

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2012–2015**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Lenka Bednářová**

**Specifické vývojové poruchy školních dovedností na prvním  
stupni základní školy**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Bürgerová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2012-2015**

**BACHELOR THESIS**

**Lenka Bednářová**

**Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills in  
Primary Education**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Martina Bürgerová

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 13. 2. 2015

Lenka Bednářová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Martině Bürgerové za odborné vedení, připomínky a cenné rady a za její podporu a vstřícnost při vedení této bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na prvním stupni základních škol. Teoretická část je věnována terminologii, definicím, klasifikaci, projevům, diagnostice, reedukaci SVPŠD a způsobům výuky čtení a psaní u žáků s SVPŠD. Praktická část je věnována průzkumnému šetření jak je zajištěna výuka čtení a psaní, jaké metody jsou používány při výuce u žáků s SVPŠD, s kým pedagogové spolupracují a jaký je jejich názor na inkluzivní vzdělávání.

## **Klíčová slova**

Diagnostika SVPŠD, individuální vzdělávací plán, inkluze, metody vyučování čtení a psaní, reedukační metody, specifické vývojové poruchy školních dovedností, vzdělávací programy.

## **Annotation**

This Bachelor's Thesis deals with specific developmental disorders of scholastic skills in primary education. The theoretical part focuses on the terminology, definitions, classification, symptoms, diagnosis and re-education of SDDSS and the methods of teaching reading and writing in students with SDDSS. The practical part focuses on research on how the students are taught reading and writing, what methods are used for the instruction of students with SDDSS, with whom the teachers cooperate and what their opinion of inclusive education is.

## **Key words**

Diagnostics SDDSS, disorders of scholastic skills, education plan, educational programs, individual inclusion, methods of teaching reading and writing, re-education methods, SDDSS, specific developmental.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ</b> .....	<b>10</b>
1.1 Vymezení pojmů.....	10
1.2 Příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností.....	11
1.3 Definice specifický vývojových poruch školních dovedností .....	13
1.4 Mezinárodní klasifikace.....	17
1.5 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností.....	18
1.6 Náprava (reedukace) specifických vývojových poruch školních dovedností.....	19
<b>2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY</b> .....	<b>26</b>
2.1 Metody výuky čtení a psaní.....	26
2.2 Individuální vzdělávací plán.....	30
2.3 Spolupráce rodiny, školy a ostatních organizací .....	32
<b>3 INKLUZE ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU VÝVOJOVOU PORUCHOU ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ</b> .....	<b>35</b>
3.1 Pojem inkluze .....	35
<b>4 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>37</b>
4.1 Cíl průzkumu a hypotézy.....	37
4.2 Použitá metodologie .....	38
4.3 Popis vybraného vzorku.....	38
4.4 Analýza výsledků šetření.....	39
4.5 Shrnutí a vyhodnocení průzkumného šetření.....	60
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>70</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>I</b>

# ÚVOD

Tématem bakalářské práce je: „Specifické poruchy školních dovedností na prvním stupni základní školy“ (dále v textu uváděno též zkratkou SVPŠD). Toto téma jsem si zvolila pro jeho aktuálnost. Dnes patří SVPŠD k hodně diskutovanému tématu. Aby se dítě naučilo číst i psát, je nyní společností považováno za zcela běžnou věc, bez které se nedá v současné době začlenit do společnosti. Pro některé děti je ovšem velice obtížné se těmito dovednostem naučit. V poslední době je velice častým trendem inkluze žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností do běžných základních škol. Druhým důvodem proč jsem zvolila toto téma je, že studuji na Univerzitě Jana Amose Komenského - obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Po skončení studia bych chtěla dále pokračovat v navazujícím magisterském studiu obor Speciální pedagogika.

Termín poruchy učení se objevil přibližně před 120-ti lety, kdy s vzrůstajícím nárokem na vzdělávání žáků v České republice, je za průkopníka považován psychiatr a neurolog Haveroch A., který publikoval svoje vlastní poznatky v časopise Česká škola. Článek pojednával o jedenáctileté dívce, která byla předmětem jeho pozorování. Nese název „O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti“. V 50-tých letech minulého století začínají počátky moderní práce s dyslektiky, dysgrafiky. Mezi první českou monografii patří dílo autorů Jiráska, Matějčka a Žlaba s názvem Poruchy učení a psaní. Mezi další významné události, pro lepší péči o žáky se specifickou poruchou učení, patří rok 1962, kdy vznikla první speciální třída v Brně, pro děti s poruchami učení při Dětské fakultní nemocnici. Další významný rok je 1971, v tento čas vzniká první dyslektická škola v Karlových Varech.

V minulosti se dítě se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností považovalo za hloupé, ngramotné, nemocné, zanedbané, zaostalé i nevychované a většinou končily ve zvláštních školách. Dnešní trend je úplně jiný, snaží se spíše o inkluzi žáků se SVPŠD do běžných základních škol a ne o jejich segregaci.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak je zajištěna výuka čtení a psaní v běžné základní škole u žáků se SVPŠD. Jaké metody a formy se používají při výuce čtení i psaní u žáků s uvedenou poruchou a s kým pedagogové spolupracují, popřípadě jaký je



jejich pohled k inkluzivnímu vzdělávání. Pro průzkum jsem zvolila kvantitativní metodu pomocí dotazníků. Dotazníky jsem roznesla osobně do základních škol v Brně a ve Vyškově. Pomocí dotazníků jsem mohla oslovit nejvíce respondentů.

Vzhledem k tomu, že je toto téma velice rozsáhlé, rozdělila jsem bakalářskou práci do několika kapitol. V první kapitole popíši, co vlastně jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností, jaké jsou jejich příčiny, definice, diagnostika SVPŠD a v neposlední řadě reedukaci Specifických vývojových poruch učení.

Druhá kapitola obsahuje seznámení se vzdělávacím programem. Jsou zde popsány metody, které mohou pedagogové využívat ke své práci. Inkluzivní vzdělávání žáků se SVPŠD se uskutečňuje na základě sestavení individuálního vzdělávacího programu, proto jsem do této kapitoly zařadila i individuální vzdělávací plán. Dále je zde zařazena podkapitola, která se týká spolupráce rodiny, školy a ostatních poradenských organizací.

Třetí kapitola rozebírá inkluzi žáků se Specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. V poslední kapitole bych představila průzkum, který jsem prováděla v základních školách v Brně a ve Vyškově.

Průzkum jsem prováděla kvantitativní metodou, jako nástroj jsem zvolila metodu dotazníkovou, protože je nejvhodnější. Dokáže oslovit co nejvíce respondentů. Dotazník obsahuje 22 otázek, otevřených i uzavřených. Průzkum je zaměřen na první stupeň běžných základních škol. Dotazníky jsem roznesla osobně do základních škol v Brně a ve Vyškově. Zvolila jsem osobní přístup při roznášení dotazníků kvůli větší návratnosti a také mi přijde osobní kontakt s respondenty nejlepší možnou variantou. Celkem jsem oslovila 106 pedagogů z 60-ti běžných základních škol. V průzkumu jsem si stanovila 6 hypotéz, které by měl můj průzkum potvrdit nebo vyvrátit. Výsledky průzkumu jsem zanesla do grafů. Sběr informací pro průzkum trval celkem tři měsíce.

Závěr práce obsahuje shrnutí, zda se podařilo naplnit stanovený cíl. Potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz a doporučení pro další práci.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

### 1.1 Vymezení pojmů

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se mohou projevit u dětí nadprůměrně nadaných (např. Albert Einstein byl dyslektik), tak i podprůměrně inteligentních. Výzkumy dříve prováděli lékaři, kteří zkoumali vznik specifických vývojových poruch školních dovedností jako reakci na organické porušení mozku (např. úraz hlavy) a centrální nervové soustavy. Tyto souvislosti se však nepodařilo prokázat.

Škola patří v životě dítěte k nezbytné etapě vývoje, kde má dítě příležitost k rozvoji schopností, dovedností a formování osobnosti a vytváření si sociálních vztahů. Škola může být pro dítě i zátěží. Hlavně pro děti, které nemají všechny předpoklady pro zvládnutí školních požadavků. Specifické vývojové poruchy školních dovedností způsobují dětem problémy ve vzdělávacím procesu. Pomoc dětem, aby neselhávaly ve vzdělávacím procesu, znamená hlavně porozumět zvláštním, speciálním potřebám těchto žáků, které jsou jejich oslabením.

Univerzální definice specifických vývojových poruch školních dovedností neexistuje ani u nás a ani v zahraničí. K našim odborníkům zabývající se touto problematikou patří zejména Olga Zelinková, Zdeněk Matějček a Věra Pokorná. Podle Matějčka je velmi významná definice expertů z USA z roku 1980: <sup>1</sup> „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy)*

---

<sup>1</sup>MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2 upr. a rozš. vyd. Jinočany: HaH, 1993, s. 24, ISBN 80-85467-56-9.

*nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových potíží nebo nepříznivých vlivů“* Z definice plyne, že specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou vlastně souhrnem různých symptomů. Dítě mívá potíže při osvojování dovedností a tyto potíže jsou u každého individuální. Dysfunkce centrálního nervového systému se podílí na vzniku na těchto potíží. Specifické vývojové poruchy školních dovedností mohou být spojeny také s jinou poruchou např. s poruchou chování, sluchovou poruchou, mentální retardací aj. Na vzniku specifické vývojové poruchy školních dovedností nemá vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Při pohledu do historie najdeme v definicích i tvrzení, že jde o obtíže v učení při normální či přiměřené inteligenci dítěte. Inteligenční úroveň dítěte patří k významnému problému při diagnostice specifických vývojových školních dovedností.

## **1.2 Příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností**

Do dnešního dne existuje celá řada teorií o příčinách vzniku specifických vývojových poruch. Podle francouze A. Tomatis vznikají poruchy čtení a psaní následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Podle polských autorů je za nejzávažnější příčinu považována porucha rozvoje percepčně motorické funkce, k tomuto tvrzení se přiklání i angličan K. Wedel. J. M. Noel se přiklání k polskému a anglickému odborníkovi a přidává i další možné příčiny jakou je <sup>2</sup> „*nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekódování) obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou lateralitu, poruchy orientace prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur*“. Řada odborníků se nemůže shodnout na společných příčinách, zatím se shodují pouze v tom, že děti netrpí sníženou inteligencí a nepodnětným prostředím, jde hlavně o nedostatky ve funkci centrálního nervového systému. A někteří autoři uvádějí více příčin, které se kombinují, děti mívají potíže ve více oblastí. V těžkých případech se za příčinu považuje neurologický původ jako vývoj mozku hlavně jeho specifickou činnost obou mozkových hemisfér. Podle J. Košče se <sup>3</sup> „*lokalizuje anatomicko-*

---

<sup>2</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností*. rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 20, ISBN 80-7178-800-7.

<sup>3</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 18, ISBN 80-7178-038-3

*fyziologický substrát matematických vloh do levého temenního laloku. To znamená, že poruchy v této oblasti se projevují jako dyskalkulie“* Z rozsáhlých výzkumů je patrné, že mozek dyslektiků je rozdílný v oblastech řečových od mozku nepostižených dětí. Tento výzkum vyvrací tvrzení, že poruchy čtení jsou projevem neschopnosti učitele a nedostatečným intelektem žáka. Když hovoříme o příčinách vzniku dyslexie, nesmíme zapomenout na práci českého psychiatra O. Kučery, který v padesátých letech pátral pro příčině specifických vývojových poruch a rozdělil je do čtyř skupin:

- \* lehká mozková dysfunkce (dříve nazývaná encefalopatie) výskyt asi u 50% dětí ze sledované skupiny

- \* dědičnost byla zjištěna u 20% dětí, tuto příčinu uvádějí i jiní autoři např. Hallgren uvádí až 81% dětí, u kterých byla prokázána tato příčina

- \* kombinace dědičnosti a lehké mozkové dysfunkce byla prokázána asi v 15%

- \* nejasná etiologie či neurologická etiologie byla zjištěna také u 15% sledovaných dětí, které byly umístěny v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

Novým přístupem je zaměření se na hledání systémových příčin, výzkum ukazuje, že mezi příčiny patří psychologické, neurofyziologické, neuropsychické, sociální, lingvistické a speciálně pedagogické kořeny a toto potvrzuje, že příčin vzniku specifických vývojových poruch může být více. Uta Frith (1977) zaměřil svůj výzkum na odhalení příčin vzniku a následnou reedukaci dětí dyslektiků a rozdělil je do tří rovin.

- \* Biologicko-medicínská rovina se zabývá genetickou výbavou lidí, tvořena je 30 až 50 tisíci geny. Geny ovlivňují vývoj mozku a jeho aktivitu a také jsou součástí při formování jiných tělesných procesů a systémů. V minulosti byly provedeny výzkumy rodin dyslektiků, které potvrdily abnormalitu 15. páru chromozomu. Výzkumu se podrobily tři generace dyslektiků v roce 1983. Toto zjištění má velký význam jak pro praxi, tak i pro teorii.

- \* Rovina kognitivní jde o deficit v oblasti poznávací, ve vizuální oblasti, v procesu automatizace, v oblasti jazyka a řeči, v časovém uspořádání, které ovlivňuje rychlost procesů a různé kombinace těchto deficitů.

- \* Behaviorální rovina sem patří čtení, psaní a chování při psaní a čtení.

Můžeme říct, že každý jedinec trpící specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je jedinečný, najít alespoň dva jedince trpící naprosto stejnou poruchou je takřka nemožné. Příčiny vzniku jsou opravdu různé a mohou se vykytovat v mnoha variantách a v různých stupních závažnosti, proto je důležité brát dítě takové jaké je.

### 1.3 Definice specifický vývojových poruch školních dovedností

Předpona – DYS – deformovaná funkce, špatná funkce, neúplně vyvinutou funkci oproti afuknci což znamená úplnou ztrátu již vyvinuté funkce.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností může dále dělit na dyslexii (specifická porucha čtení), dysgrafii (specifická porucha psaní), dysortografii (specifická porucha pravopisu), dyskalkulii (specifická porucha počítání), dyspinxii (specifická porucha kreslení), dysmúzii (specifická porucha hudebnosti), dyspraxii (specifická porucha vykonávat složité úkony).

**Dyslexie – specifická porucha čtení** patří k nejznámějším a dnes i k nejrozšířenějším pojmům, protože její projevy nejvíce ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole. Tato porucha se v dá rozpoznat u některých dětí již hned na začátku při rozpoznávání a zapamatování prvních písmen, hlavně pak u písmen tvarově podobných (d – b, z – s, j –t). I rozlišování zvukově podobných hlásek (p – b, a – o –e) může dělat dítěti problémy. Dítě těžko spojuje hlásky ve slabiku a později má obtíže při souvislém čtení, toto souvisí s oslabením v oblasti mozkových hemisfér, v některé literatuře se uvádí oslabení v souvislosti s očními pohyby. Děti mají problém s rychlostí při čtení, špatně rozumí čtenému textu a správnost při čtení. Následkem toho mohou být i psychické problémy dítě má strach ze čtení, nerado čte, protože samo cítí, že oproti jiným žákům jeho čtení je horší, nedaří se mu to a může vyústit až v deprese, agrese. Pro děti je čtení náročné musejí se více soustředit vynaložit větší námahu, a proto jsou dříve unavení, nedokáží se soustředit na jednu činnost a právě proto jím čtení nečiní radost, ale spíše obavy a strach. Při čtení dítě vynechává písmena, přeskakuje řádky někdy i slova hádá.

V roce 1887 termín dyslexie užil poprvé německý oční lékař Rudolf Berlin, dříve se používal název slovní slepota. U nás je se za průkopníka považován Antonín Heverech neurolog a psychiatr. Výzkum dyslexie se za 130 let úspěšně rozšířil a dnes je

známo mnoho teorií, co vlastně dyslexie je. A. Heveroch definuje dyslexii jako <sup>4</sup>, „ ... neschopnost naučit se čísti a psátí při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje.“ M. B. Rawsonová definuje dyslektika takto „ Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“ Na konferenci v Dallasu po dlouhém jednání Světové neurologické federace 4. dubna roku 1968 byla zveřejněna klasická definice dyslexie <sup>5</sup>, „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ Tato definice byla základem pro výzkum i praxi, ale zároveň limitovala svoji neurčitostí, nepřesností praktické využití, uvádí formulaci přiměřené inteligence a to je předmětem sporů dodnes.

**Dysgrafie – specifická porucha psaní** postihuje zejména celkovou úpravu písma, osvojení jednotlivých písmem, nepamatuje si je, řazení písmenek a napodobování tvaru písmen, zaměňuje písmena (a – o, r- z, b – l, m – n, S- Z- L) píše zrcadlově, nepíše čárky, háčky, v diktovaném projevu často píše jen zvukově silná písmena. Písmena nejsou stejně velká. Dysgrafik píše křečovitě, neúhledně, písmo má tedy zvláštní ráz, ale není to proto, že žák by měl poruchu hybnosti, ale s tvarem písma si prostě neví dítě rady. Děti s dysgrafií často špatně drží psací náčiní, často směšují tiskací a psací písmo, na psaní se musejí více soustředit než ostatní děti. Dyslektici jsou proto brzo unavení psaní děti dost vyčerpává, proto než je tato specifická porucha diagnostikována mohou mít rodiče často pocit, že dítě je lenošné. Často se stává, že při psaní domácích úkolů rodiče nechávají dítě úkol přepsat, protože si myslí, že další pokus bude lepší, ale opak je pravdou, další pokus o přepis bývá často horší

---

<sup>4</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2 upr. a rozš. vyd. Jinočany: HaH, 1993, s. 19, ISBN 80-85467-56-9.

<sup>5</sup> MATĚJČEK, Z. In: ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností*. rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 16, ISBN 80-7178-800-7.

než ten první. Děti mají problém s prostorovou orientací, proto nedokáží uspořádat písmo na stránku. Děti po sobě mnohdy nejsou schopni přečíst vlastní poznámky.

**Dysortografie – specifická porucha pravopisu** dítě má problém při osvojování gramatiky, i když gramatiku teoreticky ovládá a dokáže ji slovně vysvětlit, ale prakticky ji bohužel nezvládne použít. Dítě v prvním až třetím ročníku dělá často dysortografické chyby záměny písmen, inverze, zkomoleniny, chyby v měkčení, vynechávání háčeků a čárek, rozlišování slabik (ti, di, ni). Pokud je s dítětem pracováno dle pokynů odborníků dysortografických chyb je méně, ale potřebují dostatek času na zpracování. Chyby se mohou objevit při limitovaném výkonu jako diktát, písemné práce v odborných předmětech, proto je důležité poskytnout dítěti možnost ústního zkoušení a písemné práce bez časového omezení. V minulosti se moc o dysortografii nehovořilo, předpokládalo se, že pokud dítě věnuje dostatek času učení, musí gramatiku zvládnout a naučit se ji. Tahle porucha doprovází často dyslexii a dysgrafii. Dysortografie a dyslexie je považována za poruchu psaného projevu. Podle pokynů MŠMT ČR má učitel možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího programu (viz kapitola 2).

**Dyskalkulie – specifická porucha počítání** je obdobou dyslexie jen v oblasti matematiky. Dyskalkulie se nemůže naučit počítat i když netrpí opožděným vývojem a mělo normální podmínky pro učení. Dítě nedokáže pochopit symbolikou povahu čísel. Zvládá se třeba naučit řadu spojů, ale náročnější přechod přes desítky mu činí velké potíže. U těchto dětí přetrvává dlouho počítání na prstech. Někdy bývá porušena i matematická logika a dítě nechápe matematický postup, při grafomotorické poruše má potíže při geometrii.

#### **Typy dyskalkulie podle J. Košče :**

\* praktognostická dyskalkulie – dítě nezvládá matematickou manipulaci s předměty a symboly, v geometrii nezvládá seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti

\* lexická dyskalkulie – neschopnost dítěte přečíst matematické symboly, zaměňuje tvarově podobné číslice (6 – 9, 3 – 8), příčinou je porucha prostorové orientace a nebo porucha zrakové percepce může být použit i název numerická dyslexie

\* verbální dyskalkulie – dítě má problém při označování počtů a množství předmětů, neschopnost vyjmenovat řadu čísel od nejmenšího po největší číslici a naopak, rozlišování sudých a lichých čísel, nedokáže si představit vyslovené číslo

\* grafická dyskalkulie – neschopnost napsat matematické znaky, dítě nezvládne psát diktovaná čísla, problém při psaní vícemístných čísel, zapomínání psaní nuly, psaní nepřiměřeně velkých číslic, psaní číslic pozpátku, problémy při rýsování, neúhledná úprava matematického zápisu nezvládá zápis číslic pod sebe, porucha pravolevé a prostorové orientace

\* ideognostická dyslexie – porucha chápání matematických pojmů, vztahů mezi nimi, při těžší formě dítě nezvládá z paměti počítat o jedné do určitého čísla z hlavy, při lehčí formě dítě nechápe vztahy v matematických řadách (2, 4, 6, 8) dítě nechápe číslo jako pojem, obtíže se objevují hlavně při slovních úlohách např. číslo 8 umí napsat i přečíst, ale neuvědomí si, že číslo 8 je i  $10-2$ ,  $2 \times 4$  nebo polovina z 16 apod.

\* operační dyskalkulie – dítě nezvládá provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení a další, často zaměňuje matematické operace (násobení za dělení), při sčítání větší řady čísel záměny desítek a jednotek, dítě si pomáhá při počtech počítáním na prstech, problém při řešení kombinovaných operací kde je nutné udržet v paměti výsledek, tato porucha se projevuje spíše ve vyšším ročníku kde již nějaké operace jsou zafixovány.

**Dyspinxie – specifická porucha kreslení.** Pro dyspinxii je charakteristická nízká úroveň kreslení, neobratné zacházení s tužkou, potíže pochopením perspektivy, dítě nedokáže přenést svoji představu z trojrozměrné představy na dvojrozměrný papír, držení tužky je tvrdé a neobratné. Kresba je primitivní po stránce obsahu a formátu. Dítě nemá moc zájem o kresbu.

**Dysmúzie – specifická porucha hudebnosti** zde je narušena schopnost vnímat hudbu a reprodukovat ji, obtížné rozlišování tónů, děti si nepamatují melodii, nejsou schopni reprodukovat rytmus a vnímat rytmus. Vyskytují se i obtíže při četní a zápisu not to souvisí s potížemi dysgrafickými a dyslektickými. M. Novotná a M. Kremlíčková dělí dysmúzie na:

<sup>6</sup> „- *expresivní – která neumožňuje dítěti reprodukovat ani velmi známý hudební motiv, který nedokáže běžně identifikovat, rozpoznávat, i přesto dokáže poznat falešný zpěv jak u jiných osob, tak i u sebe*

---

<sup>6</sup> KREMLIČKOVÁ, M. a NOVOTNÁ, M. *Dysmúzie*. ..[online]. 9. 7. 2014 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.modrykonik.cz/dysmuzie/>



- totální ( centrální ) – v níž jde o celkovou ztrátu hudebních schopností, takový jedinec hudbu nechápe neidentifikuje, nepamatuje si ji“

**Dyspraxie – specifická porucha vykonávat složité úkoly.** Jde o poruchu motorické funkce. Potíže se objevují při vykonávání při běžných denních činnostech, ale při školních dovednostech. Dítě bývá nezručné, neklidné (při sedění se vrtí) neobratné při psaní, tělesné výchově, ručních pracích, ale také při mluvení, dyspraxie někdy způsobuje i artikulační neobratnost. Dítě se pak může jevit jako nemotora, nešika nebo neukázněné. Děti se potom mohou cítit osamoceni, nepochopení a bezmocní.

Dovednost číst a psát se děti učí od první do třetí třídy, v tomto období se již objevují první nedostatky. Důležité je si všimnout nedostatků v psaní a četní včas a začít s nimi dále pracovat. Specifické vývojové poruchy školních dovedností nelze úplně odstranit, ale můžeme snažit o nápravu a zmírnění některých projevů.

#### **1.4 Mezinárodní klasifikace**

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazují do skupiny PORUCH PSYCHICKÉHO VÝVOJE.

<sup>7</sup> „10 revize mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992

*F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje*

*F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*

*F 81.0 Specifické poruchy učení*

*F 81.1 Specifické poruchy psaní*

*F 81.2 Specifické poruchy počítání*

*F 81.3 Smíšené poruchy školních dovedností*

*F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností*

*F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované*

*F 82 Specifické vývojové poruchy motorických funkcí“*

---

<sup>7</sup> ZELENÝ STANISLAV. *SPU není nadávka aneb dítě se specifickými poruchami není hloupé..*[online]. [cit. 2014-07-06]. Dostupné z: <http://www.zs-jana-wericha.cz/res/data/079/008626.pdf>

Ministerstvo školství České republiky se domnívá, že na jednu třídu připadne průměrně 3 – 4 % dětí s nějakou specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Potíže při čtení, psaní a počítání asi 2 %. Tyto údaje nejsou bohužel konečné, žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností stále přibývá.

## **1.5 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností**

Diagnostika není věcí jen jedné instituce nebo jednoho člověka, jde o týmovou spolupráci. Cílem diagnostiky je určit úroveň vědomostí a dovedností dítěte, ale také osobní charakteristiku, sociální vztahy, charakteristiku poznávacích procesů a další věci, které ovlivňovat úspěch či neúspěch dítěte ve škole. Diagnostiku lze provádět ve třídě běžné či speciální, ale také na specializovaném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna). Diagnostika ve třídě je dlouhodobé sledování dítěte může být však ovlivněno atmosférou třídy, osobností učitele, srovnáváme žáky, jak zvládnou určité úkoly dané osnovou. Ve třídě je pro učitele velmi těžké vypracovat podrobnou diagnostiku, většinou učitel začne vnímat dítě jako jiné, odlišné, zvláštní. Učitel si všímá, že žák špatně čte, nerozumí čtenému textu, píše velmi pomalu, neúhledné, nečitelné písmo, neorientuje se v číselné ose, nechápe pojem číslo, malá slovní zásoba, aj. Specializované pracoviště zde je navázán osobní kontakt s dítětem důležité je vytvořit dítěti vhodné podmínky, aby mohlo podat co nejlepší výkon. V pedagogicko-psychologické poradně se pro stanovení diagnózy bere do úvahy zpráva od třídního učitele. Je nutné vyloučit nízkou úroveň rozumových schopností. Poznatky od učitele a pracovníka specializovaného pracoviště jsou cenné pro obě strany a slouží ve prospěch dítěte. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně provádí speciální pedagog. Do diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně patří anamnéza, která je zaměřená na dítě jeho sourozence a rodiče, dále se provádí vyšetření čtení, psaní, zjištění sluchového a zrakového vnímání, pravolevá orientace, vyšetření řeči, popřípadě další speciální zkoušky.

### **Kritéria diagnostiky**

Abychom mohli říct tohle dítě je dyslektik, je nutné, aby dítě splňovalo určitá kritéria, diagnózu nelze stanovit jen na základě toho, že dítě špatně přečetlo daný text.

#### \* ČTENÍ

<sup>8</sup> „ $IQ \geq 90$ ,  $ČQ \geq 90$  ( $ČQ$  je čtenářský kvocient), rozdíl mezi  $IQ$  a  $ČQ$  je minimálně 20 bodů, trvalé podprůměrné výsledky ve čtení, negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole, rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.“

Pokud jsou při diagnostice naplněna všechna kritéria, můžeme hovořit o dyslexii.

#### \* PSANÍ

<sup>9</sup> „Trvalé podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech zvládnutí tvaru písmen, problémy v diktátech, specifické chyby ve školních pracích ebeny. v poradenském diktátu,  $IQ \geq 90$ , negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.“

Pokud jsou při diagnostice naplněna všechna kritéria, můžeme hovořit o poruše psaní.

#### \*MATEMATIKA

<sup>10</sup> „ $IQ \geq 90$ , výsledky v matematice se trvale pohybují po úrovni daného ročníku (o 1 rok a více), při kvalitativním hodnocení výkonu matematice se setkáváme s problémy v těchto oblastech (chápaní pojmu číslo, umísťování čísel na číselné ose, matematické manipulace s předměty a čísly, orientace v prostoru, pozice čísla v číslici), negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.“

Pokud jsou při diagnostice naplněna všechna kritéria, můžeme hovořit o dyskalkulii.

### 1.6 Náprava (reedukace) specifických vývojových poruch školních dovedností

Při nápravě (reedukaci) specifických vývojových poruch školních dovedností musíme zachovat jisté zásady, jde o provádění cvičení, které vedou ke zlepšení

---

<sup>8</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. vyd. Praha: Portál, 1994. s. 25, ISBN 80-7178-038-3.

<sup>9</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. vyd. Praha: Portál, 1994. s. 25, ISBN 80-7178-038-3.

<sup>10</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. vyd. Praha: Portál, 1994. s. 26, ISBN 80-7178-038-3.

ve školních dovednostech, zvýšení sebedůvěry. Důležitá je spolupráce speciálního pedagoga a rodiny, které se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

Náprava (reedukace) je vlastně rozbor příčin, který vychází z diagnostiky provedené v pedagogicko-psychologické poradně. Z diagnostik, které jsou provedeny ve speciálních pracovištích vyplývá, že děti mají nedostatečný vývoj psychických funkcí a to ovlivňuje nácvik správného psaní a čtení. Náprava (reedukace) je prováděna v případě diagnózy specifických vývojových poruch školních dovedností (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie, a poruchu specifických funkcí, které mohou ovlivňovat nebo zapříčinit poruchy školních dovedností) Nápravný postup je potřeba vždy individuálně přizpůsobit. Sestavit pracovní plán na základě typu poruchy. Je potřeba navodit příjemnou atmosféru založenou na důvěře, optimismu, a spolupráce. Důležité je seznámit s poruchou dítěte jak učitelé tak i spolužáky a vysvětlit jim, že spolužák není hloupý ani lajdák, ale že trpí vývojovou poruchou školních dovedností, ale společným úsilím a podporou mu můžeme pomoci. Přejedeme tím tak posměchu od spolužáků, které dítěti ubližují a cítí se špatně, ztrácí motivaci k práci, klesá sebedůvěra. K základním pravidlům úspěšné nápravy (reedukace) patří motivace dítěte hned na začátku práce vzdušit jeho zájem tím, že náprava je možná a je v jeho silách. Náprava je běh na dlouhou trať a je důležité udržet zájem dítěte po celou dobu nápravy. K dalším krokům patří vhodně zvolené metody nápravy. Nesmíme však zapomenout i na fakt, že důležitá je i podpora dítěte pro další život poradit mu s výběrem střední školy tak, aby dítě zvládlo nároky, které na něj budou kladeny ve škole, v zaměstnání.

### **Nápravné (reedukační) metody**

Dnes již máme na výběr několik metod. K nápravným metodám dyslexie patří: metoda obtahovací, metoda Fernaldové, metoda postřehová, metoda dublového čtení, čtení se záložkou (okénkem), metoda vyhledávání chyb, čtení v duetu, nácvik dlouhých i krátkých samohlásek, metoda globálního čtení, metoda barevných kostiček.

\* **Metoda obtahovací** je založena na pohybu a hmatu, vhodná při nápravě těžších případů dyslexie a dysortografie. Pro dítě u kterého je nefunguje zrakový a sluchový analyzátor natolik, že by na něm mohlo být založena výuka čtení a psaní. Dítě slyší slovo, ale neslyší hlásky, jak jdou po sobě. S dítětem vymyslíme těžké slovo,

které by samo nezvládlo napsat a ani přečíst. Napíšeme jej na papír velkým tiskacím písmem. Dítě postupně prstem obtahuje jednotlivá písmena a říká je nahlas několikrát za sebou, nakonec celé slovo ovládá pohybově (dítě často překvapí, k zapamatování mu stačí jen pár opakování). Pokud dítě ovládá pohybový obraz, slovo zakryjeme a dítě znovu ještě jednou slovo přecvičí. Potom jej píše načisto.

\* **Metoda Fernaldové** je vhodná pro pomalé čtenáře je to metoda letmého čtení.

\* **Metoda barevných kostek** jednotlivá písmenka abecedy jsou nalepená na kostičkách. Barevně jsou rozlišeny souhlásky a samohlásky. Nejprve dítěti diktujeme samotná písmena, pak přecházíme na slabiky, jednoslabičná slova a více slabičná slova. Metoda kostek se dá využít i při nácvičování tvrdých a měkkých slabik. Kostky tvrdých slabik jsou vyrobeny ze dřeva a pro měkké souhlásky se používají kostky pěnové. Dítě si tak i hmatem upevňuje rozdíl mezi tvrdou a měkkou slabikou.

\* **Metoda se záložkou (okýnkem)** spočívá ve správném nácvičování pohybu oka po řádku. Používá se u mladších dětí a při odstraňování tzv. dvojího čtení a dodávání plynulosti čtení. V papírové kartičce je vytvořen otvor (okénko) odpovídající velikosti písmen. Touto kartičkou táhneme po řádku a dítě čte slova, co se objevují v okénku. Do okénka by se měli vlézt 2 – 3 slova.

\* **Metoda čtení v duetu** jde o čtení v tzv. duetu, dítě čte nahlas s rodičem (učitelem). Při čtení s okýnkem se doporučuje číst jen 10 minut. Rodič (učitel) čte výrazně se správnou intonací, dítě se snaží přizpůsobit a neslyší svoje nesprávné čtení, to přispívá k zlepšení dobrých návyků správného čtení, zvyká si na správnou intonaci slov.

\* **Metoda dublového čtení** je používána u dětí s nepřesným čtením s domýšlením koncovek a s velkou chybovostí.

\* **Metoda dodržování krátkých a dlouhých samohlásek** v českém jazyce je délka samohlásky důležitá (drahá – dráha, váhá – váha), proto nemůžeme tyto chyby brát na lehkou váhu a přehlížet je, brát je jako dětskou nepozornost.<sup>11</sup> „*Nápravě této závady použil Z. Žlab bzučáku, kterého se jinak užívá v diagnostické praxi. Dítěti se předřkávají slova s výraznou výslovností délek (máma, tatínek, apod.) a jejich rytmus se přitom zmáčknutím tlačítka na bzučáku “přehraje“.* Dítě slova stejně výrazně opakuje a snaží se na bzučáku napodobit i jejich slabičný rytmus. Poněvadž je aparát opatřen i žárovičkou, která se rozsvěcuje spolu se zvukem, sleduje dítě časové rozložení slova několika analyzátory, sluchem, zrakem, hmatem a kinesteticky (tlačítko) i artikulačně (vlastní výslovnost). Pokud se dítěti nedaří reprodukovat slova, můžeme vyslovovat s ním, vedeme mu ruku při zmáčknutí bzučáku. Toto cvičení opakujeme až do doby, kdy to cítíte, že to zvládne samo bez chyb.

Při nápravě dyslexie by jsme měli přihlížet k zálibám dítěte a tomu přizpůsobit výběr textů. Děti dyslektici si často nepamatují obsah čteného textu a nebo nepřesně převyprávějí právě přečtený text. Často musíme dítěti dávat nápomocné otázky, abychom mu pomohly daný text převyprávět, důvodem je velmi velké soustředění na správnou techniku čtení.

K nápravným metodám dysgrafie patří rozvoj jemné a hrubé motoriky, držení psacího náčiní, uvolňovací cviky, Za nápravu dysgrafie nemůžeme považovat pouhé opisování cvičení a přepisování.

\* **Rozvoj motoriky** zaměřujeme se na motoriku jemnou a hrubou. Jemná motorika je rozvoj hybnosti prstů, rukou je náročná na přesnost. K rozvoji hrubé motoriky patří pohyby celého těla.

\* **Rozvoj jemné motoriky** k rozvoji jemné motoriky je řada cvičení jako modelování, skládání, trhání papíru, navlékání korálků, malování. Tyto cvičení mohou děti provádět v různých předmětech. Cvičení, která se provádějí před psaním a v jeho

---

<sup>11</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2 upr. a rozš. vyd. Jinočany: HaH, 1993, s. 205, ISBN 80-85467-56-9.

průběhu: pohyby prstů (dotýkání se palce s ostatními prsty, oddalování a přibližování prstů)

\* **Rozvoj hrubé motoriky** před psaním dítě provádí cviky k uvolnění paže, zápěstí, aby ruka byla při psaní uvolněná a psaní nebylo křečovitě. Cviky mohou být: kroužení paží, mávání (let ptáka), důležité je i správné držení těla při psaní.

<sup>12</sup> „Při rozvíjení motoriky se s úspěchem používá francouzská metoda *Bon Départ*. Obsahuje soubor cvičení zaměřených na zrakovou a sluchovou percepci a motoriku. Spojují se zde pohyby s vhodnou motivací a písničkami.“

\* **Držení psacího náčiní** při nesprávném držení psacího náčiní dítě nemůže psát plynule, proto správné držení psacího náčiní je velmi důležité. <sup>13</sup> „*Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed.*“ S nácvikem správného úchopu je nutné začít již v předškolním věku.

\* **Uvolňovací cviky** provádíme nejprve na velké svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je snazší. Dítě používá psací náčiní, které snadno píše (voskovka, křída). Postupem času cvičnou plochu nakláníme do šikmé polohy až přejdeme do vodorovné. Cílem těchto cviků není přesné obtahování, ale nácvik plynulosti a rytmu psaní.

Pokud se dítěti i přes veškerou snahu a cvičení nedaří správný úchop psacího náčiní, dochází ke ztrátě motivace, ale přesto dítě potřebuje zapisovat svoje myšlenky poznámky, psát zápisky. Poruchu lze kompenzovat následujícími postupy, ale i ty mají svá pravidla a omezení. **Psaním tiskacím písmem** doporučuje s dítětem až od druhého stupně základní školy. Psaní tiskacím na prvním stupni se nedoporučuje pro nebezpečí, že písmo se postupem času mění na nečitelné a nakonec se mění jen v čárky. **Psaní na počítači v kombinaci se psaním krátkých zápisů rukou**, pokud se má dítě naučit

---

<sup>12</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností*. rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 77, ISBN 80-7178-800-7.

<sup>13</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností*. rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 77, ISBN 80-7178-800-7.

plynulému psaní musí zvládnout klávesnicí, hledání a ťukání jedním prstem není řešením. **Kopírováním zápisků v naučných předmětech**, dítě by mělo čas, kdy si ostatní spolužáci zapisují využít např: relaxačními cviky, kreslením k zápiskům, nebo snahou o krátké stručné zápisky v bodech.

V nápravě dysortografie jde hlavně o kroky vedoucí k odstranění specifických dysortografických chyb a osvojení si gramatiky. Příčiny chyb mohou být rozdílné a proto i náprava se liší. **Specifické dysortografické chyby** k nezávažnější příčině patří nedostatečný rozvoj sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, pochopení obsahu psaného textu, někdy i nedostatečný rozvoj grafomotoriky. Nedostatečný rozvoj řeči a jazykového citu ovlivňuje chyby v aplikaci gramatických pravidel. Společnou příčinou pak může být oslabení paměti, porucha pozornosti, pomalé pracovní tempo.

Diagnostické závěry slouží k nápravě dysortografie stejně jako u dyslexie, vyplynou z nich hlavní příčiny obtíží a ty se potom snažíme napravit.

**\* Reedukace dysortografie – specifické dysortografické chyby** – při nápravě je důležité, aby si děti vše co píší, diktovali nahlas či polohlasně, zdůrazňovaly délku samohlásky (psát znaménka hned a tím porušovat plynulost psaní). Děti nejsou vždy schopny se vracet, aby doplnily čáky a háčky, ať už z důvodu spěchu či nepozornosti. Nejčastěji používanou pomůckou na nácvik krátkých a dlouhých samohlásek je bzučák se žárovkou, posiluje se tak zrakové a sluchové vnímání. Při nápravě slabik (di – dy, ty –ti, ny – ni) se nejčastěji používají tvrdé a měkké kostky. Obtíže v rozlišování sykavek (s, z, c, š, ž, č) bývají způsobeny špatnou výslovností a nedostatečným sluchovým vnímáním. K nápravě se používají karty s písmeny, obrázky se slovy, kde jsou sykavky. Pro odstranění vynechávání, přidávání, přesmykování písmen i slabik se nejčastěji používá soustavné cvičení důsledné artikulace, aspoň polohlasné diktování při psaní a hlavně cvičení sluchové percepce. Často se objevují potíže se psáním více slov dohromady – hranice slov v písmu. Používanou pomůckou jsou různé prvky představující slovo, kartičky s předložkami. Dítěti se ukáže kartička se slovem např: dveře a dítě přidává předložky na kartičkách a všímá si, že slovo dveře zůstává stejné, mění se jen předložka.



<sup>14</sup> „*Specifické dysortografické chyby jsou projevem poruchy, měly by být tolerovány a neměly by ovlivňovat výslednou kvalifikaci. Na druhé straně pro plnou automatizaci jevu je nutné dlouhodobé intenzivní opakování a procvičování.*“

\* **Reedukace dysortografie – gramatické chyby** náprava se hlavně týká znovu osvojování gramatických pravidel. K nápravě dysortografie slouží karty s měkkým a vrdým i, y, karty se souhláskami kartičky s mluvnickým učivem. Mechanické opisování slov, ve kterých dítě nejvíce chybuje, ale tohle cvičení nezařazovat moc často. Naší snahou je chybám předcházet a tak dítě nejdříve necháme pravopisný jev zdůvodnit až potom jej píše. Také dbáme, aby si dokončenou práci samo zkontrolovalo. Pokud dítě nestíhá tempo třídy, může mít cvičení zkrácené nebo zařadíme doplňovací cvičení.

Při nápravě dyskalkulie by si dítě mělo osvojovat matematické dovednosti, předčíselné představy (probíhá v předškolním věku, je základem pro matematické představy), číselné představy (manipulace s předměty spolu s verbálním projevem, vyhledávání čísel, zápis čísel), matematické operace (chápání operací, provádění operací), i práci s kalkulačkou. K dalším oblastem související s matematikou patří orientace v prostoru, v časovém pásmu, znát hodnoty bankovek a umět je měnit, práce s měřítkem na mapě. <sup>15</sup> „*Kompenzace dyskalkulie je obtížná. Jedinec může používat pomůcky, které usnadní chápání a provádění matematických operací.*“

Pro úspěšnou nápravu specifických vývojových poruch školních dovedností je velmi důležitá pravidelnost při plnění zadávaných úkolů, spolupráce speciálního pedagoga s rodiči, ale i s učitelem.

---

<sup>14</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností.* rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 105, ISBN 80-7178-800-7.

<sup>15</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností.* rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 122, ISBN 80-7178-800-7.

## 2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

System vzdělávacích programů tvoří v České republice více částí, které se doplňují a navzájem na sebe navazují (Národní vzdělávací program, Školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program). Vzdělávací systém je popsán v zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon upravuje vzdělávání vše dětí bez rozdílu. Zákon prošel během let novelizacemi, poslední novelizace byla v roce 2013. Zákon udává za jakých podmínek vzdělávání a výchova probíhá. Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhláška se týká poradenských zařízení, které zajišťují informační, poradenskou, diagnostickou, metodickou činnost pro děti a i pro jejich zákonné zástupce, pro školská zařízení a školy. Poskytují speciálněpedagogické i pedagogicko psychologické služby, pomáhají při výběru vhodného vzdělávání pro děti. Poradenská centra spolupracují se sociálněprávními orgány na ochranu dětí a mládeže, se zdravotnickým zařízením a i s dalšími orgány.

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných navazuje na školský zákon.

Národní program vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Je pojatá jako systémový projekt, který formuluje obecné záměry, programy, který směřují ke k vývoji vzdělávací soustavy, na tomto základě je vyhotoveno dvojstupňové kurikulum (státní, školní). Na základě Rámcového vzdělávacího programu je vypracován Školní vzdělávací program, který si každá škola vypracovává sama podle svých podmínek.

### 2.1 Metody výuky čtení a psaní

Čtení a psaní patří k základním lidským dovednostem. Tyto dovednosti nám slouží nejen při běžné komunikaci, ale i při ostatních aktivitách. Jíž při příchodu do první třídy je psaní a čtení první co se děti učí. V posledních letech se vyskytuje nárůst dětí, které mají potíže se čtením a psaním.

Metod vyučování čtení a psaní je několik, liší se v dílčích cílech (analyticko-syntetická metoda slabičná a hlásková) nebo v zásadních principech (metoda analyticko-syntetická, metoda globální). Do dnešního dne nedokážeme posoudit jaká

metoda je nevhodnější pro jednotlivé dítě. Určení jakou metodu výuky čtení a psaní mám požit pro dané dítě na základě diagnostiky je snem do budoucna. Učitel si sám vybere jakou metodu čtení a psaní použije. Psaní a čtení to jsou metody, které se navzájem ovlivňují.

#### • **Metoda analyticko-syntetická hlásková**

V padesátých letech byla v naší zemi jedinou uznávanou a správnou metodou výuky čtení, metody globální byla zakázána. Výzkumy za posledních čtyřicet let ukázaly, že vyučovat jen jednou metodou a podle jednotné učebnice nemůže být vhodné pro všechny děti.

Metodu analyticko-syntetickou hláskovou můžeme rozdělit do tří etap.

\* jazyková příprava

\* slabičně analytický způsob čtení

\* plynulé čtení slov

**Jazyková příprava** dříve označována jako období předslabikářové, cílem byl rozvoj řeči, sluchové a zrakové percepce, nácvik správného dýchání, cvičení artikulační a hlásková. Toto období trvalo jen 5 týdnů a pro spoustu dětí to je málo času. Právě správný nácvik řeči a percepce je důvod k obtížím při psaní a čtení.

**Slabičně analytický způsob čtení** je v návaznosti na předchozí období. Toto období má různou dobu trvání, záleží na schopnostech dětí. Následuje čtení slabik otevřených, zavřených, slabik se skupinou dvou souhlásek, slabik se skupinou di, ti, ni, dě, tě, ně, se slabikotvorným r, l, slabiky bě, pě, vě, mě a písmen ď, ť, ň. Děti čtou nejprve izolované slabiky a později slabiky spojují ve slova dvou a víceslabičná.

Do konce školního roku by děti měly přejít do období **plynulého čtení slov**.

Učitel věnuje pozornost automatizaci a plynulosti čtení, ale hlavně také pochopení čteného textu. Porozumět čtení spolu s rychlostí, správností patří k základním čtenářským dovednostem.

Při použití této metody jde vlastně o rozklad slov, dítě čte nejdříve hlásky později slabiky až zvládne přečíst celé slovo.

### • **Metoda globální (metoda celých slov)**

Autorem této metody je V. Příhoda, vychází z psychologie dítěte v předškolním věku z jeho vnímání. Výuce čtení předchází období vyprávění příběhů pomocí obrázků.

Samotné čtení začíná čtením celých slov spojených s obrázkem. Metoda globálního čtení se používá u dětí, které zvládnou přečíst jednotlivá slova a jejich čtení bývá velice pomalé, protože se stále musejí více soustředit na samotná písmenka a tak nemohou postřehnout jejich shluky. Globální metoda vyžaduje náročnější přípravu, ale dnes v době počítačů je to jednodušší. Děti čtou určitý text třikrát za sebou. V první fázi čte dítě připravený text několikrát po sobě (nemá se ho ale naučit nazpaměť). Až dítě má text nacvičen předložíme mu text ve kterém chybí jednotlivá písmenka, až dítě zvládne přečíst tento text předkládáme variantu konečnou ve které jsou vynechána celá slova. <sup>16</sup> „*Tato metoda je účinná, podobně jako každá jiná metoda, jen tehdy, když ji používáme delší dobu, alespoň dva měsíce, a to systematicky, pokud možno každý den. Tedy na každý den dítěti připravíme jeden i více odstavců z textu, podle stáří a možností dítěte. Cvičný text by měl svou náročností i obsahem odpovídat schopnostem a zájmům dítěte.*“

### • **Metoda Sfumato – splývavé čtení**

Autorkou metody Sfumato je PaDr. Mária Navrátilová, která tuto metodu vyučuje již 10 let. Sfumato patří do skupiny inkluzivního vzdělávání je zde zachován individuální přístup ke každému dítěti jsou respektovány věkové zvláštnosti. Při této metodě zabráníme tzv. dvojitému čtení, dítě jakoby zpívá písmena, volí si vlastní tempo čtení. U splývavého čtení si děti vytvářejí návyky pro správné dýchání, umístění tónu a čtou plynule s porozuměním. Dokonale se zde nacvičí rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek.

Cílem Sfumata je upevnit práci očí, oči mají dostatek času k zafixování textu, mozek dostává více času na zapamatování si informací o čteném textu a tím se prohlubuje pochopení významu čteného textu.

---

<sup>16</sup> POKORNÁ, V., *Cvičení pro děti nespécifickými poruchami učení*, 4. vyd., Praha: Portál, 2007, s.25, ISBN 978-80-7367-350-6.

### • Vyučování psaní – metoda analyticko-syntetická

K základním znakům v psaní patří úhlednost, rychlost a čitelnost. Tato metoda patří k nejvhodnějším a nejpřijatelnější právě pro svůj fonetický zápis, mluvené řeči. Před samotným psaním písmen se soustředíme na uvolňovací cviky, procvičování jemné motoriky. Asi po třech měsících by mělo být dítě připraveno na samotný nácvik písmen. Psaní písmen začíná od nejjednodušších až po složitá písmena. Nejprve píšeme ve větší velikosti, postupně písmo zmenšujeme. Učitel dětem písmeno ukáže nejdříve v tiskací podobě a poté ukáže psaní písmenka jeho sklon a výklad může doplnit rytmickou říkankou. Děti si mohou písmeno psát ve vzduchu prstem, a nebo na tabuli, pro správnou výšku písmen doporučuji dovolit dětem vrchní linku, aby písmenka byla stejně velká.

### • Vyučování psaní – metoda globální

Při této metodě se děti učí psát slova a věta bez předešlého cvičení písmen, na podkladě zrakového vnímání a paměti. Nejdříve dítě písmo napodobuje a pak se učí psát zpaměti, rozlišujeme období přípravy a období vlastního psaní.

Období přípravy zde se rozvíjí jemná motorika uvolnění ruky, paže, volné črtání tužkou, délka uvolňovacích cviků je deset minut a provádí s dvakrát až třikrát týdně.

Období vlastního psaní může mít tři metody. Metodu celých slov, metodu vět a metodu slovesných celků. U všech třech metod učitel nejprve dvakrát napíše tvar slova a děti ho sledují, následně napodobují tahy ve vzduchu nebo obtahují vzor na tabuli. Potom je vzor z tabule smazán a děti píšou zpaměti, až děti dokončí psaní, učitel znovu napíše slovo na tabuli a děti si porovnají svůj tvar s učitelovým. Děti nepřepisují podle předepsaného tvaru v sešitě ani podle tabule, děti musejí sledovat pohyb ruky učitele.

Každé dítě potřebuje k vytvoření grafomotorickým dovednostem jiný čas a proto by jsme jim ho měli dopřát. Názornost a aktivní přístup dítěte k nácviku grafomotorických dovedností je důležitý pro rozvoji grafomotoriky. Při psaní je také důležité správné držení těla, poloha dolních končetin, správná vzdálenost hlavy od papíru, relaxační cvičení mezi jednotlivými činnostmi a správné držení psacího náčiní.

## 2.2 Individuální vzdělávací plán

Vychází ze Školského zákona č. 561/2004 Sb. a podrobněji je popsán ve Vyhlášce MŠMT č. 73/2005 Sb.

<sup>17</sup>„Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěru speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závažným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka “

Po novelizaci Vyhlášky č.72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. dává nově doporučení na zpracování IVP také speciální pedagogické centrum, podle tohoto doporučení třídní učitel vypracovává individuální vzdělávací plán.. Individuální vzdělávací plán vzniká na základě spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a speciálního pedagogického centra se školou a žákem i rodiči, materiál slouží všem, kteří spolupracují na výchově a vzdělávání integrovaného žáka, Přínos individuálního vzdělávacího plánu:

- umožňuje pracovat podle schopností žáka, bez ohledu na školní osnovy
- učitel může se žákem pracovat na úrovni, na kterou dosahuje bez obav z neplnění osnov
- žák se může aktivně zapojovat, již není pasivním, individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi zažít úspěch
- rodiče jsou zapojeni do přípravy a stávají se tak spoluodpovědnými za výsledky svých dětí

Sestavení individuálního vzdělávacího plánu můžeme považovat za týmovou práci učitelů, rodičů a žáků. Individuální vzdělávací plán povoluje ředitel školy na základě žádosti rodičů a příslušné dokumentace z pedagogicko-psychologické

---

<sup>17</sup>MŠMT [online] 6.2 2015 [cit. 2015-02-06]. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In:Sbírka zákonů Česká republika. 2005, částka 20, s.504, Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

poradny, nebo speciálně pedagogického centra. Vypracováním bývá obvykle pověřen třídní učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga nebo výchovným poradcem. Rodiče jsou seznámeni s vypracovaným vzdělávacím plánem, to potvrdí svým podpisem. Individuální vzdělávací plán bývá vypracováván dvakrát za školní rok, ale může být upravován podle potřeb dítěte průběžně. Na dodržování individuálních vzdělávacích plánů dohlíží speciální pedagogické centrum, nebo pedagogicko-psychologická poradna, která poskytuje rodičům, žákovi, ale i škole poradenskou činnost.

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu vychází z diagnostiky na odborném pracovišti (Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogické centrum), i z pedagogické diagnostiky učitele, je vypracován pro ty předměty, kde má dítě největší handicap a vypracovává je učitel daných předmětů.

Proto individuální vzdělávací plán nemůže vypracovávat pracovník pedagogické poradny, protože není odborník na výuku. Učitel sleduje tři cíle při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu a to **vzdálený cíl** – např: přechod na druhý stupeň, dokončení základní školy, maturitní zkouška. Učitel si klade otázku, co by měl daný student zvládnout pro úspěšného absolventa školy. **Dlouhodobý cíl** – učitel si klade otázky co by měl žák zvládnout v určitém ročníku. Učitel si může poopravit učební osnovy tak, aby žák pochopil jenom základy učiva. S ostatními oblastmi je žák seznámen jen okrajově. **Krátkodobý cíl** – učitel si určí co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jak bude žáka motivovat a ve které oblasti k dosažení stanoveného cíle.

Učitel by měl respektovat individuální potřeby žáka zvolit vhodné metody výkladu, osobní přístup učitele jako pochvala, odměna, důležité je i opakování a upevňování učiva, ověřování si dovedností a vědomostí u žáka. Individuální vzdělávací plán stanoví konkrétní výchovné a výukové cíle, úlevy a toleranci k nejzávažnějším potížím žáka (místo diktátu doplňovací cvičení)

#### **Obsah individuálního vzdělávacího plánu:**

- 1) základní údaje o žákovi
- 2) odpovědné osoby za vypracování IVP
- 3) pokud je žák zařazen i do jiných tříd – učební plán kmenové třídy
- 4) učební plán žáka
- 5) organizace výuky

- 6) cíle, kterých má být dosaženo (krátkodobé, dlouhodobé)
- 7) formy metody výuky
- 8) konkrétní výuky v jednotlivých oblastech (zraková, sluchová percepce atd)
- 9) materiální podpora výuky (encyklopedie, obrázkové knihy, počítač)
- 10) způsob klasifikace a hodnocení (např. slovní hodnocení)
- 11) způsoby ověřování si znalostí žáka
- 12) komunikace s rodiči (setkávání se s rodiči)
- 13) podíl žáka a rodičů na řešení problémů
- 14) seznam kompenzačních pomůcek
- 15) kdo se podílí na vypracování a datum vyhotovení IVP a kontrola IVP
- 16) kontrola plnění IVP a hodnocení IVP

Smyslem individuálního vzdělávacího plánu není poskytnout žákům úlevy, ale naopak umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a svým tempem.

### **2.3 Spolupráce rodiny, školy a ostatních organizací**

Škola spolu s rodiči mají společný cíl a to výchovu dítě a vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání a rozvoj osobnosti. Měli by vystupovat jako rovnoprávní partneři, protože jejich cíle jsou totožné. Spolupráce školy a rodiny může být formou třídních schůzek, návštěvy učitele v rodině, individuální konzultace učitele s rodiči, rodiče mají možnost nahlédnout do vyučování. Učitel by si měl při kontaktu s rodičem vymezit konkrétní požadavky, které chce rodiči sdělit a tyto informace rodiči přesně vysvětlit nezatěžovat rodiče velkým počtem úkolů, aby jej mohl splnit. Učitel by při rozhovoru s rodičem používat co nejméně odborných výrazů, rodič jim nemusí rozumět, též se snaží vyhnout slovnímu spojení, nesoustředí se, zlobí, nezajímá ho to...<sup>18</sup> „Rodič musí našemu sdělení rozumět, utvořit si konkrétní představu o chování dítěte a zároveň získat náměty pro své působení doma.“

Jako učitel při rozhovoru s rodičem nejprve dítě chválím za cokoliv, snažím se ukázat, co vše pro jejich dítě dělám, jak mu pomáhám. Tím snadněji získám důvěru

---

<sup>18</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností*. rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 172, ISBN 80-7178-800-7.



rodiče a ochotu spolupracovat a teprve později mohou klást požadavky, co by měl rodič dělat a jak. <sup>19</sup> „Velkým uměním je naslouchat rodičům, jejich výpovědím o úspěších a neúspěších dítěte, vciťovat se do jejich problémů. Rodič by měl mít pocit, že učitel je tou pro něho, že má čas.“ **Naslouchat patří k velkému umění učitele.**

Při spolupráci rodiče a speciálního pedagoga nebo pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, mají odborní pracovníci výhodu, dá se předpokládat, že rodič přichází dobrovolně a má zájem spolupracovat. I v tomto případě platí navození přátelské atmosféry pro získání důvěry, že pracovník je zde pro rodiče a spolu s rodičem bude hledat cestu jak pomoci jejich dítěti. Platí zde několik pravidel:

- \* pokud nás rodič nepožádá o radu, neradíme mu
- \* nekritizujeme učitele ve škole, pokud mám pocit o jeho nedostatcích při práci ve škole, kontaktuji vždy školu
- \* v případě, že rodič požádá o radu, snažím se dát jednoznačnou odpověď, snažit se společně s rodičem najít vhodný postup
- \* dobře promyslet uložené úkoly méně je někdy více
- \* pokud jde o závažnější poruchu, je důležité nejprve pořádně vysvětlit rodičům, jak má pracovat doma a teprve potom zadáváme úkoly a zve si je na kontrolní návštěvy v kratším časovém intervalu.

Spolupráce rodiny a školy je velice důležitá, u každé nápravné práce. Rodiče by měli doma své děti podporovat a pomáhat jim s přípravou do školy. Rodiče v rámci reedukace mohou dítě ovlivnit pozitivně, ale i negativně. Škola může nabízet dětem s SVPŠD např. dyslektický kroužek, nebo v jedné základní škole nabízejí hodinu týdně se speciálním pedagogem, který individuálně pracuje s dítětem.

Někteří rodiče bývají překvapeni, že doma s dítětem musejí dělat kromě úkolů do školy ještě nějaká další cvičení a čekají, že tuhle funkci převezme jen škola. Toto ukazuje výzkum Olgy Zelinkové v základní škole Roztoky. Do projektu Šance pro všechny aneb rovný přístup ke vzdělání se zapojila škola, žáci a rodiče. Rodiče měli možnost na informativních schůzkách získat různé informace o tom jak pracovat s dítětem, těchto schůzek využilo jen pár rodičů. Několik jich z projektu do konce

---

<sup>19</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy- čtení, psaní a dalších školních dovedností. rozš.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 173, ISBN 80-7178-800-7.

odstoupilo s tím, že „Naše dítě nepotřebuje žádnou speciální péči. Jak to, že musíme s dítětem doma pracovat?“

Rozhodnutí zda rodič se bude důkladně připravovat na vyučování a pracovat na reedukaci podle pokynů speciálních pedagogů je pouze jen na rodičích. Ale každý z rodičů by si měl uvědomit, že je důležité pracovat i doma, dítě tak získá pracovní návyky, základní dovednosti a bude tím ovlivněno po zbytek života.

Rodiče odpovídají za výchovu svých dětí, škola podporuje jejich činnost. Rodina má několik funkcí např: výchovnou, socializační, ekonomickou. Dítě by mělo dostávat uspokojení v základních fyzických, ale i psychických potřeb.

Od rodičů škola očekává spolupráci, bohužel někdy se rodič chová, jakoby škola byla nepřítel, s kterým musí bojovat. Proč tomu tak je? Učitel bývá mnohdy s jejich dítětem více času než samotný rodič a snaží se o to, aby dítě prospívalo. Přitom škola i rodiče mají společný cíl a to šťastné a motivované dítě. Už i profesor Matějček řekl, že rodiče nejlépe vychovávají, když nevychoávají, ale jsou příkladem, dávají dítěti lásku, pocit bezpečí a kladou přiměřené nároky.

## **3 INKLUZE ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU VÝVOJOVOU PORUCHOU ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

Od 90 let minulého století se začalo hovořit o novém konceptu začleňování žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností o tzv. inkluzi. První zmínka o inkluzi byla na konferenci UNESCO v Salamance (1994), došlo k přehodnocení myšlenky přizpůsobovat žáka se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností běžné škole (integrace). Na konferenci bylo předneseno, jak by se mohla škola přizpůsobit žákovi, že inkluzivní vzdělávání je efektivním prostředkem boje proti diskriminaci a je to možnost jak dosáhnout vzdělávání pro všechny. Projekt Unesca zařadit do školy všechny děti bez rozdílu nadání, barvy pleti, postižení, sociální situaci, kterým by mohlo být vzdělávání omezené nebo odepřeno se nazýval „Škola pro všechny“, myšlenku toto projektu přijala do vzdělávacího programu i Česká republika, ale i mnoho dalších zemí.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) tento dokument vznikl na podporu výchovy a vzdělávání v roce 2010, jeho realizace byla rozdělena do dvou fází a to přípravné fáze (2010 – 2013) navazující na přípravnou fázi (2014), ale v roce 2011 členové skupiny od projektu odstoupily a tím byl projekt ukončen. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání měl rozvíjet inkluzivní vzdělávání v běžných školách, tak aby splňoval koncept rovných příležitostí a zabezpečil rovný přístup a podporu všem dětem bez ohledu na jejich individuální potřeby a rozdíly. Cílem bylo maximálně rozvíjet jejich vzdělávací potenciál.

### **3.1 Pojem inkluze**

Pojem inkluze je z latinského inclusio znamená ukončení uzavření, dnešní pojem inkluze vychází spíše z anglických pojmů „inclusion“ a „mainstreaming“.

Podle Lechty jsou v naší zemi tři možné způsoby inkluze:

- <sup>20</sup> „vylepšená optimalizovaná integrace
- ztotožnění s integrací
- bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí“

Podle Brožové je <sup>21</sup> „inkluzní koncept, podle kterého mají všechny děti možnost navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího programu bez ohledu na jejich stupeň postižení.“

Opařilová, Vítková definuje inkluzi <sup>22</sup> „jako přístup, který předpokládá zařazení všech žáků do běžné školy tedy do hlavního vzdělávacího proudu. Z principu nerozdělujeme žáky na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich, proto se v inkluzivní škole pracuje samozřejmostí s heterogenním složením kolektivu a každý jedinec se tak stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak vzdělávají žáci zdravotně postižení, nadaní a další.“

V inkluzivním vzdělávání se tedy žáci již nedělí na dvě skupiny, ale tvoří jen jednu skupinu žáků s rozlišnými individuálními potřebami.

---

<sup>20</sup> LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s.28, ISBN 978-807-367-679-7.

<sup>21</sup> BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s 11. ISBN 978-802-105-329-8.

<sup>22</sup> OPAŘILOVÁ, D. VÍTKOVÁ, M. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 15, ISBN 978-80-210-5994-8.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V dnešní době probíhá spousta výzkumů, které se zajímají vzdělávání dětí se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností se snahou těmto dětem pomoc a ulehčit jim vzdělávání inkluzí v běžných třídách základní školy. O. Zelinková v roce 2010 zahájila výzkum na základní škole v Praze s názvem Šance pro všechny aneb rovný přístup ke vzdělání na základě tohoto výzkumu a podpory evropské unie vznikla metodická příručka, která by mohla pomoci řadě učitelů i rodičů žáků se speciálními vývojovými poruchami školních dovedností.

#### 4.1 Cíl průzkumu a hypotézy

Hlavním cílem mého průzkumného šetření je zjistit: Jak je zajištěna výuka čtení a psaní v běžné základní škole u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Jaké metody a formy se používají při výuce čtení a psaní u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. S kým pedagogové spolupracují a jaký je jejich pohled k inkluzivnímu vzdělávání.

**Hypotéza č. 1:** V běžných základních školách je velký výskyt žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

**Hypotéza č. 2:** Nejčastěji vyskytovanou specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je dyslexie.

**Hypotéza č. 3:** K nejvíce používaným metodám a formám výuky čtení a psaní patří analyticko-syntetická metoda.

**Hypotéza č. 4:** Pedagogové nejčastěji spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou.

**Hypotéza č. 5:** Pedagogové považují inkluzivní vzdělávání za přínosné pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

**Hypotéza č. 6:** Inkluzivní vzdělávání v dnešní podobě již nemá žádné nedostatky.

## **4.2 Použitá metodologie**

Průzkum jsem prováděla kvantitativní metodou, jako nástroj jsem zvolila metodu dotazníkovou, protože je nejvhodnější. Dokáže oslovit co nejvíce respondentů.

Dotazník se skládá celkem z 22 otázek, které na sebe navazují. Použila jsem otázky otevřené a uzavřené, ale převažují otázky uzavřené. U některých je možnost více odpovědí. Otázky jsem se snažila směřovat tak, aby naplňovali stanovený cíl. V úvodu dotazníku je průvodní dopis, kde jsem respondentům představila svoji osobu, univerzitu na které studuji a vysvětlila jim účel dotazníku a jeho cíl. Celý dotazník je součástí přílohy A.

## **4.3 Popis vybraného vzorku**

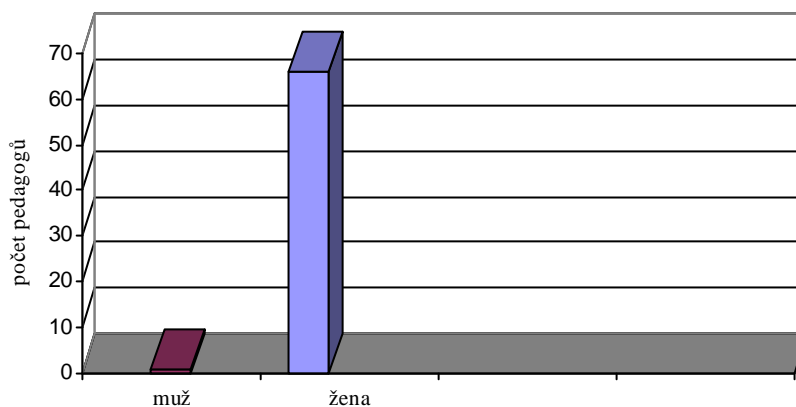
Průzkumné šetření je zaměřeno na první stupeň běžné základní školy, proto jsem dotazníky roznesla osobně do běžných základních škol v Brně a ve Vyškově. Zvolila jsem osobní přístup při roznášení dotazníků kvůli větší návratnosti a také mi přijde osobní kontakt s respondenty jako nejlepší možná varianta. Celkem jsem oslovila 106 pedagogů z 60 běžných základních škol. Z toho se výzkumu zúčastnilo 67 pedagogů, ale 9 z nich jsme musela vyřadit, protože v dotazníku uvedli, že nemají ve třídě žádného žáka se SVPŠD. Pro svůj výzkum jsem tedy použila názor 67 respondentů. Sběr informací pro průzkum trval tři měsíce. Výsledky průzkumu jsem zanesla do grafů.

## 4.4 Analýza výsledků šetření

První otázka dotazníku zjišťuje pohlaví respondentů, otázka je otevřená.

### 1) Vaše pohlaví?

Graf 1: Pohlaví respondentů

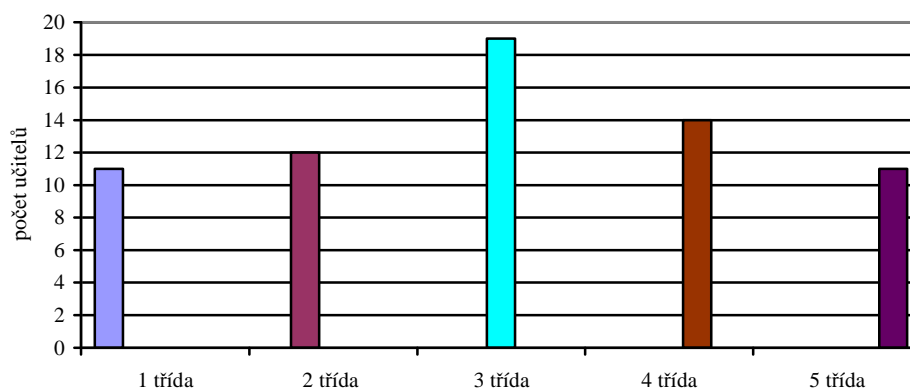


Z první odpovědi vyplývá, že z 67 oslovených respondentů bylo 66 žen a 1 muž. Převaha ženského pohlaví ve školství není nijak překvapující, protože na prvním stupni základních škol většinou učí ženy.

Druhá otázka se týkala třídy, ve které pedagogové učí, tato otázka byla otevřená a pedagogové na ni odpovídali svými slovy.

### 2) Třída kde učíte?

Graf 2: Třída kde učí respondenti

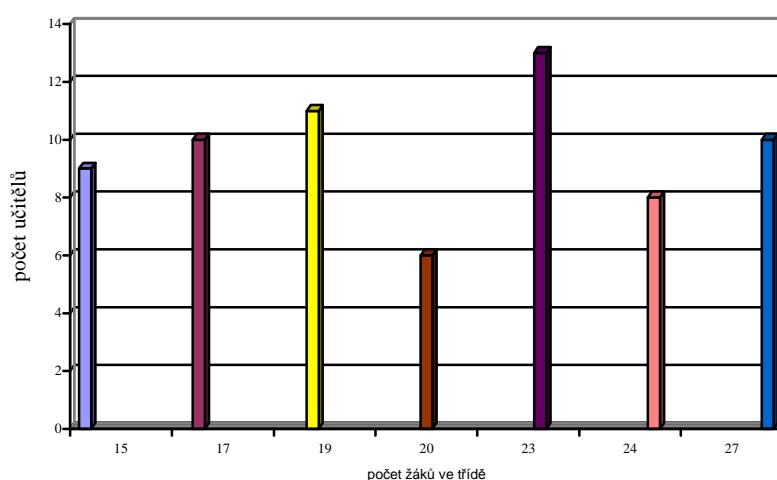


Nejvíce je zastoupena třetí třída, kde vyučuje 19 pedagogů, čtvrtá třída je zastoupena 14 pedagogy. V druhé třídě vyučuje 12 pedagogů a nejmenší zastoupení je u prvních a pátých tříd, kde vyučuje 11 pedagogů.

Ve třetí otázce respondenti odpovídali na otázku, kolik mají ve třídě, kde učí žáků. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké jsou počty žáků ve třídách.

### 3) Kolik máte žáků ve třídě?

Graf 3: Počet žáků ve třídě



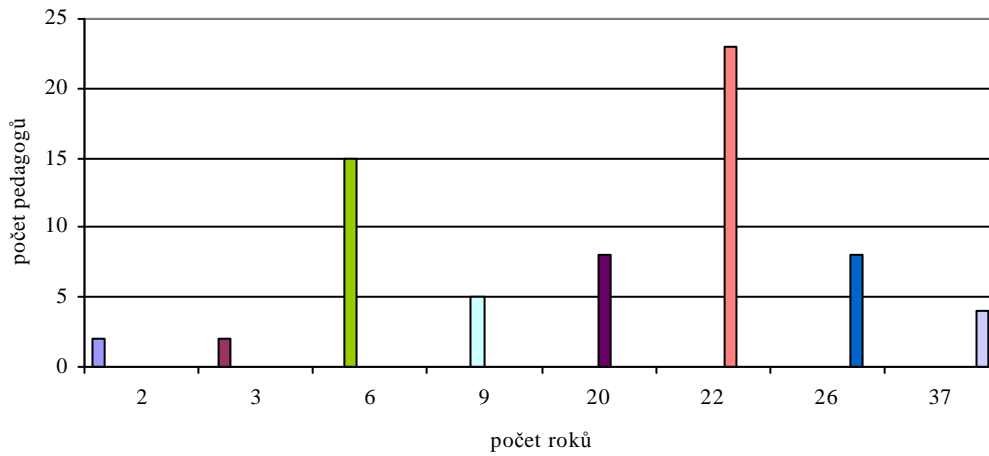
V 13 třídách je 23 žáků, dalších 11 pedagogů má ve třídě po 19 žácích, 10 pedagogů má 17 a 27 žáků ve třídě. Po 9 žácích má 15 pedagogů a 8 pedagogů má ve třídě 24 žáků, 6 pedagogů má ve třídách po 20 žácích. Celkem je tedy na prvním stupni základních škol 1395 žáků. Průměrně vychází na jednoho pedagoga 21 dětí. Z grafu je viditelné, že počet žáků ve třídách je stále vysoký, proto je těžší pro pedagogy zajistit individuální přístup k žákům se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

Graf číslo 4 znázorňuje odpovědi na otázku, jak dlouho pedagogové učí. Tato otázka byla otevřená a pedagogové své odpovědi vypisovali.

### 4) Délka vaší praxe jako pedagoga?



Graf 4: Délka praxe pedagogů

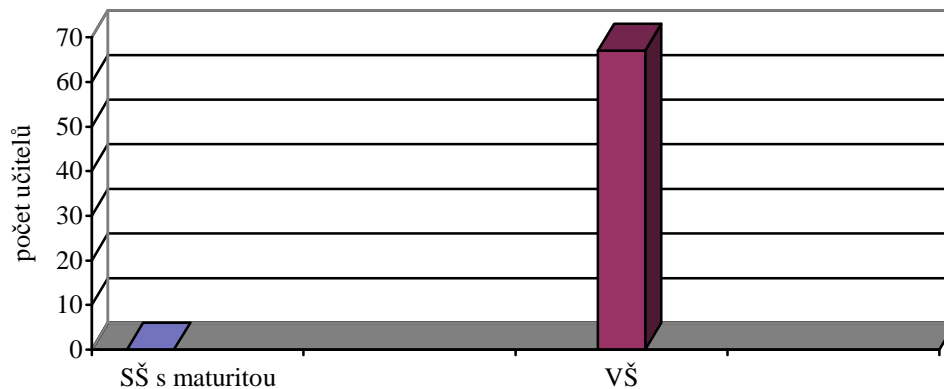


Z grafu je vidět, že 23 pedagogů se věnuje učitelské profesi již 22 let, 15 pedagogů vyučuje 6 let, 12 pedagogů učí již 8 let, 6 pedagogů se svojí profesi věnuje 20 let a 26 let, 5 pedagogů učí 9 let, 4 pedagogové odpověděli, že se učitelství věnují již 37 let, 2 pedagogové učí 3 roky a 2 pedagogové vyučují 2 roky. Z 67 respondentů se 33 pedagogů věnuje svojí učitelské profesi déle než 20 let.

Pátá otázka je věnována dosaženému vzdělání pedagogů, otázka je opět otevřená a pedagogové vpisují odpovědi.

5) Vaše dosažené vzdělání?

Graf 5: Dosažené vzdělání

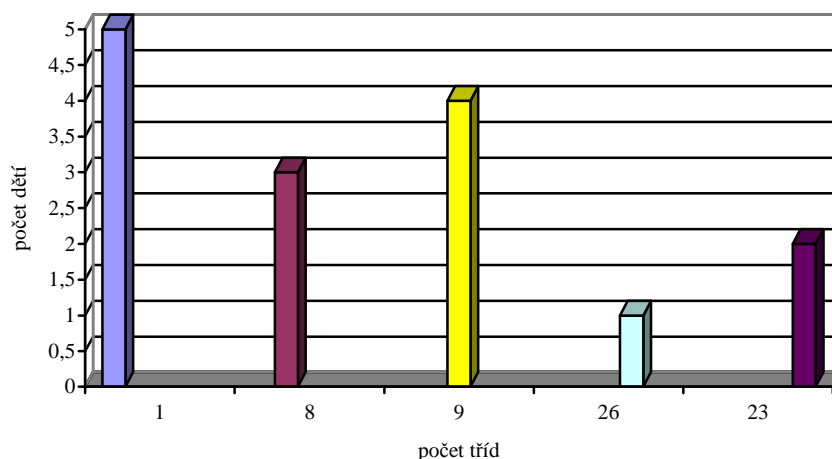


Z grafu vyplývá, že všichni dotazovaní mají vysokoškolské vzdělání a tedy i výuka žáků na prvním stupni základní školy je zabezpečena pedagogy bohatou praxí a pedagogickou zkušeností.

Šestá otázka je věnována žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Je zaměřena na to jaký počet žáků s SVPŠD má každá třída, otázka je otevřená a pedagogové sami svoje odpovědi zapisují.

6) Počet žáků se SVPŠD, které máte ve třídě?

Graf 6: Počet žáků se SVPŠD ve třídě



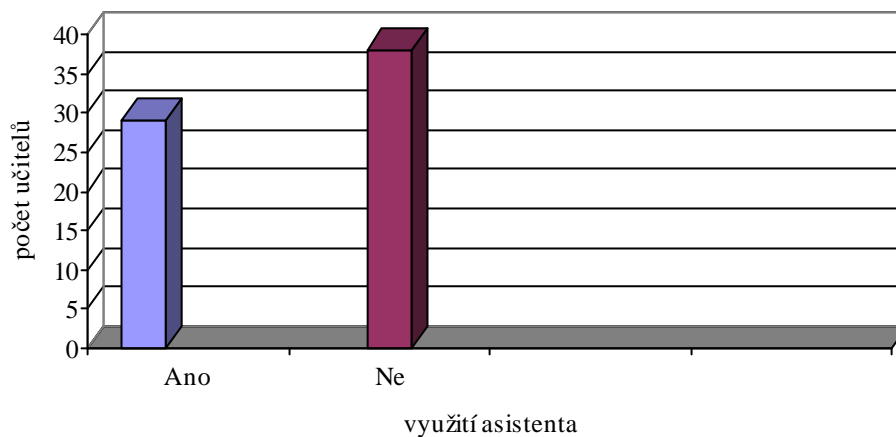
Z grafu je vidět, že v 26 třídách je po 1 žákovi se SVPŠD, v 23 třídách mají 2 žáky, v 9 třídách mají 4 žáky, v 8 třídách mají 3 žáky a v 1 třídě je 5 žáků se SVPŠD. Pět žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je podle mého názoru hodně a musí to být náročné pro pedagoga.

V otázce číslo sedm jsem se snažila zjistit, zda pedagogům pomáhá asistent pedagoga.

7) Máte ve třídě asistenta pedagoga?

- Ano
- Ne

Graf 7: Přítomnost asistenta ve třídě



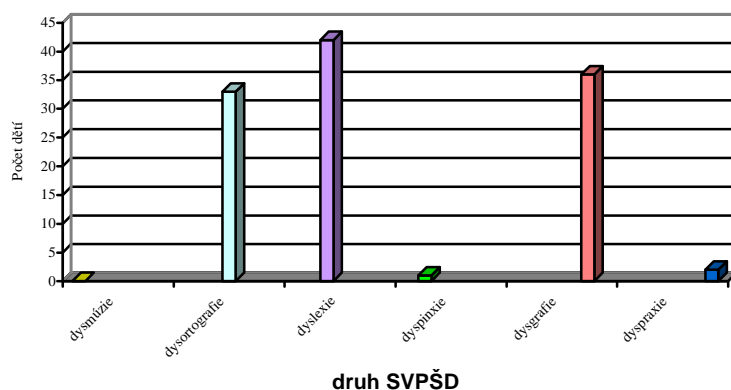
Otázka číslo sedm byla uzavřená a pedagogové jen zakroužkovali vhodnou odpověď. V 38 třídách se nevyskytuje asistent pedagoga a 29 pedagogů odpovědělo, že ve třídě asistenta pedagoga má.

Osmou otázkou jsem zjišťovala jaké SVPŠD jsou zastoupeny v jednotlivých třídách

8) Jaké SVPŠD se vyskytují ve Vaší třídě?

- dysgrafie
- dyslexie
- dysortografie
- dyspinxie
- dysmuzie

Graf 8: Jaké SVPŠD se vyskytují ve třídě



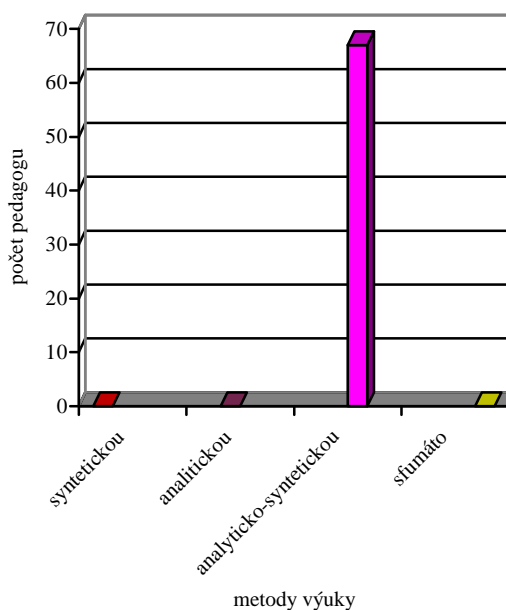
Pedagogové si mohli vybrat i více možných odpovědí, otázka je uzavřená. Dyslexie se ve třídách vyskytuje ve 42 případech, výskyt dysgrafie je ve 36 případech, 33 případů je dysortografie, 2 případy dyspraxie, 1 případ dyspinxie a dysmúzie se nevyskytuje v žádné třídě. Z grafu plyne, že největší výskyt je dyslexie a dysgrafie a tomuto výsledku se přiklání i názor odborníků.

Otázka devátá je zaměřená na zjištění jakou metodu používají pedagogové při výuce psaní a čtení u žáků s SVPŠD.

9) Kterou metodu při výuce psaní a čtení u žáků s SVPŠD používáte?

- syntetickou
- analytickou
- analyticko-syntetickou
- sfumáto

Graf 9: Používané metody při výuce žáků SVPŠD



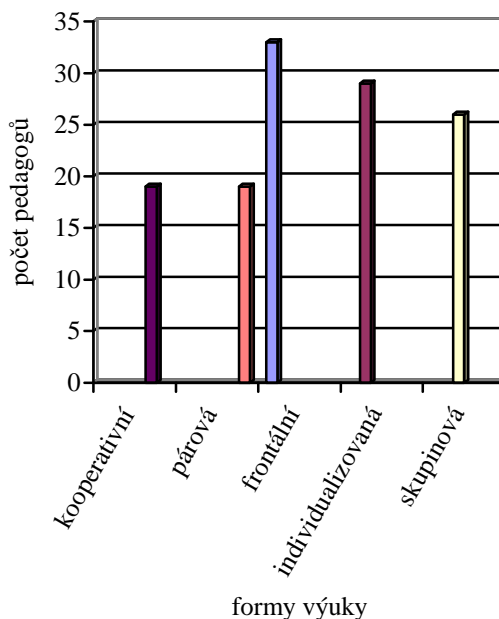
U otázky číslo 9 si pedagogové mohli vybrat z několika možných odpovědí, ale všech 67 respondentů odpovědělo, že při výuce čtení a psaní žáků s SVPŠD používají nejvíce metodu analyticko-synetickou. Důvodem proč je tato metoda tak rozšířená je asi fakt, že k této metodě existuje velké množství materiálů a metodik, druhá možnost rozšířenosti této metody souvisí s tradičním pojetím vyučování.

V desáté otázce jsem se zaměřila na zjištění používaných forem při výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD. Otázka byla uzavřená a respondenti si mohli vybírat i více možných odpovědí.

10) Jakou z organizačních forem výuky volíte při vyučování čtení a psaní u žáků s SVPŠD?

- skupinová
- frontální
- kooperativní
- párová
- individualizovaná

Graf 10: Používané formy při výuce

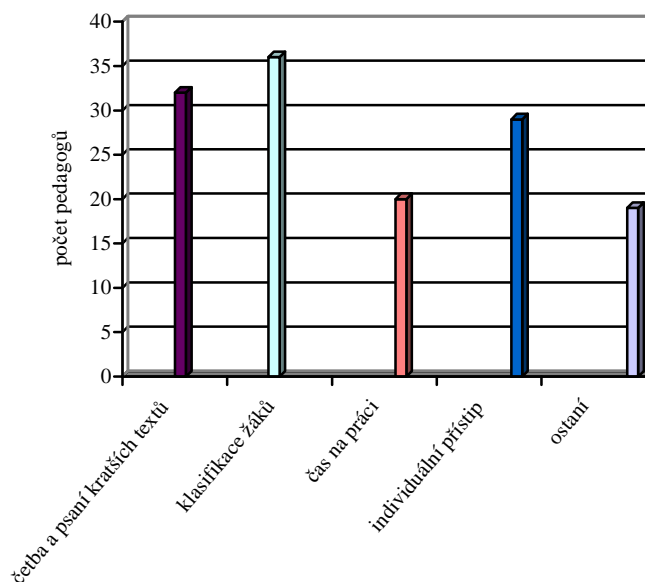


Z grafu číslo 10 vyplývá, že nejvíce používaná je frontální forma výuky tuto možnost označilo 33 respondentů, individualizovanou formu výuky používá 29 respondentů, skupinovou formu volí 26 respondentů a kooperativní i párovou formu využívá 19 respondentů. Jak můžeme z grafu vidět, pedagogové při výuce kombinují organizační formy výuky, nejvíce kombinované formy jsou frontální, skupinová a individualizovaná.

V jedenácté otázce se snažím zjistit jak je přizpůsobovaná výuka čtení a psaní pro žáky s SVPŠD v běžných školách.

## 11) Jak přizpůsobujete výuku čtení a psaní u žáků s SVPŠD?

Graf 11: Jak je přizpůsobena výuka čtení a psaní u žáků s SVPŠD



Graf číslo 11 ukazuje jak je nejčastěji přizpůsobována výuka pro žáky s SVPŠD. Otázka byla otevřená a tak pedagogové své odpovědi vypisovali. Odpovědi jsem rozdělila podle druhu do 5 skupin. Nejvíce byla zastoupena skupina **čtení a psaní kratších textů** (tím je myšleno třeba zkracování diktátů, kratší rozsah úkolů, čtení kratšího textu) do této skupiny spadalo 32 respondentů. Druhou skupinu tvoří **klasifikace žáků**, kterou zohledňuje 36 pedagogů, do této skupiny jsem zařadila odpovědi jako, jiný způsob hodnocení, klasifikace jen hotové části textu, bodování místo známek, slovní hodnocení, mírnější hodnocení, hodnocení pomocí razítek, nálepek a hodnocení jen při dobrých výkonech. Do skupiny číslo 3 jsem zařadila odpovědi tykající se pomalejšího tempa na práci, dostatek času na práci, více času na vypracování zadaného úkolu, doplňovací cvičení. Skupinu jsem nazvala **čas na práci**, tuto odpověď zaznamenalo 20 pedagogů. Čtvrtou skupinu jsem nazvala **individuální přístup**, v této skupině jsou odpovědi typu přihlídnutí ke schopnosti žáka vzhledem k jeho SVPŠD, i za menší úspěchy pochvala žáka, za snahu dávání samolepek do deníčku, kontrola žáka při práci popřípadě sledování a při nejistotě slovní podpora, používání kompenzační pomůcky dle doporučení z PPP. Do skupiny 4 podle odpovědi

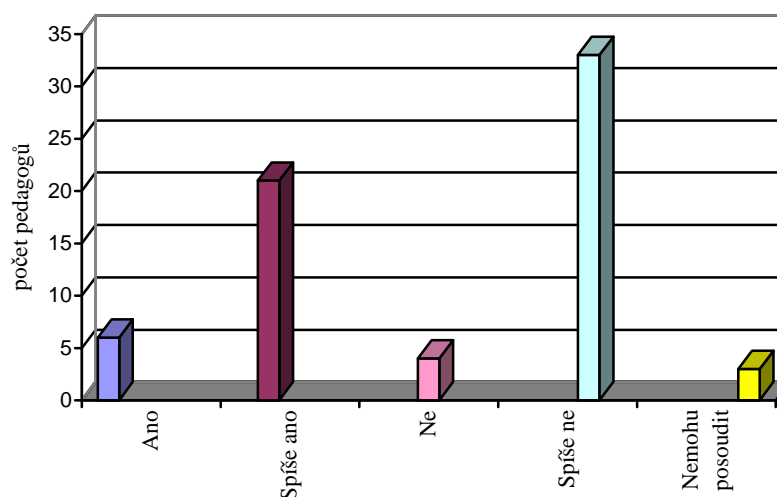
patří 21 pedagogů. Pátou poslední skupinu tvoří různorodé odpovědi a tak jsem tuto skupinu nazvala jako **ostatní**. Do této skupiny patří odpovědi 19 pedagogů, sem spadají odpovědi např: tolerance chyb, častější procvičování učiva, doučování.

Zda je výuka pro žáky s SVPŠD zajištěna i po materiálové stránce na to jsem hledala odpověď v otázce číslo 12, která je uzavřená respondenti, zde jen označili svoji odpověď.

12) Máte k dispozici dostatek materiálu k výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD?

- ano
- spíše ano
- ne
- spíše ne
- nemohu posoudit

Graf 12: Materiálové zajištění pro výuku



V otázce dvanáct 33 pedagogů vyznačilo odpověď spíše ne, 21 jich zaznačilo odpověď spíše ano, odpověď ano označilo pouze 6 pedagogů, 4 pedagogové označili odpověď ne. A 3 pedagogové nemohou posoudit. Z těchto odpovědí vyplývá, že podle pedagogů je vybavení pro výuku žáků se SVPŠD spíše nedostatečné. Pro školu je zajištění takovýchto materiálů velmi nákladné a každá škola si takové náklady

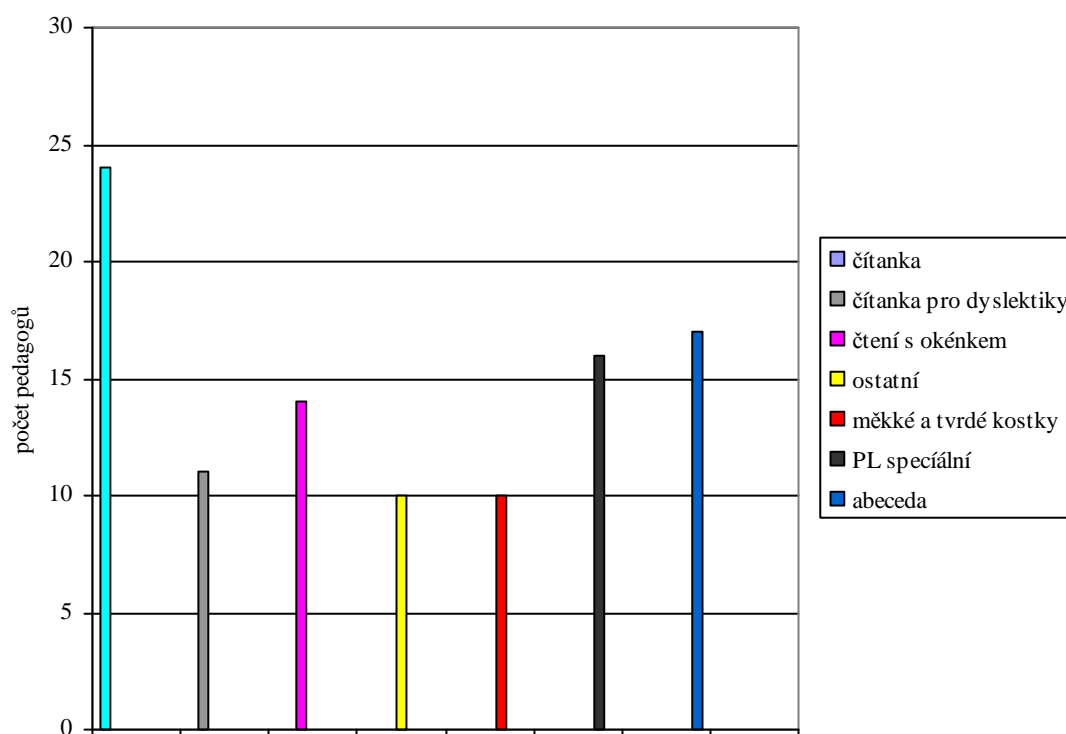


nemůže dovolit. K výuce žáků se SVPŠD je velmi důležité používat pomůcky k výuce, které žákům usnadňují vzdělávání, kompenzují jejich obtíže a pomohou se vyrovnat s nedostatky. Bohužel podle pedagogů je takových materiálů málo.

Třináctou otázkou jsem se zaměřila na zjištění, jaké pomůcky pedagogové využívají při vyučování čtení a psaní žáků se SVPŠD.

13) Jaké používáte pomůcky při výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD?

Graf 13: Pomůcky při výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD



Třináctá otázka byla otevřená a pedagogové zde mohli vypsát, jaké pomůcky používají. K nejvíce používané pomůcce patří **čítanka**, tuto odpověď zvolilo 24 pedagogů, názornou pomůcku **abecedu** používá 17 pedagogů, 16 pedagogů používá jako pomůcku při výuce **speciální pracovní listy** (pracovní listy jsou zaměřené na speciální obtíže žáků a slouží jak k procvičení, tak i k reedukaci). **Čtení s okénkem** tento způsob preferuje 14 pedagogů, dítě čte pomocí okénka díky, kterému vidí jen pár slov a nerozptyluje ho ostatní slova a řádky. **Čítanku pro dyslektiky** zvolilo jako

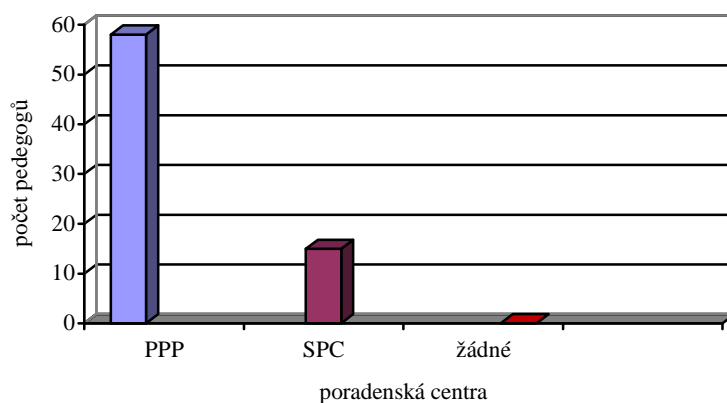
pomůcku 11 pedagogů, 10 pedagogové používají jako pomůcku při výuce **měkké a tvrdé kostky** (pomůcka při reedukaci měkkých a tvrdých slabik). Ostatní pomůcky jsem zařadila do skupiny s názvem **ostatní**, protože se vyskytovali jen ojediněle. Zde je 10 odpovědí, patří sem např. bzučák, kartičky s přehledem učiva, vlastní pomůcky. Využívání pomůcek při výuce je velmi důležité a pedagogové se snaží je do výuky zařazovat, setkala jsem se i sama u svého syna s tím, že paní učitelka si opravdu pomůcky pro výuku vyrábí sama, protože každé dítě je jiné a je výhodnější si pomůcky vyrobit, pokud škola nemá dostatek finančních prostředků k jejich pořízení.

Čtrnáctou otázkou jsem se snažila zjistit, jestli pedagogové spolupracují s poradenskými centry, popřípadě jakými. Spolupráce s poradenským centrem je pro pedagogy velice důležitá.

14) S jakým poradenským centrem spolupracujete?

- speciálně pedagogická centra – SPC
- pedagogicko-psychologická poradna – PPP
- žádné

Graf 14: Spolupráce s poradenskými centry



Čtrnáctá otázka měla uzavřené odpovědi, ale pedagogové mohli zaznamenat i více možných odpovědí. S Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) spolupracuje všech 58 pedagogů, se speciálně pedagogickým centrem (SPC) spolupracuje 5 pedagogů. Z toho vyplývá, že služby SPC a PPP současně využívá 5 pedagogů. Poradenská centra pedagogům radí jakou zvolit techniku a metodiku práce se žákem

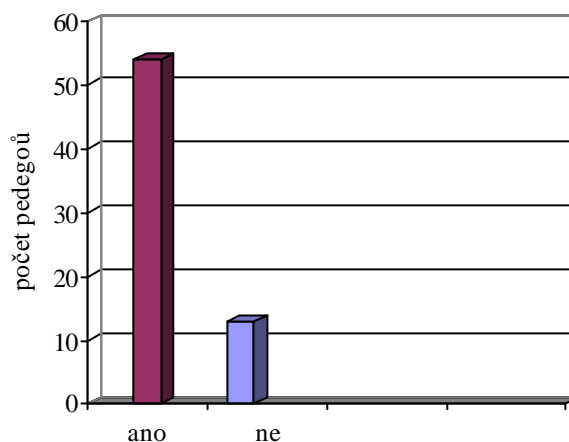
s SVPŠD při reedukace. Spolupráce mezi pedagogem a poradenským centrem je velmi důležitá pro zajištění kvalitní péče o děti se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

Otázkou č. 15 jsem se snažila zjistit, zda při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pedagogové spolupracují s poradenským centrem.

15) Spolupracujete při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu s poradenským centrem?

- ano
- ne

Graf 15: Spolupráce při tvorbě IVP



Z grafu číslo 15 vyplývá, že 54 pedagogů při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu spolupracuje s poradenským centrem a 13 pedagogů vypracovává IVP samo bez odborné pomoci. Podle Školského zákona vyhláška 73/2005 Sb. by se měl individuální vzdělávací plán vypracovávat ve spolupráci s poradenským centrem. Záporná odpověď se dá vysvětlit třeba tak, že pedagogové buď neví, že při vypracovávání IVP mají spolupracovat s poradenským centrem. Tvoření individuálního vzdělávacího plánu bez pomoci poradenského centra může znamenat problém při zařazení žáka se SVPŠD do běžných škol a nemusí být dobře zajištěny speciální podmínky pro tyto žáky. Pokud se, ale vrátím k výsledkům z grafu číslo 13, kde všichni pedagogové odpověděli, že spolupracují s poradenskými centry, mohu se domnívat, že k záporné odpovědi v otázce číslo 14 mohlo dojít k nejasnosti v terminologii.

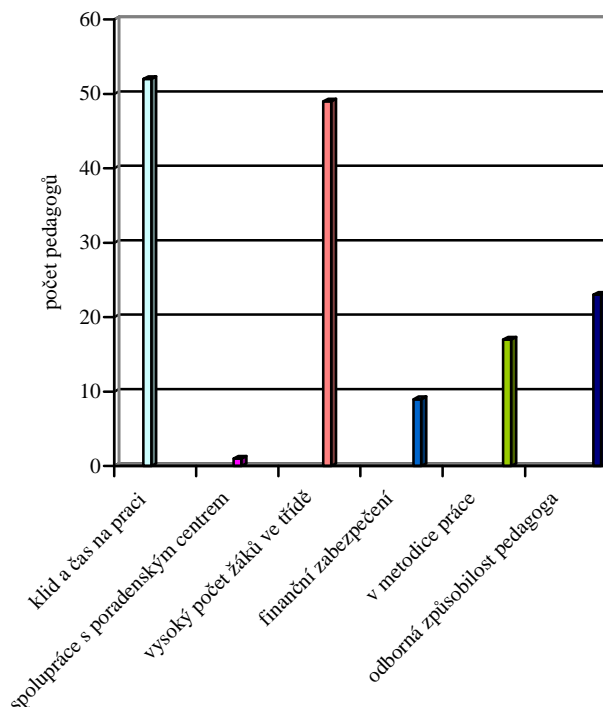
Otázku číslo 16 jsem směřovala k inkluzivnímu vzdělávání a snažila jsem se zjistit, jaké nedostatky vidí pedagogové při realizaci inkluzivního vzdělávání. Respondenti měli možnost vybrat si několika odpovědí a mohli vyznačit i více odpovědí.

Pro zajištění úspěšné inkluze žáků s SVPŠD je potřebné splnění několik podmínek.

16) Kde spatřujete nedostatky v inkluzivním vzdělávání?

- ve spolupráci s poradenským centrem
- ve vysokém počtu žáků ve třídě
- v metodice práce se žáky SVPŠD
- ve finančním zabezpečení
- odborná způsobilost pedagoga

Graf 16: Nedostatky v inkluzivním vzdělávání



Největší nedostatek vidí pedagogové v tom, že nemají **klid a čas na práci** tuto odpověď označilo 52 respondentů z 67. Dalším nedostatkem z pohledu pedagogů je

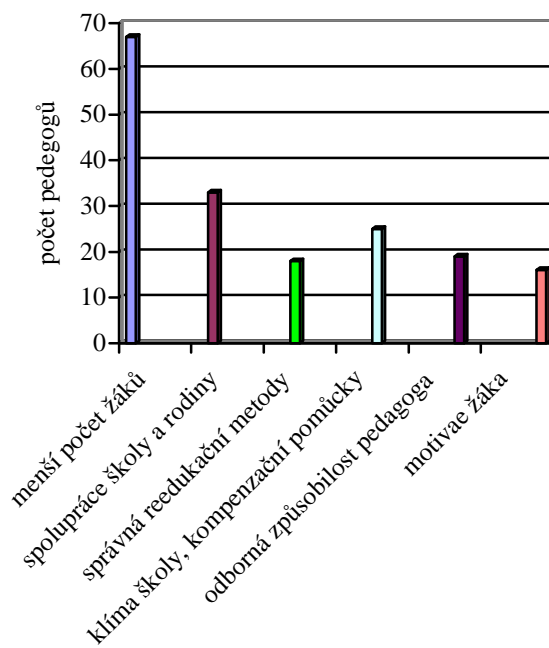
**vysoký počet žáků ve třídě.** Tuto odpověď označilo 49 respondentů. **Odbornou způsobilost pedagogů** považuje 23 respondentů za nedostatečnou. Pedagogové za další nedostatek považují **metodiku práce se žáky s SVPŠD.** Tato odpověď se vyskytla 17 krát. Problém ve **finančním zabezpečení** spatřují 9 pedagogů. A nejmenší problém je ve **spolupráci s poradenským centrem.** Tuto odpověď uvedl jen 1 respondent. Z odpovědí vyplývá, že pokud by byl snížený počet žáků ve třídě, byl by větší klid na práci a individuální přístup nejen k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ke všem ostatním žákům ve třídě.

Nyní víme, jaké pedagogové vidí nedostatky v inkluzivním vzdělávání, proto mě zajímalo i to co považují za důležité pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Otázka č. 17 byla uzavřená, respondenti měli možnost zaškrtnout i více odpovědí.

17) Jaké podmínky jsou podle Vás důležité pro úspěch žáka s SVPŠD ve škole?

- motivace žáka
- menší počet žáků ve třídě
- spolupráce rodiny a školy
- odborná způsobilost pedagoga
- používání správných reedukačních metod při výuce
- příznivé klima školy a vybavenost školy kompenzačními pomůckami

Graf 17: Podmínky pro úspěch ve školní docházce u žáků s SVPŠD



Z 67 respondentů vybralo 67 odpověď **menší počet žáků ve třídě**, v další řadě je pro pedagogy důležitá **spolupráce rodiny a školy** to vybralo 33 respondentů, 25 respondentů považuje za důležité **příznivé klima školy a vybavenost školy kompenzačními pomůckami**, 19 respondentů tvrdí, že pro úspěšné zvládnutí školní docházky je důležitá **odborná způsobilost pedagoga**, pro 16 respondentů je důležitá **motivace žáka** a **používání správných reedukačních metod** je důležité pro 16 respondentů.

Z grafu tedy můžeme vyčíst, že pro úspěšné zvládnutí školní docházky u žáků s SVPŠD by mohl přispět menší počet žáků ve třídách. Pedagog by se mohl věnovat individuálněji žákům, spolupráce rodiny a školy, příznivé klima školy a vybavenost školy kompenzačními pomůckami, odborná způsobilost pedagogů, motivace žáka a používání správných reedukačních metod.

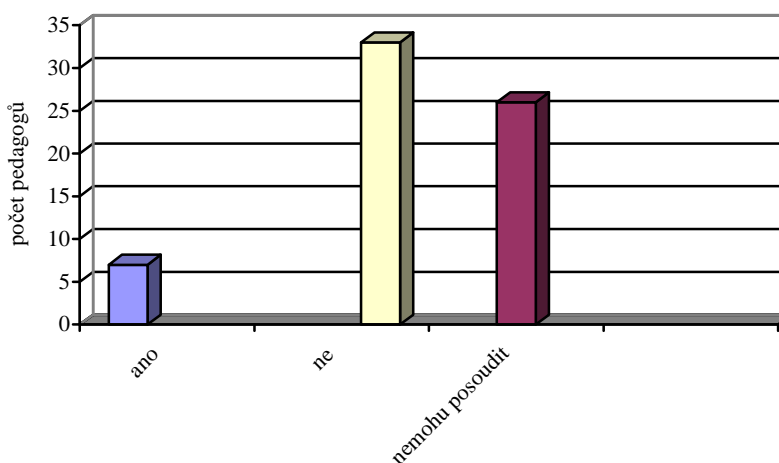
Když srovnáme výsledky z grafu č. 14 a grafu č.15 tak nám z toho vyplývá, že pokud by se snížil počet žáků ve třídách pedagogové by měli větší klid na práci s menším počtem žáků se mohou více individuálně věnovat žákům s SVPŠD, ale i ostatním žákům. Pro pedagogy je velmi důležitá jejich odborná způsobilost, kterou považují za nezbytnou součást při výuce žáků SVPŠD.

Další otázka se týkala toho, zda podle pedagogů jsou příznivé podmínky pro inkluzi žáků s SVPŠD. Tato otázka byla uzavřená, pedagogové měli na výběr ze tří možných odpovědí.

18) Jsou podle vás ve vaší škole příznivé podmínky pro inkluzi žáků s SVPŠD?

- ne
- ano
- nedokážu posoudit

Graf 18: Názor pedagogů na příznivé podmínky pro inkluzi



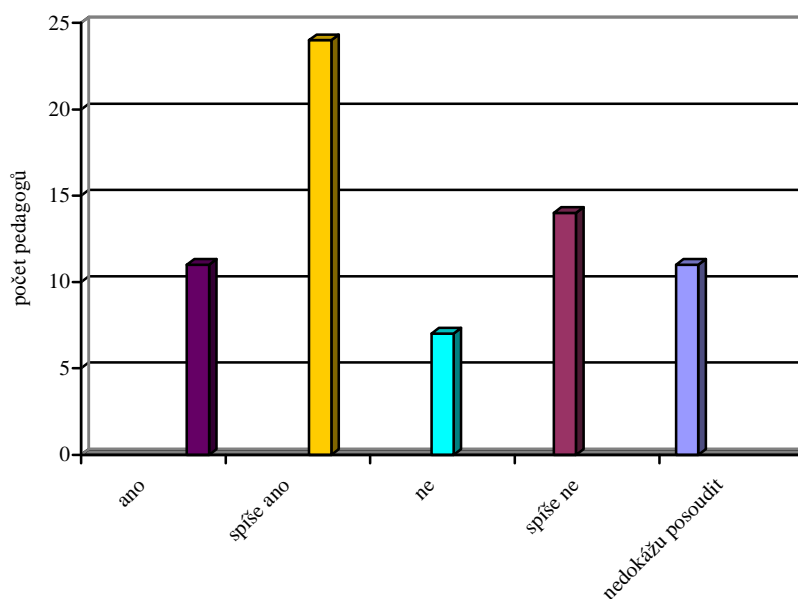
Dnešní podmínky pro inkluzi žáků s SVPŠD považuje za nevyhovující 33 respondentů, 26 respondentů nedokáže danou situaci posoudit, ale potěšující může být to, že 8 pedagogů považuje podmínky na své škole za vyhovující. Z grafu vyplývá, že pedagogové v současnosti vidí spíše nedostatky (viz. Graf č. 14). Inkluze je v počáteční fázi a proto se pedagogové zatím spíše potýkají s problémy. Za úspěšné tak můžeme považovat to, že na některých školách jsou vhodné podmínky pro žáky s SVPŠD.

Devatenáctá otázka je zaměřena na to zda je inkluze přínosem pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Respondenti měli na výběr z pěti odpovědí otázka je uzavřená.

19) Je podle vás inkluze přínosem pro žáky s SVPŠD?

- ano
- spíše ano
- ne
- spíše ne
- nedokážu posoudit

Graf 19: Je inkluze přínosem pro žáky s SVPŠD



Inkluze pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je považována spíše za přínos tuto odpověď označilo 24 respondentů, kladné inkluzi vidí 11 respondentů, 14 pedagogů odpovědělo spíše ne a negativně přínos inkluze pro žáky SVPŠD vidí 7 pedagogové. Zda je inkluze přínosem či nikoliv nedokázalo posoudit 11 respondentů.

Z grafu vyplývá převážně pozitivní pohled pedagogů na inkluzi. Pro žáky se SVPŠD je přínosem to, že je zapojen do běžného kolektivu, necítí se být vyloučení, ve svých spolužácích vidí vzor pro dosažení úspěchu, toto vše vede k dobrému psychickému vývoji.

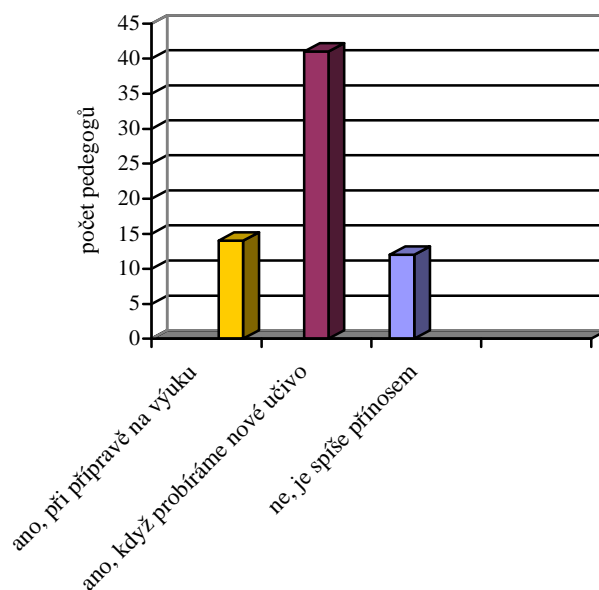
Další dvacátou otázkou jsem se snažila zjistit, zda přítomnost žáka se SVPŠD je pro pedagoga při výuce náročnější. Otázka byla uzavřená a na výběr bylo ze tří možných odpovědí.



20) Je pro Vás přítomnost žáka s SVPŠD při výuce náročná?

- ano, při přípravě na výuku
- ano, když probíráme nové učivo
- ne, je spíše přínosem

Graf 20: Náročnost při výuce



Přítomnost žáka s SVPŠD je pro většinu pedagogů náročnější 41 uvedlo, že náročnost vidí hlavně při probírání **nového učiva**, 14 pedagogů vidí **náročnost při přípravě na vyučování**, pro 12 pedagogů je přítomnost žáka s SVPŠD **přínosem**.

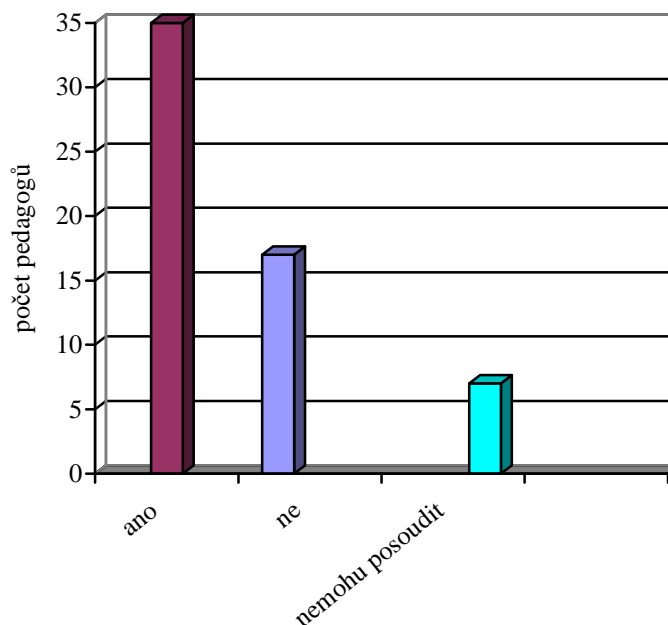
Náročnost při probírání nového učiva si můžeme vysvětlit tak, že žák se SVPŠD potřebuje delší čas na pochopení učiva, pedagog se musí žákovi více věnovat, s tím souvisí i náročnější příprava na vyučování pedagog musí dbát na dodržení stanovených cílů v IVP, hledá vhodný způsob jak dané učivo žákovi přiblížit, hledá nové metody výuky, příprava pracovních listů a hlavně musí výuku přizpůsobit i ostatním žákům tak, aby byla pro všechny zajímavá a přínosná.

Otázka číslo 21 je zaměřena na názor pedagogů, zda souhlasí či nesouhlasí s inkluzí žáků do běžných škol. Otázka je uzavřená a má tři možné odpovědi.

21) Měli by se žáci se SVPŠD vzdělávat v běžných školách?

- ano
- ne
- nemohu posoudit

Graf 21: Měli by se žáci se SVPŠD vzdělávat v běžných školách



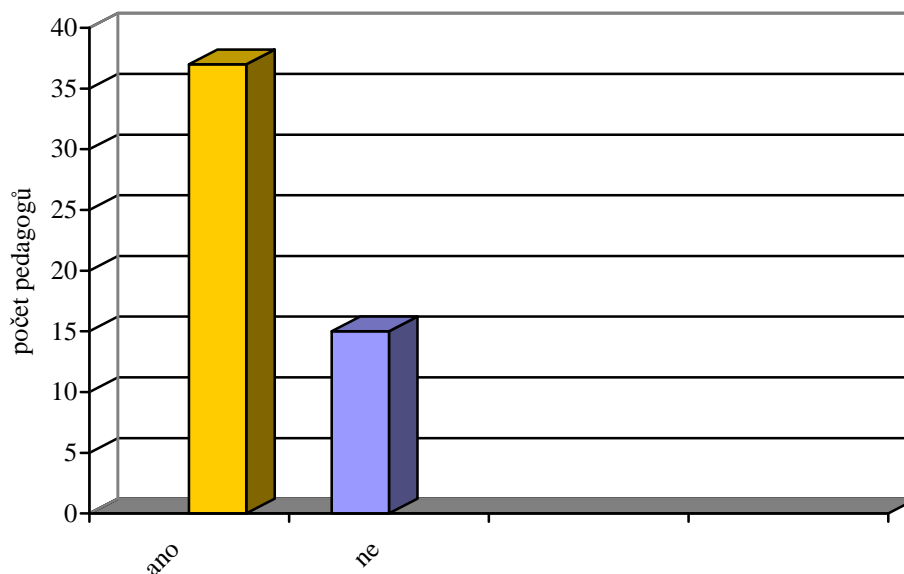
Z celkového počtu oslovených respondentů svůj souhlas se vzděláváním žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností se vyjádřilo 35. Nesouhlas 17 respondentů a 15 tuto problematiku nedokáže posoudit. V grafu č. 20 můžeme vidět kladný přístup pedagogů k inkluzi žáků se SVPŠD a můžeme to považovat za úspěšný krok k naplnění inkluzivního vzdělávání.

Poslední otázkou jsem zjišťovala, zda je práce pro pedagoga se žákem SVPŠD přínosná či nikoliv. Otázka je uzavřená

22) Je pro Vás práce se žákem se SVPŠD přínosem?

- ano
- ne

Graf 22: Je práce se žákem s SVPŠD přínosná



Na poslední otázku neodpověděli 4 respondenti. Práci se žáky s specifickou vývojovou poruchou školních dovedností považuje za přínosnou 48 respondentů a negativně se vyjádřilo jen 15 respondentů.

Vzdělávání žáků s SVPŠD vyžaduje vynaložení velké spousty energie pro pedagogy, ale úspěchy jaké žák a pedagog prožívají, při dosažení stanoveného cíle určitě přináší neskutečnou odměnu za vynaložené úsilí

## 4.5 Shrnutí a vyhodnocení průzkumného šetření

V následující podkapitole se pokusím zjistit, zda se potvrdily stanovené hypotézy a zda došlo k naplnění stanoveného cíle. Výsledky průzkumu se vztahují jen na základní školy v Brně a ve Vyškově.

**Hypotéza č. 1:** V běžných základních školách je velký výskyt žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

Ve zkoumaném vzorku v běžných základních školách je celkem 1395 žáků a z toho je 137 žáků s diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Průměrný počet žáků v jedné třídě běžné základní škole je 21 dětí na jednoho pedagoga. Ale reálně se ve třídách vyskytuje 26 až 28 žáků, jen výjimečně je ve třídě menší počet žáků. Z průzkumného šetření také plyne, že v některých třídách je i více žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Podle výsledků průzkumu má každé desáté dítě specifickou vývojovou poruchu školních dovedností. Hypotéza, zda je v běžných základních školách vysoký výskyt žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností se potvrdila.

**Hypotéza č. 2:** Nejčastěji vyskytovanou specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je dyslexie

Nejčastěji je diagnostikovaná dyslexie a dysgrafie, tyto specifické vývojové poruchy školních dovedností bývají velmi často diagnostikovány současně, dále se ve školách vyskytuje i dysortografie. Další specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou zastoupeny jen v malém množství a některé ve školách nejsou zastoupeny vůbec. Výsledky získané v tomto průzkumu jsou souhlasné s názory odborníků, kteří tvrdí, že dyslexie, dysgrafie a dysotografie patří k nerozšířenějším specifickým vývojovým poruchám školních dovedností. I tato hypotéza byla průzkumem potvrzena.

**Hypotéza č. 3:** K nejvíce používaným metodám a formám výuky čtení a psaní patří analyticko-syntetická metoda

K nejpoužívanějším metodám při výuce čtení a psaní u žáků se SVPŠD patří analyticko-syntetická metoda. Pedagogové tuto metodu volí, protože pro používání analyticko-syntetické metody mají nejvíce podkladů i materiálů k výuce a tato metoda má i nepropracovanější metodiky. Některé školy mají menší finanční rozpočet a tak pedagogové musejí využívat jen dostupné možnosti, někteří si vytvářejí pomůcky na vyučování i sami.

K nejvíce používaným organizačním formám patří forma frontální, ale nejde o jedinou používanou formu. Pedagogové nejvíce kombinují při výuce čtení a psaní u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností formy frontální, skupinovou a individualizovanou. Pedagogové organizaci výuky mění podle potřeb žáků. Průzkum tuto hypotézu potvrdil.

**Hypotéza č. 4:** Pedagogové nejčastěji spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Odbornou pomoc nejvíce pedagogové vyhledávají v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a ve Speciálně pedagogickém centru (SPC). Všichni oslovení respondenti spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). V několika třídách je přítomen i asistent pedagoga. Tato hypotéza se potvrdila.

**Hypotéza č. 5:** Pedagogové považují inkluzivní vzdělávání za přínosné pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

Průzkum ukázal, že inkluze pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je považována spíše za přínos, kladné inkluzi hodnotí pouze malé množství pedagogů, třetina dotazovaných respondentů nevidí přínos v inkluzivním vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. A z 67 respondentů tuto otázku 11 nedokáže posoudit. Tato hypotéza se nepodařila ani potvrdit ani vyvrátit, protože někteří respondenti nedokáží danou problematiku posoudit.

**Hypotéza č- 6:** Inkluzivní vzdělávání v dnešní podobě již nemá žádné nedostatky.

V inkluzivním vzdělávání spatřuje spousta pedagogů jisté nedostatky, jako největší nedostatek vidí pedagogové klid a čas na práci s tím souvisí i vysoký počet žáků ve třídě. Tyto nedostatky nemohou samotní pedagogové odstranit, mohou

jen přizpůsobit výuku pomocí vhodných metod a forem výuky. Většina pedagogů přijímá inkluzivní vzdělávání jako určitou výzvu a je pro ně přínosem, i přes náročnost při přípravě na výuku, při probírání nového učiva. Učení žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je pro pedagogy náročné, ale zároveň je pro ně i radostí, když prožívají společné úspěchy se svými žáky. Tuto hypotézu se nepodařilo potvrdit inkluzivní vzdělávání i v dnešní době má ještě spoustu nedostatků. Doporučením pro další práci je menší počet žáků ve třídě, používání různých metod a forem práce se žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností, používání kompenzačních pomůcek.

Cíl průzkumného šetření. Jak je zajištěna výuka čtení a psaní v běžné základní škole u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Jaké metody a formy se používají při výuce čtení a psaní u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. S kým pedagogové spolupracují a jaký je jejich pohled k inkluzivnímu vzdělávání. Tyto cíle se podařilo splnit. Výuka čtení a psaní u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností má jisté nedostatky, které jsou bohužel kompetenci ředitelů škol a ne u samotných pedagogů. Pro úspěšnou inkluzi žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností by bylo dobré snížit počet žáků ve třídách. Pedagogové by mohli při vyučování používat více metod výuky. Spolupráce pedagogů a poradenských center je na dobré úrovni, pedagogové se snaží využít spolupráci a radu od odborníků

## ZÁVĚR

Téma mé bakalářské práce je problematika „Specifické vývojové poruchy školních dovedností na prvním stupni základní školy“. Vzdělávání dětí se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností patří stále k aktuálnímu tématu hlavně z hlediska zařazování těchto dětí do běžných základních škol.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak je zajištěna výuka žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností, jaké metody a formy používají pedagogové při výuce čtení a psaní v běžných základních školách na prvním stupni. Dále jsem se zajímala o názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Průzkumné šetření prokázalo, že pedagogové zajišťují výuku čtení a psaní u žáků s SVPŠD přizpůsobováním organizačních forem výuky, podporují svoje žáky, umožňují jim zažít úspěch, spolupracují s poradenskými centry. Snaží se pro žáky vytvořit příjemnou atmosféru ve třídě. Inkluzivní vzdělávání je tedy zajištěno vhodným způsobem, při podmínkách jaké mají na svých školách. Pro žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je inkluze přínosem. Žák se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je zapojen do běžného kolektivu, necítí se být vyloučen, ve svých spolužácích vidí vzor pro dosažení úspěchu, toto vše vede k dobrému psychickému vývoji. K tomuto názoru se přiklání i řada odborníků (Zelinková O., Matějček Z.)

Podle průzkumného šetření je v základních školách v Brně a Vyškově inkluzivní vzdělávání i přes všechny svoje úskalí možné. Záleží vždy na pedagogovi, jakou formou bude vést výuku, jestli bude hledat nové postupy, materiály pro žáky. Toto vše může vést k podpoře inkluzivního vzdělávání. Při inkluzivním vzděláváním by mělo být přihlédnuto vždy ke každému dítěti individuálně, ne pro každé dítě je inkluzivní vzdělávání vhodné.

Výsledky průzkumného šetření inkluzivního vzdělávání v základních školách v Brně a ve Vyškově se shodují s názory odborníků v teoretické části. Odborníci zastávají názor, že nejčastěji se vyskytuje dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. Velkou podporou inkluzivního vzdělávání, by bylo snížení počtu žáků ve třídách, aby se pedagog zvládl věnovat žákovi se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností individuálněji. Na druhé straně by to byla velká finanční zátěž pro školu.

Tento průzkum by mohl do budoucna posloužit jako pomůcka pro ředitele základních škol k podpoře inkluzivního vzdělávání. Průzkumem jsem zjistila, jaké nedostatky vidí pedagogové v inkluzivním vzdělávání a i toto zjištění by mohlo pomoci k odstranění některých překážek při inkluzivním vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. V základní škole v Brně Slatině paní ředitelka uvítala tento průzkum a chtěla znát jeho výsledky. Na základě průzkumu se rozhodla přijmout do základní školy speciálního pedagoga, který by prováděl reedukaci se žáky se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Přínosem praktické části je odhalení nedostatků, které vidí pedagogové, při realizaci inkluzivního vzdělávání. K úplnému naplnění inkluzivního vzdělávání je hodně dlouhá cesta, ještě je třeba upravit spoustu okolních podmínek, pomoci může vedení školy, ale i pedagogové v samotném přístupu k inkluzivnímu vzdělávání.

Děti se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností jsou oslabené v určité oblasti, ale když dítě budeme podporovat a oceňovat jeho úspěchy může dosáhnout svých cílů snáze.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 190 s. ISBN 978-802-105-329-8.

ČEDÍK, M. ZELINKOVÁ, O. *Mám dyslexii*. vyd. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0349-0.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*, vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, D. ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-474-8.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. vyd. 1. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-807-367-679-7.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. upr. a rozš. vyd. Jinočany: HaH, 1995, ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 3. vyd. 243 s. ISBN 14-026-76.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. A KOL. *sociální aspekty dyslexie*, Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*, Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-033-4.

MONÁTOVÁ, L. *Pedagogika speciální*, Brno: Masarykova univerzita, 1994, ISBN 80-210-1009-6.

OPAŘIOLOVÁ, D. VÍTKOVÁ, M. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, ISBN 978-80-210-5994-8.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. vyd. Brno: Padio, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, V., *Cvičení pro děti nespecifickými poruchami učení*, 4. vyd., Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-350-6.

PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RÝDLOVÁ, D. *Dyslexie, smutek, mindráky a já*. vyd.1. Chomutov: Ideas Advertising s. r. o., 2010, ISBN 978-80-254-8192-9.

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, O. A KOLEKTIV. *Metodická příručka projektu šance pro všechny aneb rovný přístup ke vzdělání*. vyd. 1. Praha: 2011, ISBN 978-80-260-0885-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

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

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia And Other Learning Difficulties*, Oxford University Press, 1998, ISBN 80-7169-773-7

SIMON, H. Dyskalkulie – Koncern mit Rechenswache wirksam helfen, Stuttgart, 2005, ISBN 80-7367-104-2

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

KREMLIČKOVÁ, M. a NOVOTNÁ, M. *Dysmúzie*. ..[online]. 9. 7. 2014 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.modrykonik.cz/dysmuzie/>

NAVRÁTILOVÁ, M., *O metodice Sfumato* [online] 20.8.2014 [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

MAŇASOVÁ, M., *Jdeme do školy* [online] 13.8.2014 [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: <http://www.jdemedoskoly.cz/clanek/4272/dyslexie>

*MŠMT* [online] 6.2 2015 [cit. 2015-02-06]. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Sbírka zákonů Česká republika. 2005, Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

*Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. 9.7.2014 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20307>

ZELENÝ S., *SPU není nadávka aneb dítě se specifickými poruchami není hloupé*..[online]. 6. 7. 2014 [cit. 2014-07-06]. Dostupné z: <http://www.zs-jana-wericha.cz/res/data/079/008626.pdf>

## **SEZNAM ZKRATEK**

- IVP - Individuální vzdělávací plán
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- SPC - Speciální pedagogické centrum
- SVPŠD - Specifické vývojové poruchy školních dovedností

# SEZNAM GRAFŮ

## Seznam grafů

Graf 1: Vaše pohlaví .....	39
Graf 2: Třída kde učí respondenti .....	39
Graf 3: Počet žáků ve třídě .....	40
Graf 4: Délka praxe pedagogů .....	41
Graf 5: Dosažené vzdělání .....	41
Graf 6: Počet žáků se SVPŠD ve třídě.....	42
Graf 7: Přítomnost asistenta ve třídě.....	43
Graf 8: Jaké SVPŠD se vyskytují ve třídě .....	44
Graf 9: Používané metody při výuce žáků SVPŠD .....	45
Graf 10: Používané formy při výuce.....	46
Graf 11: Jak je přizpůsobena výuka čtení a psaní u žáků s SVPŠD .....	47
Graf 12: Materiálové zajištění pro výuku .....	48
Graf 13: Pomůcky při výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD .....	49
Graf 14: Spolupráce s poradenskými centry .....	50
Graf 15: Spolupráce při tvorbě IVP .....	51
Graf 16: Nedostatky v inkluzivním vzdělání.....	52
Graf 17: Podmínky pro úspěch ve školní docházce u žáků s SVPŠD .....	54
Graf 18: Názor pedagogů na příznivé podmínky pro inkluzi .....	55
Graf 19: Je inkluze přínosem pro žáky s SVPŠD .....	56
Graf 20: Náročnost při výuce.....	57
Graf 21: Měli by se děti s SVPŠD vzdělávat v běžných školách .....	58
Graf 22: Je práce se žákem s SVPŠD přínosná .....	59

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník .....	I
----------------------------	---

# PŘÍLOHY

## **Příloha A – Dotazník**

### SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHOU ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Lenka Bednářová, Speciální pedagogika-vychovatelství, UJAK Praha 2014

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

Jmenuji se Lenka Bednářová, jsem studentkou třetího ročníku Speciální pedagogiky – vychovatelství Univerzity Jana Ámose Komenského v Praze. Píši bakalářskou práci na téma Specifické vývojové poruchou školních dovedností na prvním stupni základní školy. Chtěla bych Vás poprosit o spolupráci při mé práci a o vyplnění dotazníku. Cílem mého výzkumu je zjistit kolik žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností navštěvuje běžnou základní školu a jakou metodou je vyučováno čtení a psaní. Vybrané odpovědi zakroužkujte, nebo jinak zvýrazněte, u některých otázek bude možné vybrat z více možností.

Za tyto informace budu moc vděčná.

Děkuji za vaše odpovědi a čas strávený nad jeho vyplňováním.

1) Vaše pohlaví?

2) Třída, kde učíte?

3) Kolik máte žáků ve třídě?

4). Délka Vaší praxe jako pedagoga?

5) Vaše dosažené vzdělání?

6) Počet žáků se SVPŠD, které máte ve třídě?

7) Máte ve třídě žáka s asistentem?

a) Ano

b) Ne

8) Jaké SVPŠD se vyskytují ve vaší třídě? (možnost více odpovědí)

a) Dysgrafie          c) Dyslexie          e) Dysortografie

b) Dyspinxie          d) Dymúzie

9) Kterou metodu při výuce psaní a čtení žáků s SVPŠD používáte? (možnost více odpovědí)

a) Syntetickou

b) Analytickou

c) Analyticko – syntetickou

d) Sfumáto

10) Jakou z organizačních forem výuky volíte při vyučování čtení a psaní u žáků s SVPŠD?  
(možnost více odpovědí)

a) skupinová

b) frontální

c) kooperativní

d) párová

e) individualizovaná

11). Jak přizpůsobujete výuku čtení a psaní žákům s SVPŠD?



12). Máte k dispozici dostatek materiálu k výuce čtení a psaní u žáků SVPŠD?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne
- d) Spíše ne
- e) Nemohu posoudit

13). Jaké volíte pomůcky při výuce čtení a psaní u žáků s SVPŠD?

14). S jakým poradenským centrem spolupracujete? (možnost i více odpovědí)

- a) Speciálně-pedagogická centra SPC
- b) Pedagogicko-psychologická poradna PPP
- c) Žádné

15). Při přípravě individuálního plánu spolupracujete s poradenským centrem?

- Ano
- Ne

16). Kde spatřujete nedostatky v inkluzivním vzdělávání? možnost i více odpovědí)

- a) Klid a čas na individuální práci se žáky s SVPŠD
- b) Ve spolupráci s poradenským centrem
- c) Ve vysokém počtu žáků ve třídě
- d) Ve finančním zabezpečení
- e) V metodice práce se žáky SVPŠD
- f) Odborná způsobilost pedagoga

17. Jaké podmínky jsou podle vás důležité pro úspěch žáka s SVPŠD ve škole? (možnost i více odpovědí)

- a) Motivace žáka
- b) Menší počet žáků ve třídě
- c) Spolupráce školy a rodiny
- d) Odborná způsobilost pedagoga
- e) Používání správných reedukačních metod při výuce
- f) Příznivé klíma školy a vybavenost školy kompenzačními pomůckami

18). Jsou podle Vás ve vaší škole příznivé podmínky pro inkluzi žáků s SVPŠD?

- a) Ne
- b) Ano
- c) Nedokážu posoudit

19). Má inkluze přínos pro žáky s SVPŠD ve výuce čtení a psaní?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne
- d) Spíše ne
- e) Nedokážu posoudit

20). Je přítomnost žáka s SVPŠD pro Vás při výuce náročná?

- a) Ano, při přípravě na výuku
- b) Ano, když probíráme nové učivo
- c) Ne, je spíše přínosem

21). Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVPŠD do běžných tříd?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedokážu posoudit

22). Je pro Vás práce s žákem se SVPŠD přínosem?

- a) Ano
- b) Ne

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Lenka Bednářová

**Obor:** Speciální pedagogika - vychovatelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Specifické vývojové poruchy školních dovedností na prvním stupni základní školy

**Rok:** 2015

**Počet stran textu bez příloh:** 56

**Celkový počet stran příloh:** 4

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 19

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 2

**Počet internetových zdrojů:** 6

**Počet ostatních zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Martina Bürgerová