

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**  
BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2009 – 2014

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Ilona Ivaškovičová**

**Individuální vzdělávací plán pro žáky se  
specifickými vývojovými poruchami školních  
dovedností, vzdělávací potřeby, kompenzační  
pomůcky**

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Janková Jana

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR COMBINED  
2009- 2014

BACHELOR THESIS

Ilona Ivaškovičová

**Individuální vzdělávací plán pro žáky se  
specifickými vývojovými poruchami školních  
dovedností, vzdělávací potřeby, kompenzační  
pomůcky**

Prague 2014

The Bachelor thesis work supervisor: Mgr. Janková Jana

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12.3.2014

*Jméno autorky: Ivaškovičová Ilona*

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Jankové a Mgr. Heleně Pěnkavové za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce. Její zkušenosti získané dlouhodobou praxí v oboru byly přínosem.

## **Anotace**

Bakalářská práce je pohledem pedagoga na problematiku současného vzdělávání na základních školách. Rozebírá projevy, příčiny, druhy, cíle, obsah a metodiku vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Teoretické poznatky jsou užity v praktické části na jednotlivých příkladech. Na závěr je popsán postup od zjištění prvotních obtíží a pedagogické hypotézy, diagnostiky k realizaci metod práce se žákem se specifickou vývojovou poruchou učení.

## **Klíčové pojmy**

Diagnostika

Individuální vzdělávací plán

Integrace, kazuistika

Kompenzační pomůcky

Organizace péče

Projevy a příčiny specifických poruch školních dovedností.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

## **Anotace**

Bachelor thesis is to look at issues of contemporary teacher education. Analyzes speeches, causes, types, goals, content and methodology education pupils with specific development disturbance school skills in elementary school the educational direction. Theoretical knowledge is used in the practical part of the individual examples. Finally, it describes how findings from the primary difficulties and pedagogical assumptions, diagnosis to implement the methods of work the student with specific development disturbance school skills.

## **Klíčové pojmy**

Diagnosis

Individual education plan

Integration, casuistry

Mobility aids

Organization of care

Specific development disturbance school skills

Speeches and causes

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	9 str.
<b>SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ</b>	
1.1 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.....	11 str.
1.2 Projevy, příznaky.....	12 str.
1.3 Příčiny, výskyt.....	14 str.
1.4 Typy, druhy, klasifikace specifických vývojových poruch školních dovedností.....	24 str.
1.5 Jednotlivé druhy, terminologické vymezení specifických vývojových poruch školních dovedností.....	26 str.
1.6 Organizace péče.....	37 str.
<b>VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY</b>	
2.1 Vzdělávací potřeby.....	39 str.
2.2 Diagnostika.....	41 str.
2.3 Integrace .....	41 str.
2.4 Podpůrná opatření při vzdělávání.....	43 str.
2.5 Hodnocení žáků s integrací a se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.....	44 str.
2.6 Kompenzační pomůcky.....	45 str.
<b>RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM</b>	
3.1 Rámcový vzdělávací program .....	48 str.
3.2 Školní vzdělávací program ZŠ.....	51 str.
3.3 Individuální vzdělávací plán.....	52 str.
<b>PRŮZKUM A JEHO CÍLE</b> .....	54 str.
<b>KAZUISTIKA</b> .....	57 str.
<b>SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	61 str.
<b>ZÁVĚR</b> .....	62 str.
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	64 str.

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>65 str.</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>66 str.</b>



## ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je Individuální vzdělávací plán pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, vzdělávací potřeby, kompenzační pomůcky“.

Jedná se o téma, které se v dnešní době dotýká nás všech. Každý z nás prošel povinnou základní školní docházkou. Toto téma se tedy dotýká nejvíce pedagogů na základních školách, v mateřských školách, ale i na středních školách.

Kromě dnešních učitelů zahrnuje toto téma i širokou veřejnost. Nejen učitele, žáky, ale také rodiče a eventuální budoucí zaměstnavatele. Každý z nás, ať už z vlastní zkušenosti, nebo zprostředkovaně, má určitý zážitek s jedinci s nejrůznějšími odlišnostmi.

Práce je rozdělena do několika částí, ve kterých se zabývá touto problematikou. Autorka si vybrala toto téma s ohledem na své zaměstnání. Věnuje se učitelství na základní škole, při získávání praxe a osvojování různých pedagogických dovedností, se setkávala s touto problematikou poměrně často. V první části práce autorka přibližuje jednotlivé typy specifických vývojových poruch školních dovedností, a jejich zařazení. Věnuje se a vysvětluje zde příznaky a následnou klasifikaci těchto poruch v jednotlivých skupinách žáků.

S tím je samozřejmě spojeno i zařazení do běžného kolektivu a života. Možná právě proto je další část zaměřena na tuto problematiku. Věnuje se zde vzdělávacím potřebám, integraci, hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a kompenzačním pomůckám.

Ve třetí části se pojednává o rámcových vzdělávacích programech, legislativě a tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. V čem spočívá práce s individuálními vzdělávacími plány se

zaměřením na daného žáka. Následně se zabývá i výzkumem.

Po nastínění obsahového vymezení jednotlivých částí zjišťujeme, že tato práce se věnuje žákům od počáteční diagnostiky specifické vývojové poruchy školních dovedností, přes následnou péči a intervenci, reedukaci a aplikaci postupů ve škole.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

### 1.1 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Pojem „poruchy učení“ definuje skupinu dovedností (oblast čtení, psaní, matematických schopností a pravopisu), které se pojí s osvojováním trivia a dalších. Problematika je v českém školství neustále aktuální. Postihuje totiž 5 - 7 % jedinců z celé populace. Přestože patří čtení, psaní a počty k základní vzdělanosti dnešní populace. Svou povahou tedy patří do skupiny endogenních tj. vnitřních. Jedinci se specifickými poruchami učení jsou při plnění školních dovedností znevýhodňováni a to i přes jejich průměrné, až nadprůměrné schopnosti. O specifických poruchách se hovoří, jako o nemoci našeho století, jak zmiňuje Zelinková (2003). Čtení, jako dovednost, je nezbytné pro další vzdělávání.

Nedostatečně rozvinuté schopnosti, způsobují výukové obtíže ve všech směrech. Tyto obtíže snižují schopnost plnit běžné úkoly, porozumět pokynům, sledovat pokyny a instrukce pedagoga ve vzdělávacím procesu.

Neúspěchy, které se opakují, mohou ovlivňovat prožívání žáka, vyvolávat pocit strachu, stavy úzkosti či frustrace.

Historické souvislosti popisuje Matějček (1987), str. 24:

V roce 1967 vznikla definice, kterou vydal Úřad pro výchovu v USA:  
*“Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LMD, dyslexie, vývojová dysfázie atd. “*

Jak zmiňuje Matějček (1995), str. 25: „Další definice byla následně vydána roku 1980 Národním ústavem zdraví ve Washingtonu, spolu s experty Ortonovy společnosti, *‘‘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 nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení, nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů’’*.

Obtíže výše citované se netýkají jen školního věku, ale projevují se již v raném dětství a jedince ovlivňují následně celoživotně. Přítomnosti těchto poruch zasahují nejen školní výkony, ale i psychické prožívání jedince. Proto diagnostika probíhá v rovině nejen psychologické, ale též speciálně pedagogické.

Dle Matějčka (1995), který se odkazuje na výzkumné práce odborníků Světové neurologické federace, specifické poruchy školních dovedností jsou zapříčiněny dysfunkcí centrální nervové soustavy (dále pak CNS). Nelze s tímto výrokem ovšem souhlasit, jelikož příčiny těchto obtíží nelze připisovat pouze citované dysfunkci CNS, ale právě i vlivům genetickým či nedostatečně rozvinutým dílčím dovednostem v předškolním věku, zejména pak percepčních a grafomotorických.

## **1.2 Projevy, příznaky**

Dle Pokorné (1997) poruchy školních dovedností, se mohou projevit v dílčích dovednostech v oblasti matematiky, čtení, pravopisu či psaní nebo pak v tělesné výchově, výtvarné výchově, hudební výchově. Přes nenarušenou intelektovou složku i nezměněné funkce zrakové či sluchové, mohou mít v některých učebních předmětech

obtíže, v dalších pak podávají dobrý, až vynikající výkon. Např. snížená schopnost sluchová či zraková, oslabení dílčích schopností, může mít za následek potíže při osvojování čtení.

Zelinková (2003), str. 12, proti tomu uvádí: *''Poruchy učení je termín, který označuje heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování trivía. Mají individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. ''*

Potíže této etiologie se objevují skrze celé spektrum rozložení inteligenčního kvocientu.

Lze pozorovat tyto projevy:

- neobratnost
- obtíže při osvojování vědomostí
- obtíže s pozorností
- hyperaktivita

Projevy, které lze u žáka pozorovat mohou ukazovat na specifické vývojové poruchy učení:

- tlak na psací náčiní
- obtíže s vybavení tvaru písmene
- sluchová syntéza
- obtíže pravolevé orientace
- snížená motivace ke čtení
- pomalé čtenářské tempo
- obtíže při rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek
- obtíže v prostorové orientaci
- vynechávání písmen v psaném projevu

- neuspořádanost písma, změny sklonu, umístění nad řádkou
- nedodržení časového limitu pro zadané úkoly
- obtíže při zapamatování čteného textu
- sluchová analýza
- nesprávně dělení slov na konci řádku
- nedokáže správně vyjmenovat např. měsíce v roce za sebou, nebo určit správně prázdniny
- dohaduje slova
- dvojí čtení (čtený text si nejprve potichu předříkává)
- mnohokrát chybí interpunkce

### 1.3 Příčiny, výskyt

Vývoj hledání příčin poruch sahají do počátků rozvoje dětské psychologie a psychopatologie, jak dále zmiňuje Matějček (1987), kdy prof. Heveroch, uveřejňuje v časopise Pedagogické rozhledy (v r. 1904-5) seriál článků „Dítě neposedá“. Německý psycholog A.Gessell, společně s C.Amatrudovou, v r. 1941 vydává 1. dílo „Vývojové diagnostiky“, kde na psychomotorickém podkladu stanovuje vývojovou škálu dovedností, dle kterých určuje úroveň psychomotorického vývoje. V souvislosti s častými mozkovými postiženími se hovoří o rozličných nepříznivých důsledcích pro rozvoj osobnosti, subklinických, jemných deficitech, o nedokonalosti lidského chování.

Zmínění autoři upozorňují na různou míru postižení a dle závažnosti rozlišují tři typy poškození:

- *devastující* – nejtěžší – projevující se mentální retardací
- *selektivní* – částečné – zde mají na mysli zejména motorická poškození ve smyslu rané dětské mozkové obrny

- *minimální* – nejlehčí – zcela ve smyslu dnešního pojetí lehkých mozkových dysfunkcí

Dle Matějčka (1993) <sup>1</sup> je cesta za poznáním specifických poruch učení je velmi dlouhá. Od Aristotela (384 – 322 př. Kr.), až k vlastní historii dyslexie. Začala objevem určitého místa v čelním laloku, které řídí artikulaci (1861).

V blízkosti jiná centra, která jsou přednostně odpovědna za porozumění mluvené řeči a za obsahovou složku našeho mluvního projevu. Dále rozpoznány následky poškození mozkových center, která se netýkají pouze řeči mluvené, ale i psané. Byla objevena nejen vývojová dyslexie, dále pak i alexie – ztráta schopnosti číst, u postiženého člověka, kde bylo před tím čtení nepochybně vyvinuto. A to v důsledku určitého lokalizovaného poškození mozku. A. Kussmaul (1877) užil termínu „slovní slepota“ pro případy, kdy pacient ztratil následkem poškození mozku schopnost číst, a to i při zachované dobré inteligenci, dobrém zraku a někdy i zcela neporušené řeči.

Dle vědeckého výzkumu bylo prokázáno, že vývojová dyslexie existuje a že není zcela zvláštním ani výjimečným jevem. Byl popsán obraz jednak v poškození mozkové tkáně v časných vývojových stádiích. Nejvýznamnější osobou dyslektického bádání byl Samuel Torrey Orton (1879-1948), podle něhož je nazvaná společnost sdružující zájemce o problematiku dyslexií – Ortonova dyslektická společnost v USA. Naší průkopnickou osobností byl docent chorob nervových a duševních univerzity Karlovy Antonín Heveroch (1869-1927).

Profesor Heveroch v roce 1904 uveřejnil, jako první článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité řečové paměti“, který vyšel v časopise Česká škola. Definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na psací přiměřené inteligenci a její příčinu hledá v rozptýlených drobných anomáliích řečové oblasti levé poloviny kůry mozkové.

---

<sup>1</sup> Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení, 1993

Úřad pro výchovu v USA (1967), postavil na stejnou úroveň lehké mozkové dysfunkce (dále jen LMD), dyslexii, porušené vnímání a vývojovou dysfázi. K tomu se vyjádřil Matějček (1993), že definice uvedená tímto Úřadem je zřejmě nesprávně. Domníval se, že nerozlišovali co je projevem ani příčinou.

Druhá definice jednoznačně udává, že původ specifických poruch učení je způsoben dysfunkcí centrálního nervového systému. S druhou definicí nepřímo souhlasí Kučera (1961), který ve své první monografii uvádí, že všechny specifické poruchy učení jsou tedy lehkými mozkovými dysfunkcemi. Na druhou stranu LMD nemusí být poruchami učení a už vůbec ne specifickými poruchami.

Označení LMD pojímá do sebe všechny specifické poruchy učení. Projevují se nápadností v chování žáků (neklid, výkyvy nálad, nesoustředěnost).

Průkopnická studie, „Psychologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích“, která vyšla v roce 1961, O. Kučera. Studie psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, vycházející z více než desetiletého zkoumání klinického materiálu, přinesla řadu originálních postřehů a poznatků. Pravý důvod lehké mozkové dysfunkce v jednotlivém konkrétním případě postiženého dítěte se jen velmi těžko prokazuje.

Na úrovni patologicko – anatomické jsou drobná mozková poškození nebo vývojové mozkové anomálie stále ještě sotva zachytitelné. Původní představa (ještě Kučerova) o příčinách lehké poruchy byla koncipována podle poruch těžkých, ve smyslu dětské mozkové obrny a hlubší mentální retardace. U těchto těžkých poruch je spojitost s mozkovým poškozením zřejmá. Poškození mozkové tkáně bylo pojímáno jako rozhodující etiologický činitel. V odborné literatuře zkratka MBD z anglického „minimal brain damage“ - drobná mozková poškození. Dnes pojetí příčin lehkých mozkových dysfunkcí rozšířilo.



Zahrnuje činitele genetické, činitele deprivací, emocionální, které vstupují do hry v časné interakci matky s dítětem, v době gravidity, v době kolem porodu, či v časném období novorozeneckém a mohou utvářet (i nesprávně a nevhodně) mozkovou funkci dítěte. Drobné mozkové poškození v dřívějším pojetí přestalo být jediným a stalo se jedním, stále nejvýznamnějším činitelem v souboru možných příčinných činitelů.

Znamená to, že velká většina mozkových poškození vyvolává mozkové dysfunkce. Pojem lehké mozkové dysfunkce se s pojmem mozkového poškození dnes z větší části překrývá. Naproti tomu jsou však mozková poškození, která vyvolávají sice mozkové dysfunkce, ale nikoliv specifické poruchy učení. Jsou mozková poškození např. ve formě dětské mozkové obrny, která mají za následek mozkovou dysfunkci projevující se však třeba jen poruchou učení. Školní výuka dítěte v takovém případě postupuje ovšem ve shodě s jeho inteligencí a podle definice nezakládá důvod k diagnóze specifické poruchy učení.

Zažitý termín „lehká mozková dysfunkce“ se v souvislosti s poruchami učení, chování, pohybové koordinace a řeči začal používat v šedesátých letech. Tento koncept vycházel ze zjištění, že příčinou specifických poruch učení a chování jsou drobná poškození centrální nervové soustavy.

Označení „poruchy pozornosti“ – ADHD – z anglického Attention Hyperaktivity Deficit Disorders, který staví svůj název na jediném příznaku celkového stavu dítěte. Studovaný stav se dělí podle aktivity do dvou podskupin: na poruchy provázené hyperaktivitou a na poruchy vyznačující se zvýšenou únavou.

Další dělení postižení ADHD je na dvě další podskupiny:

- *1. podskupina-* zahrnuje celou škálu příznaků jak v oblasti poznávacích schopností, tak i v oblasti chování. Tedy poruchy pozornosti, krátkodobé paměti, s impulzivností, nepoddajností, sníženou psychickou odolností

- 2. *podskupina*- zahrnuje potíže jen s udržení pozornosti, s krátkodobou pamětí a v některých případech s vnímáním.

Mezi nejvýznamnější symptomy ADHD patří obvykle **udržení pozornosti**, tedy neschopnost se soustředit a neschopnost dokončit zadaný úkol. Snadno je dítě vyrušeno jakýmkoliv zvukovým či zrakovým vjemem. Poruchy pozornosti se mohou projevovat jako chvilkové vypínání, nebo denní snění, kdy se dítě přenáší do vlastního světa.

Ve srovnání s dalšími vrstevníky se většina dětí vyznačuje **nadměrnou aktivitou**. Jsou neposedné a roztěkané. Posedět chvíli v klidu je pro ně téměř nadlidský úkol. Děti, u nichž se tento jev vyskytuje ve větší míře, označujeme jako „hyperaktivní“.

U mnohých dětí, obzvláště u těch hyperaktivních, se setkáváme se zbrklým a **impulzivním chováním**. Jednají zpravidla podle prvního popudu a neohlížejí se na následky. Ke zbrklému chování patří rovněž i neschopnost plánování a nahodilé přebíhání od jedné činnosti k druhé. Impluzivita, z části vede k dalším problémovým jevům, jako je lhaní, krádeže, někdy i dokonce zhářství.

Jeden z dříve užívaných názvů pro „poruchy pozornosti“ byl syndrom „nemotorného dítěte“, protože **problémy s koordinací pohybů** jsou pro děti s ADHD příznačné. Projevují se zejména v oblasti jemné motoriky. Jemné činnosti, jako je například zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, jsou pro děti velmi náročné a představují pro ně zdroj frustrace. V pozdějším věku nedovedou čitelně psát. Vyskytují se také poruchy hrubé motoriky, které se projevují při učení jízdy na kole, při skákání, kopání a házení míče.

Z hlediska učení patří potíže s krátkodobou pamětí k nejzávažnějším problémům dětí s ADHD. Krátkodobá paměť slouží k uchování nových informací po dobu několika hodin, dnů či týdnů, zatímco dlouhodobá paměť dokáže si získané informace udržet celé měsíce nebo roky. Je nejtěžší si zapamatovat akustické (verbálně

sdělené informace). Důsledkem těchto potíží je neschopnost si vybavit, co se dítě naučilo před jedním nebo dvěma týdny.

Jedním z dalších velmi nápadných příznaků je **opožděný začátek mluvení**. U většiny dětí s ADHD se setkáváme s rysy **nepružné a nepoddajné osobnosti**. Často si zatvrzele stojí na svém a odmítají měnit své zvyklosti. Přirozeně jednodušší jsou pro ně zažité postupy, na změny reagují neochotně, podrážděností, nebo dokonce výbuchy hněvu.

Děti se kvůli svému chování dostávají do konfliktů s okolím daleko častěji než jejich vrstevníci. Na odmítání či ubližování obvykle reagují násilnou snahou „převzít velení“ nebo naopak se stáhnou do ústraní. Častým jevem bývá **nepřirozeně se vyvíjející sebedůvěra** a problémy se sebezpřijetím. V kolektivu vrstevníků bývají nejistí a v krajním případě vede u nich nedostatek sebedůvěry k psychotickým úchylkám. Častým jevem u těchto dětí bývá mluvení ze **spánku**, nebo zhoršené usínání, velmi časně vstávání. Hyperaktivní děti mají stále hlad a žízeň, jelikož jejich organismus během dne vydá nadměrné množství energie.

Obvykle se řečové schopnosti během prvního roku života vyvíjejí normálně, ale pak dochází ke zpoždění ve schopnosti tvořit věty a verbálním vyjadřování. Často se setkáváme s poruchami výslovnosti a v některých případech komplikují učení mateřskému jazyku. Mívá problémy jak se čtením, tak psaním i s mluveným projevem.

Neznamená to, že u každého dítěte se musím vyskytovat všechny jmenované příznaky. Většinou se poruchy objevují v různých stádiích vývoje dítěte jako součást jeho celkových vývojových obtíží.

Jestliže vývoj dítěte nebo jeho prospěch ve škole začíná vzbuzovat obavy, je nutné neodbalovat návštěvu pediatra. Pokud mají rodiče na podezření na vývojovou vadu, pediatr doporučí některé odborné pracoviště. Dítě s fyzickou vadou bývá diagnostikováno brzy. Jedná-li se o vývojovou dysfunkci, stává se, že bývá odhalena později. K odhalení dysfunkce v raném dětství dochází obvykle na základě

podezření, že se dítě nevyvíjí podle očekávání. Nejvíce na sebe upozorní hyperaktivní dítě, které svou neustálou činností uvádí rodiče na pokraj vyčerpání.

Dalším příznakem upozorňujícím rodiče, že je něco v nepořádku, jsou potíže s verbálním vyjadřováním. Koktavost se nemusí během prvních let života nijak významně projevit, začne být nápadná až při nástupu dítěte do první třídy. Mnohé děti s ADHD si obtížně osvojují pravidelný rytmus bdění a odpočinku.

V raném dětství jsou varovným signálem známky hyperaktivity, impulsivité či opožděný vývoj řeči.

Při nástupu do školy se obtíže stupňují – hyperaktivní dítě nevydrží klidně sedět, obtížně se účastní dění ve třídě, vyrušuje ostatní, stává se třídním klaunem, obvykle se snadno rozruší. V tomto věku se obvykle setkáváme s nesprávným držením tužky, dítě se nesnadno zapojuje do hry s ostatními spolužáky, vyhroť se problémy s řečí a vyjadřováním vůbec. Raný školní věk se vyznačuje prudkými hádkami s vrstevníky a obtížným navazováním vztahů, v pozdějším věku nastupuje i agresivita.

ADHD diagnostikuje lékař, který s dítětem provede soubor testů a dítě vyšetří. Úplný psychologicko-vzdělávací profil dítěte se získá testem IQ a vyhodnocením výsledků a v základních učebních dovednostech – čtení, psaní, počítání a schopnosti se vyjadřovat mluvenou i písemnou formou.

Test inteligence se provádí ke zjištění celkových schopností dítěte a odhalení závažných disproporcí mezi jeho předpokládanými a skutečnými výkony v základních učebních dovednostech, ale také vzhledem k tomu, že děti s ADHD mají veliký rozptyl v jednotlivých hodnotách testu IQ . Test inteligence sestává z deseti nebo jedenácti okruhů, zaměřených na různé aspekty, jako je soustředění, krátkodobá paměť, vizuální a sluchové vnímání, chápavost, logické myšlení. Děti s ADHD v některých testech vynikají, v jiných dosahují průměrných hodnot a v některých jsou podprůměrné. Nejhorší výsledky mívají

zpravidla v testech zaměřených na krátkodobou paměť a soustředění. Studie prokázaly, že přibližně jedna třetina všech dětí s ADHD vykazuje různé formy abnormalit.

Cílem terapie u dětí s ADHD je zajištění odpovídajícího vývoje v oblasti učení a chování. Úspěch, závisí na spojeném úsilí odborníků z různých oborů.

K terapii, k léčbě dětí s ADHD se používají např.:

- *výchovná (behaviorální) terapie*
- *doučování*
- *logopedická a jazyková terapie*
- *pracovní terapie*
- *úprava stravovacího režimu*
- *léčba medikamenty*

Výchovná terapie je zaměřena na získání pozitivních vzorců chování, které by měly nahradit dřívější negativní sklony. Doučování – rodičovský přístup – provádí pedagog, který svým přístupem pomáhá dítěti překonat těžkosti.

U dětí potýkajících se s artikulací, koktáním i se strukturou jazyka je nezbytná péče logopeda. Problémy s celou šíří pohybové koordinace – s koordinací hrubé i jemné motoriky i senzomotorické koordinace oko-ruka, poskytuje nejlepší péči fyzioterapeut a ergoterapeut.

Obvykle se doporučuje vysazení určité dráždivé látky ze stravy – např. výrobky z kaka, čokolády, coca-colu.

Medikamentosní léčba dětí s ADHD patří k neúspěšnějším a zároveň k nejkontroverznějším metodám terapie. Počátky medikamentosní léčby 1937. Šest měsíců byly zkoumány léčebné účinky u dětí s lehké mozkové dysfunkce, jejich potíže s učením se ke konci léčby zdatelně zlepšily. Vedlejší účinky se projevují počátečním hubnutím v důsledku pocitu plnosti žaludku, počáteční nespavostí, občasné bolesti hlavy a závratě, v ojedinělých případech poruchy vidění

Téměř bez výjimky lze prohlásit, že léčebné medikamenty v kombinaci s terapeutickými metodami se velmi vhodně doplňují. Dle širokého povědomí, mohou být poruchy učení způsobeny několika aspekty: úrazem, genetickým dědictvím, ale nejčastěji tomu tak bývá lehkou mozkovou dysfunkcí. V anatomii lidského těla, Marieb a Mallat, (2005) se lehká mozková dysfunkce, dále jen (LMD) definuje jako: „malé poškození tkáně mozku ve stádiu vývoje a zrání, které způsobuje malé odchylky od správné funkce mozku“. Není tím ovlivněna inteligence ani celková schopnost organismu, ale jen specifické schopnosti v oblasti myšlení, vnímání, motoriky a jednání. Tato poškození mohou vznikat těžkým předčasným porodem či úrazem hlavy, během těhotenství matky anebo těžším onemocněním novorozence.

Dle Zelinkové (1994), str.: 13, která cituje monografii Clementse (1966), vnímá jako příčinu SVPŠD za podněty z LMD. *“Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na žáky téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a kontrole pozornosti, popudů a motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou nebo hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nespravedlností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo příčin neznámých. “*

Je jisté, že o příčinách existuje celá řada nejrůznějších teorií. Z hlediska medicínských oborů jako je neurofyziologie a neuroanatomie jsou příčinou specifických vývojových poruch učení určité vývojové či architektonické změny ve stavbě, funkci určitých

oblastí mozku, či v nedostatečné funkci analyzátorů.

Jak uvádí Zelinková, Poruchy učení, (2003), s.21: „, z hlediska psychologického a pedagogického je třeba ke zvládnutí školních dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se podílejí na základních školních dovednostech (trivium). Pokud se objeví porucha některé z těchto funkcí, může vést k poruchám učení.“

Dle výzkumné práce psychiatra O. Kučery, Z. Matějčka aj., kteří se těmito poruchami zabývali v 50 letech, naznačili směr pátrání po příčinách specifických poruch učení. Matějček (1987)

U průzkumu skupiny (dyslexie) se výzkumem zjistili tyto příčiny:

- A) Kombinace LMD a dědičnost asi v 15%
- B) LDM se objevila v 50 % případech
- C) Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbylých 15%
- D) Dědičnost byla prokázána u 20 % případů

Nástup dítěte do školy představuje životní změnu v dosavadním životě dítěte. Často jsou kladeny na dítě nové nároky a požadavky. Každé dítě chce dosáhnout kladného hodnocení a uznání od rodičů i učitelů. Chce být úspěšné. V některých případech bohužel převyšuje neúspěch úspěch.

Úspěšnost závisí na schopnostech a zájmu o učení dítěte a jiných okolnostech. Zájem o učení může být zvýšena přitažlivostí a poutavostí učiva. Dítě, které zahazuje povinnou školní docházku, by mělo být zralé po stránce duševní, sociální, tělesné i citové. Neprospěch ve školní docházce může způsobovat celá řada příčin, jako jsou například věková nezralost, psychické vady (vrozené či získané).

Jak se již zmínili někteří pedagogové v praxi. Díky tomu dochází k nepochopení určitého učiva v určitém období. Tyto problémy přinášejí i zapříčiněné psychické bariéry, které jsou vyvolané nevhodným informováním dítěte. Často se mohou objevovat i v rodině, dítěti samotném, ale i ve škole. Právě poruchy učení jsou příčinami školních neúspěchu.

## **1.4 Typy, druhy, klasifikace specifických vývojových poruch školních dovedností**

Specifické poruchy školních dovedností jsou vedeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí, její desáté revize, dále jen (MKN – 10), mezi duševními poruchami a poruchami chování.

F80 –	Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
F81 –	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F81.0 -	Specifická porucha čtení
F81.1 -	Specifická porucha psaní
F81.2 -	Specifická porucha počítání
F81.3 -	Smíšená porucha školních dovedností
F81.8 -	Jiné vývojové poruchy školních dovedností
F81.9 -	Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
F82 -	Specifická vývojová porucha motorické funkce
F83 -	Smíšené specifické vývojové poruchy
F90.0 -	Porucha aktivity a pozornosti bez poruch



chování

F90.1 - Hyperkinetická porucha chování

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se vyznačují normálním intelektem, u mentálně retardovaných se jedná pouze o obtíže související se školním výkonem, neřadíme mezi ně žáky nezralé či na hranici mentální retardace, kde pomalejší osvojování školních dovedností je v příčinné souvislosti.

Specifické vývojové poruchy učení (SPU) jsou děleny do třech základních skupin:

**A) Poruchy učení**

**B) Poruchy řeči**

**C) Poruchy chování**

Poruchy učení:

A.1– Dyslexie

A.2 – Dysgrafie

A.3– Dysortografie

A.4 – Dyskalkulie

A.5 – Dyspínie

A.6 – Dyspraxie

A.7 – Dysmúzie

## **1.5 Jednotlivé druhy, terminologické vymezení specifických vývojových poruch školních dovedností**

Specifické vývojové poruchy školních dovedností, se zpravidla nevyskytují osamoceně, jedná se o kombinaci několika typů specifických vývojových poruch učení, dle míry a hloubky defektu. Jejich rozvoj je příčinně souvislosti se stoupajícím nárokem vzdělávacího programu a náročnosti pedagoga.

Diagnostiku specifických poruch školních dovedností lze provést teprve po ukončení prvního roku školní docházky, kdy si již žák začíná osvojovat vzdělávací obsah a tudíž, se obtíže ukazující na tuto poruchu teprve mohou projevit.

Před nástupem školní docházky, lze již provádět vyšetření, dle diagnostického inventáře „Test rizika poruch učení“.

Pedagog během školní docházky pozoruje odlišnosti v osvojování vědomostí, dovedností, mohou se též projevovat obtíže s pozorností. Toto ovlivňuje významně schopnost osvojování dovedností čtení a porozumění čtenému textu.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností lze rozdělit do těchto skupin:

- 1) čtení, základní školní dovednosti, pravopis, psaní, matematika a další
- 2) sebekontrola, koordinace pohybů, vytrvalost, sociální způsobilost

## 1 DYSLEXIE

Matějček (1995), s. definuje dyslexii takto: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost*”.

Dyslexie (specifická porucha čtení) neurologicky podmíněná, postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy.

Historicky nejstarší porucha nejvíce ovlivňuje školní prospěch dítěte. V tomto případě je čtení na mnohem nižší úrovni, než je všeobecná inteligence. Příčiny mohou být, jak získané, tak vrozené, předpokládá se určité poškození CNS.

V těchto případech se nejedná jen neschopnost čtení, ale následné obtíže při porozumění textu a schopnosti interpretovat psané slovo. Patří mezi nejčastější a nejvíce ztěžující školní práci, též se vyskytuje často současně s dalšími specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dále jen SVPŠD).

Lze ještě dále rozlišovat (Selikowitz, 2000)<sup>2</sup>:

- A) Správnost čtení – často si žáci daná slova domýšlí a nahrazují tím slova čtená. V menší míře mohou zaměňovat písmena.
- B) Rychlost čtení – žák slovo slabikuje případně čtený text, zpracovává pomalu. Ne všechno pomalé čtení můžeme hned označovat za dyslexii. V úvahu je nutné uvažovat i věk a dozrávání jedince, jeho individuální tempo a samozřejmě i schopnost učit se novým věcem a poznatkům.
- C) Porozumění čtenému textu – často se také může stát, že žák čtenému textu nerozumí, nezná obsah čteného textu.

Žáci nerozeznávají písmena, často vynechávají či přidávají.

---

<sup>2</sup> Selikowitz, M. : Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000

Odhadují z části slov, čtení provází výrazná nejistota. Často si informace z textu domýšlí z kontextu. Zaměřují písmena podobná či zrcadlově souměrná “b-d-p“, “t-j“. Zaměřují se na pořadí písmen a slabik.

Může se stávat, že někdy čtou správně, ale přesto nechápou obsah. S touto poruchou souvisí také schopnost orientace čtení v opačném směru např. “kos“ – “sok“, “šátky“ – tašky“. Velice obtížně rozlišují sluchem i výslovností měkké či tvrdé slabiky. Při čtení přeskakují, vrací se zpět. Žáci hádají smysl slov dle ostatního textu. Přetrvává dvojí čtení, tj. jednou pro sebe a jednou nahlas. Tvoří velké pomlky mezi slovy a protahuje konce slov. U čtení je vidět námaha, nejistota a napětí.

Při tomto onemocnění, této poruše se často vyskytují poruchy a problémy v citové sféře. Díky tomu se promítají negativní vztahy se spolužáky, učiteli i ve vztahu ke škole. Sebevědomí klesá. Sekundární poruchy snižují zájem o školní práci. Často nedovolují dítěti uplatnit zbytek schopností, které mu zůstaly. Čím těžší forma poruchy, tím vyšší četnost kombinace s další poruchou učení.

Metody nápravy jsou velmi dobře zpracovány. Opírají se většinou o zavádění různých smyslových cvičení do výuky např. (obtahování písmen, práce se skládací abecedou, slabičné čtení, logopedická péče, barevné odlišování písmen, cvičení očních pohybů). Obecně je doporučováno převážně ústní zkoušení a tiché čtení. Snížená schopnost práce se psaným i čteným textem, opakování čteného textu, hledání smyslu a obsahu textu pro porozumění (Selikowitz, 2000)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Selikowitz, M.: Dyslexie a jiné poruchy učení, 2000

## 2 DYSGRAFIE

Dle Zelinkové (2003), str.21 "*Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu*" tuto definici použila ve své publikaci Zelinková, (2003), v porovnání uvádí Vitázková, (2006), která zcela shodně, Matějček, (1988), str. 19, dodává: "*Dítě netrpí žádnou závažnou pohybovou či smyslovou poruchou*".

Dle Matějčka (1987) se ve své podstatě se jedná o poruchu psaní vět, slov a písmen. Při psaní se žák dopouští chyb, které se dá říci, jsou analogické, jako ty co dělá dyslektik při čtení. Chybuje v orientaci "vpravo-vlevo", zrcadlově uspořádá pořadí písmen, píše jiná písmena, vynechává písmena, píše zrcadlově převrácená písmena, nedbá důrazu na interpunkci, dokáže vynechávat i celé slabiky. Při psaní je evidentní křečovitě držení psacích potřeb a napětí v ruce. Deformace písma je též často přítomna, žák neumí napodobit tvary písmen, nepamatuje si je. Není schopen udržet rovný řádek. Písmo jako takové mívá zvláštní charakter, bývá automatizováno až ve vyšších ročnících.

Zrání grafických schopností mozku bývá opožděné. Zásadně nepomáhá přepisování za trest nebo dlouhodobé psaní. V těchto případech kvalita psaní zůstane stále stejná. Procvičování by mělo být krátké a pravidelné.

### 3 DYSORTOGRAFIE

Zelinková (1994, str. 11) uvádí: *‘‘Dysortografie, specifická porucha pravopisu, představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka’’*.

Někteří autoři ji ve svých publikacích nazývají taktéž jako porucha pravopisu. Dysortografie je narušená schopnost uplatňovat a osvojovat si pravopisná pravidla při psaní. Často nepostihuje jen celou oblast gramatiky, ale jen specifické jevy (vynechávání interpunkčních znamének – čárky, háčky, tečky). Bývá spojována s dyslexií, že se často nedělají rozdíly mezi dyslexií a dysortografií. Jedinci postižení dysortografií zaměňují písmena, která jsou zvukově a artikulačně vzdálená, ale jsou si opticky podobná - ‘‘d’’ a ‘‘b’’. Velice často se tato záměna projevuje při diktátech, u opisování textu je bez problémů. Zaměňuje malá a velká písmena, ‘‘y’’ a ‘‘i’’, ‘‘z’’ a ‘‘s’’, vynechává slabiky, komolí slova, vynechává interpunkci, píše velká písmena tam, kam nepatří. Příčinou toho všeho je nedokonalé zrakové rozlišení tvarů, kterého se žák dopouští při čtení.

Základní obtíž se skýtá v nedokonalé analýze slov. U této poruchy se mluví o spojitosti s nedostatky ve sluchovém vnímání. Žáci píší tak jak slyší, takže mohou často zaměňovat podobně znějící písmena. Dítě mnoho hlásek úplně vynechává, jako kdyby je neslyšelo. Komolí souhlásky. Při poslechu bere zřetel jen na hlásky nejvýraznější. Při řeči řadu hlásek vyslovuje neutrálně, stejně a neurčitě tak, je pak píše.

Jedinci s poruchou pravopisu nerozlišují rozdíl mezi slabikami dy-di, ty-ti, ny-ni, zaměňují, přidávají, nedokáží aplikovat mluvnická pravidla, která mají naučena, vynechávají písmena ve slovech či celé slabiky. Mají výrazně narušený jazykový cit.

Žáci s utlumenou aktivitou, mají nižší psycho. tempo. Hledání správných tvarů písmen v paměti, to vede k pomalému vlastnímu

psaní. Naopak u dětí hyperaktivních je psaní velmi rychlé, ovšem s chybami. Dítě bývá s napsáním hotovo dříve, než si stačí cokoli rozmyslet.

V těchto případech je opomíjena kontrola obsahu psaného textu. Největší pozornost dítěte zabírá grafická stránka procesu psaní. Jelikož činí problém vybavit si podobu písmen, zvětšuje se tím zaostávání v rychlosti psaní. Důsledkem je vypouštění hlásek a slabik, jen aby dítě stačilo napsat text.

## 4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je porucha osvojování matematických dovedností. Dá se říci, že je to obdoba dyslexie v matematických dovednostech. Dyskalkulie je dle Bartoňové (2004) je specifickou poruchou matematických dovedností.

Vyskytuje se izolovaně, někdy v kombinaci s předchozími poruchami. Dítě se nemůže naučit počítat, i když po intelektové stránce na učivo stačí. Spočívá v poruchách číselných představ, tzn. Třídění prvků dle velikosti, barvy, tvaru, určování počtu prvků aj. Dyskalkulie může postihovat všechny, nebo jen některé matematické funkce.

Nejčastěji dítě není schopno pochopit symbolickou povahu čísla, nepřiměřeně lpí na názorných představách. Problémy se ukáží při odhadování počtu, porovnání čeho je více nebo méně, určování skupin předmětů. Neumí na prstech ukázat slovně udaný počet, nedokáže přečíst číslicí zapsaný počet, neumí zapsat daný počet číslicí. Dítě trpící Dyskalkulií nedokáže odříkat číselné řady – pozpátku, liché či sudé. Při této dysfunkci může být narušena schopnost provádět matematické operace – místo násobení 4 krát 5 sčítá  $5+5+5+5$ , u těchto případů přetrvává i počítání na prstech. Někdy bývá narušená schopnost psát matematické symboly – zaměňuje symboly  $+$ ,  $-$ ,  $\times$ ,  $:$ , čte 14 jako 41, velká čísla jako 56123 čte jako 56 a 123. Vynechávají nuly.

V návaznosti na tuto poruchu dochází k selhávání v předmětech, kde je matematika využívána. Výskyt této poruchy je méně častý než např. dyslexie. Velice obtížně se odlišuje od snížených schopností žáka v důsledku zanedbalosti, celkově snížených rozumových schopností či nezralosti.



## 5 DYSPIXINIE

Stojí na pomezí jednotlivých SVPŠD, dítě není schopno osvojit si psaní, tudíž nemůže být ani dobrým kreslířem. Jedná se o poruchu, která je nejčastějším příznakem lehkých mozkových dysfunkcí.

Michálek (2000) definuje takto: *„Dyspixinie je specifická porucha kreslení, která se projevuje primitivností kresby po stránce obsahové či formální. Dalším příznakem je nezájem o kresebnou činnost, který pramení z jeho negativních zkušeností s touto činností“*

Je nutné si říci, že při jakémkoli testování či zjišťování dysfunkcí se používají nejvíce kresebné testy. Při tomto testování zjišťujeme, že držení kreslicích a psacích potřeb je velmi neobratné, křečovitě a tahy jsou nejisté a tvrdé. Tato dysfunkce postihuje jak složku motorickou (tedy neobratnost, tak složku vizuální (schopnost napodobovat předlohu).

Kresba odpovídá věkově mladším dětem a má nízkou až primitivní úroveň. Projevuje se zde nápadná disproporce jednotlivých částí těla kreslených postav, opomenutí podstatných detailů, připojení jednotlivých částí na špatném místě, používání geometrických tvarů, bizarní tvary, obtíže s členěním plochy papíru, obliba techniky vyčmárávání detailů, nápadná poloha postavy v prostoru. Tato porucha se většinou neobjevuje sama, ale ve spojitosti s jinými poruchami. Náprava spočívá v nácvičku koordinace a ve cvičení jemné motoriky.

## 6 DYSPRAXIE

Tato vývojová porucha učení se týká vykonávání běžných tělesných úkonů, manipulací s předměty a tělesných cvičení. U lehkých mozkových dysfunkcí jsou obtíže s motorikou typické, na rozdíl od dyspraxie, kde jsou zvláště výrazné.

Snížená obratnost spočívá ve všech tělesných pohybech a jakékoli manipulací s předměty jako např. tkaničkami, zapínání oděvu, příborem, psacími potřebami apod. Dítě nemůže skloubit dílčí pohyby v jeden složitější harmonický celek. Samostatné dílčí pohyby je dítě schopno provádět. Vytváření automatizovaných pohybů vázne. I jednoduché pracovní výkony jsou doprovázeny různým zvýšeným svalovým napětím. Často bývají tyto pracovní úkony nerovnoměrné, daný jedinec neumí a není schopen si zorganizovat vlastní činnost. Tělesné úsilí u těchto dětí doprovází mimovolné nechtěné pohyby trupu a končetin. Často, když se soustředí, je to doprovázeno pohyby jazykem, kterým si dítě pomáhá. Průvodním jevem nejsou jen viditelné motorické vady, ale i slabší pohybová paměť – neumějí zopakovat pracovní pohyby a gesta. Z toho vyplývá, že žáci s touto vývojovou vadou nemají tak velký zájem o manuální práci. Často jsou zraněni, protože hrozí nebezpečí častějších úrazů.

Tato porucha může přetrvávat až do dospělosti, z toho vyplývá, že postižený nikdy nezvládne složitější činnosti předpokládající automatizaci celého systému pohybů, např. řídit auto, lyžovat.

Největší problémy skýtají výtvarná výchova, psaní, pracovní vyučování, laboratorní práce. Poruchy sebevědomí v období věku školní docházky. V tomto období se žáci hodnotí podle zručnosti, obratnosti a úspěchů ve sportech, proto tato skupina bývá často terčem posměchu.

*(Vitázková, 2006, s.37) definuje dyspraxii takto „Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí se projevuje potížemi v oblastech jemné či hrubé motoriky a koordinaci složitějších pohybů.“*

Velice často mění pracovní rytmus, proto měli bychom těmto žákovi umožnit častý odpočinek a měnit náplň práce. V hodnocení bychom měli brát v úvahu jen odvedenou práci, nesrovnávat kvalitu ani množství s jinými žáky.

Měli bychom se snažit určité pohyby rozfázovat a nelpít a neusilovat o složité automatizované komplexy pohybů. Pomocí fyzické práce se dyspraxie i jiné vývojové poruchy do jisté míry upravují a díky tomu se zvyšuje i celková činnost nervové soustavy.

## 7 DYSMÚZIE

Příznaky či projevy, které provází tuto vývojovou poruchu, se projevují porušením smyslu pro tóny, je zde narušena schopnost reprodukovat hudbu, porušen smysl pro rytmus a je porušena schopnost převést hudební vjemy do emocí.

Často může být narušena celková úroveň schopností pro hudbu. Díky tomu se snižuje celkový zájem o hudbu jako takovou. S tím je provázena snížená schopnost projevovat se hudebně například zpěvem. To sebou doprovází i narušení motoriky či hudebního sluchu. „*Dysmúzie je vývojový nedostatek v oblasti hudební*“ Dvořák, (2001).

Konkrétně se jedná o nesprávnou reprodukci melodií a tónů bez uvědomování si chyb. Taktéž může jít o nesprávné určování výšky tónů. S tím úzce souvisí problémy s určováním známých melodií a určování chyb v hudební produkci.

Těžkosti s určením hudebních nástrojů podle zvuku a manipulace s nimi, neschopnost naučit se číst noty, absence smyslu pro rytmus. S hudebními nástroji je průměrné dítě schopno zacházet.

Psychologické problémy – dítě je ochuzeno o příjemné estetické prožitky a také o jednu z forem mezilidské komunikace, kterou hudba představuje. Průvodní jevy se dají celkem často rozeznat. Porucha se vyskytuje velmi často izolovaně, bez přítomnosti jiných poruch.

Kdybychom měli zvolit správný způsob práce, zaměřili bychom se na dechová cvičení a tělesné cvičení s hudbou. Díky Orffově metodě se daný jedinec učí rozpoznat síly, výšky a barvy tónů. Tyto tóny se dají spojit s grafickým záznamem nebo motorickým projevem.

## 1.6 Organizace péče

Rodiny dětí se specifickými vývojovými poruchami bývají velmi vnímavé na neúspěchy žáka. Někdy je dobré rodiče povzbudit pochvalou žáka. Je ideální, když se najde oblast, ve které žák vyniká. Někteří z rodičů jsou velice zaskočení, když se dozvídají, že jejich dítě trpí nějakou ze specifických vývojových poruch. Často se obávají dalších let školní docházky a budoucnosti dítěte.

Je nezbytné, aby po celou dobu školní docházky byla žákům se specifickými vývojovými poruchami věnována speciální pozornost. To upravuje vyhláška z roku 2005/72 Sb.

- a) Reeducace vyškolenými pedagogy v kroužcích nebo doplňovacích hodinách
- b) Specializovaná třída pro žáky s poruchami učení
- c) Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy
- d) Reeducace prováděna speciálním pedagogem, který dochází na školu jako externista
- e) Ambulantní péče prováděná v pedagogicko-psychologické poradně
- f) Dětská psychiatrická léčebna pro žáky, u nichž se objevují i další poruchy a poruchy učení jsou velmi závažné

Po stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy je potřeba se zaměřit na typ péče, která bude pro dítě nejpříjemnější. Lehké formy poruch učení je možné napravovat přímo na základních školách v rámci klasického normálního vyučování. K tomu je samozřejmě zapotřebí seznámení pedagoga s problematikou specifických vývojových poruch učení. Je zapotřebí, aby znal základní nápravné metody a aby je dokázal použít v praxi a přizpůsobil je potřebám daného jedince. Pro závažnější stupně poruch učení je zapotřebí

zařazení do specializovaných tříd.

Zmírnění či odstraňování obtíží žáků se specifickými vývojovými poruchami učení je proces dlouhodobý. Můžeme také s určitostí říci, že neexistuje žádný univerzálně platný klíč či metoda k nápravě specifických poruch učení. Samozřejmě, že za pomoci odborné diagnózy se stanoví specifická péče, která by měla respektovat závažnost poruchy a její druh.

Jak se již autorka zmiňovala, využívá se k nápravě specifická reedukace zahrnující speciálně-pedagogické metody (postupy). Nejdůležitější bývá pravidelnost, dále pak i posilování pozitivní motivace a sledovat vlastní zlepšení. Výhodou je použití v prostředí školní třídy, kde se žákovi věnuje speciální pedagog. Částečně se jedná o spolupráci s rodiči v domácím prostředí anebo pomocí návštěv pedagogicko-psychologické poradny, kde pracují a věnují se rodiče svým dětem.

Pro dítě je samozřejmě velice příjemné zařazení do klasické školní třídy. Zařazení do těchto tříd umožňuje vzájemný kontakt s ostatními žáky, kterým nebyla diagnostikována žádná specifická vývojová porucha učení. Žáci, kteří jsou zařazení do klasických základních škol, se necítí handicapováni díky svým poruchám. Třídy a učitelé přitom zajišťují cílevědomou pomoc v oblasti specifických vývojových poruch a jeho specifického nedostatku.

Pokud dítě zůstane ve své třídě, bývají mu vypracovány individuální vzdělávací plány, kde jsou upřesněny jednotlivé kroky, jako jsou například (forma, obsah nápravy, frekvence nápravy aj.). Je velice důležité, aby s individuálním vzdělávacím plánem byli seznámeni jak učitelé, tak i rodiče. Ti všichni by měli respektovat daná doporučení.

## 2. VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

### 2.1 Vzdělávací potřeby

Jako speciální vzdělávací potřeby můžeme označit potřeby pro žáky, kteří potřebují naši pozornost a je nutné, věnovat jim zvýšenou péči.

Dle legislativy a vysvětlení jsou za žáky se vzdělávacími potřebami považováni dle § 16 školského zákona (zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) ti, žáci:

- a) **Se zdravotním znevýhodněním** (dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení a chování).
- b) **Se zdravotním postižením** (zrakovým, mentálním, autismem, tělesným, sluchovým, vadami řeči, vývojovými poruchami učení nebo chování, souběžným postižením více vadami).
- c) **Se sociálním znevýhodněním** (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, ohrožení sociálně patologickými jevy a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).

Vzdělávací potřeby vznikají třeba jako hypotetický stav (uvědomovaný či neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování společenských

funkcí, psychických či fyzických funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti.

Tento druh potřeb je významný především v dalším profesním a podnikovém vzdělávání jako nutnost při tvorbě vzdělávacích programů. A.Palán (1995) definoval vzdělávací potřeby jako: „potřeby sociální (získané v průběhu života). Vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním.“

Veškeré vzdělávací potřeby jsou ovlivňovány především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými. V ideálním vztahu by mělo jít o vztah totožnosti. Vzdělávací potřeby jednotlivce souvisí se vzdělávacími potřebami společnosti. Vzdělávací potřeby vyvolávají vzdělávací poptávku.

Z výzkumů vyplývá úzká spolupráce mezi dosaženou úrovní vzdělání a přípravy na povolání a potřebami dalšího vzdělání. Při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nezanikají, proto je někdy nutné u některých sociálních skupin nejdříve vyvolat.

Speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků zajišťuje školské poradenské zařízení (ŠPZ). Mezi školské poradenské zařízení patří např. pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče, speciálně pedagogické centrum. I žáci se speciálními potřebami mají právo na vzdělání, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní a na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení.



## 2.2 Diagnostika

- Čtení
- technika
  - rychlost
  - porozumění
  - diktát a přepis textu (opis)
- Psaní
- gramatická úroveň (charakter chyb)
  - grafická stránka (tempo psaní, písemné ávyky)
  - pravolevá orientace, lateralita
  - pozornost (Etfeldův test)
  - sluchová analýza (syntéza)
  - percepce a reprodukce rytmu
  - vyjadřovací schopnost
  - artikulační obratnost
  - spec. asimilace
- Kresba postavy – proporce jednotlivých končetin
- detaily

## 2.3 Integrace

Integrace neboli začlenění i tak můžeme označovat název této kapitoly. Integrovat můžeme žáky s různými vzdělávacími potřebami, o kterých se autorka zmiňuje v předchozí pasáži. V těchto případech se musí přihlížet k několika aspektům dané věci. Jako jsou například typy specifických vývojových poruch učení, vzdělávací potřeby apod.

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení jedinců do režimu speciálního vzdělávání. To upravuje vyhláška č. 72/2005

Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Výchovu a vzdělávání dětí se zdravotním postižením zajišťují přednostně formou individuální integrace školy hlavního vzdělávacího proudu, dále samozřejmě také třídy a školy samostatně zařazené pro tyto žáky. Následně mohou být individuální integrace ve speciálních třídách a speciálních školách. Poradenská a jiná školská zařízení, která poskytují nejrůznější podpůrné služby. Školská zařízení vztahující se k podpůrným službám upravuje § 36 odst. 5, Školského zákona č. 561/2004 Sb.

Dle dělení do tří skupin, které rozlišujeme jako základní formy speciálního vzdělávání.

**a) Skupinová integrace**

**b) Individuální integrace**

**c) Speciální školy**

**Skupinová integrace**

Tato integrace probíhá ve speciálních třídách. Tyto třídy jsou upraveny pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Jsou tedy ve školách s hlavním vzdělávacím proudem. Při těchto skupinových integracích se daní jedinci mohou vzdělávat v některých vyučovacích předmětech společně s ostatními žáky školy. V rámci své diagnózy a svých možností jsou zapojovány do všech aktivit mimo vyučování.

**Individuální integrace**

Jedná se o upřednostněnou volbu. Tato možnost vyhodnocuje však reálné možnosti uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální integrace probíhá ve třídách a školách hlavního vzdělávacího proudu. Probíhá současně se zjištěním, že odpovídající vzdělávací podmínky se neobejdou a je pro ně nezbytně nutná

pedagogická či psychologická péče.

### **Speciální školy**

Jsou to školy, které mají speciálně upravený vzdělávací program. Bývají samostatně zřizovány pro žáky, žáci a studenty se zdravotními postiženími a slouží stejně tak i pro žáky s těžšími formami zdravotního postižení.

Mezi tuto skupinu žáků patří žáci s těžkými sluchovými vadami, hluchoslepí, žáci s těžkými zrakovými postiženími, s autismem, s těžkými vadami dorozumívacích schopností, s těžkým tělesným či hlubokým mentálním postižením a se souběžným postižením a více vadami.

Žáci a žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat ve variantní formě, která nejlépe odpovídá jejich vzdělávacím potřebám, ale také požadavkům jejich rodičů.

Do zařazení do některé z uvedených organizačních skupin (forem) speciálního vzdělávání se samozřejmě vyžaduje souhlas zákonného zástupce dítěte, respektive zletilého žáka.

## **2.4 Podpůrná opatření při vzdělávání**

Do podpůrných a vyrovnávacích opatření jsou zařazeni žáci se speciálními potřebami, mají nárok na tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření při vzdělávání.

Slovním spojením podpůrná opatření rozumíme využití nejrůznějších speciálních metod, forem, prostředků a postupů vzdělávání, kompenzační, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělání. Podpůrná opatření můžeme též označit jako soubor metodik práce pro pedagogy, kteří pracují se žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Tyto potřeby žáků odpovídají

poskytování individuální podpory v přípravě na výuku a výuky jako takové. Zohledňují se speciální vzdělávací potřeby žáka.

Vyrovňovací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Tím se rozumí, že využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků. Poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání pedagogických služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola veškerá tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání. Samozřejmě, že může docházet taktéž ke konzultacím a spoluprací se školským poradenským zařízením.

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání.

Výchovu a vzdělání žáků se zdravotním postižením zajišťují přednostně formou individuální integrace školy hlavního vzdělávacího proudu, dále potom třídy a školy samostatně zařazené pro tyto žáky. Dále sem patří různá školská zařízení a poradenská centra, která poskytují podpůrné služby. Patří sem i speciální třídy a školy. Vše upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., který hovoří právě o zajištění těchto potřeb.

## **2.5 Hodnocení žáků s integrací a se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností**

Při hodnocení studentů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze znevýhodnění či postižení, což nebývá vždy samozřejmostí.

Pokud se žák rozhodne přestoupit na jinou střední nebo základní školu, škola, kterou doposud navštěvoval, převede své slovní hodnocení na klasifikační stupeň. Tak se činní pouze v případech pokud škola nastávající hodnotí jiným způsobem, nebo to vyžaduje.

Ředitel školy, jako nejvýše postavený v hierarchii školy, může rozhodnout se souhlasem školské rady o možnosti hodnotit studenta slovně, slovně i kombinací, anebo jej hodnotit klasifikačním stupněm. Tato možnost se dá využít u všech žáků a studentů.

V případech kdy, dochází ke slovnímu hodnocení, jsou výsledky vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami popsány tak, aby hodnocení zahrnovalo posouzení výsledků vzdělávání žáka, v jejich vývoji. Ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak tyto překážky překonávat. Obdobně se postupuje i v případě použití klasifikace.

U žáků se specifickými poruchami učení rozhoduje o slovním hodnocení ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. To se jedná o případy, ve kterých škola hodnotí své žáky pouze klasifikací. K této problematice se vztahuje §51, Školského zákona č.561/2004 Sb.

## **2.6. Kompenzační pomůcky**

Kompenzační pomůcky jako takové pomáhají usnadnit práci. Naše kompenzační pomůcky jsou zaměřeny a pomáhají žákům se specifickými vývojovými poruchami učení. Do skupiny kompenzačních pomůcek můžeme řadit pracovní listy, metodiku práce pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, psací potřeby, aj.

Kompenzační pomůcky mají různorodá využití. Také existuje samozřejmě široká škála různých kompenzačních pomůcek. Při

použití kompenzačních pomůcek se musí ohled na typ specifické vývojové poruchy. Je logické, že ne všechny kompenzační pomůcky se dají využít u všech typů specifických vývojových poruch školních dovedností.

Dělení dle:

- 1) druhu specifické vývojové poruchy školních dovedností
- 2) věku žáka
- 3) studijní předmět

U všech těchto jednotlivých aspektů musí pedagog dbát na správné vybrání kompenzační pomůcky s ohledem na tyto tři aspekty. Musí se zaměřit i na danou situaci a rozpoložení žáka. Ne vždy je kompenzační pomůcka pomocníkem. Může se stát, že kompenzační pomůcka vybraná pedagogem k dané práci se žákem nevyhovuje. Nic nelze naplánovat, v průběhu práce s danou kompenzační pomůckou se mohou vyskytnout problémy. I to je součástí celého procesu vzdělávání a používání kompenzačních pomůcek. V tento okamžik by pedagog měl kompenzační pomůcku změnit nebo přizpůsobit práci s ní tomu danému jedinci.

Spolu s kompenzačními pomůckami je důležité správně pracovat se žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. V těchto případech přihlížíme i k jednotlivým typům poruch (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspixinie, dyspraxie, dysmúzie).

Grafická stránka - existují speciální kompenzační pomůcky na psaní ve tvaru trojúhelníku, napomáhá kvalitnímu úchopu psacích potřeb

Čtení - tabulky, písmena, Lincovy tabulky  
čtení, čtecí okénko, vyhláskování písmen,

Grafomotorika - práce s pracovními listy, obtahování,  
uvolňování zápěstí, upevňuje úchop

Matematika - práce a použití počítadla, použití  
tabulek, grafická znázornění a přehledy vzorců



## **3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

### **3.1 Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program jako takový definuje v České republice úroveň vzdělávání. V roce 2004 byly schváleny nové principy pro vzdělání žáků předškolních let, od věku 3 let do věku 19 let, tedy studentů. Díky tomu došlo ke změně v systémech kutikulárních dokumentů. Ty jsou nyní vytvářeny ve dvou různých úrovních.

A) úroveň školská

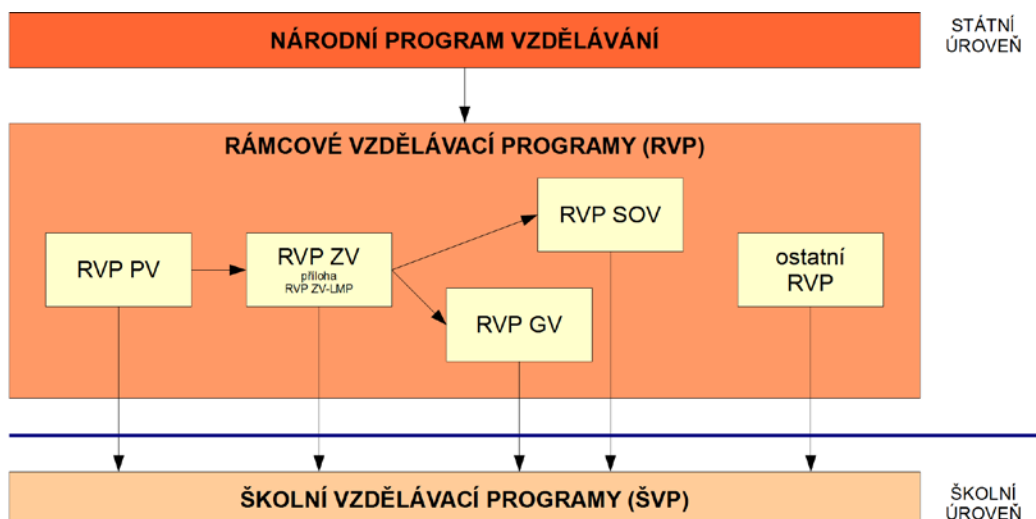
B) úroveň státní

a) Rámcové vzdělávací programy vymezují tzv. „rámce“, což jsou etapy pro jednotlivé části vzdělávání. Díky tomu se nám rozděluje vzdělávání na jednotlivé části po sobě jdoucí.

- předškolní vzdělávání
- základní vzdělávání
- střední vzdělávání

Dosáhnutá školní úroveň představuje školní vzdělávací programy, dle kterých se následně udává ráz výuky na jednotlivých školách.





Zdroj: VPÚ

RVP **PV** – Rámcový vzdělávací program (předškolní věk)

RVP **ZV** – Rámcový vzdělávací program (základní vzdělávání)

RVP **GV** – Rámcový vzdělávací program (gymnázia)

RVP **SOV** – Rámcový vzdělávací program (střední odborné školy)

RVP **ostat.** – Rámcový vzdělávací program (základní umělecké školy, jazykové školy apod.)

Dle tohoto mají od roku 2004 učitelé možnost si vytvořit vlastní vzdělávací program, který by měl a je založen na zkušenostech s výukou a jejich představách. Úsilím všech pedagogických pracovníků na školách je vytvořit jeden ucelený školní vzdělávací program pro danou školu podporující i potřeby všech žáků.

Učitelé tak nejsou svazováni dodržováním tradičních školních osnov. Není specifikován obsah učiva v konkrétní hodině. Cíl je tak zaměřen na dovednosti, které mají žáci mít. Lze tedy dané učivo zredukovat. Obsah učiva a celkový vzdělávací program je v kompetenci dané školy. Samozřejmě není opomíjen základní cíl

výuky. Lze se zaměřit na určité téma, jeho smyslem je prohloubení tématu či volba metod, jeho uplatnění v praxi.

Rozdíl mezi klasickými tradičními osnovami a vzdělávání díky rámcovým vzdělávacím plánům je v uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praxi. Vychází to z koncepce celoživotního vzdělávání a učení. Zároveň se zvyšuje odpovědnost pedagogů za výsledky vzdělávání jejich svěřenců. V rámcových vzdělávacích plánech je učivo chápáno jako prostředek k osvojování a využívání získaných schopností a dovedností.

V základním vzdělávání jsou klíčové tyto aspekty:

- kompetence občanské
- kompetence komunikativní
- kompetence k učení
- kompetence pracovní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence sociální a personální

Orientačně je základní vzdělání rozděleno do devíti vzdělávacích oblastí. Každá z těchto jednotlivých oblastí je tvořena jedním vzdělávacím oborem nebo obory obsahově blízkými.

Další součástí jsou témata zabírající se momentálními a soudobými problémy svět. Ty nazýváme průřezovými tématy. Tyto okruhy mají formovat hodnoty a postoje žáků. Tyto témata vedou napříč všemi okruhy a dotýkají se jednotlivě i souhrnně každého z nich.

<i>Vzdělávací obor</i>	<i>Vzdělávací oblast</i>
Český jazyk a literatura, Cizí jazyk	Jazyk a jazyková komunikace
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Dějepis, Výchova k občanství	Člověk a společnost
Chemie, Fyzika, Zeměpis, Přírodopis	Člověk a příroda
Výtvarná výchova, Hudební výchova	Umění a kultura
Výchova ke zdraví, Tělesná výchova	Člověk a zdraví
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

### **3.2 Školní vzdělávací program ZŠ**

Školní vzdělávací program je učební dokument, který je tvořen každou základní školou v České republice samostatně tak, aby realizoval požadavky kladené dle rámcového vzdělávacího programu. Jeho výklad v legislativě najdeme v zákoně číslo 561/2004 Sb. (školský zákon).

Školní vzdělávací program by měl obsahovat několik náležitostí, které vycházejí ze závazné části Rámcového vzdělávacího programu.

Jsou jimi:

- charakteristika školy
- učební osnovy
- identifikační údaje
- charakteristika školního vzdělávacího programu
- učební plán
- hodnocení žáků a autoevaluace školy

Celý obsah školního vzdělávacího plánu může být rozdělen do ucelených částí učiva nebo do jednotlivých předmětů.

Žáci a jejich zákonní zástupci si díky školnímu vzdělávacímu plánu mohou vybrat školu, která bude nejlépe vyhovovat jejich požadavkům. Z toho vyplývá, že se budou vzdělávat efektivněji.

Učitelé v těchto ohledech mohou formulovat vlastní představy o podobě vzdělávání na škole, kde učí. Mohou učit kreativně. Zároveň se pedagogové podílejí na profilování vlastní školy a tím ji odlišují od ostatních. Je umožněná spolupráce při meziodborovém vzdělávání. Díky školnímu vzdělávacímu programu se mohou odbourat duplicity v obsahu učiva.

### **3.3. Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán dále jen (IVP), podle něhož, se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. IVP je dokument se kterým se pracuje v průběhu celého školního roku. V průběhu školního roku je IVP doplňován a aktualizován na základě praktických zkušeností a prací s daným žákem.

Na sestavování IVP se podílí několik osob, dalo by se tedy říci, že se jedná o týmovou práci. Do toho týmu bychom mohli zařadit odpovědného pracovníka školského poradenského zařízení, rodiči či zákonné zástupce dítěte, třídního učitele a přizvané odborníky. Za zpracování odpovídá ředitel školy. IVP vychází ze vzdělávacího programu příslušné školy, psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, závěru speciálně pedagogického vyšetření. Je to dokument zajišťující speciální vzdělávací potřeby žáka.

IVP se sestavuje dvakrát za školní rok, tedy každé následující pololetí. Po dobu celého školního roku může být IVP upravován a doplňován dle potřeby. IVP obsahuje strategii postupu při začleňování žáka do kolektivu, cíle vzdělávání v jednotlivých výukových předmětech, specifické cíle vyplývající z osobnosti žáka. Plán by měl

být srozumitelný, přehledný, měl by obsahovat konkrétní údaje, stanovovat dosažitelné cíle a doporučení.

Podmínky pro vzdělávání žáků podle IVP upravuje § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška byla novelizována 73/2005 Sb. Ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.: „O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Řadí sem žáky s odlišným mateřským jazykem mezi žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétně kvůli znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“ (Příloha B, viz dále strana 58-61).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## PRŮZKUM A JEHO CÍLE

V průzkumu vedeného strukturovaným rozhovorem se autorka zaměřila na žáky prvního ročníku základní školy 2013/2014. Svůj rozhovor se stejnými otázkami (viz. příloha č. A., viz dále strana 57) položila pedagogům na třech základních školách (Praha, Karlovy Vary, Ostrov). Otázky byly položeny pedagogům, kteří se účastnili zápisu do prvních tříd.

Z průzkumu by mělo vyjít najevo, kolik budoucích žáčků je dle učitelů připraveno nastoupit do základních škol. Ve svém rozhovoru se soustředila na otázky týkající se obtíží žáků, které mohou vyústit ve specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jsou učitelé při zápisu schopni odhalit některou ze začínajících specifických vývojových poruch školních dovedností? Jsou úkoly zadávané dětem při zápisech do prvních tříd dostačující k objevení některého ze symptomů specifických vývojových poruch školních dovedností? Úlohy zadávané dětem při zápisech jsou z různých oblastí (motorických, grafických, konverzačních, aj.).

Z pohledu učitele základní školy je v posledních letech stále větší počet dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které nastupují do prvních tříd. To si autorka chtěla potvrdit a ujistit se ve svém tvrzení.

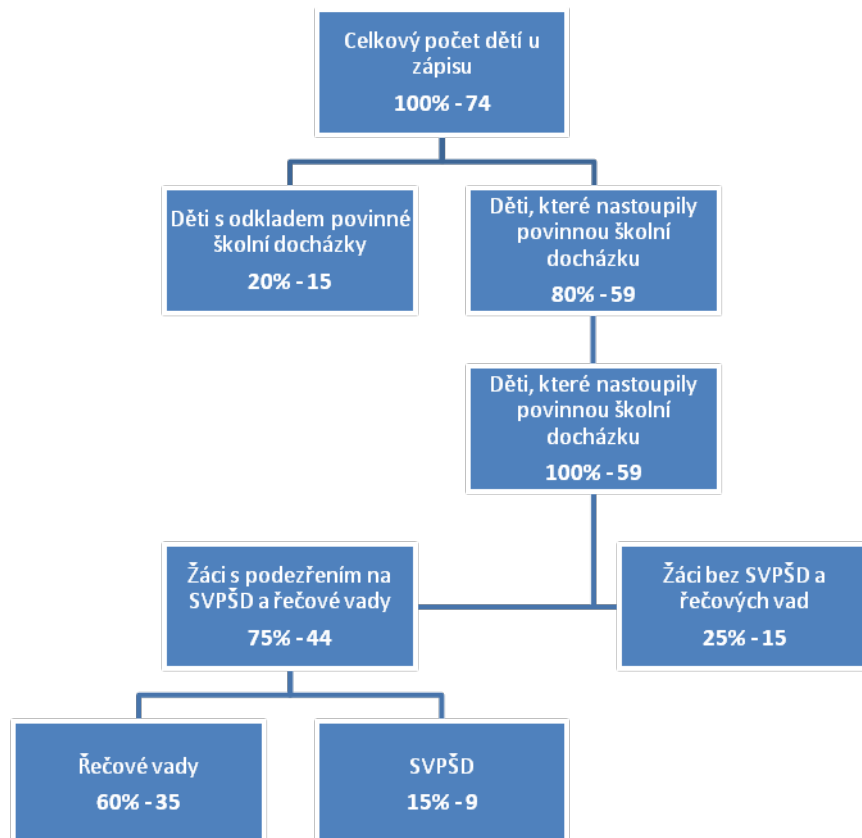
Četnost výskytu specifických vývojových poruch školních dovedností je velice těžké určit. Zaměříme-li se na tyto tři základní školy, které byly osloveny a vybrány do autorčina průzkumu, můžeme pouze porovnat informace vyplývající z tohoto průzkumu.

Po vyhodnocení průzkumu můžeme troufale tvrdit, že 75% dětí přihlášených k zápisu do prvních tříd není dostatečně připraveno k nástupu povinné školní docházky. U těchto 75 % se projeví prvotní příznaky některé z řečových (logopedických) vad a některé ze

specifických vývojových poruch školních dovedností. Při hlubším rozboru dojdeme k závěru, že 60% dětí trpí některou z řečových - logopedických vad. Zbylých 15% dle předběžných závěrů pedagogů bude doporučeno do pedagogicko-psychologické poradny k vyšetření. Tyto průvodní jevy samozřejmě neovlivnilo znalosti a intelekt dětí.

V průzkumu se vyskytly údaje, ze kterých vyplývá, že 2-20% žáků na těchto školách trpí nějakou ze specifických vývojových poruch učení. Pokud bychom zahrnovali i logopedické vady a poruchy řeči procentuelní čísla se navýší. Veškeré tyto poruchy se nejvíce projevují po nástupu k povinné školní docházce. Je sice jasné, že poruchy řeči a logopedické vady se s věkem a stálým cvičením mohou v některých případech odstranit, ale nyní hovoříme o školní docházce 1. ročníku základní školy. Ve vyšších ročnících základní školy mohou mizet i specifické vývojové poruchy školních dovedností, což je připisováno dozrávající nervové soustavě.

Veškeré skutečnosti zjištěny z průzkumu vedeného rozhovorem vyplývá, že je kladen vyšší nárok na pedagoga. Je to z důvodu, že v jednotlivých výukových předmětech se učitel musí věnovat těmto žákům individuálně. K tomu jim dopomáhá předem vytvořený individuální vzdělávací plán s metodikou práce pro daného žáka. Věnovat svou pozornost 25–30 žákům ve třídě je velice náročné a to i bez individuální pomoci jednotlivým žákům ve výukových hodinách.





## KAZUISTIKA

Jako první kazuistiku autorka uvádí dívku S.K. (3.třída – 9 let), absolvující školní docházku v základní škole, v blízkosti krajského města.

S.K. pochází z neúplné rodiny. Žije s matkou a jejím přítelem. S.K. její obtíže jsou zejména v jemné motorice, má diagnostikované SVPŠD na organickém podkladu ADHD (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), inteligence v pásmu širší normy.

Děvče dochází do pedagogicko – psychologické poradny, a to jedenkrát měsíčně, v krajském městě. SVPŠD byly diagnostikovány kolem osmého roku (před necelým rokem). V této době se projeví změny v chování a také zhoršování studijních výsledků.

Dále dochází na logopedickou péči, kde jí byla doporučena odborníky logopedická cvičení. Ve výslovnosti přetrvává patlavost (dyslalie) a to u hlásky Ř.

Při vyučovacích hodinách projevuje snížená pozornost, dívka vykřikuje, obtěžuje spolužáky. Snaží se zabývat jinou činností, než je učení, manipulaci s různými předměty, které přitahují její pozornost. Na usměrňování pedagogem nereaguje.

Matka dívky požádala školu o slovní hodnocení. Matka projevuje značný zájem o školní vzdělávání dcery, je v denním kontaktu s třídní učitelkou, která ji informuje o aktuální situaci a požadavcích.

Po společné konzultaci pedagoga, odborného pracovníka a matky, se nabízí řešení v zajištění asistenta pedagoga. Škola požádala školské poradenské pracoviště o jeho přidělení. Věc je v jednání.

V českém jazyce se projevují obtíže v oblasti čtení textu, kdy zaměňuje tvarově či zrcadlově podobná písmena (d x b, ...). Při čtení článku či úryvku společně s ostatními má problém s porozuměním textu, obtížně se orientuje v textu při společném čtení v hodině českého jazyka. Využívá k procvičování pracovní listy, sešity a učebnice pro základní školu speciální.

V matematice selhává při rozeznávání geometrických obrazců, pojmenování čísl (17, 18, 19). Zaměňuje čísla sobě obrazově podobná 6 a 9. Při matematických operacích ji činí obtíže výpočty s přechody přes dvacítku. V hodinách matematiky využívá počítadlo a Lincovy tabulky.

K logopedické péči není motivována, vnímá ji jako ztrátu času, který by mohla věnovat společnosti vrstevníků.

Úspěch zažívá při tělesné a hudební výchově. Obtížně si též osvojuje učivo v anglickém jazyce.

S ohledem na výše jmenované je velkou zátěží pro dívku i pro pedagoga vzdělávání dívky s těmito obtížemi.

Dle motivace, kterou má dívka k plnění školních dovedností by pro ni zařazení do programu speciálního školství bylo východiskem.

Pro zařazení do tohoto programu je nezbytné doporučení školského poradenského pracoviště, které by na základě diagnostikovaného mentálního postižení, mohlo navrhnout rodině změnu a přeřazení dívky do proudu speciálního vzdělávání, dle intelektu.

V současné době není možné zajistit úspěšnost dívky ve vzdělávání, jelikož její obtíže ji natolik ztěžují školní práci, že se výrazně snižuje též její motivace.

Jelikož trpí S.K. kombinací několika specifických vývojových poruch školních dovedností je velice těžké specifikovat práci ve výukových předmětech. Každá hodina je jiná a specifická. Záleží na celkovém rozpoložení a náladě S.K.. Na každý vyučovací předmět se musí pedagog jednotlivě připravit. Je nutností mít záložní práci či úkol. Často se stane, že metodika práce zvolena pedagogem v praxi nefunguje. A učitel je nucen operativně svou přípravu změnit.

Při práci v jazycích převážně v hodinách českého jazyka bychom se jako pedagogové měli vyhnout časovému stresu a čtení na čas. Celkově zadávané limity žáka stresují. Učitel musí při práci dbát na nácvik správného čtení po slabikách. Pokud se S.K. věnuje čtení a orientaci v textu je potřeba používat čtecí okénko nebo záložku. Čtení v hodinách procvičuje v krátkých intervalech, což jí evidentně vyhovuje. Důležité je u S.K. hlasité čtení a to protože, chápe lépe obsah čteného textu. V ostatních výukových předmětech upřednostňuje ústní formu, lépe rozumí danému tématu.

Při matematice dopomáhá ke správným výsledkům počítadlo. Při složitějších matematických příkladech pracuje s korekčními pomůckami, jako jsou kartičky s nápovědami a kalkulačka. Problémy se objevovali při pětiminutovkách. Jakmile byl odstraněn časový limit, dopracujeme se s větším úspěchem ke správným výsledkům. Při testech je v tomto případě upřednostňováno ústní zkoušení.

Při písemném projevu v jakémkoli z výukových předmětů musí pedagog kontrolovat a dbát na správné držení psacích potřeb, sklon papíru, vzdálenost očí od papíru. Dlouhodobé psaní je v tom to případě nepřípustné. U diktátů je preferována kratší forma psaní a často jsou zařazovány uvolňovací cviky ruky. Kontrola psaného textu je hlasitým čtením. Stejně tak, se musí odůvodňovat i mluvnické jevy.

Kromě výchov jako je hudební a tělesná, bývá velice úspěšná v oblasti přírodních věd (Přírodověda a Vlastivěda). S matkou žijí na

venkově. Od raného dětství chovají zvířata a starají se o ně. Dále se věnují zahradničení. Většina odpovědí týkající se otázek ohledně přírody a zeměpisu, je zodpovězených správně a bez chyb.

Je velice dobře, pokud je chválena za správné odpovědi, nebo kvalitně odvedenou práci. Díky tomu získává nový elán a chuť do další práce.

Asistent pedagoga je nyní jediným řešením toho, aby mohla i nadále navštěvovat základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Asistent by vyřešil nedostatek času a prostoru se ve výukových hodinách věnovat S.K..

## **SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI**

Dle výsledků průzkumného šetření se domnívám, že vhodným řešením pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a žáky s ADHD je otevření speciálních tříd na základních školách. Jednalo by se o třídy, kde by se žáci cítili úspěšnými, jako ve speciálních školách. Pedagog by se intenzivněji mohl věnovat práci se žáky. Třidu by navštěvovalo méně žáků a učitel by spolupracoval s asistentem.

## ZÁVĚR

V celé práci se autorka věnovala problematice specifických vývojových poruch školních dovedností. Popisuje změnu dítěte na žáka základní školy a s tím i spojené úskalí. Žákům i jejich zákonným zástupcům přibývá zodpovědnost. Začínají se zapojovat do kolektivu, plnit úkoly zadávané pedagogem.

V prvních ročnících se s dopomocí učitele žáci učí psát, číst a počítat. To vše není samozřejmostí. Pokud se u některého ze žáků prvního ročníku objevují projevy specifických vývojových poruch školních dovedností, začínají se objevovat problémy.

Tato práce popisuje cestu žáka se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností od zjištění prvotních příznaků. Učitel, který si všimne projevů u žáka povinného školní docházkou doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, popřípadě pediatra.

Pokud se prokáže některá ze specifických vývojových poruch učení, je důležité ji správně diagnostikovat a zvolit metodu reedukace a práce se žákem. Toto je v kompetenci školského poradenského zařízení. Následně by měl být upraven vzdělávací program školy, resp. zpracován individuální plán cíleně na daného žáka a vyučovací předmět. Následně je nezbytné zvolit vhodné kompenzační pomůcky pro práci pedagoga se žákem.

Průzkum nám osvětlil problematiku práce se žákem. Pedagog je nucen věnovat větší pozornost žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. To samozřejmě není lehké, pokud je ve třídě zařazeno více žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

Řešením tohoto problému vidím otevření speciální třídy v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. V těchto třídách by byla nutná spolupráce učitele s asistentem pedagoga. Třídy by neměly tak vysokou obsazenost – maximum do 10 žáků. Samozřejmě řešením by v těchto případech mohly být i školy s alternativním vzdělávacím programem.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bartoňová, M. : *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, 2004
- Clements, S.: *Minimal Brain Dysfunction in Children*, 1966
- Dvořák, J.: *Terminologický a výkladový logopedický slovník*, 2001
- Jucovičová, D.: *Dysgrafie, D+H*, Praha 2005
- Kaprová, Z.: *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*, Tech-Market, Praha 1997
- Kocurová, M.: *Specifické poruchy učení a chování*, Západočeská univerzita, Plzeň 2000
- Marieb, Mallat: *Anatomie lidského těla*, 2005
- Matějčk, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*, 1995
- Matějčk, Z.: *Vývoj poruch učení*, 1987
- Michalová, Z.: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*, Univerzita Karlova, Praha 2004
- Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Portál, Praha 1997
- Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Garda, Praha 2000
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*, Portál 2003

### Externí odkazy

- Metodický portál RVP (<http://www.rvp.cz>)
- Národní program vzdělávání VPÚ
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), 2005
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze (<http://www.vuppraha.cz>)
- Vzdělávání dětí s poruchami učení na 1. stupni ZŠ, Raabe, Praha 2009



## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

I. graf

*Rozdělení dětí při zápisu do 1. Ročníků*

viz dále strana

II. obrázek

*Různé typy psacích potřeb*

viz dále strana

## SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha A - DOTAZNÍK

- 1) Kolik dětí je přihlášeno k zápisu do 1. ročníků?
- 2) U kolika dětí z přihlášených k zápisu z celkového počtu se objevují prvotní symptomy specifických vývojových poruch školních dovedností, nebo vad řeči?
- 3) Kolika dětem (z celkového počtu) u zápisu do 1. ročníku byl doporučen odklad nástupu povinné školní docházky?
- 4) Je možné procentuelně rozdělit kolik dětí trpí řečovými vadami a u kolika se projevují průvodní projevy specifických vývojových poruch školních dovedností?
- 5) Kolika žákům prvních tříd se doporučila návštěva pedagogicko-psychologické poradny?
- 6) U kolika žáků s doporučením do pedagogicko-psychologické poradny se potvrdila některá ze specifických vývojových poruch školních dovedností?
- 7) Kolik žáků v prvním ročníku trpí některou z řečových vad či logopedickou poruchou?

## Příloha B - Vzor a náležitosti Individuálního vzdělávacího plánu

<b>INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN</b> pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole školní rok: 2013/2014	
---	--

Jméno žáka	
Datum narození	
Adresa školy	
Třída	
Třídní učitel(ka)	
Asistent pedagoga	
Pracovník SPC, garant integrace	
Pracoviště	Speciálně pedagogické centrum Zlín, Středová 4694, 760 05 Zlín

<b>IVP byl vypracován na základě</b>	
Závěrů z vyšetření v SPC ze dne	
Doporučení ke vzdělávání žáka se SVP ze dne	
Vzdělávací program	
Forma vzdělávání	individuální integrace
Platnost integrace do	

<b>Závěry vyšetření SPC</b>

<b>Pedagogická diagnostika (pozorování pedagoga)</b>

<b>Cíle vzdělávání pro tento školní rok</b>
<b>Způsob hodnocení žáka</b>
<b>Individuální pedagogická péče</b> (počet hodin týdně, kým je zajišťována, co je obsahem)
<b>Organizace výuky</b> (např. výuka probíhá v kmenové třídě; individuální práce, která probíhá současně s výukou v kmenové třídě; výuka bude probíhat v domácím prostředí s metodickou podporou pedagoga ZŠ a pracovníka SPC; třídní učitelka bude docházet za žákem domů 2x týdně; žák bude uvolněn z předmětů tělesná výchova, výtvarná výchova apod.)

<b>Konkrétní opatření IVP realizovaná ve všech předmětech</b>
(např. <ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerance pomalejšího pracovního tempa</li> <li>• psaní hůlkovým písmem, dopomoc asistenta pedagoga při psaní apod.</li> <li>• pedagogický pracovník bude užívat formy náhradní komunikace, kterými se žák dorozumívá</li> <li>• podle potřeby dítě polohovat – časté změny poloh</li> <li>• věnovat pozornost zvýšené unavitelnosti žáka a podle toho upravit délku a intenzitu vzdělávání apod.)</li> </ul>

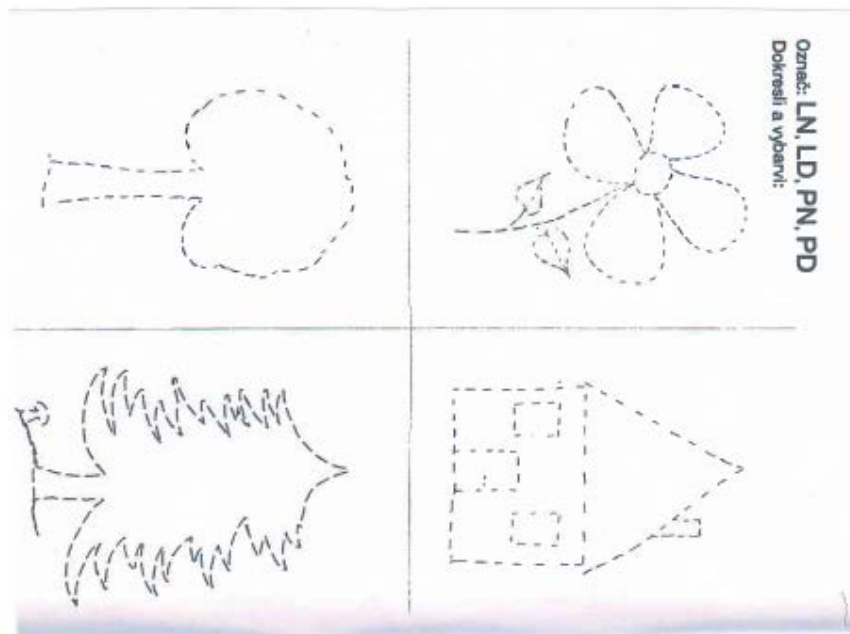
<b>Předměty, jejichž výuka je realizována dle IVP</b>	
Název předmětu	
Jméno vyučujícího	
Pedagogické postupy (metody a formy práce, způsob zadávání a plnění úkolů)	(např. úprava zadávaného textu, individuální vysvětlení... – vše co je ve výuce realizováno jinak, než u ostatních žáků a není již zmíněno v tabulce výše – konkr.opatř. ve všech předmětech)
Časové a obsahové rozvržení učiva	
Učební materiály a pomůcky	(např. běžné učebnice a pracovní sešity, názorné pomůcky, okopírované pracovní sešity ve zvětšení, úprava učebnic – zvýrazňování důležitých pojmů apod.)
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	(např. ústní, písemné, výběr z alternativ, doplňování, individuální zkoušení mimo třídu, kratší písemné práce apod.)

<b>Spolupráce se zákonnými zástupci / zletilým žákem</b>
<b>Připomínky a doporučení zákonných zástupců / zletilého žáka</b>

<b>Zhodnocení výsledků a průběhu vzdělávání žáka /žákyně, doporučení pro další období</b> pololetní i závěrečné hodnocení pedagogů školy bude uve deno v příloze IVP
<b>Vyhodnocení dodržování postupů a opatření stanovených v IVP ze strany SPC</b>
Za 1. období provedl/a: _____ dne: _____ Vyjádření:  Podpis pracovníka SPC: _____
Za 2. období provedl/a: _____ dne: _____ Vyjádření:  Podpis pracovníka SPC: _____

Podpisy pracovníků, kteří se na práci se žákem budou podílet		
	jméno	podpis
Ředitel(ka) školy		
Třídní učitel(ka)		
Výchovný poradce		
Asistent pedagoga		
Další vyučující		
Speciální pedagog SPC		
<p>Zákonný zástupce žáka potvrzuje svým podpisem, že se seznámil s individuálním vzdělávacím plánem pro tento školní rok, zavazuje se v rámci svých možností na plnění stanovených úkolů, na spolupráci s pedagogickými pracovníky a souhlasí s předáním nezbytných informací KÚ Zlín za účelem rozhodnutí o přidělení finančního příspěvku na integraci svého dítěte na ZŠ.</p>		
Podpis zákonného zástupce (zletilého žáka)		
V	dne	

**Příloha C - Pravolevá orientace (Pracovní listy – O. Zelinková)**

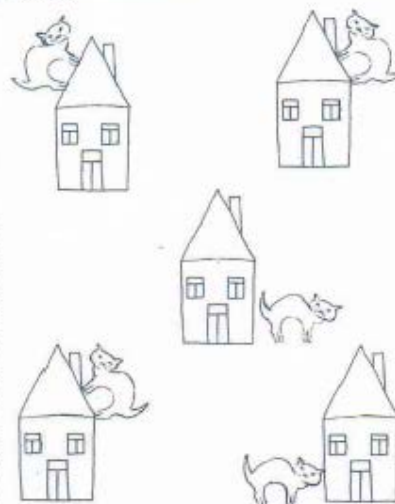


Označ: LN, LD, PN, PD  
Dokresli a vybarvi:

Označ, kde sedí veverka. LN, LD, PN, PD  
Vybarvi.

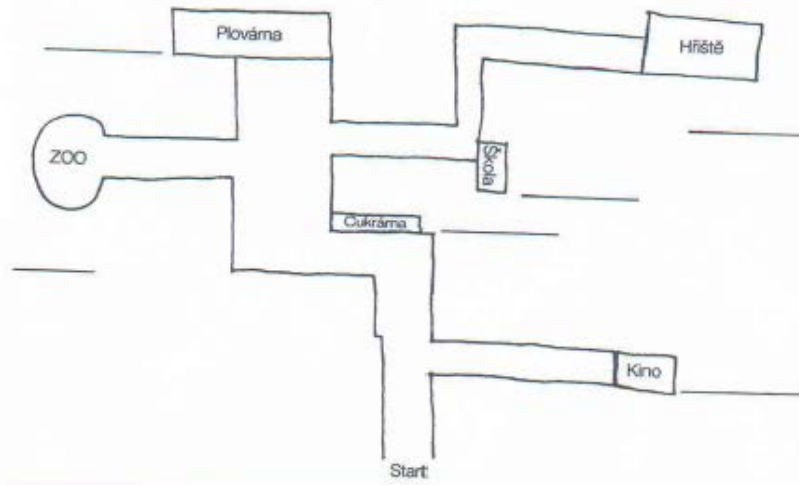


1. Označ, kde sedí kočka. LN, LD, PN, PD  
2. Vybarvi.



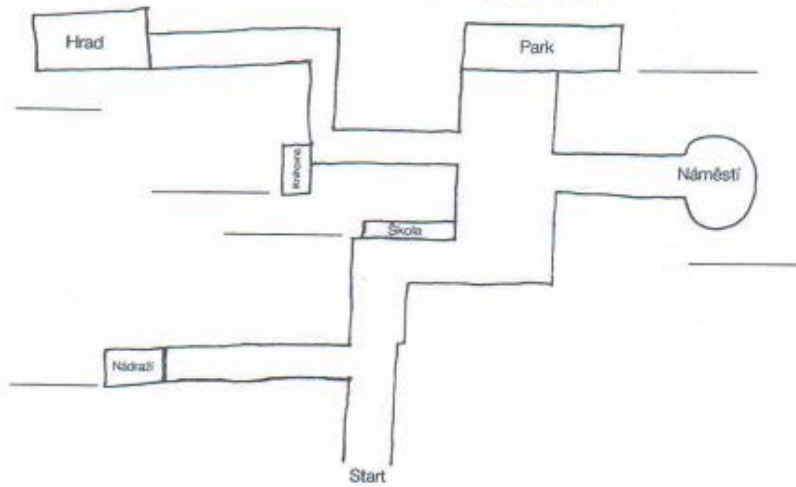
Popiš cestu a zapiš směr.

R - rovně, L - vlevo, P - vpravo



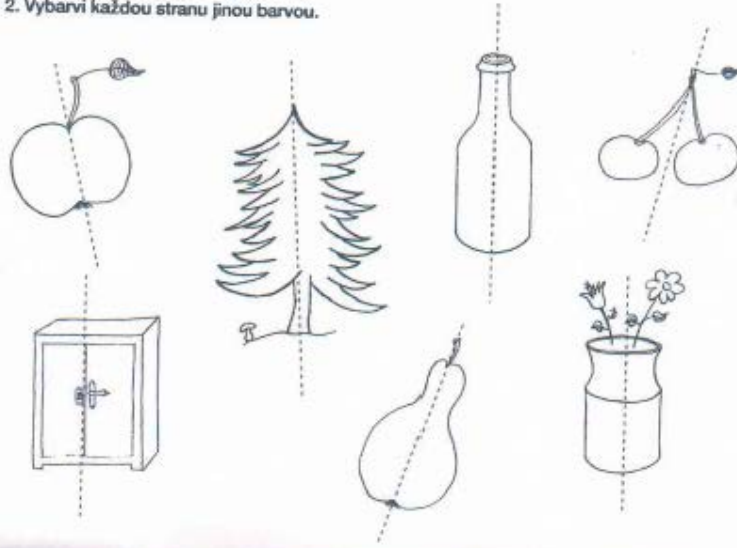
š cestu a zapiš směr.

R - rovně, L - vlevo, P - vpravo

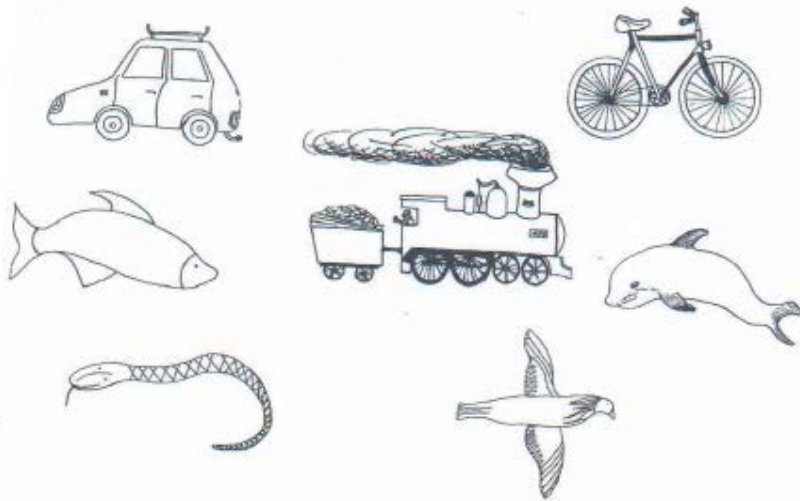




1. Označ pravou stranu **P** a levou **L**.
2. Vybarvi každou stranu jinou barvou.



znač směr vpravo **P** → , vlevo ← **L**  
barví.



O. Zelinková (pracovní listy – sluchová analýza syntézy)

## Příloha D - Sluchová analýza syntézy

### 20. Zaměň jedno písmeno a slovo napíš.

pes (p - v) pes

kos (k - n) \_\_\_\_\_

výr (v - s) \_\_\_\_\_

dám (d - m) \_\_\_\_\_

žal (ž - d) \_\_\_\_\_

pil (p - b) \_\_\_\_\_

sem (s - z) \_\_\_\_\_

noc (c - s) \_\_\_\_\_

víc (c - m) \_\_\_\_\_

lak (k - ň) \_\_\_\_\_

koš (š - s) \_\_\_\_\_

sám (m - l) \_\_\_\_\_

myš (y - á) \_\_\_\_\_

tík (i - a) \_\_\_\_\_

lak (a - u) \_\_\_\_\_

bok (o - u) \_\_\_\_\_

dým (ý - ů) \_\_\_\_\_

sál - (á - ů) \_\_\_\_\_

kus - (u - o) \_\_\_\_\_

jiš - (j - v) \_\_\_\_\_

### 21. Změň jedno písmeno a slovo napíš.

koleno (k - p) poleno

lodička (l - v) \_\_\_\_\_

smála (m - t) \_\_\_\_\_

město (m - t) \_\_\_\_\_

hrnec (h - s) \_\_\_\_\_

hledí (e - a) \_\_\_\_\_

mouka (k - ch) \_\_\_\_\_

závan (a - i) \_\_\_\_\_

holinky (l - d) \_\_\_\_\_

kopáč (p - l) \_\_\_\_\_

mrk (r - á) \_\_\_\_\_

trn (r - e) \_\_\_\_\_

hrk (r - á) \_\_\_\_\_

trk (r - a) \_\_\_\_\_

vlk (l - a) \_\_\_\_\_

mlč (l - i) \_\_\_\_\_

drn (r - e) \_\_\_\_\_

trp - (r - e) \_\_\_\_\_

krk - (r - u) \_\_\_\_\_

hrň - (r - o) \_\_\_\_\_



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

- Jméno autora:** Ilona Ivaškovičová
- Obor:** Speciální pedagogika – vychovatelství
- Forma studia:** kombinované
- Název práce:** Individuální vzdělávací plán pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, vzdělávací potřeby, kompenzační pomůcky
- Rok:** 2014
- Počet stran bez příloh:** 66
- Celkový počet stran příloh:** 10
- Vedoucí práce:** Mgr. Jana Janková