

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Podpora žáků se specifickými poruchami učení v kontextu
rámcového vzdělávacího programu pro ZV v regionu Brno -
venkov**

Bakalářská práce

Brno 2008

Vedoucí práce:
Doc.PaedDr.Miroslava Bartoňová,Ph.D.

Autor práce: Monika Randuchová

Bibliografický záznam

RANDUCHOVÁ, Monika. *Podpora žáků se specifickými poruchami učení v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro ZV v regionu Brno - venkov : bakalářská práce.* Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra speciální pedagogiky, 2008. 37 l., 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce Miroslava Bartoňová.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Brně dne 14. dubna 2008

Monika Randuchová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Doc.PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracovávání bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD.....	6
1 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	7
1.1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE - INTEGRACE, INKLUZE	7
1.2 LEGISLATIVA V SOUVISLOSTI S INTEGRAČNÍMI TRENDY	9
1.3 SLOŽKY PORADENSKÉHO SYSTÉMU SE ZAMĚŘENÍM NA JEDINCE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	12
2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	15
2.1 TERMINOLOGICKÉ POJETÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	15
2.2 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	18
2.3 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	18
REEDUKACE DYSLEXIE	20
REEDUKACE DYSGRAFIE	20
REEDUKACE DYSORTOGRAFIE.....	21
REEDUKACE DYSKALKULIE	22
3 PODPORA ŽÁKŮ S SPU V KONTEXTU RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V REGIONU BRNO – VENKOV	23
3.1 CÍL, HYPOTÉZA, METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	23
3.2 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO SOUBORU A TECHNIK ŠETŘENÍ.....	24
3.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	26
3.4 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ.....	32
ZÁVĚR.....	33
RESUMÉ	34
RESUMÉ	34
POUŽITÁ LITERATURA.....	35
INTERNETOVÉ ADRESY.....	36
SEZNAM PŘÍLOH.....	37
PŘÍLOHY.....	38

Úvod

Nástup do první třídy znamená pro každé dítě první zásadní zlom v životě. Pro některé (a snad jich není mnoho) noční můra, pro jiné nadšené očekávání. Téměř ze dne na den se z předškoláků stávají školáci, kteří mají povinnosti a důležité úkoly. Chtějí všem ukázat, jak jsou šikovní, chtějí se pochlubit pěknými známkami a pochvalami od paní učitelky. Je důležité, aby byli pedagogové základních škol znalí v problematice specifických oruch učení. Čím dříve se porucha odhalí a zahájí se včasná podpora, tím menší nepříznivé důsledky této poruchy můžeme očekávat.

Cílem bakalářské práce je analyzovat problematiku integrace žáků se specifickými poruchami učení na základních školách, názory pedagogů na integraci těchto žáků a možnosti jejich podpory v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje terminologická východiska. Je zaměřena na vysvětlení pojmů integrace a inkluze. V další subkapitole je pozornost věnována legislativě, která souvisí s integračními trendy. Od školního roku 2007/2008 byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, které stanovují závazné rámce vzdělávání. Zde je pozornost směřována k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Integrace a speciální vzdělávání by se neobešlo bez podpory poradenské systému, který je charakterizován v poslední subkapitole. Druhá kapitola definuje specifické poruchy učení a klasifikuje jednotlivé poruchy učení. Druhá subkapitola je vysvětluje možnosti vzniku čili etiologii specifických poruch učení. Obsahem třetí subkapitoly je nástin reedukační péče jednotlivých poruch učení, včetně obecných reedukačních zásad.

Třetí kapitola podává výzkumné šetření realizované ve městě Brno – venkov. K jejímu zpracování bylo použito techniky rozhovoru, analýzy odborné literatury.

1 Terminologická východiska

1.1 Vymezení terminologie - integrace, inkluze

Dostupnost vzdělání se v posledních desetiletích stalo základním ukazatelem vyspělosti společnosti. Právo na vzdělání patří k základním právům každého dítěte kdekoli na světě. Každé dítě je však individuum - má různé schopnosti, vlastnosti, zájmy a potřeby. Každé dítě však není schopno svým potřebám čelit bez obtíží. Myslíme tím žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich obtíže se zákonitě projevují v procesu vzdělávání. Problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v posledních dekáдах věnována značná pozornost. Většina školských systémů ve světě provádí pokrokové reformy, které respektují jedinečnost každého jedince. I školství v České republice v současné době prochází procesem transformace, jejíž cílem je vytvoření demokratické a humánní školy, kde mají všichni členi společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. K zásadním momentům v našem školství dochází po roce 1989 a to v souvislosti s úpravou právních norem, které umožňují společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách. Oblast výchovy a vzdělávání dětí a mladistvých s postižením již není doménou jen speciálního školství, ale stává se v souvislosti s integračními trendy záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Vzdělání přestává mít charakter sociální výsady, ale stává se součástí života každého jedince a společnosti.

Termín **integrace** pochází z latiny a znamená "spoluvytvoření celku" (Bartoňová, Franková, Vítková in Bartoňová s. 11). Integrací postižených se mimo jiné obory zabývají i speciálně pedagogické disciplíny. Snaží se vytvářet takové společenské prostředí, kde vedle sebe žijí zdraví a postižení, respektují se, pomáhají si a jsou rovnoprávnými členy. Cílem speciální pedagogiky je snaha o co největší rozvoj osobnosti postiženého nebo znevýhodněného jedince, tak aby se mohl co nejlépe zapojit do společnosti.

WHO (1976) definuje integraci jako *sociální rehabilitaci schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vyvíří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společenský významné a potřebné* (Pipeková, 1998 s.29).

Za nejvýstižnější definici integrace je dnes považována definice švýcarského odborníka Bürliho, kterého citoval Mühlpachr: *integrace je snaha poskytnout v různých*

formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám (Mühlpachr in Vítková 2003).

Z domácích autorů se tomuto fenoménu věnuje Jesenský, který charakterizuje integraci takto: *"Integraci definujeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti vztahů těchto skupin."* Považuje tedy integraci za stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné (Pipeková 1998 s. 29). Konkrétně pedagogickou integraci popisuje jako *dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích institucí.* (Müller 2001 s. 11).

Pro zdařilou integraci je třeba zajistit řadu podmínek. Mezi tyto podmínky patří:

- a) dítě s postižením – integrace je ovlivňována druhem a stupněm postižení, komunikativností dítěte,
- b) rodina dítěte s postižením,
- c) škola – měla by být snadno dostupná, vybavená po materiální stránce, připravenost učitele po odborné stránce, příprava třídního kolektivu na postiženého spolužáka a následné přijetí postiženého dítěte spolužáky.

Integrace může být provedena dvojí formou. Jedná se o **individuální zařazení** dítěte s postižením do běžné třídy zkladní (mateřské, střední) školy a nebo do **speciální třídy** takové školy. Obě formy integrace nesou výhody, ale také nevýhody. Individuální integrace znamená úplné začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, ale bývá často náročná na odborné vedení a prostředky speciálně pedagogické podpory. Tento princip speciálně pedagogické podpory je ve speciálních třídách při běžných školách zachován a kontakt žáků s přirozeným prostředím tak není úplně omezován jako ve speciálních školách, nebo dokonce ústavech (Müller a kol. 2001).

Vítková ve své publikaci (2003 s.17) uvádí, že pojmu integrace se stále více přibližuje termín **inkluze**, který je ve shodě s naším názorem vnímán v širším významovém smyslu. Pojem inkluze se u nás používá spíše synonymně ke slovu integrace, nebo jako optimální integrace. Tento pojem odráží snahu o umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí hlavního vzdělávacího proudu od

počátku, bez předchozího vyčlenění. Cílem je umožnit maximální a rovnocennou účast v životě společnosti, která respektuje a cení si odlišnosti a odmítá diskriminaci a předsudky. Inkluzivní školy umožňují zapojit se do školního prostředí, jsou snadno přístupné, podporují spolupráci a rovnost šancí zúčastněných. Inkluze nabízí možnost zúčastnit se společenského života i mimo tato zařízení. Inkluzivní vzdělávání umožňuje žákům získat širší pohled na svět, pomáhá přijímat jinakost druhých a podílí se na naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince (Bartoňová 2005 s. 214).

1.2 Legislativa v souvislosti s integračními trendy

Právo dětí na vzdělání je zakotveno v **Listině práv a svobod**, jejíž článek 33 je součástí Ústavy České republiky.

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených a znevýhodněných dětí a mladistvích jsou vyjádřeny v zákoně č. **561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání** (tzv. školský zákon). Tento zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005.

Ze zásad a cílů vzdělávání v § 1 vyplývá, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu sociálního původu nebo zdravotního stavu, má být zohledňován zdravotní stav.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami **upravuje § 16**. Je zde definováno, že *dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, kombinované postižení, autismus a poruchy učení. Za zdravotní znevýhodnění ve významu tohoto zákona se považuje zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehké zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování vyžadující zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním se označuje rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na našem území. Speciální vzdělávací potřeby zjišťuje poradenské zařízení. Obsah, formy a metody vzdělávání musí odpovídat jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Je nařízeno vytvoření takových podmínek, které toto vzdělávání umožní. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*

mají právo na pomoc školy a školského poradenského zařízení, při přijímání a ukončování vzdělávání na stanovení vhodných podmínek odpovídajících jejich potřebám. Při hodnocení se přihlíží k jejich postižení nebo znevýhodnění. U žáka s poruchou učení lze na žádost zákonného zástupce a rozhodnutí ředitele využít slovního hodnocení (podle § 51) . Od školního roku 2007/2008 rozhoduje o nároku na slovní hodnocení i školní rada. *Ředitel školy může do třídy, ve které se vzdělává jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit funkci asistenta pedagoga* (<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon/>).

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je rozpracováno ve **vyhlášce č. 72/2005**, *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* navazující na školský zákon. Školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). PPP poskytuje služby žákům a studentům s poruchami učení a chování, s výukovými problémy, žákům neprospívajícím apod. Provádí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Tato diagnostika slouží jako podklad pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování, nebo pro návrhy na zařazování/přeřazování žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>).

Na školský zákon navazuje **vyhláška č. 73/2005**, *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáka do speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením probíhá formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve speciální škole nebo kombinací předešlých forem. V § 5 je seznam typů speciálních škol, konkrétně pro žáky s poruchami učení jsou zřizovány základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>).

Od školního roku 2007/2008 se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí a žáků od 3 do 19 let. Vychází z principů

kurikulární politiky, které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a ukládá je školský zákon. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní**. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání stanovuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy stanovují závazné rámce vzdělávání v jednotlivých etapách – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které si individuálně vytváří každá základní škola. Tyto dokumenty jsou veřejné, a tedy přístupné i nepedagogům.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je rozdělen do 4 částí:

Část A vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů.

Část B charakterizuje základní vzdělávání.

Část C vymezuje

- pojetí a cíle základního vzdělávání,
- klíčové kompetence,
- vzdělávací oblasti a průřezová témata,
- rámcový učební plán.

Část D se orientuje na

- vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- vzdělávání mimořádně nadaných žáků,
- materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV,
- Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

RVP ZV je doplněn přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Kapitola „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ formuluje možnosti vzdělávání těchto žáků. Jsou stanoveny odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, které vycházejí z RVP ZV a jsou východiskem pro tvorbu ŠVP. Pro úspěšné vzdělávání je potřebné uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka. Je možné upravit vzdělávací obsah, formy i metody výuky, tak aby vše byl v souladu se vzdělávacími požadavky a zároveň možnostmi žáků. Je možné změnit délku vyučovací hodiny, zařadit do ŠVP speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče.

Škola má umožnit využívat podpůrná opatření při vzdělávání a ve svém ŠVP uvádí kompenzační, didaktické pomůcky, speciální učebnice, výukové programy apod. Škola musí zajistit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče. Při hodnocení výsledků vzdělávání zohledňuje druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění. Důležitou podmínkou kvalitního vzdělávání těchto žáků je také spolupráce s rodiči, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště a s ostatními školami vzdělávající žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. ŠVP má nabízet vhodné vzdělávací nabídky a podporovat nadání žáků. (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>).

1.3 Složky poradenského systému se zaměřením na jedince se specifickými poruchami učení

Poradenství pro žáky s poruchami učení je poskytováno přímo ve školách a zároveň pedagogicko – psychologickými poradnami podle vyhlášky č.72/2005 Sb.

Výchovný poradce, který působí na všech typech a stupních škol. Poskytuje pedagogicko-psychologické poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání a zajišťuje také problematiku profesní orientace.

Školní psycholog a speciální pedagog, kteří pracují v oblasti základního školství. Snaží se snižovat riziko vzniku výchovných a výukových problémů u žáků. Do kompetence školního psychologa patří depistáž, diagnostika, konzultační, poradenská a intervenční práce, metodická práce a osvěta. V kompetenci školního speciálního pedagoga je depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika a intervence, metodická a koordinační činnost ve škole.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou samostatnými subjekty. Jejich činnost je popsána ve vyhlášce č.72/2005 Sb. a přímo navazuje na § 116 školského zákona. Tato vyhláška stanovuje, že školská poradenská zařízení (speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny) poskytují dětem, žákům, a studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, vykonávají speciálně pedagogické a psychologické služby, preventivně výchovnou intervenci a pomáhají při profesní orientaci a přípravě na budoucí povolání dětem, žákům a studentům.

Diagnostikují (mimo jiné) specifické poruchy učení, vytváří diagnostiku jako podklad pro integraci žáků se SPU a chování nebo jako návrhy na zařazení/přeřazení žáků se SPU a chování. Diagnostika SPU probíhá v PPP. V rámci psychologické a speciálně pedagogické intervence poskytují individuální a skupinovou reedukaci žákům se SPU, zajišťují poradenské nebo terapeutické vedení rodiny a konzultace s pedagogickými pracovníky.

Tyto služby jsou poskytovány dětem a mládeži ve věku od 3 až do ukončení středního vzdělání. Činnost je zajišťována psychologem, speciálním pedagogem, metodikem prevence a sociální pracovnící (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasa-c-72-2005-sb-1>).

Speciálně pedagogická centra poskytují své služby dětem a mládeži se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a dětem s vadami řeči. Péči zde zajišťuje psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Zaměřují se na poradenskou činnost s určitým druhem postižení ve věku od tří let do ukončení středního vzdělání. Poradenské služby jsou nabízeny také školám a školským zařízením s integrovaným žákem (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasa-c-72-2005-sb-1>).

Střediska výchovné péče jsou řazeny do poradenského systému od roku 1997. Jejich činnost je popsána v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Zajišťují prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a poradenství k této problematice (srov. Vyhláška č. 72/2005Sb., www.vuppraha.cz/soubory/109_2002_Sb.txt).

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) provádí analýzy a průzkumy v oblasti poskytování poradenských služeb. Vytváří koncepce vyplývající z potřeb Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti poradenských služeb. Organizuje další vzdělávání odborných pracovníků poskytujících poradenství ve školách. Zajišťuje přenos odborných poznatků z oblasti poradenství ve školství. Vydává metodické a informační materiály k této problematice. Zabezpečuje koordinaci škol a školských zařízení v poskytování poradenských služeb. Spolupracuje s českými i zahraničními odborníky z oblasti psychologie, speciální pedagogiky, výchovného a kariérového poradenství, zdravotnictví a sociální péče (<http://www.ippp.cz/>).

DYS-centra jsou dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob zaměřující se na problematiku specifických poruch učení. V současné době působí na území České republiky 7 DYS-center, které sdružuje Asociace DYS-center. Svoji činnost mají zakotvenou ve stanovách a je směřována k dětem se SPU a jejich rodičům. Zabývají se pěti základními oblastmi:

- Oblast informační - spočívá ve zprostředkování a výměně informací mezi jednotlivými pracovišti a institucemi.
- Oblast dokumentační – vede dokumentaci, půjčuje odborné knihy a videozáznamy.
- Oblast terapeutická – provádí individuální a skupinové terapie poruch učení a chování.
- Oblast vzdělávací – pořádání seminářů, poskytování odborných konzultací a stáží ve specializovaných třídách a dalších odborných pracovištích.
- Oblast doplňková – organizování smysluplných volnočasových aktivit, vydávání metodických materiálů, publikací a pomůcek.
(www.dyscentrum.org)

2 Specifické poruchy učení

2.1 Terminologické pojetí specifických poruch učení

Přestože již bylo o specifických poruchách učení (dále SPU) hodně napsáno, jedná se o otázky velmi aktuální. Problematika SPU získala v naší době na závažnosti, protože umět dobře číst a psát znamená mít otevřenou cestu k dalšímu vzdělávání a informacím. Žáci s poruchami učení, navzdory své často nadprůměrné inteligenci, zažívají opakované školní neúspěchy, které jsou často přisuzovány jejich nedostatečné snaze a úsilí. Tyto děti mívají potíže ve čtení a psaní již od počátku školní docházky, většinou bez ohledu na to, zda se do školy připravují nebo ne. Taková zkušenost představuje velké zklamání, které je silně demotivuje a kazí jejich vztah ke škole (Matějček, Vágnerová a kolektiv 2006, s. 238). Potíže se neprojevují pouze v prostředí školy a vzdělávacího zařízení, ale následně také ovlivňují osobnost jedince, jeho rozvoj, zájmy, postavení ve skupině a profesní orientaci.

Podle Michalové (2001 s.3) je v České republice péče o děti se SPU v mladším školním věku dobře propracovaná, a to jak po stránce diagnostické, tak reedukační, nejen ve specializovaných třídách, ale i v integraci v běžných třídách základních škol. Tato stabilizovaná situace nastala v 80. letech, kdy byl vydán metodický návod k hodnocení a klasifikaci a mnoho výzkumných prací pokročilo. Problém však zůstává u starších žáků se SPU, kde se poruchy promítají i do dalších předmětů, než jen český jazyk, cizí jazyk a matematika.

Poruchy učení se staly interdisciplinárním tématem, což dokládá množství odborné literatury k tomuto tématu a četnost výzkumů různých vědních oborů. U nás se problematikou SPU z hlediska speciálně pedagogického zabývají autoři jako Zdeněk Matějček, Olga Zelinková, Věra Pokorná, Alena Šafrová, Miroslava Bartoňová, Zdena Michalová a další. Ze zahraničních autorů jsou to např. Barkley, Munden.

Odborný termín poruchy učení byl uveden do odborné literatury Samuelem Kirkem roku 1963.

Matějček se přiklání k **definici SPU** odborníků z USA z roku 1980: *Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např.*

smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Michalová 2001, s.15)

Tyto poruchy se mohou u dětí vyskytovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch, nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Častý je i výskyt v kombinaci se syndromem lehké mozkové dysfunkce (dále LMD). Projevy uvedených poruch se v konkrétních případech liší.

Dyslexie je specifická porucha, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.

Současná definice z roku 2003 (Zelinková 2006 s. 120), kterou vypracovala Mezinárodní dyslektická společnost Annals of Dyslexia. *Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*

Dyslexie postihuje rychlost čtení, které může být pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovitostí (tzv. levohemisférové čtení). Objevují se tzv. specifické chyby, které se projevují v rozpoznávání a zapamatování si tvarově podobných písmen (b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h apod.), v rozlišení zvukově podobných písmen (a-e-o, b-p), v přesmykování slabik, vynechávání písmen, slabik, slov, vět, nebo přidáváním písmen (zvláště vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět, domýšlejí si koncovky slov, obtížně spojují písmena ve slabiku a slabiky ve slovo. Často opakují začátky slov. Neudrží pozornost na jednom řádku, a proto přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Děti mají potíže i v reprodukci čteného textu – buď si vůbec nepamatují, co četli, nebo je reprodukce nesprávná, protože se příliš soustředí na samotné čtení (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001 s. 6).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Jde o vývojově sníženou schopnost až neschopnost naučit se psát.

Děti mívají při psaní neuvolněnou ruku, psací potřebu drží křečovitě a výsledkem je pak snížená kvalita písma. Dochází k potížím v osvojování si jednotlivých písmen, napodobení tvaru písmene, ve spojení hlásky s písmenem, v navazování jednotlivých písmen, písmena nedotahují, nedodržují jejich správné tvary. Dysgrafik zaměňuje tvarově podobná písmena, např. m-n, o-a, r-z, l-k-h,j-p, S-L-Z apod. Také obtížně dodržuje lineaturu, výšku písma a úpravu, píše pomalu, namáhavě, neobratně, nebo píše rychle, ale opět na úkor kvality (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001 s. 9).

Nechť až odpor dysgrafiků k psaní často přetrvává až do dospělosti, proto jako možnost lze vidět v používání počítače nebo psacího stroje.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, týká se zejména tzv. specifických dysortografických jevů.

Specifické dysortografické chyby se projevují nejvíce v diktátech, ale také v přepisu. Můžeme pozorovat vynechávání nebo přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny hlásek zvukově podobných, vkládání písmen (zejména samohlásek do shluhu souhlásek), chyby z artikulační neobratnosti, záměny hlásek a slabik zvukově podobných. Nedodržování hranic slov v písmu (píše slova dohromady, nejčastěji slova s předložkami a zvrtnými zájmeny, nebo je nelogicky rozděluje), nerozlišení začátku a konce věty (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001 s. 8).

Dyskalkulie je specifická porucha základních matematických schopností a počítání. Tato porucha není ovlivněna defektem mentálních schopností nebo nevhodným způsobem výuky (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001 s. 11).

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Může se projevit při běžných denních činnostech i ve vyučování. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji nazývá *specifická vývojová porucha motorické funkce*. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné (Zelinková 2006 s.126).

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, má potíže s pochopením perspektivy a převedením své představy na papír (Bartoňová in Vítková ed. 2003 s. 117).

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukování hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus (Bartoňová in Vítková ed. 2003 s. 117).

2.2 Etiologie specifických poruch učení

SPU jsou specifická ve své etiologii i ve svých projevech. Přesný původ SPU není dosud přesně znám. Předpokládá se, že jde o poruchy vrozené, jejichž obraz je velmi variabilní. Vznikají drobným poškozením mozku v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Svoji roli zde hraje i dědičnost (uvádí se 40% dětí postižených rodičů), případně kombinace dědičnosti a poškození mozku ve výše popsaných obdobích života. Tyto poruchy jsou mj. způsobeny netypickou organizací aktivit mozku a dominancí mozkových hemisfér. SPU jsou nejčastěji přisuzovány k dysfunkci části mozku (následkem lehké mozkové dysfunkce). Vliv může mít i lateralizace. Určitý vliv může být přikládán i nepříznivému vlivu rodinného prostředí a poruchám ve vývoji dítěte. Kaprová uvádí, že: „*V anamnéze některých dětí, které mají problémy se čtením, resp. Psáním, nelze zcela vyloučit jistou míru komunikační deprivace v raném dětství vyvolanou dlouhodobě převažujícím příjmem dvourozměrných informací zprostředkovaných televizí, videem či schematickými a jednostrannými počítačovými hrami.*“ Příčina může být také neznámá nebo nejasná.

Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001 s.4) zdůrazňují, že se tedy nejedná o problematiku vzniklou z příčin vnějších, kdy podobné problémy vznikají na základě např. neurotizace dítěte, použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, absencí školní docházky, nižší sociokulturní úrovně nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.

Specifikem jsou i průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti. Tyto poruchy nazýváme i poruchami funkčními z důvodu poruchy funkcí potřebných pro schopnost naučit se psát, číst a počítat. Jedná se o funkce percepční, kdy je narušeno vnímání sluchové a zrakové. Dále funkce kognitivní, kdy je narušena schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Narušeny jsou i funkce motorické, kdy se projevuje porucha jemné i hrubé motoriky, ale i mluvidel a očních pohybů. Může být narušena i motorická koordinace, rytmicita a funkce senzomotorické, kdy je narušeno propojení poznávacích a motorických funkcí.

2.3 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace SPU je dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces s cílem odstranit nebo zmírnit obtíže dítěte a zlepšit jeho celkový psychický stav. Obraz těchto poruch je velmi variabilní, a proto profil každého žáka je individuální. Ve svém

výsledku jedinci s poruchami učení tvoří velmi heterogenní skupinu s významnými interindividuálními rozdíly (Zelinková, 2006). Proto neexistuje žádná univerzální účinná metoda reedukace. Výběr reedukační metody vychází z individuálních zvláštností jednotlivců s ohledem na věk a stupeň poruchy a s přihlédnutím na jejich psychologické charakteristiky, schopnosti a motivaci. Je nutné respektovat fázi nápravy, v níž se dítě nachází.

Efektivní reedukace SPU vychází z diagnostiky, která by měla být co možná nejpřesnější, abychom mohli vyvodit možnosti dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti a motivaci k práci. Dále se reedukace odvíjí z podpory rodiny, z týmové spolupráce vyučujících žáka a ostatních osob, které jsou s dítětem v kontaktu. Nezbytnou podmínkou je sociální klima a vstřícný dialog. Důležitá je kvalifikovaná připravenost učitele, který je schopný soustavně dítě motivovat, aby se zabránilo subdeprivaci, a zamýšlet se nad svým přístupem k němu.

Obecné reedukační zásady

Respektování individuálních zvláštností dítěte – především jeho schopnost koncentrace, motivace k práci a podporu v rodině. Vycházíme z přesného diagnostického rozboru dítěte. Terapii zaměřujeme na specifiku jednotlivého případu. Cvičení, která má dítě provádět, musí být přiměřená jeho schopnostem a navazují na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na jeho schopnosti, věk a učební osnovy. Důležitý je dobrý začátek, a proto se snažíme dítě motivovat pocitem úspěchu. Takto si můžeme zájem dítěte udržet. Postupujeme po malých krocích, nejprve činnost zautomatizujeme a pak teprve pokračujeme dále. Pracujeme pravidelně, pokud možno denně asi 10-15 minut. *Cílem nápravy není jen překonat specifické nedostatky, ale umožnit dítěti, aby se naučilo samo sebe korigovat a bylo úspěšné.* (Bartoňová 2005 s. 69).

Ve škole by dítě mělo sedět blízko učitele, nejlépe uprostřed, samotné nebo vedle klidného dítěte. Nová látka by mu měla být prezentována krátkými větami a jednoduchými slovy. Kontrolujeme, zda učivo pochopilo. Úkoly mu zadáváme s krátkodobými termíny plnění, dohodneme se na způsobu známkování, na počtu možných chyb a počtu úkolů. Snažíme se vyhnout rychlému rytmu výuky, aby nedocházelo k jeho rychlé únavě a ztrátě pozornosti. Diktáty jsou pro děti se SPU náročné a vysilující, proto už bychom po takových činnostech neměli probírat novou nebo těžkou látku. Při zadání úkolu mu ze začátku pomůžeme a ujistíme se, zda chápe zadání svého úkolu. Písmo na pracovních listech by mělo být dostatečně velké a čitelné.

Nenutíme ho k hlasitému čtení před třídou. Učitel by měl mít vytvořené vizuální a fonologické pomůcky, které soustavně doplňuje.

Je důležité nechat dítě objevovat svoje schopnosti, proto mu klademe otázky, které umí vyřešit. Takto se snažíme, aby zažilo úspěch i před ostatními dětmi. Při neúspěchu se ho snažíme povzbudit a najít v jeho práci něco pozitivního.

Reedukace dyslexie

Zelinková (2003 s. 79) rozděluje reedukaci dyslexie na dvě oblasti: technika čtení (dekódování) a porozumění.

Pro dekodování je důležité mít rozvinutou schopnost zrakoprostorové orientace písmen. Tuto schopnost můžeme rozvíjet pomocí hmatu (ohmatávání písmen, psaní písmen prstem na záda). Další potřebnou schopností pro dekodování je spojení hlásky s písmenem. Nacvičujeme čtení písmen na kartách, z počítače a řady písmen za sebou takovou formou, aby dítě písmeno vidělo, hmatalo a zřetelně artikulovalo. Zapojujeme řeč, sluch, zrak, hmat a kinestetické vnímání. V další etapě nácviku dekodování spojujeme písmena do slabik. Zautomatizované čtení slabik vede od odděleného slabikování k plynulému slabikování. Pokud vyžadujeme příliš brzké plynulé čtení bez předchozího zvládnutí čtení slabik, dochází pak k tzv. dvojímu čtení, kdy si dítě čte slovo dopředu po písmenech. Po zvládnutí plynulého slabikování přecházíme ke čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby. Začínáme se čtením slov složených ze tří písmen, dále dvouslabičných slov s otevřenou slabikou, dvouslabičných slov s uzavřenou slabikou a přecházíme ke slovům tvořených z více slabik až po slova se souhláskovými shluky. Cílem je globální čtení, tj. poznávání slova jako celku. Poslední etapou dekodování je čtení vět a souvislého textu. Nejprve čteme snadné věty, které ihned spojujeme s obsahem, potom přejdeme ke čtení souvislého textu.

Dekódování je prostředkem k porozumění čtenému textu. Čím lépe dítě zvládá techniku čtení, tím více pozornosti může věnovat porozumění.

Základním pravidlem je pravidelnost čtení okolo 10 minut denně. Čtený text by měl být pro dítě zajímavý a přiměřený věku, proto využíváme jeho zájmů a čteme jeho oblíbené knihy a časopisy. Těžká slova přečte po hláskách. Aby nepřeskakovalo řádky, používáme čtecí okénko. Více než chyb si všímáme toho, zda porozumělo obsahu.

Reedukace dysgrafie

Reedukace zahrnuje rozvíjení hrubé a jemné motoriky. Jemnou motoriku procvičuje dítě v rámci jiných předmětů, například pracovní výchova a výtvarná

výchova. Před psaním provádíme uvolňovací cvičení, cvičení prstů a cvičení pohybové paměti. Uvolňovací cviky předcházejí nácviku psaní. Nejprve je provádíme na svislé ploše, pak na šikmé ploše a nakonec přejdeme k vodorovné ploše. Velikost plochy postupně zmenšujeme. Psací náčiní střídáme, mělo by snadno zanechávat stopu, abychom předcházeli silnému tlaku. Zkontrolujeme správné sezení a správné držení psacího náčiní. Jako pomůcku pro správné držení psacího náčiní využíváme trojhranné nástavce. Cílem je plynulost a rytmus, který můžeme podpořit říkankami. Písmeno vyvozuje učitel tak, aby dítě chápalo, jak tvar vzniká, proto ho předvádí na tabuli a slovně svůj pohyb komentuje. Pak jej dítě obtahuje a zkouší psát písmeno nebo slovo ve vzduchu se zavřenýma očima. Velikost písma upravujeme pomocnými linkami. Opět se snažíme, abychom dítě nepřetěžovali stálým psaním a dáváme přednost pravidelným, krátkým procvičováním (Zelinková 2003 s. 92).

Reedukace dysortografie

Zaměřujeme se na rozvoj funkcí, které jsou nedostatečně rozvinuté, na odstraňování specifických dysortografických chyb a na zvládnutí gramatiky.

Vycházíme z nejčastější příčiny dysortografie, kterou je nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu (Zelinková 2003 s. 100).

Nacvičujeme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Můžeme využít bzučák, hudební nástroje a stavebnice s dlouhými a krátkými prvky, grafické znázornění (/ .), doplňování samohlásek do textu, tvoření vět se slovy významově se lišícími délkou samohlásky atd.

V nácviku rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny opět využíváme multisenzoriálního přístupu. Jako výborná pomůcka se osvědčila mačkadla, což jsou pomůcky pomáhající dítěti určit tvrdost či měkkost těchto slabik pomocí hmatu.

Další oblast reedukace tvoří rozlišování sykavek. Jako pomůcky použijeme obrázky se slovy obsahující sykavky, kartičky s napsanými sykavkami. Nacvičujeme rozlišování sykavek ve slabikách a slovech sluchově, vyhledávání slov se sykavkami v textu, rozlišování více sykavek ve slově (cvrčci, rozcvička).

Při odstraňování vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik opět provádíme cvičení sluchového vnímání a dbáme na správnou artikulaci nebo alespoň polohlasné diktování žáka (Zelinková, 2003). Procvičujeme analýzu a syntézu slov. Pro nápravu chyb souvisejících s nerozlišením začátku a konce věty a spojování slov

dohromady používáme stavebnice, kterými znázorňujeme slovo. Počítáme slova ve větě.

Reedukace dyskalkulie

I zde vycházíme z obecné zásady reedukace a respektujeme úroveň dítěte bez ohledu na věk a právě probírané učivo. Navazujeme na jeho aktuální úroveň a postupujeme k náročnějším úkolům. Zelinková (2003 s. 111) rozdělila cvičení do 9 oblastí:

- Předčíselné představy – třídění předmětů podle jednoho nebo více znaků, párové přiřazování, používání pojmů více, méně, stejně, nejvíce,...rozlišení části a celku, pokračování v řazení prvků.
- Číselné představy – utváření pojmu číslo, zápis čísel.
- Základní matematické operace – chápání operací, provádění operací.
- Slovní úlohy.
- Geometrie.
- Převody jednotek.
- Odhady výsledků.

Další oblasti související s matematikou (orientace v čase, bankovky, další údaje).

3 Podpora žáků s SPU v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v regionu Brno – venkov

3.1 Cíl, hypotéza, metody výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je analyzovat problematiku integrace žáků se specifickými poruchami učení na základních školách, názory pedagogů na integraci těchto žáků a možnosti jejich podpory v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Dílčí cíle:

- 1.) Analýza a možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na vybraných základních školách v okrese Brno - venkov.
- 2.) Tvorba školních vzdělávacích programů na základních školách, názory a postoje učitelů ke kurikulární reformě.

Výzkumné teze:

1. teze: Postoje učitelů základních škol k integraci jsou kladné. Integrace není odmítána.
2. teze: Při tvorbě školního vzdělávacího programu je důležitá spolupráce pedagogů.
3. teze: Pedagogové základních škol jsou se svými školními vzdělávacími programy spokojeni. Kurikulární reformu pokládají pro současné základní vzdělávání jako přínosnou.

Výzkum byl realizován monografickou procedurou jako výzkum kvalitativní.

Techniky výzkumného šetření:

- řízený rozhovor s koordinátory školních vzdělávacích programů
- analýza prostudované literatury

3.2 Charakteristika sledovaného souboru a technik šetření

Výzkum byl realizován procedurou monografickou. Jedná se o výzkum kvalitativní. K výzkumnému šetření byla použita technika řízeného rozhovoru s koordinátory školních vzdělávacích programů na vybraných základních školách v okrese Brno – venkov.

Byly vybrány školy úplné s devíti ročníky:

- Základní škola a Dětský domov Předklášteří, Komenského 1200, okres Brno - venkov
- Základní škola Dolní Loučky, Dolní Loučky 207, okres Brno - venkov
- Základní škola, Základní umělecká škola a Mateřská škola, Lomnice, Tišnovská 362, okres Brno - venkov
- Základní škola T. G. Masaryka, Drásov 167, okres Brno – venkov
- Základní škola Tišnov, Náměstí 28. října 1708, okres Brno – venkov
- Základní škola Tišnov, Smíškova 840, okres Brno – venkov

Charakteristika sledovaných základních škol:

Základní škola a Dětský domov Předklášteří

Zařízení se skládá ze školy, která vzdělává žáky z 29 okolních obcí a z dětského domova, který je zaměřen na péči o děti s nařízenou ústavní výchovou. Školu v současnosti navštěvuje 70 žáků. 38 žáků je dojíždějících, ostatní jsou klienti dětského domova. Do této školy jsou zařazováni žáci s lehkým mentálním postižením na základě žádosti rodičů. Část žáků tvoří děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Škola má dlouhodobé zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s ústavní výchovou. Vysoké procento žáků má také poruchy chování. Proto škola úzce spolupracuje s SPC, školní psycholožkou, metodikem prevence, výchovným poradcem a dalšími odborníky. Po ukončení povinné školní docházky odcházejí žáci na odborná učiliště nebo praktické školy.

Základní škola Dolní Loučky

Základní školu v současnosti navštěvuje 215 žáků z Dolních Louček a 19 okolních obcí. Žáci mají možnost širokého výběru zájmových kroužků: Anglický jazyk, Český jazyk, Dyslektické kroužky, Házená, Hra na flétnu, Informatika, Keramika,

Knihovnický kroužek, Matematika, Mladý novinář, Sportovní kroužek, Tvořivé ruce a Výtvarný kroužek.

Základní škola Tišnov, Nám. 28. října

V tomto školním roce navštěvuje školu 696 žáků. Na druhém stupni mají žáci možnost přihlásit se do řady volitelných předmětů: Dramatická výchova, Informatika, Sportovní hry, cizí jazyky, Základy administrativy, Chemická praktika, Cvičení z matematiky a Cvičení z českého jazyka. Na škole jsou realizovány projekty: Ekoškola, Zdravá škola, Volný čas, Drogy (prevence sociálně patologických jevů).

Škola nabízí žákům nadaným na matematiku třídu s rozšířenou výukou matematiky a přírodních věd. Tito žáci jsou pak velice úspěšní v přijímacích zkouškách na střední školy. Na škole byla vybudována stálá výstava Květnice (kopec) dokumentující obsáhle výjimečnost této přírodní památky nacházející se nedaleko školy.

Základní škola Lomnice

Součástí školy je mateřská škola, základní umělecká škola, školní klub, školní družina a školní jídelna. Školu navštěvuje každý rok okolo 260 žáků. Mezi priority školy patří výuka cizích jazyků, přírodovědných předmětů, ekologická výchova, rozvíjení informační gramotnosti žáků, ale také volnočasové aktivity.

Součástí výuky jsou menší projekty, ve kterých žáci podrobně zpracovávají informace na různá témata. Každoročně se pořádají jednodenní zájezdy do Vídně pro žáky, kteří se učí německý jazyk.

V odpoledních hodinách mohou žáci navštěvovat školní klub, kde probíhají různé aktivity zaměřené na sport, výuku cizích jazyků, rozvíjení rukodělných činností, kroužky podporující informační gramotnost žáků, myslivecký a rybářský kroužek, hudební kroužky a kroužek požární ochrany.

Základní škola Tišnov, Smíškova

Specifikum této školy jsou v 6.-9. ročníku třídy s větším počtem hodin cizího jazyka (16 hodin anglického jazyka a 16 hodin německého jazyka). Tyto třídy nemají na škole zatím příliš dlouhou tradici. Školu navštěvují hlavně žáci Tišnova, přilehlých obcí a dětského domova v Tišnově. V posledních letech přicházejí do školy také děti cizích státních příslušníků (Ukrajina, Vietnam), pro které organizují výuku českého jazyka. Dále plánují zavádění internetových žákovských knížek.

Škola spolupracuje s občanským sdružením Rodina a škola, které pomáhá hlavně finančně při pořádání různých kulturních a sportovních akcí.

Základní škola T. G. Masaryka, Drásov

Základní škola T. G. M. Masaryka je úplná škola s rozšířenou výukou cizích jazyků, do které se sjíždí žáci s přilehlých obcí. Od třetí třídy probíhá rozšířená výuka anglického jazyka. Škola nabízí svým žákům řadu mimoškolních zájmových aktivit – různé taneční a sportovní kroužky, cvičení pro děti, keramiku, dílničky, výtvarný kroužek, angličtinu, hrátky s češtinou, zdravotnický kroužek a další. Žáci mají úspěchy na matematických a biologických olympiádách, v recitačních a divadelních soutěžích.

3.3 Interpretace výsledků šetření

Byla použita technika řízeného rozhovoru s koordinátory školních vzdělávacích programů na šesti základních školách v okrese Brno – venkov. (Otázky k řízenému rozhovoru viz. Příloha č. 1).

1. oblast otázek - zaměření na postoje učitelů

Z výzkumného šetření vyplynulo, že základní školy v regionu Brno – venkov integrují žáky se specifickými poruchami učení. Jedna škola uvedla, že integrované žáky se specifickými poruchami učení (SPU) nemá, jelikož je zaměřena na vzdělávání žáků z různých důvodů neprospívajících na běžných základních školách, na žáky s lehkou mentální retardací a na žáky s poruchami chování. Integraci žáka se SPU by se však nebránila, protože učivo je již uzpůsobeno s ohledy na případné poruchy učení a vše je vždy řešeno individuálně.

Tabulka č. 1 Počty integrovaných žáků se SPU na sledovaných základních školách.

Název školy	Počet integrovaných žáků
A	5
B	32
C	8
D	25
E	14
F	0

Organizační problémy s integrovanými žáky se SPU se většinou nevyskytují. Pedagog jedné školy uvedl, že drobné problémy nastávají hlavně v početnějších třídách a hlavním důvodem je rozdílný výukový program.

Druhá škola vidí příčinu organizačních problémů ve spolupráci s některými rodiči, v nedostatečné informovanosti rodičů ze strany pedagogicko - psychologické poradny. Další malou starostí je obsazení místa asistenta pedagoga a jeho finanční krytí.

Pedagogové základních škol si uvědomují význam integrace. Uvědomují si smysl integračních trendů, ale také některé nevýhody. Na integraci oceňují možnost žáka s poruchou či postižením začlenit se do kolektivu běžné třídy. Pro ostatní žáky je přínosná zkušenost s handicapovaným jedincem. Rozvíjí se jejich sociální citění, učí se si navzájem pomáhat apod. Pro pedagoga znamená tento žák ve třídě stálý přísun nových informací a rozšiřování si obzoru. Dvě školy se shodly, že integrace s sebou nese i velkou náročnost přípravy výuky a je těžké rozvrhnout si vyučovací jednotku tak, aby se pedagog mohl věnovat někomu individuálně.

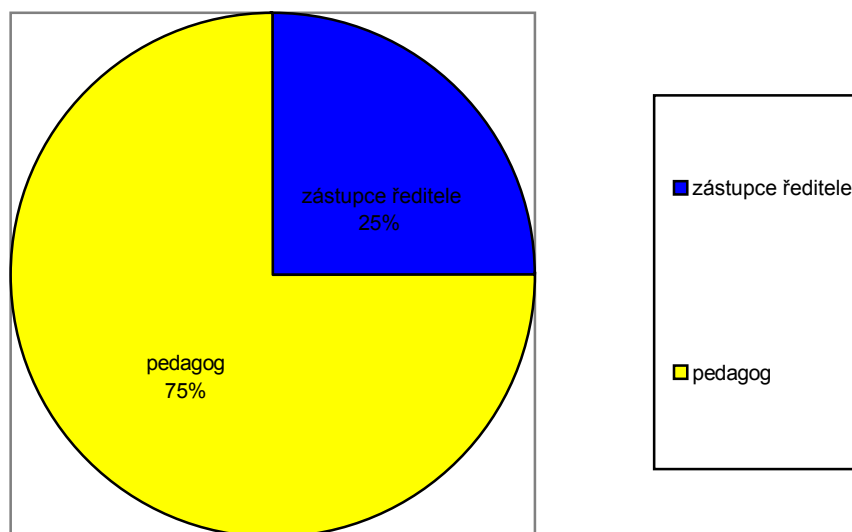
Existují rodiče, kteří mají ke svým dětem příliš ochranný přístup a vyžadují po škole pouze úlevy, s dětmi se do školy nepřipravují nebo se připravují nesystematicky. Někteří rodiče a žáci se školou vůbec nespolupracují a pak je někdy nutné integraci zrušit. Spolupráci s rodiči žáků se SPU hodnotí pět škol kladně. Jedna škola neodpověděla, protože nemá zkušenosti s rodiči žáků se SPU.

Pedagogové pracují na reedukaci poruch učení individuálně ve vyučovacích hodinách. Spolupracují s pedagogicko – psychologickými poradnami, učitelé se soustavně vzdělávají na odborných školeních a seminářích. Dvě školy mají vytvořené reedukační pracovní skupiny pro tyto žáky, dvě školy nabízí odpolední dyslektické kroužky.

2. oblast otázek - spolupráce pedagogů při tvorbě školního vzdělávacího programu

S tvorbou ŠVP začaly tři dotazované školy ve školním roce 2005 – 2006, dvě školy ve školním roce 2004 – 2005 a jedna škola ve školním roce 2003 – 2004. Pět škol připravovalo ŠVP 18 měsíců, jedna škola 12 měsíců. Na školách byly vytvořeny předmětové komise (týmy), které se scházely pod vedením koordinátora.

Koordinátorem byl ve čtyřech případech pedagog a ve dvou případech zástupce ředitele.

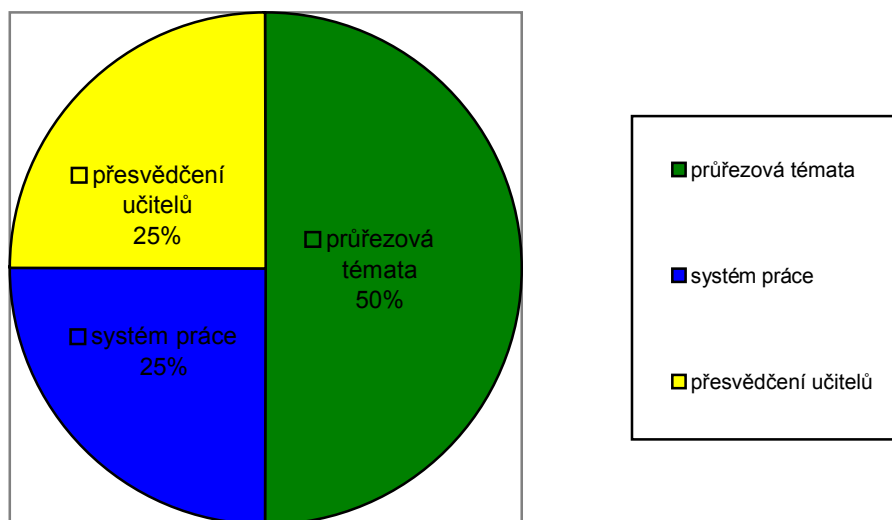


Graf č. 1: Koordinátor školního vzdělávacího programu.

Pro provázanost učiva v jednotlivých předmětech, plánování projektů, plnění průřezových témat apodobně byla důležitá spolupráce mezi jednotlivými týmy. Pro všechny učitele to byla práce úplně nová, nikdy nic obdobného nedělali, nebyli připraveni na takový způsob práce. Byli zvyklí připravovat se na výuku individuálně doma. Vytváření ŠVP pro ně znamenalo mnoho hodin společné práce, která nebyla finančně ohodnocena a z počátku o její účelnosti nebyli přesvědčeni. Dnes, po dokončení programu, vnímají způsob společné práce jako obohacení. Museli spolu komunikovat, čímž se lépe poznali. Naučili se naslouchat, navzájem se respektovat a hodnotit práci kolegů i svou. Přemýšlí teď o své práci v jiných rozměrech, diskutují se svými kolegy, plánují svoji výuku, aby byla efektivní a smysluplná, to znamená, aby souvisela a navazovala na učivo v jiných předmětech a na aktuální dění okolo žáků. Přijali nové metody a formy práce. Ujasnili si společný cíl svého poslání ve své profesi, za kterým jdou stejnou cestou.

Tvůrce ŠVP spojilo i překonávání ne jednoho úskalí. Všichni se museli cíleně vzdělávat – to učitelé většinou s nadšením uvítali, ale potíží nastávala ve finančním zajištění kurzů, seminářů a dalších vzdělávacích akcích. Uvědomili si svoji určitou svobodu, ale zároveň odpovědnost za svou vlastní i společnou práci. Tři školy se shodly, že největším problémem pro ně byla tvorba průřezových témat – zařazení do výuky, realizace počtu hodin. Pro dvě školy bylo nejtěžší přesvědčit některé učitele o výhodách a správnosti RVP ZV a tím i ŠVP. Polovina dotazovaných škol se domnívá,

že nebyla dostatečně seznámena se smyslem kurikulární reformy, což by mohlo vysvětlovat negativní přístup některých pedagogů k RVP ZV.



Graf č. 2: Největší překážky při tvorbě ŠVP na sledovaných základních školách.

Jednou ze základních pomůcek pro tvorbu ŠVP byl manuál. S jeho obsahem byly spokojeny pouze dvě školy z šesti. Tři školy postrádaly v manuálu praktické ukázky, možnosti, varianty řešení a více informací z nadřízených orgánů. Další oporou pro pedagogy při tvorbě ŠVP byla nabídka řady školení a seminářů. Všechny školy, které se zúčastnily výzkumu potvrzují, že právě diskuze a konzultace s jinými pedagogy na seminářích a kurzech jim pomohly v jejich tvorbě nejvíce. V rámci konzultací často navštěvovali okolní školy, čímž se značně zlepšily jejich vztahy a vznikly tak možnosti pro další spolupráci.

3. oblast otázek – náhled na kurikulární reformu pro současné základní vzdělávání

V posledních desetiletích dochází k obrovskému nárůstu informací vlivem rozvoje informačních technologií. Dnes se již nedá naučit všemu, proto je důležité naučit se umět si potřebné informace najít, zpracovat a následně efektivně využívat. Mění se celá společnost, její vývoj je příliš dynamický. Jednotlivec má problém udržet krok se stále se zrychlujícím vývojem, přestává se v dění kolem sebe orientovat a jeho schopnosti jsou často v rozporu s očekáváním společnosti. Je pod permanentním tlakem, který vede k neustálému napětí a stresu. Mění se také hodnoty společnosti. Hlavním

měřítkem úspěšnosti jsou často peníze. Čím více peněz jedinec vydělává, tím více je společností vnímán jako úspěšnější a zároveň má tím i větší moc. Neschopnost prosadit se v dnešní společnosti někteří jedinci kompenzují nadužíváním návykových látek a dalšími sociálně – patologickým jednáním (šikana, gamblerství, vytváření gangů, krádeže, vraždy apod.). Tyto jevy jsou podpořeny řadou dalších podmínek, které ve společnosti už několik desetiletí vznikají.

Základní vzdělání má poskytnout mladému člověku start do života: vybavit ho praktickými vědomostmi, dovednostmi, návyky. Encyklopedické znalosti nezajistí žákovi úspěšnost v jeho osobním životě, ani v životě profesním, proto je nutné přizpůsobit způsob výuky. Ze základní školy by si měl žák odejít jako všestranně rozvinutá osobnost, která umí komunikovat, argumentovat, umí si obhájit své zájmy, ale zároveň se zamýšlet a respektovat názory jiných; zná strategie učení a uvědomuje si podstatu a potřebu celoživotního učení; dokáže v rámci svých možností tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy; žák by měl být schopný spolupracovat a respektovat práci jiných lidí; uvědomovat si svoje svá práva, ale zároveň i odpovědnost a své povinnosti; měl by mít vytvořený pozitivní vztah k sobě, k lidem okolo sebe i k přírodě, být tolerantní k jiným lidem s odlišnými kulturními a duchovními hodnotami; být zodpovědný za své zdraví; umět rozpoznat své schopnosti a možnosti, které by mohl uplatňovat ve svém dalším životě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je v podstatě reakcí na proměnu společnosti. Některé školy na něj čekaly mnoho let a téměř nevědomě pracovaly v jeho duchu ještě před jeho vytvořením. RVP ZV jim jejich cestu, kterou se vydaly pouze potvrdil, proto zavedením školního vzdělávacího programu do praxe neočekávaly a neočekávají žádné závratné změny. Došlo k přizpůsobení výuky potřebám žáků a aktuálnímu dění ve světě. Každá škola si buduje své jméno, vytváří svoji profilaci, svůj program vzdělávání a tím si dělá reklamu. To vše umožňuje rodičům vybrat si školu pro své dítě podle zaměření v souladu se zájmy dítěte. Škola se začleňuje do společnosti, což se projevuje větší snahou rodičů a žáků spolupracovat se školou. To má za následek mimo jiné i na pozitivní klima ve škole.

Všechny školy se snaží v rámci svých programů o vytvoření podmínek pro rozvoj osobnosti svých žáků a tím jejich připravenosti pro život v dnešní společnosti. Uvědomují si individualitu žáka, vzdělávání se snaží dělat zajímavější a tvořivější, přizpůsobují se jejich orientaci (výběr volitelných předmětů). Školy poblíž měst a ve městech s více školami si uvědomují svoji konkurenci a jsou nuceni zvyšovat svoji

atraktivitu. Zaměřují se na výuku cizích jazyků, matematiky a sportu vytvářením tříd s rozšířeným počtem vyučovacích hodin dané profilace.

Všechny školy, na kterých se výzkum uskutečňoval, však potvrdily, že pro tvorbu ŠVP nepřevládalo jednotné nadšení. Někteří pedagogové nejprve nebyli přesvědčeni o výhodách ŠVP a někteří o tom nejsou přesvědčeni dosud. Někteří pedagogové pokládali tvorbu ŠVP za práci navíc. Rámcovému vzdělávacímu programu vytýkají značnou nevyhraněnost, nejasnosti podmínek pro realizaci a nejednotnost ve vzdělání v republikovém měřítku, která se projeví s přechodem žáků mezi školami. Zároveň však všechny školy oceňují možnost úpravy náplně předmětů a možnost přesunů učiva mezi ročníky. Uvědomují si ale, že jsou za své „dílo“ zodpovědní.

Velkou motivací pro učitele při tvorbě ŠVP bylo vědomí, že mohou ovlivnit, co budou učit a jakými metodami. Učitelé teď nejsou nuceni se striktně držet závazných osnov a mohou se důkladně zaměřit na to, co žáky zajímá, nebo co jim samotným připadá důležité a přitom se nestresovat, že nestíhají probírat předepsané učivo. Mají prostor pro tvořivost a vlastní nápady, dříve byli příliš svazováni množstvím učiva a nedostatkem času na tvořivou činnost ve výuce. Všech šest dotazovaných pedagogů je přesvědčeno, že tato školská reforma je pro jejich školu přínosná. Jako hlavní pozitivum uvedli větší propojenost a návaznost učiva mezi předměty, začlenění projektových dnů, týdnů a možnosti určení si vlastních školních priorit pro vzdělávání žáků. Dvě školy využily možnosti zařadit do výuky nové předměty. Ve větší míře se teď využívají metody skupinového a alternativního učení. Spousta pedagogů projevila zájem a zapojila se do nabízených projektů, grantů, prošla různými kurzy, jezdila na stáže alternativního vzdělávání nejen na území České republiky, ale i do zahraničí. Těmito aktivitami si rozšířili svoji odbornou úroveň. Při tvorbě ŠVP se naučili spolupráci, naslouchat si a respektovat. Dva pedagogové však měli výtku a to k problematice přecházení žáků mezi školami v souvislosti s nejednotností náplně učiva v jednotlivých ročnících na základních školách.

Reforma je teprve na začátku a ještě mnoho let potrvá, než se promítne její přínosnost i negativní důsledky v celé míře. Ani práce učitelů se nemůže změnit ze dne na den. Tvorba a zavedení ŠVP je dlouhodobý proces, kterému předchází dlouhá a důkladná příprava všech zúčastněných. V minulém školním roce překonali řadu překážek (nedostatečná připravenost pedagogů na takovou práci, finanční zabezpečení, ...) a „dokončily“ svoje programy. Tím udělaly svůj první a zároveň nejtěžší krok. Jejich programy jsou nadále otevřené úpravám. Po zkušenostech z praxe zjišťují drobné

nedostatky, které napravují. Dotazovaní pedagogové základních škol se shodli, že jsou spokojeni se svým ŠVP.

3.4 Závěry šetření

Teze 1: Postoje učitelů základních škol k integraci jsou kladné. Integrace není odmítána.

Pedagogové základních škol si uvědomují smysl integračních trendů. Pět škol integruje žáky se specifickými poruchami učení, jedna škola momentálně žádného žáka s poruchou učení nemá. Organizační problémy s těmito žáky se většinou nevyskytují. Učitelé pracují na reedukaci poruch učení individuálně ve vyučovacích hodinách, spolupracují s pedagogicko – psychologickými poradnami a soustavně vzdělávají na odborných školeních a seminářích.

2. teze: Při tvorbě školního vzdělávacího programu je důležitá spolupráce pedagogů.

Pro provázanost učiva v jednotlivých předmětech, plánování projektů, plnění průřezových témat a podobně byla důležitá spolupráce celého pedagogického sboru. Vytváření ŠVP znamenalo pro všechny pedagogy mnoho hodin společné práce, která nebyla finančně ohodnocena a z počátku o její účelnosti nebyli přesvědčeni. Dnes, po dokončení programu, vnímají způsob společné práce jako obohacení. Všechny školy, které se zúčastnily výzkumu potvrzují, že právě diskuze a konzultace s jinými pedagogy na seminářích a kurzech jim pomohly v jejich tvorbě nejvíce. V rámci konzultací často navštěvovali okolní školy, čímž se značně zlepšily jejich vztahy a vznikly tak možnosti pro další spolupráci.

3. teze: Pedagogové základních škol jsou se svými školními vzdělávacími programy spokojeni. Kurikulární reformu pokládají pro současné základní vzdělávání jako přínosnou.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je reakcí na proměnu společnosti. Všichni dotazovaní koordinátoři ŠVP jsou se svými programy spokojeni. Po zkušenostech z praxe zjišťují drobné nedostatky, které napravují.

Závěr

Výzkumné šetření na šesti základních školách potvrdilo, že pedagogové si uvědomují integrační trendy. Pět škol vzdělává žáky se SPU. Jedna škola z důvodu odlišné profilace integrované žáky se SPU nemá. Případné žádosti o umístění žáka s touto poruchou by se však nebránila a zajistila by mu podmínky pro vzdělávání na jejich škole. Závažné organizační problémy s integrovanými žáky se většinou nevyskytují. Všechny školy integrují žáky se SPU hodnotí spolupráci s rodiči pozitivně. Pedagogové na všech školách pracují s žáky s poruchami učení individuálně ve svých předmětech. Spolupracují s pedagogicko – psychologickými poradnami a soustavně se vzdělávají na odborných seminářích a kurzech. Dvě školy mají zřízené reedukační pracovní skupiny pro tyto žáky a dvě školy nabízí odpolední dyslektické kroužky.

V posledních desítkách let zaznamenáváme vlivem rozvoje informačních technologií značný nárůst informací. Nedá se již naučit všemu a vzdělávání se stává celoživotní nutností. Řada škol na tuto skutečnost reagovala a snažila se situaci dnešní doby přizpůsobit. Rámcový vzdělávací program pro ně proto neznamenal závratnou revoluci, ale potvrdil jim správnost jejich cesty, kterou se už dříve vydaly. Mají možnost se profilovat, dělat si „reklamu“ dobrým jménem a svým programem. Pro rodiče a děti se škola stává zajímavější, motivující a hlavně se může stát příjemnou součástí života.

Výzkum prokázal, že tvorba ŠVP nebyla zcela jednoduchou záležitostí. Z počátku bylo těžké přesvědčit některé učitele o pozitivním smyslu RVP ZV. Ve tvorbě ŠVP viděli zbytečnou práci navíc, která nebyla finančně dostatečně oceněna. Shodují se, že tvorba ŠVP pro ně znamenala zcela novou práci, kterou nikdy dříve nedělali a neměli pro ni žádné vzdělání. Koordinátorem byl ve čtyřech případech pedagog a ve dvou případech zástupce ředitele. Hlavní pomůckou pro tvorbu ŠVP byl Manuál pro tvorbu ŠVP, který se polovině dotazovaných škol zdál nedostatečně obsažný. Pro polovinu dotazovaných škol bylo nejobtížnější zařazení průřezových témat do výuky. Druhým opěrným bodem byli školení a semináře. Ty byly pro všechny školy nejprínosnější. Pro provázanost učiva v jednotlivých předmětech, plánování projektů a podobně byla důležitá spolupráce mezi jednotlivými týmy. Dnes, po dokončení programu, se učitelé shodují, že právě nutnost spolupráce je velice obohatila.

Všichni dotázaní koordinátoři ŠVP se shodli, že rámcový vzdělávací program je pro jejich školu přínosem a se svým školním vzdělávacím programem jsou spokojeni.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá problematikou podpory žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vychází z teoretických poznatků v oblasti integrativního vzdělávání, legislativních východisek integrace a služeb poskytovaných poradenským systémem, bez kterého by integrace v praxi nebyla možná. Dále je popsána problematika specifických poruch učení, možnosti jejich vzniku a nástin reedukace. Praktická část je věnována otázkám integrace žáků se specifickými poruchami učení do běžných tříd základních škol a na okolnosti tvorby školního vzdělávacího programu na vybraných základních školách v okrese Brno – venkov.

Resumé

The bachelor thesis deals with the problems of integration of pupils with specific learning difficulties at the basic schools focus on The General educational programme for basic school. The thesis appears from theoretic empirical evidences at the field of integrative education, at the field of integrative's legislature ways out and at the field of the advisory system. The integration without the advisory system wouldn't is possible. There is description of the specific learning difficulties problems, the possibilities of their origin of the specific learning difficulties and the vignette of their reparation. The empirircal evidence is attended to questions of the integration of the pupils with the specific learning difficulties to common classes of the basic school. There is description of the factors of the creation of the school educational programme at the selected basic scools at the region Brno – venkov.

Použitá literatura

- BARTOŇOVÁ, M. (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, 2005. 267 s. ISBN: 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN: 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, 2005. 420s. ISBN 80-86633-38-1
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I., Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II., Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. 152 s. ISBN 80-210-3822-5
- JUCOVIČOVÁ Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, SOVOVÁ Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2001. 83 s.
- KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-Market, 2000. 73 s. ISBN 80-86114-32-5
- LECHTA, Viktor a kolektiv. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9
- MATĚJČEK, Zdeněk; VÁGNEROVÁ Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-II 73-2
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 289 s. ISBN: 80-244-0231-9.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN: 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN: 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M. (ed). *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno:MSD, 2003. 248 s. ISBN: 80-214-2359-5.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN: 80-85931-51-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006.167 s. ISBN 80-7311-022-9

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

Internetové adresy

Dys – centrum [online]. [cit. 3. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.dyscentrum.org/>>

Institut pedagogicko psychologického poradenství [online]. [cit. 3. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ippp.cz/>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [cit. 28. února 2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [cit. 2. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných [cit. 2. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

Střediska výchovné péče [online]. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [cit. 3. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.vuppraha.cz/soubory/109_2002_Sb.txt/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník k řízenému rozhovoru

Příloha č. 2: Koordinátor školního vzdělávacího programu (graf)

Příloha č. 3: Největší překážky při tvorbě ŠVP na sledovaných základních školách.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník k řízenému rozhovoru

OTÁZKY K ŘÍZENÉMU ROZHOVORU PRO KOORDINÁTORY ŠVP ZÁKLADNÍCH ŠKOL

INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

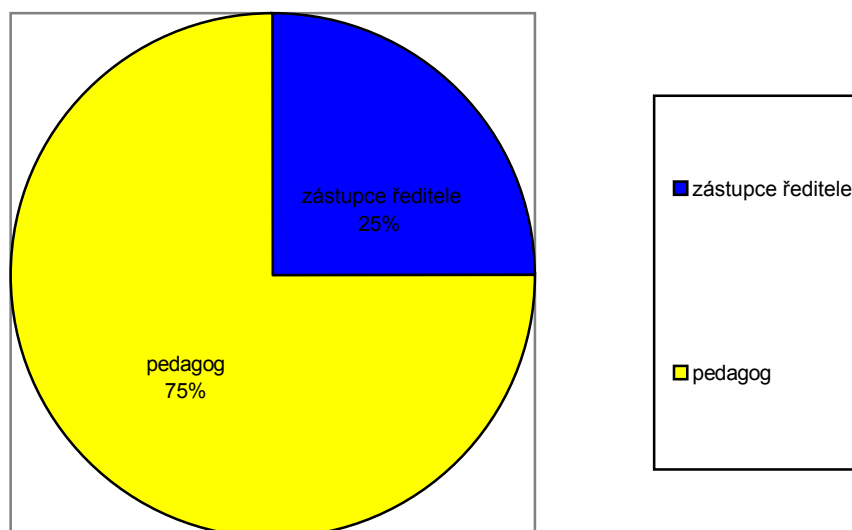
- 1) Máte na škole integrované žáky se specifickými poruchami učení (dále SPU)?
 - a) Ano (uved'te počet):
 - b) Ne
- 2) Máte na vaší škole žáky zohledňované?
 - a) Ano (uved'te počet):
 - b) Ne
- 3) Vyskytují se nějaké organizační problémy s integrovanými žáky se SPU?
 - a) Ano (uved'te jaké):
 - b) Ne
- 4) Vnímáte integraci žáků se SPU jako výhodu nebo spíše nevýhodu?
 - a) spíše jako výhodu, z důvodu:
 - b) spíše jako nevýhodu, z důvodu:
- 5) Jak byste hodnotili spolupráci s rodiči, kteří mají integrované dítě se SPU na vaší škole?
- 6) Jaká je filozofie (hlavní myšlenka) vašeho ŠVP?
- 7) Kdo je koordinátorem ŠVP na vaší škole?
 - a) Zástupce ředitele
 - b) Pedagog
 - c) Jiný:
- 8) Byli jste dostatečně seznámeni se smyslem kurikulární reformy?
 - a) Ano
 - b) Ne
- 9) Byly informace v manuálu pro tvorbu ŠVP ZV dostatečné a co jste v jeho obsahu nejvíce postrádali?

- a) informace byly dostatečné
 - b) informace nebyly dostatečné, postrádali jsme v nich:
- 10) Kdy jste začali s tvorbou ŠVP ZV?
- 11) Jak dlouho jste ŠVP vytvářeli?
- 12) Forma rozpracování ŠVP ZV (odpolední schůzky, jak často se scházeli při tvorbě ŠVP ZV...).
- 13) Jaká Vám byla nabídnuta školení a metodická podpora při tvorbě ŠVP ZV?
- 14) S kým jste prováděli konzultace při tvorbě ŠVP ZV?
- 15) Jak se k tvorbě ŠVP ZV postavili učitelé?
- a) Kladně
Z jakého důvodu?
 - b) Záporně
Z jakého důvodu?
- 16) Jste spokojeni s finanční podporou pro tvorbu ŠVP?
- a) Ano
 - b) Ne
- 17) Co vám při tvoření ŠVP ZV dělalo největší problém?
- a) Tvorba vzdělávacích oblastí
 - b) Tvorba průřezových témat
 - c) Jiné:
- 18) Co se při tvorbě ŠVP ZV osvědčilo a co se naopak neosvědčilo?
- a) osvědčilo se nám:
 - b) neosvědčilo se nám:
- 19) Myslíte si, že je tato reforma pro vaši školu přínosná?
- a) Ano, z důvodu:
 - b) Ne, z důvodu:
- 20) Jak jste spokojeni s Vaším ŠVP ZV?
- a) jsme spokojeni
 - b) nejsme spokojeni
- 21) Jak jste se ve ŠVP ZV zaměřili na žáky s poruchami učení?
- 22) Zařadili jste do výuky nějaké nové předměty? Jaké?

Příloha č. 2: Počty integrovaných žáků se SPU na sledovaných základních školách (tabulka)

Název školy	Počet integrovaných žáků
A	5
B	32
C	8
D	25
E	14
F	0

Příloha č. 3: Koordinátor školního vzdělávacího programu (graf)



Příloha č. 4: Největší překážky při tvorbě ŠVP na sledovaných základních školách.

