

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2017–2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vendula Slabá

**Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na
Základní škole T. G. Masaryka Velim**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Milan Fleischmann

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2017–2020

BACHELOR THESIS

Vendula Slabá

**Education of Pupils with Specific Learning Disabilities in
the T. G. Masaryk Velim Elementary School**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Milan Fleischmann

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Vendula Slabá

Poděkování

Děkuji Mgr. Milanovi Fleischmannovi za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

Tématem bakalářské práce jsou specifické poruchy učení. V teoretické části se práce zabývá pojmem specifických poruch učení, jejich typů a diagnostikou. Dále se zabývá možnostmi vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení – především se zaměřuje na vymezení pojmu individuální vzdělávací plán, jeho tvorbu a obsah. Cílem praktické části je zjistit názor pedagogů na Základní škole T. G. Masaryka Velim na individuální vzdělávací plán a obecně zjistit, jak jsou informováni o žácích se specifickými poruchami učení. Praktická část bude také zjišťovat pomocí kazuistiky přínos inkluze u konkrétního žáka.

Klíčová slova

Dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, individuální vzdělávací plán, poradenské služby, reedukace, specifické poruchy učení, vzdělávání.

Annotation

The focus of this bachelor thesis are specific learning disabilities. The theoretical part concentrates on describing the concept of specific learning disabilities, its types and diagnostics. Secondly, it shows the possibilities of educating pupils with learning disabilities- specifically it defines the concept of an individual educational plan, its content and creation. The aim of the practical part is to communicate with the teachers at the T.G Masaryk Velim elementary school, analyse their opinion about the individual educational plan and explore the way in which they are informed about pupils with specific learning difficulties. Using case reports, the practical part will also help determine the benefits of inclusion on particular pupils.

Keywords

Counselling services, dysgraphia, dyscalculia, dyslexia, dysortography education, individual educational plan, re-education, specific learning disabilities.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	11
1.1 Základní vymezení pojmu specifické poruchy učení.....	12
1.2 Příčiny	13
1.3 Diagnostika	14
1.3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy	15
1.3.2 Diagnostika na odborném pracovišti	16
2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	19
2.1 Dyslexie.....	19
2.2 Dysgrafie	20
2.3 Dysortografie	21
2.4 Dyskalkulie.....	22
3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	24
3.1 Legislativa	25
3.2 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	26
3.3 Školní vzdělávací plán	28
3.4 Poradenské služby	29
3.4.1 Školní poradenská pracoviště	31
3.4.2 Školské poradenské služby.....	33
4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	35
4.1 Strategie vytváření individuálního vzdělávacího plánu	36
4.2 Obsah individuálního vzdělávacího plánu	37
5 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	41
6.1 Základní vymezení a metodologie	41
6.2 Představení respondentek.....	42
6.3 Analýza rozhovorů	44
6.4 Závěr analýzy	50

7 KAZUISTIKA	52
7.1 Základní vymezení a metodologie	52
7.2 Vlastní šetření.....	52
7.3 Návrh případné intervence.....	55
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM ZKRATEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem specifických poruch učení (SPU) a vzdělávání jedinců s těmito speciálními vzdělávacími potřebami (SPV). V současnosti jsou poruchy učení již známy širokou veřejností a nejsou chápány jako něco, za co by se měl dotyčný stydět. Trpět poruchou učení není pro děti mladšího školního věku nic neobvyklého. Tito žáci mají obtíže především na prvním stupni základní školy, kdy se učí číst, psát a počítat. V důsledku přítomnosti těchto poruch se může u žáka projevit demotivace z nenaplněných očekávání ve výuce, taktéž i strach a zklamání rodičů. Rodiče by měli být oporou pro dítě a snažit se o maximální podporu, což je klíčové nejen pro psychiku, ale i motivaci k učivu.

Celé vzdělávání dítěte se specifickými poruchami učení je založeno na spolupráci všech zúčastněných stran, tudíž na žákovi samotném, rodiči, učiteli a poradenském zařízení. Jedině kooperací těchto stran lze dosáhnout pozitivních výsledků. Jedinci s SPU vyžadují speciální a individuální přístup, proto je nezbytné dbát na žákovy možnosti při vyučování. Díky snazšímu přístupu k informacím (pomocí internetu) je jednoduché si zjistit alespoň základní data o této problematice. V posledních letech se speciální školství v České republice posunulo na vyšší úroveň, více se dbá na péči o jedince se znevýhodněním, jsou různé terapie, reedukace, je upravována legislativa a jsou zřizovány nové instituce, které poskytují podporu. V důsledku těchto změn má jedinec vyšší šance na uplatnění se v osobním i pracovním životě.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část vymezuje základní pojmy v problematice specifických poruch učení, hledá jejich příčiny a popisuje diagnostické postupy, které později vedou k určení diagnózy. Druhá kapitola se zabývá jednotlivými poruchami: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Ty podrobně charakterizuje a popisuje jejich vliv na žáka a míru ovlivnění školních dovedností a schopností. Třetí kapitola se věnuje možnostem vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a poradenským službám, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC), středisko výchovné péče (SVP), školní metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog. V posledních dvou kapitolách se práce zaměřuje na individuální

vzdělávací plán (IVP), jeho tvorbu a obsah, v závěru na reedukaci specifických poruch učení.

Praktická část je tvořena dvěma metodami výzkumu. První se zaměřuje na analýzu kvalitativních rozhovorů respondentů zabývajících se tématem inkluze, dále zkušeností s dětmi se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání. Druhá část se zabývá kazuistikou žáka základní školy s SPU. V závěru této části se nachází doporučení pro další práci s žákem na základě zkoumání anamnéz.

Cílem praktické části je zanalyzovat názory na inkluzi a integraci žáka do běžné základní školy ze dvou úhlů pohledu. Prvním je pohled pedagogů, kteří s žáky s SPU pracují, a druhý je pohled integrovaného žáka, který navštěvuje běžnou třídu základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení dětem komplikují získávání dovedností a vědomostí, které jsou po nich požadovány. Výkony předváděné dětmi ve škole neodpovídají jejich skutečným intelektovým schopnostem. Tyto komplikace mohou přetrvat do dospělosti, kdy v některých případech brání ve výběru zaměstnání a mohou mít negativní vliv na psychický stav osoby. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 7)

Některé náznaky budoucích poruch učení se můžou ukázat již v předškolním věku. Zpravidla se však plně projeví až při nástupu do školy, kdy se žák učí psát, počítat a číst. (Michalová, 2004, s. 14). Na prvním stupni mají žáci na veškeré předměty jednoho pedagoga. S přechodem na druhý stupeň se objevuje nová potíže spojená s větším množstvím učitelů, a tím pádem s různými vyučovacími styly a nároky. (Tamtéž, s. 4)

Děti s poruchami učení se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy do kategorie integrovaných žáků. Specifické poruchy učení nejsou na první pohled vidět a nevyznačují se viditelným projevem chování nebo vzhledem. Proto se v minulých letech jen ojediněle rozpoznávaly. Někteří lidé a učitelé se domnívají, že jde o zanedbatelnou poruchu, která je spojená s moderním fenoménem. (Slowík, 2016, s. 125)

Dnes již není možné při terapeutických sezeních pracovat s jedinci s SPU ve skupinách, neboť každý z nich vyžaduje individuální přístup. Pokud má jedinec žít ve společnosti plnohodnotně, je třeba se zaměřit na terapii. (Pokorná, 2010, s. 40) Technologický pokrok vyžaduje od jedince speciální dovednosti pro úspěšné začlenění do společnosti. Schopnost pracovat s počítačem, internetem a dalšími komunikačními nástroji je dnes obecně nezbytná, stejně jako znalost anglického jazyka. Proto se člověk denně dostává do střetu s vnitřními a vnějšími tlaky. Pokrok nejen v technologiích přináší spoustu nových potíží ve vyučování a na žáky jsou kladeny čím dál větší nároky. (Tamtéž, s. 93-94)

1.1 Základní vymezení pojmu specifické poruchy učení

Pojem specifické poruchy učení se pojí s tzv. školními dovednostmi (čtení, psaní, počítání), při kterých mají žáci s těmito poruchami obtíže při jejich získávání a užívání. Tyto poruchy jsou souhrnným označením pro rozmanitou skupinu poruch. (Slowík, 2016, s. 126)

V dokumentu Mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi z roku 1922 jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností řazeny do skupin poruch psychického vývoje, do kterých patří pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Předpona dys znamená podle Zelinkové (2015, s. 9) „*nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“ Jen v české odborné literatuře se setkáme s pojmy dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. (Pipeková a kol., 1998, s. 98) V literatuře jiných zemí tyto pojmy nemají ekvivalent. V zahraničí se můžeme setkat s pojmy learning disability (poruchy učení), specific learning difficulties (specifické poruchy učení). (Bartoňová, 2012, s. 15) Další problém vzniká s pojmem dyslexie, který je v některých literaturách chápán jako porucha čtení a psaní, nebo pouze jako porucha čtení. Můžeme se setkat také s užitím pojmu dyslexie označujícím souhrnný název SPU jako celek. Je očividné, že definice SPU není ucelená. (Pipeková a kol., 1998, s. 98)

SPU mohou být vrozené či získané v raném dětství. U dětí se SPU není postižen intelekt. Jejich intelektové schopnosti jsou průměrné či nadprůměrné. Potíže s osvojováním čtení, psaní a počítání souvisí s oslabením některých funkcí potřebných k těmto úkonům. Proto se tyto poruchy někdy označují jako funkční poruchy. Jde o funkce v oblasti percepce, při kterých je poškozeno zrakové a sluchové vnímání, v oblasti motoriky, při níž je narušena jemná a hrubá motorika a pohyby očí a mluvidel. Dále se jedná o narušené kognitivní (poznávací) funkce, což se projevuje nedostatečnou koncentrací pozornosti, potížemi v paměti, myšlení, řeči a matematických představách. Motorická koordinace, intersenzorické a senzorio-motorické funkce jsou též postiženy. SPU se u dětí často vyskytují spolu se syndromem poruchy pozornosti nebo syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 9-10)

1.2 Příčiny

Specifikace etiologie SPU není ucelená, existuje několik teorií a hypotéz. Z historického hlediska je důležité zmínit českého psychiatra O. Kučeru, který působil v psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. (Pipeková, 1998, s. 104) Ten ve 20. letech 20. století zařadil mezi nejčastější příčiny specifických poruch učení lehkou mozkovou dysfunkci, dříve lehká dětská encefalopatie, která se vyskytuje u asi 50 % případů. Dále pak popsal hereditární příčiny u 20 % pacientů kombinaci LMD a dědičnosti, tedy příčiny smíšené. Ty se objevují u 15 % případů. Stejně procento čítají příčiny neurotické nebo nezjištěné etiologie. (Bartoňová, 2012, s. 38)

Dle Pokorné (In: Pipeková, s. 104-105) se na základě výzkumů popisují příčiny v první řadě dispoziční (konstituční), kterými jsou genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér, odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér. Zabývá se také otázkou, zdali je možné (a do jaké míry) negativně ovlivnit školní výkon dětí nepříznivým vlivem prostředí (především rodinného) a podmínkami školního prostředí. (Tamtéž, s. 104-105)

Z hlediska současnosti, tak jako již uvedl O. Kučera, je za nejčastější příčinu specifických poruch učení považováno drobné organické poškození mozku, tedy příčina, která je diagnostikovaná jako lehká mozková dysfunkce patřící do dispozičních (konstitučních) příčin. (Zelinková In: Slowík, s. 126) Pojem lehká mozková dysfunkce má několik ekvivalentů, a to *lehká dětská encefalopatie a malá mozková poškození*, přičemž je mozek v období prenatálním, perinatálním a postnatálním opravdu poškozen. (Pipeková, 1998, s. 105)

Další důležitou roli v příčinách specifických poruch učení hraje dědičnost (hereditární vlivy). Jak uvádí Pipeková (1998, s. 111) „*co se týče nepříznivé konstelace laterality a netypické dominance hemisfér, byla ve výzkumech týkajících se dětí se specifickými poruchami učení častěji v anamnéze prokázána levorukost, nevyhraněná lateralita nebo zkřížená lateralita (různá dominance oka a ruky). U předků pravorukých dyslektiků pak bylo mezi předky nebo členy rodiny více leváků. Při pokusech v šedesátých letech se zjistilo, že slyšená slova zpracovává převážně levou mozkovou*

hemisférou provádí pohotověji analýzu a syntézu zvuků znamenající slovo. Pravá lépe zpracovává celky. Levá je hemisféra řečová, pravá názorná.“

Jednou z nepřímých příčin SPU je negativní vliv prostředí, především toho rodinného, které může ovlivnit školní výkon žáka, protože je dítě ovlivňováno stylem výchovy rodičů. Pro takového jedince není příznivá nadměrná péče a starost, protože se nenaučí být samostatný a spoléhá na okolí. Taktéž není vhodné dítě nechávat bez jakékoliv pomoci rodiny. V tomto případě se nenaučí spolupracovat. V neposlední řadě je také důležité klima rodiny a vzájemné vztahy mezi jejími členy.

Druhou nepřímou příčinou je školní prostředí. Obecně se děti s SPU špatně přizpůsobují různým stylům učení pedagogů. Proto mají značný problém při změně pedagoga a také při přestupu mezi třídami nebo školami. Takovíto žáci se špatně prosazují ve třídě, například kvůli jejich neobratnému čtení nebo je pedagogové nechtějí stavět do situace, která by vedla k zvýraznění neúspěchu. (Pipeková, 1998, s. 112-113)

1.3 Diagnostika

Pedagogická diagnostika je výchovně vzdělávací, dlouhodobý proces, při kterém se poznává, posuzuje a hodnotí vzdělávací proces a jeho aktéři. Podle Zelinkové (2011, s. 12) se pedagogická diagnostika zaměřuje na složku obsahovou zjišťující úroveň dovedností, vědomostí a návyků žáka. Druhá složka je procesuální, která popisuje, jakým způsobem probíhá proces výchovy a vzdělávání a jakým způsobem ovlivňuje žáka. (Zelinková, 2011, s. 12)

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky prováděné v běžné či specializované třídě. Na specializovaném pracovišti jsou pro děti vytvořeny takové podmínky, aby byl jejich výkon co nejlepší. Porovnávají se zde schopnosti a dovednosti dětí s populací vrstevníků. Oproti tomu je žák ve třídě ovlivňován atmosférou školy, třídy a učitelem. Sledování žáka probíhá dlouhodobě. Díky použitým standardizovaným analytickým nástrojům a způsobům je možné také srovnávání žáků mezi sebou v rámci třídy nebo dokonce mezi školami. (Zelinková, 2015, s. 50)

1.3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Diagnostika v běžné třídě základní školy je dlouhodobá. Dítě se pozoruje v běžných školních situacích. Učitel pozoruje dítě v situacích úspěchů i neúspěchu, v období motivace či demotivace. Učitel se také zaměřuje na vědomostní úroveň a psychické funkce žáka. (Zelinková, 2011, s. 23)

Učitel participuje na vypracování tzv. školního dotazníku, který je připraven na vyžádání pedagogicko-psychologické poradny a stává se podkladem ke komplexnímu vyšetření jedince. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 178)

Podle Zelinkové (2015, s. 57-58) se při podezření na nějakou ze specifických poruch učení učitel zaměřuje na tyto oblasti:

- úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení;
- psaní – rukopis: držení psacího náčiní – vybavování tvaru písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava;
- psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy;
- počítání: neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo přibližně na úrovni ročníku;
- soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně;
- sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává vždy první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.;
- zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže s rozlišováním figur, reverzní figury atd.;
- řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči;
- reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá;
- orientace v prostoru: bez nápadnosti, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi;
- určování pravé a levé strany: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá;
- nápadnosti v chování (jaké);
- postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv;
- rodinné prostředí, způsoby výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

1.3.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostika probíhá ve speciálně pedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostika se opírá o rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem nebo jeho písemné vyjádření a o rozhovor s dítětem. (Pipeková, 1998, s. 120) Pro celostní diagnostiku je nutné, aby spolupracovalo několik odborníků. Konkrétně se jedná o psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociálního pracovníka a popřípadě další specialisty (například odborné lékaře). Na základě těchto rozhovorů se poté vytvoří osobní anamnéza, rodinná anamnéza a anamnéza prostředí, ve kterých se zjistí výskyt nemocí v rodině, průběh těhotenství a porodu, vývoj dítěte, ale také citové zázemí dítěte a styl výchovy. (Zelinková, 2015, s. 62)

Důležitou zkouškou v celém diagnostickém procesu je vyšetření inteligence, které provádí pouze psycholog. Nejčastěji využívanými testy jsou Pražský dětský Wechslerův test, který je určen pro děti od 5 do 16 let. Dále se využívají Ravenovy progresivní matice upravené normami odpovídajícími naší populaci. (Matějček In: Bartoňová a Vítková, 2007, s. 179-180)

Vyšetření dovednosti čtení

Při vyšetření čtení se sledují a hodnotí základní charakteristiky: rychlost, správnost, technika čtení a porozumění. (Zelinková, 2015, s. 62-63) Zelinková uvádí, že při vyšetření *„dítě čte 3 minuty, zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě a odečítáme počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjádříme čtenářským kvocientem (ČQ). Rychlost 60 až 70 slov za minutu označujeme jako sociálně únosné čtení.“* (Tamtéž, s. 62) Za špatné čtení se považuje, když dítě čte 6-10 % slov chybně. Dále se sleduje schopnost dítěte odpovídat na otázky k textu, způsob čtení, ale i například jeho čtecí návyky. (Tamtéž, s. 62-63)

Vyšetření písemného projevu

Pro diagnostiku písemného projevu se využívají všechny formy: opis, přepis, diktát a volný projev. Opis je podle Zelinkové (2011, s. 147) „*převedení viděných tvarů do motorického výkonu*“. Přepis navíc vyžaduje znalost psacích tvarů písmen a jejich spojení s tvary tiskacích písmen. Diktát je velice komplexní dovednost, při které žák musí ovládat spojení hláska-písmeno a očekává rozvinutou zrakovou a sluchovou percepci. Volný projev ukazuje především schopnost žáka písemně vyjádřit své myšlenky a znalost gramatických pravidel. (Zelinková, 2015, s. 64)

Vyšetření matematických dovedností

Pro diagnostiku matematické schopnosti se používají zkoušky matematických vědomostí a dovedností, jejichž úkolem je zaznamenat aktuální úroveň vývoje jedince. Psychodiagnostika Brno vydala řadu testů pro diagnostiku dyskalkulie, jejichž autorem je J. Novák. Konkrétně se jedná o tituly: Barevná kalkulie, Kalkulie IV, Číselný trojúhelník, Rey-Osterriethova komplexní figura. (Zelinková, 2015, s. 65-66)

Stanovení úrovně sluchu a zraku

K vyšetření úrovně sluchové analýzy a syntézy řeči se používá u školních dětí Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy. Při vyšetření, při kterém se sleduje vnímání měkkých a tvrdých slabik, se dítěti předřikávají střídavě slova (například hadi, schody, dudy). Dítě má pak za úkol říci, v jakém slově slyšelo tvrdé *y* nebo měkké *i*. Dále se k vyšetření sluchové diferenciaci využívá zkouška autorů Wepmana (z roku 1960) a Matějčka (z roku 1993) (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 181), která obsahuje 25 páru nesmyslných slov a dítě má určit, zda je dvojice stejná, či ne. (Zelinková, 2015, s. 67) Pro vyšetření zrakového vnímání se nejčastěji využívá Edfeldtův test obsahující figury, které se od sebe odlišují v postavení osy v horizontální či vertikální rovině. Dítě má za úkol rozlišit, zda jsou obrazce shodné, nebo odlišné. Pro vyšetření úrovně vizuomotorické koordinace je využíván test M. Frostigové. (Tamtéž, s. 69)

Stanovení úrovně pravolevé, prostorové orientace a vyšetření řeči

Pro zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace se nejčastěji využívají postupy vypracované Z. Žlabem, které jsou ustanovené v Souboru specifických zkoušek. Zahrnují orientaci ve čtverci, orientaci na vlastním těle a orientaci na osobě sedící čelem. Charakteristika řeči se sleduje již v průběhu rozhovoru s dítětem (výslovnost, zadržávání, slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti atd.). (Tamtéž, 2015, s. 70)

2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

2.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, dříve označována jako slovní slepota. Někdy se udává přívlastek vývojová, což vystihuje povahu poruchy, která se postupem vývoje dítěte objeví. Dyslexie je odvozená z řeckého slova *lexis*, což znamená slovní vyjadřování neboli řeč, a předpony *dys* mající význam něco narušeného. Doslovné označení dyslexie je tedy obtíž se slovy nebo porucha při práci se slovy. (Matějček, 1995, s. 17-18) Matějček se zabývá funkcí hemisfér v mozku dyslektiků. Dítě ke čtení písmen jakožto tvarů a jejich hláskování využívá svou pravou mozkovou polokouli. Pokud se dostane do stádia, ve kterém čte globálně pro obsah textu, využívá levou hemisféru. Matějček (1995, s. 44) tvrdí, že *„je-li jedna nebo druhá hemisféra poškozena čili je-li jejich funkce jakkoliv narušena, je narušena i jejich souhra. Projeví se to pak nutně poruchami, které jsou dnes souhrnně označovány jako specifické poruchy čtení a psaní, dyslexie a dysortografie“*.

Již v předškolním věku se mohou formou her a aktivit rozvíjet dovednosti spojené se čtením. Je velice důležité vytvořit pro dítě vhodné čtenářské prostředí. Ač si to někteří rodiče neuvědomují, je pro další vývoj dítěte žádoucí, aby byl v domácnosti dostatek knih, novin a časopisů. Dítě by mělo být od malička zvyklé na písmo v jakékoliv podobě. Pokud dítě uvidí, že čtení je spojeno s příjemným pocitem, odpočinkem a získáváním nových poznatků a informací, bude ho to více motivováno ke čtení při nástupu do první třídy. (Zelinková, 2008, s. 34)

Dítě s dyslexií čte pomaleji a dělá mu obtíže rozlišovat jednotlivá písmena v textu. Veškeré úsilí je tedy vynaloženo na samotné čtení, a proto mu uniká obsah a souvislost textu. Pokud se žák v prvních ročnících na základní škole nedostane na přijatelnou úroveň čtení, bude mít později na druhém stupni základní školy i na střední škole potíže se zvládnutím výuky, přípravou na hodinu, chápáním zadání a vnímáním důležitých detailů. (Nývtová, 2010, s. 102)

2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je souhrnně označována jako specifická porucha psaní, která postihuje písemný projev. Je charakteristická obtížně čitelným písmem. Žák má potíže s napodobením tvarů písmen, písmo je velké, nebo malé, a neupravené. Dysgrafik mnohdy škrtná či přepisuje písmena a jeho vynaložené úsilí a čas jsou neúměrné běžnému písemnému projevu. I ve vyšších ročnících má problém s vybavením si tvarů písem, a proto je jeho tempo psaní velice pomalé. (Zelinková, 2015, s. 42) Žáci, kteří trpí touto poruchou, se musí při psaní soustředit pouze na písmo samotné. Proto opomíjejí pravopisné jevy. Často je u těchto jedinců zjevné špatné držení psacích potřeb. (Pipeková a kol., 1998, s. 102)

Dysgrafie sahá rovněž do předmětu matematika, v níž má žák obtíže se správným zápisem čísel a se slovními úlohami. Žákova rychlost psaní neodpovídá průměru, a proto by se na něj měl brát ohled při diktátech nebo jiných časem limitovaných cvičeních. Pedagog má možnost nabídnout žákovi s dysgrafií práci na počítači. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 171)

Dysgrafie je porucha především jemné i hrubé motoriky, dále také oblasti motorické, senzomotorické koordinace a automatizace pohybů. Porucha není zapříčiněna postižením orgánu, v tomto případě ruky, ale jde o funkční nervovou poruchu. Je postižena nervová dráha vedoucí motorický impulz k výkonné jednotce na periférii (příčně pruhovaný sval). V některých případech se projevy dysgrafie mohou objevovat po celý život. Se zhoršeným vybavováním tvarů písmen souvisí nedostatky v paměti a se špatným napodobováním tvarů písmen jsou spjaté deficity v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, představivosti, smyslu pro rytmus a pozornosti. Dětem s dysgrafií dělá při psaní potíže navazování jednotlivých písmen, dodržování psaní slov na řádek, velikost písmen, sklon písma a převádění psacích písmen na tiskací.

Chybné držení psacích potřeb je jednou z dalších obtíží, které postihuje děti s dysgrafií. Držení je často nesprávné a křečovitě. Existuje několik chybných způsobů držení psacího náčiní. Jedním z nejobvyklejších je uchopení pod tužkou bez podloženého prostředníčku. Dítě má proto písmo nekvalitní, píše pomalu a ruka se

rychleji unaví z důvodu křečovitého držení. U žáků na druhém stupni základní školy je obtížné, ne-li nemožné, přecvičit již zafixovaný chybný úchop psací potřeby. Z toho plyne potřeba fixovat správný úchop již od mateřské školy. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 15-18)

2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která bývá často spojena s dyslexií. Projevuje se vynecháváním písmem a zaměňováním jejich pořadí, zkomoleninami, chybným označením délek samohlásek nebo jejich úplným vynecháním, chybným měkčením a inverzí (přesmykování slabik). (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 172) Mezi dysortografické chyby patří odlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni* a sykavek, dále pak vynechávání a přidávání písmen či slabik.

Mimo dysortografických chyb se dysortografie projevuje také v oblasti gramatického učiva, při osvojování a aplikaci. Dříve se pravopisné chyby nepřipisovaly dysortografii. Domnívalo se, že pokud žák s dysgrafií věnuje dostatek času učení, měl by gramatiku zvládnout. Avšak v současnosti tento názor již nepřevládá. Dysortografické dítě dokáže přes velkou snahu gramatiku zvládnout jen se značnými obtížemi, nikdy ne stoprocentně. Dítě je například schopno uvést vyjmenovaná slova, ale už neumí připojit slova příbuzná. (Zelinková, 2015, s. 43-44)

Dysortografie je zapříčiněná narušeným sluchovým vnímáním, někdy i zrakovou percepcí a problémy ve vnímání rytmu, což vyústí ve zhoršený jazykový cit. Typicky se projevuje chybovostí v diktátu, kdy má potíže převést mluvené slovo do psané podoby. Žák zaměňuje zvukově podobné znělé i neznělé hlásky, například nad (záměna d/t), kruh (záměna h/ch), pořád (záměna d/t). Problémy se neobjevují jen u diktátu, ale i při přepisování nebo opisování textu. Pokud má dítě větší nedostatky v oblasti zrakové percepce, bude mít s opisy a přepisy větší obtíže než při diktátech. Děti s dysortografií nedokáží v praxi aplikovat pravopisná pravidla, i přes jejich znalost. Obtíže spojené s touto poruchou se projevují nejen v českém jazyce, ale obvykle i v cizím jazyce, naukových předmětech a matematice. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 23-26)

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je souhrnný název pro specifickou poruchu matematických schopností. Dyskalkulie je úzce spjatá i s dalšími poruchami, například s dyslexií a dysgrafií. Při špatném a nepřehledném zápisu příkladů dochází obvykle k chybám ve výpočtech. Důsledky této poruchy se projevují v potížích s aritmetickými výpočty, při kterých žák pocíťuje strach z řešení úloh, protože nemá ucelené chápání v matematických výpočtech. Pokud se jedná o slovní úlohy, žák si není jistý, jaký problém má vyřešit. Dokáže ho řešit na základě logické úvahy, avšak nedaří se mu v detailech. Pro žáka s dyskalkulií je obtížné najít si chybu v příkladu. Je pro něj snazší řešit příklady a úlohy na tabuli než v sešitě a při řešení si není schopen vybavit víc než dva nadcházející příklady. (Bartoňová, 2012, s. 34) Neobvyklých chyb (například úloha $5 : 3 = 15$) se dyskalkulici dopouští tehdy, když je zklame paměť, protože jsou zvyklí učit se matematické operace nazpaměť. Neobvykle dlouho si také počítají na prstech. (Zelinková, 2015, s. 44)

Podle Košče (In: Zelinková, 2015, s. 44-45) je dyskalkulie rozdělována na 6 typů:

- praktognostická dyskalkulie,
- verbální dyskalkulie,
- lexická dyskalkulie,
- grafická dyskalkulie,
- operační dyskalkulie,
- ideognostická dyskalkulie.

Při praktognostické dyskalkulii je oslabená manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě není schopno řadit či porovnávat předměty dle velikosti. V geometrii neumí odlišovat geometrické tvary. Verbální dyskalkulie se projevuje obtížným označováním množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Žákovi dělá potíže slovně označit množství a počet, vyjmenovat číselnou řadu od nejvyššího po nejnižší číslo a naopak. Narušená schopnost číst matematické symboly se objevuje u lexické dyskalkulie, která je Koščem nazývána i jako numerická dyslexie. Žáci si pletou čísla, která si jsou podobná tvarem, například 3 a 8 nebo 6 a 9. Rovněž čtou čísla obráceně, místo 21 přečtou 12. S tímto typem souvisí

narušená zrková percepce či porucha pravolevé orientace. Grafická dyskalkulie znamená neschopnost psát matematické znaky, odlišovat při psaní číselné řady. Při zápisu číslic pod sebe je pro žáka obtížné dát desítky pod desítky, stovky pod stovky atd. Zápisy čísel jsou nepřehledné, neúhledné, objevují se nepřiměřeně velká čísla a vynechávání nul. Tento typ je také nazýván numerická dysgrafie. Operační dyskalkulie se projevuje narušenou schopností provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit. Obvykle si dyskalkulici pletou početní operace a zaměňují jednotky a desítky nebo čitatele a jmenovatele. Poslední dyskalkulie je ideognostická. Při ní se jedná o poruchu chápat matematické pojmy a vztahy. Žáci mají nejčastěji potíže při řešení matematických úloh, kdy neumí slovní zadání zapsat do matematického systému. Při tomto typu se objevují potíže v chápání pojmu číslo. Umí přečíst a napsat například číslo 8, ale už si neuvědomují, že 8 je také polovina z 16, 4×2 či $10 - 2$. (Zelinková, 2015, s. 44-45)

3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Každý jedinec má dle Listiny základních práv a svobod právo na vzdělávání. Úkolem českého školství je poskytovat stejné šance ve vzdělávání žákům se speciálně vzdělávacími potřebami a přispívat tak k rozvíjení individuálních dispozic. Žáci se specifickými poruchami učení potřebují speciální postupy a speciální podmínky pro vyučování. Důležitý je individuální přístup školy k žákům se specifickými poruchami učení a dále přístup pedagogů k těmto žákům.

Pro rovnoprávné vzdělávání žáka s SPU je nezbytné zajistit mu úpravy ve vzdělávání pomocí podpůrných opatření. Ta se rozdělují do 5 stupňů a mohou se navzájem kombinovat. Do podpůrných opatření patří například „*úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga.*“ (Národní ústav pro vzdělání, online, cit. 2020-01-11)

První stupeň podpůrných opatření se může uplatit i bez doporučení školského poradenského zařízení formou plánu pedagogické podpory (PLPP), který vypracovává škola. V tomto plánu jsou uvedeny pouze minimální úpravy organizace, metody a hodnocení vzdělávání. Pro uplatnění druhého až pátého stupně je zapotřebí doporučení školského poradenského zařízení. Písemný informovaný souhlas zletilého žáka či jeho zákonného zástupce je podmínkou pro poskytnutí podpůrných opatření druhého až pátého stupně.

Pokud škola shledá podpůrná opatření jako nedostatečná a nevedoucí k úplnému naplnění vzdělávacích potřeb jedince, má možnost podat doporučení na opětovné využití školských poradenských zařízení. To stejné nastává v případě, že škola shledá podpůrná opatření jako již nepotřebná. (Tamtéž)

3.1 Legislativa

V současnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení upravuje zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) z roku 2014. Vzdělávání žáků s SPU se věnuje konkrétně § 16, který přiřazuje žáky se specifickými poruchami učení do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon diferencuje žáky podle stupně specifických obtíží na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Patří sem i žáci nadaní a mimořádně nadaní. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 183-184)

Zdravotní postižení zahrnuje mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení. Dále se uvádí také vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy chování a učení. Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování. (Kendíková, 2016, s. 9-10) Sociální znevýhodnění plyne z rodinného prostředí, které má nízké sociálně-kulturní postavení, je ohroženo sociálně patologickými jevy a patří sem rovněž žáci s uloženou ochrannou výchovou nebo nařízenou ústavní výchovou. Do této skupiny znevýhodnění patří i děti azylantů a aktérů řízení o udělení azylu. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 44)

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 72 z roku 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 73 z roku 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. A dále je nutné zmínit vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky, která řeší obecné podmínky základního vzdělávání a uvádí podmínky, za kterých je prováděno základní vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení. (Tamtéž, s. 184)

3.2 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Na základě doporučení, která vnesou školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum), vychází formy vzdělávání a poskytování reedukace. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 184) Nejčastější formou vzdělávání žáků s SPU je individuální péče prováděná vyučujícím učitelem kmenové třídy, přičemž se tato podpora využívá pouze při mírnějších projevech poruchy. Při této formě podpory by měl vyučující vytvořit co nejlepší podmínky pro reedukaci žáka a zajistit co nejvíce možný individuální přístup.

Pokud se jedná o těžší stupeň poruchy může být žák na základní škole integrován. Musí být však dodrženy podmínky integrace (inkluze). Je doporučována žákům snadno přizpůsobivým, zvědavým a s průměrným i nadprůměrným intelektem.

Dalším příkladem je individuální podpora učitelem, kterou obstarává speciální pedagog nebo školní psycholog a jež probíhá na základní škole. Reedukace se konzultuje s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se speciálně pedagogickým centrem a probíhá formou dyslektického kroužku.

Jako nejúčinnější se zdají skupiny individuální podpory při základních školách. V nejčastějších případech jde o integrovaného žáka kmenové třídy, který v průběhu dne dochází do třídy speciálního pedagoga. Většinou se jedná o hodinu českého jazyka, která je zaměřená na reedukaci, a po skončení této vyučovací hodiny se žák opět vrací do své kmenové třídy. (Bartoňová, 2012, s. 58-59)

Další formu speciálního vzdělávání jsou speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování. Speciální třídy jsou legislativně zajištěny ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 185) Tato skupinová integrace probíhá na běžných základních školách, a to umožňuje vzdělávat tyto žáky v některých předmětech společně s ostatními žáky školy a zapojovat je do veškerých aktivit po vyučování. (Kendíková, 2016, s. 11)

Dále se v České republice umožňuje vzdělávání žákům s SPU ve speciálních školách, ve kterých je zajištěna individuální (tedy i speciální) péče týmem odborníků během celého vyučovacího procesu. (Bartoňová, 2012, s. 59) Ve speciální škole je poskytována nejvyšší míra podpůrných služeb pro žáky s SPU. (Kendíková, 2016, s. 11) Žáci s těžkým stupněm postižení, hlavně s poruchou pozornosti či kombinací postižení, jsou přijímáni do tříd při dětských psychiatrických léčebnách. Zde je poskytována terapeutická a medicínská podpora a péče.

V pedagogicko-psychologické poradně probíhají individuální a skupinové podpory. Zde je reedukace vedena individuálně nebo pomocí stimulačních a edukativních skupin. Nezbytnou součástí této péče je podílení se rodičů na společných skupinových sezeních, což má mimo jiné i pozitivní účinek na motivaci jejich dětí. (Bartoňová, 2012, s. 59)

Pro úspěšnou edukaci žáka se specifickými poruchami učení je zapotřebí dodržovat určité podmínky. Učitel by měl respektovat specifické problémy žáka (jeho pracovní tempo) a mít k němu individuální přístup. Při klasifikaci žáka je zapotřebí brát ohled na jeho znevýhodnění. Doporučené hodnocení je slovní. Dále by učitel měl znát a ovládat ověřené postupy a nové metody reedukace specifických poruch učení. Škola by se měla pokusit o snížení počtu žáků v dané třídě, aby to pro jedince s SPU bylo příjemnější a mohl se lépe soustředit. A dále by se také měla snažit o jeho zařazení do vhodné skupiny, aby byly vytvořené podmínky pro klidnou a samostatnou práci pomocí strukturovaného a přehledného prostředí. Důležité je však nevyčleňovat, ale zabraňovat sekundárním poruchám chování. S tím souvisí i pravidelný režim dne a jasně daná pravidla chování ve třídě a následné uvolnění napětí pomocí relaxace. V neposlední řadě je důležitá komunikace školy se zákonnými zástupci žáka, která by měla vést k jednotnému přístupu k žákovi se specifickými poruchami učení. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 112-113)

3.3 Školní vzdělávací plán

Rámcový vzdělávací plán je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu a stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. „*Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě a dále také vycházejí z kompetence společného vzdělávání a celoživotního učení. Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost určitou za výsledky vzdělávání.*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2020-01-08) S novými principy kurikulární politiky se zavádějí do vzdělávání nové kurikulární dokumenty, které jsou vytvořeny na úrovni státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy a školní úroveň představují školní vzdělávací programy. Národní program vymezuje rámec vzdělávání pro určité etapy vzdělávání a školní vzdělávací programy jsou podkladem vzdělávání na jednotlivých školách. (Bartoňová, 2012, s. 63)

Školní vzdělávací program je školský dokument, který zpracovává každá škola uskutečňující základní vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2020-01-08) Díky tomuto programu se může škola profilovat, a tím pádem má možnost tvořit vlastní přípravy a rozšiřovat program podle svých cílů. V rámci školního vzdělávacího programu mohou školy zřizovat speciální vyučovací předměty a speciálně pedagogické péče, které odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám žáků. (Bartoňová, 2012, s. 64) Jedná se především o prostorovou orientaci, logopedickou péči, samostatný pohyb zrakově postižených, práci s optickými pomůckami, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2020-01-08) Tento program také uvádí, jaké didaktické a kompenzační pomůcky, speciální učebnice a výukové programy jsou ve vzdělávání využívány. (Bartoňová, 2012, s. 64)

Aby bylo úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, je potřeba zajistit několik podmínek. Jsou jimi nutnost respektovat

individualitu a potřeby žáka, brát ohled na stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění. Těmto žákům by se mělo umožnit využít všech podpůrných opatření a individualizovat vzdělávací proces při organizaci činností, stanovování obsahu, forem i metod výuky. Jejich stupeň a míra postižení nebo znevýhodnění by se měla zohledňovat při hodnocení výsledků žáka. Škola by měla odstranit bariéry a provést potřebné změny tak, aby byly všechny prostory pro tyto žáky přístupné. Škola by měla umožnit působení asistenta pedagoga a uplatňování alternativních forem komunikace (například znakovou řeč, Braillovo písmo a jiné náhradní formy komunikace). Těmto žákům by měla být dána možnost využití vyšší časové dotace v těch předmětech, které časovou dotaci vyžadují vzhledem k postižení žáka. V neposlední řadě by škola měla spolupracovat se zákonnými zástupci žáka a školskými poradenskými zařízeními a podporovat nadání a talent těchto žáků. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2020-01-08)

Školní vzdělávací program je jedním z dokumentů povinné školní dokumentace, která musí být přístupná veřejnosti, aby měl každý jedinec možnost nahlédnout a seznámit se s obsahem programu a popřípadě aby měl i možnost udělat si jeho kopii. Za zpracování, jeho vyhodnocování a případné úpravy odpovídá ředitel školy a později ho i vydává. K návrhu školního vzdělávacího programu i k samotné realizaci vzdělávání se vyjadřuje školská rada. (Tamtéž)

3.4 Poradenské služby

Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 52) „*představuje systém pedagogicko-psychologického poradenství v České republice propracovanou síť poradenských služeb určených dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.*“ Pravidla poskytování školských poradenských služeb jsou zakotvena ve vyhlášce č. 197/2016, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby jsou poskytovány bezplatně a podmínkou pro poskytnutí je písemný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého jedince. V případě poskytnutí písemného souhlasu zákonným zástupcem musí být spolu s žákem podrobně informován o všech

náležitostech, kterých se týkají poskytované poradenské služby (jejich povaha, trvání, rozsah, cíle a postup). (Kendíková, 2016, s. 12)

Cílem pedagogicko-psychologického poradenství je podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 52) „*poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáka, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientaci.*“ Na konci speciálně pedagogického či psychologického vyšetření je zpráva, která obsahuje diagnózu a návrhy úprav ve vzdělávání jedince.

Podle vyhlášky č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních činnost poradenských služeb přispívá především k:

- vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v jeho průběhu;
- naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání;
- prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálních patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením;
- vhodné volbě dalšího vzdělávání a pozdějšího profesního uplatnění;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané;
- nabývání pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a ve školských poradenských zařízeních;
- zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

3.4.1 Školní poradenská pracoviště

Poradenské služby ve škole zajišťují školní poradenská pracoviště, která jsou především tvořena školním metodikem prevence a výchovným poradcem. Tyto činnosti však může vykonávat také speciální pedagog či školní psycholog. Ti se na školách objevují stále častěji z důvodu zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Za veškeré školní poradenské služby odpovídá ředitel školy. (Kendíková, 2016, s. 14)

Výchovní poradci jsou přítomni na všech základních, středních a speciálních školách. Většinou to jsou učitelé, kteří kromě svého hlavního úvazku mají i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáka. Výchovný poradce má za úkol provádět vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž sociální a psychický vývoj, výchova, vzdělávání nebo příprava na budoucí povolání vyžadují zvláštní pozornost. Kontinuálně sleduje následující vývoj těchto žáků. Vytváří návrhy pro jejich následnou péči a předkládá je řediteli školy, zákonným zástupcům a popřípadě i PPP, SPC nebo SVP. O činnostech a možnostech využití těchto zařízení informuje žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy. Dále nabízí výchovné poradenství žákům a jejich zákonným zástupcům v otázkách rozvoje osobnosti, prevence, při řešení výukových nebo vývojových problémů žáků, v otázkách uplatnění schopností žáků a vytváření profesní kariéry. Výchovný poradce řeší nejen vztahové problémy mezi žáky navzájem, ale i mezi žákem a jeho rodinou. Třídním učitelům a jiným pedagogickým pracovníkům metodicky pomáhá při vyskytujících se problémech v oblasti vývoje a vzdělávání žáků. Výchovný poradce si také vede písemné záznamy, které dokládají obsah a rozsah jeho poradenské činnosti včetně doporučených a následně realizovaných opatření. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 52-53)

Hlavní náplní činnosti školního metodika prevence je předcházení sociálně patologickým jevům. Do metodické a koordinační činnosti metodika prevence patří koordinace tvorby a kontrola uskutečnění preventivního programu školy a organizování a účastnění se školních aktivit zaměřených na prevenci rizikového chování (záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání, zneužívání sektami, prekriminální a

kriminální chování, rizikové projevy sebepoškozování a další sociální patologické jevy). Další jeho činností je metodické vedení pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Má také za úkol přípravu a realizaci aktivit zaměřených na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Pokud se vyskytne sociálně patologický jev, kontaktuje odpovídající odborné pracoviště a účastní se intervence a následné péče. Informační činností metodika prevence je zajišťování a předávání odborných informací o rizikovém chování, o nabídkách programů, projektů a o metodách a formách specifické primární prevence. Následně prezentuje výsledky preventivní práce školy a vede si databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů. Poslední činností školního metodika prevence je poradenská činnost, při které vyhledává a orientačně šetří žáky s rizikem nebo s projevy sociálně patologického chování. Následně jim a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby. Spolupracuje s třídními učiteli při možném rozvoji sociálních patologických jevů u žáků a tříd. Také připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení. (Kendíková, 2016, s. 57-59)

Školní psycholog a speciální pedagog nejsou v dnešní době přítomni na všech školách a jejich funkce nejsou plně determinovány. Podle Bartoňové a Vítkové (2007, str. 53) se za hlavní cíl těchto odborných pracovníků považuje „*snižování rizika vzniku výchovných, výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáka*“. K jejich činnostem patří zejména vytvoření programů na podporu rozvoje osobnosti žáků a na prevenci negativních jevů jejich vývoje a následné vedení pedagogických pracovníků při těchto programech. Dále sledují psychologické aspekty vzdělávacího procesu a dbají na psychohygienu a sociální podmínky života a rozvoje osobnosti žáků a pedagogických pracovníků školy pro zlepšení podmínek vzdělávací práce učitelů. Poskytují pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 53-54)

3.4.2 Školské poradenské služby

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. V těchto zařízeních pracují většinou psychologové, speciální pedagogové, ale i logopedi, sociální pedagogové, odborní lékaři atd. (Kendíková, 2016, s. 49)

Hlavní činností pedagogicko-psychologických poraden je přímá práce formou individuální péče nebo skupinové práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení od 3 let věku do ukončení středního, resp. vyššího odborného, vzdělání a s jejich zákonnými zástupci. Pedagogickými pracovníky PPP jsou speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. PPP vytváří doporučení pro žáky, u kterých je vzdělávací proces jakýmkoliv způsobem znesnadněn, a podle toho je zvolen přístup a forma vzdělávání. Důležitou roli hraje pedagogicko-psychologická poradna při vedení dětí a žáků, u kterých ovlivňují proces upevňování a přijímání poznatků, postoju a hodnotové orientace, do níž patří například správná volba učebního stylu, rodinná terapie atd. PPP poskytuje však i kariérové poradenství, působí v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže a napomáhají v rozvoji kompetencí učitelů. Služby poskytované poradnou jsou bezplatné a jsou prováděny převážně ambulantně. Výjimečné nejsou návštěvy pracovníků ve školách a školských zařízeních. (Národní ústav pro vzdělání, online, cit. 2019-11-27)

Ve speciálně pedagogickém centru jsou stejní pracovníci jako v pedagogicko-psychologické poradně, ale pokud se objeví vyšší stupeň postižení klienta mohou s nimi spolupracovat i jiní odborníci. Hlavní činností centra je poskytovat speciálně pedagogickou, psychologickou a jinou podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytovat jim pomoc zaměřenou na sociální interakci ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky. Tato činnost je určena především klientům v předškolním věku a jejich zákonným zástupcům, integrovaným klientům do škol a školských zařízení a klientům ve věku od 3 do 19 let s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou chodit do školy. Služby poskytované SPC jsou prováděny pracovníky ambulantně, při návštěvách prostředí, kde klient žije nebo ve škole, kde je žák integrován a vzděláván. V rámci komplexnosti

zabezpečuje pracoviště depistáž klientů se zdravotním postižením a poskytuje jim speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku. Nabízí poradenství, kariérové poradenství, konzultaci, terapii a metodickou činnost pro děti a žáky a jejich zákonné zástupce. Dále pracoviště participuje na přípravě individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro děti a žáky integrované do běžných škol. Zpracovává odborné podklady a posudky o zařazení do vzdělávacího systému z důvodu potřeby správních rozhodnutí a podílí se na prevenci sociálně patologických jevů. (Národní ústav pro vzdělání, online, cit. 2019-11-27)

4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuálně vzdělávací plán je jedním z podpůrných opatření, které slouží jako podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků mimořádně nadaných. Je dokumentem zajišťujícím speciální vzdělávací potřeby žáků a vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy. Individuálně vzdělávací plán je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení a na žádost zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. IVP je vytvářen od druhého stupně podpůrných opatření. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2020-01-07) *„Individuální vzdělávací program je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“* (Tamtéž)

Tento plán je zásadní pro integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do třídy běžné základní školy. Díky němu mohou žáci pracovat podle svých individuálních schopností a dovedností, nejsou zatěžovány učebními osnovami a stresem souvisejícím s porovnáváním s ostatními žáky ve třídě. Individuální je nejen přístup k žákovi a jeho vyučování, ale také hodnocení jeho výsledků. (Zelinková, 2015, s. 220). Podle Zelinkové (Tamtéž, s. 224) by se měl individuální přístup dotýkat oblastí *„metody výkladu, opakování a upevňování studia, ověřování vědomostí a dovedností, rozsahu písemných prací, osobního přístupu (pochvala, odměna), zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě), citlivosti u dětí s neurotickými rysy.“* IVP má sloužit jako motivační prostředek k lepšímu využití předpokladů integrovaného jedince, nikoli však k hledání úlev. Učitel hraje ve vzdělávání žáka s IVP důležitou roli. Pro jedince je pozitivním ukazatelem zájem učitele a snaha mu pomoci. Pedagog nemusí mít strach z nenaplnění učebnímu plánu školy, protože pracuje s žákem na úrovni, které dosahuje. V průběhu vyučování žákovy výsledky slouží jako zpětná vazba učiteli a podle toho se poté může program upravit. Do přípravy jsou zapojeni i rodiče dítěte, kteří jsou srozuměni se situací a možnými vyhlídkami. (Tamtéž, s. 220-221) Rodiče jsou zodpovědní nejen za dítě a jeho přípravu na vyučování, taktéž za pravidelné návštěvy nápravných nácviků a podporu dítěte při plnění školních úkolů. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 170)

4.1 Strategie vytváření individuálního vzdělávacího plánu

Tvorba IVP má svá jasně daná pravidla, která jsou ustanovena v § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V souladu s tímto předpisem škola sestavuje individuální vzdělávací plán před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb. IVP je zpracováván pod dohledem ředitelem školy zodpovědného za jeho finální podobu. Plán sestavuje většinou třídní učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga a dalšími pedagogy, kteří učí v dané třídě. IVP je výsledkem kooperace mezi rodinou, školou a školským poradenským zařízením. Při větším počtu žáků vyžadujících IVP se doporučuje nalézt pedagoga, který by řídil sestavování plánů. Zpravidla tuto pozici obsadí výchovný poradce, školní psycholog či speciální pedagog. (Kendíková, 2016, s. 87-88)

Zelinková (2015, s. 221) uvádí několik principů pro tvorbu IVP. První vychází z diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Zakončení diagnostického procesu na těchto odborných pracovištích jsou někdy vzdálené (zachycují vývoj již v prenatálním období atd.). Proto se nevpisují do plánu, pouze se berou v potaz. Z diagnostiky na odborném pracovišti vyvstávají však důležité informace, které se již do IVP zpracovávají, a tím je například respektování pomalejšího pracovního tempa žáka, vytváření vhodných podmínek pro vyučování a akceptování vizuálního stylu učení nebo potíže v krátkodobé paměti. Druhý princip vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Učitel bere na vědomí veškeré poznatky z odborného pracoviště a vybírá si údaje, které bude potřebovat k práci s žákem. Údaje z odborného pracoviště však nejsou jedinou oporou pro jeho práci. Využívá také vlastní pedagogickou diagnostiku a uplatňuje své zkušenosti a intuici. Třetí princip spočívá v akceptování závěru plynoucího z rozhovoru s žákem a jeho rodiči. Kooperace s rodinou a školou při vytváření individuálně vzdělávacího plánu je velice potřebná a nezbytná. Pokud se rozhodnou o upravení učiva žáka, je zapotřebí, aby se rodiče nenechali zmást jeho lepším hodnocením. Je to právě změnou vyučování, zjednodušením učiva a zmírněním klasifikace. Při vypracování plánu se bere v potaz skutečnost, že rodiče nejsou při přípravě potomka tolik aktivní a vyžadují pouze úlevy.

Participace žáka se odvíjí od jeho vyspělosti a věku, například si může připravovat pomůcky do školy, procvičovat každý den čtení nebo docházet na nápravné hodiny. Předposlední strategie (čtvrtá) se zaměřuje na vypracování IVP pouze v těch předmětech, ve kterých má žák potíže. Trpí-li dyslexií, má největší potíže v českém jazyce a cizím jazyce, jedinec s dyskalkulií v oblasti fyziky a matematiky. Pokud je potřeba individuální přístup i v ostatních předmětech, doporučuje se například zmírněné známkování žákova výkonu nebo lehké omezení písemného projevu. Poslední strategie se týká vypracování individuálně vzdělávacího plánu učitelem daného předmětu. Ten vypracovává IVP s učitelem, který realizuje reedukaci. Tito dva pedagogičtí pracovníci jsou zodpovědní za obsah vyučování a nápravný program, v němž by se měly zmírnit příznaky poruchy nebo by měly v nejlepším případě úplně vymizet. (Zelinková, 2015, s. 221-222)

4.2 Obsah individuálního vzdělávacího plánu

Veškerý obsah, který musí být obsažen v individuálně vzdělávacím plánu, uvádí § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Dle této vyhlášky IVP zahrnuje údaje o rozsahu, obsahu a průběhu péče o žáka, do níž spadá individuální speciálně pedagogická nebo psychologická péče, a odůvodnění zvolené péče. Dále pak obsahuje údaje o cíli vzdělávání jedince, kterého se bude IVP snažit dosáhnout, zvolení pedagogických postupů, rozčlenění učební látky z hlediska času a obsahu, zadávání a plnění úloh a způsobu klasifikace. (Kendíková, 2016, s. 88-89)

Nejdoporučovanější klasifikace a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení je slovní. Zelinková (2015, s. 227) se domnívá, že „*v případě výrazné redukce učiva by dítě mělo být hodnoceno slovně. To však neznamená, že plnění dílčích úkolů nemůže být klasifikováno číslicí.*“ V případě středoškolských studentů se do IVP vypracovává i úprava maturitních nebo závěrečných zkoušek. V plánu se objeví vyjádření potřeby dalšího pedagoga nebo jiné osoby, které participují při práci s žákem a jmenovitě se napíše osoba ze školského poradenského zařízení, která se bude podílet na zjištění

speciálních vzdělávacích potřeb jedince. Z příslušného zařízení se pak v IVP objeví závěry z vyšetření.

Plán sepisuje seznam pomůcek, které jsou potřebné k výuce žáka nebo k provádění zkoušek. (Kendíková 2016, s. 88-89) Potřebné pomůcky doporučí speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna. Existují i pomůcky, které může využívat více žáků (například encyklopedie, počítačové programy). (Zelinková, 2015, s. 226) K pomůckám se těsně váže případné navýšení finančního rozpočtu. IVP obsahuje i návrh na snížení počtu žáků ve třídě, v níž se vzdělává žák s IVP.

Konečnou podobu IVP musí zákonný zástupce nezletilého žáka nebo žák zletilý stvrdit podpisem. Škola může vypracovávat IVP podle dostupných šablon. Musí však splňovat legislativní předpisy. IVP by mělo být výstižné, jasné a heslované. (Tamtéž, s. 89-96). Náležitosti, které má obsahovat IVP, popisuje Kendíková (2016, s. 97): *„aktuálnost a pravdivost uvedených informací a kontaktů, zda jsou popsány všechny konkrétní obtíže žáka a jejich projevy, zda se v dokumentu objevuje i popis silných stránek dítěte a zda jsou využívány k podpoře jeho sebevědomí a k motivaci, zda nechybí popis jednotlivých podpůrných a vyrovnávacích opatření, zda je v něm vymezena spolupráce mezi rodinou a školou, zda jsou v něm popsány konkrétní činnosti asistenta pedagoga, pokud žák jeho podpory ve výuce využívá.“*

5 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Reedukace (neboli náprava či převýchova) se zaměřuje hlavně na zmírnění projevů specifických poruch učení. (Kocurová In: Slowík 2016, s. 130) Reedukační proces vysvětlují Jucovičová a Žáčková (2008, s. 27) jako „*postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (například funkcí zrakového vnímání). Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifických poruch učení.*“ Při reedukaci je nutná spolupráce mezi školou, rodinou a poradenskými institucemi. Všichni musí vyvinout značné úsilí při tomto procesu. Neméně potřebná je i vysoká kvalifikovanost terapeuta. Práce s dítětem je dlouhodobá, obtížná a je třeba dbát na důsledný, avšak laskavý přístup. Žák s SPU jistě zažil spoustu nepříjemných situací spojených s učením, které ho mohly demotivovat, proto se začíná s oblastmi, v nichž je pravděpodobné, že žák dosáhne pozitivních výsledků. To mu dodá sebevědomí a bude více motivován ke spolupráci. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 186)

Přínosem v nápravě SPU je přístup multisenzoriální, při němž je zapojeno co nejvíce smyslů současně (zrak, hmat, sluch, čich) spolu s pohybem či mluveným slovem. Díky této kombinaci je uchovávání do paměti a následné vybavení snazší, což se nejlépe uplatňuje při učení. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 30)

Existuje několik typů stylů učení, které uvádí Žáková (In: Bartoňová a Vítková, 2007, s. 190-191):

- auditivní typ – žák při učení využívá především sluch;
- vizuální typ – žák při učení využívá především zrak;
- haptický typ – žák při učení využívá především hmat;
- motorický typ – žák využívá při učení především pohyb.

Při reedukaci se musí dbát na individualitu jedince. Každý žák s SPU má individuální potíže, proto není možné stanovit si přesný postup nápravy. Začíná se komplexním psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením, které vyústí v kvalitativní zprávu, v níž jsou údaje o diagnóze jedince, stupeň závažnosti a projevech

poruchy, stav motoricko-percepčních funkcí a úroveň intelektu. Zpráva také obsahuje rámcové doporučení pro nápravu (například na jakou oblast se při reedukaci orientovat, jaké využívat pomůcky a metody práce).

Jak je zmíněno výše, neexistuje předepsaný postup reedukace, avšak je žádoucí si sestavit individuální program postupu nápravy, v němž se objeví cíl reedukace, na které oblasti se terapeut bude specializovat, jaké speciálních pomůcky bude využít, jak je bude používat, a orientační časový výhled. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 27-30)

Zásadní při reedukaci je dbání na pravidelnou a systematickou práci s dítětem. Pokud chce rodič dosáhnout i malých úspěchů, musí být trpělivý a postupovat po malých krocích. Volí se především takové úkoly, které jsou pro dítě přiměřené a nevedou k poklesu motivace. Práce s dítětem by měla probíhat v nejlepším případě denně, u dětí mladšího školního věku deset minut, u starších dětí podle jejich individuálních schopností a dovedností. Je nutné zajistit při práci vhodné podmínky, protože u reedukace dětí s SPU je třeba stoprocentní koncentrace a pozornost. S tím mu napomáhá i dospělý, který je taktéž soustředěný a klidný. (Pokorná, Matějček, Bartoňová In: Bartoňová a Vítková, 2007, s. 187-188)

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se skládá ze dvou částí. První (viz kapitola 6) se formou kvalitativních rozhovorů zabývá osobními zkušenostmi pedagogů s žáky s SPU na Základní škole T.G. Masaryka ve Velimi. Jednotlivé odpovědi byly zanalyzovány. Výsledkem je shrnutí výstupů od respondentů a porovnání s autorovým očekáváním.

Druhá část (viz kapitola 7) se zaměřuje na jednoho konkrétního žáka s SPU, žáka základní školy ve Velimi, který je momentálně v 6. třídě a SPU mu byla diagnostikována ve 2. třídě základní školy. Část má formu kazuistiky s cílem poskytnout alespoň základní doporučení intervence pro tohoto konkrétního jedince.

6 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

6.1 Základní vymezení a metodologie

Cílem první části výzkumu je prozkoumat pomocí kvalitativních rozhovorů se třemi učitelkami, které vyučují na základní škole ve Velimi, jejich pohled na inkluzi, na využívání individuálního vzdělávacího plánu ve vzdělávání a zjistit, jakým způsobem ony samy pracují s žáky s SPU.

Pro tento výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Vnímají pedagogové inkluzi jako prospěšnou?
- Využívají pedagogové při práci s žáky s SPU speciální postupy a pomůcky?
- Vnímají pedagogové IVP jako přínos pro žáka s SPU?

Pro realizaci tohoto výzkumu bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, což je dle Creswella (In: Hendl, 2012, s. 48) „*proces hledání porozumění na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Kvalitativní výzkum umožňuje podrobnější pohled na určitou problematiku a probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí. (Hendl, 2012, s. 50)

Průzkum probíhal formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Jeho výhodou je pružnost a volnost. V porovnání se standardizovaným dotazníkem umožňuje přirozený rozhovor, jež zjišťuje rozšiřující či doplňující informace nebo názory respondenta, které není možné standardizovanými způsoby zachytit. Umožňuje pokládat dodatečné otázky. (Gavora, 2000, s. 110) Kvalitativní rozhovor také snižuje rizika spojená s předem vydefinovanými možnými odpověďmi, které se mohou v průběhu zkoumání ukázat jako nedostatečné nebo striktní.

Respondentky odpovídaly na 6 otázek:

- 1) Jaký máte názor na inkluzi?
- 2) Jaké máte zkušenosti s žáky s SPU?
- 3) Využíváte v reedukaci s žákem s SPU speciální postupy či pomůcky?
- 4) Jak byste hodnotila přínos IVP pro žáka s SPU?
- 5) Jak byste hodnotila školní úspěšnost žáka s IVP s SPU a žáka bez IVP s SPU?
- 6) Jaký je váš názor na podpůrná opatření u žáků s SPU?

Rozhovory byly vedeny v prostředí, které bylo respondentkám příjemné a známé, konkrétně ve škole, v jejich kabinetech. Učitelky byly ochotné sdělit své upřímné a subjektivní názory. Rozhovory probíhaly v soukromí mezi autorem této práce a respondentkou. Před samotným dotazováním byly ženy obeznámené s obsahem a cíli této práce.

6.2 Představení respondentek

V této kapitole budou krátce představené všechny oslovené respondentky, které souhlasily se zapojením do výzkumu. Na výběru vhodných osob se podílel ředitel školy ve Velimi. Všechny tři dotazované mají zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky, tudíž jsou vhodným vzorkem pro tento výzkum. V rámci svého pracovního působení na pozici učitelky na základní škole přišly do styku se žáky s SPU, které vyučovaly.

Paní učitelka Martina

První respondentkou je učitelka Martina, které je 54 let. Absolvovala Pedagogickou fakultu v Hradci Králové. Její pedagogická praxe trvá 35 let. Za tuto dobu se již setkala s několika případy žáků s SPU. Její zkušenosti jsou tak velice rozmanité a cenné. Vystudovala výtvarnou výchovu, kterou občas učí na druhém stupni základní školy. Nejraději (a nejčastěji) však učí v první a druhé třídě. Preferuje předměty podle typu učiva, například v první třídě nejraději učí český jazyk díky jeho náročnosti a ve druhé třídě učí nejraději matematiku.

Paní učitelka Vlasta

Učitelce Vlastě je 53 let a má vystudované učitelství na 1. stupni společně se speciální pedagogikou na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Před 10 lety dostudovala obor vychovatelství na též vysoké škole. Na základní škole ve Velimi zajišťuje speciálně pedagogickou intervenci. Její pracovní život začal na základní škole v Plaňanech, kde učila několik let 4. ročníky. Poté nastoupila jako organizátorka přírodovědných a sportovních aktivit a kroužků do Domova dětí a mládeže v Českém Brodě, kde pracovala několik let. Od roku 1989 učí na základní škole ve Velimi. Vyučuje zejména třídy na prvním stupni. Preferuje předměty vlastivěda a hudební výchova.

Paní učitelka Hana

Učitelka Hana je výchovnou poradkyní na základní škole ve Velimi a je jí 55 let. Absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Studovala obor ruský jazyk s občanskou výchovou, poté i obor český jazyk. Aby mohla být výchovnou poradkyní, studovala specializaci v pedagogice. Ještě před dostudováním vysoké školy učila na základní škole ve Svojsčích. Po promoci nastoupila na gymnázium do Kutné Hory, poté přešla na 4. Základní školu v Kolíně. Nyní je již 19 let učitelkou na základní

škole ve Velimi. Učí na 2. stupni český a ruský jazyk a jednu hodinu týdně výchovu ke zdraví a výchovu k občanství.

6.3 Analýza rozhovorů

V rámci této kapitoly budou postupně vyjmenovány předpřipravené otázky. Odpovědi na otázky poté budou analyzovány a porovnávány s ostatními odpověďmi učitelek. Kompletní přepisy jednotlivých rozhovorů jsou součástí této práce (viz přílohy A, B a C).

Otázka č. 1: Jaký máte názor na inkluzi?

Martina vidí inkluzi negativně. Je zastáncem názoru, že myšlenka inkluze, tedy integrace žáků do běžného školství, je správná, ale realizace je nepovedená. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou vždy odlišní, budou vyžadovat jiné postupy, mít podpůrná opatření, už tím jsou oddělováni od ostatních. Uvedla, že by s tím souhlasila jen v případě, pokud by šlo o žáka s tělesným, zrakovým či jiným smyslovým postižením s IQ odpovídajícím nárokům základní školy. Když porovnávala školu speciální s běžnou, dospěla k závěru, že by se děti se znevýhodněním měly lépe na škole speciální. Začlenění neprospívá jim, ani jejich spolužákům. Martina uvedla příklad z praxe, kdy v českém jazyce ve škole čtou věty, ale s dětmi s SPU stále probírá jednotlivá písmena. To ostatní žáky brzdí, a tedy brzdí i celý průběh vyučování. Rodiče Martina rozdělila do dvou skupin. Na ty, kteří chtějí dát svoje dítě do běžné základní školy za každou cenu, aby jimi společnost neopovrhovala, a naopak ty, kteří by rádi svoje dítě dali na školu speciální, ale z důvodu mírného postižení dítě přijmout nemohou. Odpověděla, že inkluze se zavedla v té době, kdy ji severské státy zrušily, a domnívá se, že se po určitém čase Česká republika vrátí ke školskému systému, který tu byl dříve.

Vlasta je toho názoru, že prospěšnost inkluze se liší případ od případu, vždy záleží na kolektivu dětí. Popsala případ jednoho žáka s poruchou učení spojenou s poruchou

pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), který byl ve třídě posmívavých a nechápavých dětí. Byl tedy nucen odejít. Jeho druhá třída byla naopak velice chápavá a pomáhala mu. V tomto případě vnímá inkluzi jako přínosnou. Domnívá se, že inkluze je na úkor obou skupin dětí. Bystré děti, které by se chtěly učit už něco jiného, jsou stahovány dětmi pomalejšími, a naopak ti pomalejší ztrácejí motivaci k učivu a sebejistotu. Velice se jí líbí nápad speciálních tříd na běžných základních školách, kde jsou žáci s poruchami v malém počtu v oddělených třídách. Je toho názoru, že by bylo prospěšné v rámci integrace vyučovat všechny žáky společně v určitých předmětech, například ve výtvarné či hudební výchově. Ukončila odpověď tím, že každý žák potřebuje individuální přístup nehledě na to, zda má, či nemá jakoukoliv poruchu.

Odpověď Hany se nijak zvlášť neliší od ostatních odpovědí. Uvedla, že se setkává s mnoha dětmi, které na základní školu nepatří, a bylo by jim lépe na škole speciální z důvodu menšího kolektivu a pomalejšího tempa. Jelikož je učitelkou na 2. stupni, konstatovala, že žáků s SPU je zde více než na 1. stupni a jsou vnímáni jako rušivý element. Takovíto žáci kolektivu začínají vadit, samozřejmě je to také důsledek puberty. Dodala, že inkluze nebere ohledy na běžné děti a už vůbec ne na ty nadané.

Myšlenku inkluze vnímají všechny učitelky jako velice prospěšnou, ale zároveň upozorňují, že realizace nesplňuje její účel. Jsou toho názoru, že každý jedince, bez ohledu na jakékoliv postižení, potřebuje individuální přístup. Fakt, že školství v České republice bylo před inkluzí na vysoké úrovni, zdůraznila především Hana. Účel inkluze je začlenění žáků se znevýhodněním do běžné třídy, avšak opomíjí se fakt, jak to ovlivní žáky bez znevýhodnění. Všechny učitelky se zmínily, že většina pedagogů na základní škole ve Velimi sdílí stejný názor na inkluzi.

Otázka č. 2: Jaké máte zkušenosti se žáky s SPU?

V době, kdy se začalo mluvit o SPU, doučovala Martina svého prvního žáka s tímto postižením. Dnes je mu kolem 34 let. Zmínila, že je běžné dávat dětem diagnózy, jež ve skutečnosti nemají, a jejich rodiče pro ně chtějí jen úlevy ve výuce, kterou nezvládají. Domnívá se, že z 80 % toho, co si řekne rodič, mu PPP napíše. Za celou svou praxi ve

školství se setkala (podle jejích slov) jen se dvěma klasickými dyslektiky a jedním ortografikem, ostatní jsou jen průměrní nebo podprůměrní žáci.

Vlasta během své dosavadní praxe měla každý školní rok alespoň jednoho žáka s SPU ve třídě. Nejčastěji se setkává s dětmi s poruchou pravopisu a poruchou čtení, ojediněle s poruchou psaní. V tomto školním roce má ve třídě dva dyslektiky, kteří mají společnou asistentku. Zmínila se o situaci, kdy před 20 lety měla ve třídě z 27 žáků neuvěřitelných 9 žáků s SPU a neměla k nim asistenta pedagoga. Jejím hlavním požadavkem ve výuce je kázeň. Podle ní není u dětí se SPU v tomto ohledu problém. To se však netýká žáků s ADHD, proto žáky s SPU vnímá jako zvládatelné.

Hana se domnívá, že děti s diagnózou SPU ji mají ve všech případech oprávněně, ne pouze za účelem úlevy ve výuce. Žáci s SPU na druhém stupni už mají dle jejího názoru zaběhnutý systém, takže se s nimi lépe pracuje. Celkově se za dobu své pedagogické praxe setkala v průměru se třemi žáky s poruchami učení na jednu třídu ve školním roce. Nyní je na základní škole ve Velimi v 7. třídě 7 žáků s SPU, v 8. třídě 3 žáci s SPU a v 9. třídě 6 žáků s SPU.

V této otázce se odpovědi učitelek poněkud lišily. Martina se domnívá, že ne zdaleka všechny děti, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, ji opravdu mají a také si myslí, že je to pouze z důvodu usnadnění učiva. S tímto je v rozporu odpověď Hany, která vnímá všechny diagnózy jako oprávněné a správné. Vlasta se setkává každý školní rok minimálně s jedním dítětem s SPU a spíše se přiklání k názoru Hany. Zkušenosti mají všechny učitelky velké, i když názor na oprávněné diagnózy se liší.

Otázka č. 3: Využíváte v reedukaci s žákem s SPU speciální postupy či pomůcky?

Při vyučování Martina využívá hlavně výukové programy EuroDidact, které se zaměřují na zrakovou a sluchovou percepci, dále například na skládání slov či pravolevou orientaci. Více než čtecí okénko preferuje při reedukaci dyslexie klasickou

záložku, obloučkování slabik či zakrývání následujících slabik prstem. Dále ráda využívá Logico Piccolo tabulky.

Dříve Vlasta při reedukaci žáků s SPU využívala mnoho pracovních sešitů od Olgy Zelinkové (Moje první psaní, Čtenářské tabulky apod., viz přílohy E a F). Cvičila s nimi sluchovou a zrakovou percepci pomocí postřehových her. Často využívala webové stránky Vyrostu.cz, kde prováděla reedukace formou her v češtině a angličtině. Dále pak procvičovala dovednosti na Rysava.websnadno.cz, Školákov.eu nebo Trida-u-mufa.webnode.cz. Vedení školy Vlastě sdělilo, že je vhodnější, aby neprováděla reedukaci, ale doučovala učivo, které dítě s SPU nestihá. To hodnotí jako špatné rozhodnutí, ale bohužel se jím musí řídit.

Hana sdělila, že při reedukaci se opírá o závěry ze školského poradenského zařízení. Některé děti tam mají požadavky na výuku, některé ne. Většina dětí na druhém stupni má doporučenou pedagogickou intervenci, která probíhá hodinu týdně formou doučování látky. Zmínila, že ve škole ve Velimi jsou 3 žáci mající předmět speciálně pedagogické péče, který může probíhat v méně početné skupině. Jakožto výchovná poradkyně má Hana na starost veškeré speciální a reedukační pomůcky pro celou školu. Nevyužívanější jsou pomůcky pro rozvoj řeči, pomůcky na podporu sluchového vnímání a rozlišování, počítačové programy a technické vybavení. Hana ve vyučování toleruje u žáků s SPU více chyb, některým nahrazuje diktáty doplňovacím cvičením a respektuje pomalejší tempo.

Na základní škole ve Velimi má speciální pomůcky na starost Hana. Sdělila, že pedagogové nejvíce využívají počítačové programy, které děti velice baví a dokáží si z nich hodně zapamatovat. Nyní se na základní škole ve Velimi už neprovádí reedukace jako taková, ale probíhá formou doučování látky. Vlasta byla spíše zastáncem dřívější formy reedukace a domnívá se, že to bylo i přínosnější. Speciální postupy využívají všechny učitelky v tomto výzkumu stejné. Uplatňují individuální přístup k jedinci s poruchami učení. Pokud nemají asistenci pedagoga, snaží se jim individuálně pomáhat při vyučování, tolerují žákům pomalejší tempo a známkování přizpůsobují stupni jeho znevýhodnění.

Otázka č. 4: Jak byste hodnotila přínos IVP pro žáka s SPU?

Martina hodnotí IVP jako další zbytečný papír, který maximálně řekne, jakou poruchu má daný žák a jaké postupy při vzdělávání zvolit. Závěry z pedagogicko-psychologické poradny považuje většinou za opakující se a nicneříkající věty. Z toho důvodu jí přijdou bezvýznamné. Na základě vlastního šetření si sama zvolí postup, jakým by měla s žákem s SPU pracovat a jak ho vyučovat, aby dosáhl co nejlepších výsledků. Obecně je toho názoru, že tráví spoustu času vypisováním papírů na úkor práce se znevýhodněnými žáky. Dříve se systém zajímal o dítě jako takové, ale v současnosti zajímá nadřazené instituce jen přítomnost a správnost dokumentů.

Vlasta si myslí, že IVP je další papírování. Pokud vidí, že určité dítě potřebuje jiné postupy a jiný přístup, nepotřebuje k tomu IVP, protože i bez něj ví, jak žáka hodnotit, jak k němu přistupovat. Pokud pedagog žákovi pomoci chce, nepotřebuje k tomu další dokument.

Hana se domnívá, že i kdyby žák s SPU IVP neměl, bude se na něj brát ohled. Každý pedagog pozná, jak s takovým žákem pracovat, a bere v potaz jeho individualitu. Zmínila, že takovéto děti mají zvládat stejné učivo jako děti bez poruchy. Jelikož je učitelkou češtiny, udala příklad. Pokud ví, že žákovi nejdou těžké větné rozbory, dělat je s ním nebude. Učivo „nad rámec“ s ním neprobírá nebo omezuje. Ve Velimi mají většinou děti stejné výstupy v IVP, tudíž by měly zvládat vše jako děti bez IVP.

Individuální vzdělávací plán hodnotí všechny tři učitelky jako téměř bezvýznamný. Pokud ví, který žák má specifické poruchy učení, tak i bez individuálního vzdělávacího plánu vědí, jak němu přistupovat a jaký zvolit postup vyučování. Všechny učitelky se také zmínily o skutečnosti, že postupy vzdělávání žáků s individuálním vzdělávacím plánem se většinou shodují, bez ohledu na odlišnou diagnózu.

Otázka č. 5: Jak byste hodnotila školní úspěšnost žáka s IVP s SPU a žáka bez IVP s SPU?

Martina sdělila, že jsou ve školních výsledcích těchto dvou skupin žáků velké výkyvy. Není to jednoznačné. Při známkování napíše místo známky 5 vzkaz pro rodiče, například: „Dnes se to Honzíkovi nepovedlo, zkuste to znovu“. Martina zmínila, že v začátcích své praxe pro ni bylo slovní hodnocení nepřijatelné, ale v současnosti změnila názor a přijde jí to pro děti s poruchou učení vhodnější způsob hodnocení.

Podle Vlasty má každé dítě s SPU buď individuální vzdělávací plán, nebo plán pedagogické podpory, tudíž školní úspěšnost hodnotila jako stejnou. Ve třídách, které měla Vlasta, se nesetkala s žákem s poruchou učení nemajícím IVP nebo PLPP.

Jak již Hana zmínila v předešlé odpovědi, všechny děti s poruchou učení toleruje stejně a má k nim individuální přístup bez ohledu na to, zda IVP má, či nemá.

Školní výsledky žáků s IVP a bez něj se podle všech učitelek neliší vůbec. Tato otázka se vztahuje k otázce předešlé. Vlasta se nesetkala s žádným žákem s SPU, který by neměl IVP nebo plán pedagogické podpory, a tudíž se může předpokládat, že tato skutečnost se vztahuje i na další dvě učitelky.

Otázka č. 6: Jaký je váš názor na podpůrná opatření u žáků s SPU?

Martina se zaměřila na podpůrná opatření ve formě asistenta pedagoga. Toho vnímá jako přínos, ale jen pokud jsou přítomny vzájemné osobní sympatie. Poprvé za 35 let praxe má ve třídě asistenta pedagoga, který má na starost 3 žáky, a je s ním spokojená. Říká, že by to nebylo možné zvládnout bez pomoci. Pokud dítě s poruchou nestíhá nebo nechápe zadání, na pomoc mu přijde asistentka. Kdyby to dělala učitelka, bylo by to na úkor celé třídy.

Vlasta hodnotí veškerá podpůrná opatření jako přínosná. Pouze jeden rok měla ve třídě přítomného asistenta pedagoga a uvedla, že bylo obtížné si zvyknout na jeho přítomnost, avšak po nastavení pravidel chování ve třídě se jí spolupráce zdála výhodná.

Pedagogickou intervenci probíhající ve škole, kterou vede, si chválí. Díky ní má možnost se s pomalejšími žáky zaměřit na problematickou oblast.

Veškerá podpůrná opatření (sezení, reedukační skupiny) jsou podle Hany přínosem. Jedinou výtku měla k asistentovi pedagoga. Žák si na něj zvykne, někdy až moc. Poté se z něj stává spíše asistent žáka. V praxi to chodí tak, že mnohdy napovídá žákovi s SPU během písemek. Důsledkem je pak lenivost dítěte, protože ví, že má vedle sebe osobu, která mu nejen pomůže, ale dokonce napoví správnou odpověď bez jakéhokoliv vysvětlení.

Podpůrná opatření ve formě asistenta pedagoga hodnotí všechny učitelky jako přínos pro žáka i učitele. Učitelky Hana a Vlasta však zmínily, že si na přítomnost asistenta pedagoga musely zvyknout.

6.4 Závěr analýzy

Výstupy z jednotlivých rozhovorů a dále porovnání jednotlivých odpovědí mezi respondenty lze pro potřeby tohoto výzkumu sumarizovat a vybrat ty nejpřínosnější nebo nejzajímavější zjištění, která z výzkumu vyplynula. Tato zjištění z výzkumu jsou následující:

- Myšlenka inkluze je vnímána jako přínosná, avšak realizace neodpovídá očekávání.
- Při inkluzi se neberou ohledy na žáky bez znevýhodnění, což je chápáno negativně.
- Integrace žáka s SPU do třídy na běžné základní škole je přínosem pouze tehdy, když je přítomen asistent pedagoga a třídní kolektiv je k tomuto žákovi chápavý a přívětivý.
- Na diagnózy SPU a jejich oprávněnost se názory diametrálně liší.
- Reedukace SPU může být na konkrétní škole nahrazena formou doučování látky v závislosti na přání vedení školy.

- Speciální postupy při vzdělávání žáků s SPU se využívají především formou individuálního přístupu k žákovi, větší tolerance chyb v písemných pracích a tolerance pomalejšího pracovního tempa.
- IVP je hodnocen jako zbytečný. Pokud žák vyžaduje individuální přístup, učitelé mu ho poskytnou i bez připraveného IVP.
- Žáci s SPU bez možnosti IVP mají vypracované plány pedagogické podpory.
- Podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga je přínosem, jak pro žáka s SPU, tak i pro učitele, který jeho pomoc oceňuje. Učitel si však musí zvyknout na jeho přítomnost.
- Vyučování bez asistenta pedagoga je náročnější. Je to na úkor žáka s SPU i ostatních žáků, kteří nedostávají dostatečnou péči a pozornost učitele.

7 KAZUISTIKA

7.1 Základní vymezení a metodologie

Jako druhá metoda je zvolená kvalitativní případová studie neboli kazuistika. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 97) je případová studie „*empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Adjektivum empirický naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).*“

Výběr respondenta je záměrný z důvodu jeho neobvyklé diagnózy. Je jím 13letý chlapec Jan, který je žákem základní školy ve Velimi. Z důvodu vývojové vady obou předloktí trpí dysgrafií a dyspraxií a dále má diagnostikované ADHD, které je spojené s dyslexií. Při výzkumu je využita analýza dat ze spisové dokumentace, dále přímá práce s respondentem a jeho rodiči.

7.2 Vlastní šetření

Osobní údaje

Jméno: Jan

Věk: 13 let

Místo narození: Kolín

Osobní anamnéza

Gravidita matky Jana byla druhá riziková. Matka byla detailně sledována a častěji kontrolována. Jan byl narozen předčasně, 14 dní před termínem porodu. Porod proběhl přirozenou cestou bez jakýchkoliv potíží. Apgar skóre bylo shledáno bez závažné patologie. V novorozeneckém a batolecím věku se jedinec vyvíjel dle normy, pouze měl neobvyklé pohyby a nezvykle uchopoval předměty.

V pěti letech byla Janovi diagnostikována vývojová vada kostí obou předloktí – tzv. proximální radioulnární synostóza. Z důvodu korekční operace obou předloktí měl Jan roční odklad školní docházky. Kvůli jeho datu narození měl opět odklad, tudíž šel do první třídy v osmi letech. Byl nejstarší ve třídě a už tím se odlišoval od ostatních. V druhé třídě byl na doporučení třídní učitelky vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Janovi byla diagnostikována lehká mozková dysfunkce a poté ADHD a z důsledku vývojové vady kostí dyspraxie a dysgrafie. Později mu byla ještě stanovená diagnóza dyslexie.

V PPP dostal doporučení na podpůrná opatření ve formě asistenta pedagoga a vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Tato dvě podpůrná opatření využívá doted'. Dále bylo rodičům doporučeno mírnit příznaky ADHD medikací. Navštěvuje minimálně jednou za rok PPP, kde vede rozhovor s psychologkou. Dříve byl stav Jana konstantní bez výkyvů, ale nynější stav je s nástupem puberty spíše regresivní a prohlubují se stavy nepozornosti.

Rodinná anamnéza

Janova matka (45 let) pracuje jako zdravotní sestra na anesteziologickém oddělení. Jeho otec (48 let) pracuje současně jako kardiologický a praktický lékař. Žádné dědičné choroby nejsou přítomny, pouze hypertenze ze strany otce. Jan má 16letého bratra a nevlastní 24letou sestru, kterou má otec z prvního manželství a která s nimi již nebydlí. Starší bratr má velice závažné výchovné problémy. Vyústily dokonce v hospitalizaci na psychiatrickém oddělení.

Rodiče praktikují na oba sourozence liberální výchovu, jejich rodinné zázemí je kladné a příjemné. Vztah mezi bratry není příznivý, nehrají si spolu, často se hádají a mají vůči sobě nevybíravý slovník. Jan kvůli svému handicapu je protektivním dítětem, což má negativní dopad na staršího bratra, který také prahne po pozornosti.

Otec je velice vytížený prací, ale maximálně finančně zabezpečuje rodinu a umožňuje jí vše, co si přeje. Otec má mnoho koníčků. Jedním z nich je běh, kterému věnuje mnoho času. Ve výchově dcery byl striktní, avšak u svých synů už není. Matka

je v rodině stmelujícím článkem, ale není důsledná ve výchově. Mezi rodiči panuje po většinu času klid a souznění, ale nevyhnou se občasným hádkám, které se však díky povaze obou rodičů rychle uklidní.

Do výchovy někdy zasahuje i babička, matka otce. Je velice striktní a nekompromisní, ale nesetkává se s úspěchem. Většinu školních povinností nechává matka na doučujícím, ke kterému chodí Jan dvakrát týdně na matematiku a český jazyk. Se širší rodinou se setkávají často a jejich rodinné vztahy jsou více než dobré.

Sociální anamnéza

Již od raného dětství byl Jan velice kontaktní dítě, a tím dobře navazoval sociální vztahy. U dítěte mladšího věku je toto chování obvyklé, avšak Janovi je nyní 13 let a vykazuje ho pořád. Na cizí osoby mluví, jako by je znal, a postrádá občas slušné vychování. Často má potíže respektovat osobní prostor člověka. Toto chování může být nepříjemné i rodinným příslušníkům.

Nemá potíže s navazováním komunikace, avšak občas zcela nerozumí, jak dialog funguje. Spíše preferuje monolog. Poměrně často sleduje filmy a seriály se superhrdiny, a proto je toto téma prioritou při jeho konverzacích. Jeho vrstevníkům je uvedená oblast velice známá, proto mají společný zájem a téma. V období puberty se však jejich zájmy mění, v důsledku čehož se Janovi začínají posmívat a více vnímají jeho neobvyklé chování.

Školní anamnéza

Jan měl od raného dětství dobrý vztah k tanci a hudbě a byl v tom podporován. V mladším školním věku vyzkoušel mnoho zájmových aktivit, například jízdu na koni nebo skauting. Na začátku školní docházky si začali pedagogové všimnout jeho hyperaktivity a nevytrvalosti, dále pak také špatného úchopu psacího náčiní (viz příloha D je k nahlédnutí scan ze sešitu Jana z 6. ročníku). Jak již bylo zmíněno, ve druhé třídě mu byla přidělena asistentka a výrazně se zlepšilo jeho chování i prospěch.

Největší problémy má v hlavních předmětech (matematika, český a anglický jazyk). Ve výtvarné výchově není z důvodu dyspraxie hodnocen a v ostatních předmětech má snížené nároky a pedagogové využívají selektivní přístup hodnocení.

V období puberty, ve kterém se nachází nyní, je negativně vnímán svými vrstevníky. Má neobvyklé, až infantilní chování. To se spolužákům nelíbí, proto má mladší kamarády, kterým to přijde běžné. V tomto období se mu také zhoršil školní prospěch a někdy odmítá pomoc asistentky.

7.3 Návrh případné intervence

Vzhledem k důkladnému seznámení s Janovou anamnézou měl autor bakalářské práce možnost nahlédnout do jeho soukromého, rodinného i školního života. Dospěl k názoru, že by bylo vhodné zvážit přesunutí Jana na speciální školu do Kolína. Jelikož jeho sebevědomí a motivace k výuce nejsou vysoké, přestup na školu s jiným kolektivem a přístupem by mu prospěl. Jeho vzdělávací potíže by se nejspíše zmírnily. Také je důležité brát v potaz další stupeň vzdělání. Pokud již nyní v 6. třídě nemá motivaci k učivu a učivo nezvládá, je možné, že by na další stupeň vzdělání ani jít nechtěl, kdežto pokud by navštěvoval školu speciální, mohlo by se jeho sebevědomí zvýšit a tím i motivace k dalšímu studiu.

Z důvodu jeho nadšení do tance, by ho autor práce doporučil přihlásit na kroužky tance, které by sloužily také jako reedukační cvičení na ADHD, pokud by tam docházel pravidelně. K tanci je potřeba mnoho energie, které Jan má dostatek, tudíž by se na kroužku „vybil“ a doma by se mohl lépe soustředit na přípravu do školy nebo na domácí práce. Jan vykazuje nejlepší výsledky doma v klidném a známém prostředí, proto je na zvážení doučovat nebo pouze dělat úkoly doma. V cizím prostředí se často špatně soustředí.

Televize, mobilní telefon a počítač mají při nadměrném a nekontrolovaném užívání ze strany rodičů nepříznivé účinky na děti s poruchami učení a ADHD. Existuje mnoho počítačových programů a mobilních aplikací, které se zaměřují na školní dovednosti. Těmi by bylo vhodné nahradit hry, které na těchto zařízeních hraje. Jan má takový svůj

vlastní svět. Autor se domnívá, že jeho nevyspělé chování je zapříčiněno nadměrným sledováním televizních pořadů. Jeho svět se točí pouze okolo této tematiky. Protože Jan negativně nebo s odporem vnímá jakoukoliv změnu ve svém životě, bylo by žádoucí postupně omezovat čas strávený sledováním televize a omezení času věnovanému mobilnímu telefonu a počítači. Tento čas bych vyplnila jinou, ideálně rodinnou, zábavou.

Jeho sociální dovednosti by se mohly zlepšit docházením na hodiny nácviku sociálních schopností a dovedností, které se konají v málo početných skupinách jednou za týden. Jan dokáže být veselý a důvěřivý i k cizím lidem, což se mu jako dospělému člověku nemusí vyplatit. Měl by znát základní zásady chování ve společnosti. Zároveň by se měl naučit respektovat osobní prostor druhých lidí.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce je zprostředkovat poznatky o integraci žáka do běžné základní školy ze dvou pohledů – pedagogického (zastoupeného třemi učitelkami) a z pohledu integrovaného žáka. Tento cíl práce se podařilo splnit, zároveň byly zodpovězeny otázky stanovené na začátku praktické části.

Praktické části předcházela část teoretická, v níž byly vymezeny základní pojmy týkající se specifických poruch učení a jejich druhů. Dále byly představeny možnosti vzdělávání žáků s SPU, na které navazovala kapitola zabývající se individuálním vzdělávacím programem. Závěr teoretické části byl zaměřen na reedukaci specifických poruch učení.

Struktura a obsah práce teoretické byly uzpůsobené části praktické, tudíž nejdříve obecně vymezovala poruchy učení, individuální plán a budoucí reedukaci, což bylo posléze využito pro samotnou analýzu rozhovorů a kazuistiku žáka.

První pasáž praktické části je tvořena analýzou rozhovorů se třemi učitelkami na Základní škole T. G. Masaryka Velim. Po analýze jednotlivých odpovědí všech respondentek lze konstatovat, že se v zásadních myšlenkách převážně shodovaly. Inkluzivní vzdělávání vnímají jako negativní. Domnívají se, že inkluze není pro žáky (zvýhodněné ani nezvýhodněné) prospěšná. Dále se shodly na tom, že práce s integrovaným žákem je obtížná, a to zejména ve chvíli, pokud ve třídě není přítomen asistent pedagoga. Stejně jako v případě inkluzivního vzdělávání měly dále shodný názor na IVP, který pokládají za bezvýznamný. IVP dle jejich výpovědí není klíčový pro poskytování individuálního přístupu k žákovi. Pokud učitelka o znevýhodněném žákovi ví, poskytne mu ho i bez IVP nebo PLPP. Jsou zastánci toho, že každé dítě je jiné, tudíž vyžaduje za každých okolností jiný, individuální přístup.

Druhá část představuje anamnézu 13letého žáka Jana, který chodí na základní školu ve Velimi. Narodil se s vývojovou vadou obou předloktí. Následkem této vady trpí dyspraxií a dysgrafií. Ve 2. ročníku základní školy mu bylo diagnostikováno ADHD spolu s dyslexií a byl mu na doporučení PPP přiřazen asistent pedagoga. Ten s ním je doposud. Jan má potíže v sociálních dovednostech a vykazuje výukové problémy.

V závislosti na dostupných informacích, které měl autor k dispozici při psaní této práce, byla navržena intervence žáka. Jejím hlavním bodem je doporučení na přesunutí žáka do speciální školy. Jan má přemíru energie, proto další doporučení spočívá v dostatečné fyzické aktivitě a v rámci domácí přípravy do školy omezení přístupu k mobilnímu telefonu. Žák by se měl také více učit doma se svými rodiči, kteří by ho kromě doučování látky měli vést k základním sociálním návykům ve společnosti. Popřípadě by v této oblasti bylo vhodné navštěvování kurzů nácviku sociálních dovedností.

Autor práce záměrně rozdělil praktickou část na dva samostatné celky s cílem poskytnutí náhledu na integraci žáků s SPU ze dvou pohledů. Oba ukazují, že by se žáci se znevýhodněním měli lépe na školách speciálních.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

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

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. ISBN 80-86956-01-6.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Individuální vzdělávací plán* [online]. © 2013 – 2020 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44239/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze 2007* [online]. © 2013 – 2020 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze 2013* [online]. © 2013 – 2020 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://www.gymtri.cz/wp-content/uploads/2012/11/RVP-ZV-2013.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* [online], © 2013 – 2020 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Národní ústav pro vzdělání. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. © 2011 – 2020 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

Národní ústav pro vzdělání. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* [online]. © 2011 – 2020 [cit. 2019-11-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Ostatní zdroje

ČESKO. *Vyhláška č. 197 ze dne 1. září 2016, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*. In: Sběrka zákonů České republiky. 2016, částka 74, s. 3078. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

SEZNAM ZKRATEK

SPU – Specifické poruchy učení

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Středisko výchovné péče

IVP – Individuální vzdělávací plán

PLPP – Plán pedagogické podpory

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – odpovědi paní učitelky Martiny	I
Příloha B – odpovědi paní učitelky Vlasty	V
Příloha C – odpovědi paní učitelky Hany	VIII
Příloha D – ukázka rukopisu žáka Jana v 6. třídě	XI
Příloha E – ukázka z pracovního sešitu pro nápravu vývojových poruch učení	XII
Příloha F – ukázka z pracovního sešitu Moje první psaní	XIII

Příloha A – odpovědi paní učitelky Martiny

Jaký máte názor na inkluzi?

Můj názor je negativní po těch 30 letech praxe a zkušeností. Myšlenka toho je začlenit děti, ale ta jinakost tady je vždycky a ty děti jsou stejně odříznuté. Už jen tím, že jim to nejde, že mají jinou práci v danou chvíli, už jen tím, že u nich neustále dřepím. Mám ve třídě 3 děti s SPU a 2 z nich do běžné třídy vůbec nepatří. Naše speciální školství bylo na tak vysoké úrovni, že to, co s tím paní Valachová udělala, já bych považovala za trestný čin. Nikdy se ty děti nedostanou výše, než mají nastaveno v hlavě. Jde to na úkor obou skupin, těch dětí s SPU a dětí běžných. Mám ve třídách děti, které mají potenciál, jsou vysoce nadprůměrné, ale tím, že tamhle sedím a dřu látku s těmi pomalejšími, brzdím takovéto žáky. Teď jsme ve vyučování ve fázi, že čteme věty a děti s SPU skládají teprve MA. Rodiče jsou dvojí. Ti, které o dítě chtějí dát na běžnou základní školu za každou cenu, z důvodu toho, aby lidi neřekli. A pak jsou druzí rodiče, kteří naopak to dítě nechtějí dát na běžnou základní školu, chtějí ho dát na speciální školství, bohužel projde nesmyslnými testy, kde je stanovená hranice pro přijetí (která se mimochodem pořád snižuje). A ti rodiče nemají šanci dostat to dítě na tu speciální školu. Já mám velice dobrou přítelkyni, která pracuje na speciální škole a probíráme téma inkluze z obou stran. Říká, že jim povolí tam dítě dát až tehdy, kdy je vystresované, počůrává se a je koktavé. Tyto děti za měsíc na té škole rozkvetou, jsou povídané, jsou šťastné. Přijde mi to jako zvěrstvo na obou skupinách. Inkluze je v pořádku, pokud je dítě hendikepované tělesně. Musí mít to IQ na úrovni základní školy. Já jsem ochotná se kvůli hluchému dítěti naučit i znakovou řeč, pokud bude inteligentní. Prostě si myslím, že je to podpis na generacích, který se zase ukáže za 10 let. Česká republika nastoupila na inkluzi, když ji severské země zrušily. Myslím si, že inkluze je špatně. Ať je kantor sebelepší, nemá šanci, nemůže dát stejnou péči všem.

Jaké máte zkušenosti s žáky s SPU?

Když jsem začínala učit a začínalo se o poruchách mluvit, byl trend napsat poruchu každému, kdo byl čtyřkař a byl slabý v učivu. Všichni začali chodit do poradny, kde jim napsali papír a potom si škola řekla, že pokud má papír, tak ho nemůžou nechat propadnout. Pak přišli na to, že toto je špatně, že se to dává každému, a chtěli to zlepšit, ale to zlepšení jsem nezaznamenala. A dneska je to tak, že rodič může požádat o vyšetření bez účasti školy.

Rodič si vyběhá vyšetření a poté za mnou přijdou a řeknou mi, ať jim vyplním papír do poradny. Takže já většinou volám na poradnu, že jí žádné papíry podepisovat nebudu. Nebo přijdou rodiče zpětně, že chtějí podepsat papír do poradny a jim řeknu, že prostě nic podepisovat nebudu. Je to hloupé, ale z 80 % toho, co si rodič řekne, tak napíšu. Z mého pohledu se poradny bojí udělat něco jiného. Pořád si říkám: A co bude za 10 let v práci? Bude nosit cedulku já jsem dyslektik? Za mou praxi jsem se s klasickými dyslektikama, kteří mají mít vysoké IQ a poruchu ve čtení, pravopisnou atd., setkala jen se dvěma. Ti mají teď vysokou školu. S dyskalkulikem jsem se nesečkala s žádným. Jinak to jsou děti průměrní, podprůměrní, každý má na něco papír. Rodiče si na kantory hrozně dovolují. Jednou za mnou přišel tatínek a řekl mi: A víte, že na něj musíte brát ohledy? A já jsem mu řekla, že kdybych na něj ohledy nebrala, tak není ani v té druhé třídě. Lituju mladé kantory, kteří nejsou ještě obrnění na takovéto rodiče.

Využíváte v reedukaci s žákem s SPU speciální postupy či pomůcky?

Existuje mnoho programů na počítači, takže s počítačem děláme hodně. Já mám momentálně jednoho žáka, se kterým dělám reedukaci na počítači. Někdy jsem měla i tři děti se stejnou poruchou učení, a to jsme chodili do počítačové učebny a dělali tam cvičení skupinově. Mám ve třídě žáka, který má několik poruch, a musíme spolu procvičovat sluchovou a zrakovou percepci formou programů na počítači. Cvičím s ním b/p, dy/di, ty/ti. Dál mám hrozně ráda Logicco tabulky, se kterými dělám i často. Potom používám i různé pracovní sešity. Čtecí okénka však nevyužívám, nemám je ráda. Více se mi osvědčí záložka. Protože to okénko je různě veliké a někdy je tak maličké, že v momentě, kdy si to dítě najede a mělo by vidět čtyři hlásky najednou, tak to nevidí. Když už, tak krajová okénka na posouvání ano, ale vnitřní okénko moc nemusím. Místo okénka využívám záložku nebo už od začátku učím děti, aby si obloučkovaly slabiky a schovávaly si prstem, co nemají ještě vidět.

Jak byste hodnotila přínos IVP pro žáka s SPU?

Hodnotím ho jako papír, který se napíše a je k ničemu. Protože je to papír na papír. My začneme dělat plán pedagogické podpory, potom jim dají individuální vzdělávací plán. Kdybych vám dala přečíst závěry z pedagogických poraden dětí, které dostanou IVP, tak je to jako přes kopírák. Závěry jsou velmi podobné, mohla bych jmenovat deset vět, které jsou v každém závěru. Takže teď jsem došla tak daleko, že posílám jednoho svého žáka na

vyšetření do PPP, a napsala jsem jim do papíru jen to, co chtějí slyšet: poskytnu jim dostatek pomoci, individuální přístup, motivaci atd. Pak se přijeli pracovníci z PPP podívat na toho konkrétního žáka a byli z toho vyděšení, co se to tady děje. Papír snese všechno. Dřív bylo dítě s problémem, ale my jsme dělali pro to dítě. My teď nejdříve napíšeme hodně papírů, které založíme a na které přijde kontrola, jestli máme ty papíry v pořádku a až poté nám zbyde čas na to dítě. Mám pocit, že je to úplně obráceně. My máme stohy papírů, já mám teď ve třídě 6 dětí s papírem. A rozhodně to není všechno. V papíru v IVP přínos nevidím. Utřídím si v hlavě, kde má to dítě problém, ale aby tam napsali jednu větu do toho plánu, to je málo, takže proto kopíruji už stávající věty. Něco tam nepíšou. Přijde mi, že každé dítě ve třídě má individuální plán, každé dítě je jiné. Na jednoho stačí křiknout, druhého stačí pohladit, další doteky naopak nesnáší. Plán si musím udělat na každé dítě, jen to nedávám na papír. Radši budu tři hodiny pracovat s dítětem než vypisovat zbytečné papíry. Protože to má smysl, papír ne.

Jak byste hodnotila školní úspěšnost žáka s IVP s SPU a žáka bez IVP s SPU?

Já to opravdu nevím. Zdravé dítě hodnotím jinak než to se znevýhodněním. Mám zkušenost s dětmi s SPU, které měly IVP a bez ohledu na to mají ve výsledcích velké výkyvy. Někdy se divím, že toho tolik ví, ale pokud bych mu po druhé dala tu stejnou písemku, napíše ji na 5. Rozhodně bych řekla, že to není jednoznačné. Nemám na to žádný muštr, že pokud napíše žák 3 chyby, tak dvojka, a když 2 chyby, tak 1. Já to takto neumím. Musím koukat na to, jestli jsme to cvičení třeba dělali, jestli byl ve škole, když se ten daný problém dělal, jestli je to dítě naladěné na pozitivní vlnu. Místo toho, abych tam tu 5 dala, radši té mamince tam slovně napíšu „Dnes se to moc nepovedlo, zkuste to znovu“. Musím říct, že čím jsem starší, tím mám větší problém se známkováním. Je mi jich líto, což jsem jako mladá neuměla, ale teď už na to koukám jinak. Na tuto otázku moc neumím odpovědět, nevím to.

Jaký je váš názor na podpůrná opatření u žáků s SPU?

Asistentovi pedagoga jsem se vždy pocitově bránila, protože jsem měla pocit, že v té třídě jsem si pánem já sama. V momentě, kdy se shodnu s tím člověkem a jako lidi si sedneme, tak je to rozhodně přínosné pro mě i pro dítě. Moje kolegyně říká, že ona má asistentů ve třídě hodně a že nejsou dostatečně kvalifikovaní na tuto pozici. Mají pocit, že si na ni mohou

dovolit cokoliv, a občas mají tendenci přebírat vyučování. To si já vůbec nedokážu představit. Takže pokud si lidsky sednu a ten asistent pochopí, že je mně k ruce, a ne naopak já jemu. Kdybych já asistentku momentálně neměla ve třídě, tak to vůbec nemám šanci zvládnout. V tuto chvíli je ona přínosem. Dobré je to, že pomáhá i dalším dětem, pokud žák, kterého má na starost, není ve škole. Později bude problém, aby se ti asistenti ufinancovali. Pokud je nutné, aby ve třídě měly 4 děti asistenta pedagoga, nebude to možné je zaplatit.

Příloha B – odpovědi paní učitelky Vlasty

Jaký máte názor na inkluzi?

Já si myslím, že je to případ od případu. Já jsem měla ve třídě žáka, který měl asistentku. A musím říct, že jsem ho musela nechat opakovat ročník. Nakonec jsem ráda, že jsem to udělala, protože teď je v málopočetné třídě (je tam 15 žáků) a moc mu to pomohlo. Hlavně spadl do třídy, která je mnohem laskavější, než byla ta jeho předešlá. Tím, že spad do třídy, kde je jich málo, a spolužáci ho berou, tak se jeho nálada i výsledky lehce zlepšily. Je to však světlá výjimka. Obecně si myslím, že inkluze je blbost. Celý svět nám záviděl, jaké máme speciální školství, a my děláme všechno pro to, abychom si podrazili nohy pod sebou. Ti kantoři to měli dřív v malíčku. Ale musím říct, že my ty děti se SVP učit neumíme, my umíme učit jen ty zdravé. Já to vidím, na ně není čas, vše je na úkor dětí, které trpí jakoukoliv poruchou, protože se jim člověk nemůže věnovat tak, jak by chtěl. Samozřejmě každý posun je dobrý, ale jde o to, že šikovný děti by toho mohly umět daleko více, kdyby je děti znevýhodněné nebrzdily. K inkluzi se nestavím úplně odmítavě, to ne. Mně by se třeba líbilo, kdyby na základní škole byly třídy, kam by chodili žáci s poruchami a učili u nich speciální pedagogové, kteří by přesně věděli, jak s nimi pracovat. Vím, že to existuje, ale mělo by to být ve všech školách, nejen ve vybraných, jenže chápu, že na to nejsou finance. Líbilo by se mi, kdyby všichni žáci chodili na stejné předměty, jako je například výtvarná výchova nebo hudební výchova. Hlavní problém je v tom, když to dítě má nízké IQ, ty by nejvíce potřebovaly takovýto systém. Samozřejmě jsou děti, které mají poruchu učení a inteligence je v pořádku. Myslím si, že v dnešní době se každý učitel věnuje dítěti individuálně, protože to ani jinak nejde.

Jaké máte zkušenosti s žáky s SPU?

V každé třídě se nějaké dítě s SPU najde. Učím třetí a čtvrtou třídu, takže možná to je tím, že jich tam mám víc než kolegyně, které učí v první třídě, kde se na to ještě nepřišlo. Nejvíce jsem měla ve třídě děti s dysortografií a dyslexií. Samozřejmě se tam občas vyskytne nějaký dysgrafik, ale to není zas taková tragédie. Měla jsem i dyspraktika. Minimálně jsem měla jednoho žáka s SPU ve třídě v jednom školním roce. Zažila jsem rok, kdy jsem měla z 27 žáků ve třídě 9 dětí s SPU, a v té době ještě žádní asistenti nebyli. Bylo to náročné na práci jako takovou, protože jsem pořád musela mezi těma dětma lítat. Ale co se týče kázně, ta si

myslím, že je nedůležitější ve vyučování. Většinou děti pouze s SPU kázeň mají, avšak to se nedá říct o dětech s ADHD. Všechny poruchy se nějak zvládnou, ale nejhorší je to ADHD.

Využíváte v reedukaci s žákem s SPU speciální postupy či pomůcky?

Já hodně používám pracovní sešity a dyslektické tabulky od Zelinkové. Výborné webové stránky, které ráda využívám, jsou Vyrostu.cz, Rysava.websnadno.cz, Školákov.eu nebo Trida-u-mufa.webnode.cz. Mám teď kluky v sedmé třídě a dělám s nimi pedagogickou intervencí. Mně to přijde tedy úplně zcestné, bylo mi řečeno, že tu nápravu, kterou jsem s nimi doteď dělala, ať dělat přestanu, a místo toho, ať je doučuju látku. Shodou okolností toho kluka, kterého teď mám na to doučování, jsem už 2 roky měla na reedukaci. Při reedukaci jsem s nimi trénovala sluchovou a zrakovou percepci, pravolevou orientaci, procvičování slabik, postřehové hry. Nemůžu říci, že by se jejich znalosti nějak zlepšily tím doučováním, když to spolu máme jen jednu hodinu týdně. Je důležitý doma hodně číst. Ale když toho kluka, kterého jsem 2 roky měla na reedukaci, srovnám s klukem, který teď na to doučování přišel, zdá se mi, že se chytá lépe. Já jsem to teď pojala tak, že berou látku stupňování přídavných jmen, a oni neví, co to ty přídavná jména jsou. Takže já je začínám znovu učit základy, co to ty přídavná jména vlastně jsou. Vždy se snažím s nimi dělat učivo od základů, aby v tom měli jasno a mohli na tom nějak stavět.

Jak byste hodnotila přínos IVP pro žáka s SPU?

Je to prostě další papírování, stejně na ně učitel bere ohledy, protože vidí, že to dítě má problémy. Já si osobně myslím, že se to hodně kopíruje a vkládá a nic mi to neřekne. Pokud ten učitel tomu dítěti chce pomoc, tak mu pomůže. Pokud mu člověk pomoci nechce, tak to papír nezachrání. Dozvídám se pouze, jak s tím dítětem mám pracovat, ale pokud nevím diagnózu, jak s ním můžu pracovat. Pro mě bylo daleko důležitější, když tam napsali konkrétní diagnózu, a já pak sama už věděla, jak s ním budu pracovat. Takže pokud má dysgrafii, tak vím, že budu více trénovat motoriku, a jestli je to dyslektik, tak se budu zaměřovat na čtení, pozornost a percepci. Přijde mi, že mají univerzální věty a ty píšou ke všem.

Jak byste hodnotila školní úspěšnost žáka s IVP s SPU a žáka bez IVP s SPU?

U mě ve třídách je to tak, pokud žák nemá IVP, tak má plán pedagogické podpory. IVP je na doporučení poradny a plán pedagogické podpory vzniká na našem školním uvážení. Jsem toho názoru, že studijní výsledky těchto dětí jsou stejné. Pokud na něco během školního roku přijdu, tak se ty děti snažím posunout a tím pádem pomoci. Pokud si nejsem jistá, tak si nechám poradit poradnou. Někdy je to zbytečné, ale vždycky to zkusím. Měla jsem ve druhé třídě žáka, který se špatně soustředil, špatně četl, tak jsem ho poslala do poradny a tam zjistili, že mu nic není. Ale radši udělám dvakrát něco zbytečně než vůbec.

Jaký je váš názor na podpůrná opatření u žáků s SPU?

Podpůrná opatření jsou podle mě dostatečné. Měla jsem asistenta pedagoga minulý rok a zrovna s žákem, který ho opravdu potřeboval. Musím říci, že mi trvalo 2 měsíce, než jsem si na přítomnost toho člověka ve třídě zvykla. Bylo obtížné si zvyknout na ruch ve třídě. Pokud já něco říkám, chci, abych měla dětí stoprocentní pozornost a ne, aby se mi tam někdo pohyboval a rušil tu dětí pozornost. To jsme si ale s asistentem vyjasnili a našli jsme společnou řeč, určitá pravidla, která se ve třídě budou dodržovat. Po těch stanovených pravidlech to bylo skvělé. Zvykla jsem si na jeho pomoc a bylo mi líto, když odešel.

Příloha C – odpovědi paní učitelky Hany

Jaký máte názor na inkluzi?

Abych řekla pravdu, nejsem velkým příznivcem inkluze. Je to z toho důvodu, že tady vidím děti, které sem nepatří a kterým by bylo asi na speciální škole lépe. Z důvodu menšího kolektivu a pomalejšího tempa. Děti s SPU prostě to tempo nestíhají. Pokud mám ve třídě 30 dětí a mám tam alespoň jednoho žáka s SPU, nedá se mu věnovat tak, jak by to potřeboval. A i v tom kolektivu dítě začne mít za chvíli problémy. Na prvním stupni to ještě jde, ale jak učím na druhém stupni, už vidím, že ty děti jsou vyčleňovaní mnohem více. Už jim i pak na druhém stupni znevýhodnění žáci nestačí psychicky. Například teď v 6. třídě je žák, který má IVP. Je to takový ten žák s rysy autismu a začíná spolužákům vadit. Často něco pronese, nějaký nesmysl, nebo ruší práci. Nesnášel, když dostal špatnou známku. Hned propukl v pláč, takže na doporučení PPP ho vždy asistentka vyvedla na chodbu, ale přece nemůže ho vyvádět na chodbu donekonečna. Takovéto scény děti hrozně rušily. Inkluze mi přijde jako fajn nápad, ale v tom důsledku se vůbec neberou ohledy na normální děti. Teď je trend inspekce se zaměřovat pouze na sledování toho, jak pracujeme s žáky se znevýhodněním, jaké mají výsledky, ale nikdo se nezeptá, co ty normální děti. Je to na úkor těch, kteří potřebují větší péči například s pomocí na přijímačky. Já se nemůžu stejně věnovat těm, u kterých vím, že na střední školu vůbec nepůjdou. Nemůžu se věnovat dítěti se SVP tolik, kolik by potřebovalo, na škole speciální by tu péči mělo podstatně větší. I když se snažím, vím o nich, ale nedá se to zvládat.

Jaké máte zkušenosti s žáky s SPU?

U nás na škole máme nyní v 7. třídě 7 žáků s SPU, v 8. třídě 3 žáky s SPU a v 9. třídě 6 žáků s SPU. Většinou děti s SPU mají oprávněnou poruchu dys. Většinou se to diagnostikuje na prvním stupni, ale teď jsem se setkala v 6. třídě, že holčička jde na vyšetření až teď, což už mi přijde dost pozdě. Na těch dětech se ta porucha pozná, pletou si písmenka atd. Bohužel, nebo bohudík (nevím, co k tomu patří) si rodiče většinou zajišťují sami vyšetření v poradně. Od kolegyně vím, že tam jdou rodiče jen z toho důvodu, že dítěti něco nejde, a hned si myslí, že má nějakou poruchu. Ta poradna jim většinou něco napíše.

Využíváte v reedukaci s žákem s SPU speciální postupy či pomůcky?

Některé děti, které přijdou s papírem z vyšetření, tam mají uvedené požadavky na organizaci, některé ne. Pokud tam požadavky nemá, tak na to dítě beru ohled ve výuce, dělám všechno, co školské poradenské zařízení doporučí. Ale toto dítě nemá nárok na nic speciálního, má nárok na buď individuální plán, nebo plán pedagogické podpory. Některé děti tam mají tabulky s požadavky na organizaci výuky ve škole a buď mají většinou pedagogickou intervenci, což je jedna hodina týdně navíc klasického doučování, anebo tam mají předmět speciálně pedagogické péče. Ten tu mají 3 děti na celé škole. Těm se věnujeme víc, ty mají samostatné hodiny nebo můžou být i ve skupině. Někdy jsou ještě v papíru z poradny vypsány speciální pomůcky, které by měl žák využívat. Například se využívají pomůcky pro rozvoj řeči, na podporu sluchového vnímání a rozlišování, softwarové a IT vybavení, speciální učebnice pro výuku čtení, upravené pracovní listy, bzučák. Většinou se žákům snažím umožnit delší čas na práci, dávám jim místo diktátů doplňovací cvičení a toleruju větší množství chyb než u ostatních. Většinou tedy respektuju jejich pomalejší tempo, ale musím být opravdu individuální, protože si na to můžou moc zvyknout a pak koukají z okna místo toho, aby pracovali, protože vidí, že mají polovičku cvičení, co ostatní.

Jak byste hodnotila přínos IVP pro žáka s SPU?

Máme tu možnost úpravy očekávaných výstupů vzdělávání nebo vůbec úpravu obsahu vzdělávání. Některé děti by mohly mít třeba redukované učivo, což se mi tedy ještě nestalo. My tady máme vždy v běžné třídě zvládnout to, co ostatní. Je to na učiteli, například já vím, že v češtině nezvládnou složité větné rozbory, tak to s nimi dělat nebudu. To, co je učivo navíc, to, co nebudou potřebovat, s nimi nedělám. Výstupy v IVP mají žáci stejné. Měli by zvládnout to, co zvládnou děti bez IVP. Já bych řekla, že je to stejné, když má IVP a když má plán pedagogické podpory. Opravdu se těm dětem s IVP snažím pomáhat a stejně se snažím pomáhat i dětem jen s plánem pedagogické podpory. Děti s IVP nemají větší úlevy.

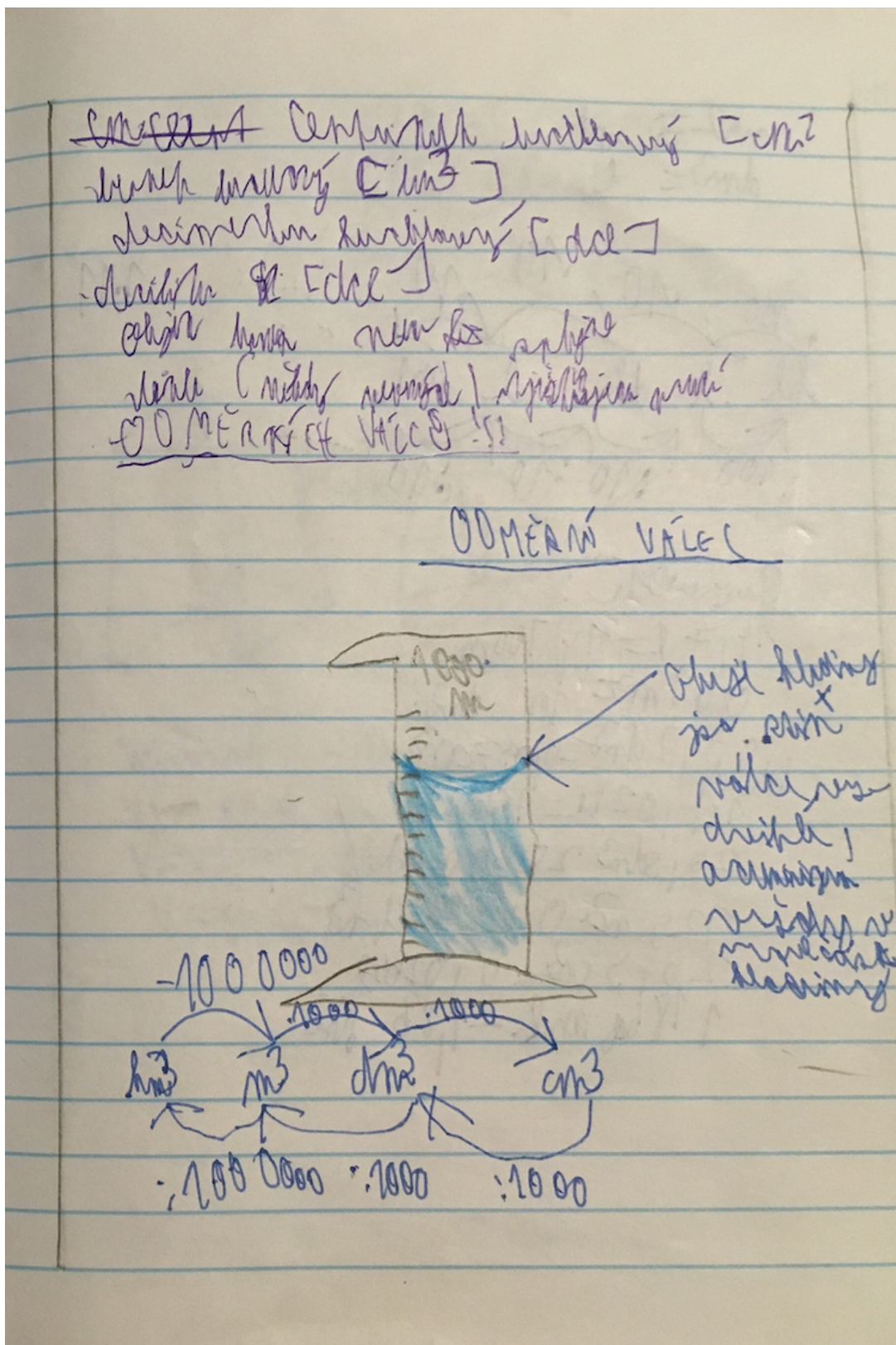
Jak byste hodnotila školní úspěšnost žáka s IVP s SPU a žáka bez IVP s SPU?

Nevidím ve výsledcích žádný rozdíl. Většina dětí má i horší známky tak jako tak. Většina dětí s SPU se pohybuje na pásmu průměru či podprůměru. Měly by špatné známky i tak.

Jaký je váš názor na podpůrná opatření u žáků s SPU?

Můžou do IVP napsat cokoliv, ale pokud na to nemám čas, tak to bohužel nezvládnou dle doporučení poradny dodržovat. Ale jsem ráda, že mi tam napíší, co s tím dítětem mám dělat, jestli potřebuje to doučování. My tu zprávu z poradny potřebujeme, abychom na to dostali finance. Abychom měli nějaké potvrzení, že to dítě poruchu má. Samozřejmě, když to dítě nepůjde do poradny, ale já uvidím, že nějakou poruchu má, já mu ty úlevy můžu dávat. Asistent pedagoga je dobrá věc, ale je riziko, že si to dítě na toho asistenta moc zvykne. Pokud asistent pracuje tak, jak má, je jeho práce přínosná. Je to však asistent učitele, ne toho dítěte, což někdy tak v praxi vypadá. Někdy mu asistent moc pomáhá, což je na škodu. Ale jinak je to velká úleva pro učitele.

Příloha D – ukázka rukopisu žáka Jana v 6. třídě



Zdroj: autor

Příloha E – ukázka z pracovního sešitu pro nápravu vývojových poruch učení

Cviky k uvolnění zápěstí a záprstí
Kroužení kolem kuřátka do oválu.

*Pišu, pišu vejce pro našeho strejce.
Až to vejce napišu, zavolám si na Ríšu.*

10

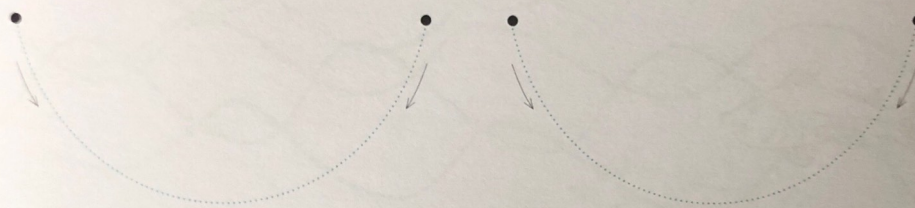
Zdroj: autor

Příloha F – ukázka z pracovního sešitu *Moje první psaní*

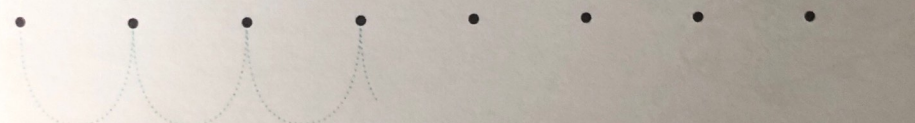
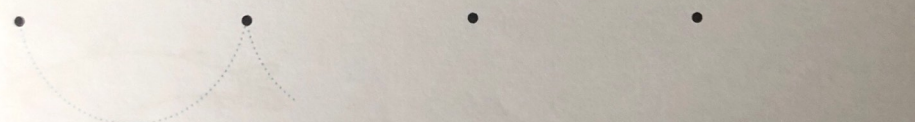
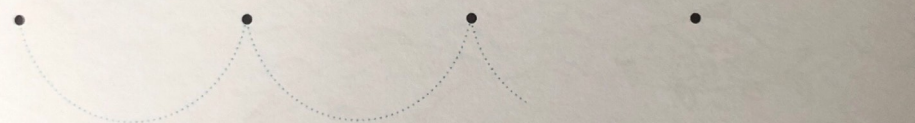
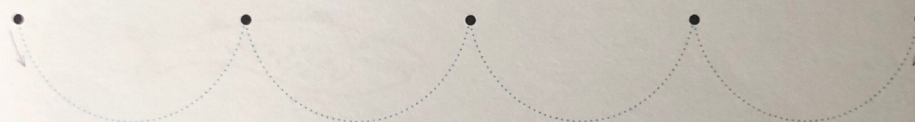
Nácvik dolního oblouku a lehkého posunu ruky

Psaní oblouků v rytmu říkanky zleva doprava a zpět.

*Houpy, houpy,
kočka snědla kroupy.
Kořata se hněvala,
že jim také nedala.*



Dále plynule přes celý řádek tam a zpět.



Žáci kreslí víckrát přes sebe. Ruka je lehce podepřená a volně se posunuje po papíru.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Vendula Slabá

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Prezenční

Název práce: Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na Základní škole T. G. Masaryka Velim

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 18

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 6

Počet ostatních zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Milan Fleischmann