámci integrace mu právní normy svěřují řadu zcela nezastupitelných kompetencí. Je rozhodujícím činitelem zejména v počátcích integrace, při jednání

s rodiči dítěte, přijímání dítěte do školy a vytváření základních podmínek úspěšného vzdělávání. Odpovídá za vypracování a naplňování individuálního vzdělávacího programu. (Michalík, 2002, s. 22)

Učitelé by měli být neustále v kontaktu s rodiči žáka a spolupracovat, stejně jako s asistentem, je-li ve třídě a se speciálně pedagogickým centrem, které dítě s rodiči navštěvuje. Pedagog zpracovává IVP, naplňuje jej a hodnotí.

3.4 Integrace z pohledu rodiny dítěte

Odpovědnost a rozhodnutí, jakou vzdělávací cestou dítě s určitými poruchami půjde, je vždy na rodičích nebo zákonných zástupcích dítěte.

Každý rodič chce pro své dítě nejlepší možné vzdělání, které bude mít význam pro jeho budoucí životní uplatnění. Avšak rodiče dětí s určitými poruchami mají situaci značně ztíženou tím, že mnoho variant volby vzdělání pro své postižené dítě nemají. Mohou volit mezi třemi možnostmi:

- individuální integrované vzdělávání v běžné třídě základní školy,
- skupinové integrované vzdělávání ve speciální třídě základní školy,
- segregované vzdělávání v speciální škole, zaměřené pro dané postižení – existuje méně takových škol a značnou nevýhodou bývá vzdálenost těchto škol od místa bydliště dítěte, neboť tyto školy jsou zřizovány ve vzdálených městech.

Právě rozhodování, do které školy dítě umístit, patří pro rodiny s postiženými dětmi k nejtěžším. (Michalík, 2002)

Častým problémem je obava rodičů postižených dětí z reakce rodičů dětí ostatních na to, jak budou reagovat na zařazení jejich dítěte do běžné třídy mezi ostatní zdravé jedince.

Existují poradenská zařízení, která jsou připravena pomoci právě rodičům, kteří se rozhodují, jaký typ školy pro své postižené dítě zvolit:

- speciálně pedagogická centra – odborná pracoviště nejčastěji zřizována při speciálních školách specializujících se na jednotlivé druhy postižení,
- pedagogicko-psychologické poradny – poradny zaměřené na psychologická a speciálně pedagogická vyšetření a zajištění péče zpravidla žákům se SPU

a SPCH,

- poradenská zařízení organizací zdravotně postižených – poradny, které provozují jednotlivé organizace podle typu postižení.

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SPU A SPCH

V této kapitole se dozvíme, jaké různé možnosti vzdělání mají jedinci se SPU a SPCH, neboť právo na vzdělání má každý. Uvedeme si, jaké možnosti výběru vzdělání se pro rodiče postižených dětí naskytují a pokud se rozhodnou pro integraci dítěte, co je pro tuto integraci potřebné. Popíšeme si individuální vzdělávací program a to, jak žáky s SPU a SPCH ve škole správně hodnotit a klasifikovat.

4.1 Možnosti vzdělávání žáků s SPU a SPCH

Každé dítě má právo na vzdělání, a to i dítě určitým způsobem postižené.

Pokud je u dítěte diagnostikována určitá specifická porucha učení nebo chování, má každé takové dítě nárok na individuální péči v každém školském zařízení. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Podle závažnosti poruchy může být přeřazeno do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení (skupinová integrace), nebo zůstává v běžné třídě a zde je mu poskytnuta odpovídající péče (individuální integrace). (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 169)

Speciálněpedagogickou péči poskytuje žákům zařazeným do režimu speciálního vzdělávání škola nebo poradenské zařízení, které provedly odborné vyšetření. Vzdělávání může být poskytováno speciálním pedagogem nebo pedagogickým pracovníkem, který absolvoval program akreditovaný ministrem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřený na problematiku specifických poruch učení. Realizováno je ve speciální škole, specializované třídě nebo formou tzv. individuální integrace. (Renotierová, Ludíková, 2003, 2004, s. 300)

Podle aktuálních zákonů a předpisů je třeba vždy upřednostnit žákům s poruchami učení a chování vzdělání ve standardním školním prostředí, a to na běžných základních školách a v běžných třídách. V poslední době speciální školy zanikají. Z většiny speciálních škol se stávají školy určené pro žáky s těžkým postižením nebo vznikají školy zaměřené přímo na konkrétní postižení.

Lze konstatovat: „Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné. (Vítková, 1998)

4.2 Individuální vzdělávací program

Důležitou podmínkou pro integraci žáka je právě individuální vzdělávací program. Individuální vzdělávání jedince ve školském zařízení může být povoleno pouze tehdy, požádá-li o to písemně zákonný zástupce žáka a dojde-li ke schválení této žádosti ředitelem školy.

Individuální vzdělávací program (IVP)

- Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy,
- Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka. (Zákony, 2009, s. 351)

IVP je také podkladem pro uplatňování požadavku ředitele na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Zelinková, 2003)

Cílem IVP tedy je, aby dítěti byly během školní docházky poskytnuty ucelené a jím zvládnutelné základy vzdělání. (Žáčková, Jucovičová, 2001, s. 22)

IVP by měl být vypracován před nástupem do školy, popřípadě pak jeden měsíc od začátku školní docházky. (Michalík, 2002)

Protože důležitou podmínkou pro jeho naplňování je získat ke spolupráci dítě i rodiče, měl by být IVP výsledkem týmové spolupráce – vyučujících, rodičů a dítěte (je vypracován na podkladě výstupu vyšetření dítěte psychologem a speciálním pedagogem ve školském poradenském zařízení – PPP, SPC). V IVP je stanoveno, o jaký typ poruchy se u dítěte jedná, jaká opatření pro odstranění nebo kompenzaci poruchy budou učiněna ze strany školy a jaká ze strany rodiny. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 170)

IVP je tvořen podle určitých principů:

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště, jako jsou např. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra,
- vychází z pedagogické diagnostiky učitele,
- respektuje závěry z diskuze s rodiči a žákem,
- je vypracován pouze pro ty předměty, kde se poruchy nejvíce projevují,
- vypracovává je učitel daného předmětu. (Zelinková, 2003)

4.3 Hodnocení a klasifikace žáků s SPU a SPCH

Hodnocení a klasifikaci zařazujeme mezi metody pedagogické diagnostiky, kterými zjišťujeme a posuzujeme úroveň žáků. Formou a výsledkem hodnocení je klasifikace. Hodnocení a klasifikace plní různé funkce, jako je např. funkce diagnostická, výchovná, motivační a kontrolní. Tyto metody jsou součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Pokud je žák neustále klasifikován nedostatečnou, působí to negativně na psychiku žáka a na jeho motivaci. Žák se zhoršuje a ztrácí zájem o výuku. (Zelinková, 2003) Hodnocení slouží jako zpětná vazba jak pro žáky, tak pro učitele. Na základě hodnocení učitel může zjistit, zda žák danému učivu porozuměl či ne a zvolit tak příště jiný postup, obzvláště pokud jde o žáky s určitými poruchami. (Michalová, 2007)

Základem je volit takové formy a druhy ověřování, které nebudou mít na žáka negativní vliv a budou odpovídat jeho schopnostem. Jde především o poruchy vrozené, které děti nedokážou ovlivnit a za které nemohou. (Žáčková, Jucovičová, 2001)

U žáků s určitými poruchami může hodnocení a klasifikace výrazně ovlivnit další jejich vývoj. Proto se u těchto žáků většinou používá slovní hodnocení, které je také více doporučeno.

Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče však s touto formou hodnocení musejí souhlasit. (Zelinková, 2003, s. 217)

Žáci s určitými poruchami by neměli být hodnoceni nedostatečnou. To však neplatí tehdy, pokud je příčinou neúspěchu něco jiného. Častým problémem u těchto žáků bývá to, že pokud je u nich diagnostikována určitá porucha, mají pocit, že jsou jí chráněni od práce a učení se a využívají ji k nicnedělání. Danou diagnózu zneužívají. Pokud učitel

použil veškeré možnosti, jak dítěti pomoci a bez odezvy, je možné nedostatečnou klasifikovat.

Je-li dítě hodnoceno „spravedlivě“ vzhledem k výkonnosti ostatních, je to vysloveně „nespravedlivě“ vzhledem k jeho pracovním podmínkám a předpokladům. Zkušenost ukazuje, že je-li učitel o podstatě defektu informován, dovede to zpravidla ostatním dětem vysvětlit tak, aby pochopily, že při shovívavějším hodnocení nejde o nadržování, ale naopak o skutečnou spravedlnost s ohledem na pracovní podmínky postiženého dítěte. (Matějček, 1987, s. 182)

Důležitým předpokladem pro úspěch každého žáka je motivace a u žáků s poruchami učení a chování obzvláště. Tito žáci bývají mnohem citlivější, a proto také velice citlivě reagují na pochvaly a tresty. Je proto důležitý individuální přístup. Žáka je třeba dobře poznat, odhalit jeho možnosti a zvolit tak vhodný postup při jeho vzdělávání. (Michalová, 2007)

Hodnotit by měl učitel vždy jen to, co dítě stihne doopravdy vypracovat. Je známé, že děti s SPU a SPCH potřebují na svoji práci mnohem více času než spolužáci bez uvedených obtíží. Rovněž se doporučuje upřednostňovat ústní formy zkoušení, abychom se vyhnuli chybám, které dítě udělá vzhledem k svým dysortografickým obtížím v písemných odpovědích. (Michalová, 2007, s. 111)

Nelze srovnávat výkony dětí s poruchou s výkony dětí zdravých, ale je také nemožné porovnávat výkony dětí se stejnou diagnózou, neboť příznaky a projevy jsou u každého žáka jiné. (Michalová, 2007)

- Hodnocení a klasifikace žáků s SPU

Psaní a hodnocení diktátů je nejčastější problém u dysgrafie, dysortografie a dyslexie, neboť tato forma je právě pro žáky trpící těmito poruchami k zjištění jejich vědomostí naprosto nevhodná. Je tedy důležité najít takový způsob, při kterém by dítě mohlo být úspěšné a který by odpovídal jeho vědomostem a znalostem. Mezi vhodné formy můžeme zařadit formu ústní nebo formu různých doplňovaček, pracovních listů.

Pokud však už s dětmi s těmito poruchami diktát píšeme, měly bychom dodržovat určité zásady:

- diktát by měl být předem procvičený,
- tempo diktování přizpůsobené dítěti,
- píše pouze to, co stihá,

- píše ob jednu větu textu,
- delší čas na kontrolu,
- k dispozici určité pomůcky např. tabulky.

Při hodnocení diktátů využití několika způsobů:

- klasifikovat mírněji,
- zaznamenat pouze počet chyb,
- průběžné slovní hodnocení,
- známkou hodnotit pouze při úspěšném diktátu,
- odlišovat specifické od nespecifických chyb. (Žáčková, Jucovičová, 2001)

U dětí s dyslexií nesmíme porovnávat výkony čtení s výkony ostatních dětí a nevyvolávat je k čtení před celou třídou příliš často. Pokud dítě vyvoláme a neví, kde číst, je důležité jej nekárat.

Pokud chceme u dyslektiků hodnotit a klasifikovat čtení, je třeba tolerovat pomalé tempo čtení, průměr počtu přečtených slov za minutu, slov chybně čtených, způsob čtení a porozumění čteného textu. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

U dyskalkulie bychom při hodnocení a klasifikaci měli vycházet z toho, co dítě zvládne vypracovat a jaké dělá i přes svoji poruchu pokroky. Hodnotit je třeba správný postup při řešení, než správný výsledek. Je třeba opět využívat spíše ústní formu zkoušení a tolerovat pomalé tempo. (Žáčková, Jucovičová, 2001)

Při zkoušení v matematice bychom popřípadě mohli žákům povolit využívat kalkulačtor. (Zelinková, 2003)

- Hodnocení a klasifikace žáků s SPCH

Možností, jak hodnotit žáky se specifickou poruchou chování, je slovní hodnocení jejich chování. Problémy chování totiž mohou nastat podle sociálního prostředí, v němž jedinec pobývá. Jinak se dítě může chovat např. ve škole a jinak doma nebo jinak k učiteli a jinak k rodičům. (Michalová, 2007)

Veškeré tyto kombinace neakceptovatelných projevů chování často sledujeme právě u dětí s poruchou adaptace. Z toho důvodu doporučujeme klasifikaci chování ve škole nikoliv známkou, ale formou širšího slovního hodnocení dle následující škály.

Klasifikace a hodnocení poruchy chování:

- k sobě samému,
- k věcem,
- k vrstevníkům,
- k autoritě v rámci širšího sociálního prostředí – ve škole / mimo školu. (Michalová, 2007, s. 112, 113)

Cílem slovního hodnocení je konkrétní popis chování žáka v rozdílných situacích a zachytit tak konkrétní pozitivní a negativní chování žáka. Nesmí se však také zapomínat na to, že žáci s ADD nebo ADHD sami sebe obtížně ovládají.

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na názory a přístupy samotných učitelů malotřídních a základních škol k integrovaným žákům a jejich pohled na proces integrace žáků s SPU a SPCH do těchto škol. Výzkum probíhal na školách, které patří do Jihomoravského kraje, kde byli osloveni učitelé těchto škol, neboť právě učitelé se na integraci z velké části podílejí a mají díky své praxi spoustu zkušeností s těmito jedinci. Existuje minimum učitelů, kteří by se ještě s integrací nesetkali nebo neměli žádnou zkušenost s žáky a jejich poruchami. V dnešní době není snad škola, kde bychom tyto žáky nenašli.

Pomocí tohoto výzkumu bylo možné zjistit, zda učitelé s integrací žáků s SPU a SPCH souhlasí či nesouhlasí nebo zda si myslí, že je integrace těchto žáků pro tyto žáky výhodná nebo naopak není.

V této části najdeme několik kapitol, kde máme položen hlavní cíl výzkumu a kde jsou kladeny výzkumné otázky, na základě kterých tento výzkum probíhal. Součástí této kapitoly je také vyhodnocení dotazníků a deskripce analýzy výzkumných otázek.

5 SPECIFIKACE VÝZKUMU

Tato kapitola obsahuje několik podkapitol, kde je stanoven cíl výzkumu, na základě kterého byly určeny výzkumné otázky. Zde je také popsána využitá výzkumná metoda, a to dotazník vlastní konstrukce, jenž byl použit pro sběr dat, potřebných pro daný výzkum.

5.1 Výzkumný cíl

Tento výzkum se zabývá problematikou integrace žáků s SPU a SPCH do běžných základních a malotřídních škol v Jihomoravském kraji.

Cílem tohoto výzkumu je především zodpovědět výzkumné otázky. Na základě těchto předem formulovaných výzkumných otázek je cíl zjistit, jak na dnešních základních a malotřídních školách probíhá integrace dětí s SPU

a SPCH. Tyto výzkumné otázky byly položeny na základě zajímavosti problematiky integrace a podle výsledků výzkumu směřovány k hledání jistých opatření a kroků, které by integraci žákům usnadnily a tito žáci mohli tak být ve vzdělávání mezi vrstevníky úspěšní.

Výzkumné otázky byly formulované na základě dalších cílů výzkumu, jenž jedním z nich je cíl zmonitorovat, jak je integrace v Jihomoravském kraji na základních a malotřídních školách rozšířená, porovnat rozdíl počtu integrovaných žáků s SPU a SPCH na malých a velkých školách a pokusit se vysvětlit proč a na základě čeho tomu tak zrovna je.

Dále pro výzkum je dalším cílem zjistit, jaký mají učitelé přístup k těmto integrovaným žákům s SPU a SPCH a porovnat, zda se názory učitelů s vystudovanou speciální pedagogikou liší od učitelů bez vystudované speciální pedagogiky a jak je u učitelů znalost problematiky těchto poruch žáků rozšířená. Je přece důležité to, pokud je tedy žák integrován a má na jisté změny ve výuce a určitý individuální přístup právo, zda se učitelé jistými pokyny a individuálními plány řídí a výuku těmto žákům přizpůsobují. Tímto také můžeme ukázat to, zda učitelé dělají rozdíly mezi integrovanými a neintegrovanými žáky s SPU a SPCH v přístupu k nim.

Mezi záměr a cíl výzkumu patří také otázka, která se zabývá názory učitelů na potřebná alternativní opatření pro integraci žáků a tím je důležité zjistit, k jakým opatřením se

učitelé přiklánějí a jaká mají během své praxe ve školství vyzkoušená. Cílem je také prozkoumat, zda učitelé přes svoji praxi s určitým alternativním opatřením pro integraci žáků mají dobré zkušenosti nebo by pro integraci jako opatření volili raději jinou možnost.

Mezi zásadní cíle celého výzkumu však patří názory učitelů na integraci žáků s SPU a SPCH do běžných malotřídních a základních škol a jejich přístup k dané problematice. Cíl je tedy orientován na názor učitelů z pohledu integrovaného žáka, a to zda si učitelé myslí, že je integrace pro tyto žáky opravdu výhodná nebo ne, ale také na celkový názor, zda s integrací učitelé z vlastního pohledu souhlasí či ne.

5.2 Výzkumné otázky

Otázky výzkumného šetření

Na základě definovaného cíle výzkumu byly formulovány čtyři hlavní otázky výzkumného šetření:

1. výzkumná otázka

Jak je integrace žáků se specifickými poruchami učení a chování rozšířená v porovnání na malých a velkých školách?

2. výzkumná otázka

Jaké jsou rozdíly v přístupu učitelů k integrovaným a neintegrovaným žákům se specifickými poruchami učení a chování?

3. výzkumná otázka

Jaký je rozdíl v názorech učitelů na asistenta pedagoga jako jedno z potřebných opatření pro integraci žáků S SPU a SPCH mezi učiteli, kteří s asistenty pedagoga zkušenost mají a těmi, kteří s asistenty pedagoga zkušenost nemají?

4. výzkumná otázka

Jaké názory na integraci z hlediska výhodnosti pro integrované žáky převažují u učitelů, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku?

5.3 Výzkumné metody

Jelikož bylo potřeba získat co nejvíce dat ze všech malotřídních a základních škol v celém Jihomoravském kraji během kratšího časového úseku, byl proto pro sběr dat jako výzkumná metoda zvolen dotazník vlastní konstrukce.

5.3.1 Dotazník

Dotazník se jako výzkumná metoda používá při hromadném získávání potřebných informací. Můžeme tak získat velké množství informací od několika jedinců zároveň během krátkého časového úseku, což bylo pro můj výzkum výhodné. (Szachtová, 2000)

Dotazníky o integraci žáků s SPU a SPCH do běžných základních a malotřídních škol v Jihomoravském kraji byly určeny učitelům těchto škol a vytvořeny formou elektronického dotazníku, kde byla zároveň zajištěna anonymita jednotlivých respondentů. Na internetové adrese <http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/jihomoravsky-kraj/> byly nalezeny všechny základní a malotřídní školy nacházející se v Jihomoravském kraji a jejich emailové adresy. Ne však všechny uvedené emailové adresy škol byly aktuální. Odkaz vytvořeného elektronického dotazníku byl emailem rozeslán ředitelům pouze na aktuální emailové adresy těchto škol a následně jejich řediteli přeposlán na jednotlivé emaily všem učitelům na jejich škole. Vyplněné dotazníky byly posílány zpět elektronickou formou a následně vyhodnoceny.

Konstrukce dotazníku byla zaměřena na otázky, které byly celkově zajímavé, ale především na ty, které byly důležité pro výzkum a na základě jejich odpovědí bylo možné vyhodnotit předem definované otázky výzkumného šetření a následně provést deskripci analýzy výzkumu. Definovány byly 4 výzkumné otázky a právě ke každé z nich směřovalo 4 - 6 otázek v dotazníku, pomocí kterých bylo možné následně tyto otázky analyzovat.

Dotazník obsahuje 20 uzavřených otázek, kde respondent vybírá ze dvou až pěti možností a volí vždy pouze jednu odpověď. Pro další výzkumy je však třeba zvolit

i otázky otevřené, jelikož si autorka práce uvědomila velkou míru subjektivity, což je nežádoucí pro kvantitativní šetření.

5.4 Výzkumný soubor

Šetření se zúčastnilo celkem 137 náhodných respondentů z různých malotřídních a základních škol v Jihomoravském kraji, kteří dotazník otevřeli, vyplnili a odeslali zpět (62 žen a 38 mužů). Dotazník však vyplnilo pouze 62 % respondentů z těch, kteří odkaz dotazníku otevřeli. Z jakého důvodu zbylých 38 % dotazník nevyplnilo, přestože odkaz dotazníku otevřelo, mi není známo. Jen podle jistých informací kolegyně je důvodem nízkého počtu vyplněných dotazníků velké množství takových dotazníků přicházejících na emaily a tím příliš mnoho stráveného času nad neustálým vyplňováním.

Jihomoravský kraj byl pro výzkum vybrán záměrně, neboť do tohoto kraje patří i základní škola, kde autorka pracuje, jejímž cílem bylo tuto školu do výzkumu také zapojit. Jelikož byl dotazník rozeslán na téměř 450 škol v celém Jihomoravském kraji, je návratnost dotazníků pouze 2 %.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Tato kapitola je zaměřena na analýzu a interpretaci dat, které byly od respondentů získávány pomocí dotazníku.

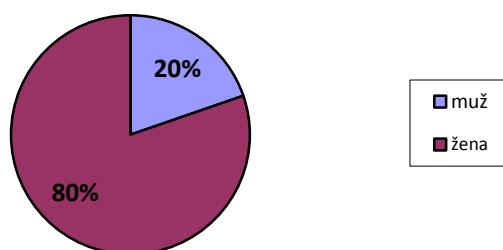
6.1 Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření

V této podkapitole jsou uvedeny grafy k jednotlivým otázkám v dotazníku, které nám celkově analyzují odpovědi respondentů. Všechny otázky a k nim příslušné grafy bylo však zbytečné uvádět, proto byly vybrány pouze některé.

Otázka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tato otázka byla demografická a zajímavá, jejímž cílem bylo pouze porovnat poměr mužů a žen na malotřídních a základních školách v Jihomoravském kraji. Výsledek bychom však měli brát s rezervou, pouze jako přibližný poměr, neboť mnoho dotazovaných neodpovědělo.

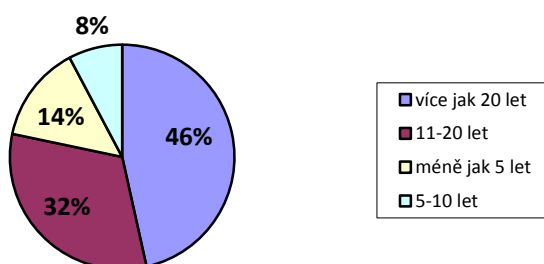
Graf č. 1



Otázka č. 2 – Počet let praxe učitelů na malotřídních nebo základních školách

Graf nám znázorňuje, že nejvíce procent dotazovaných respondentů má ve školství více jak 20 let praxi. Cílem této otázky bylo následně zjistit, zda se za svoji praxi ve školství měli možnost tito učitelé setkat s více integrovanými žáky s SPU a SPCH a tím měli více možností zaujmout jistý názor na integraci těchto žáků.

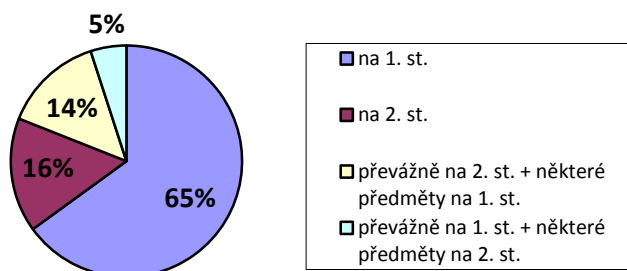
Graf č. 2



Otázka č. 3 – Zaměření dotazovaných učitelů na určitý stupeň

Touto otázkou bylo cílem zjistit, zda skrz svoji kvalifikaci pro určitý stupeň učitelé vyučují i na stupních, na které kvalifikaci nemají. Podle grafu můžeme vidět, že i přes své zaměření na určitý stupeň ¼ dotazovaných učitelů vyučuje i na odlišném stupni, než na který má kvalifikaci. Učitelé mají tak více příležitostí setkat se opět s žáky s SPU a SPCH a pracovat s nimi na stupni, kde je výuka v určitých oblastech odlišná.

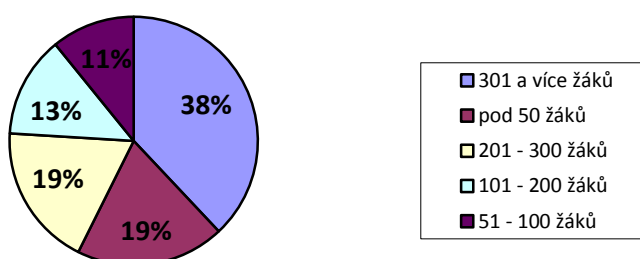
Graf č. 3



Otázka č. 4 – Celkový počet žáků na škole

V následujícím grafu byl zmonitorován celkový počet žáků na školách dotazovaných respondentů. Podle celkového počtu žáků na školách můžeme zjistit velikost školy a tak následně analyzovat rozšířenost integrace podle velikosti školy a porovnat počty integrovaných žáků s SPU a SPCH na malých a velkých školách, což je cílem jedné z výzkumných otázek.

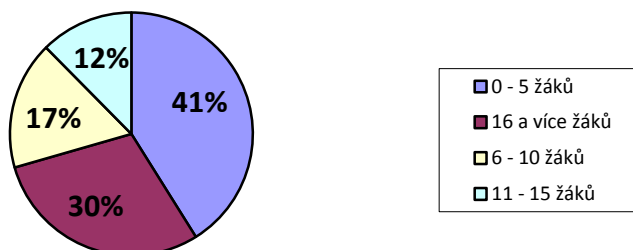
Graf č. 4



Otázka č. 5 - Počet integrovaných žáků s SPU nebo SPCH na škole

Cílem této otázky je zmonitorovat rozšířenost integrace, zjistit počet integrovaných žáků na škole respondenta a následně společně s výsledky předešlého grafu docílit analýzy rozšířenosti integrace v závislosti na velikosti školy.

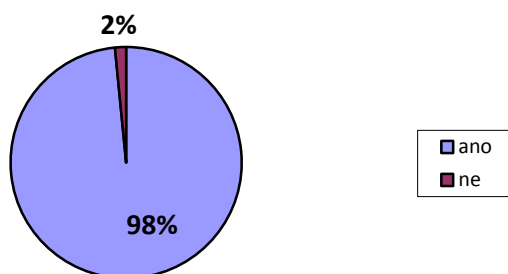
Graf č. 5



Otázka č. 6 - Zkušenost s výukou žáka s SPU nebo SPCH

Tato otázka byla spíše demografická. Cílem této otázky bylo však pomocí grafu také zjistit, kolik respondentů má s výukou žáků s SPU a SPCH zkušenost, na základě které následně respondenti odpovídají na další otázky, kde je právě zkušenost s těmito žáky pro správnou analýzu výzkumu potřeba. Jelikož pouze 2 % respondentů podle grafu s těmito žáky zkušenost nemá, můžeme následující odpovědi brát za pravdivé, respondenty vyzkoušené, zažité praxí s těmito žáky a tím můžeme následnou analýzu výzkumu považovat za téměř blízkou skutečnosti.

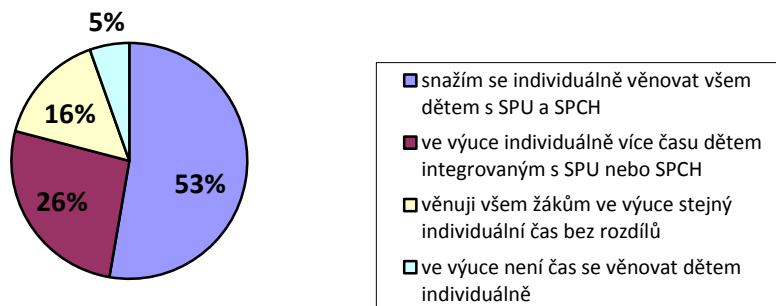
Graf č. 6



Otázka č. 7 – Individuální přístup učitelů ve výuce k integrovaným žákům

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se učitelé ve vyučování v rámci integrace řídí potřebným individuálním přístupem k těmto žákům. Analýza této otázky je potřebná k vyhodnocení a deskripci výzkumné otázky.

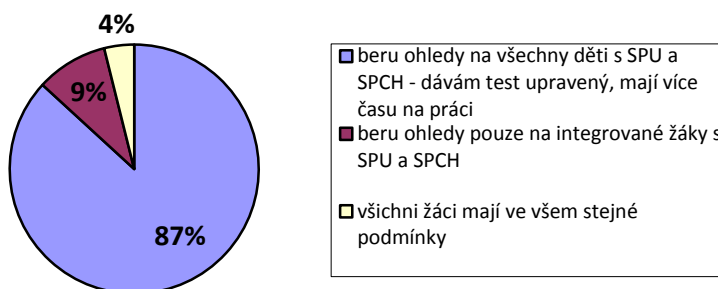
Graf č. 7



Otázka č. 8 – Individuální přístup učitelů při testech k integrovaným žákům

Cíl 8. otázky je stejný, jako u otázky předchozí, a to zda učitelé individuálně přistupují k integrovaným žákům, avšak tentokrát při testech, a zda při nich berou ohledy na problémy těchto žáků, které s jejich poruchami souvisí. Opět stejně jako u otázky předchozí je analýza této otázky potřebná k vyhodnocení a deskripci otázky výzkumné.

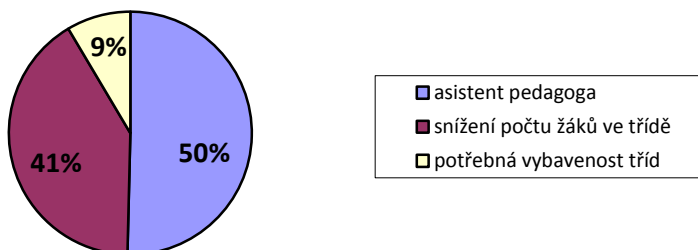
Graf č. 8



Otázka č. 10 - Potřebná opatření při výuce integrovaných žáků s SPU a SPCH

Tato otázka směřovala ke zjištění, která z daných opatření při výuce integrovaných žáků na školách učitelé nejvíce upřednostňují. Podle grafu je patrné, že se dotazovaní učitelé nejvíce přiklánějí k možnosti asistent pedagoga ve třídě, jenž tuto možnost volí přesně polovina dotazovaných respondentů. Jako druhou možnost alternativního opatření při integraci učitelé uvádějí snížení počtu žáků ve třídě a tím získání potřebného času věnovat se individuálně integrovaným žákům s SPU a SPCH.

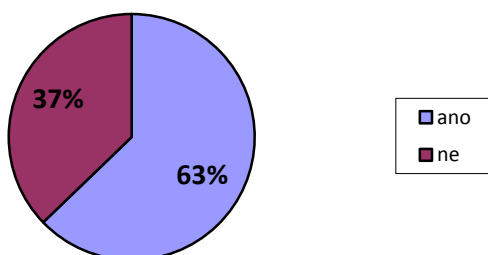
Graf č. 9



Otázka č. 11 - Zkušenost učitelů s přítomností asistenta pedagoga ve vyučovací hodině

Cílem položení této otázky bylo na základě odpovědí zjistit, jaké mají učitelé s asistenty pedagoga, jako jedním z opatření potřebných pro integraci žáků, zkušenost. Na základě odpovědí této otázky tak můžeme provést analýzu výzkumného šetření a deskripci jedné z výzkumných otázek, která je na výsledku tohoto grafu postavena.

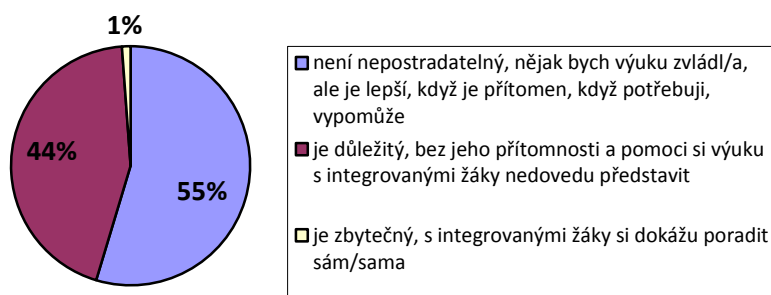
Graf č. 10



Otázka č. 12 - Názor učitelů na asistenta pedagoga u integrovaných žáků ve vyučovací hodině

Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří s asistentem pedagoga mají již určitou zkušenost. Na grafu můžeme vidět, že tito učitelé mají s asistenty pedagoga dobré zkušenosti a v rámci výuky je přítomnost asistenta pro tyto učitele opravdu téměř nepostradatelná. Asistent nejen že se věnuje integrovaným žákům a příležitostně i ostatním žákům s SPU a SPCH, ale svojí přítomností učitelé pomáhá vždy, když je třeba.

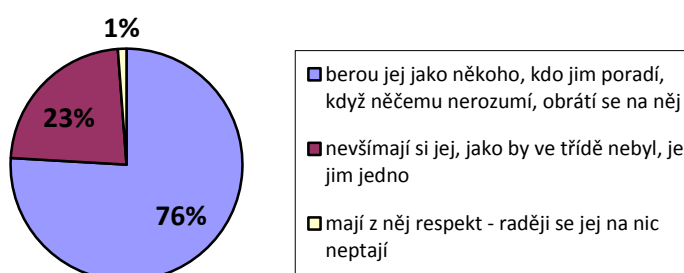
Graf č. 11



Otázka č. 14 – Reakce spolužáků integrovaného žáka na asistenta pedagoga

Z následujícího grafu je patrné, jak ostatní žáci podle dotazovaných učitelů nejspíše reagují na přítomnost asistenta pedagoga v jejich třídě. Asistenti pedagoga u integrovaných jedinců svou přítomností nepomáhají pouze těmto žákům, ale i ostatním, pokud zrovna potřebují. Ostatní žáci ve třídě se při určitých nejasnostech nebo problémech sami od sebe obracejí právě na asistenty.

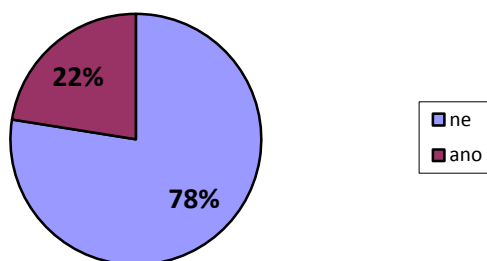
Graf č. 12



Otázka č. 15 - Vystudovaný obor speciální pedagogika

Touto otázkou bylo cílem zmonitorovat, kolik učitelů základních a malotřídních škol má vystudovaný obor speciální pedagogika. Graf nám znázorňuje, že naprostá většina dotazovaných respondentů speciální pedagogiku vystudovanou nemá a tím může být pro tyto učitele problematika poruch těchto jedinců téměř neznámá.

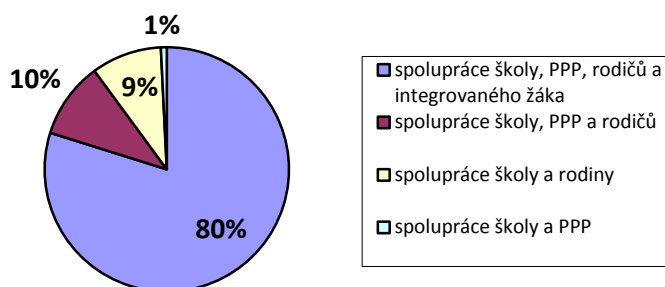
Graf č. 13



Otázka č. 16 – Spolupráce při integraci dětí do malotřídních a základních škol

Cílem této otázky bylo prozkoumat, jaká spolupráce a s kým je pro učitele při integraci žáků do škol důležitá. Pomocí grafu můžeme říci, že stejně jako spolupráce institucí, které mají při integraci dítěte téměř rozhodující slovo, je pro učitele důležitá také spolupráce se samotným integrovaným dítětem a jeho rodiči. Pokud spolupráce všech funguje, může být integrace dítěte s SPU a SPCH do škol úspěšná.

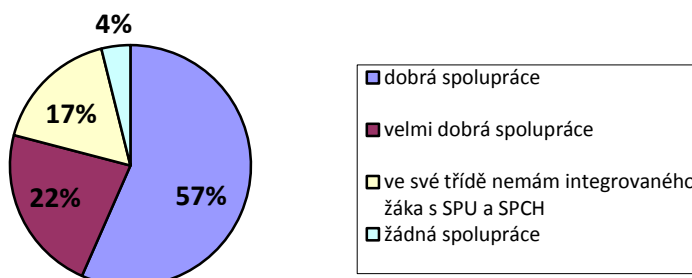
Graf č. 14



Otázka č. 17 – Úroveň spolupráce s rodiči integrovaného žáka

Na spolupráci závisí úspěšnost integrace a tím i samotný prospěch integrovaného žáka. Škola a rodiče by měli být v neustálém kontaktu, a pokud jejich spolupráce nefunguje, neúspěšnost dopadá právě na integrovaného žáka. Podle výpovědí můžeme říci, že spolupráce mezi školou a rodiči integrovaného dítěte podle dotazovaných respondentů na školách dobře funguje.

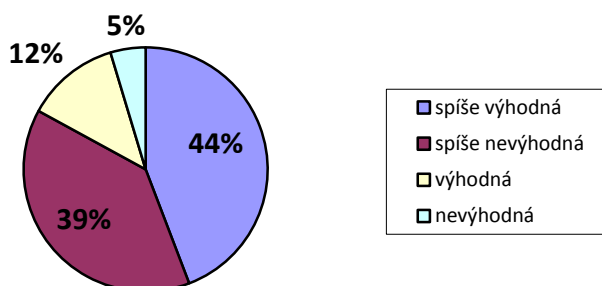
Graf č. 15



Otázka č. 18 – Názor učitelů na výhodnost integrace pro žáky s SPU a SPCH

I když se s integrací žáků s SPU a SPCH do běžných základních a malotřídních škol setkáváme v dnešní době stále častěji, názory dotazovaných respondentů, zda je integrace pro tyto žáky výhodná či nevýhodná, nejsou jednoznačné. Na grafu můžeme vidět, že učitelé mají názory odlišné. Zda je tedy tato forma vzdělávání pro tyto jedince přínosná nebo ne, říci na základě tohoto grafu nemůžeme.

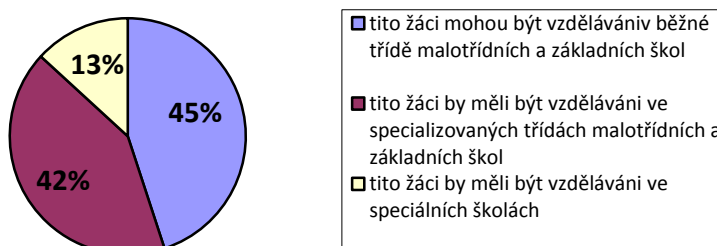
Graf č. 16



Otázka č. 19 - Názor učitelů na samotný proces integrace dětí s SPU a SPCH do běžných malotřídních a základních škol

Cílem otázky bylo opět zjistit názory dotazovaných respondentů na samotný proces integrace. Stejně jako u předchozího grafu není výsledek zcela jednoznačný, což se dalo předpokládat. Je zřejmé, že někteří respondenti odpovídali na základě svých zkušeností, jelikož s žáky s SPU a SPCH pracují dennodenně, vybavili si různé potíže a problémy s nimi. Někteří naopak odpovídali na základě toho, zda je integrace pro tyto žáky z jejich pohledu výhodná nebo není. Na základě ukazatele grafu sice převažují názory pro integraci, ale pro mnohé pouze za podmínek speciálních opatření pro integraci.

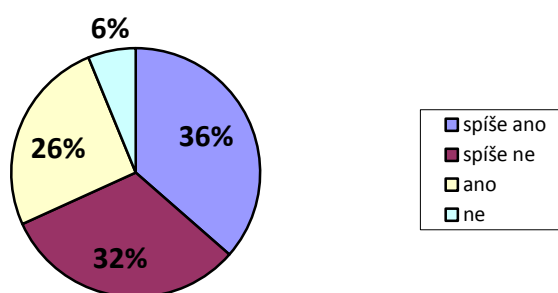
Graf č. 17



Otázka č. 20 – Souhlasí učitelé s integrací žáků s SPU a SPCH do běžných škol?

Tento graf nám ukazuje, jaký konečný postoj zaujímají učitelé k danému procesu integrace. Můžeme tedy říci, že názory jsou opět různé a nejednoznačné. Integrace jako aktuální téma má téměř stejný počet příznivců jako nepřiznivců. Podle grafu jen nepatrně převládají zastánci integrace. Tato otázka je dosti zásadní, jejíž odpovědi dotazovaných respondentů jsou důležité jak pro analýzu dotazníkového šetření, tak pro výzkumnou otázku a celkový cíl výzkumu.

Graf č. 18

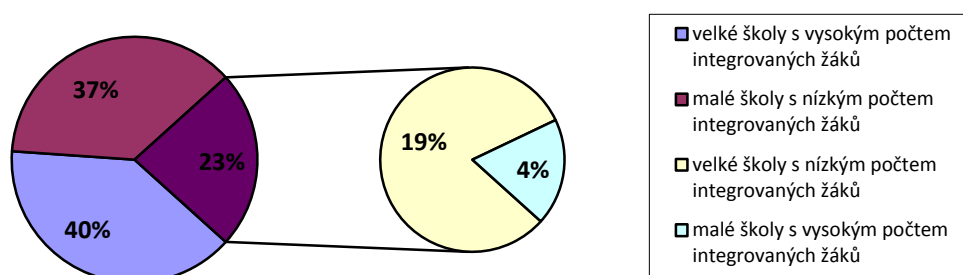


6.2 Interpretace výsledků šetření

1. výzkumná otázka - *Jak je integrace žáků se specifickými poruchami učení a chování rozšířená v porovnání na malých a velkých školách?*

Na grafu č. 19 můžeme vidět, že se počet integrovaných žáků s SPU a SPCH na škole odvíjí od velikosti školy, což nám ukázala analýza odpovědí dotazovaných respondentů. Tedy na školách, kde je celkově vysoký počet žáků, je i více integrovaných žáků a na malých školách s celkově nízkým počtem žáků se vyskytuje integrovaných žáků méně. Avšak existují také školy a není jich příliš málo, které jsou velké, ale i přesto mají nízký počet integrovaných žáků a naopak. Těchto škol je podle analýzy odpovědí respondentů téměř čtvrtina. Velkých škol s nízkým počtem integrovaných žáků je však více než škol malých s vysokým počtem integrovaných žáků.

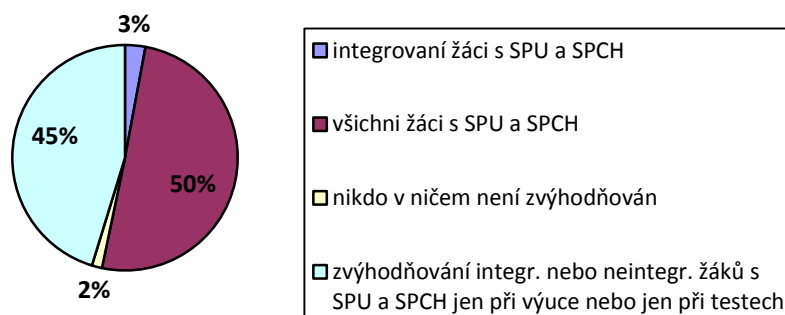
Graf č. 19 – Počty integrovaných žáků na velkých a malých školách



2. výzkumná otázka - Jaké jsou rozdíly v přístupu učitelů k integrovaným a neintegrovaným žákům se specifickými poruchami učení a chování?

Na grafu č. 20 můžeme na základě analýzy odpovědí dotazovaných učitelů vyzorovat, že integrovaní žáci s SPU a SPCH zvyhodňování nejsou oproti žákům neintegrovaným s SPU a SPCH. Přesná polovina dotazovaných učitelů se snaží při testech brát ohledy a individuálně pracovat ve výuce se všemi žáky s SPU a SPCH bez ohledu na integraci dítěte. Jen malé procento učitelů zvyhodňuje pouze žáky integrované. Bohužel se však najdou i učitelé, kteří na poruchy jedinců neberou v ničem ohledy, pracují s nimi a hodnotí je stejně, jako zdravé žáky. Těchto dotazovaných učitelů je však podle grafu naštěstí jen mizivé procento. Zvláštní je však fakt, že téměř polovina dotazovaných učitelů přistupuje k žákům s SPU a SPCH tak, že v hodině skrz jejich poruchy na tyto žáky berou ohledy, přistupují k nim individuálně, ale při testech ne a naopak.

Graf č. 20 – Zvyhodňování integrovaných žáků



3. výzkumná otázka - *Jaký je rozdíl v názorech učitelů na asistenta pedagoga jako jedno z potřebných opatření pro integraci žáků S SPU a SPCH mezi učiteli, kteří s asistenty pedagoga zkušenost mají a těmi, kteří s asistenty pedagoga zkušenost nemají?*

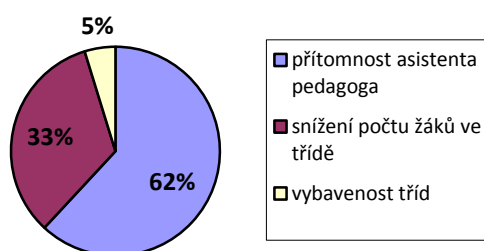
Podle grafu č. 21 můžeme na základě odpovědí respondentů a jejich analýzy vidět, že učitelé, kteří zkušenost s asistentem pedagoga již mají, jako možné alternativní opatření pro integraci žáka s SPU a SPCH volí opět asistenta pedagoga, jenž se k tomuto opatření přiklání více jak polovina těchto učitelů. Podle grafu tedy můžeme říci, že s asistenty pedagoga mají tito učitelé dobré zkušenosti, neboť pouze 38 % učitelů majících s asistenty pedagoga zkušenost, jako potřebné opatření pro integraci raději zvolilo jinou možnost.

Naopak učitelé, kteří s asistenty pedagoga ještě žádnou zkušenost neměli, se podle grafu č. 22 přiklánějí jako k alternativnímu opatření pro integraci žáků s SPU a SPCH spíše ke snížení počtu žáků ve třídě. Možnost asistenta pedagoga volí na druhém místě 28 % těchto učitelů.

Potřebnou vybavenost tříd, jako jedno z dalších možných opatření pro integraci volí v obou případech nejméně učitelů.

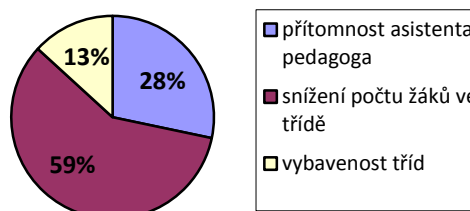
Graf č. 21

Učitelé mající zkušenost s asistentem pedagoga



Graf č. 22

Učitelé nemající zkušenost s asistentem pedagoga



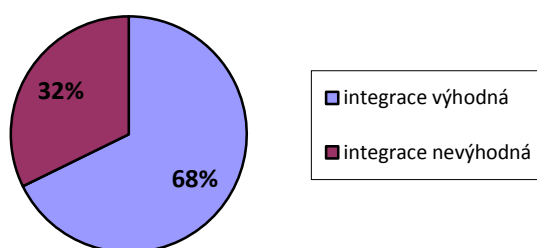
4. výzkumná otázka - *Jaké názory na integraci z hlediska výhodnosti pro integrované žáky převažují u učitelů, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku?*

Učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou podle grafu č. 23 mají názor, že z pohledu integrovaného žáka je jeho integrace pro něj výhodná. Tento názor tedy zastává 68 % dotazovaných respondentů, kteří problematiku poruch učení a chování znají a usuzují tak, že na základě jejich poruch je začlenění mezi své vrstevníky a zdravé žáky pro tyto žáky výhodná.

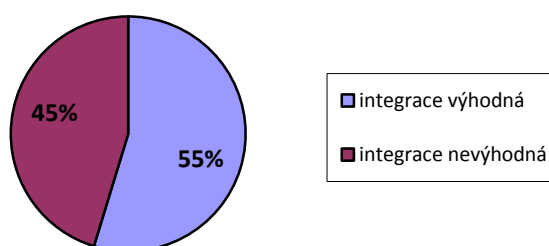
Na grafu č. 24 je viditelné, že stejný názor mají i učitelé, jenž speciální pedagogiku nestudovali a tím může být z tohoto pohledu pro tyto učitele problematika poruch učení a chování téměř neznámá. I přesto mají stejný názor jako učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou, i když je těchto učitelů s tímto názorem o 13 % méně.

Můžeme tedy říci, že na základě analýzy dotazovaných učitelů, je z jejich pohledu integrace žáků s SPU a SPCH do běžných základních a malotřídních škol pro tyto žáky výhodná.

Graf č. 23 - Učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou



Graf č. 24 - Učitelé bez vystudované speciální pedagogiky



7 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Ačkoli je integrace v současnosti aktuálním tématem, je jistě spousta věcí, které se mohou zlepšit, aby integrace žáků s SPU a SPCH do běžných základních a malotřídních škol byla úspěšná. Je přece cílem, aby žáci s těmito poruchami měli stejné možnosti ve vzdělávání jako zdraví jedinci a pomocí integrace bychom jim to mohli umožnit.

Jako jistá opatření pro integraci zde byly uváděny určité možnosti, jako např. snížení počtu žáků ve třídách, potřebná vybavení tříd nebo přítomnost asistenta pedagoga. Jako alternativní možnost opatření pro integraci žáků se v odborných literaturách především setkáváme s potřebným vybavením ve třídách, jako jsou různé kompenzační pomůcky atd., jakož uvádí ve své literatuře i Jucovičová a Žáčková (2008). Avšak zřídka se v literatuře setkáme s možným opatřením, jako je asistent pedagoga. Nejvíce učiteli volená možnost alternativního opatření pro integraci byla z hlediska výzkumu právě přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, což se podle analýzy jeví jako opatření nejvíce vyhledávané a podporované dotazovanými učiteli. Asistent pedagoga se integrovanému žákovi individuálně věnuje a učitel se tak může v jeho přítomnosti věnovat také ostatním žákům a nemusí se neustále ohlížet na žáka integrovaného. Asistent je vždy učiteli po ruce.

Důležitým prvkem úspěšné integrace je dobrá spolupráce pedagogických poraden se školou a rodiči integrovaného dítěte. Třídní učitelé, školní psycholog či školní speciální pedagog jsou zařazeny do školního poradenského systému a společně s pedagogicko-psychologickými poradnami by měli usilovat o vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání integrovaných žáků. Je třeba pravidelné a neustálé spolupráce a komunikace mezi těmito institucemi.

Jak ve své literatuře uvádí Michalík (2002), se stále rozšiřující se integrací na běžných školách vzniká pro učitele stále větší potřeba dozvědět se více o žácích trpícími poruchami učení a chování, neboť integrace vyžaduje ze strany učitelů jejich profesionální úroveň a schopnost s těmito žáky pracovat. Je tedy potřeba dodatečného vzdělávání učitelů. Podle výzkumu mnoho učitelů s problematikou poruch učení a chování není seznámeno a tím i klesá úspěšná integrace žáka, neboť učitel není schopen s těmito žáky správně pracovat a tím i redukovat jejich problémy. Úspěšná integrace závisí především na učiteli a jeho přístupu k integrovanému žákovi. Kurzů,

přednášek a informativních seminářů s problematikou poruch učení a chování dětí je v dnešní době mnoho a tak učitelé mají spoustu možností tyto kurzy absolvovat a získat tak potřebné informace o tom, jak k těmto dětem ve výuce přistupovat a seznámit se s jejich problematikou, která je pro práci s nimi důležitá.

U analýzy výzkumné otázky jsme zjistili, že většina učitelů přistupuje k integrovaným i neintegrovaným žákům s SPU a SPCH stejně. Je to dobře nebo ne? Když bychom ve třídě měli 2 žáky se stejnou diagnózou, z nich však jeden byl integrován a druhý ne, jak bychom ve výuce k těmto žákům přistupovali? Přestože jeden z těchto žáků by integrován nebyl, má i přesto stejné problémy s učením, jako žák integrováný, měli bychom k těmto žákům podle výpovědí respondentů přistupovat stejně, neboť velká většina dotazovaných učitelů nedělá mezi integrovanými a neintegrovanými žáky s SPU a SPCH rozdíly. Ale otázkou je, k čemu je pak integrace? U neintegrovaných žáků s SPU a SPCH by učitelé měli přistupovat na základě jejich diagnostiky, tzn. snažit se hodnotit mírněji, přistupovat individuálně. Rozdíl je však u integrovaných žáků v tom, že tito žáci mají navíc právo na různá opatření, která jim vzdělávání mezi zdravými žáky usnadní a učitel by měl těmto žákům věnovat individuálně více času a snažit se o reedukaci jejich poruch. Pokud však učitelé tyto povinnosti neplní, nesnaží se těmto žákům v jejich vzdělávání pomoci, i přestože jsou žáci integrováni, je proces integrace v tomto pohledu zbytečný. Je třeba, aby se učitelé opravdu snažili respektovat individuální potřeby těchto žáků, postupovali podle individuálního vzdělávacího programu, který byl pro jejich integraci vytvořen a snažili se tak o rozvoj klíčových kompetencí, které budou pro integrovaného žáka základem pro jeho další život.

Individuální vzdělávací program, je podklad a dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jak uvádí Zelinková (2003), avšak pouhý program ve skutečnosti podle výsledků výzkumu nám nezajistí speciální vzdělávání integrovaných žáků, neboť závisí především na učitelích, zda se IVP budou řídit či ne a tím k integrovaným žákům individuálně přistupovat. Jak nám tedy ukázal výzkum, i přes vytvořený IVP učitelé speciální a odlišné vzdělávání pro tyto žáky ve většině případech nezajistí.

Tato diplomová práce je zpracována tak, aby byla přínosná i začínajícím učitelům, kteří s problematikou specifických poruch učení a chování nemají téměř žádné zkušenosti.

Využití by zde našli také rodiče, jejichž dítě trpí právě těmito poruchami. Rodiče se tak mohou více seznámit s jejich problematikou, projevy a také s nápravnými metodami, pomocí kterých mohou jejich poruchy zmírnit. Pokud uvažují o integraci svého dítěte do běžných základních a malotřídních škol, seznámí se zde s možnostmi vzdělávání těchto žáků a jak v případě integrace postupovat.

Také pro asistenty pedagoga by tato práce mohla být dobrým pomocníkem k tomu, aby se s danou problematikou žáků s SPU a SPCH mohli rychle seznámit. Existuje mnoho případů, kdy se ke své profesi dostanou „ze dne na den“ a nemají jisté zkušenosti, jak k těmto dětem přistupovat a s nimi pracovat.

ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřena na integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do běžných malotřídních a základních škol v Jihomoravském kraji. Integrace je proces, kdy žáci s těmito poruchami mohou být začleněni do běžných škol, kde jsou pro tyto jedince vytvořena určitá opatření a mohou se tak zařadit mezi své vrstevníky. Výzkum byl orientován na to, jak učitelé škol integraci vnímají, na jejich praktické zkušenosti s integrovanými žáky a na jejich názory na samotnou integraci. Jako výzkumná metoda pro výzkum byl použit dotazník pro učitele a následně jednotlivě vyhodnocen.

S poruchami učení a chování jsme se mohli setkávat i v minulosti, kdy žáci vlivem poruch nestačili vrstevníkům, byli považováni za neschopné a tím trpěli méněcenností. V dnešní době je této problematice věnována značná pozornost a veřejnost o problémech jedinců postižených těmito poruchami je více informována. Avšak i v této době mnoho lidí o problematice těchto poruch téměř nic neví, ačkoliv se s lidmi s poruchami učení a chování setkávají dennodenně. Mnoho lidí nahlíží na tyto poruchy jako na něco, co může jedinec ovlivnit, sám regulovat a pokud to nezvládne, je veřejností odsuzován.

Z pohledu škol bychom pomocí výsledků výzkumu mohli říci, že na každé škole, malé i velké, je ve třídě alespoň jeden žák, ne-li více, kteří trpí určitou poruchou. V dnešní době již tento fakt není pro nás ničím zvláštním. Ne však všichni učitelé jsou o této problematice dostatečně informováni. Podle výzkumu jen čtvrtina dotazovaných učitelů má vystudovanou speciální pedagogiku, což je opravdu málo, jelikož se s žáky trpícími těmito poruchami učitelé setkávají a pracují každý den. Pokud má být integrace účinná, je třeba s těmito žáky pracovat právě na základě jejich problematiky, volit patřičné postupy práce s nimi a tím jejich poruchy redukovat, což je bez znalosti problematiky těchto poruch nemožné.

Integrace je pro žáky s poruchami učení a chování jistě důležitá, především pro začlenění do společnosti mezi své vrstevníky. Jen je také třeba se zamyslet nad tím, zda se integrací v přístupu učitelů něco změní a budou mít tito žáci tak možnost být úspěšnými. Mnoho žáků s poruchami učení a chování, kteří integrování nejsou, jsou zvýhodňováni stejně jako žáci integrování a podle získaných informací a výzkumu, se mnoho učitelů tím, že je dítě integrováno neřídí.

Cílem je, aby pro jedince s poruchami učení a chování bylo na školách vytvořeno určité prostředí, na základě kterého by tito jedinci byli vzděláváni bez rozdílů, měli na vzdělání stejná práva a byli si sobě rovni. Je třeba u těchto žáků podporovat snahu a sebemenší zlepšení a dát jim tak šanci, že i oni mohou být úspěšní.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé základních škol přistupují k problematice žáků se specifickými poruchami učení a chování a jaký názor na integraci mají. Podle výzkumu většina učitelů s integrací souhlasí a obrací se k názoru, že je integrace pro tyto žáky přínosná.

Integrací se jistě bude veřejnost stále zabývat. Měli bychom si uvědomit, že jedinci s poruchami učení a chování bez podpory, vlídného přístupu a pomoci druhých nejsou schopni sami fungovat. Proto je třeba pomocí integrace jim jejich situaci ulehčit, aby měli možnost úspěšného vzdělání, zaměstnání a tím i hodnotný osobní život.

SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

BLAŽKOVÁ, R.: *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice.*

Masarykova univerzita, Brno 2009. 107 s. ISBN 978-80-210-5047-1

ČACKA, Otto. 1996. *Psychologie dítěte.* 2. Vyd. Brno: MU, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra., HAVEL, Jiří., NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy.*

HENDRIK, Simon. *Dyskalkulie – Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početnými úlohami.* 1.vyd. Praha: Portál, 2006, 168 s. ISBN 80-7367-104-2

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU,* 6.vyd. Praha: D & H, 2001, 25 s.

JUCOVIČOVÁ, D; ŽÁČKOVÁ, H.: *Neklidné a nesoustředěné dítě v rodině a ve škole.* Grada Publishing, Praha 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* 1.vyd. Praha: Portál, 2008, 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium,* Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8

KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování.* Portál, 1998.

ISBN 80-7178-244-0

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie.* 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 238 s. SPN 0-72-24/1

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie: Specifické poruchy čtení.* Nakladatelství H&H, Jinočany, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když* 1.vyd. ZŠ Integra Vsetín, PHARE-ACCESS 99 Evropská unie, 2002, 56 s.

MICHALOVÁ, Zdena. *Sondy do problematiky specifických poruch chování.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita.* 3.vyd. Praha: Portál, 2008, 120 s. ISBN 978-80-7367-430-4

PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Paido, Brno 1998. 235 s. ISBN 80-85931-65-6

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole.* Fraus, 2002.

ISBN 80- 7238-157-1

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení – Rozvoj vnímání a poznávání.* 4.vyd. Praha: Portál, 2007, 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* 3.vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice.* 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 80-7315-157-7.

RENOTIÉROVÁ, Marie., LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika.* 2.vyd, 2003, 2004, 307 s. ISBN 80-244-0873-2

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* 1.vyd. Grada Publishing, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním.* 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 152 s. ISBN 80-7178-315-3

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě.* 1.vyd. Praha: Portál, 1996, 64 s. ISBN 80-85282-70-4

SÚKENÍKOVÁ, Andrea. *Zákony 2009 – sborník úplných zákonů pro státní správu, veřejnou správu a školství k 1.1.2009.* Český Těšín, 2009, 400 s. ISSN 1802-83-06

SZACHTOVÁ, Alena. *Vybrané kapitoly pedagogické psychologie*. 1.vyd. Západočeská univerzita v Plzni, 2000, 151 s. ISBN 80-7082-637-1

ŠAFROVÁ, A.: *Specifické poruchy učení*. (s. 98 – 129) IN: PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido, Brno 1998. ISBN 80-85931-65-6

ŠTURMA, J.: *Specifické poruchy učení*. IN: ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Grada Publishing, Praha 1995. ISBN 80-7169-168-2

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 168 s. ISBN 80-7178-131-2

VAGNEROVA, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže : Učební text pro vychovatele*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, 2000. 125 s. ISBN 80-7083-369-6

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury, 1998, 181 s. ISBN 80-85931-51-6

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* 1.vyd. Praha: Portál, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10.vyd. Praha: Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7

Duševní poruchy a poruchy chování – Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka, Praha: Psychiatrické centrum, 1992, 282 s. ISBN 80-85121-37-9

Elektronické zdroje

Základní školy – Jihomoravský kraj. [online]. 2014. Dostupné z:

<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/jihomoravsky-kraj/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavla Rejnušová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Integrace žáků se specifickými poruchami učení a chování do běžných základních a malotřídních škol v Jihomoravském kraji
Název v angličtině:	Integration of students with specific learning and behavior disabilities to the ordinary basic schools and small schools in South Moravian region

<p>Anotace práce:</p>	<p>Diplomová práce pojednává o vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v běžných školách a o jejich začlenění mezi zdravé žáky. Cílem této práce je zjistit, jak je integrace těchto žáků na školách v Jihomoravském kraji rozšířená, jaký přístup mají učitelé k integrovaným žákům a jaké názory učitelé na proces integrace zastávají. Výzkum je postaven na sběru dat formou dotazníků, které byly určeny učitelům těchto škol. Byla provedena analýza výsledků a následná deskripce výzkumných otázek.</p> <p>Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které jsou zaměřeny na klasifikaci a charakteristiku jednotlivých poruch učení a chování, jejich projevy a na možnosti vzdělávání žáků v rámci integrace.</p> <p>V praktické části, která se skládá ze tří kapitol, je popsána výzkumná metoda dotazník a cíl výzkumu. V této části je také provedena analýza dotazníkového šetření a deskripce výzkumných otázek.</p> <p>Výsledky celkového výzkumu jsou uvedeny v závěru této diplomové práce.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, LMD, ADD, ADHD, nápravná metoda, reedukace, kompenzace, rehabilitace, integrace, vzdělávání, individuální vzdělávací program, hodnocení</p>

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This thesis describes the education of students with specific learning and behavior disabilities in the ordinary schools and the process of their integration among healthy students. The aim of this thesis is to find out, how the integration of these students in South Moravian region is widespread, what attitudes have the teachers to the integrated students and what opinions have the teachers regarding the process of integration. The study is based on the data collection through questionnaires that were determined to the teachers of ordinary basic schools and small schools. Based on the answers, an analysis and subsequent description of the research questions was made.</p> <p>The theoretical part is divided into four chapters which are focused on classification and characteristic of specific learning and behavior disabilities, their symptoms and on the possibilities of education of students in the context of integration.</p> <p>The practical part is divided into three chapters and describes the research method questionnaire and research objective. This chapter also contains the analysis of questionnaire survey and description of research questions.</p> <p>The results of the whole research are listed at the end of the thesis.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>specific disorders of learning, specific disorders behavior, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculation, dyspraxia, LMD, ADD, ADHD, corrective method, reeducation, education, rehabilitation, integration, individual educational programme, score</p>

Přílohy vázané v práci:	seznam grafů dotazník
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	čeština

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Seznam grafů

Příloha č. 2 - Dotazník

Seznam grafů

- Graf č. 1 – Pohlaví respondentů
- Graf č. 2 – Počet let praxe učitelů na malotřídních nebo základních školách
- Graf č. 3 – Zaměření dotazovaných učitelů na určitý stupeň
- Graf č. 4 – Celkový počet žáků na škole
- Graf č. 5 – Počet integrovaných žáků s SPU nebo SPCH na škole
- Graf č. 6 – Zkušenost s výukou žáka s SPU nebo SPCH
- Graf č. 7 – Individuální přístup učitelů ve výuce k integrovaným žákům
- Graf č. 8 – Individuální přístup učitelů při testech k integrovaným žákům
- Graf č. 9 – Potřebná opatření při výuce integrovaných žáků s SPU a SPCH
- Graf č. 10 – Zkušenost učitelů s přítomností asistenta pedagoga ve vyučovací hodině
- Graf č. 11 – Názor učitelů na asistenta pedagoga u integrovaných žáků ve vyučovací hodině
- Graf č. 12 – Reakce spolužáků integrovaného žáka na asistenta pedagoga
- Graf č. 13 – Vystudovaný obor speciální pedagogika
- Graf č. 14 – Spolupráce při integraci do malotřídních a základních škol
- Graf č. 15 – Úroveň spolupráce s rodiči integrovaného žáka
- Graf č. 16 – Názor učitelů na výhodnost integrace pro žáky s SPU a SPCH
- Graf č. 17 – Názor učitelů na samotný proces integrace dětí s SPU a SPCH do běžných malotřídních a základních škol
- Graf č. 18 – Souhlasí učitelé s integrací žáků s SPU a SPCH do běžných škol?

- Graf č. 19 – Počty integrovaných žáků na velkých a malých školách
- Graf č. 20 – Zvýhodňování integrovaných žáků
- Graf č. 21 – Učitelé mající zkušenost s asistentem pedagoga
- Graf č. 22 – Učitelé nemající zkušenost s asistentem pedagoga
- Graf č. 23 – Učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou
- Graf č. 24 – Učitelé bez vystudované speciální pedagogiky

Dotazník pro učitele

Integrovaní žáci se specifickými poruchami učení a chování na běžných malotřídních a základních školách v Jihomoravském kraji

1) Jste muž nebo žena?

- a) muž
- b) žena

2) Počet odučených let na malotřídních nebo základních školách

- a) méně jak 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) 11 - 20 let
- d) více jak 20 let

3) Učíte

- a) na 1. st.
- b) na 2. st.
- c) převážně na 1. st. + některé předměty na 2. st.
- d) převážně na 2. st. + některé předměty na 1. st.

4) Počet žáků na Vaší škole

- a) pod 50 žáků
- b) 51 - 100 žáků
- c) 101 – 200 žáků
- d) 201 – 300 žáků
- e) 301 a více žáků

5) Počet integrovaných žáků s SPU nebo SPCH na Vaší škole

- a) 0 - 5
- b) 6 - 10
- c) 11 – 15
- d) 16 a více

6) Máte zkušenost s výukou žáka s SPU nebo SPCH?

- a) ano
- b) ne

7) Ve třídě, kde je integrovaný žák s SPU nebo SPCH

- a) věnuji všem žákům ve výuce stejný individuální čas bez rozdílů
- b) snažím se individuálně věnovat všem dětem s SPU nebo SPCH
- b) ve výuce individuálně věnuji více času dětem integrovaným s SPU nebo SPCH
- c) ve výuce není čas se věnovat dětem individuálně

8) Při testech

- a) beru ohledy na všechny děti s SPU a SPCH - dávám test upravený, mají více času na práci
- b) beru ohledy pouze na integrované žáky s SPU a SPCH
- c) všichni žáci mají ve všem stejné podmínky

9) Jak si myslíte, že integrované dítě spolužáci ve třídě vnímají?

- a) jako sobě rovné
- b) jsou si vědomi toho, že toto dítě potřebuje větší péči a respektují to, více se o něj nezajímají
- c) snaží se mu v určitých věcech pomáhat, povzbuzují ho
- d) odstrkují jej od sebe, posmívají se mu

10) Jaká opatření by byla potřebná a pro Vás přijatelná při výuce integrovaných žáků s SPU a SPCH

- a) snížení počtu žáků ve třídě
- b) asistent pedagoga
- c) potřebná vybavenost tříd

11) Máte zkušenost s přítomností asistenta pedagoga ve vaší vyučovací hodině?

Pokud ne, po zodpovězení pokračujte otázkou č. 15

- a) ano
- b) ne

12) Jaký je Váš názor na asistenta pedagoga u integrovaných žáků ve Vaší vyučovací hodině?

- a) je zbytečný, s integrovanými žáky si dokážu poradit sám/sama
- b) je důležitý, bez jeho přítomnosti a pomoci si výuku s integrovanými žáky nedovedu představit
- c) není nepostradatelný, nějak bych výuku zvládl/a, ale je lepší, když je přítomen, když potřebuji, vypomůže

13) Jak se cítíte v přítomnosti asistenta pedagoga ve Vaší hodině?

- a) vyučuji, jako by zde nebyl
- b) jsem z jeho přítomnosti nervózní – mám pocit, že mě neustále sleduje a hodnotí moji výuku

14) Jak spolužáci integrovaného žáka vnímají ve své třídě asistenta pedagoga?

- a) nevšímají si jej, jako by ve třídě nebyl, je jim jedno
- b) berou jej jako někoho, kdo jim poradí, když něčemu nerozumí, obrátí se na něj
- c) mají z něj respekt – raději se jej na nic neptají

15) Máte vystudovaný obor speciální pedagogika?

- a) ano
- b) ne

16) Při integraci dětí do běžných malotřídních a základních škol je pro Vás důležitá

- a) spolupráce školy a rodiny
- b) spolupráce školy a PPP
- c) spolupráce školy, PPP a rodičů
- d) spolupráce školy, PPP, rodičů a integrovaného žáka

17) Pokud máte ve své třídě integrovaného žáka s SPU nebo SPCH, na jaké úrovni probíhá spolupráce s rodiči?

- a) velmi dobrá spolupráce
- b) dobrá spolupráce
- c) žádná spolupráce
- d) ve své třídě nemám žádného žáka s SPU a SPCH

18) Je podle Vašeho názoru integrace žáků s SPU a SPCH do běžných malotřídních a základních škol pro tyto žáky výhodná či nevýhodná?

- a) výhodná
- b) spíše výhodná
- c) spíše nevýhodná
- d) nevýhodná

19) Jaký je Váš názor na samotný proces integrace dětí s SPU a SPCH do běžných malotřídních a základních škol?

- a) tito žáci mohou být vzděláváni v běžné třídě malotřídních a základních škol
- b) tito žáci by měli být vzděláváni ve specializovaných třídách malotřídních a základních škol
- c) tito žáci by měli být vzděláváni ve speciálních školách

20) Souhlasíte s integrací žáků se SPU a SPCH do běžných malotřídních a ZŠ?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

