

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDII

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bohuslava Fréharová

Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení v prostředí  
malotřídních škol

Olomouc 2023    vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení v prostředí malotřídních škol“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

Bohuslava Fréharová

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Evě Urbanovské Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům, vyučujícím a žákům v mnou navštívených malotřídních školách za jejich ochotu, podporu a spolupráci při tvorbě praktické části mé závěrečné práce. V neposlední řadě bych chtěla ještě poděkovat Mgr. Naděždě Tesaříkové a Mgr. Věře Mikulcové, které mě ve své práci inspirovaly k rozhodnutí kráčet po této cestě. Na závěr bych chtěla poděkovat všem těm blízkým kteří, se mnou tuto nelehkou cestu absolvují každý den.

# OBSAH

Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Specifické vývojové poruchy učení.....	7
1.1 Terminologické vymezení.....	7
1.2 Etiologie.....	8
1.3 Klasifikace a symptomatologie.....	10
1.3.1 Dyslexie.....	10
1.3.2 Dysgrafie.....	11
1.3.3 Dysortografie.....	11
1.3.4 Dyskalkulie .....	12
1.3.5 Dyspinxie.....	13
1.3.6 Dysmuzie.....	13
1.3.7 Dyspraxie.....	14
1.4 Klasifikace dle MKN 10 a DSM 5.....	14
1.5 Sociální aspekt a psychosociální postavení dítěte s SVPU.....	16
2 Malotřídní školy.....	19
2.1 Charakterizace malotřídních škol.....	19
2.2 Tradice malotřídních škol v ČR.....	20
2.3 Podmínky pro existenci a fungování malotřídních škol.....	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	
3 Nástin problematiky.....	25
4 Metodika výzkumného šetření.....	28

4.1 Etika výzkumného šetření.....	28
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	30
4.3 Specifikace výzkumného vzorku.....	31
4.4 Metody sběru dat.....	31
4.5 Realizace výzkumného šetření.....	34
5 Analýza a interpretace dat.....	36
5.1 Analýza informací.....	36
5.2 Závěrečná interpretace dat.....	54
6 Diskuze.....	56
7 Limity výzkumu.....	58
8 Závěr.....	60
Seznam použité literatury.....	62
Seznam obrázků.....	65
Anotace a klíčová slova.....	66

## ÚVOD

V průběhu života projde snad každý člověk obdobím, kdy je pro něj jeho úspěšnost ve škole nejdůležitější věc na světě. Každý z nás si na tento čas jistě alespoň matně vzpomene, ať už trvala jen po dobu plnění školní docházky, či přetrvává i do dnešních dní. Zažití úspěchu a radosti z učení nových poznatků nás mnohdy motivuje a utváří naše budoucí sny, tužby a hodnoty, které máme nejen ve vztahu k sobě samému ale i k celému světu. Dnes se už téměř v každé škole setkáme se žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SVPU), kteří mívají v některých oblastech vzdělávání specifické obtíže. Vhodný přístup k těmto žákům, i když se to může zdát nepravděpodobné a až absurdní, jim může změnit celý život, otevřít i na půl zavřené dveře.

Sama mám diagnostikovaných několik SVPU a v průběhu mého studia se mě dotklo hned několik přístupů, metod a osobností, kteří pro mě právě tyto dveře nenechaly zabouchnout. Při výběru tématu své bakalářské práce jsem věděla, že se chci zabývat právě problematikou žáků s SVPU. Myslím si, že nejlepší je vycházet z toho, co si člověk zažil, či to, s čím už má nějaké zkušenosti, a tak jsem zapátrala v paměti...Během mé povinné školní docházky jsem, měla možnost navštěvovat jak takzvanou „malotřídní školu“, ale i běžnou školu, kde dochází ke vzdělávání žáků od 1. – 9. ročníku. Můj naprosto prvotní nápad byl srovnat možnosti obou typů škol ve vztahu k žákům a SPU. Jenomže tento koncept by byl příliš obsáhlý a nejspíš bych nebyla schopna jej plně obsáhnout. Nakonec jsem se rozhodla zaměřit svoji práci na prostředí malotřídních škol, protože vnímám jejich zvláštnosti a odlišnosti od velkých škol jako pozoruhodné. Přesto těchto škol ubývá.

Tato bakalářská práce se skládá z teoretické i praktické části. Teoretická část se zaměřuje především na definování jednotlivých druhů SVPU, technik, metod redukce a kompenzace SVPU a nástinu organizace a fungování malotřídních škol. V praktické části jsou pak prezentovány poznatky z výzkumného šetření uskutečněného ve 3 malotřídních školách, především formou rozhovoru a pozorování.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má prostředí malotřídních škol na vzdělávání žáků s SVPU.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Specifické vývojové poruchy učení

### 1.1 Terminologické vymezení

Definice SVPU prošly od svého prvotního znění do současnosti řadou změn, což poukazuje na vývoj vědních oborů zabývajících se touto problematikou, stejně tak i přístup odborníků k této problematice. Proto se od sebe některá pojetí významově liší. (Zelinková, 2015)

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (Perspectives on Dyslexia in Zelinková, 2015, s. 10)

Michalová a Pešatová (2011) zmiňují že první českou definici vytvořili Langmeier a Matějček v roce 1961.

V české odborné literatuře se můžeme setkat s termíny vývojová porucha učení, specifická porucha učení nebo specifická vývojová porucha učení. Tyto termíny jsou pak nadřazené konkrétnějším pojmům jako je dyslexie nebo vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Jak tedy můžeme vidět, v oblasti terminologie panuje v této oblasti jistá nejednotnost. (Pokorná, 2010)

Jak jsme uvedli výše termínem SVPU je vnímán jako nadřazený pro pojmy jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další. Co to ovšem znamená? Zelinková (2015 s. 9) vysvětluje význam a tvorbu těchto pojmů takto: „Předpona dys-, znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z vývojového hlediska znamená dysfunkce neúplně vyvinutou funkci, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V našem případě tedy znamená předpona dys – nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejatá z řeckého označení té funkce, která je postižena.“

Prokopová (2010) uvádí, že termín dyslexie je někdy používán jako zastřešující název pro celou problematiku poruch učení.

Pro lepší přehlednost nám přijde vhodné vymezit se k námi používané terminologii v rámci dalšího textu bakalářské práce. Z terminologického hlediska se přikláníme ke striktnímu odlišení pojmu specifická vývojová porucha učení a pojmu dyslexie, které byly dříve vnímány

jako synonyma. Pojem dyslexie je v textu dále použit jako konkrétní název druhu specifické vývojové poruchy učení, konkrétně poruchy čtení. Termíny jako specifická vývojová porucha učení či specifická porucha učení dále používáme jako synonyma – i když víme, že podle některých autorů tomu tak není. Stejně tak tyto pojmy využíváme v nadřazeném významu k jednotlivým druhům SVPU (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie...). Tímto vymezením se snažíme vytvořit co nejpřehlednější strukturu v terminologii zvolené problematiky.

## 1.2 Etiologie SVPU

„Etiologie specifických poruch učení, podmíněná jednotlivými přístupy, je velmi pestrá. V počátku se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti se specifickými vývojovými poruchami učení dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnou funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vliv specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.“ (Pokorná, 2010, s. 75)

Jak zmiňují Michalová a Pešatová (2011), dodnes se vědci snaží na základě dalšího bádání odhalit onu „skutečnou“ příčinu. Zatím se ale musíme smířit s názorem, že neexistuje jedna pravá příčina vzniku SVPU. SVPU nevykazují jednoznačně danou jednotnou etiologii stejně tak jako nemají všichni jedinci s touto diagnózou stejné projevy a průběh. Stále se ovšem realizují výzkumy, které se snaží najít odpověď na otázku, ve které části centrální nervové soustavy SVPU skutečně vznikají.

Odborníci v mnoha profesích po celém světě zjišťují, že děti s SVPU vykazují (mimo své problémové oblasti) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba centrální nervové soustavy atd. Tyto abnormality se projevují v rozličných kombinacích. Což je také jeden z důvodů, proč k sobě nikdy nebudou dva jedinci s SVPU v projevech podobní jako vejce k vejci. Což ovšem znemožňuje vytvoření optimálních metod a postupů pro všechny. (Zelinková, 2015)

Zelinková (2015) po vzoru Uty Fritha ve své publikaci hovoří o třech rovinách, ve kterých dochází k bádání v oblasti odkrytí příčin vzniku SVPU. Tyto roviny jsou: biologicko-medicínská rovina, kognitivní rovina a behaviorální rovina.



V oblasti biologicko-medicínské roviny se Zelinková (2015) dotýká teorie vzniku SVPU na podkladě genetiky, struktur a funkcí mozku či hormonálních odlišností v těle jedince. Z genetického hlediska se autorka zmiňuje o pravděpodobnosti vlivu víc než jednoho genu, které posunují jedince na pomyslné stupnici čtenářských dovedností směrem dolů. Dle Zelinkové (2015) se mozek jedince s SVPU liší od ostatních jak strukturou, tak i jeho funkcí. Odlišnosti jsou pouze variacemi, které vznikají v průběhu mnoha milionů let vývoje ve vzájemném působení s vnějším prostředím. Lže předpokládat, že tyto strukturální změny se v mozku vytvářejí již před porodem, kde rovněž dochází k interakci mezi geny a prostředím prostřednictvím matky. Další teorie o vzniku SVPU zmiňují jako možnou příčinu zvýšenou hladinu hormonu testosteronu.

Zelinková (2015) se ve vztahu s dědičností zmiňuje o existenci modelu, který nezahrnuje jen působení genů ale i vliv ostatních (nedědičných) faktorů mezi které můžeme řadit i vliv prostředí. Tato hypotéza staví na modelu dědičnosti a rozšiřuje je ji na o sociální dopady na další generaci. Pozitivní na této hypotéze je zjištění, že děti rodičů trpících SVPU, kteří své obtíže kompenzovali, mají větší šanci, že se jim podaří obtíže kompenzovat než děti těch rodičů, kteří dyslexii kompenzovat nepotřebovali. Jednoduše řečeno, rodič trpící SVPU bude pravděpodobně vědět, jak pracovat se svým dítětem, pokud se u něj tyto obtíže také projeví.<sup>1</sup>

V kognitivní rovině Zelinková (2015) zmiňuje, že různí autoři prokázali deficity v oblasti fonologického a vizuálního vnímání, řeči a jazyka, automatizace, paměti a časovém uspořádání ovlivňujícím rychlost kognitivních procesů. Přičemž tyto deficity se mohou různě kombinovat.

Poslední rovinou je podle Zelinkové (2015) rovina behaviorální, ve které autorka zmiňuje rozbor procesu čtení, psaní a chování při čtení, psaní a při běžné denní činnosti.

---

<sup>1</sup> V této chvíli bych chtěla podpořit tvrzení o vlivu rodičů s SVPU na zvládání obtíží u jejich dítěte. Jelikož oba moji rodiče mají také diagnostikované SVPU a jejich svědomitý přístup a podpora při vzdělávání pro mě byla v jisté době klíčová. Především proto, že někteří dospělí (především rodiče spolužáků), se kterými jsem se setkávala, trpěli značným nedostatkem pochopení mých čtenářských schopností, což si ne vždy nechávali zcela pro sebe. Také jsem během své domácí přípravy s rodiči našla řadu učících strategií, které na mě při vzdělávání platí už od útlého věku a neměla jsem obtíže při nástupu do vyšších ročníků

Lze tedy konstatovat, že etiologie SVPU je značně nejasná a pohled na ni prochází neustálým vývojem. Podle Michalové a Pešatové (2011, s. 27) „hovoříme o multifaktoriálním etiologickém modelu SVPU což znamená, že nacházíme celý komplex příčin, kdy se jednotlivé z nich mohou vzájemně kombinovat.“

### **1.3 Klasifikace a symptomatologie**

„SVPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. SVPU postihují například i chování, citění, a sociální vývoj. V běžném životě a ve vzdělávacím procesu si těchto ukazatelů ale nemusí rodiče a pedagogové všimnout a žák je pak označován za nepozorného, lenivého ba i hloupého. Často vedou k negativním kompenzacím (šáškování). Jedinci mohou trpět pocitem méněcennosti, nepochopením a mít problémy s navazováním sociálních vztahů.“ (Zelinková, 2015 s. 41)

#### **1.3.1 Dyslexie**

„Je nejznámější pojem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní neúspěšnost dětí.“ (Zelinková, 2015, s. 9) Dle Michalové a Pešatové (2011) býval tento termín používán obecně pro označení všech SVPU, a to z důvodů jejího častého výskytu a kombinací s dalšími druhy SVPU.

„Dyslexie je porucha postihující základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení, pozornost a porozumění čteného textu.“ (Zelinková, 2015, s.41) V oblasti rychlosti čteného projevu se Zelinková zmiňuje o dlouhém propojení písmena a hlásky a dlouhém slabikování. Na stranu druhou uvádí, že se dyslexie může projevovat i u žáků kteří čtou na první pohled rychle až zbrkle – u nich totiž většinou dochází k domýšlení slov na základě prvních několika písmen. V oblasti chybovosti hovoří autorka o záměnách tvarově si podobných písmen, záměnách zvukově podobných hlásek ale i záměnách písmen si zcela nepodobných. Můžeme zde vyzorovat deficity jak ve zrakových, tak i sluchových schopnostech žáka. U správných technik čtení autorka upozorňuje na takzvané dvojí čtení, kdy si žák nejprve přečte slovo pro sebe po hláskách či slabikách polohlasem a teprve pak ho přečte nahlas. Pro porozumění čteného textu je podle autorky důležitá úroveň výše zmíněných ukazatelů, ke kterým se přidává rozklíčování samotného obsahu slova. I žák, který dokáže číst relativně rychlým a plynulým tempem, může mít diagnózu SVPU právě proto, že není schopen pochopit obsah čteného textu. Zelinková (2015) také uvádí, že uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě závažně a také rozličně kombinované.

Michalová a Pešatová (2011) řadí mezi typické dyslektické chyby v souladu s Zelinkovou (2015), obtížné rozlišování tvarů písmen, sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen, nerozlišování hlásek zvukově si blízkých, domýšlení si koncovek slov dle přečtení jeho začátku, nepochopení obsahu textu a dvojí čtení. Michalová a Pešatová (2011) ještě přidávají obtíže v měkčení, nedodržování správného pořadí písmen, ve slově, přídavky písmen slabik do slov, nedodržování délky samohlásek, neschopnost čtení s intonací a nesprávné čtení předložkových vazeb.

### **1.3.2 Dysgrafie**

Jedná se o poruchu psaní, tedy poruchu grafického projevu jako takového, tj. čitelnosti a úpravy písma. (Zelinková, 2015; Michalová a Pešatová 2011).

„Převaha obtíží spočívá v narušení úrovně jemné motoriky“. (Michalová a Pešatová, 2011, s. 31)

Nejčastějšími projevy dysgrafie jsou obtíže při zapamatování tvaru písmene a jeho opětovné vybavení a snaha o napodobení, písmo je nepřiměřeně velké, malé, často obtížně čitelné, žák často škrtná a přepisuje písmena, písemný projev je neupravený a trvá neúměrně dlouhou dobu oproti očekávané normě (Zelinková, 2015). Michalová a Pešatová (2011) k těmto projevům přidávají ještě nestejnou velikost písmen, a to i v rámci jednoho slova, nestejnost sklonu, kostrbatost psaných linií, písmena se často vznášejí nad řádkem nebo se naopak potápějí pod jeho hladinu a záměna tvarově podobných písmen. Často se objevuje tendence osob trpících dysgrafií k psaní tiskacím písmem namísto psacím.

Obě mnou už zmíněné publikace k tématu dysgrafie hovoří o značné unavitelnosti těchto osob při procesu psaní. Michalová a Pešatová (2011, s.31) přesně uvádějí že „Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.“

### **1.3.3 Dysortografie**

„Je specifická porucha pravopisu, velmi často se objevuje s dyslexií.“ (Michalová a Pešatová, 2011, s. 29)

Autorky ve své publikaci zmiňují rozdělení dysortografie podle Žlaba, a to na auditivní, tedy dysortografii způsobenou narušenou sluchovou analýzou a syntézou a celkově auditivní pamětí. Vizuelní dysortografie proto vzniká na podkladě narušení zrakové (vizuelní) paměti. Tito žáci

mají potíže s vybavením si tvaru a zvuku jednotlivých písmen, žák není schopen chyby v textu identifikovat a opravit je, dokonce se často stává, že jich při svých opravách několik přidělá, když aplikuje pravidlo chybně. A posledním typem je motorická dysortografie, která souvisí s narušením jemné motoriky, unavitelností a pomalostí psaného projevu. (Michalová a Pešatová, 2011)

Mezi specifické chyby u osob s dysortografií patří potíže s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, potíže při rozlišování tvrdých a měkkých slabik, potíže při rozlišování sykavek, vynechávání a přidávání písmen do slov, nesprávné seřazení písmen ve slovech, obtíže při rozlišování hranic v písmu. (Zelinková, 2015) Michalová a Pešatová (2011) k těmto projevům ještě přidávají časté grafické záměny zvukově podobných hlásek, obtížnou vybavitelnost naučených tvarů písmen, obtíže ve správném rozlišení spodoby znělosti a artikulační neobratnost.

Na téma přetrvávání dysortografických chyb a přístupu jejich nápravy se můžeme setkat s nejednotnými názory.

Michalová a Pešatová (2011, s. 30) ve své publikaci tvrdí, že „postupně je těchto chyb méně, ovšem dítě i ve vyšší třídě potřebuje na správné napsání více času než žák bez poruchy.“ Autorky dále uvádějí že pokud se na tyto žáky bude neúměrně tlačit, můžou se u nich projevit dysortografické chyby opět častěji nebo dokonce i v horší míře. To vše navzdory tomu, že žák tyto jevy bezpečně ústně ovládá. Proto autorky doporučují takového žáka nestresovat, poskytnout mu dostatek času a preferovat ústní zkoušení než písemnou opravu k ověření pravopisných znalostí.

Naproti tomu Zelinková (2015, s. 43) uvádí „Dříve se předpokládalo že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učivu dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů ale ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Na jedné straně víme, že někteří žáci nejsou schopni se gramatiku naučit, na straně druhé prosté označení uvedených obtíží jako projev poruchy nahrává těm, kteří nejsou ochotní alespoň minimum času věnovat přípravě na vyučování.“

### **1.3.4 Dyskalkulie**

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly.“ (Michalová a Pešatová, 2011, s.32) Zelinková (2015, s. 44)

k této definici přidává „že se jedná o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii.“

Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Často si dítě osvojí řešení příkladu jen na základě paměti a pokud paměť selže, není schopno příklad vyřešit. Tito žáci neúměrně dlouho počítají na prstech či za pomoci jiného názoru. Jindy je postižena matematická logika a dítě není schopno pochopit postup řešení úkolu. Při grafomotorických obtížích bývá nejvíce poškozena oblast geometrie a rýsování. (Zelinková 2015)

Michalová, Pešatová (2011) v souladu se Zelinkovou (2015) uvádějí několik typů dyskalkulie podle Košče. Ten rozlišuje dyskalkulii praktagnostickou, verbální, lexikální, grafickou, operacionální a ideagnostickou. Jedná se pravděpodobně o přímý důsledek řady specifických oblastí, ve kterých dochází k narušení matematických schopností a jejich libovolných kombinací.

### **1.3.5 Dyspinxie**

„Jedná se o specifickou poruchu kresby, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku.“ (Michalová a Pešatová, 2011, s. 33)

Autorky dále uvádějí druhy a specifické projevy dyspinxie. Motorická dyspinxie se projevuje kostrbatostí a roztržitostí kreslených linií přetahováním nebo naopak nedotahováním linií, motorickým zjednodušováním tvarů, často také dochází k prorytí papíru či potrhání pracovní plochy. Pro vizuální dyspinxii je typická neschopnost vytvořit si vlastní představu, člověk nedokáže zachytit trojrozměrnost prostředí, kresbě chybí detaily, celkově výtvar působí hodně schematicky než umělecky. Posledním typem je integrační dyspinxie, ve které se snoubí příznaky dvou výše zmíněných typů. (Michalová a Pešatová, 2011)

### **1.3.6 Dysmuzie**

Jak již název napovídá jedná se o poruchu narušených hudebních schopností, která se projevuje narušenou schopností vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. (Michalová a Pešatová, 2011). Autorky také uvádějí, že se jedná o poměrně častou poruchu, jenomže její vliv na výuku není tak velký jako například u dyslexie, proto není ani tolik známá.

### 1.3.7 Dyspraxie

„Je porucha motorické obratnosti v různých oblastech. Což vede ke zvláštnostem v celkové pohybové charakteristice chování.“ (Michalová a Pešatová, 2011, s. 33)

Autorky uvádí mezi typické obtíže například špatný odhad vzdálenosti, neschopnost provádět více aktivit současně, neschopnost odlišit podstatné úkoly od méně nebo vůbec nepodstatných úkolů, nedokáží se poučit z chyb, obtíže při udržení očního kontaktu při komunikace.

## 1.4 Klasifikace dle MKN 10 a DSM 5

V předchozí podkapitole jsme uvedli klasifikaci specifických vývojových poruch učení podle jednotlivých obtíží, která se používá především u nás. Existuje celá řada klasifikačních systémů, které se používají po celém světě, těmi nejznámějšími jsou DSM-5 a MKN-10/11. V této podkapitole se chceme jen krátce zmínit právě o těchto dvou klasifikačních systémech a kde v nich můžeme nalézt zmínky o SVPU.

V 5. revizi Diagnostického a statistického manuálu vydávaného Americkou psychiatrickou asociací nalezneme SVPU pod názvem specifická porucha učení. Jejich další rozdělení je označeno kódem 315.00 a výše.

„315.00 (F81.0) S poruchou čtení:

Přesnost čtení

Rychlost a plynulost čtení

Porozumění čtení

315.2 (F81.1) S poruchou psaní:

Problémy s pravopisem

Problémy s gramatikou a interpunkcí

Přehlednost nebo uspořádání písemného projevu

315.1 (F81.2) S poruchou počítání:

Pochopení čísel

Zapamatování početních pravidel

Přesné nebo plynulé počítání

Správné porozumění početním operacím“ (Americká psychiatrická asociace, s 70)

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí vydávané Světovou zdravotnickou organizací Nalezneme SVPU pod názvem Specifické poruchy školních dovedností, a to pod kódem F81.00 – F81.9.

„F81. Specifické poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS“ (MKN-10)

Zmínění těchto kódových označení si můžeme všimnout i u klasifikace v DSM – 5, jedná se právě o odkaz na klasifikaci MKN – 10. „Cílem skupin, které měly na starosti revizi DSM a MKN, bylo v maximální míře sjednotit obě klasifikace.“ (Americká psychiatrická asociace, s 11)

Mezi možnostmi využití jednotlivých klasifikačních systémů ovšem můžeme vidět značné rozdíly. Mezinárodní klasifikace nemocí představuje jakýsi „univerzální seznam diagnóz. Který se dnes používá jako všestranná pomůcka např. pro řízení zdravotní politiky nebo při vykazování péče zdravotním pojišťovnám a obdobným platebním systémům.“ (Světová zdravotnická asociace 2016)

„DSM-5 má pomoci především odborníkům v klinických oborech při stanovování diagnóz duševních poruch u jejich pacientů. Dále má jako součást závěru vyšetření jednotlivých případů vést k vypracování komplexního léčebného plánu.“ (Americká psychiatrická asociace, s. 19)

V 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí vydávané Světovou zdravotnickou organizací nalezneme SVPU v oblasti „Mental, behavioural or neurodevelopment disorder“ (Světová zdravotnická asociace, 2022), což lze přeložit jako duševní poruchy, poruchy chování a neurovývojové poruchy pod kódovým označením 6. Vývojové poruchy učení „6A03

Developmental learning disorder.“ (Světová zdravotnická asociace, 2022) Pod tímto zastřešujícím pojmem pak můžeme naléznout konkrétní druhy poruch učení, jako jsou poruchy čtení, poruchy písemného projevu, poruchy v matematice či poruchy učení s jinou specifikovanou poruchou učení.

„**6A03** Developmental learning disorder

- **6A03.0** Developmental learning disorder with impairment in reading
- **6A03.1** Developmental learning disorder with impairment in written expression
- **6A03.2** Developmental learning disorder with impairment in mathematics
- **6A03.3** Developmental learning disorder with other specified impairment of learning
- **6A03.Z** Developmental learning disorder, unspecified“ (Světová zdravotnická asociace, 2022)

U každé ze zmíněných poruch nalezneme krátký popis jejich obtíží, symptomů a znaků. Dále nás tento dokument odkazuje na kódová označení jiných poruch či nemocí, při kterých může dojít k podobným obtížím a tím může dojít ke snadné záměně při diagnostice.

## **1.5 Sociální aspekt a psychosociální postavení dítěte s SPU**

„Děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapovány pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací, a jsou tedy vystaveny dvojnásobné frustraci. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím.“ (Pokorná, 2010, s. 121)

„Dobrá informovanost je důležitým předpokladem adekvátního hodnocení a vytvoření přijatelného postoje k vrstevníkovi se specifickou vývojovou poruchou učení. Neznalost podstaty SVPU vede k negativnímu hodnocení a zvyšuje riziko odmítání takových dětí, které jsou považovány za hloupé, divné a nesympatické, za žáky, kteří se nechtějí učit a ve škole nedávají pozor, to znamená, že si za své problémy můžou sami.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 235)

Matějček a Vágnerová (2006) uvádějí že, myšlení žáků v mladším školním věku je ovlivňováno především vlastní zkušeností s konkrétní realitou, například když se někdo z vrstevníků chová nápadně, podivně až nepříjemně, ovšem můžeme se setkat i s chováním v opačné polaritě, kdy je například někdo až moc snaživý, veselý až podlézavý. Vlastní zážitek neovlivňuje jen myšlení ale i utváření názorů žáka. Při tvorbě názorů na konkrétní problematiku ovšem hraje důležitou roli i prostředí, ve kterém se žáci pohybují. Sami žáci



většinou neví, proč je někdo z jejich vrstevníků, nebo i oni sami v něčem (v našem případě ve čtení či jiné dovednosti potřebné ke zvládnutí školní úspěšnosti) horší než ostatní, proto většinou přebírají názor a reakce dospělých, nejčastěji rodičů nebo učitele. Žák trpící SVPU se se svými potížemi může vyrovnávat odlišnými způsoby od pláče a úzkosti přes lhostejnost ale i negativismus a agresivní projevy.

„Mladší školák si tudíž může s kategorií například špatného čtenáře spojit i jiné charakteristiky, které s dyslexií nesouvisí. Na základě vlastní zkušenosti bude určité vlastnosti a projevy považovat za typické a bude si myslet že takoví jsou všichni dyslektici.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 205)

Krejčová (2019) ve své knize uvádí několik výzkumů podporující myšlenku, že čtenářské dovednosti úzce souvisí s inteligencí, a proto mohou být děti s dyslexií vnímány kolektivem jako méně inteligentní. Nejedná se ovšem jen o přístup kolektivu ale mnohdy i samotného žáka který sám sebe vnímá jako méně hodnotného. A to jak žáci docházející do specializovaných tříd, tak i žáci v běžných školách. Tito žáci mají větší tendence přisuzovat své studijní úspěchy vnějším vlivům a oproti tomu své neúspěch přiřazovat své vlastní osobě i když z objektivního hlediska se tomu mnohdy děje právě naopak.

To, jak je dítě přijímáno skupinou vrstevníků je závislé především na osobnostních vlastnostech dítěte. Mezi pozitivně hodnocené vlastnosti, které upevňují místo jedince v kolektivu jsou například sebejistota, vyrovnanost, dobré emocionální ladění, vůdčí schopnosti a jiné. Mezi vlastnosti, které naopak dítě z kolektivu spíše vylučují patří například uzavřenost, zakřiknutost, negativismus, podivné a neobvyklé chování, vytahování, vzdorovitost až agresivita. Školní úspěch mezi osobnostní kvality sice nepatří, ale jeho vliv na vznik vrstevnických skupin a podskupin je nesporný. Školní úspěšnost může posílit žákovo postavení ve vrstevnické skupině nebo naopak může posílit celkové negativní hodnocení. S takzvaným labelingem, tj. nálepkováním, se sice ve většině případů setkáme ze strany vyučujících, ovšem k tomuto jevu dochází i mezi vrstevníky. Tyto nálepky bývají často zkreslené a zahrnují jen jednu z mnoha vlastností a reakcí, kterými se jedinec projevuje. Největší obtíž při labelingu ovšem můžeme spatřovat v zafixování tohoto názoru a jeho obtížnému odbourávání. Tím více, pokud se jedná o dítě, které má potíže zvládat vyučovací látku, a ještě musí často odolávat výtkám a nepochopení ze strany vyučujících a mnohdy i rodičů. (Matějček, Vágnerová, 2006)

„Přínos uspokojivého kamarádkého vztahu je pro jakékoliv znevýhodněné dítě ještě větší než pro ty, kteří žádné problémy nemají. Dobrý kamarád jim poskytuje mnohé, sama jeho existence slouží jako opora, všechny problémy se jeví snazší, když dítě ví, že se má na koho obrátit. Vrstevník poskytuje jiný typ opory než dospělí, zejména ve středním a starším školním věku.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 209)

Krejčová (2019) se ve své knize zmiňuje o řadě výzkumů zaměřujících se na školní sebepojetí žáků se dyslexií, a to jak u žáků navštěvujících specializované třídy pro děti s dyslexií, tak u žáků v běžných třídách standardních škol. Autorka se zmiňuje o výzkumu N. Humphreyho z roku 2002 který odhaluje že žáci vzdělávající se ve standardních školách mají nižší sebepojetí, než žáci navštěvují specializované třídy určené pro žáky s dyslexií. S touto myšlenkou, jak uvádí Krejčová souzní i výzkum Burden & Burdett z roku 2005 jejichž výzkum podporuje tvrzení vlivu školního prostředí na utváření školního sebepojetí a sebevědomí žáků s dyslexií. Tento výzkum byl ale realizován je u žáků navštěvujících specializované třídy. Sami autoři se vyjádřily že kdyby do výzkumného vzorku zařadily i žáky ze standardních škol výsledky by nebyly tak příznivé.

## 2 Malotřídní školy

### 2.1 Charakterizace malotřídních škol

„Malotřídní školy jsou školy s malým počtem žáků. Pojem malotřídní škola znamená takovou školu, ve které jsou žáci alespoň dvou ročníků. Nejčastěji je v těchto školách poskytováno vzdělávání pro žáky od 1. – 5. ročníku.“ (Bočková, Vítková, 2016, s. 13)

Z legislativního hlediska se s pojmem malotřídní škola nesetkáme, můžeme ovšem narazit na pojem škola tvořena jednou, dvěma a více třídami (Vyhláška č. 48/2005 Sb., v aktuálním znění).

Stejná vyhláška dále zmiňuje, že „na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně.“ (vyhláška č. 48/2005 Sb.) Tento legislativní rámec koresponduje s terminologickým vymezením pojmu malotřídních škol dle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010, s. 27) které uvádí že „za malotřídní školu je označována škola v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) rozdělují malotřídní školy podle počtu tříd, které tuto malotřídku tvoří. Můžeme se setkat s malotřídní školou tvořenou jen jednou třídou ale i se školou tvořenou čtyřmi třídami. Vždy zde záleží na počtu žáků dané školy. Autorky se ve své knize umiňují o výsledcích vlastního dotazníkového šetření, ze kterého vyplývá, že průměrný počet žáků ve škole je 29, průměrný počet žáků ve třídě je 12.

Mezi základní charakteristické údaje malotřídních škol řadí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) i základní údaje o obci, která malotřídní školu zřizuje, ta se totiž neodmyslitelně podílí na sociálně kulturním a ekonomickém rámci fungování školy.

Mikroklima malotřídních škol má své nesporné výhody i nevýhody. Mezi výhody patří především dobré vztahy a vzájemná znalost mezi učitelem a žákem včetně rodinného zázemí, vzájemná znalost žáků mezi sebou, pravidelné setkávání starších žáků s mladšími, což vede k pěstování pocitu zodpovědnosti a u mladších žáků k využití přirozeného vzoru v chování, pro učitele je výhodou zejména nízký počet žáků ve třídě, kdy může učitel skutečně poznat a pochopit silné a slabé stránky žáků. (Bočková, Vítková, 2016)

„Velmi dobře se v tomto prostředí rozvíjí inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami“ (Bočková, Vítková, 2016, s. 15) |K tomuto tvrzení se přiklání i Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), které se ve své publikaci zmiňují o

výhodách nižšího počtu žáků ve třídě, díky kterému je jednodušší realizovat individuálnější výuku při které je možné více dbát na specifické potřeby každého žáka. Stejně tak má nižší počet žáků vliv na organizaci výuky, při které se dá lépe využít prostor třídy k vytvoření oddělených pracovních skupin, které se při učení vzájemně neruší. S nižším počtem žáků je také jednodušší využití alternativních učebních metod či prostorů. Například výuka mimo školu.

V zahraničním výzkumu od Bice H. a Henhtao T. (2022) je popsána jedna konkrétní základní škola určena pro žáky s dyslexií. Tato škola je specifická především nižším počtem žáků ve třídě a zvýšeným kontaktem žáků s vyučujícím čímž dochází k větším možnostem naplnění specifických potřeb žáka ve třídě. Tato americké škola dále využívá přístup multisenzorického učení, které je založen na vnímání pomocí smyslů a konkrétních zážitcích vedoucí k učení. Jistou spojitost s tímto konceptem můžeme vidět i ve výčtu výhod o kterých se zmiňují Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) ale i Bočková a Vítková (2016).

Další výhodou spojenou s nízkým počtu žáků ve třídě, můžeme spatřovat ve větší možnosti individuálního přístupu k žákovi. Jak se zmiňuje Zelinková (2015) v běžném životě je možné zaměnit žáka se SVPU se žákem který je nepozorný, líný či ke vzdělávání není dostatečně veden v domácím prostředí. K těmto záměnám může docházet jak z důvodu nezkušenosti pedagogů ale i z důvodu nedostatku času zaměřit se na individuální obtíže žáka ve školách s větším počtem žáků ve třídách. V malotřídní škole má pedagog na každého jednoho žáka více času. Ve třídě s počtem 12 žáků se žáci během jednoho, například, pravopisného cvičení vystřídají logicky vícekrát než ve třídě naplněné 30 žáky. V malotřídní škole je tedy dobře možné že zraku učitele neuniknou ani malé obtíže, který by mohli naznačovat SVPU.

Bartoňová (2005) se své knize zmiňuje, že reedukace u specifických poruch učení je náročný a dlouhodobý proces vyžadující značné úsilí jak ze strany dítěte, učitele ale i rodičů. Autorka se dále zmiňuje že efektivní reedukace je závislá jak na schopnostech a stylu výuky učitele, ale i na sociálním klimatu školy především pak konkrétní třídy. Bočková a Vítková (2016) prostředí a klima malotřídních škol popisují jako rodinné a přívětivé k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

## **2.2 Tradice malotřídní školy v ČR**

S prvními malotřídními školami se u nás můžeme setkat už od zavedení povinné školní docházky v roce 1774. Za účelem plnění povinné školní docházky byly vytvořeny tři druhy škol

a to trivia, normální a hlavní. Žádná z těchto škol neměla adekvátní počet tříd k počtům ročníků, proto lze říct, že celé elementární vzdělání tehdejší doby bylo malotřídní. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

„Pojem malotřídní škola se objevuje až ve školském zákoně z roku 1869. Ten přinesl změnu ve struktuře školské sítě. Prodloužil školní docházku na 8 let a zavedl nové druhy škol.“ (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 17) Vznikly školy obecné, které byly určeny především dětem, u kterých se nepředpokládalo jejich další pokračování ve studiu, či nechtěly nebo nemohly být dále vzdělávány. Jednalo se o pětileté školy, ve kterých může spatřovat prvopočátek struktury školního vzdělávání tak jak ho známe dnes. Obecné školy představovaly první stupně základních škol. Dále vznikaly městské školy, které byly určeny pro žáky s předpokladem vlastní obchodní či živnostenské kariéry. Většinou byly zřizovány ve městech. Kurikulum obou těchto škol se značně lišilo, a to nejen obsahově ale i náročností.

Učitelé v malotřídních školách to v na přelomu 19. a 20. století měli nesmírně náročné, a to především kvůli velkému počtu žáků ve třídě. Díky školskému zákonu z roku 1869 se mnohdy stávalo, že bylo spojeno i pět ročníků v jedné třídě. Tak tomu bylo především u dvojtřídních škol, které byly podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) nejrozšířenější. Už v 70. letech 19. století proto vznikaly iniciativy na snížení počtů jednotřídek, které byly na vzdělávání nejnáročnější a snahu o jejich nahrazení větším počtem škol trojtřídních. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

Po vzniku samostatného Československa začal do fungování malotřídních škol zasahovat takzvaný Malý školský zákon z roku 1922, který pozvolna upravoval množství dětí ve třídách. K těmto změnám ale docházelo skutečně velice pomalu, po každém školním roce byl předepsaný počet žáků upraven a snížen. Tento postup se u kantorů zprvu netěšil velké přízně, protože představa samostatného státního zřízení dávala naději na okamžitou změnu k lepšímu, a ne pomalý postup který nastal. Snahy o reorganizaci elementárních škol, do kterých spadaly i školy malotřídní, nevznikaly jen z důvodů vysoké náročnosti učitelů, ale i kvůli nejednotným studijním výkonům na jednotlivých školách. Autorky uvádějí, že žáci, kteří docházeli do malotřídních škol, na tom byli z hlediska školní úspěšnosti hůře než žáci docházejících do plně organizovaných škol. Autorky dále tvrdí, že možnými důvody této situace byly kulturní, sociální a ekonomické rozdíly mezi obyvateli na venkově a ve městech. Což jsou důvody, které v této době všeobecně bránily dosažení vyššího vzdělání. Všechny reformní snahy ovšem

skončily s nástupem velké hospodářské krize a následující okupací německými vojsky během druhé světové války. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

Po druhé světové válce nastala nová kapitola, a to nejen ve vzdělávání, ale pro celé Československo. Byl vydán zákon zřizující jednotnou školu. Počet žáků ve třídě byl snížen na čtyřicet, v prvních třídách na třicet. Povinná školní docházka byla ukotvena na devíti letech. Pojem malotřídní školy byl z osnov vypuštěn a nahradil jej termín škola s nižším počtem tříd, změnou terminologie se legislativa snažila ukotvit vnímání malotřídních škol jakožto plnohodnotné vzdělávací instituce. Brzy se ovšem přišlo na to, že sjednocením osnov přibýlo mnoho práce učitelům, a to především učitelům na malotřídních školách, kteří začali spojovat učivo pro ročníky, které měli ve třídě a docházelo tak k nedostatečnému probrání látky. Ministerstvo školství se proto rozhodlo pro dvě opatření. Jedním z nich byl zákaz spojování tříd jdoucích hned po sobě, například 1. a 2. třída a 3. a 4. třída. Dalším opatřením bylo rozšíření vyučování na 6–10 hodin. Toto opatření mělo za cíl vytvořit učební plán, ve kterém budou i spojené ročníky alespoň nějakou dobu vyučovány odděleně. V této době se také rozvíjí myšlenka kooperace dvou malotřídních škol v těsné blízkosti, která by poskytovala možnost rozdělení ročníků či rozšíření vzdělávání na celou dobu školní docházky. Tato kooperace se ovšem příliš nerozšířila. V 60 letech byl vytvořen plán na budování sítě plně organizovaných škol, což mělo vést k zániku malotřídního vzdělávání. K plnému uskutečnění tohoto konceptu ovšem nedošlo, a to především kvůli demografickým obtížím spojených s dopravou a spádovostí škol. Ovšem během této doby bylo založeno několik škol, opraveny a vybudovány sítě silnic a vytvořena řada dopravních spojů umožňujících snazší pohyb po celém našem území. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

Změna politické situace po roku 1989 přinesla mnoho změn, a to i pro školy. Menší obce dostaly možnost opět zřizovat školy a mnoho z nich toho také využilo. S možností opět zřizovat školy řada obcí opět nabyla svou dřívější samostatnost, o kterou dříve přišla. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

V rámci historického kontextu, a i z pedagogického hlediska, existuje řada tvrzení hovořících o negativním vlivu slučování ročníků do jedné třídy. Z hlediska didaktiky ovšem v dnešní době už můžeme využít velké množství učebnic, technologií, pomůcek a materiálů, které jsou v dnešní době natolik pestré, že můžou žákům zprostředkovat řadu učebních ale i sociálních zkušeností. Autorky nezastírají, že malotřídní školy mají i řadu nevýhod spojené především s materiálním a personální vybavením školy. Na stranu druhou zde uvádějí i řadu výhod jako

je například absence nutnosti cestování do jiného města za účelem navštěvování plně organizované školy, přehlednost a bezpečí sociálního prostředí, ve kterém se dítě v malotřídní škole pohybuje a také získávání větších zkušeností s větší škálou didaktických postupů a sociálních situací v rámci třídy. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)

## **2.3 Podmínky pro existenci a fungování malotřídních škol**

„Důvodem pro vznik a zachování malotřídních škol je nízký počet dětí stejného věku, věku povinné docházky, ve spádové oblasti. Většinou jsou tyto školy na venkově.“ (Bočková, Vítková, 2016, s. 14)

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) se ve své knize zmiňují o příznivých legislativních změnách, které podporují vznik malotřídních škol. Také se v rámci své publikace zmiňují o statistickém materiálu počtu malotřídních škol, které rozdělují podle počtu zřízených tříd. Podle tohoto zkoumání se nejvíce setkáme s malotřídními školami dvoutřídními a nejméně pak čtyřtřídními. Autorky dále uvádějí, že 70 % malotřídních škol, které poskytly informace, poskytuje vzdělání ve všech pěti ročnících prvního stupně základní školy. Z organizačního hlediska autorky rozlišují školy úplné a neúplné. Školy úplné poskytují každému ročníku vlastní třídu, zatímco škol neúplné, které nemají otevřeny všechny ročníky nebo mají méně tříd než ročníků, proto je spojují. Což je případ malotřídních škol.

Školský zákon (č.561/2004) doslovně neukládá minimální počet žáků ve třídě. Tato pravomoc je zcela v rukou zřizovatele školy, spolu s tímto privilegiem je ovšem i uložena povinnost úhrady vyšších výdajů na vzdělávací činnost školy s menším počtem žáků. Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) uvádějí, že zřizovateli školy jsou především obce nebo města, ve kterých se škola nachází.

Prováděcí vyhláška 48/2005 se v § 4 zmiňuje o předepsaných počtech žáků ve školách a třídách. V rámci tohoto paragrafu můžeme vidět rozličné rozdělení počtu dětí ve třídě právě podle množství zřízených tříd. Ve škole, která je tvořena jen jednou třídou je minimální počet žáků na třídu 10. S přibývajícím počtem tříd roste i minimální počet žáků ve třídě a téměř vždy o dva žáky, pro dvě třídy je minimální počet žáků 12, pro tři třídy je minimální počet 14 a pro čtyřtřídní školy mluvíme o počtu 15 žáků. Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) se o této vyhlášce zmiňují v souvislosti se zlepšením především ve finanční oblasti. Tato vyhláška totiž rozlišuje mezi plně strukturovanými školami a jednotlivými typy malotřídních škol. Menším

školám bylo přiznáno právo na dosažení finančních zdrojů z rozpočtu MŠMT i s nižším počtem žáků.

Počet žáků ve škole se přirozeně odvíjí od počtu obyvatel v obci nebo v obcích za předpokladu, že se jedná o spádovou školu. Jedná se o častý jev, kdy obec zřídí malou školu, aby umožnila svým nejmladším obyvatelům dosahovat alespoň základní vzdělání v místě svého bydliště. Z dotazníkového šetření, které autorky uskutečnily vyplývá, že nejčastěji se nacházejí malotřídní školy v obcích do 1500 obyvatel. Jde proto říct, že malotřídní školy jsou spíše venkovským fenoménem. Za venkov autorky považují sídla do 2 000 obyvatel. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010)



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3. Nástin problematiky

V rámci praktické části bakalářské práce jsme se snažili zjistit jaký názor mají pedagogové na žáky se SVPU v kontextu malotřídního vzdělávání. Jaké jsou možnosti školního prostředí k poskytování podpůrných opatření, personální, časová a finanční náročnost tvorby těchto opatření, incidenci a zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s SVPU. V rámci výzkumného šetření jsme se ale nezaměřili jen na pohled pedagogů ale také na názory žáků, u těch jsme se snažili zjistit, jak moc si jednotlivá poskytovaná podpůrná opatření uvědomují a jaká je z jejich pohledu jejich účinnost a zda jsou tito žáci díky svým vzdělávacím obtížím vyčleňováni z kolektivu.

Všechny informace, které zde budeme prezentovat jsme nasbírali na 3 malotřídních školách. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkumné šetření, tak námi prezentované výsledky jsou platné jen pro školy zapojené do výzkumného šetření. Nebudeme proto data nějakým způsobem generalizovat.

V České republice existuje řada výzkumných šetření především v rámci diplomových či bakalářských prací zabývajících se, jak problematikou malotřídního vzdělávání, tak i problematikou SVPU. V rámci těchto výzkumných šetření se autoři zabývali například jednotlivými druhy SVPU v rámci malotřídních škol, analýzou inkluzivní pedagogiky v rámci malotřídního vzdělávání se zaměřením na problematiku SVPU, přístupem pedagogických pracovníků k žákům se SVPU ale také využitím konkrétních vyučovacích metod při výuce žáku se SVPU v rámci malotřídní školy, a i další rozličnou problematikou dotýkající se podobného tématu. Jelikož se jedná o výzkumná šetření v rámci diplomových a bakalářských prací nebudeme zde jejich výsledky dále interpretovat.

V rámci zahraničních zdrojů jsme měli značné obtíže nalézt jak odborné články, tak výzkumy, které by odpovídaly námi zvolenému tématu. Největší obtíže nastaly při překladu pojmu malotřídní škola. Jelikož tento pojem není ani v České republice pevně ukotven bylo náročné nalézt frázi v cizím jazyce, která by odpovídala stejnému významu. Většina článků, které jsme našli se, ale přímo nezaměřují na žáky se SVPU spíše na vliv malých škol a tříd na vzdělávání. V rámci každého článku, o kterém se budeme dále zmiňovat ovšem můžeme nalézt zmínky i o žácích se SVPU ze kterých budeme vycházet.

Gershenson, S., & Langbein, L se svém výzkumu z roku 2015 věnují vlivu velikosti základních škol na studijní výsledky žáků. Výzkum byl realizován u žáků 4. a 5. tříd v Severní Karolíně za pomoci analýzy dlouhodobě sbíraných administrativních dat, které jednotlivé školy volně poskytly. Důležité je si ovšem uvědomit že i když se v této studii hovoří o malých školách stále se jedná o školy s průměrným počtem žáků 450. Už v úvodu svého výzkumu se autoři zmiňují že neexistuje žádný prokazatelný kauzální vztah mezi velikostí školy a studijními výsledky. Autoři se zmiňují že vliv velikosti školy na studijní výsledky závisí také na osobnosti žáka a jeho individuálních specifikacích proto nelze výsledky generalizovat na celý školský systém a na všechny žáky v něm. Výsledky výzkumu ale přesto ukazují že žáci navštěvující velké školy s diagnostikovanou SVPU při standardizovaných testech čtenářských a matematických dovedností dosahovaly výrazně horších výsledků, než žáci navštěvující školy menší, což naznačuje jistý vliv množství žáků ve škole na studijní výsledky žáka se SVPU.

Howley se ve své studii z roku 1994 zabývá podobným tématem jak Gershenson, S., & Langbein tedy, vzájemným vztahem studijních výsledků a velikostí škol. Howley se zmiňuje o existenci několika podobných výzkumech vzniklých mezi roky 1988–1994, u mnohých z nich se podílel na jejich tvorbě. Tyto studie hovoří o pozitivním účinku malých škol na studijní výsledky žáků. Hlavní výhodou malých škol je především možnost eliminace nežádoucích vlivů, které se ve větších školách řeší s většími obtížemi. Další výhodou můžeme spatřovat ve schopnosti malých škol přizpůsobit se specifickým potřebám žáků a možnosti individuálního přístupu nejen u žáků se specifickými poruchami učení. Ovšem stejně tak jak tomu bylo u předchozí studie pojem malá školy je zde pojem používaný pro školu s 400 žáky. V další části své studie se autor zmiňuje o vlivu malých škol na předčasné ukončení povinné školní docházky. Jelikož se ale jedná o téma, kterým se nechceme a z důvodů jiné struktury vzdělávání v České republice ani nebudeme zabývat, nebudeme zde další poznatky Howleyho studie zmiňovat.

Poslední výzkum, o kterém se zmíníme je z roku 2022 a jeho autory jsou Bice H. a Henhtao T. kteří se ve svém výzkumu zaměřili na názory pedagogů integrace výpočetních technologií při vzdělávání žáků s dyslexií. Autoři se ve své výzkumu zaměřují především na výpočetní technologie, jejich využití v praxi, dovednosti, znalosti a názory pedagogů na vyvíjející se technologie a jejich možnosti zapojení do vzdělávacího procesu. I když se celý výzkum odehrával na malé škole na jihovýchodě Spojených států určené speciálně pro žáky s dyslexií, o samotném vlivu technologií na dyslexii či jiný typ SVPU se zde moc nedozvíme. Tento výzkum zde uvádíme především kvůli specifikaci školy, na které byl výzkum prováděn. Jedná

se o školu, kterou navštěvuje pouze 250 žáků, což je ze všech námi dříve uvedených výzkumů nejméně. Jednotlivé třídy zde navštěvuje vždy maximálně 10 žáků což umožňuje individuálnější přístup ke každému jednomu žákovi. Při výuce v této škole je dále používána multisenzorická metoda výuky, která je založena na učení skrze více smyslů a zážitků najednou. O tomto výzkumu se zmiňujeme především proto že výhody a techniky které se podle výzkumu v této škole využívají můžeme v jisté míře spatřovat i v našich malotřídních školách. A to především skutečně nízký počet žáků ve třídě, individuální a specifický přístup k žákům a možnosti využití jiných organizačních metod výuky, než je jen frontální způsob vzdělávání.

## 4. Metodika výzkumného šetření

### 4.1 Etika výzkumného šetření

Před samotným popisem šetření si dovoluujeme jen ve stručnosti zmínit o etice pedagogického výzkumu. Přijde nám vhodné vymezit se k ní hned z počátku, protože i při samotné realizaci šetření se jednalo o jeden z hlavních bodů které jsme při výzkumné práci museli mít na paměti. Jak se zmiňuje Průcha v kapitole Etické principy v pedagogickém výzkumu v knize Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství (2011), etika pedagogického výzkumu nám pomáhá, aby náš výzkum, v našem případě výzkumné šetření bylo nejen objektivní a přesné, ale i morální. Zmíněný autor dále uvádí, že etické principy každého výzkumníka provázejí po celou dobu tvorby jeho výzkumu, tyto principy rozděluje dle doby, kdy k nim musíme přihlédnout, a to na principy při přípravě výzkumu, při realizaci výzkumu a při publikování.

Před samotnou realizací výzkumu Průcha (2011) ve shodě se Švaříčkem (2007) kladou velký důraz na anonymitu a důvěru účastníků výzkumu. Také obě publikace doporučují tvorbu informovaného nebo také poučeného souhlasu pro účastníky výzkumu. Získáním písemného souhlasu nám respondenti umožňují využít informace které jsme od nich pomocí rozličných výzkumných metod získali a publikovat je v rámci své práce. Ve shodě s těmito doporučeními jsme pracovali i my při tvorbě informovaného souhlasu. V rámci informovaného souhlasu jsou respondenti seznámeni s hlavními cíli a postupy výzkumného šetření. I když jsme se snažili být v poskytování informací účastníkům co možná nejkonkrétnější zdrželi jsme se přesné konkretizace nejistých částí výzkumného šetření. Jak uvádí Švaříček (2007), největší chybou v rámci informovaného souhlasu je uvádění nepravdivých, nepodložených a nejistých informací v rámci realizace výzkumu. Zdržovali jsme se například informací o tom, jak dlouho bude rozhovor přesně trvat, kolik otázek bude muset respondent zodpovědět a jiné. V rámci informovaného souhlasu se zmiňujeme o způsobu dodržování anonymity účastníků, kterou jsme dosáhli přiřazením alfanumerického kódu každému účastníkovi. Alfanumerický kód byl tvořen na základě iniciál respondenta a konkrétním časem realizování výzkumného šetření. U účastníků, kteří jsou zaměstnanci školy se tento numerický kód rozšířil o zkratkovité vyjádření pozice respondenta ve škole. Před každou realizací výzkumného šetření jsme se vždy podrobně ujistili, že účastníci si toto poučení přečetli a že všemu rozumí.

V rámci etických principů při realizaci výzkumu se Průcha (2011) zaměřuje především na možnost zapojení třetí osoby do výzkumného procesu, tedy osoby, která bude zastupovat

výzkumníka. V našem případě se tomu tak dělo při kontaktování konkrétních malotřídních škol. Malotřídní školy jsme sice oslovili my, ale dále už bylo na pracovnících školy, aby informace o naší práci poskytli dále možným účastníkům. Vedení malotřídních škol jsme vždy instruovali popisem, jaký výzkumný vzorek bychom potřebovali získat, dále bylo na nich přetlumočit tyto informace.

V rámci samotné etiky uplatňující se v rámci publikování práce jsme si vědomi citačních norem a plagiátorství proto i v rámci výzkumné části budou všechny výroky odcitované ať už se jedná o přesnou či parafrázovanou formu citace.

Průcha (2011) se ve své kapitole zmiňuje o obtížích při tvorbě nezkrácených závěrů výzkumu. Někteří výzkumníci mají tendence prezentovat jen informace, které podporují jejich hypotézu, čímž dochází ke zkreslení a snížení validity takového výzkumu. Takto popsané problematice jsme se snažili v rámci naší výzkumné činnosti vyvarovat.

Průcha (2011) se dále zmiňuje o etickém kodexu České asociace pedagogických výzkumníků, kterým jsme se při výzkumu řídili i my.

„1. Respektovat veškeré přímé ale i nepřímé účastníky výzkumu dbát na to abychom jim svým jednáním nezpůsobili újmu a neporušili jejich práva.

2. Účastníky výzkumu informujeme pravdivě o povaze a cíli výzkumu, stejně jako o možných důsledcích.

3. Výzkumník získává poučený souhlas od účastníků dobrovolně a poučuje je zároveň o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit.

4. Výzkumník se zavazuje k zachování důvěry a anonymity.

5. Výzkumník používá metody sběru dat a ohledem na zachování autorských práv.

6. Během výzkumu, a i po něm uchovává výzkumník data takovým způsobem, aby nemohlo dojít jejich zneužití.

7. Výzkumník by měl poskytnout závěr své práce účastníkům výzkumu.

8. Výzkumník nezveřejňuje výsledky své práce, pokud by mohlo dojít k poškození práv kteréhokoliv účastníka.

9. Výzkumník odpovídá za přesnost a správnost průběhu výzkumu, za způsob zpracování dat a za kvalitu publikovaných dat.

10. Výzkumník respektuje práva a konvence vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení.“ (Průcha, 2011, st.43)

## **4.2 Cíl výzkumného šetření**

Přechod dětí z prostředí mateřské školy do školy základní je vždy velice náročné. Na děti nebo přesněji už žáky jsou kladeny větší nároky povětšinou spojeny s osvojováním, především, čtení, psaní a počítání. Žáci trpící specifickou vývojovou poruchou učení se kvůli svému pomalému tempu učení mohou cítit často méněcenní a nepřijímání kolektivem. Významnou roli při přechodu do základního vzdělávání má na žáky prostředí a klima školy kterou žáci navštěvují. Malotřídní školy se vyznačují svou rodinnou a přívětivou atmosférou, která je podle některých odborníků vhodná pro inkluzivní vzdělávání (viz podkapitola 2.1). Na stranu druhou zde můžeme vidět obtíže ve skutečnosti smíšených tříd, které mohou u některých žáků podporovat nesoustředěnost.

Švaříček (2007) uvádí, že na začátku výzkumu je nejdůležitější zvážit jaký je cíl našeho výzkumu a zda je dostatečně významný abychom do jeho zkoumání investovali čas. O významu malotřídních škol pro inkluzivní vzdělávání se zmiňuje několik odborníků (viz podkapitola 2.1), nepodařilo se nám ale dohledat žádné výzkumy spojené problematikou SVPU. Díky pokrokům v diagnostice a informovanosti dnešních učitelů počet žáků se SVPU narůstá a je proto pravděpodobné že se žáci se SVPU objevují i v malotřídních školách. Přijde nám proto důležité věnovat pozornost této problematice i z toho důvodu, že podle Trnkové, Knotové a Chaloupkové (2010) počet malotřídních škol neustále klesá.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má prostředí malotřídní školy na vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení.

Výzkumné otázky:

Umožňují materiální a personální podmínky malotřídní školy a její klima dostatečné naplňování podpůrných opatření doporučených pro žáky se SVPU?

Jaký je názor učitelů na problematiku SVPU v souvislosti s malotřídním vzděláváním?

Jaké jsou zkušenosti vyučujících se vzděláváním žáků se SVPU?

Jak vnímají děti podpůrná opatření, která jsou jim poskytována a jejich vliv na ně a třídní kolektiv?

### 4.3 Specifikace výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno ve 3 malotřídních školách, výzkumu se zúčastnila většina žáků s podloženou SVPU a vyučující spojeni s výukou konkrétních žáků. Malotřídní školy byly vybírány především dle dostupnosti dané lokality. Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 žáků ve věku prvního stupně základní školy a 7 pedagogů.

Výzkumný vzorek pedagogických pracovníků byl složen z třídních učitelů, ředitelů škol ale i učitele který byl v době realizace našeho výzkumného šetření v praxi teprve necelý rok a také učitel který je čerstvě v důchodu ale dříve učil na jedné z malotřídních škol zapojených do výzkumného šetření. Zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou SVPU byla různá, někteří z pedagogů měli vystudovanou speciální pedagogiku, jiní se během své praxe dodělávali vzdělání zaměřené na podporu ve vzdělávání žáků se SVPU, jiní měli jen teoretické zkušenosti z hlediska přípravy na vysoké škole.

Ve vzorku žáků se objevovali jak chlapci, tak i dívky. Všichni žáci měli potvrzenou diagnózu z PPP, a to buďto dyslexií, dysortografií, dyskalkulií i s dysgrafií. Všichni žáci jsou vzdělávání ve třídách, ve kterých jsou vzdělávané dva, v některých případech i více ročníků. Žáci byli téměř vždy během rozhovoru nervózní a na otázky odpovídali stroze a jednoduše, formulaci otázek rozuměli dobře a dokázali reagovat dle tématu.

### 4.4 Metody sběru dat

Ke sběru dat jsme použili především metodu polostrukturovaného rozhovoru doplněnou zúčastněným pozorováním ke zjištění autentického chování žáků se SVPU ve třídním kolektivu.

Polostrukturovaný rozhovor

Skutil (2011) uvádí že rozhovor je vhodnou metodou ke sběru dat zaměřených na názory, postoje záměry, jak daný jedinec rozumí dané problematice či jaká je jeho vlastní zkušenost. Rozhovor má řadu výhod ale i nevýhod. Základní nevýhodou rozhovoru je nepochopení významu jednotlivých slov mezi tazatelem a dotazovaným. Díky tomu může dojít ke zkreslení informací a jejich nesprávné interpretaci. Výzkumníky může od metody rozhovoru dále odrazovat skutečnost časové náročnosti, obtíží při zaznamenávání dat, možnost ovlivnit dotazované osobním zaujetím tazatele a další.

Na základě těchto nevýhod námi zvolené metody, jsme se při rozhovoru snažili podávat otázky co nejpřesněji a v případě nejistoty v terminologii jsme se dotazovaných doptávali, zda jejich sdělení rozumíme dle jejich názoru. Pokud v porozumění došlo ke shodě nejsou tyto otázky uvedené v přepisu rozhovoru. Při rozhovoru jsme se souhlasem účastníků pořizovali zvukový záznam, který jsme následně přepsali, čímž jsme si značně ulehčili práci z hlediska sběru dat.

V rámci výzkumného šetření jsme realizovali konkrétně polostrukturovaný rozhovor, který je podle Skutila (2011) kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, tazatel se drží předem stanovených otázek, ale během rozhovoru reaguje na podněty, které přicházejí ze strany účastníka výzkumu. Je sice úzce závislý na schopnostech tazatele, ale na stranu druhou umožňuje jistý způsob svobody a přirozenosti v jeho vedení.

V rámci výzkumného šetření jsme prováděli polostrukturovaný rozhovor se žáky s diagnostikovanou SVPU a s pedagogy podílejících se na jejich vzdělávání v prostředí malotřídních škol. Pro každou cílovou skupinu byla před připravena jiná série otázek s ohledem na výzkumné otázky.

Otázky pro pedagogy:

1. Pracoval/a jste i v jiné než malotřídní škole?
2. Jaké máte zkušenosti se vzděláváním dětí s SVPU?
3. S jakými druhy SVPU jste se již setkala?
4. Jakým způsobem je škola schopna dodržet doporučení PPP o poskytování PO?
5. Myslíte, že jsou PO poskytovaná těmto dětem dostatečná (na vaší škole)? Popřípadě co by, jste zlepšil/a v čem si myslíte že je pomoc nedostatečná?
6. Máte osvědčené metody, které při práci s těmito dětmi fungují a které naopak ne?
7. V čem pozorujete u dětí s SPU největší pokroky?
8. Stalo se vám někdy že jste sám/sama poslala dítě do PPP (navrhla tuto možnost rodičům)?
9. Myslíte si, že v jiných, než malotřídních školách jsou lepší možnosti k poskytování PO a celkově rozvoji žáků s SPU?
10. Jaký je váš názor na žáky s SPU a jejich vzdělávání v rámci malotřídních škol?
11. Máte nějaké povědomí o některých z vašich dřívějších žáků s SPU a jejich dalších studijních úspěších či neúspěších?
12. Vnímáte, že mají žáci s SPU nějaké potíže ve třídním kolektivu?
13. Jak se poskytování PO odráží po finanční stránce školy.



14. Je poskytování PO složitá, časově a personálně náročná a činí jejich poskytování škole obtížné?

Otázky pro žáky:

1. V jaké oblasti učiva máš potíže?
2. Jsou nějaké situace, kdy toho po tobě učitel chce méně než po ostatních, nebo třeba pracuješ jiným způsobem (doplňovačka místo psaní diktátu, spíše ústní zkoušení...)?
3. Máš nějaké speciální pomůcky, které ostatní děti v hodině nemají? Jak s nimi pracuješ?
4. Vnímáš že ti ty metody a pomůcky co používáš pomáhají?
5. Jak se cítíš, když musíš číst nahlas před celou třídou/psát na tabuli/ počítat matematický příklad na hlas?
6. Připravuješ se doma hodně do školy? (číst, psát, počítat)
7. Učí se někdo s tebou?
8. Jak se k tobě chovají kamarádi, když některé věci musíš dělat jinak nebo když ti některé věci nejdou tak dobře jako jim (plynulé čtení, krasopis, matematika...)?
9. Jsou nějaké činnosti, které by si rád ve škole vynechal (nedělal), proč?

Zúčastněné pozorování

Křováčková (2011, s. 101) uvádí že pozorování je „sledování a následná analýza jevů které lze vnímat smysly.“ Chráska (2016 s, 147) hovoří o pozorování jako nejstarší a nejrozšířenější metodě v pedagogických vědách. Autor zde dále zmiňuje že v literatuře se můžeme setkat s řadou možností dělení výzkumu. Mezi některá kritéria patří délka pozorování, kdo pozorování provádí a také zda se pozorovatel setká s pozorovaným přímo nebo nikoliv.

Švaříček (2007) ve své knize hovoří přímo o zúčastněném pozorování, které se vyznačuje přímou účastí pozorovatele na pozorovaném jevu. Tím ovšem není myšleno, že pozorovatel do jevu nějak zasahuje, ale to že je fyzicky přítomen v danou chvíli, a i pozorovaný subjekt ví, že je zde přítomen. Autor dále hovoří o možnosti poskytnout pozorovanému informace o tom, že bude sledován badatelem, v tomto případě musíme brát v potaz změnu chování v průběhu pozorování. Autor dále zmiňuje že z pozorování dostává výzkumník odlišný druh informací než při rozhovoru. Mělo by se jednat o deskripci viděného jevu, oproti tomu při rozhovoru se dozvídáme spíše jeho názor, domněnky a hodnoty zkoumaného jedince.

Křováčková (2011) se zmiňuje o výhodách a nevýhodách pozorování na které je důležité si dát pozor. Mezi nevýhody pozorování patří časová náročnost, vliv pozorovatele na výsledky pozorování a náročnost na přípravu a organizační aspekt výzkumu.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme použili pozorování především k zodpovězení otázky zabývající se materiálními a personálními podmínky malotřídních škol a klimatem třídy ve vztahu k žákovi se SVPU. Data získána pozorováním budou uvedena odlišným způsobem, než je tomu u dat získaných pomocí rozhovoru.

## **4.5 Realizace výzkumného šetření**

Po úvodní konzultaci s Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D. týkající se cílů, metod a vhodného výběru účastníků výzkumného šetření bakalářské práce, jsme poprvé oslovili námi zvolené školy již 1.1. 2021. Školy jsme prvotně oslovovali pouze emailem, ve kterém jsme představovali ideu našeho výzkumného šetření a povinnosti, které by pro školu z účasti na výzkumném šetření vyplivaly. V první vlně hledání jsme se setkali jen s pozitivní zpětnou vazbou a stoprocentní ochotou účastnit se našeho výzkumu.

První realizace výzkumného šetření proběhla v týdnu od 7.2. 2022, v rámci této malotřídní školy byl ochoten se zúčastnit výzkumu jen jeden žák a jeho vyučující. Další výzkumná šetření byla realizována v týdnu od 21.11. 2022, v této malotřídní škole byl mnohem větší počet účastníků, proto realizace zabrala více času. Poslední výzkumné šetření se konalo v týdnu od 19.12.2022. Původně jsme chtěli posbírat data ze 4 malotřídních škol, během roku se ovšem situace na námi oslovenými malotřídními školami změnila, a proto jsme byli nuceni oslovovat školy jiné a smířit se s faktem, že se se výzkumného šetření zúčastní pouze 3 školy.

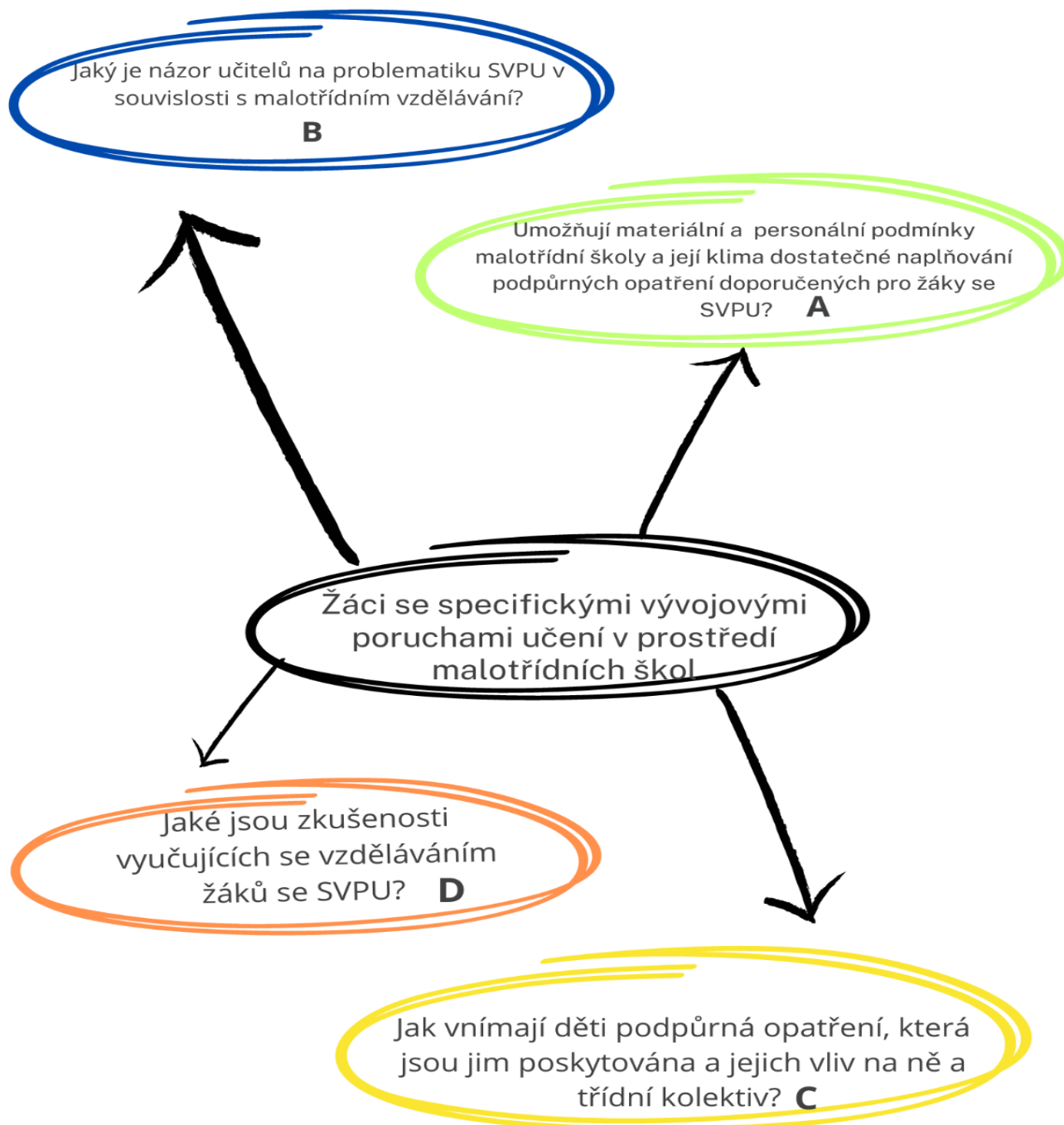
Ve všech školách jsme pobýli téměř celý týden, časový úsek se lišil dle počtu účastníků výzkumu. Všichni účastníci byli poučeni a seznámeni se všemi potřebnými informacemi dle etiky pedagogického výzkumu. Všechny rozhovory byly nahrávány, se svolením účastníků, pokud účastník s touto metodou záznamu dat nesouhlasil byl záznam z rozhovoru pořizován ručně. Všechny rozhovory byly dále přepsány do písemné podoby. Následně jsme data vyhodnocovali za pomoci shlukové analýzy. Jednotlivé rozhovory jsme několikrát pročítali a snažili se v odpovědích nalézt jednotící vzorce na jejichž základu by šly vytvořit shlukové kategorie. K vytváření shlukových kategorií nám pomáhaly předem vytvořené otázky k rozhovorům, které jsme strukturovali podle výzkumných otázek. Rozdělení primárních a sekundárních shlukových kategorií jsme vyjádřili formou myšlenkové mapy za pomoci

programu Canva. Primárním shlukovým kategoriím, které se shodují s výzkumnými otázkami, jsme přiřadily písmena A, B, C, D. K sekundárním podkategoriím jsme následně k písmenu přiřadili i číslo pro lepší orientaci, například A1, A2, B2 a tak dále. Následně jsme si vypsali jednotlivé výroky respondentů, podle shlukových podkategorií. Ke každé podkategorii jsme dále sepsali stručné shrnutí informací z konkrétní části rozhovoru týkající se konkrétní shlukové podkategorie.

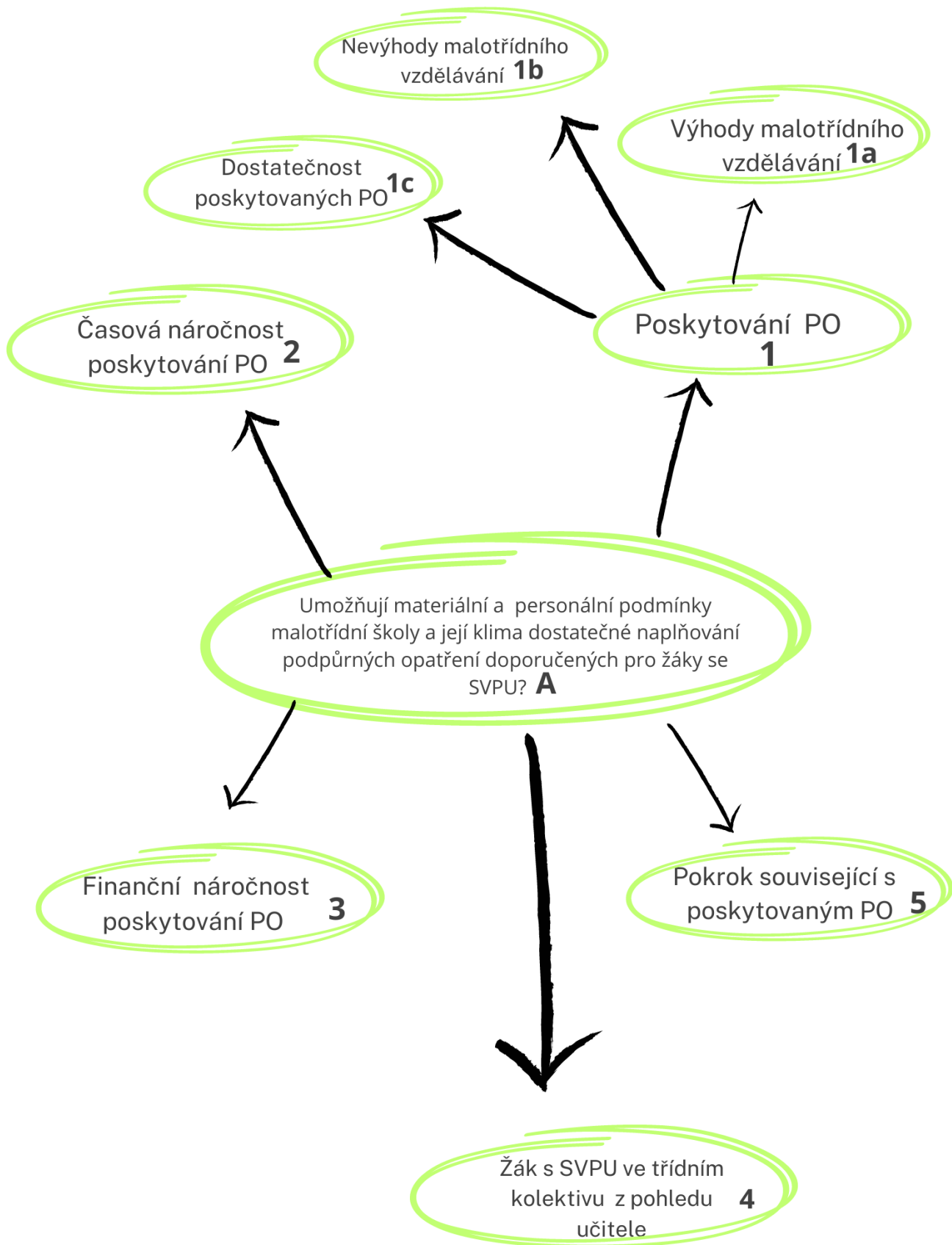
## 5. Analýza a interpretace dat

Shromážděná data jsme analyzovali pomocí shlukové analýzy. Chráska (2016) uvádí, že se jedná o metodu, při které se shromážděná data spojují do shluků, datových skupin na základě jisté podobnosti. Přičemž charakteristika shluků a jejich počet je stanoven povahou výzkumu a výzkumných cílů.

### 5.1 Analýza informací



Obrázek č. 1, Oblasti analýzy získaných dat (vlastní)



Obrázek č. 2, Analýza Materiálního a personálního zabezpečení malotřídních škol a klimatu třídy na kvalitu poskytování podpůrných opatření (vlastní)

## **A1: Poskytování podpůrných opatření**

TU1130MCH „Myslím si, že je naše škola schopná dostatečně dodržovat navržená podpůrná opatření, ale je to hodně individuální.“

LŠ1015TU „Z 99 % je malotřídní škola schopná dodržovat podpůrná opatření, která PPP nastaví. Skutečně si nedokážu představit co by se v malotřídní škole nedalo dělat.“

RD1053VG „Z mého pohledu jsme schopni plně dodržet podpůrná opatření, která PPP doporučí.“

PK1114ŘD „Já myslím, že jsme schopni dodržovat podpůrná opatření, dokonce si myslím že zde máme oproti větším školám řadu výhod.“

**Shrnutí:** Malotřídní škola je schopna poskytnout podpůrná opatření v souladu s doporučením ze speciálně pedagogické porady.

### **A1a: Výhody malotřídního vzdělávání**

PK1114ŘD: „Velkou výhodou je pro nás v rámci poskytování podpůrných opatření, především nižší počet žáků ve třídě.“

RD1053VG: „Menší počet žáků je pro nás v tomto případě přece jen výhodou.“

LŠ1015TU: „Myslím si, že jsme na tom lépe než ty plně organizované školy, které mají 28 dětí v jednom ročníku. Je pak jednodušší věnovat se tomu žákovi individuálněji.“

**Shrnutí:** Výhodou malotřídní školy v poskytování podpůrných opatření je především nízký počet žáků ve třídě.

### **A1b: Nevýhody malotřídního vzdělávání**

RD1235BD: „Upřímně řečeno na malotřídní škole je to někdy docela složité. Když máte spojené dva ročníky dohromady je to obtížné především na přípravu a organizaci hodiny to asi na plně organizované škole úplně neznají. Dál si myslím že pro některé žáky může být problematické oddělit činnosti které v rámci spojených tříd má dělat jiná třída.“

LŠ1015TU: „Největším úskalím malotřídního vzdělávání jsou spojené ročníky. I když se v některých případech může jednat výhodou propojování a opakování učiva na

organizaci a složitost přípravy na vyučování to má neblahý dopad. Jedná se skutečně o něco složitější práci a to nejen na organizaci výuky ale i na přípravu.“

TU1033KJ: „Samozřejmě že je to v malotřídní škole trochu složitější než v plně organizované škole. Především proto že učitel musí mít neustále na paměti, že většinou učí dvě třídy najednou a pokud k tomu má ve třídě ještě žáka se specifickými vzdělávacími potřebami tak je důležité, aby si toho byl vědom a bral na něj ohledy a zřetel.“

**Shrnutí:** Nevýhodou malotřídní vzdělávání je skutečnost spojených ročníků v jedné třídě a značná náročnost na organizační přípravu vyučování.

### **A1c: Dostatečnost poskytovaných podpůrných opatření**

TU1033JKU „Ještě jsme se nesetkala s tím, že by podpůrná opatření byla neadekvátní stavu žáka“

LŠ1015TU: „Podpůrná opatření jsou za mě 100% dostatečná potřebám každého žáka.“

TU1130MCH: „Poskytovaná podpůrná opatření jsou z mého úhlu pohledu naprosto dostatečná.“

KB959TU: „Ano, poskytovaná podpůrná opatření jsou dostatečná“

RD1053VG „Myslím si, že podpůrná opatření jsou naprosto dostatečná.“

PK1114ŘD: „100% dostačující“

**Shrnutí:** Poskytovaná podpůrná opatření jsou dostatečná a odpovídají potřebám žáka.

### **A2: Časová náročnost poskytování podpůrných opatření**

TU1033JK: „Nějak zvlášť náročné to pro mě není, za mě se jedná o běžnou přípravu na vyučování, ale ano pak v hodině musíte mít na zřetely, že ve třídě to dítě máte a přemýšlet, jak s ním pracovat to ano, ale není to žádná velká věda.“

LŠ1015TU: „Podpůrná opatření jsou náročná především na časovou přípravu učitele a také materiální přípravu co se týče různých pracovních listů, tabule, matematických tabulek s násobilkou a podobně. Pak už je to ale hodně individuální dle učitele, jakým

způsobem si bude hodiny organizovat ale ano je to samozřejmě všeho o tom čase na přípravu.“

TU1130MCH: „Je to časově náročné ale není to hrozné většinou se to schová do klasické přípravy na hodinu. Záleží, co ten žák zrovna potřebuje a jak mu i já můžu pomoci.“

KB959TU: „Tak příprava je samozřejmě náročná doučování vám také sebere kus času ale s tím se musí počítat.“

RD1053VG: „Není to zase tak náročné ono jde spousta materiálů koupit a pak záleží na té kreativě toho učitele. Často se používají i různé doplňování přes fólie, různé kopírování, pracovní sešity, do kterých se doplňuje. A co se týče času tak jediné, co že když dítěti poskytujeme předmět speciálně pedagogické péče tak je to pro nás jako pedagog hodina navíc“

PK1114ŘD: „Časově je to docela náročné. Hlavně tím že předmět speciálně pedagogické péče má vést speciální pedagog a jelikož to jsem já a ještě 11 h. učím. Tak to pak horko těžko stíhám.“

**Shrnutí:** Názor na časovou náročnost přípravy PO je rozličný. Velkou roli zde hraje i pozice respondenta v rámci školy, zda je na pozici ředitele, speciálního pedagoga či má i jiné povinnosti nesouvisející s přímým vyučovacím procesem. Většina respondentů se ale shoduje, že PO jsou náročná na přípravu výuky, jen někteří se o jejich přípravě zmiňují jako o srovnatelných s jakoukoliv jinou přípravou.

### **A3: Finanční náročnost poskytování podpůrných opatření**

LŠ1015TU: „Nejsou pro školu finančně náročná, hlavně i proto že pomůcky co se zakoupí jednomu dítěti škole zůstávají.“

RD1235BD: „Nejdříve se na pomůcky a intervence a všechny PO dostával finanční obnos. Teď už tomu tak není a škola si shání finance sama. Co se týče pomůcek tak ty aktuálně řešit moc nemusíme nebo spíše nejdou potřeba, používáme často pracovní listy a sešity a ty tady máme, takže to není finančně nějak náročné. A sama vnímám že není ani potřeba kupovat nějaké speciální sešity a učebnice.“



RD1053VG: „Financování není problém na PO se odstávají finance především tedy na poskytování předmětu speciálně pedagogické péče, ale i různé pomůcky, a cvičebnice.“

PK1114ŘD: „Finančně nějak zvláště náročné nejsou.“

**Shrnutí:** Poskytování podpůrných opatření není finančně náročné.

#### **A4: Žák se SVPU ve třídním kolektivu z pohledu učitele**

TU1033JK „Ono je to hodně individuální, hodně se to zde projevuje osobnost žáků někteří jsou takoví více výrazní a upozorňují na sebe někteří to spíše nechají vyšumět a neřeší to. Záleží to i na schopnostech žáka začlenit se vytvářet společenské vztahy, ale nemyslím že by vznik přátelství primárně ovlivňoval fakt existence jakékoliv poruchy.“

LŠ1015TU „Jako je možné že jsou tito žáci více náchylní k vyčlenění z kolektivu ale zase záleží i na učiteli. Záleží na tom, jak jim to učitel vysvětlí podá a jak se k nim chová. Prostě zase záleží na učiteli. A když se něco takového stane tak je důležité to začít řešit třeba komunitním kruhem promluvit si o tom ... je důležité, aby si i ostatní děti uvědomili v čem může mít kdo jaké obtíže a třeba si i tu situaci vyzkoušely. Já jsem naštěstí nikdy neměla potíže tohoto typu.“

RD1235BD: „Dle mého názoru záleží hlavně na osobnosti žáka. Osobně si nemyslím že poruchy učení mají vliv na to, jak vystupuje dítě v kolektivu. Já to vnímám tak že tady se takové věci neřeší buď protože jsou ti žáci skutečně malý nebo i proto že jsme tu takový rodinný kolektiv kde se všichni vzájemně známe. Nikdy jsme se zatím nesetkali s tím, že by se nějakému žákovi posmívaly. Je pravda že ve třídě nejsme pořád a chodí spolu ven může se stát, že se něco takového děje nebo dělo ale já si toho nejsem vědoma.“

TU1130MCH: „Jako obecně bych řekla hodně záleží na osobnostech každého žáka a klimatu třídy. Nikdy jsme se tady nesetkala s nějakým posmívání typu: ty máš kratší diktáty, ty neumíš číst... to se tady nestává. Je pravda že u mě ve třídě je problém mezi dvěma žáky ale je to spíše na úrovni osobnosti, nemyslím si, že je to kvůli tomu, že jeden z nich má SVPU.“

KB959TU: „Někdy se to může stát, ale záleží na učiteli jak se s tím vypořádá. Jedná se ale spíše o projevy které ve třídě nejsou přijímány třeba vykřikování rušení a tak. Ale

samozřejmě že děti potřebují znát důvod proč má někdo něco kratší a jiní delší ale to už je zase učiteli, jak jim to povím.“

RD1053VG „Nikdy jsme nezaznamenala že by měl žák s SVPU problémy v kolektivu, ale zase u těch větších školách, když se to ostatní žákům nevysvětlí a oni pak vidí že má žák jen samé úlevy tak může dojít k nějaké třenici. Ostatním se také musí vysvětlit, proč to některým dětem tolik nejde a proč má třeba nějaké úlevy. Ale tady v kolektivu se mi nestalo že bych řešila nějaký incident posmívání se nebo něco podobného kvůli poruchám učení.“

PK1114ŘD „Dívejte jak kde, tady v malotřídce se děti dobře akceptují a berou ale když jsem učivala ve větších školách a bylo tam třeba 28 dětí tak se mohlo stát, že se to děje. Ale zase to je ta tom učiteli. Jak dítě uvede jak, jaké nastaví klima ve třídě, a hlavně jak bude na takovou situaci reagovat.“

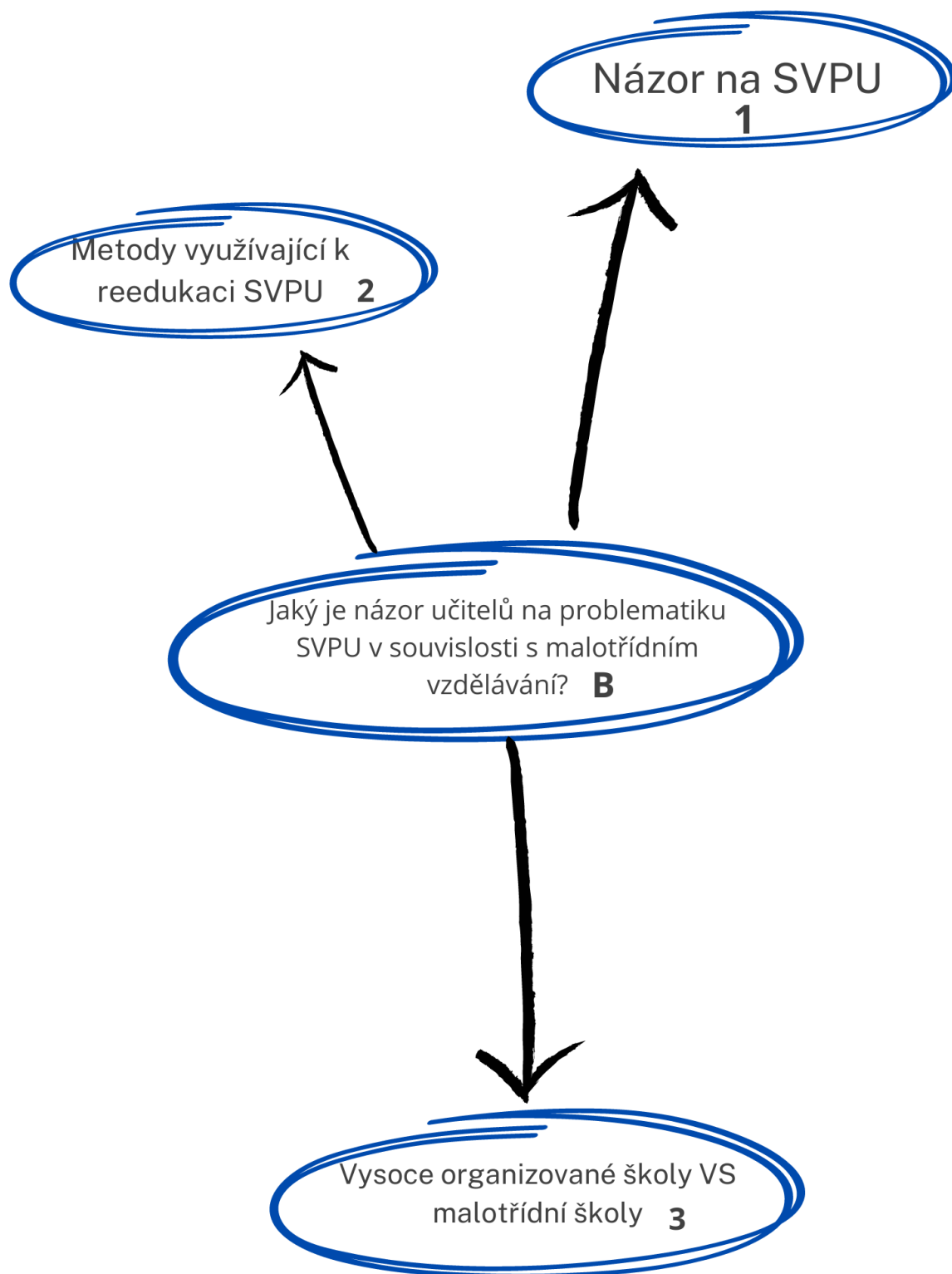
**Shrnutí:** SVPU nemá podle pedagogů přímý vliv na přijímání žáka třídním kolektivem. Velkou roli zde hrají osobnostní rysy dítěte a také vliv pedagoga, který má díky své autoritě moc ovlivnit třídní kolektiv a klima celé třídy.

#### **A5: Pokrok související s poskytováním podpůrných opatření**

TU1130MCH: „Řekla bych že nějaký posun patrný je, ale žádné rapidní skoky je to hodně individuální.“

PK1114ŘD: „Dívejte to je hodně individuální, za mě je největším pokrokem, když s dítě chce učit a když v něm dokážeme „vypěstovat“ tu lásku k učení i přes jeho úskalí. Ale hodně to závisí i na rodině, jak moc s ním pracují doma a jak moc ne. Vůbec to zažití úspěchu je pro ně velice motivační. Ale samozřejmě že můžeme vidět i pokroky v rámci osvojování znalostí. Jen většinou se nejedná o pomalé krůčky.“

**Shrnutí:** Posuny u žáků se SVPU jsou pozvolné, ale vliv podpůrných opatření patrný je. Důležité je v dětech hlavně pěstovat touhu po dalších vědomostech.



Obrázek č. 3, Názor vyučujících na problematiku SVPU v kontextu malotřídního vzdělávání (vlastní)

## **B1 Názor pedagogů na problematiku SVPU**

TU1033JK „Mezi žáky určitě jsou vidět jisté výkyvy, hlavně zkušenější učitel to dokáže už jistě lépe rozeznat, jestli se jedná o specifické chyby. U některých dětí se to také nepozná hned protože má třeba nižší stupeň této poruchy. Důležité je skutečně přijít na to, jestli se jedná o specifickou chybu nebo špatný styl učení, nebo špatný návyk... samozřejmě tyto děti potřebují individuální a vyšší péči nejen ve škole ale i doma.“

LŠ1015TU „Já si myslím že se samozřejmě jedná o žáky, kteří potřebují jistým způsobem podpořit ten vzdělávací proces, jedná se ale o hodně individuální obtíže proto i ta pomoc by měla být individuální. Velkou roli zde hraje především při diagnostice učitel a jeho zkušenosti a vnímání žáka. Já jsem většinou učila žáky ve 3. a 4. třídě a když mi přišlo dítě u kterého jsme měla nějaké podezření tak se většinou tak do půl roku skutečně potvrdilo. Na žácích to jde poznat jen jde skutečně o zkušenosti učitele a jeho přístupu k této problematice.“

RD1235BD: „Setkávala jsme se už i s názorem že se jedná jen o nálepku nebo že tyto poruchy neexistují, ale to si v žádném případě nemyslím. Můj názor je takový že děti s tímto handicapem se musí naučit pracovat a hledat možnosti toho, jak postupovat. Nejdůležitější je se ujistění, že žák ví, jak pracovat a chápe co se po něm chce, protože pokud to nepochopí může mít tisíce pomůcek které mu bude k ničemu.“

TU1130MCH: „No jsou to žáci, se kterými se musí pracovat už od útlého dětství. Je důležité, aby byla zodpovědnost za vzdělávání žáka nejen na učiteli nebo naopak nejen na rodiči, na vzdělávacím procesu se musíme spolupracovat všichni.“

KB959TU: „Myslím si, že dříve tyto poruchy nebyly tak časté, ale to je hlavně kvůli zlepšující se diagnostice. Existuje velká spousta pomůcek, které jsou samozřejmě dobré a pomáhají ale nejdůležitější je samozřejmě individuální přístup a vedení.“

RD1053VG „Já nejsme úplně zastánce toho, aby takové děti měly úplně úlevy, protože ty děti se to musí naučit ale spíše to, že bude to dítě mít větší čas jak na práci, tak na kontrolu. Z probrané látky se prostě nemůže ubírat.“

PK1114ŘD „,,Poruchy jsou a je jich hodně. Myslím si, že pokud je dítě šikovné a dostane tu podporu a pokud rodiče spolupracují se školou a vzájemně se doplňují se tak si myslím, že do budoucna se to všechno pěkně vykompenzuje. Jen je potřeba neusnout

na vavřínech, protože to že máš nějaký papír neznamena to, že se nemusíš snažit. Právě naopak musíš ti ty věci třeba o trochu více opakovat a pracovat na tom co ti nejde.“

**Shrnutí:** Každý z respondentů se o SVPU vyjadřoval jiným způsobem, všichni se ale shodli na tom, že tito žáci potřebují individuální přístup z důvodů svých specifických obtíží. Existuje sice řada učebních pomůcek, ale neodmyslitelnou roli zde hraje i přístup vyučujících a hlavně rodiny. Důležité je naučit žáka se SVPU jistě samostatnosti a osvojit si vlastní vzdělávací strategie ke kompenzaci obtíží.

## **B2 Metody využívání k reedukaci SVPU**

LŠ1015TU „Dítě s poruchou učení se učí stejně jako dítě, které ji nemá. Největší podíl měl ale ta příprava a organizace. Pokud vím, co tomu dítěti jde a v čem má poruchu nebo v čem je slabší tak je důležité s tím pracovat a vědět, jak s tím pracovat nebo jakou pomůcku použít, aby se mu pomohly při výuce.“

KB959TU: „Malotřídní škola je schopna poskytnout jak asistenci pedagoga, předměty speciální péče, a i nějaké doučování dokonce si myslím že zde se dá lépe použít individuální přístup.“

RD1053VG „Má zkušenost je hodně individuální, rozhodně to není tak že co platí na jednoho dyslektika platí stoprocentně na druhého. Ale jinak používáme pomůcky a metody které jsou všeobecně známá různá pravítka, čtecí okénka, máme tu i dyslektické čítanky ale skutečně záleží na tom daném dítěti jaký učební styl mu bude vyhovovat a co ne něj bude platit.“

PK1114ŘD „Metody jsou hodně individuální ale já používám podobné metody ve výuce i pro děti které SVPU nemají. Například děláme robota, kdy dítě má slovo hláskovat, různé přesmyčky, rébusy, které písmeno nepatří do slova, postřehování slabik... u rodičů hodně naléhám na čtení nahlas, klidně i slabikování. Některé děti potřebují na úkoly třeba větší písmenka, ne proto že by je neviděly, ale lépe si jim čtou. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče ještě děláme různé čtenářské rozcvičky, kdy čteme po slabikách a střídáme se u nich, nebo čteme text vzhůru nohama.... I takové zábavné věci, aby musely používat mozek trochu jiným způsobem. I když je fakt že já spoustu těchto věcí dávám i do normální výuky.“

**Shrnutí:** Specifické metody, které se dají používat pro reedukaci SVPU, se mohou preventivně používat i při výuce žáků, kteří SVPU nemají. Žáci se SVPU se učí stejným způsobem, jako žáci, kteří ji nemají. Nejčastěji používané metody reedukace se týkají především individuálního přístupu k žákovi, dostatečné časové dotace a samozřejmě i specifickými pomůckami.

### **B3 Rozdíly mezi malotřídní školou a plně organizovanou školou**

TU1033JK „Každá škola má něco pro sebe, my tady máme nízký počet žáků ale zase na úkor toho, že jsou spojeny. Je pravda že já jakožto pedagog si musím všítat obou třída a někdy je to náročné ale i tak si myslím že se to dá podchytit včas právě i díky tomu nízkému počtu dětí ve třídě.“

LŠ1015TU „Myslím si, že všechno, co můžeš pořídit ve velké škole můžeš pořídit i v malotřídce. Ba naopak to musíš, jelikož je tam to dítě začleněné nejen do svého ročníku ale i do jiného. V Čem maximálně můžou mít výhody je nějaké personální zabezpečení ale to asi jak kdy.“

RD1235BD: „,,Popravdě rozdíly ve vybavení škol jako takové to nevím, to si myslím že vyjde nastejno ale rozhodně si myslím, že mají větší výhodu s přítomností speciálních pedagogů, kteří mají víc jasno a ví jak těmto dětem pomoci.“

TU1130MCH: „Myslím si, že na malotřídní škole je spíše znatelná vůle učitele a velmi přátelské vztahy i s rodiči. Určitě si myslím že to rodinné prostředí je velkou výhodou i když ta náročnost spojení dvou tříd do jedné je velmi náročné, a ještě když tam má učitel nějakého žáka a SPU tak to pro vyučujícího není vůbec lehké, ale pro žáka s SVPU je to dle mého názoru lepší než velké třídy o 30 žácích.“

KB959TU: „Myslím si, že je to na srovnatelné úrovni.“

RD1053VG „Myslím si, že je to srovnatelné každá škola má své výhody i nevýhody.“

PK1114ŘD „Poskytujeme dětem všechny PO jak je to možné, a ještě v rodinnějším prostředí. Je možné že v e větších školách mají větší prostorové a personální možnosti to ano ale nemyslím si, že malotřídní škola nemůže poskytnout podobné zázemí. Dokonce si myslím že je to ještě o něco individuálnější, jak se zde všichni známe.“

**Shrnutí:** Pedagogové připouštějí možnost lepšího personálního vybavení plně organizovaných škol, na druhou stranu se zde opět objevuje výhoda malého počtu žáků ve třídě v malotřídních školách. Malotřídní školy mají stejně jako velké školy své výhody a nevýhody, nelze proto říci, který způsob vzdělávání lepší.



Obrázek č.4, Pohled žáků (vlastní)

## **C1 Jakých podpůrných opatření se je žák vědo**

M905V „Někdy toho po mě chce paní učitelka míň ale jen občas, hlavně ale používám mazací pero abych si mohl všechno opravit, protože mám dysgrafii.“

V930Š „Já mám u sebe jen paní asistentku, ale myslím si že už bych ji ani nepotřeboval.“

B845Š „stává se, že mi během diktátu paní učitelka dává míň slov nebo mám na něco víc času. A pak ještě používám při čtení záložku, dřív jsem používal i takový ten vystřížený čtvereček ale letos už ho nepotřebuji.“

N1005Š „Já mám na pomoc paní asistentku. Někdy mě to sní nebaví ale jsem ráda že mi pomáhá aspoň se líp soustředím.“

A820P „Jo já někdy mívám na věci čas navíc nebo toho dělám o něco méně. Ale jinak když si něčím nejsem jistý tak vím, že se musím zeptat paní učitelky, aby mi to znovu vysvětlila stejně jako všem ostatním.“

V1240O „Někdy se stává že toho dělám míň ale to jen málo kdy. Mě většinou všechno jde, takže to není potřeba. Ale z pomůcek pak ještě používám tabulko násobení, když si třeba nemůžu vzpomenou, jak to je a ta mi hodně pomáhá.“

K945S „Já někdy některé věci nestíhám, takže mi toho paní učitelka zadá třeba míň hlavně v diktátu třeba o jedno nebo dvě věty. Ale nestává se to často.“

M1015P „Neuvědomuji, si že by se ke mně paní učitelka chovala v hodinách jinak nebo že bych děla něco jinak než ostatní.“

**Shrnutí:** Většina žáků si uvědomuje podpůrná opatření spojená s větší časovou dotací a snížením počtu zadaných úkolů. Co se specifických pomůcek týká, nepoužívají žádné zvláštní přístroje. U některých žáků školy poskytují i asistenta pedagoga.

## **C2 Veřejný projev před spolužáky**

V930Š „Nevadí mí číst před třídou i když se někdy trochu zasekávám, nevadí mi, že udělám chybu.“

B845Š „Někdy je mi trochu smutno a nechce se mi do toto něco říkat před třídou, ale vždycky to pak zvládnou.“

N1005Š „Nemám to moc ráda vždycky se bojím, že udělám něco špatně a hodně se stydím.“



A820P „Já se někdy bojím číst před ostatními, že se zaseknu a tak, já, když totiž kolem sebe něco slyším tak mě to ruší a čte se mi hůř.“

V1240O „Někdy se mi stává že se mi nechce jít před třídu, ale nevím, jak bych popsal jak se cítím.“

K945S „Ně se takové věci většinou nestávají, nevadí mi jít před ostatní a něco jim říct anebo přečíst.“

M1015P „Někdy se stydím, když mám jít před ostatními číst nebo odpovídat na otázku, ale většinou je mi to jedno.“

**Shrnutí:** Většině žáků není příjemné vystupovat před spolužáky ze strachu, že něco pokazí. Na druhou stranu se žáci vyjádřili, že vždy svůj výkon zvládnou nebo že je jim to nakonec jedno a jejich výkon, i kdyby byl špatný, je nějak zvlášť neovlivňuje.

### **C3 Zkušenosti z jiných škol**

M905V „Chodil jsem dříve do větší školy v XXXX“

V930Š „Nikam jinam do školy jsem nechodil.“

B845Š „Chodil jsem jen sem.“

N1005Š „Chodil jsem jen sem.“

A820P „Do jiné školy jsem nikdy nechodil.“

V1240O „Chodil jsem jen do této školy.“

K945S „Chodil jsem jen do této školy.“

M1015P „Nikam jinam jsem do školy nechodil jen sem.“

**Shrnutí:** Většina žáků až na jednoho mají zkušenost jen s malotřídní školou.

### **C4 Začlenění do kolektivu**

M905V „Tady je to super jsme tu všichni v pohodě, a i když se tu někomu něco nepovede tak je to v pohodě, příště udělá chybu zase někdo jiný. Nikdo se tu nikomu neposmívá, tak jako se tomu stávalo v XXX. Jsme tu kamarádi“.

V930Š „Jsme tu kamarádi ještě se mi nestalo, že by se semnou někdo nebavil, proto že jsem četl moc pomalu nebo že jsme měl o dvě slova kratší diktát, také věci se tady neřeší.“

B845Š „My jsme tady docela v pohodě nikdo se tu nikomu neposmívá, zato jak četl nebo jakou má známku. Jako je tu jeden spolužák, kterého nemám rád, ale není to, proto že by se mi posmíval nebo já jemu, ale prostě jsme si nesedly.“

N1005Š „Jsme tu dobrá parta.“

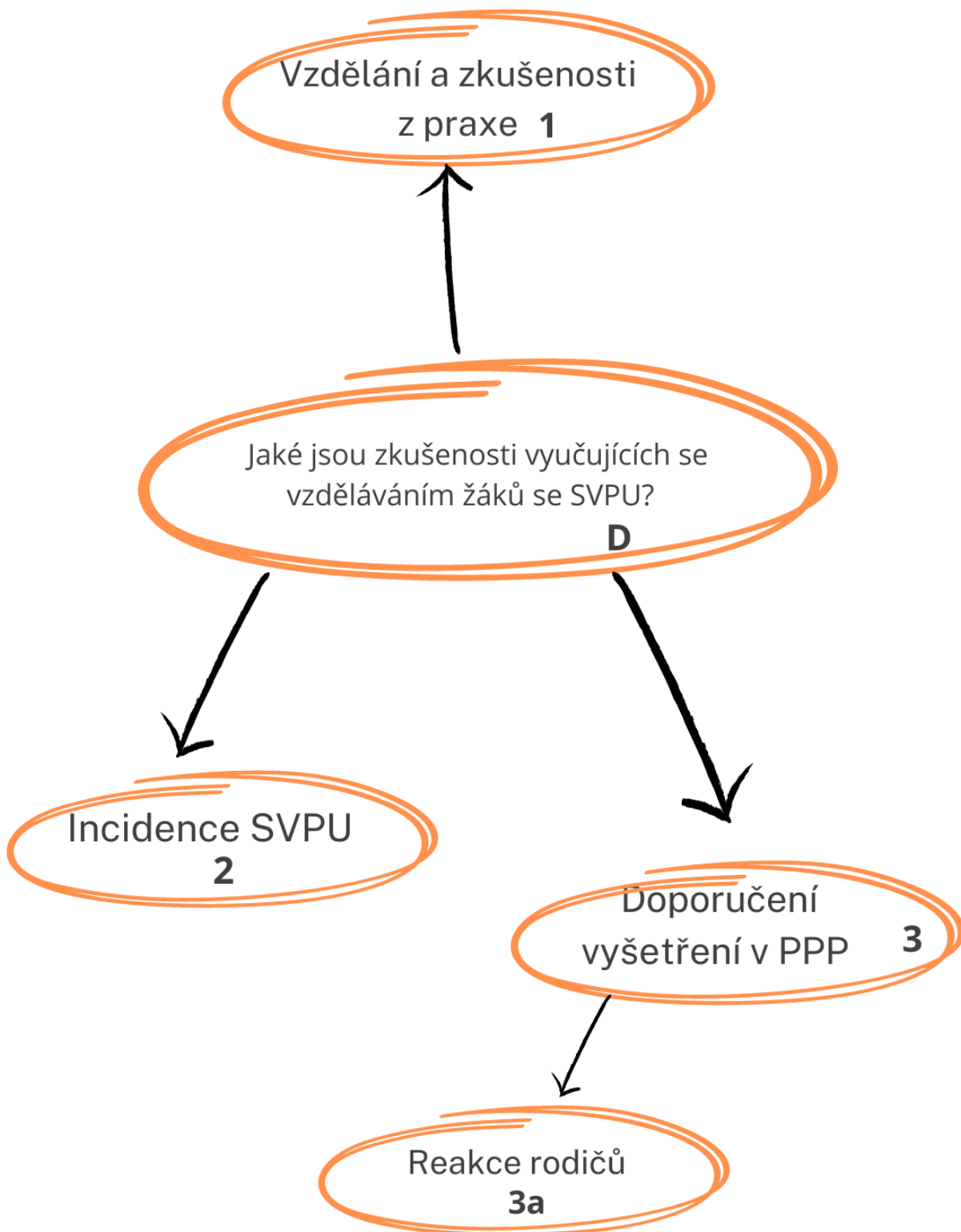
A820P „já myslím že tady se všema dobře vycházím není to tak že by se tady semnou někdo nebavil, proto že čtu pomalu nebo tak něco.“

V1240O „Někdy se stává že se tu někdo někomu trochu posmívá, že třeba něco řekl špatně ale nikdo to nemyslí zle víme, že chybu může udělat kdokoliv rozhodně to není tak že se spolu kvůli tomu nebavíme. Mě se teda nikdo nesměje. A kdyby to bylo až moc tak pan učitel určitě zasáhne.“

K945S „Mě se zdá že to spíš dělají ti mladší z ročníku, co jsou s námi spojení, jak jsou malí, že se někomu třeba posmívají ale oni si to asi ani neuvědomují, takže v pohodě. Jinak se tu ale bavíme všichni se všema i z jiných tříd.“

M1015P „Já asi nevím, jak mám odpovědět...já myslím že jsme tady všichni spolu kamarádi a bavíme se mezi sebou všichni.“

**Shrnutí:** Žáci se SVPU jsou v kolektivu dobře přijímáni bez jakýchkoliv obtíží. Téměř všichni se zmiňují o jakémsi posmívání, ale ne mířeném přímo na jejich osobu či vůči jejich specifické chybovosti.



Obrázek č. 5, Zkušenosti vyučujících s problematikou SVPU (vlastní)

## **D1. Vzdělání a zkušenosti z praxe**

TU1130MCH: „Zkušenosti se SVPU mám poměrně značné, a to nejen z praxe ale i VŠ, protože jsme původně vystudovala speciální pedagogiku.“

RD1053VG „Mé zkušenosti týkající se SVPU jsou založeny na dlouholeté vyučovací praxi, ale také na kurzu který byl zaměřen na vzdělávání žáků se SVPU a také jsme si asi pře lety dokončila speciální pedagogiku na VŠ. Nechci se chlubit ale myslím si že ta skutečnost že jsme zde vzdělání právě i v tomto směru může pro rodiče působit atraktivně, když se rozhodují kam své dítě do školy zapíše.“

PK1114ŘD „Já mám se vzděláváním studentů SVPU dlouholetou zkušenost, nejprve jsem vystudovala speciální pedagogiku, následně jsem i učila ve specializované dyslektické třídě a jistou dobu jsem pracovala i ve PPP.“

LŠ1015TU „Zkušenosti se SVPU mám především z praxe i když jsem kdysi chtěla studovat speciální pedagogiku, jak nad tím teď uvažuji, tak by to pro mě mohla být v praxi dost cenné, protože jsem s těmi dětmi ve své praxi hodně pracovala.“

KB959TU: „V rámci přípravy na vysoké škole jsme sice měly předmět, která se zabýval pouze SVPU, ale spoustu věcí jsme si musel dohledávat sám, takže za mě ta příprava nebyla vůbec dostatečná. A zkušenosti musím teprve nasbírat.“

**Shrnutí:** Zkušenosti vyučujících se SVPU jsou založeny především na praxi, u některých pedagogů i na speciálně pedagogickém vzdělání, které se v rámci jejich praxe ukázalo jako přínosné.

## **D2 Incidence SVPU**

TU1033JK „Nejčastěji se setkávám s dyslexií a dysgrafií.“

LŠ1015TU „Nejčastěji jsme měla možnost se setkat s dyslexií a dysgrafií a pak s dětmi s různými kombinacemi různých SVPU.“

RD1235BD: „Většinou se setkávám stále s tou stejnou triádou dyslexie, dysgrafie dysortografie.“

TU1130MCH: „Určitě nejčastější je dyslexie ale už jsem se setkala i s dysgrafií dysortografií, a i s dyskalkulií ale s tou velice zřídka.“

KB959TU: „Zatím jsem, měla možnost učit žáka s dysgrafií a dysortografií a teď má v mé třídě jeden žák nově diagnostikovanou dyskalkulií.“

RD1053VG „Převážně se setkávám s dyslexií, dysgrafií ale i s dyskalkulií.“

PK1114ŘD „Většinou jsem měla možnost pracovat s dyslexií a dysortografií ale i s dyskalkulií i když s tou ne tak často.“

**Shrnutí:** Všichni respondenti mají zkušenost s dyslexií, z ostatních SVPU se pedagogové setkávají často například s dysortografií a dysgrafií. Zkušenost s dyskalkulií není tak častá.

### **D3 Doporučení vyšetření ve PPP**

TU1033JK „Do PPP většinou na směřujeme rodiče právě my učitelé nikdy se mi nestalo, že by s tím přišel rodič sám“

LŠ1015TU „Popravdě se mi nikdy nestalo že by rodič přišel s tím, že chce jít s dítětem do PPP většinou je ten první impuls od nás.“

TU1130MCH: „Vždycky, jde první popud od pedagoga nebo alespoň mě se nestalo že by přišel rodič s tím, že chce poslat dítě do PPP. Už většinou v té první třídě to jde nějak vidět. A já vždycky přijdu s podezřením a ono se to pak nějak vyvrbí většinou mám v tomhle earle pravdu ono to už jde i v té první práci vidět na práci těch žáčků.“

RD1053VG „Z 90 % posíláme dítě do PPP my. Netvrdím, že s tím rodič nikdy nepřišel, ale stává se to zřídka.“

PK1114ŘD „Téměř vždy posíláme děti do PPP my pedagogové.“

**Shrnutí:** Do PPP posílají rodiče vždy vyučující s podezřením na SVPU, jen výjimečně se stává, že rodiče tyto obtíže sami předpokládají.

### **D3a Reakce rodičů**

TU1033JK „Rodiče se k tomu většinou staví klidně, někteří třeba u dětí pozorují že jim dělá nějaká oblast učiva obtíže, nebo že hůře čtou...“

LŠ1015TU „Mám s reakcemi rodičů většinou jen dobré zkušenosti, ale na tohle jsme měla asi celkově štěstí nikdy jsme nemusela řešit potíže ve třídním kolektivu ani neshody s rodiči.“

TU1130MCH: „Popravdě vždy nejsou reakce rodičů jen optimistické, smířlivé a klidné jednou se mi stalo že mě rodič nařkl, že z jejich dítěte dělám hlupáka, když ho neumím učit. Vlastně mě tehdy napadlo že by bylo fajn kdyby se konaly nějaké kurzy, jak takové zprávy sdělit rodičům.“

RD1053VG „Většinou už rodiče něco sami tuší a jelikož je v dnešní době docela dobrá osvěta a tyto poruchy už nejsou tak moc běžné tak to většinou přijímají klidně.“

PK1114ŘD „Žádnou zvlášť výraznou zkušenost s reakcí rodičů nemá většinou reagují klidně a vlastně jsou rádi proto že to znamená že dítěti můžeme více pomoci.“

**Shrnutí:** Vyučující mají téměř vždy pozitivní zkušenost s reakcí rodičů na poslání jejich dítěte na vyšetření v PPP.

## **5.2 Závěrečná interpretace dat**

V rámci výzkumného šetření jsme se snažili odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky.

### **Umožňují materiální a personální podmínky malotřídní školy a její klima dostatečné naplňování podpůrných opatření doporučených pro žáky se SVPU?**

Výsledky: Z analýzy dat vyplývá, že v malotřídních školách, které byly zapojeny do výzkumného šetření je poskytování podpůrných opatření žákům se SVPU dostatečně zabezpečeno, a to jak z materiálního, tak i personálního hlediska. Specifické pomůcky, které škola pořídí pro jednoho žáka škoře zůstávají i po jeho odchodu do jiné školy k dalšímu využití, proto ani finanční stránka není stěžejní nevýhodou malotřídních škol. Z personálního hlediska se na malotřídní škoře můžeme setkat s jistými limity. Na žádné z malotřídních škol, kde bylo výzkumné šetření realizováno jsme žádné limity tohoto typu nezaznamenali. Náročnost poskytování PO je nejznatelnější v přípravě a organizaci pedagogů na výuku, kde hraje významnou roli pozice vyučujícího v rámci škol a jeho další povinnosti spojené například s administrativou či jinými povinnostmi. Podle účastníků rozhovorů má malotřídní vzdělávání díky svému rodinnému klimatu a nízkému počtu žáků ve třídě ideální prostředí pro vzdělávání žáků se SVPU. Neodmyslitelnou roli zde ovšem hraje přístup vyučujícího, který má velký vliv jak na organizaci a přípravu vzdělávání, tak i na klima a vzájemné přijímání jinakosti ve třídě.

### **Jaký je názor učitelů na problematiku SVPU v souvislosti s malotřídním vzděláváním?**

Výsledky: Účastníci výzkumného šetření se shodují, že vliv malotřídního vzdělávání, které je založeno na rodinném klimatu a individuálnější přístup, pozitivně ovlivňuje žáky se SVPU. Vliv pedagogů a školního prostředí ovšem není všemocný, velkou roli při vzdělávání žáků se SVPU zde hraje i přístup rodičů a domácí příprava žáků. Důležitým úkolem školy je pěstovat v žácích zájem o vědění i přes obtíže, které jsou spojeny se SVPU.

### **Jaké jsou zkušenosti vyučujících se vzděláváním žáků se SVPU?**

Výsledky: Zkušenosti účastníků výzkumného šetření souvisí především s letitou praxí ve školství, vzdělávacími kurzy se zaměřením na žáky se SVPU ale také vysokoškolským vzděláním v oblasti speciální pedagogiky. Znalost speciální pedagogiky je v malotřídním vzdělávání výhodou. Doporučení vyšetření žáka v PPP téměř vždy pochází od pedagogů, takže s tímto postupem měli zkušenost všichni účastníci. Reakce rodičů je ze zkušenosti účastníků kladná.

### **Jak vnímají děti podpůrná opatření, která jsou jim poskytována a jejich vliv na ně a třídní kolektiv?**

Výsledky: Žáci si uvědomují PO spojená s větší časovou dotací nebo snížením počtem úkolů. Využívání specifických metod a pomůcek si žáci většinou neuvědomují ani v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Žáci tyto metody většinou vnímají jako hry ve výuce. Vliv PO na jejich studijní výkon děti příliš nevnímají. Stejně tomu je i v rámci kolektivu třídy. V žádné se zúčastněných škol jsme se nesetkali s vyčleňováním žáka se SVPU z kolektivu v důsledku poskytování jakýchkoliv PO. Dle pozorování byl kolektiv malotřídních škol bez závažných konfliktů a znatelných tendencí k separaci jakéhokoliv žáka.

## 6. Diskuze

Jak už jsme se zmiňovali na začátku praktické části bakalářské práce tematikou malotřídních škol se v České republice zabývají především bakalářské a diplomové práce. V zahraničí se s pojmem malotřídní školy nesetkáme. Můžeme se ovšem setkat s výzkumy zaměřenými na vlastnosti a výhody vzdělávacího systému, které můžeme pozorovat i u malotřídních škol, o těchto výzkumech jsme se ovšem zmiňovali již v úvodu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv má prostředí malotřídní školy na vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení. Vliv prostředí školy na vzdělávání je nesporný. Každá škola má své jisté výhody a nevýhody. Cílem naší bakalářské práce ovšem nebylo srovnávat jednotlivé malotřídní školy ani hodnotit vzájemné rozdíly mezi malotřídními a plně organizovanými školami, i když se některé rozhovory tímto směrem také ubíraly. Získané informace stejně vypovídají jen o názoru z jedné strany mince, proto se zde o žádné srovnání nepokusíme. Z rozhovorů s pedagogy vyplývá že výhody i nevýhody malotřídního vzdělávání si zřetelně uvědomují.

Přesvědčili jsme se, že poznatky z teoretické části se skutečně promítají do praxe, a to především v oblasti malotřídního vzdělávání. Během výzkumného šetření jsme mohli spatřovat na vlastní oči výhody i nevýhody malotřídního vzdělávání, jak se o nich zmiňují Trnková, Knotová a Chaloupková (2010). Z výsledků našeho výzkumného šetření vyplývá že prostředí malotřídních škol je pro žáky se SVPU výhodné především svou rodinnou atmosférou a nízkým počtem žáků ve třídě. Na druhou stranu, co je výhodou pro jednoho nemusí být výhodou pro druhého. Jelikož i poskytování podpůrných opatření je značně individuální a neexistuje žádný univerzální recept, jak se žáky se SVPU pracovat jsou i názory na vhodnost malotřídního prostředí pro tyto žáky různé. Skutečnou výhodou malotřídního vzdělávání je nízký počet žáků ve třídě. Tématem nízkého počtu žáků ve třídě a jeho vlivu na studijní výsledky se ve svých studiích zabývali Gershenson, S., & Langbein (2015) a Howley (1994). Autoři obou studií došli k závěru, že nízký počet žáků ve školách má vliv nejen na děti se SVPU ale i na žáky kteří nemají žádné specifické obtíže ve vzdělávání. Žádná ze zmíněných studií ovšem nepracuje se skutečností, že by v rámci jedné třídy byly vzdělávány dva ročníky současně. Proto se o těchto studiích můžeme zmínit jen v souvislosti s nízkým počtem žáků ve třídě.

Skutečnost že se v jedné třídě vyučují dva ročníky je hlavním znepokojivým faktem, který nahrává odpůrcům malotřídního vzdělávání a jedná se i o jednu z hlavních nevýhod tohoto typu vzdělávání. V rámci výzkumného šetření se nám ovšem nepodařilo prokázat, že skutečnost



vzdělávání ročníků pospolu má negativní vliv na žáky. Především tedy žáci, kteří se rozhovorů účastnili se k této skutečnosti nevyjadřovali nějak negativně. Tento fakt ovšem může být skreslen tím, že téměř nikdo z dotazovaných žáků neměl zkušenost s jiným druhem vzdělávání. Z pozorování byla patrná větší samostatnost žáků jednotlivých ročníků v rámci třídy. Nevýhodu spojených ročníků ovšem pocítují vyučující v malotřídních školách, na které jsou v tomto ohledu kladeny větší nároky na jejich organizační schopnosti. Pokud bychom se ovšem měli zmínit o konkrétní nevýhodě malotřídního vzdělávání kterou jsme mohli v praxi spatřit, hovořili bychom o personálním vybavení školy. Ve všech malotřídních školách, které se do výzkumného šetření zapojily jsme mohli vidět dostatečný počet vyučujících, asistentů i ostatních pracovníků podílejících se na chodu školy. Z rozhovorů s pedagogy ovšem vyplývá že náročnost přípravy na vyučování, přípravy podpůrných opatření či zpracovávání jiné dokumentace spojené s vyšetřením v PPP a následné realizace jejich doporučení úzce souvisí s jejich pozicí v malotřídní škole. Pedagogové zastávající na škole více pozic mají přirozeně více povinností, a proto samotná příprava zabírá i více času. Vystává zde otázka, zda by například pozice speciálního pedagoga, který byl přítomný ve všech školách kde bylo výzkumné šetření realizováno, neměla stát samostatně od ostatních vyučovacích povinností. Tím se snažíme říci, že by bylo z organizačního pohledu jednodušší, kdyby speciální pedagog ve škole neměl další povinnosti spojené s třídnictvím a výukou. Samozřejmě z finančního hlediska by se jednalo o dalšího pedagogického pracovníka, a tedy o další výplatu. Na druhou stranu se ve shodě s některými účastníky výzkumného šetření domníváme, že by poskytování podpůrných opatření a další komunikace s PPP, popřípadě i s rodiči bylo realizováno s ještě větší kvalitou a účinkem, především při realizaci předmětu speciálně pedagogické péče, který by mohl být realizován více individuálně.

I když jsme v rámci našeho výzkumného šetření zjistili řadu výhod malotřídního vzdělávání především směrem ke vzdělávání žáků se SVPU uvědomujeme si, že není možné, aby byli všichni žáci se SVPU vzdělávání v malotřídních školách ani to aby se všechny školy přizpůsobily po vzoru výhod malotřídních škol. Přesto nám přijde vhodné na toto téma upozornit už jen z důvodu úbytku malotřídních škol a také častého názoru neinformované veřejnosti které může vnímat koncept malotřídních škol jako škodlivý směrem ke vzdělávání žáků.

## 7. Limity výzkumného šetření

Tématem a cílem naší bakalářské práce bylo zjistit vliv prostředí malotřídních škol na žáky se SVPU. Během tvorby bakalářské práce jsme narazili na několik úskalí, která se dotýkala nejen praktické ale i teoretické části.

V rámci teoretické části bakalářské práce jsme narazili na nedostatek informačních zdrojů zabývajících se problematikou malotřídního vzdělávání, proto jsou informace dotýkající se tohoto tématu čerpány převážně jen ze dvou zdrojů.

Při realizaci praktické části jsme naráželi na obtíže při shánění účastníků výzkumného šetření. Z počátku jsem se setkávali jen s kladnými ohlasy na účast na výzkumném šetření ovšem těsně před samotnou realizací výzkumného šetření nám několik škol spolupráci zrušilo. Při naší komunikaci s vedením malotřídních škol jsme se snažili, aby měly před souhlasem se zapojením do výzkumu veškeré informace a dostatek času na rozmyšlenou. V některých případech byla komunikace s některými malotřídními školami velice zdlouhavá a od některých jsme doposud nedostali žádnou zpětnou vazbu. K čemuž došlo s největší pravděpodobností z důvodů naší nedostatečné průbojnosti a snahy o navázání dalšího kontaktu. V jistém případě nám byla neochota zapojit se do výzkumu dána najevo velice nevhodným a vulgárním způsobem. Značně limitování jsme ale byli i špatnou dostupností malotřídních škol v okolí.

Při samotné realizaci výzkumu si uvědomuje naše nedostatečné dodržování námi připravených otázek. U některých účastníků jsme se na otázky zapomněli zeptat a proto i když se o podobném tématu účastník zmínil při odpovědi na jinou otázku nemůžeme si tím být pro zpracování dat naprosto jistí. Z toho důvodů nám informace od některých účastníků chybí. V rámci výzkumného šetření byl jeden účastník v praxi teprve první rok na většinu otázek proto nedokázal odpovědět z důvodu nedostatku zkušeností, jeho význam pro výzkumné šetření je proto velice malý. V případě že bychom dělali v budoucnu podobné výzkumné šetření tento rozhovor bychom do něj znovu nezařazovali z důvodu jeho nedostatečného obsahu. Při samotné přípravě výzkumného šetření jsme se snažili oslovit i rodiče žáků se kterými jsme rozhovory realizovaly. Od námi oslovených rodičů jsme dostali kladnou odpověď pouze v jednom případě. Právě z důvodu nízkého počtu účastníků v této kategorii jsme se rozhodli tyto informace nezmiňovat. Uvědomujeme si, že další pohled na tuto problematiku by byl cenný, právě z důvodu neodmyslitelného vlivu rodičů na vzdělávací proces dítěte.

Při vyhodnocování výsledů výzkumného šetření jsme se opírali především o výsledky z rozhovorů a pozorování jsme značně upozadili. Stalo se tak ovšem z toho důvodu, že výsledky pozorování se většinou shodovali s poznatky z rozhovoru. Poznatky z pozorování jsme měli zakomponovat ke každé výzkumné otázce, což se nám u všech zcela nepodařilo.

## 8. Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na vliv prostředí malotřídních škol na žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. Toto téma bylo hlavním předmětem zkoumání jak teoretické, tak i praktické části. Téma jsme zvolili z důvodu zájmu o problematiku dotýkající se SVPU a skutečnosti že se neustále zmenšuje počet malotřídních škol. Zajímala nás provázanost odlišného školního prostředí, které je typické pro venkov a jeho vlivu na žáky se SVPU. V rámci teoretické části jsme se nejprve zabývali problematikou specifických vývojových poruch učení, její terminologií, etiologií a také klasifikací jak u nás, tak i ve světě. Následně jsme se zabývali problematikou malotřídních škol jejich charakterizací, historií, podmínkami jejich existence a v neposlední řadě jejich značnými výhodami i nevýhodami. V kapitole pojednávající o malotřídních školách se také zmiňujeme o přínosech, které malotřídní vzdělávání přináší žákům se SVPU, mezi které patří například individuální přístup, nízký počet žáků ve třídě ale i větší pravděpodobnost dřívější snahy o diagnostiku.

V rámci praktické části jsme definovali námi zvolené metody sběru dat, jimiž byl rozhovor a pozorování. Dále jsme přiblížili vzorek výzkumného šetření, kterými byli žáci a pedagogové 3 malotřídních škol. Žáci, kteří se účastnili výzkumu museli být vzděláváni v námi zvolené malotřídní škole a museli mít diagnostikovanou SVPU jakéhokoliv typu. Účastníci z řad pedagogů byli vybíráni, aby splnili dvě kritéria, týkající se jejich působení na malotřídních škol a nejlépe jejich přímého kontaktu se žáky se SVPU, což se ve výsledku povedlo. V rámci interpretace dat jsme odpovídali na námi zvolené výzkumné otázky, které se dotýkaly právě vlivu prostředí malotřídních škol na žáky se SVPU. V rámci výzkumných otázek nás zajímalo materiální a personální vybavení malotřídních škol, zkušenosti vyučujících se vzděláváním žáků s SVPU, jejich názor na vzdělávání žáků v prostředí malotřídních škol a také jak moc si žáci uvědomují PO které jim škola poskytuje. Výsledky výzkumného šetření vyšly pro školy, na kterých bylo prováděno výzkumné šetření kladně, i když z rozhovorů s pedagogy jsme se mohli setkat i s poukázáním na jisté nevýhody malotřídního vzdělávání. V žádné ze škol, ve kterých jsme realizovali výzkumné šetření jsme nezaznamenali žádné nedostatky v materiálním či personálním vybavení ani v poskytování PO. Dle našeho výzkumného šetření má prostředí malotřídních škol kladný vliv na vzdělávání žáků se SVPU. V rámci rozhovorů jsme dokonce narazili na několik témat, která by mohla být přínosem nejen pro zlepšení malotřídního vzdělávání ale celého vzdělávacího systému u nás.

Jsme velice rádi že jsme se tímto tématem mohli zabývat, a to především proto že problematika malotřídních škol není příliš diskutovaným tématem, i přesto že by si zasloužila především v naší zemi více prostoru. Uvědomujeme si že poznatky které naše bakalářská práce přináší nejsou převratné a že není možné aby byli všichni žáci se SVPU vzdělávání v malotřídních školách a ani to aby se všechny školy najednou změnily po vzoru malotřídních škol. Přesto doufáme že námi získané poznatky objasní nejistotu kterou mohou pociťovat rodiče žáků se SVPU kteří navštěvují malotřídní školy, že i v těchto školách je dětem s největší pravděpodobností poskytována dostatečná péče i podpora na stejné úrovni jak je tomu na plně organizovaných školách.

## Seznam literatury

AMERICKÁ PSYCHIATRICKÁ ASOCIACE. překlad Raboch, Jiří. *et al.* (2015) *DSM-5®: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

BARTOŇOVÁ Miroslava, 2005, *Kapitoly ze speciální pedagogiky II Reedukace specifických poruch učení*, Brno Masarykova Univerzita, ISBN 80-210-3822-5

BICE, Holli; HENGTAO [Tang](#), 2022, *Teachers' Beliefs and Practices of Technology Integration at a School for Students with Dyslexia: A Mixed Methods Study*[online] citováno 30. 3. 2023 dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11044-1>

BOČKOVÁ Barbora, VÍTKOVÁ Marie, 2016 *Podpora žáku se specifickými vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*, Brno Masarykova Univerzita, ISBN 978-80-210-8508-4

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška 48/2005 Sb.: O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *CODEXIS Academia*. Dostupné také z: [https://next.codexis.cz/legislativa/CR11660\\_2023\\_01\\_01](https://next.codexis.cz/legislativa/CR11660_2023_01_01)

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *CODEXIS Academia*. Dostupné také z: [https://next.codexis.cz/legislativa/CR11200\\_2022\\_02\\_01](https://next.codexis.cz/legislativa/CR11200_2022_02_01)

GERSHENSON, S., & LANGBEIN, L. 2015. *The Effect of Primary School Size on Academic Achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis*, [online], citováno 23.4. 2023, dostupné z <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>,

HOWLEY, Craig, 1994, *The Academic Effectiveness of Small-Scale Schooling*, [online] citováno 29. 3. 2023 dostupné z [https://eric.ed.gov/?q=The+Academic+Effectiveness+of+Small-Scale+Schooling+\(An+Update\).+ERIC+Digest.&id=ED372897](https://eric.ed.gov/?q=The+Academic+Effectiveness+of+Small-Scale+Schooling+(An+Update).+ERIC+Digest.&id=ED372897)

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, 2016. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421>.

KREJČOCÁ, Lenka, (2019) *Dyslexie Psychosociální souvislosti*. Vyd. 1. Praha: GRADA, ISBN 978-80-247-3950-2

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, *Pozorování*, in SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 2011. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287>.

MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie, 2006, *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 8. ISBN 80-246-1173-2

MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 115 s. ISBN 978-80-7372-815-1.

POKORNÁ, Věra. 2010 *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-817-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/teorie-a-naprava-vyvojovych-poruch-uceni-a-chovani-3261>

PRŮCHA, Jan. *Etické principy v pedagogickém výzkumu*, in SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 2011. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287>

SKUTIL, Martin, *Interview/Rozhovor* in SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 2011. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287>

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICJÁ ORGANIZACE, 2016, 10. revize *Mezinárodní statistická klasifikační manuál nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10)*, [online] In: ÚSIZ ČR [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, účinná od 1.ledna 1993, [cit. 2022-10-13] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE, 2022. 11. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. In: ÚSIZ ČR [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, účinná od 1. ledna 2022 [cit.2022-11-22]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1.

Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z:

<https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165>.

TRNKOVÁ Kateřina, KNOTOVÁ Dana, CHALOUPKOVÁ Lucie, 2010, *Malotřídní školy v České republice*, vydání. 1., Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-204-8

ZELINKOVÁ, Olga. 2015 *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.



## Seznam obrázků

Obrázek č. 1, Oblasti analýzy získaných dat (vlastní).....	36
Obrázek č. 2, Analýza Materiálního a personálního zabezpečení malotřídních škol a klimatu třídy na kvalitu poskytování podpůrných opatření (vlastní).....	37
Obrázek č. 3, Názor vyučujících na problematiku SVPU v kontextu malotřídního vzdělávání (vlastní).....	43
Obrázek č.4, Pohled žáků (vlastní).....	47
Obrázek č. 5, Zkušenosti vyučujících s problematikou SVPU (vlastní).....	51

<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Eva Urbanovská, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	<b>2023</b>
<b>Název závěrečné práce:</b>	Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení v prostředí malotřídních škol
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	Children with special educational needs in small school with composite classes
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má prostředí malotřídní školy na vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Práce se skládá z teoretické i praktické části. Zpočátku teoretické části jsou popsány jednotlivé druhy specifických vývojových poruch učení. Dále se v teoretické části zaměřujeme na charakteristiku a tradici malotřídního vzdělávání v České republice. V praktické části se zaměřujeme na specifikaci výzkumného vzorku, metody použité ke sběru dat, podrobný popis realizace výzkumného šetření a analýzu nashromážděných dat.
<b>Anotace závěrečné práce v angličtině:</b>	The aim of the bachelor's thesis is to find out how the environment of a small class school affects the education of pupils with specific developmental learning disabilities. The thesis consists of theoretical and practical parts. At the beginning of the theoretical part the different types of specific developmental learning disabilities are described. Next, the theoretical part focuses on the characteristics and tradition of small class education in the Czech Republic. In the practical part we focus on the specification of the research sample, the methods used to collect data, a detailed description of the implementation of the research investigation and the analysis of the collected data.
<b>Klíčová slova:</b>	Specifická vývojová porucha učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, malotřídní školy, spojené

	ročníky v jedné třídě, klima třídy, materiální a personální podmínky, názor učitelů i žáků
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Specific developmental learning disability, dyslexia, dysgraphia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, small schools, school with low capacity class, small class size school, combined grades in one classroom, classroom climate, material and personnel conditions, teachers' and students' opinions
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Obrázek č. 1, Oblasti analýzy získaných dat (vlastní) Obrázek č. 2, Analýza Materiálního a personálního zabezpečení malotřídních škol a klimatu třídy na kvalitu poskytování podpůrných opatření (vlastní) Obrázek č. 3, Názor vyučujících na problematiku SVPU v kontextu malotřídního vzdělávání (vlastní) Obrázek č. 4, Pohled žáků (vlastní) Obrázek č. 5, Zkušenosti vyučujících s problematikou SVPU (vlastní)
<b>Rozsah práce:</b>	67 s.
<b>Jazyk práce:</b>	CZ