

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2013–2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Novotná**

**Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální  
vzdělávací potřeby**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Janková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2013-2015**

**DIPLOMA THESIS**

**Jana Novotná**

**Individual educational plan of a pupil integrated for special  
educational needs**

Prague 2015

The diploma thesis work supervisor:

Mgr. Jana Janková

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová 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 21. 2. 2015

Jana Novotná

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Jankové za cenné rady, odborné podněty a připomínky, které mi poskytovala v průběhu přípravy a psaní diplomové práce.

## **Anotace**

Tato diplomová práce je složena ze dvou částí. Teoretická část se zabývá všeobecnou charakteristikou speciálních vzdělávacích potřeb, individuálního vzdělávacího plánu, narušené komunikační schopnosti a charakteristikou vzdělávání žáků v prostředí málotřídní školy. Vymezuje pojmy, jako jsou integrace žáků, individuální vzdělávací plán, narušená komunikační schopnost, vývojová dysfázie a málotřídní škola. Praktická část obsahuje výzkum, který se zabývá vlivem individuálního vzdělávání integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v prostředí málotřídní školy. Výsledky práce jsou shrnuty a zhodnoceny na konci praktické části. Z výzkumu vyplynulo, že pro vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií je optimální individuální přístup a menší školní kolektiv. Zásadní roli ve vzdělávání dítěte s postižením hraje pozitivní přístup jeho učitelky a vstřícná spolupráce rodiny se školou.

## **Klíčová slova**

Analýza, diagnostika, individuální vzdělávací plán, integrace, málotřídní škola, narušená komunikační schopnost, poradenství, speciální vzdělávací potřeby, spolupráce, vývojová dysfázie.

## **Annotation**

The thesis is composed of two parts. The theoretical part deals with general characteristics of special educational needs, an individual education plan, impaired communication abilities and characteristics of the education of pupils in the environment of a school with very few classes. Defines concepts such as an integration of pupils, an individual educational plan, an impaired communication ability, a developmental dysphasia and a school with very few classes.

The practical part contains a research which concerns the influence of an individual education on an integrated pupil with an impaired communication ability in the environment of a school with very few classes. The results are summarised and evaluated at the end of the practical part. The research showed that factors such as an individual approach and a smaller school team are optimal regarding the education of a pupil with developmental dysphasia. A crucial role in the education of a child with a disability is played by a positive approach of their teacher and a welcoming family cooperation with the school.

## **Key words**

Analysis, collaboration, counselling, developmental dysphasia, diagnosis, impaired communication ability, individual education plan, integration, school with very few classes, special educational needs,

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>10</b>
1.1 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	10
1.2 Typologie integrace.....	11
1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace.....	15
1.4 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	18
1.5 Individuální vzdělávací plán.....	24
<b>2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST</b> .....	<b>27</b>
2.1 Vymezení pojmu komunikace, narušená komunikační schopnost.....	27
2.2 Charakteristika pojmu vývojová dysfázie.....	31
2.3 Etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie.....	34
2.4 Diagnostika a terapie vývojové dysfázie.....	38
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V PROSTŘEDÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>42</b>
3.1 Charakteristika málotřídní školy .....	42
3.2 Současná podoba málotřídní školy.....	43
3.3 Specifické rysy málotřídních škol.....	44
3.4 Žák se SVP v málotřídní škole.....	46
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>4 VLIV IVP NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SVP</b> .....	<b>49</b>
4.1 Cíle a metodologie výzkumu .....	49
4.2 Charakteristika místa šetření .....	51
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	53
4.4 Vlastní šetření .....	54
4.5 Interpretace a diskuse výsledků.....	73
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>87</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>88</b>

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je „Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální vzdělávací potřeby“. Jelikož speciální vzdělávací potřeby zahrnují velmi širokou oblast, téma bylo vymezeno na integrované vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností – vývojovou dysfázií v prostředí málotřídní školy.

V současné době české školství konstatuje, že se zvětšuje počet dětí, které potřebují zvýšenou školskou péči a individuální přístup ve vzdělávání ze strany školy a pedagogů. Tento trend vnímá i autorka diplomové práce, neboť ve školství pracuje téměř 15 roků a vidí, že vzdělávací potřeby nemalé části dětí se natolik liší od potřeb běžné třídy, že je nutné se nad jejich způsobem vzdělávání obzvláště zamýšlet a řešit je pomocí prostředků, které nepatří mezi standartní a běžné, ale určitým způsobem respektují individualitu žáka. Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází v posledních rocích k nezanedbatelným změnám. Celková koncepce vzdělávání těchto žáků respektuje požadavky evropské společnosti. Velkou snahou vzdělávacího systému je integrovat co největší možný počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Žáci jsou vzděláváni po předchozí odborné diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně či ve speciálním pedagogickém centru a při tomto procesu je využíváno speciálně vzdělávacích postupů, využívají se speciální učební pomůcky a respektují se jejich individuální specifické potřeby.

Vzdělávání těchto žáků není záležitostí pouze plně organizovaných škole, ale s touto situací se čím dál častěji potýkají i školy málotřídní. Specifikem málotřídních škol je paralelní vzdělávání více ročníků v rámci jedné třídy. Nejčastěji jsou spojovány dva ročníky, ale není výjimkou, že jsou společně vyučovány tři i více ročníků dohromady. Tohle vzdělávání je velice náročné na přípravu učitele, na celkovou organizaci třídy a samozřejmě má svá pozitiva i negativa. Mezi kladné stránky patří malý počet žáků v rámci jednoho ročníku a tudíž možnost věnovat více času a pozornosti právě dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhé straně je po žácích požadováno velké množství samostatné práce a jsou kladeny nemalé nároky na udržení jejich koncentrace při práci, neboť ve stejný okamžik probíhá výuka druhého ročníku.



Předmětem výzkumného šetření v praktické části této práce bylo poukázat na důležitost individuálního vzdělávání a individuálního přístupu k žákovi s narušenou komunikační schopností. Tento přístup má zcela zásadní vliv na další vývoj vzdělávání a umožňuje učitelce pracovat s žákem jeho osobním tempem tak, aby ho nestresovalo a na úrovni, které je schopno dosáhnout. Při stanovení výzkumných problémů se vycházelo z autorčiny dlouholeté učitelské praxe na základní škole, osobních zkušeností a prostudování odborné literatury vztahující se k dané problematice. Práce byla zpracována pomocí kvalitativního výzkumu. Vycházelo se z analýzy dokumentů ze speciálně pedagogického centra, zúčastněného pozorování a z rozhovorů s třídní učitelkou žáka, byla zpracována kazuistika dítěte. Cílem celé práce bylo zjistit, jaký vliv na vzdělávání dítěte s postižením má individuální přístup učitele a jak důležitou roli hraje spolupráce rodiny dítěte se školou.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V posledních letech se zvětšuje počet dětí, které potřebují zvýšenou školskou péči a individuální přístup ve vzdělávání ze strany školy a pedagogů. Právě tato problematika je obsahem následující kapitoly.

### 1.1 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V současné době naše školství vnímá, že potřeby nemalé části dětí se liší natolik od běžné třídy, že je nutnost se nad jejich způsobem poskytování vzdělávání obzvláště zamýšlet a řešit je prostředky, které nepatří mezi standartní a běžné, určitým způsobem se odlišují a respektují individualitu žáka (Kaprálek, Bělecký, 2004). Tito žáci ke svému vzdělávání potřebují speciální vzdělávací potřeby. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni:

**Žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, specifickými poruchami učení nebo chování, a souběžným postižením více vadami.

**Žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení nebo chování.

**Žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nedostatečným sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení žadatelů o azyl.

**Žáci nadaní a mimořádně nadaní** (Bartoňová, Vítková, 2007).

Speciálně vzdělávací potřeby žáků jsou potřeby zdravotně handicapovaných nebo výjimečně nadaných žáků, kteří ke svému vzdělávání a učení potřebují uplatňovat speciální prostředky a postupy odpovídající jeho individuálním možnostem. Především se zdůrazňují individuální práva žáků a spíše jejich pozitivní možnost než případná omezení (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Pojem speciální vzdělávací potřeby nahradil dříve hojně používaný termín handicap. Speciální vzdělávací potřeby se

vztahují k osobě, které se má poskytovat podpora, a prostředí, která má tuto vhodnou podporu poskytovat (Bartoňová, Vítková, 2007). Tento trend vzdělávání se do školství dostal v devadesátých letech a stal se jeho trvalým jevem. V popředí zájmu stojí individuální speciální vzdělávací potřeby žáků, ke kterým má být přijatá speciálně pedagogická podpora a to na různých místech vzdělávání. Speciální potřeby jsou žákům poskytovány, aniž by se kladl explicitně důraz na tradiční klasifikaci podle druhu postižení (Bartoňová, Vítková, 2007). V současné době se vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáků a ne z kategorizace postižení. Proto se hovoří o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle B. Bazalové je žák se speciálními vzdělávacími potřebami takový žák, který má, ve srovnání s ostatními žáky, větší potíže s učením (Bazalová, 2006).

## **1.2 Typologie integrace**

V současné době je cílem českého školství vytvořit takové školní podmínky a prostředí, které by umožňovalo všem žákům nastolit rovné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a poskytlo jim právo na rozvíjení jejich individuálních možností. Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází v posledních rocích k nepřehlédnutelným změnám. Struktura a celková koncepce vzdělávání těchto žáků se přibližuje požadavkům evropské společnosti. Snahou vzdělávacího systému je integrovat co největší možný počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Zároveň však tyto snahy respektují potřeby žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami, kteří jsou vzdělávání ve speciálních školách (Vítková In: Bartoňová, Vítková, 2007). Integrací je chápáno začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi hlavní skupinu zdravých spolužáků. Žák podstoupí odbornou diagnostiku, na základě které, se stanoví odborná diagnóza. Při vzdělávání se využívá speciálních učebních pomůcek a speciálních vzdělávacích postupů. Stejný názor zastává i Průcha, Walterová, Mareš, neboť integrované vzdělávání chápou jako způsoby a přístupy začlenění žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání v běžných školách. Hlavním cílem je dát možnost žákům se zdravotním postižením společenskou interakci s jejich zdravými spolužáky a přitom respektovat jejich individuální specifické potřeby

(Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Podle profesora Sováka je integrace nejvyšším stupněm socializace žáka, tj. úplného zapojení do společnosti (Sovák In: Müller, 2001).

Školní integrace představuje poskytování postiženým dětem vzdělávání a výchovu podle jejich specifických potřeb především v běžném typu školy, nežli ve speciálních školách. Postižení žáci mají mít možnost se vzdělávat co možná nejvíce se svými vrstevníky, nemusí být přitom vždy vyučováni v běžné třídě. Podíl společného vzdělávání není striktně ustanoven, vždy záleží na individuálních potřebách jednotlivých žáků (Vítková, 2004).

Integraci zřejmě nejlépe vystihuje definice současného švýcarského odborníka zabývajícího se integrací ve speciální pedagogice Bürliho, který ji vnímá jako snahu o poskytnutí výchovy a vzdělání v různých formách žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami a to co možná v nejméně restriktivním prostředí, které co nejlépe odpovídá jeho skutečným potřebám (Bürli In: Vítková, 2004). Taktéž konstatuje, že školní integrace spočívá v úsilí dosažení stavu, který je považován za ideální. Tento stav není pevně stanoven, ale jedná se o měnící se proces. Integrace je chápána jako pokračující redukce distance žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V mezinárodním pojetí lze integraci rozdělit na několik forem:

- fyzická integrace, kterou je myšlena existence postižených a nepostižených na jednom místě,
- funkční integrace, na které aktivně participují obě skupiny,
- sociální integrace, která způsobuje, že všichni zúčastnění patří ke stejné skupině,
- společenská integrace, ta představuje opravdovou účast na společenském a kulturním životě.

Integrace se považuje za proces, při kterém docházejí obě skupiny subjektů k interakci a pozitivním vlivem na sebe působí a ovlivňují se ve smyslu sounáležitosti a pospolitosti. Cílem integrace je vytvoření rovných šancí na vzdělání a výchovu postižených a nepostižených, přičemž ani jedna skupina nemůže pouze dávat a druhá jen brát. Vzájemnost tohoto procesu přibližování může být akceptována různě. V podstatě se jedná o tři procesy přizpůsobení, které se různým způsobem podílejí na konečném výsledku integrace. Jsou to: asimilace, akomodace, adaptace.

**Asimilace** znamená převzetí způsobu chování a jednání většiny za své, převezme je natolik, jak jen bude moci. Jakákoliv odlišnost je považována za negativní a je třeba ji omezit. Tento typ integrace je možný uplatňovat pouze u lehčího typu postižení.

U **akomodace** není cílem potlačovat difference, ale naopak se uznávají práva postižených. Tlak na přizpůsobení působí v první řadě na většinu. Úspěch vždy závisí na vypracování vzájemných vztahů mezi minoritou a majoritou.

V případě **adaptace** je požadováno oboustranné přizpůsobení nepostižených s postiženými. Cílem je přiblížit většinu postiženému jedinci a naopak postiženého jedince skupině. Jedná se o dynamický proces vzájemného přizpůsobování (Vítková, 2004).

Veškeré integrativní snahy vycházejí z práva postižených na vzdělání a rovnost šancí. Tyto snahy byly rozděleny na čtyři modely:

**1. Medicínský model** – vychází z biologicko-organických příčin, což vede k medicínsky organizované péči. Cílem veškerého úsilí je léčba postižení a jeho překonání. Speciálně pedagogická opatření, speciální terapie a podpůrné vyučování se provádějí ve zvláštních zařízeních. Integrace v tomto modelu znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vzdělávání ve speciální škole. Tohle pojetí spočívá v přizpůsobení se žáka stávající struktuře školskému systému.

**2. Sociálně patologický model** – považuje těžkosti v integračním procesu v sociální povaze nikoliv v biologické. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a je třeba je pomocí speciální terapie normalizovat a adaptovat.

**3. Model prostředí** – otázkou je, jak se má změnit školní prostředí, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Škola poskytuje diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb a to s optimálním materiálním a personálním vybavením.

**4. Antropologický model** – vychází z teze, že není nejdůležitější vybavení školy a jejího materiálního prostředí, nýbrž jde o lepší interpersonální interakci. Je nutné respektovat identitu a jedinečnost žáků včetně jejich postižení. Hlavní důraz je kladen na interakci žáka, učitele a spolužáků (Bartoňová, Vítková, 2007).

## Formy integrace

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je uskutečňována různými formami, vždy však vychází z individuálních potřeb dítěte tak, aby pro ně i jeho rodinu byla co nejvíce přínosná. Setkáváme se s následujícími formami integrativní péče:

- individuální integrace,
- skupinová integrace,
- vzdělávání ve speciální škole,
- kombinace výše uvedených možností.

**Individuální integrací** rozumíme vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve třídě běžné základní školy lze integrovat nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace se uskutečňuje současným zajištěním odpovídajících podmínek pro vzdělávání a odpovídající speciálně pedagogické péče. Integrovaní žáci jsou většinou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Problematika IVP je podrobněji rozebrána v kapitole 1.4. Individuální integrace je upřednostňována před integrací skupinovou.

**Skupinovou integrací** je rozuměno vzdělávání žáka ve studijní skupině, oddělení nebo třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením, která se nachází v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Při skupinové integraci mohou být žáci vzdělávání v některých vyučovacích předmětech společně s ostatními žáky a mohou být zapojeni do ostatních aktivit i mimo vyučování. Pro třídu zřízenou pro žáky s postižením škola zpracuje samostatný ŠVP s úpravami podle kapitoly č. 8 RVP ZV formou přílohy ke stávajícímu ŠVP.

**Speciální školy** jsou školy, které vzdělávají žáky dle upraveného vzdělávacího programu. Jsou samostatně zřizované pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením. Především slouží žákům s těžším zdravotním postižením, kterým je s ohledem na rozsah jejich postižení poskytována nejvyšší možná míra speciální péče (Michalík, 1999).

### 1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace

Nejdůležitějším subjektem v procesu integrace je dítě s určitým typem postižením. Vždy je nutné pečlivě zvážit všechny faktory týkající se individuality dítěte. Musíme vzít v potaz osobnost dítěte, charakteru, vlastnosti, druhu a stupně postižení, a v neposlední řadě být brána v potaz i přání dítěte, jeho postoje a očekávání (především u dětí staršího věku). Integrace není jednoduchý proces, a aby byla co nejvíce užitečná nejen pro dítě samotné, ale i jeho rodinu a ostatní zúčastněné, je nutné zabezpečit vhodné podmínky pro integraci (Müller, 2001).

Za nejdůležitější subjekty ovlivňující integraci uvádí Michalík (In: Valenta, 2003) následující faktory: rodina a rodiče dítěte, škola a učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory (tj. podpůrný učitel, asistent pedagoga, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a další faktory (např. sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených, architektonické bariéry).

#### **Rodina a rodiče dítěte**

Rodina a rodiče dítěte mají na dítě samotné největší a nejdůležitější vliv a to již od raného dětství. Ve vztahu ke školské integraci je velice důležité, v jaké fázi prožívání se rodiče právě nacházejí. Jiná situace je u dítěte, u něhož je postižení zřejmé od narození, jiná u dítěte, kde se postižení dostavilo nebo projevilo krátce před zahájením školní docházky. U rodičů dětí s postižením jsou umocněny a zvýrazněny některé aspekty ovlivňující integraci. Jsou to zejména:

- Obavy o osud a zdraví dítěte, které vedou k větší, někdy až přehnané opatrnosti a dítě mohou omezovat v jeho přirozených sociálních kontaktech. Nevytváří se tak dostatečně podnětné prostředí pro jeho rozvoj.
- Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům. Rodiče dítěte s postižením jsou nuceni dlouhodobě a opakovaně komunikovat s řadou institucí, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tato očekávání si rodič velmi často přenáší i do školského prostředí.
- Ekonomická a sociální nejistota. Péče o dítě s postižením s sebou ve většině případů přináší i zvýšené náklady a rodiče vedou k úvahám, zda budou schopni tyto náklady i do budoucna zabezpečit.

- Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících. Rodiče jsou vedeni k tomu, aby kontaktovali co největší množství odborníků, což někdy vede k podávání různorodých, často protichůdných informací.
- Zvýšená fyzická a psychická unavitelnost. Rodina dítěte s postižením je vystavena často až enormímu psychickému tlaku.
- Rodiče musí počítat s větší osobní angažovaností a podporou dítěte než v případě umístění ve speciální škole, což nebývá vždy jednoduché.
- Od rodičů se očekává také zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte do školy. Záleží na druhu a charakteru postižení. Některé dítě je schopno absolvovat cestu do školy samo či v doprovodu sourozenců, u těžších druhů postižení je tato nutnost na rodičích, aby zabezpečili dovoz i odvoz dítěte. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení ani školství (Müller, 2001).

### **Škola a učitelé**

Škola, která se rozhodne dítě s postižením přijmout, by měla splňovat určité požadavky. Na prvním místě je celková výchovná atmosféra ve škole. Tuto atmosféru nejvíce ovlivňuje pedagogický sbor, vedení školy a sociokulturní zázemí žáků. Pro optimální pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke studiu a vzdělání. Roli učitele dítěte s postižením v běžné škole je potřeba obzvláště vyzvednout a ocenit. Školskou integraci nelze systémově rozvíjet pouze na základě využití kladných lidských vlastností řady pedagogů. Má-li být rozvíjena na odborném základě, je nutné upravit celou řadu podmínek tak, aby rozhodování učitele bylo jednodušší a nevyžadovalo od něho takové intenzivní nasazení, jako je tomu nyní. Přijetí dítěte s postižením do třídy pro učitele znamená větší požadavky na přípravu výuky jednotlivých hodin. Učitel musí zvládnout rozdělit svoji pozornost při výuce mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná strana nebyla v nevýhodě. Učitel by měl mít možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky z poraden. Automaticky se u učitele předpokládá další samostudium a návštěva odborných kurzů a seminářů (Müller, 2001).



## **Poradenství a diagnostika**

Poradenství žákům, mládeži, jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům je legislativně zabezpečeno vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se systémy školního poradenství, představované pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry. O těchto systémech je více pojednáno v kapitole 1.4. Předpokladem vhodného poradenského vedení ze strany příslušného pracovníka je nutná nejen znalost stavu a potřeb dítěte, ale i znalost podmínek na jednotlivých školách vhodných pro poskytnutí speciálně pedagogické podpory.

V rovině diagnostiky je podle Müllera (2001) nutné vhodně a citlivě volit diagnostickou metodu, která závisí na volbě příslušného odborníka. Musí však vždy splňovat tato základní standardy:

- rodič má být seznámen s cíli a zaměřením diagnostiky,
- rodič by měl být informován o podstatných náležitostech vyšetření,
- vyšetření by mělo být vždy prováděno po dohodě s rodiči a dítětem, v termínu, který jim vyhovuje,
- vyšetření by mělo probíhat v dopoledních hodinách,
- vítané je nezahlcovat rodiče dítěte odpornými termíny při psaní závěrečné zprávy,
- zpráva z vyšetření by měla být vždy individuální,
- výsledky vyšetření musí být předány rodičům a je vhodné podat i závěrečné vysvětlení.

## **Prostředky speciálně pedagogické podpory**

Ve své publikaci Müller (2001) uvádí, že mezi prostředky speciálně pedagogické podpory patří:

a) podpůrný učitel – v právní úpravě nelze zakotvení role tzv. podpůrného učitele ve třídě najít, nicméně působení dvou učitelů ve třídě s integrovaným dítětem nezakazuje. Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V § 8 v odstavci 6 uváděné vyhlášky se lze dočíst, že *„ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně*

*vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga. “*  
Přítomnost podpůrného učitele ve třídě a klade velký důraz na schopnost týmové spolupráce učitelů a na jejich vzájemný vztah. Přítomnost druhého pedagoga ve třídě však většinou ztroskotá na finanční náročnosti a nedořešené úvazkové normě.

b) asistent pedagoga – ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a student se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je zakotvena funkce asistenta pedagoga. Hlavní náplní jeho činnosti je podle § 7, odstavce 1 *„pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupce žáka a komunitou, ze které žák pochází.“*

c) doprava dítěte do školy – i tento faktor přímo souvisí se vzděláváním dítěte. Ve většině případů se jedná o soukromou záležitost rodiny dítěte a jen výjimečně je dotována ze systému sociálního zabezpečení. Tento činitel je ovšem velice důležitý při rozhodování o umístění dítěte do vzdělávacího zařízení. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí. Ovšem i zde narážíme na otázku finanční náročnost. V tomto ohledu se velmi lišíme od školských systémů ostatních zemí EU.

d) rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky – integrované vzdělávání je záležitostí posledních několik let a proto běžné základní školy zpravidla ještě úplně nedisponují potřebnými pomůckami v takové míře, jaká by byla třeba. Školy si je pořizují buď formou zapůjčení ze speciálně pedagogického centra nebo formou nákupu z prostředků příplatku na zdravotní pojištění. Další možností je využití osobních pomůcek žáka, zapůjčených z jeho domova.

#### **1.4 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

System vzdělávání a celého školství v České republice prochází v posledních letech procesem transformace, jejímž cílem je vytvořit demokratickou a humánní školu, která by poskytovala všem občanům společnosti rovné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajišťovala každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů (Vítková, 2004). Stejný názor sdílí i

Bartoňová (2005), která říká, že „*cílem školství v České republice je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení*“ (Bartoňová, 2005, s. 218). Výchova a vzdělání postižených dětí přestává být doménou speciálního školství a pomocí integračních trendů se stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení (Bartoňová, Vítková, 2007).

Právo na vzdělání mají všechny děti a to bez rozdílu, zda-li patří mezi intaktní či handicapované. Tohle právo dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Základním dokumentem, který popisuje práva všech dětí je Úmluva o právech dítěte, v které se říká: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (zákon ČSFR č. 22/1991 Sb.)

Roku 1999 schválila vláda České republiky na svém zasedání cíle vzdělávací politiky a na jejím základě vznikl Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha (2001). Tento program je pojat jako systémový projekt, který vymezuje rozvojové programy, formuluje myšlenková východiska a obecné záměry, jež mají být závazné pro vývoj vzdělávací soustavy. Na Bílou knihu navazuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který vymezuje obecné cíle vzdělávání a principy. Vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá § 16 tohoto zákona. Ten pojednává o těchto bodech:

- Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, metody a formy jsou přiměřené jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

- Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním se při zahájení vzdělávání a jeho ukončování stanoví takové podmínky, aby korespondovaly s jejich potřebami.
- Ředitel školy je kompetentní délkou středního a vyššího odborného vzdělávání jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit až o dva školní roky.
- Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (Bartoňová, Vítková, 2007).

Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením:

- Mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální diagnostické kompenzační učební pomůcky poskytované školou.
- Dětem, žákům a studentům, kteří nejsou schopni číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.
- Dětem, žákům a studentům, kteří nejsou schopni vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím znakové řeči.
- Dětem, žákům a studentům, kteří nejsou schopni dorozumívat se mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání (alternativní a augmentativní komunikace, AAK).
- Pro žáky a studenty se zdravotním postižením je možno zřídit školy nebo v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.
- Ředitel má právo zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální.
- U dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a znevýhodněním je nutná zpráva z vyšetření v některém školském poradenském zařízení (Bartoňová, Vítková, 2007).

V souvislosti se změnami ve školství se vytvořil i nový systém kurikulárních dokumentů a to na státní a školní úrovni. Podle Průchy (1997, s. 251) je státní kurikulum „komplexní systém řízení obsahu školního vzdělávání na celonárodní

*úrovni.* “ Státní úroveň v systému představují Národní program vzdělávání a Rámcově vzdělávací programy (RVP). RVP popisují závazné hranice pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV) a střední vzdělávání (RVP SOV). Na školní úrovni se vytvářejí školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola vytváří sama podle svých požadavků a podmínek. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle RVP ZV s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Žáci s těžkým mentální postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem, kteří navštěvují základní školu speciální, se vzdělávají podle samostatného rámcově vzdělávacího programu (Vítková, 2004).

Na školský zákon navazují dvě příslušné vyhlášky. První je vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška je rozdělena na čtyři části, druhá část vymezuje speciální vzdělávání. Paragrafy 2 - 11 popisují:

- zásady a cíle speciálního vzdělávání,
- formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením,
- školy při zdravotnických zařízeních,
- typy speciálních škol,
- individuální vzdělávací plán,
- vymezuje pojem asistent pedagoga,
- organizaci speciálního vzdělávání,
- zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání,
- počty žáků,
- péči o bezpečnost a zdraví žáků.

Druhá vyhláška navazující na zákon č. 561/2004 Sb. je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V jednotlivých paragrafech vymezuje poskytování poradenských služeb, účel poradenských služeb a stanovuje činnost školských poradenských zařízení. Hlavním úkolem pedagogicko-psychologického poradenství je optimalizace vzdělávání a výchovy dítěte ve škole i v rodině. Jak uvádí Vítková (2004), poradenství je tvořeno čtyřmi složkami: výchovný poradce (v některých školách také školní psycholog nebo speciální pedagog či metodik prevence), pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče a institut pedagogicko-psychologického

poradenství. Poradenství se zpravidla poskytuje dětem od 3 do 19 let věku. Typy školských poradenských zařízení jsou vymezeny v § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. Jsou to pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

### **Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)**

Průcha ve svém Pedagogickém slovníku (1995, s. 150) uvádí, že se jedná o „zařízení, které pomáhá řešit výukové a výchovné problémy u dětí předškolních zařízení, žáků základních, středních a speciálních škol a školských výchovných zařízení. Je nápomocna při profesní orientaci žáků a zajišťuje odborné pedagogicko-psychologické služby. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření žáků a dětí, metodicky pomáhá pedagogickým pracovníkům a výchovným poradcům“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 150). Šířeji tuto definici popisují Bartoňová, Vítková (2007). Podle nich je činnost PPP zaměřena především na komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, jejímž hlavním cílem je zejména zjištění příčin poruch učení, poruch chování a dalších potíží ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů pro budoucí profesní orientaci. V PPP se setkáváme s týmem odborníků (speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce), kteří vypracovávají odborné zprávy pro rozhodnutí orgánů státní správy k zařazování dětí a žáků do škol a školských zařízení, podávají návrh na odklad školní docházky, doporučují žáky k integraci. Poskytují konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům a zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů (Bartoňová, Vítková, 2007).

### **Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC)**

SPC jsou specializovaná poradenská zařízení, zřizovaná většinou při speciálních školách, která se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, příp. na děti a mladistvé s více vadami, kde je dominantní to postižení, pro které bylo SPC primárně zřízeno. Centra poskytují své služby dětem a mládeži se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s vadami řeči, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, hluchoslepý a s více vadami. Základ těchto služeb komplexního charakteru spočívá v systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Odbornou péči zajišťuje

psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Diagnostické výsledky SPC působí jako jeden z hlavních faktorů při procesu integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková, 2007). Ve své publikaci Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 208) vymezují termín SPC jako „*typ zařízení zaměřených na komplexní, pravidelnou a dlouhodobou práci s postiženými dětmi a jejich rodinám, zejména depistáž, kompenzaci, reedukaci, a na zajištění podpory běžným školským zařízením, uskutečňujícím integrované vzdělávání.*“

Mezi hlavní pracovní úkoly odborných pracovníků SPC, které vytyčuje Kubová (1995), patří:

- provádějí depistáž,
- zabezpečují celkovou speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku,
- poskytují poradenské a metodické služby rodičům, pedagogickým pracovníkům i široké veřejnosti při začleňování postiženého do společnosti,
- evidují děti a mládež spadající do péče centra,
- nabízejí pomoc při hledání optimální profesní orientace dítěte,
- pomáhají rodinám potýkajících se se zdravotním postižením dětí, zabezpečují aktivní účast členů rodiny na preventivním a rehabilitačně terapeutickém působení,
- pozorují a vyhodnocují školní úspěšnost dětí a vhodnost zařízení,
- navazují kontakty a spolupráci s dalšími poradenskými pracovišti, se zájmovými a společenskými organizacemi, spolupracují s rezortními výzkumnými ústavami na řešení vybraných problémů ve speciální pedagogice,
- vytvářejí a rozšiřují metodické materiály pro rodiče postižených dětí a pedagogické pracovníky, provádějí osvětu ve společnosti,
- organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi v příslušné speciální škole,
- podporují další vzdělávání a zvyšování odborné kvalifikace pracovníků centra podle zaměření jejich činnosti,
- v případě potřeby připravují kurzy intenzivní předškolní přípravy.

*„Činnost centra se uskutečňuje ambulantně, návštěvami pracovníků centra v prostředí, ve kterém dítě žije, ve školách, kde je integrovaný žák vzděláván, formou krátkých diagnostických pobytů“* (Nováková, In: Pipeková, J. 2010, s. 268).

## 1.5 Individuální vzdělávací plán

V naší odborné literatuře je individuální vzdělávací program (dále jen IVP) definován z různých pohledů. Názorem Zelinkové (2001) je, že *„individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.“* (Zelinková, 2001, s. 172). Pedagogický slovník determinuje individuální vzdělávací programy jako *„programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným)“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 84). S trochu odlišným chápáním tohoto pojmu se setkáváme u Kaprálka, Běleckého (2004), kteří se domnívají, že se jedná o *„typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami“* (Kaprálek, Bělecký. 2004, s. 23). Individuální vzdělávací plán (IVP) vypracuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Ředitel školy může převést žáka na vzdělávání dle IVP pouze s předchozím souhlasem zákonného zástupce žáka.

Každý IVP by měl podle Müllera (2001) vždy obsahovat:

- Cíl, kterého má být dosaženo. Jedná se o obecný vzdělávací cíl, který je rozepsaný na konkrétní vzdělávací cíle (dovednosti, znalosti, výkony) v jednotlivých předmětech. Se souhlasem rodičů je možné zařadit i cíle výchovné.
- Prostředky speciálně pedagogické podpory, které se budou používat k naplnění cílů IVP. Mezi ně zejména patří:
  - pravidla spolupráce s odborným speciálně pedagogickým centrem,
  - možnost využití osobního asistenta nebo podpůrného učitele a stanovení náplně jejich činnosti,
  - intervence a služby odborných pracovníků,
  - speciální pomůcky, způsob jejich získání a práce s nimi.



- určení všech odborníků podílejících se na práci s dítětem s udáním kontaktu na jejich pracoviště.
- Popis vlastních speciálně pedagogických metod, postupu a organizačních forem používaných při práci s dítětem. Jedná se zejména o případné úpravy učebního plánu, snížení počtu hodin, úpravy učebních osnov a rozhodnutí o způsobu integrace v konkrétní skupině.
- Aplikace výše uvedených faktorů v jednotlivých předmětech. Jde o stanovení vlastních, konkrétních cílů v každém předmětu. Tato část by měla být zaměřena na základní obsah učiva a na předměty, kde lze předpokládat obtíže v jeho zvládnutí.
- Pravidla komunikace s rodiči dítěte. Předávání informací o žákovi, způsob setkávání (nejméně jednou za dva měsíce).
- Způsoby a pravidla vlastního hodnocení školních výsledků, klasifikace. Způsoby a formy ověřování znalostí. Hodnotí se i celková sociabilita dítěte, jeho postavení a role v kolektivu, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a subjektivní prožívání svého postavení. Patří sem i působení žáka na vzdělávací a výchovnou atmosféru ve třídě.
- Pravidla změn a úprav IVP.
- Jmenovité uvedení osob, kterým je IVP poskytnut (Müller, 2001).

Individuální vzdělávací plán je v legislativě popsán ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v §6. Patří mezi dokumentaci žáka a podle vyhlášky musí obsahovat údaje o obsahu, průběhu a způsobu poskytování péče, údaje o cíli vzdělávání žáka, obsahové a časové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení. Vyjadřuje potřebu dalšího pedagogického pracovníka a rozsah jeho služeb, obsahuje seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, jmenovitě určuje pedagogického pracovníka školského pedagogického zařízení, se kterým bude škola spolupracovat. Obsahuje údaje o předpokládané potřebě navýšení finančních prostředků a závěry speciálně pedagogických a psychologických vyšetření.

IVP má být vypracován nejdéle 1 měsíc od nástupu žáka do školy, nejlépe však před nástupem žáka do školy. Je výsledkem spolupráce školy, školského pedagogického

zařízení a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Zodpovědnost za zpracování leží na řediteli školy, který zákonné zástupce žáka nebo zletilého žáka s tímto plánem seznamuje. Školské pedagogické zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování podmínek stanovených v IVP. Součástí IVP musí být podpisy zúčastněných osob.

*Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. Individuální vzdělávací plán je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci.“ (Zelinková, 2001, s. 174).*

Individuální vzdělávací plán umožňuje učiteli pracovat s žákem jeho osobním tempem tak, aby ho nestresovalo a na úrovni, které je schopno dosáhnout. Výkony žáka se během období mohou měnit a učitel může upravit plán na základě dosahovaných výsledků. Úkolem učitele je najít optimální úroveň vzdělávání, na které je žák schopen pracovat a dosahovat svých individuálních nejlepších výsledků (Zelinková, 2001). Stejný názor sdílí i Přinosilová (2007), která vnímá hlavní výhody vzdělávání žáka podle IVP v tom, že není stresován povinností zvládnout učební osnovy a je respektováno jeho individuální tempo. Cílem je mu pomoci ve výuce, ne ulevit. Plán může být průběžně upravován a obměňován podle výsledků žáka, aby odpovídal žakovým schopnostem (Přinosilová, 2007). „Mezi nejdůležitější pravidla pletí zásada živého dokumentu“ (Müller, 2001)

## 2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Komunikace je schopnost, která provází člověka životem. Komunikační dovednosti umožňují fungování dobrých mezilidských vztahů a jsou důležité při řešení rozličných životních situací. Jednou z kategorií narušené komunikační schopnosti je vývojová dysfázie.

### 2.1 Vymezení pojmu komunikace, narušená komunikační schopnost

Základy pro optimální komunikační dovednosti se formují již v útlém dětství. Proces komunikace člověka s jeho okolím se vyvíjí po celý život, přičemž za nejdůležitější období se považuje doba od narození dítěte po zahájení školní docházky. Adekvátní úroveň komunikačních schopností člověka je v současném světě nepostradatelným předpokladem pro jeho profesní i společenské uplatnění. Pojem komunikace nemá v odborné literatuře jednotnou definici. Existují desítky různých vymezení tohoto pojmu, avšak ve většině případů se vyskytují slova jako: proces, interakce, porozumění, symboly, redukce nejistoty, přenos, spojování, prostředek, společenskost, moc, intencionalita (Bytešníková, 2012).

Klenková (2006) ve své publikaci uvádí, že „*komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.*“ (Klenková, 2006, s. 25).

V Logopedickém slovníku (2001, s. 100) je komunikace vymezena jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání; realizuje se ve třech hlavních formách: mluvené, psané, ukazované*“.

Komunikace je vrozená schopnost a každý živý tvor se s ní rodí. Každý živočich má potřebu přijímat a zároveň i předávat informace – komunikovat. Schopnost přijímat a předávat informace se stala jednou základních charakteristik života. Pouze člověk je však schopen předávat informace pomocí přesně daných zvukových signálů – slov. Touto schopností se člověk nejvýrazněji odlišuje od ostatních živočichů (Lejska, 2003).

V širším slova smyslu pojem komunikace označuje každou formu oboustranného vyměňování informací za pomocí symbolů a znaků mezi živými tvory. V užším slova

smyslu tento pojem znamená mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím jazykových i nejazykových prostředků. Každá komunikace má svůj smysl, účel a funkci. Mezi hlavní funkce lidské komunikace patří informovat, přesvědčit, instruovat, vyjednat, domluvit se, pobavit, kontaktovat se a předvést se (Bytešníková, 2012).

Komunikaci můžeme rozdělovat na verbální (slovní), neverbální (mimoslovní) a činem. Verbální komunikace obsahuje takové komunikační procesy, které vznikají za pomoci mluvené a psané řeči. Schopnost verbální komunikace s sebou přináší i pojmy řeč a jazyk, které je potřeba správně vymežit (Klenková, 2006).

Lejska (2003) uvádí, že řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka. Je úzce vázána na lidskou společnost a je trvale spojena s vývojem lidského rodu a vývojem člověka. Jedinci, kterému je z jakéhokoliv důvodu odeprána schopnost řeči, je odebrána nejvlastnější lidská schopnost. Člověk se rodí se schopností řeč přijat a přivlastnit si ji. Konstatuje, že „*lidská řeč je souborem speciálních zvukově artikulačních symbolů, které dokáží přenášet vnitřní informaci*“ (Lejska, 2003, s. 78). Řeč má vnitřní a vnější strukturu. Vnější složkou řeči rozumíme sdělování informací, které se vytváří pomocí mluvidel. Vnitřní řeč se týká mozku a jeho hemisfér a rozumíme jí chápání, uchování a vyjadřování myšlenek pomocí slov. Pomocí řeči se rozvíjí myšlení člověka a myslíme pomocí řeči. Řeč přináší do lidského mozku informace a konkrétní i abstraktní pojmy. Na charakter řeči každého jednotlivce má vliv inteligence, vzdělání, věk, zkušenosti, ale též psychický stav či únava (Lejska, 2003). Zelinková (2001) rozděluje řeč do dvou kategorií:

- řeč receptivní (porozumění řeči) - úroveň porozumění řeči je ovlivněna kvalitou sluchové percepce, slovní zásobou, psychickým stavem dítěte i vnějším prostředím,
- řeč expresivní (mluvení) – zde se sleduje artikulace, slovní zásoba, správné používání gramatických výrazů, mluvní pohotovost, vybavování slov, plynulost a tempo řeči (Zelinková, 2001).

Jazyk je systém společenských řečových prostředků a pravidel, které jsou vázány na určité sociální a národnostní skupiny. Slouží k realizování záměrů sledované dorozumívací činnosti a ke vzniku smysluplných jazykových projevů (Bytešníková, 2012).

Slovní komunikace je doprovázena neverbální komunikací, která je původem starší formou komunikace než forma verbální. Je považována za pravdivější a nezřídka opomíjenou oproti komunikaci verbální. Touto komunikací člověk vyjadřuje svoje pocity, emoce, city, duševní stavy, prožitky a myšlenky. Podléhá společenským normám dané společnosti a projevují se v ní individuální a interkulturní a mezinárodní odlišnosti. K projevům neverbální komunikace patří mimika, gesta, doteky, pohledy očí, pohyby hlavou a celého těla, fyzické postoje, vzdálenost, tón hlasu a úprava zevnějšku (Bytešníková, 2007). Stejný názor zastává i Bočková (2011), která tvrdí, že *„i když hlavní roli v lidské komunikaci hraje jistě řeč, dorozumíváme se i dalšími prostředky, které představují dokonalé orgány – naše ruce i bohaté svalové vybavené obličej, jež slouží právě ke ztvárnění toho, co se odehrává v našem nitru* (Bočková, 2011, s. 11).

Komunikace patří k nejdůležitějším schopnostem člověka. Pokud vývoj řeči u dítěte neprobíhá optimálně tak, jak by měl, a vyskytují se nějaké potíže v komunikačních schopnostech, poté hovoříme o narušené komunikační schopnosti. Tato oblast poruch způsobuje speciální vzdělávací potřeby žáků.

Při definování narušené komunikační schopnosti (dále je NKS) vycházíme z komunikačního záměru jedince, v některých jednotlivých případech se tohle východisko rozšiřuje i o rozměr jazykové normy. Lechta (2003) ve své definici NKS říká, že *„komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (popř. několik rovin současně) působí indifferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“* (Lechta, 2003, s. 17)

Při vymezování NKS je nutno věnovat pozornost těmto jazykovým rovinám: foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena jeho expresivní (produkce) nebo receptivní (porozumění) složka. NKS může být trvalá nebo přechodná, může se projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Narušení může být úplné nebo částečné, člověk si své narušení může uvědomovat, ale také nemusí. NKS se může promítat do symbolických procesů ve zvukové (dysgramatismus) či nezvukové rovině (dysgrafie). Může se promítat i do sféry nesymbolických procesů a v celkovém klinickém obraze může dominovat nebo být příznakem jiného, dominujícího postižení či narušení (Lechta, 2003). To, co se v konkrétní komunikační situaci vnímá jako

narušení, závisí na různém počtu objektivních i subjektivních faktorů. Mezi objektivní faktory patří:

- odlišná kodifikace výslovnosti v různých národních prostředích,
- rozličné variace spisovné výslovnosti některých hlásek daného jazyka,
- prostředí a zvukové pozadí, které ovlivňuje mluvní projev člověka.

Ze subjektivních faktorů lze uvést:

- vzdělání či profese hodnotitele, ale i hodnocené osoby,
- fyziologické faktory (únava, dekoncentrace),
- psychologické faktory, které mohou fungovat jako zábrana prezentování skutečné komunikační kompetence (Lechta, 2003).

Podle symptomů klasifikoval Lechta (1990) narušenou komunikační schopnost do 10 kategorií:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie),
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
4. narušení zvuku řeči (rhinolálie, palatolálie),
5. narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties),
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
7. narušení grafické stránky řeči,
8. symptomatické poruchy řeči,
9. poruchy hlasu,
10. kombinované vady a poruchy.

V problematice narušené komunikační schopnosti nesmíme opomenout i etiologii, která může být podle J. Slowika (2007) různá. Velice často se vyskytuje v souvislosti s organickým poškozením centrální nervové soustavy, s celkovou nezralostí a opožděným vývojem, důsledkem poškození mluvidel či sluchového postižení. Velkou roli sehrává rodinné a sociální prostředí. V neposlední řadě i mentální či smyslové postižení i jiné vady mohou mít za následek narušenou komunikační schopnost jedince. B. Krahulcová (2007) navíc spatřuje příčiny NKS ve změně životního stylu, vlivu materiálního blahobytu, v působení sociálního a emocionálního stresu, způsobu komunikace v rodinách a rozpadu vícegeneračních rodin.

Narušená komunikační schopnost je jedním ze stěžejních pojmů logopedie. Logopedickou péči zajišťují logopedové působící ve školských zařízeních, ve zdravotnictví nebo v ústavech sociální péče. Hlavním úkolem je logopedická prevence, diagnostika a následná terapie. Logopedická intervence má specifikovat druh poruchy komunikační schopnosti, průběh postižení, stupeň, příčiny vzniku a také následky NKU (Klenková, 2006). Již v minulém století M. Sovák definoval logopedii jako „*nauku o výchově řeči a o předcházení a odstraňování poruch řeči*“ (Sovák, 1965, s. 8).

## **2.2 Charakteristika vývojové dysfázie**

Jednou z kategorií narušené komunikační schopnosti je tzv. narušený vývoj řeči. Vývoj řeči je složitý proces, který je ovlivňován vnitřními i vnějšími faktory. K vnitřním faktorům se řadí: nepoškozená centrální soustava, zdravý vývoj zrakových a sluchových orgánů, optimální úroveň intelektu, nadání pro řeč, vrozené předpoklady, nepoškozené mluvnice orgány, dobrý duševní a fyzický vývoj. Mezi vnější faktory, které jsou pro správný vývoj řeči důležité, se řadí stimulující a podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, správný řečový vzor a optimální výchova (Klenková, 2006). K narušenému vývoji řeči dochází tehdy, je-li některá z těchto složek narušena. Deficity se pak mohou objevovat v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické. Narušený vývoj řeči dělí Sovák (1981) dle průběhu na: opožděný, omezený, přerušovaný, předčasný (překotný) a nesprávný (scestný) vývoj řeči. E. Škodová, I. Jedlička (2003) představují narušený vývoj řeči jako zastřešující termín pro dvě diagnózy – opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii. Opožděný vývoj řeči se za samostatnou nosologickou jednotku pokládá tehdy, je-li hlavním příznakem poruch, které dítě má. Tato porucha, na rozdíl od vývojové dysfázie, postihuje pouze vývoj řeči, který je opožděn. Specificky narušený vývoj řeči je synonymem pro termín vývojová dysfázie.

K. Vitásková (2005) popisuje vývojovou dysfázii jako neschopnost nebo sníženou schopnost dítěte verbálně komunikovat i přesto, že podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré, nevyskytují se žádné závažné neurologické či psychické nálezy, dítě nemá žádnou poruchu sluchu, inteligence je přiměřená věku dítěte a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je dostatečně podnětné.

Vývojová dysfázie byla dříve označována jako alálie, sluchoněmota či vývojová nemluvnost. Jde o poruchu s rozmanitou symptomatologií a etiologií, která je způsobena narušením vývojem řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, které postihuje tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Lejska (2003) uvádí, že postižené dítě řeč normálně slyší, ale nepřesně a nedostatečně ji rozumí. Tato neschopnost pak dává možnost vzniku špatné tvorbě vlastní řeči. Dítě v řeči reprodukuje vše tak, jak rozumí. Škodová, Jedlička (2003) dodávají, že *„termín vývojová dysfázie je v české foniatrické škole chápán jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, jež je způsobena zásahem do jejího vývoje od počátku, nejde tedy o stav získaný až po osvojení řeči“* (Škodová, Jedlička, 2003. s. 106).

Terminologie pojmu není dosud zcela jednotná. Čeští ani zahraniční autoři tuto poruchu nevymezují jako samostatnou nosologickou jednotku ve stejném vymezení. V důsledku postupného zpřesňování představ o příčinách vzniku této poruchy dochází ke sjednocování pojmu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). *„Dysphasia (dříve alálie, někdy dyslogie) je specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené“* (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Autorky za přiměřené podmínky považují přiměřenou inteligenci dítěte, absenci sluchové poruchy nebo neurologického či psychiatrického nálezu a podnětné, emocionálně stabilní sociální prostředí.

Vývojová dysfázie se podle Klenkové (2006) projevuje jak v oblastech řečových, tak i v oblastech neřečových. Projevuje se také nerovnoměrným osobnostním vývojem. Dítě řeč slyší, ale porozumění je nepřesné a nedostatečné. Klenková tohle považuje za příčinu špatné tvorby vlastní řeči.

Vývojovou dysfázi můžeme řadit k centrálním vadám řeči a definuje se jako *„porucha centrálního zpracování řečového signálu – CAPD (central auditory processing disorder)“* (Lejska, 2003, s. 101). Dvořák (2003, s. 28) definuje CAPD jako *„soubor určitých problémů, které se vyskytují s různým druhem narušení procesů v naslouchání. CAPD je receptivní jazyková porucha“*. Děti s touto poruchou mají normální sluch, ale nejsou schopni zpracovat řeč a interpretovat ji. Porucha popisuje funkční deficity a postihuje jak impresivní, tak i expresivní složky řeči v různých



jazykových rovinách. Poruchy řeči jsou pouze příznakem poruch zrání mozkových funkcí, dítě není primárně nemocné v oblasti komunikace (Lejska, 2003).

Mikulajová uvádí, že Světová zdravotnická organizace vydala v roce 1992 Mezinárodní klasifikaci nemocí, kde je možno vývojovou dysfázií nalézt v kategorii poruchy psychického vývoje řeči a jazyka (F. 80). V této kategorii jsou uvedeny, dle postižené složky řeči, dvě formy vývojové dysfázie:

- F 80.1 Expresivní porucha řeči, vývojová afázie nebo dysfázie, expresivní typ.
- F 80.2 Receptivní porucha řeči, vývojová dysfázie nebo afázie, receptivní typ.

*„Receptivní jazyk se vztahuje ke schopnosti zpracovat, interpretovat a rozumět mluvenému jazyku“* (Dvořák, 2003, s. 12).

*„Expresivní jazyk se vztahuje ke schopnosti užívat mluvený jazyk“* (Dvořák, 2003, s. 13).

Expresivní vývojová dysfázie je charakteristická tím, že dítě má výrazně sníženou schopnost používat expresivní jazyk. Tato schopnost neodpovídá mentálnímu věku dítěte, ale chápání a porozumění řeči je v mezích normy. Pasivní slovník dítěte je rozsáhlejší než slovník aktivní (Dvořák, 2003).

V případě receptivní vývojové dysfázie je narušena schopnost dítěte rozumět jazyku. Nachází se pod úrovní odpovídající jeho mentálnímu věku. Slova dokáže tvořit pohotově, ale nepřesně, má bohatý, ale nesrozumitelný slovník. Tato forma mívá značný dopad i na expresivní stránku řeči (Bočková, 2011). Vitásková (2005) konstatuje, že v praxi se vyhraněný typ vývojové dysfázie příliš nevyskytuje, nejčastěji se setkáváme se smíšenou neboli kombinovanou formou.

Dysfatické děti mívají narušenou emoční, motivační i zájmovou sféru. Vyskytují se deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Tyto děti bývají i více unavitelné (Klenková, 2006).

Specificky narušený vývoj řeči nezasahuje pouze oblast řeči, ale postihuje celou osobnost dítěte – sluchové vnímání, zrakové vnímání, hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, lateralitu, pozornost i orientaci v prostoru a čase (Škodová, Jedlička, 2003).

## 2.3 Etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie

### A) Etiologie

Podle většiny současných autorů je základní příčinou specificky narušeného vývoje řeči porucha zpracování řečového signálu. Mnoho autorů se přiklání k názoru že dysfázie vzniká drobným poškozením řečových zón vyvíjejícího se mozku. Tento názor sdílí ve svých publikacích Mikulajová (1993), Lechta (1990), Dvořák (2003), Vitásková (2005) mnoho dalších. Porucha zpracování řečového signálu vzniká v důsledku deficitu v raném sensorickém vývoji a z něho vyplývají řečové vývojové poruchy (Dlouhá, 2003). Postižení zasahuje celou korovou oblast a podle vážnosti postižení se projevuje různou intenzitou příznaků (Lejska, 2003). Podobnou teorii zastává i Klenková (2006), která uvádí dvě příčiny dysfázie: funkcionální a organické. Funkcionální nedostatky jsou důsledkem nedostatečného a nevhodného společenského prostředí. Organické příčiny jsou podmíněné nevyzrálostí centrální nervové soustavy, častou příčinou bývá uváděna lehká mozková dysfunkce.

*„Z foniatrického pohledu je vývojová dysfázie striktně řazena do vývojových řečových poruch na základě poruchy percepce řeči“* (Škodová, E., Jedlička, I., 200, str. 107). Lechta (1990) se, shodně s foniatrickým pojetím, domnívá, že vývojová dysfázie je způsobena lehkou mozkovou dysfunkcí, přičemž zdůrazňuje, že v první řadě nejde o retardovaný, ale především aberantní, tj. odchýlný řečový vývoj.

Vývojová dysfázie patří mezi vývojové poruchy řeči, její příčinou bývá organické poškození CNS difuzního (síťového) charakteru. Předpokládá, že je způsobena drobným difuzním poškozením tzv. řečových zón vyvíjejícího se mozku v časných stádiích. Speciální zkoušky u většiny dětí potvrdily lehkou mozkovou dysfunkci, porucha má systémový charakter a zasahuje v různém stupni sensorickou i motorickou oblast a to ve všech jazykových rovinách. Dlouhá (2003) předpokládá, že dochází k difuznímu postižení centrálního nervového systému a k zasažení téměř celé centrální korové oblasti. Příznaky vývojové dysfázie se pak projevují v individuálních potížích v závislosti na závažnosti postižení dané oblasti CNS. Také dodává, že poruchy zpracování řečového signálu způsobující vývojové poruchy řečové exprese vznikají v důsledku deficitu vzniklého v raném sensorickém vývoji dítěte.

Podle V. Pokorné (1997) vede drobné cereberální poškození k velkému množství následků, od masivních vývojových postižení s výraznými neurologickými

symptomy až k minimálním lehkým mozkovým dysfunkcím, jejichž projevy pozorujeme ve formě tzv. deficitu dílčích funkcí. Tyto dílčí funkce jsou chápány jako základní funkce, které se rozvíjejí současně s psychomotorickým vyžíváním jedince. Jedná se o celý komplex těchto funkcí, s jejichž zráním a diferenciací souvisí vývoj vnímání, myšlení, motoriky a ovlivňují celý proces učení. Černá (2002) považuje vývojovou dysfázii za nejzávažnější poruchu řeči, na jejichž etiologii se podílí poškození centrálního nervového systému.

Přesná etiologie vzniku vývojových poruch řeči však není dosud zcela jasná. Z toho také vyplývá nejednotná terminologie pro danou poruchu. „*V současnosti převládá názor (Friel – Patti, 1993), že etiologie narušeného vývoje řeči má multidimenzionální charakter, kde působí větší počet činitelů ve složitých interakcích.*“ (Lechta, 2003, s. 64).

Za případné faktory podílející se na vzniku vývojových poruch můžeme považovat pre, peri a postnatální poškození mozku, dědičnost nebo patologii prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

### **Poškození mozku v období prenatálním, perinatálním a postnatálním.**

Tato poškození mozku jsou považována jako častá příčina vzniku těchto poruch. Tato mozková poškození pak zapříčiňují postižení vývoje kognitivních funkcí (Škodová, Jedlička, 2003). M. Mikulajová a I. Rafajdusová, (1993) k tomuto tvrzení dodávají, že narození více než 30% dětí postižených touto poruchou přecházelo právě rizikové těhotenství matky. Za rizikové faktory jsou považovány především: infekční choroby matky v průběhu gravidity (meningoencefalitida, meningitida), komplikovaný průběh porodu (např. klešťový porod, předčasný porod, porod pánevním koncem), asfyxií – nedostatkem kyslíku během porodu, vdechnutím plodové vody, onemocnění těžkou novorozeneckou žloutenkou, intoxikací plodu v důsledku zneužívání návykových látek a špatný životní styl matky (kouření, alkoholismus). Plod může být poškozen i nadměrným užíváním látek s teratogenními vlivy, farmak – kortikosteroidů, antialergik (Novák, 1999).

## **Dědičnost**

Pravděpodobnost vlivu dědičnosti na vznik opožděného vývoje řeči a vývojových poruch řeči je možná (Škodová, Jedlička, 2003). Tato pravděpodobnost převládá především u chlapců a to v důsledku pomalejší myelinizace nervových drah (Lechta, 1990). Při vzniku a průběhu narušení spolupůsobí velké množství nejrůznějších činitelů, např. matka, pocházející z nižší sociálně kulturní vrstvy je vystavena vyššímu riziku komplikací v těhotenství, méně komunikuje se svým dítětem v raném období, předává svému dítěti geny zodpovědné za nižší poznávací schopnosti potomka (Mikulajová In: Lechta, 2003). Z výzkumů Mikulajové a Rafajdusové (1993) vyplývá, že v příbuzenstvu dysfatických dětí se vyskytuje přibližně 15% dětí s poruchou řeči.

## **Vliv prostředí**

Většina uvedených autorů se shoduje na tom, že patologické prostředí není primární příčinou specificky narušeného vývoje řeči, ale může výrazným způsobem ovlivnit vývoj této poruchy a její prognózu. Ovlivnění může nastat jak v negativním smyslu, zde hovoříme o tzv. dekompenzačním zhoršení, tak i v pozitivním smyslu, tzv. kompenzační zlepšení (Mikulajová In: Lechta, 2003). Nelze opomenout retardační vliv patologičnosti prostředí na rozvoj komunikační schopnosti dítěte, např. nesprávný mluvní vzor, citová subdeprivace až deprivace, nesprávný výchovný styl, zanedbávání dítěte, jeho potřeb fyziologických, psychických i sociálních. V. Lechta (2003) souhlasí s tvrzením, že výskyt vývojových poruch u dětí je větší u matek dětí žijících v nižších sociokulturních vrstvách. Zde je také větší pravděpodobnost rizikové gravidity, snížení předpokládaných schopností dítěte vlivem genetického přenosu a nepodnětného komunikačního prostředí.

## **B) Symptomatologie**

Vývojová dysfázie je porucha s velice rozmanitou symptomatologií. Vlivem této poruchy nedochází pouze k narušení fatických, tj. nejvyšší řečových funkcí, ale bývá zasažena celá osobnost dítěte (Klenková, 2006). Postižení zasahuje percepční funkce, jako je sluchové a zrakové vnímání, rozlišování a paměť, hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvních orgánů, grafomotoriku, kognitivní funkce – paměť, koncentraci pozornosti, myšlení, pravolevou a prostorovou orientaci a časovou orientaci. Velmi

často se s nástupem do školní docházky vyskytují obtíže při zvládnání školních dovedností – čtení, psaní, počítání. Osobnost takto intaktního dítěte se následkem poruchy nevyvíjí rovnoměrně a vzájemný nesoulad mezi jednotlivými složkami může dosahovat i rozdílu několika let oproti normálu. Deficity se tedy nevztahují pouze na oblast řeči (Škodová, Jedlička, 2003). Dysfatické dítě se může jevit jako jedinec s opožděnými rozumovým schopnostmi.

Narušený vývoj řeči zasahuje u dysfatického dítěte jak povrchovou, tak i hloubkovou strukturu řeči. Poruchy v hloubkové struktuře řeči zasahují oblasti sémantické, syntaktické i gramatické. V řeči poté dochází k vynechávání některých slov, přehazování slovosledu, odchylkám ve výskytu jednotlivých slovních druhů, k omezení slovní zásoby a k tvorbě nesprávných koncovek při ohýbání slov (Škodová, Jedlička, 2003). Zasažení povrchové struktury řeči se vyznačuje zásadní poruchou fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek. V důsledku takové poruchy fonologického rázu se pak řeč může projevovat jako výrazně patlavá nebo nesrozumitelná. Může docházet k záměně či redukci hlásek či slabik především u delších slov (Škodová, Jedlička, 2003).

*„Úroveň verbálního projevu je výrazně nižší, než odpovídá intelektovým schopnostem i kalendářnímu věku dítěte. Verbální faktor je výrazně opožděný a při malé stimulaci vývoje řeči se sekundárně mohou zhoršovat i rozumové schopnosti dětí“* (Kaprál In: Škodová, Jedlička, 2003, s. 108). Velice výrazná je diskrepance mezi verbální a neverbální složkou řeči. Dítě upřednostňuje neverbální komunikaci. Podle J. Sováka (1981) se dítě při komunikaci více spoléhá na mimické výrazy tváře a ukazování. Variabilita symptomů je velice rozdílná. Každý z autorů uvádí několik symptomů, které Lejska (2003, s. 101) shrnul do následujících bodů:

1. porucha fonetické i fonologické realizace hlásek,
2. chybné syntaktické spojování slov do větných celků,
3. porucha v pořadí řazení slabik,
4. řeč je agramatická, často nesrozumitelná,
5. vážné percepcie distinktivních rysů, postižená fonematická percepcie,
6. neschopnost udržet dějovou linii,
7. nedokáže využít redundance k doplnění,
8. porucha krátkodobé paměti,

9. malá aktivní slovní zásoba,
10. nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu,
11. dyslexie, dyspraxie,
12. porucha kresby
13. nesoulad mezi řečovými a neřečovými schopnostmi,
14. porucha percepce zrakových, hmatových arytmiických signálů,
15. narušená lateralizace a jemná motorika.

Většina z autorů odborných publikací (Klenková, 2006, Kutálková, 2002, Škodová, Jedlička, 2003, Vitásková, 2005) dělí příznaky vývojové dysfázie na zmiňované řečové a neřečové. V souvislosti s neřečovými symptomy dochází k narušení sluchové percepce, k poruchám ve vnímání, zapamatování, a napodobování melodie a rytmu. Negativně je také ovlivněno časové zpracování akustického signálu, kdy se během zpracování akustické informace objevují prodlevy (Škodová, Jedlička, 2003). Pravidelně se vyskytující deficity v motorice a snížené pohybové obratnosti mluvních orgánů. S úrovní grafomotoriky velice úzce souvisí narušení zrakového vnímání v různém rozsahu. Kresba dítěte se poté projevuje určitými typickými znaky (Škodová, Jedlička, 2003).

K dalším neřečovým symptomům se řadí poruchy pozornosti a soustředění a spolu s nimi i často se vyskytující specifické poruchy učení (Kutálková, 2002). E. Škodová, I. Jedlička (2003) upozorňují na častý výskyt nevýhodných typů laterality, narušení paměťových funkcí, poukazují na možnost výskytu deficitů v rozumové oblasti a na sníženou schopnost orientace v časových údajích nebo ve vztazích mezi rodinnými příslušníky.

K výčtu jednotlivých symptomů vývojové dysfázie J. Klenková (2006) dodává fakt, že dysfatické dítě je velice snadno unavitelné. Ze speciálně pedagogických či psychologických vyšetření vyplývá také častý psychomotorický neklid, poruchy aktivity nebo impulzivita dítěte (Vitásková, 2005).

## **2.4 Diagnostika a terapie vývojové dysfázie**

Při diagnostice vývojové dysfázie se vždy jedná o týmovou spolupráci mezi lékařským (neurolog, foniatr), psychologickým (psycholog) a speciálně pedagogickým (logoped) odvětvím (Škodová, Jedlička, 2003). J. Klenková (2006) dodává, že právě na

základě výsledků z diagnostických vyšetření, které se provádějí v rámci této mezioborové spolupráce, je dítěti stanovena odpovídající diagnóza. „*Diagnostický proces u specificky narušeného vývoje je procesem dlouhodobým, komplexním a týmovým*“ (Klenková, 2006, s. 71). Sejný názor zastává i M. Lejska (2003) a tvrdí, že vývojová dysfázie vyžaduje transdisciplinární diagnostický přístup, při kterém se využívá osobní a rodinné anamnézy, vyšetření řeči, neurologického, foniatrického, psychologického a ORL vyšetření. Vyšetření řeči se kompletuje posouzením fonemického sluchu, zkouškou jemné motoriky, slovní zásoby a vyšetřením sluchu.

V. Lechta (2003) ve své publikaci konstatuje, že existují tři úrovně diagnostiky:

1. První úroveň představuje orientační vyšetření realizované formou depistáže nebo screeningu.
2. Druhá úroveň je tzv. základní vyšetření, podle kterého je možno stanovit konkrétní druh narušené komunikační schopnosti.
3. Třetí úroveň je zaměřena na speciální vyšetření, kterým získáme co možná nejpřesnější identifikaci diagnostikované narušené komunikační schopnosti.

Klenková uvádí, že „*moderní diagnostika narušeného vývoje řeči se orientuje nejen na vyšetřování řečových schopností, ale vývoj řeči dítěte se posuzuje v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje*“ (Klenková, 2006, s. 71). Jedná se tedy o diagnostiku komplexního charakteru a nejde tedy pouze o vyšetření úrovně řečových procesů.

Velice důležitou roli a diagnostickém procesu hraje diferenciativní diagnostika. Diferenciativní diagnostika má za úkol odlišit vývojovou dysfázii od opožděného vývoje řeči pervazivních vývojových poruch, vývojové dysartrie, syndromu Landau – Kleffner, afázie elektivního mutismu, mentální retardace a opožděného vývoje řeči v důsledku sluchového opoždění (Škodová, Jedlička, 2003). Tito autoři rozlišují diagnostiku vývojové dysfázie na lékařskou, foniatrickou a psychologickou. Lékařskou diagnostiku provádí kvalifikovaný neurolog, který se orientuje na vyšetření centrální nervové soustavy. Foniatrickou diagnostikou se zabývá foniatr, který vyšetřuje všechny složky řeči (percepce i exprese) a dále pak stanovuje stav sluchu dítěte. Cílem tohoto vyšetření je diferenciativní diagnóza opožděného vývoje řeči a vývojové dysfázie. Dítě s vývojovou dysfázií není schopno tvořit a dodržovat řečové segmenty jako jsou hlásky, slabiky a slova. Dítě s opožděným vývojem řeči vyslovuje nesrozumitelně, ale dodržuje

segmentální strukturu slov a vět. (Lejska, 2003). Neméně důležitá je psychologická diagnostika, při níž kvalifikovaný psycholog odborně zhodnotí, zda není u dítěte přítomna porucha intelektu – mentální postižení (Škodová, Jedlička, 2003). D. Kutálková (2002) zmiňuje nutnost posouzení situace v rodině diagnostikovaného dítěte. Součástí psychologického vyšetření je nutná kresba (lidské postavy), zkouška obkreslování, která svědčí u úrovni motoriky a zrakové percepce. Zmíněná autorka dodává, že je důležité odlišit vývojovou dysfázii od dyslálie. Dysfázie se neprojevuje pouze špatnou výslovností, ale jsou narušeny i další oblasti řeči (slovní zásoba, gramatika, syntax) a celkový vývoj dítěte (psychomotorika, poruchy pozornosti).

Nejrozsáhlejší oblasti diagnostiky dané poruchy je diagnostika logopedická a speciálně pedagogická. Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje na široké spektrum oblastí jako motorické funkce, lateralita, grafomotorické schopnosti, čtení, psaní, počítání, paměť, zjišťování stavu sluchového a zrakového vnímání, orientace v prostoru a čase, aktivitu a koncentraci pozornosti (Škodová, Jedlička, 2003).

V. Lechta (2003) jako nejvhodnější metodu, jak dosáhnout komplexní diagnostiky dysfatického dítěte, doporučuje pozorování úrovně schopností jedince ve všech 4 jazykových rovinách. K vyšetření pak volí formu rozhovoru, popis obrázku, reprodukci, udržování tónů a čtení a psaní.

Na základě komplexní diagnostiky daného dítěte, sestavené týmem odborníků, jsme schopni zvolit odpovídající terapeutické přístupy, které jsou u dítěte vhodné. Stejně jako v případě diagnostiky, tak i u terapie vývojové dysfázie je důležitá týmová spolupráce odborníků, tj. spolupráce mezi klinickým logopedem, lékařem, klinickým psychologem, pedagogem a pracovníky speciálně pedagogického centra. Nejdůležitějším faktorem úspěšnosti terapie však tvoří rodinná péče a ochota rodiny spolupracovat s uvedenými odborníky. *„U dětí se specificky narušeným vývojem řeči je předpokladem pro vytvoření terapeutického plánu provedení komplexní diagnostiky, která má charakter dlouhodobého procesu, dlouhodobého pozorování dítěte.“* (Klenková, 2006, s. 73).

Vzhledem k široké symptomatologii a individualitě každého dítěte s vývojovou dysfází neexistuje konkrétní terapeutický postup aplikovatelný na každého. Rehabilitační programy musí být komplexního charakteru a musí dbát o to, aby dítě s touto poruchou mělo dostatečný přísun širokého spektra smyslových podnětů. Pouze



dostatek podnětů může pomoci rychlejšímu vyžívání mozku jako celku. Terapie by měla tedy zahrnovat rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, motoriky, grafomotoriky, myšlení, schopnosti orientace, paměti a pozornosti a řeči (Lejska, 2003). „*V dnešní době je podstatou rozvoje komunikačních dovedností a schopností u vývojové dysfázie oproti jiným poruchám řeči zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči*“ (Škodová, Jedlička, 2003 s. 107).

Ke zdárnému rozvoji řeči můžeme využívat i pomocné výchovné metody. Již v mateřské škole by se v péči o dysfatické děti měly uplatňovat tyto zásady: rozvíjet především obsahovou stránku řeči, navozovat spojení jednotlivých označení s konkrétními jevy, využívat pohybových her spojených s mluvením a se zpěvem. Každou pohybovou aktivitu by měl doprovázet slovní doprovod. S pohybovou výchovou souvisí i výchova rytmická, neboť rytmus patří k základnímu zvukovému materiálu ve výstavbě řeči. Důležitá je i hudební výchova, která na výchovu pohybovou a rytmickou navazuje (Sovák, 1984). „*Vše souvisí navzájem – pohyb a slovo mluvené, slovo a rytmus, pohyb, rytmus a hudba, hudba, zpěv a řeč*“ (Sovák, 1984, s. 110).

Děti s vývojovou dysfázií vyžadují zajištění rané intervence a dlouhodobé, komplexní a intenzivní péče. Za tímto účelem vznikají specializovaná školská a zdravotnická zařízení, kde je dítěti poskytována odpovídající péče (Škodová, Jedlička, 2003). U takto postižených dětí také často dochází k odkladu povinné školní docházky, neboť osobnost dítěte se vyvíjí značně nerovnoměrně oproti normálu. Zralost jejich centrální nervové soustavy je opožděná, roční odklad poskytuje potřebný čas pro dozrání nervových center (Kutálková, 2002).

Prognóza vývoje dané poruchy záleží především za rozsahu difuzního organického postižení CNS a na intelektové úrovni dítěte (Balašová, 2003). S tímto tvrzením souhlasí A. Novák (1999) a dodává, že výsledky terapeutického procesu jsou podstatně lepší u dětí s dostatečným intelektovým vkladem.

## 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ VE SVP V PROSTŘEDÍ MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

Málotřídní školy jsou součástí školské sítě nejen v České republice, ale i v celé Evropě a na ostatních kontinentech. Pojem málotřídní škola není oficiální název této školní instituce, přesto je ale rozšířený a používán nejen veřejností, ale také odborníky zabývajícími se touto problematikou.

### 3.1 Charakteristika málotřídní školy

Málotřídní škola je typem neúplně organizované základní školy, tzn. školy, ve které je pouze jeden vzdělávací stupeň a zároveň má škola méně než 5 tříd. „V některé z tříd málotřídní školy jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. V těchto případech se hovoří o spojených ročnících nebo o kombinovaných třídách“ (Průcha, 2009, s. 303). „Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010 s. 11). Současná česká legislativa s termínem málotřídní škola nepracuje. Místo něj používá pojem škola tvořená jednou, dvěma... třídami prvního stupně (vyhláška č. 48/2005 Sb.). Základní školy tedy rozlišuje pouze na plně organizované nebo neúplně organizované. Plně organizovaná škola musí mít pro každý ročník devítileté základní školy vytvořenou samostatnou třídu. Pokud tomu tak není, jde o školu neúplnou. V České republice může být jako málotřídní organizován jen první stupeň základní školy. Málotřídní školy jsou většinou školami vesnickými. Důvodem pro jejich vznik je většinou malý počet dětí ve spádové oblasti školy. Jestliže počet dětí některého ročníku nedosáhne státem stanoveného minimálního limitu pro vytvoření samostatného ročníku, je nutno dané ročníky spojit a vyučovat společně (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Existenci málotřídní školy upravuje §5 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Na prvním stupni ZŠ lze do jedné třídy zařadit žáky s více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně (MŠMT [online]). Počet žáků ve školách a třídách je dán §4 vyhlášky č. 48/2005 Sb., která konstatuje:

- Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě.
- Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na jednu třídu.
- Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na jednu třídu.
- Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na jednu třídu.

Na úroveň vzdělání a výchovu žáků na málotřídní škole má obzvláště velký vliv osobnost učitele. Učitel musí mít vynikající organizační schopnosti a přirozený respekt. Příprava učitelů na vyučování je velmi náročná specifická, neboť učitel musí připravovat výuku nejen jednoho ročníku, ale třeba tří i více ročníků najednou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

### 3.2 Současná podoba málotřídní školy

Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. je základní školství členěno na první a druhý stupeň, devět ročníků. První stupeň tvoří první až pátý ročník a druhý stupeň šestý až devátý ročník. V místech kde nejsou splněny podmínky pro zřízení všech devíti ročníků, je možno zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky. Termín neúplná škola nemusí vždy znamenat totéž co málotřídní škola. V neúplné škole se mohou vzdělávat žáci několika ročníků (na prvním stupni to nemusí být všech pět ročníků, ale např. jen čtyři), ale pro každý ročník je zřízena vlastní třída a tudíž nedochází ke slučování ročníků do jedné třídy.

V oblasti vzdělávací strategie se škola řídí podle Školního vzdělávacího programu, který si každá škola zpracovává na základě Rámcového vzdělávacího programu sama. Tento dokument obsahuje charakteristiku školy a cíle vzdělávání. Vydává ho ředitel školy a musí být zveřejněn na přístupném místě.

V současné době se vzdělávací systém organizuje na národní úrovni, kterou zastupuje MŠMT, na regionální úrovni – krajské odbory školství a na úrovni místní – obce. V případě málotřídních škol je většinou jejich zřizovatelem obec, ve které se škola nachází. Nejčastěji se jedná o příspěvkovou organizaci obce. Zřizovatel jmenuje ředitele, který je pověřený vedením školy. Musí vypracovat organizační řád školy, který

upravuje její organizační strukturu a řízení, formy a metody práce, práva a povinnosti pracovníku a žáků. Tento řád je základní normou školy. Součástí málotřídních škol mohou být i mateřská škola, školní družina a školní jídelna.

Školy zřizované obcemi jsou financovány ze dvou zdrojů:

1. přímé výdaje na vzdělávání hradí stát prostřednictvím účelových dotací krajů,
2. zřizovatel hradí investiční a provozní výdaje ze svých daňových příjmů.

Finanční prostředky od státu slouží na úhradu mzdových prostředků (pro pedagogické pracovníky, pro nepedagogické pracovníky a ostatních nákladů vyplývajících z pracovně právních vztahů), odvodů sociálního a zdravotního pojištění, přidělů do fondu kulturních a sociálních potřeb a ostatních neinvestičních výdajů (výdaje na učební pomůcky, učebnice, na další vzdělávání pedagogických pracovníků, výdaje na ochranné pomůcky pracovníků a náhrady v nemoci zaměstnanců).

Odbor školství na krajském úřadě provádí rozpis přímých vzdělávacích výdajů jednotlivým školám normativní metodou tj. prostřednictvím krajských normativů a počtu dětí, žáků a strážníků, které škola uvedla ve svých statistických výkazech.

Obec jako zřizovatel školy hradí opravy budov, vybavení školy a provozní náklady (vytápění, elektřinu, telefonní služby, revizní kontroly, všeobecný materiál), (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

### **3.3 Specifické rysy málotřídních škol**

Existence málotřídní školy v určité lokalitě je podmíněna především demografickým složením obyvatel a dostatečným počtem dětí. Nermalou roli také hraje socioekonomická a kulturní skladba obyvatel, struktura osídlení lokality a poloha školy. Málotřídní školy jsou školy malé, které se nacházejí v obcích s nízkým počtem obyvatel. Ve většině případů se jedná o sídla venkovská, proto jsou specifická svým umístěním, ale i svou pedagogickou činností.

Prostředí málotřídních škol, jak uvádí Průcha (2009), řadou znaků připomíná prostředí širší rodiny. Především se jedná o:

- dobrou vzájemnou znalost žáků,
- pravidelné přicházení do kontaktu starších a mladších dětí,
- několik dospělých, které děti znají,
- dlouhodobé intenzivní vztahy.

Takové prostředí, které je přehledné a stálé, vyhovuje především dětem mladšího školního věku. Starší žáci jsou vedeni k pomoci mladším a tím získávají pocit vlastní důležitosti a odpovědnosti. Naopak mladší děti se učí nápodobou od starších spolužáků.

Pedagogická práce v málotřídních školách má také svá specifika. Při vyučování kombinované třídy musí učitel zaměstnat žáky dvou i více ročníků. Tato situace vyžaduje zcela odlišné přístupy k práci a organizaci výuky, než když se ve třídě vyučuje pouze jeden ročník. Tato pedagogická práce je velice náročná nejen ve stádiu realizace, ale i přípravy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Učitel hraje klíčovou roli v organizaci výchovné a vzdělávací práce. Výsledky jeho práce jsou závislé na jeho pedagogických dovednostech, vzdělání a postavení v místě školy. Učitel plní náročné úkoly sám nebo s jedním spolupracovníkem. Tato skutečnost mu dává možnosti pro samostatnou, individuální a tvořivou práci, na druhé straně na něho klade velkou zodpovědnost za veškeré vzdělávání žáků.

Vyučování v málotřídní škole vyžaduje od učitele dokonalou organizaci práce, při které se střídá přímé vyučování se samostatnou prací žáků. Časté střídání přímého vyučování se samostatnou prací žáků, přímé vyučování v jednom ročníku a neustálé sledování činnosti ostatních dětí, pracujících ve druhém ročníku či ročnících samostatně, vyžaduje od učitele zvýšené úsilí.

V přímém vyučování působí vyučující na žáky bezprostředně. Objasňuje nové učivo, kde klade základy správných dovedností a návyků, vede žáky tak, aby byli schopni samostatně pracovat. Poskytuje žákům možnost maximálního ústního projevu. Přímé vyučování uplatňuje učitel především při vytváření nových vědomostí, dovedností a návyků, při prvotním upevnování nových vědomostí, při ústním zkoušení žáků a při návodu k řešení úloh samostatnou prací. Při výkladu nového učiva musí učitel respektovat vymezený čas. Výklad proto musí být úsporný, ale přesto přesný a jasný. Musí respektovat charakter vyučovacího předmětu, obtížnost učiva, věkové a individuální zvláštnosti žáků.

Samostatná práce žáků má stejný výchovný a vzdělávací cíl jako přímé vyučování. Rozdíl je ve způsobu, jakým je žák ovlivňován, veden, jak pracuje. Samostatná práce má individuální nebo skupinový charakter a musí rozvíjet myšlení, aktivitu, iniciativu, vynalézavost, pracovní úsilí a vytrvalost žáků. Podněcuje zájem a

tvořivost, učí děti řešit problémy a spolupracovat v rámci týmu. Pro úspěšný výsledek každé samostatné práce je důležitá její kontrola a hodnocení.

Učitel v málotřídní škole není v anonymitě. Svou osobností, přístupem k žákům, ke škole, k rodičovské veřejnosti apod. reprezentuje školu. Učitelův soukromý život je výrazně sledován obecní veřejností (chování, oblékání, životní styl, rodinná situace, přátelé). Učitel svým chováním a svými názory výrazně ovlivňuje vlastní výuku i výchovu žáků ve škole.

Málotřídní školy, jak již bylo řečeno výše, jsou především školy venkovské, kde patří k významným sociálním institucím. Jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi zásadní instituce v obci. Málotřídní škola má odlišné postavení v místě svého působení, než škola městská. Tohle postavení je výsadní, neboť bývá jedinou školou v obci. Škola tvoří podstatnou součást tradice obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velice obtížné (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2009 [online]).

### **3.4 Žák se SVP v málotřídní škole**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bývají zařazováni do běžné základní školy v blízkosti bydliště, do tzv. spádové školy. Dle Školského zákona 561/2004 Sb. jsou zákonní zástupci dítěte povinni přihlásit dítě k plnění školní docházky a to nejpozději do 15. února roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Pokud zákonný zástupce vybere školu jinou než spádovou, je povinen toto rozhodnutí nahlásit řediteli spádové školy. V běžné škole, i málotřídní, je důležitá podpora individuálního přístupu k dítěti se SVP, a to pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Pro dítě je velice důležitá možnost společného trávení času se svými vrstevníky a rozvíjení vztahů v prostředí majoritní populace (Valenta, Müller, 2009).

Základním předpokladem úspěšného vzdělávání žáka se SVP angažovanost rodiny a aktivní spolupráce se školou. Ta musí rovněž plnit zvláštnosti podmínek ze strany žáka, který by měl být schopen plnit požadované podmínky školního vzdělávacího programu, nenarušovat svým chováním a zdravotním stavem průběh vyučování, nevyžadovat neúměrnou péči ze strany učitele. Škola má za úkol:

- zajistit pedagoga s potřebnou kvalifikací a znalostí reedukačních metod,

- přidělit do třídy asistenta,
- informovat všechny učitele, kteří žáka vzdělávají, o jeho specifických obtížích,
- spolupracovat s dalšími odborníky,
- respektovat individuální schopnosti žáka.

Mezi žáky v heterogenní třídě jsou rozdíly ve vlastnostech dětí, v jejich schopnostech, v mentalitě i v zájmech. Ve výchovně vzdělávacím procesu je žádoucí respektovat specifčnost žáka a jeho osobnost. Nesmí chybět neustálé povzbuzování a vytváření nenásilného prostředí s příjemnou atmosférou důvěry a pochopení. Koncepce vyučování musí respektovat rozdíly žáků a vyučování optimálně přizpůsobit. Je vhodné využívat princip diferenciacce a individualizace ve vyučování. Učitel musí vnímat rozdíly v učební skupině a tím získá základ k zohlednění růzností v didakticko – metodických rozdílech. Největší význam má však osobní vztah učitele ke specifickým projevům žáka se SVP.

Při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve většině případů platí, podle O Zelinkové (2009), následující doporučení:

- zadávat kratší úkoly a na takové úrovni, aby je žák byl schopen zvládnout,
- respektovat pomalé osobní tempo,
- vést žáka k automatizaci činností, které mu pomáhají v procesu učení,
- psát na tabuli čitelně,
- učit žáka učit se,
- jasně formulovat, co se od žáka očekává,
- učivo předkládat po částech,
- rozvíjet komunikační dovednosti,
- využívat kompenzační a reedukační pomůcky přímo ve výuce,
- zvýšit míru motivace a povzbuzování.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami většinou nemají jednoduchou pozici ve třídě a vztahy s ostatními spolužáky mohou být narušeny např. z důvodu určité odlišnosti, školní neúspěšnosti a pocitů nejistoty. Proto je naprosto zásadní postoj a empatie učitele, jeho citlivý přístup a kladné ovlivňování žáků ve třídě.

Vzdělávání žáků se SVP v málotřídní škole má své nesporné kladné stránky.

Podle Trnkové [online] mezi hlavní především patří:

- snadnější komunikace – v málotřídní škole je menší počet žáků i učitelů, což vede ke snadnější a přirozenější komunikaci mezi zúčastněnými, všichni se navzájem dobře znají, učitel tráví veškerý čas s dětmi,
- absence anonymity a přehlednost budovy – dítě se dokáže dobře orientovat, rodinné prostředí málotřídní školy je pro dítě méně stresující než anonymní prostředí velké školy,
- věkově smíšené třídy – učitel při práci se smíšenými ročníky musí být kreativní a důkladně připravovat úkoly pro samostatnou práci žáků, musí umět improvizovat,
- snadnější řízení kázně – menší riziko stigmatizace snaživých nebo handicapovaných žáků, děti se k sobě chovají více kamarádsky, šikana zde téměř neexistuje,
- vrstevnická skupina je definovaná širěji – rozmanitost věku je přínosná jak v rozvíjení sociálních vztahů mezi dětmi, tak i v nenásilném osvojování nových poznatků či opakování a upevňování již probraného učiva,
- přirozené chápání odlišností mezi žáky – všechny děti se berou přirozeně, je mezi nimi více solidarity, vstřícnost a pochopení,
- bezpečnější prostředí v okolí školy – málotřídní školy bývají v malých vesnicích, proto cesta do školy nebývá tak zdlouhavá a nebezpečná, děti mohou zažívat větší spojení s přírodou.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 VLIV IVP NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SVP

### 4.1 Cíle a metodologie výzkumu

**Hlavním cílem** praktické části diplomové práce je analýza využití individuálního vzdělávacího plánu žáka s vývojovou dysfázií při integrovaném vzdělávání v málotřídní škole v prvních letech školní docházky a možnost jeho dalšího vzdělávání. Ve výzkumném projektu je analyzována situace žáka prvního stupně základní školy, který vykazoval potřebu individuální péče a individuálního přístupu nejen ve vyučování, ale i při veškerých jeho dalších činnostech, při interakci se spolužáky a v neposlední řadě i v domácím prostředí včetně domácího vedení a přípravy.

V posledních letech se zvětšuje počet těchto dětí, tedy dětí, které potřebují zvýšenou školskou péči a individuální přístup ve výchově a vzdělávání ze strany pedagogů. V současné době naše školství pociťuje, že potřeby velké části dětí se liší natolik od potřeb běžné třídy, že je nutné zamýšlet se nad způsobem a formou jejich poskytování a řešit je pomocí prostředků, které nepatří mezi standartní a běžné a určitým způsobem se odlišují, ale přitom nebo právě proto respektují individualitu žáka. Mezi takové prostředky patří i vzdělávání žáků podle individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální vzdělávací potřeby je závazný pracovní materiál, který má sloužit všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Jeho platnost je samozřejmá jak v plně organizované škole, tak i ve škole málotřídní. Vždy musí vznikat na základě spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.

Předmětem výzkumného šetření bylo poukázat na důležitost individuálního vzdělávání a individuálního přístupu k žákovi s narušenou komunikační schopností. Tento přístup má zcela zásadní vliv na vývoj vzdělávání a umožňuje učitelce pracovat s žákem jeho osobním tempem tak, aby ho nestresovalo a na úrovni, které je schopno

dosáhnout. Důležité je, že učitelka může upravit plán na základě dosahovaných výsledků. Úkolem analýzy bylo nastínit důležitost role učitelky tohoto žáka. Možnost vzdělávání žáka dle IVP dala učitelce do rukou nástroj, jak najít optimální úroveň vzdělávání, na které je žák schopen pracovat a dosahovat svých individuálních nejlepších výsledků.

Aby došlo k naplnění hlavního cíle diplomové práce, byly zvoleny následující **dílčí cíle**, jež korespondují s celkovým charakterem práce:

- analyzovat lékařskou a logopedickou a speciálně pedagogickou dokumentaci vztahující se k diagnostice žáka,
- zpracovat kazuistiku dítěte, která vychází z analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování, volných rozhovorů s učitelkou, vychovatelkou a logopedkou,
- popsat vývoj školních dovedností – vývoj čtenářských schopností, vývoj písemného projevu, vývoj matematických schopností, vývoj pohybových, hudebních a výtvarných schopností, vývoj chování žáka postavení v dětském kolektivu,
- popsat vývoj spolupráce s rodinou a spolupráci se SPC.

Výzkumný projekt byl zpracován metodou **kvalitativního výzkumu**. Pro získání výsledků výzkumného šetření byly použity následující metody:

- dlouhodobé aktivní pozorování,
- analýza dokumentů ze speciálně pedagogického centra,
- volné rozhovory s učitelkou, logopedkou a rodiči žáka,
- analýza produktů činností.

Diplomová práce je zaměřena na individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální vzdělávací potřeby. Hlavním cílem bylo analyzovat využití individuálního vzdělávacího plánu a jeho vlivu na vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií při integrovaném vzdělávání v málotřídni škole. Pro zpracování případové studie byl vybrán žák, s kterým je autorka diplomové práce denně v přímém kontaktu, neboť působí v základní škole, ve které je chlapec vzděláván. Potřebné informace byly

získávány pomocí zúčastněného pozorování, rozhovorů s učitelkou žáka, s logopedkou a s rodiči, analýzou dokumentů ze SPC a analýzou výsledků činností.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny celkem čtyři dílčí cíle, mezi něž patří analýza dokumentů vztahujících se k diagnostice žáka, zpracování kazuistiky, která vychází z analýzy dokumentů, aktivního pozorování, volných rozhovorů s učitelkou, popis vývoje školních dovedností a popis spolupráce školy s rodinou dítěte. Pozorování probíhalo od října 2013 do listopadu 2014. Pozorování probíhalo jak při vyučovacích hodinách, tak o přestávkách, při volné hře i doprovodných programech.

Na základě stanoveného cíle a dílčích cílů vyloučily následující **výzkumné otázky**:

1. Jaký vliv na vzdělávání integrovaného žáka s vývojovou dysfázií má uplatňování individuálního vzdělávacího plánu prostřednictvím třídní učitelky?
2. Daří se vybudovat optimální spolupráci mezi rodiči chlapce a třídní učitelkou žáka?
3. Jsou státní instituce nakloněné integraci žáků do základních škol, a jak tato podpora vypadá v praxi?

Při stanovení výzkumných problémů se vycházelo z dlouholeté učitelké praxe na základní škole, osobních zkušeností a prostudování odborné literatury vztahující se k dané problematice. Na těchto podkladech byly postupně formulovány níže uvedené teze:

**Výzkumná teze č. 1:** Pro vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií je nutná kvalitní spolupráce rodiny dítěte se školou.

**Výzkumná teze č. 2:** Pro optimální vzdělávání integrovaného žáka hraje zásadní roli individuální přístup a pozitivní postoj třídní učitelky.

**Výzkumná teze č. 3:** Školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra) podporují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich podpora je dostatečná.

## **4.2 Charakteristika místa šetření**

Výzkumný projekt byl realizován v základní škole v okrese Brno – venkov. Jedná se o školu málotřídní, jejíž zřizovatelem je obec. Budova školy byla postavena v roce koncem 19. století. V posledních letech prošla řadou oprav a úprav a v současné době je ve velmi dobrém stavu. Jsou v ní dvě prostorné třídy, učebna informatiky,

ředitelna, šatna a sociální zařízení. Materiální podmínky jsou velmi dobré. Obě třídy jsou funkčně zařízeny, vybaveny moderním nábytkem, interaktivními tabulemi, televizí, rádií, v zadní části tříd jsou koberce. Třídy jsou vyzdobeny dětskými pracemi z výtvarné výchovy a pracemi k právě probíranému učivu. Třídy působí útulně až rodinně. Učebna informatiky je velmi dobře vybavena, žákům je k dispozici 7 počítačů s výukovými programy, které žáci využívají při procvičování a upevňování učiva. Samozřejmostí je připojení k internetu, který je často využíván k vyhledávání informací v jakémkoliv předmětu. Taktéž každá vyučující má k dispozici notebook synchronizovaný s interaktivní tabulí. Jediný nedostatek v této málotřídní škole je absence tělocvičny. Žáci cvičí v jedné třídě, kde je umístěna šplhací tyč, skákací bedna, ribstol, lavička a dvě zíněnky. Další drobné tělocvičné nářadí je umístěno v malém kabinetě. V jarním a podzimním období žáci ke cvičení využívají školní hřiště. V zimě často jezdí bruslit na zimní stadion do obce vzdálené 8 km od školy. Jednou za dva roky škola pořádá plavecký kurz pro všechny žáky, jehož výcvik je provázen v plaveckém stadionu ve městě vzdáleném 28 km od školy. Vzhledem k velké finanční náročnosti na dopravu se škola spojuje s další blízkou málotřídní školou a náklady na dopravu si podělí. Škola také disponuje velkým přilehlým dvorem, který žáci využívají pro volný pohyb během velké přestávky, nebo zde probíhá výuka.

V bezprostřední blízkosti školy je nově postavená budova hasičské zbrojnice, kde velká část spodního patra je zařízena jako výdejna obědů pro žáky a pedagogy. Provoz družiny probíhá ve třídách školy.

Žáci jsou vyučováni ve dvou třídách. Obvykle je v I. třídě vyučován 1. a 2. ročník, ve II. třídě probíhá výuka 3., 4. a 5. ročníku. V případě nerovnoměrného počtu žáků ve třídě jsou ročníky spojovány dle potřeby. Do školy dochází průměrně 22 žáků. V loňském roce se situace trochu změnila, neboť do školy nenastoupili žádní noví žáci prvního ročníku. Žádní se nenarodili. Proto jsou v současné době ve škole pouze čtyři ročníky. V I. třídě je vyučován 1. a 3. ročník, ve II. třídě se vyučuje 4. a 5. ročník.

Školu navštěvují místní žáci a žáci dojíždějící ze dvou okolních vesnic. Vzhledem k většině dojíždějících žáků je začátek a konec vyučování přizpůsoben jízděmu řádu autobusů. Vyučování začíná v 7:30 hodin, škola se uzavírá v 15 hodin.

Vzdělávání a výchovu zajišťují tři pedagogičtí pracovníci, z toho dva na celý úvazek a jeden na částečný úvazek. Žáci každé třídy mají svoji kmenovou třídní učitelku, přesčasové hodiny a vychovatelství v družině zajišťuje ředitelka školy.

Zajímavostí ve škole je, že zde nezvoní a to z důvodu odbourání stresu v případě časové tísně při práci. Přestávky jsou zařazovány nejčastěji po 45 minutách výuky, ale jsou využívány i delší vyučovací bloky zejména tam, kde je potřeba dokončit rozdělanou práci a při projektovém vyučování. Vyučuje se dle rozvrhu hodin s tím, že třídní učitelky mohou přesouvat hodiny během jednoho dopoledne i jednoho týdne.

Ve škole se od roku 2007 vyučuje podle Školního vzdělávacího programu Tvořivá škola, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání. Program je založen na principech činnostního učení.

Žáky, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení, škola posílá se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou pak tito žáci vzděláváni. V případě závažnějších poruch je na žádost rodičů vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem v průběhu školního roku pracuje. V současné době jsou z počtu 24 žáků vyučováni dva žáci na základě individuálního vzdělávacího plánu, jsou integrováni. U dalších dvou žáků je diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie, u jednoho žáka je diagnóza ADHD.

Hodnocení žáků probíhá ve škole pomocí standartní klasifikační stupnice. U integrovaných žáků, na žádost rodičů, bývá hodnocení klasifikační stupnicí v některých předmětech doplněno slovním hodnocením

Velkým přínosem vzdělávání v málotřídní je skutečnost, že se všichni žáci od útlého věku navzájem znají, kamarádí spolu napříč všemi ročníky a je zde nulový výskyt šikany. Stále jsou pod dohledem učitelek, okamžitě se řeší každý sebemenší problém. Žáci starších ročníků jsou vzorem pro mladší žáky, pomáhají jim, ti se naopak od starších učí nové věci. Žáci se přirozeně učí vzájemnému respektu a toleranci.

### **4.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Za účelem realizace kvalitativního výzkumu byl jako výzkumný vzorek osloven chlapec mladšího školního věku. Z důvodu ochrany osobních údajů je v dokumentu uváděno smyšlené jméno. Filip je žákem 3. třídy a byl vybrán na základě pozorování a

nutnosti individuální práce s tímto žákem. Při výzkumném šetření bylo vycházeno z osobní zkušenosti učitelky žáků prvního stupně. Výchozí výzkumnou technikou bylo pozorování, které probíhalo v přirozených podmínkách běžné výuky a v přirozeném prostředí dětského kolektivu třídy málotřídní školy, rozhovory s třídní učitelkou a analýza dokumentů žáka a jeho prací.

Filip se narodil v červenci 2005. Rodiče pozorovali nestandardní vývoj řečových schopností, proto začali navštěvovat logopedii. Protože výrazné potíže s výslovností, s gramatikou i slovní zásobou přetrvávaly, byl vyšetřen na foniatrické klinice. Rodičům bylo sděleno, že vzdělávání dítěte v základní škole bude velice problematické a byla navržena možnost zvážení vzdělávání chlapce ve speciální základní škole nebo logopedické základní škole. Tuto možnost rodiče striktně zamítli. Na doporučení SPC Žďár nad Sázavou bylo zahájení školní docházky odloženo o rok. Filipův mluvený projev zůstával nadále hůře srozumitelný, místy až nesrozumitelný doprovázený psychomotorickým neklidem a oscilující koncentrací pozornosti.

V mateřské škole, kterou Filip před nástupem do základní školy navštěvoval, měly učitelky k chlapci komplikovaný vztah. Filipa označovaly jako hocha těžce vzdělavatelného, neboť není schopen po roce učení zapamatovat si jednoduchou básničku ani se naučit počítat do pěti. Skutečnost, že by měl být vzděláván v běžné základní škole, se jim zdála nereálná. Po odkladu školní docházky strávil Filip další rok v mateřské škole, aniž by došlo ke znatelnému rozvoji v oblasti psychomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, hrubé i jemné motoriky, emocionální či sociální sféry. Mateřská škola zcela nevyužila možnosti reedukace takto rizikového chlapce a byla mu poskytnuta jen malá šance snadnějšího startu v základní škole. Bohužel ani v domácím prostředí se Filipovi nedostávalo potřebné péče a pozornosti, cvičení doporučená z logopedie na nápravu výslovnosti probíhala pouze nahodile.

Při výzkumném šetření bylo vycházeno z osobní účasti autorky diplomové práce na vzdělávání a výchově vybraného žáka. S chlapcem se setkávala od počátku školní docházky, a proto měla možnost sledovat jeho projevy a chování i školní úspěšnost. Průběžně monitorovala jeho práci při řízených činnostech i při volné hře, sledovala jeho projevy chování o samotě i v kolektivu spolužáků.

## **4.4 Vlastní šetření**

Vlastní šetření bylo založeno na analýze dokumentů ze speciálně pedagogické poradny, zúčastněného pozorování, volných rozhovorů a analýze produktů činností.

Obsahem této studie jsou anamnestické údaje dítěte (rodinná a osobní anamnéza) a obsahy odborných vyšetření, které chlapec absolvoval. Konkrétně se jedná o logopedické a psychologické vyšetření.

Po nástupu chlapce k povinné školní docházce byla provedena pedagogická diagnostika a výsledky byly zaznamenány do tabulek uvedených v příloze. Na základě těchto vstupních údajů byl zjištěn aktuální stav chlapce a potvrzena nutnost okamžité stimulace oslabených funkcí.

### **Kazuistika – Filip (ročník 2005)**

Chlapec má diagnostikovanou expresivní vývojovou dysfázii, verbální dyspraxii. Projevuje se oslabení v oblasti sluchové paměti a sluchové percepce.

#### **1. Analýza dokumentace**

##### **Rodinná anamnéza**

Chlapec pochází z úplné rodiny se čtyřmi dětmi. Filip má tři sourozence, bratra a dvě sestry, všichni v péči logopeda. Žijí v malém rodinném domě. Rodinné prostředí nepatří mezi zcela stabilní. Otec přes léto pracuje v zemědělství, v zimním období je často veden na úřadu práce. O děti nejeví větší zájem. Ve škole byl pouze dvakrát, vždy v doprovodu manželky, nikdy nepromluvil. V domácím prostředí se jeví autoritativně, matka dětí má z něho velký respekt. Veškerá péče o děti, domácnost a ekonomické zabezpečení je na matce. Snaží se mít stále nějakou placenou práci, někdy musí pracovat na směny. V těchto chvílích péči nad dětmi přebírá nejstarší dcera, která je ovšem pouze o 3 roky starší než Filip. Domácí příprava proto nebývala dostatečná. Rodiče se v obci, kde žijí, s nikým nestýkají, naopak děti jsou stále venku mezi svými vrstevníky, jsou oblíbené.

##### **Osobní anamnéza**

Prenatální vývoj chlapce probíhal bez nápadností, dle matky nastaly mírné rizikové faktory v perinatálním období. Narodil se v termínu s obvyklou váhou i výškou

novorozence. Na váze přibýval dobře, v noci špatně spal, budil se, často plakal. Motorický vývoj probíhal v normě, vývoj řeči stagnoval. Do tří let nechtěl opakovat slova, vyjadřoval se pouze různými zvuky a zkomoleninami slov. První slova se objevila až mezi třetím a čtvrtým rokem. Chlapec nebyl nikdy vážně nemocen, neprodělal žádné operace. Je velice pohyblivý, mrštý a pružný. Chlapcova povaha je velice impulzivní, velice rychle se rozdráždí a rozčílí, stále má nutkání někomu něco důrazně vysvětlit. Dle slov matky je často nepřičetný a těžko ovladatelný.

### **Psychologické vyšetření – květen a červen 2013 (konec první třídy)**

Chlapec přišel v doprovodu obou rodičů a bez potíží se od nich odloučil. Novému prostředí se přizpůsobil bez potíží, navázal oční kontakt, choval se uvolněně a dle svých možností spolupracoval s examínátorem.

*Práceschopnost* – po celou dobu setkání byly patrné projevy psychomotorického neklidu, který se postupně zintenzivňoval. Filipovi vyhovovalo těsnější vedení, častější zpětná vazba, podpora a povzbuzení při záměrné činnosti. Chlapci vyhovovaly manipulační úkoly, které řešil s velkým zaujetím, reagoval pohotově. Pracovní tempo bylo přijatelné

*Komunikační dovednosti* – v testové situaci se projevila slabší výbavnost pojmů, pomáhal si opisem nebo gesty. Řečový projev byl místy obtížněji srozumitelný (docházelo ke komolení slov, vynechávání nebo naopak přidávání hlásek ve slovech, zaměňoval foneticky podobné hlásky, neměkčil), vyjadřování bylo celkově méně obratné se zárazy. Porozumění řeči probíhalo v normě.

*Rozumové předpoklady* – dle výsledků komplexní zkoušky intelektových schopností byly rozloženy nerovnoměrně, kolísaly v rozmezí podprůměru a nadprůměru, v globálu dosahovaly středního pásma průměru. Nápadný byl rozdíl mezi složkou prakticko-názorovou (horní pásmo průměru) a složkou slovně-pojmovou (dolní pásmo průměru), což svědčí o dysfatický profil kognitivních schopností.

Filip přiměřeně svému věku dokázal rozlišovat významné a méně podstatné informace. Byl úspěšný při řešení logických úkolů, při řazení obrázků podle dějové posloupnosti, dařilo se mu rovněž u úkolů náročných na analyticko-syntetické usuzování a prostorovou představivost. Přiměřeně svému věku řešil početní úkoly (při sčítání a odčítání v oboru do dvaceti si pomáhal ukazováním na prstech), slabší úkoly podával ve



verbálních subtestech (nižší rozsah slovní zásoby, limitovaná krátkodobá sluchová paměť, nižší úroveň všeobecných vědomostí a znalostí).

*Zkouška laterality* – při různých manipulačních činnostech střídal pravou a levou ruku, dominance horní končetiny nebyla vyhrazená. Oko preferoval pravé, dolní končetinu levou. Jedná se o neurčitý typ laterality.

*Grafomotorické dovednosti* – tužku držel Filip pravou rukou čtyřmi prsty. Figurální kresba byla dvojdimenzionálně znázorněná. Patrné byly mírné disproporce a drobné nepřesnosti. Celkově obsahová i formální stránka kresleného vyjádření odpovídala věkovému očekávání. Ve zkoušce obkreslování práce chlapce dosahovala výsledků v rámci širší normy.

*Orientace* – v osobních údajích se chlapec orientuje spolehlivě, znal křestní jméno i příjmení své, rodičů i sourozenců. Správně určil svůj věk, věděl, kde bydlí i kam dojíždí do školy. Orientace v čase byla nepřesná. Správně určil denní i roční dobu, mechanicky vyjmenoval dny v týdnu ve správné posloupnosti. Konkrétní den v týdnu ovšem určit nedokázal, nedařilo se mu správně určit měsíc v roce a rok.

*Pravolevá orientace a orientace v prostoru* – na ploše, na vlastním těle i na těle druhé osoby se orientoval bezpečně. Rozuměl slovům před – za – do – na – vedle – pod – nad.

*Zraková percepce* – ve zkoušce rozlišování tvarově podobných/odlišných obrazců postupoval samostatně, chybovost se vyskytovala minimální.

*Analýza školní práce* – v sešitech bylo písmo dobře čitelné, vyskytovaly se vynechávky diakritických znamének a záměny písmen m-n, r-z, b-d.

### **Logopedické vyšetření – květen 2013**

Filip navázal kontakt bez obtíží, ochotně spolupracoval a postupně plnil úkoly. Bylo nutné častěji střídát činnosti a motivovat. Ke konci vyšetření byla patrna nestálá koncentrace pozornosti a psychomotorický neklid.

*Motorika mluvidel* – chlapec napodobil pohyby mluvidel, kinestezie jazyka byla v normě, pohyby bradou dokázal bez obtíží.

*Dýchání* – pravidelné, při řeči nádech i výdech ústy.

*Komunikativní schopnosti: Porozumění řeči* – Filip dobře zvládal manipulaci s předměty i výběr obrázků dle pokynů, s pomocí obrázků pojmenoval základní slova opačného významu, s malou pomocí zvládl určit nadřazené pojmy.

*Souvislé vyjadřování* – obrázek popisoval krátkými větami, dějovou souvislost sestavil bez obtíží. Pohádku O Červené Karkulce poznal, děj pohádky spíše doplňoval.

*Vlastní projev* – chlapec během vyšetření spíše vyčkával na otázky, na které tišším hlasem odpovídal. Mluvil o škole a o kamarádech, popisoval, které kroužky navštěvuje. Řečový projev byl po celou dobu tišší, vytvořené hlásky náhodně vynechával nebo zaměňoval (chybí fixace již vytvořených hlásek). Artikulace byla v některých situacích nepřesná, projevovala se horší srozumitelnost.

*Složky řeči:*

*Lexikálně-sémantická rovina* – Filip mluvené řeči rozuměl, byl schopen adekvátně reagovat na různé pokyny a plnit úkoly. Ze slovních druhů převažovala podstatná jména a slovesa. V řeči náhodně vynechával předložky, některé spojky, zvrtná zájmena, některá slova zkomolil. Aktivní slovní zásoba se jevila oslabena, pasivní slovní zásoba byla v normě.

*Morfologicko-syntaktická rovina* – někdy se projevovaly dysgramatismy, skloňování, časování a stupňování činilo obtíže.

*Foneticko-fonologická rovina* – rytimizace činila chlapci mírné obtíže. Fonemický sluch oslaben. Diferenciace první hlásky ve slovech se mu dařila, diferenciace poslední hlásky byla méně zdařilá. Projevovalo se lehké oslabení sluchové paměti, krátké věty si pamatoval, ale zapamatovat si víceslovnou větu činilo Filipovi obtíže. Slova komolil, přehazoval nebo vynechával.

*Pragmatická rovina* – Filip chápal pravidla rozhovoru a snažil se na něm podílet. Řeč byla obsahově stručná, oční kontakt navázal.

*Zkouška artikulační obratnosti* – při rozkladu slov se chlapci dařilo opakovat slova se souhláskovými shluky. Artikulačně obtížná slova a věty se mu opakovat nedařilo, slova komolil nebo vynechával. V řeči se projevovala asimilace sykavek.

*Výslovnost hlásek* – slabiky dě-tě-ně izolovaně vytvořeny, v řeči neautomatizovány. L-izolovaně vytvořeno, v řeči neautomatizováno. R,ř - izolovaně vytvořeny, v řeči neautomatizovány.

Chlapci byla diagnostikována vývojová dysfázie. Se závěry psychologického i logopedického vyšetření byla škola seznámena a Filipova učitelka dále postupovala dle konkrétních doporučení. Chlapec byl vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Zaměřila se především na sluchovou diferenciaci, asimilaci sykavek a rozvíjení pasivní

i aktivní slovní zásoby. Podpora správné tvorby vět probíhala formou správného mluvního vzoru, náslechu a opakování, doplňování do vět, dokončování vět a práce s obrázkovým materiálem. Filipa vedla k co největší samostatnosti v projevu a vyjadřování, tím docházelo k upevnování již vytvořených hlásek a zapojování do běžné řeči. Vedla chlapce k důsledné kontrole psaného textu, diktáty zadávala zkrácené nebo v doplňovací formě s dostatkem času na kontrolu. Při nácviu plynulého čtení nezapomínala na reprodukování přečteného textu. Bylo nutné dbát na správný špetkový úchop psací potřeby. Chlapcovi dopřávala dostatek času při jeho verbálním projevu, trpělivě naslouchala a udržovala s ním přirozený oční kontakt. V souvislosti s poruchou pozornosti bylo třeba tolerovat psychomotorický neklid, častěji poskytovat průběžnou zpětnou vazbu, střídát různé činnosti a oceňovat i sebemenší úspěchy a snahu. Filip seděl v první lavici před paní učitelkou a tuto lavici nesdílel se žádným spolužákem.

Učitelka poskytovala Filipovi doporučenou individuální péči mimo vyučování v rozsahu jedné hodiny týdně a již od počátku první třídy se mu, z vlastního zájmu, téměř denně cíleně věnovala před začátkem vyučování. Kontrolní vyšetření bylo absolvováno po roce péče. Závěry tohoto dalšího vyšetření jsou uvedeny níže.

### **Komplexní vyšetření – červen 2014 (konec druhé třídy)**

Filip přišel v doprovodu maminky, bez potíží se od ní odloučil. V navazování sociálního kontaktu byl nejistý, zpočátku se ostýchal, působil utlumeným až lehce apatickým dojmem. Na otázky a pokyny reagoval po delších latencích. Následovaly projevy psychomotorického neklidu a výraznější odklony pozornosti. Pokyny dobře chápal, neměl potíže s porozuměním instrukcí. Expresivní řečový projev byl úsporný, vyjadřoval se v jednodušších větách, spontánnost řečového projevu byla utlumená. Bylo nutné mu klást doplňující otázky, povzbuzovat do k řečové produkci. V řeči přetrvávaly dysfatické rysy.

*Úroveň rozumových předpokladů* – Filip podával v jednotlivých subtestech nerovnoměrné výkony. Nejslabší výkon podal ve zkoušce sluchové paměti, spontánní vybavení informací z předneseného textu mu činilo velké potíže. Lépe reagoval při kladení doplňujících otázek souvisejících s obsahem článku. Mírně oslabený byl také výkon ve zkoušce náročné na selektivní pozornost. Chlapec pracoval celkem soustředěně, bez nadměrného chybování, ale v pozvolném tempu a ojediněle přehlédl

podstatnou informaci. Průměrných výsledků dosáhl Filip v oblasti konstrukčního a pojmového myšlení. Nejlépe se mu dařilo v oblasti vizuálně – prostorové paměti, kde dosáhl nadprůměrného výsledku.

*Grafomotorický projev* – chlapec kreslil pravou rukou, tužku držel čtyřmi prsty. Kresba postavy byla znázorněna přiměřeně věkovému očekávání, po formální i obsahové stránce nebyly shledány žádné výrazné nápadnosti.

#### **Logopedické vyšetření – červen 2014**

*Motorika mluvidel* – chlapec napodobil pohyby mluvidel, kinestezie jazyka byla v normě, pohyby bradou dokázal bez obtíží.

*Dýchání* – pravidelné, nosem.

*Komunikativní schopnosti:*

*Porozumění řeči a souvislé vyjadřování* – porozumění řeči bylo v normě, obrázek popisoval celými větami, dějovou posloupnost sestavil a jednoduše popsal.

*Vlastní projev* – Filip během vyšetření na otázky vyčkával, odpovídal na ně stručně. Řečový projev byl po celou dobu tišší, vytvořené hlásky náhodně vynechával nebo zaměňoval. Artikulace byla v některých situacích stále nepřesná, projevovala se horší srozumitelnost.

*Složky řeči:*

*Lexikálně – sémantická rovina* – mluvené řeči rozuměl, byl schopen adekvátně reagovat na různé pokyny a plnit úkoly. Ze slovních druhů převažovala podstatná jména, slovesa a přídavná jména. V řeči velmi náhodně vynechával předložky, zvrtná zájmena a některá slova zkomolil. Aktivní a pasivní slovní zásoba byla v normě, spíše převládala pasivní přístup ke komunikaci.

*Morfologicko – syntaktická rovina* – náhodně se v řeči objevovaly dysgramatismy, skloňování, časování a stupňování bylo neupevněno.

*Foneticko – fonologická rovina* – rytmičtější s mírnými obtížemi. Fonemický sluch je již v normě. Nadále se projevovalo oslabení sluchové paměti, krátké věty si pamatoval, ale zatím si nezapamatoval víceslovnou větu.

*Zkouška artikulační obratnosti* – při rozkladu slov se chlapci dařilo opakovat slova se souhláskovými shluky. Artikulačně obtížná slova se mu dařilo opakovat s malou pomocí. Artikulačně obtížné věty se opakovat nedařilo, objevovaly se pauzy, zárazy,

komolení nebo redukce slov a přesmyky slabik. Nadále se v řeči projevovaly asimilace sykavek.

*Zkouška jazykového citu* – podstatná jména se dařilo označovat ukazovacími zájmeny, doplňování správných tvarů slov do vět se nedařilo zcela přesně.

*Výslovnost hlásek* – L – izolovaně vytvořeno, v řeči náhodně neautomatizováno. C – izolovaně vytvořeno, v řeči náhodně nepřesné. R – izolovaně vytvořeno, v řeči neautomatizováno. Lehká asimilace sykavek.

*Pravolevá orientace* – na ploše, na vlastním těle i na těle druhé osoby se bezpečně orientuje

*Zraková percepce* – ve zkoušce rozlišování tvarově podobných/odlišných obrazců postupoval samostatně a systematicky, chybovost byla minimální.

*Sluchová percepce* – sluchová diferenciaci, analýza i syntéza slov zvládnuta bez obtíží.

*Lateralita* – dominance pravé ruky a pravého oka, jedná se o souhlasný typ laterality.

*Zkouška čtení* – Filip čte převážně plynulým slabikováním, intonačně méně výrazně, rychlost čtení odpovídá intelektovým předpokladům. Reprodukce čteného textu se dařilo s návodnými otázkami.

*Zkouška psaní* – chlapec píše pravou rukou, úchop tužky s předsazeným prostředníkem, po upozornění zvládl správný úchop. V testové situaci bylo písmo vcelku čitelné. Přepis zvládl bez chybování. Při psaní diktátu vynechával diakritická znaménka, vyskytovala se chybovost při psaní měkkých a tvrdých slabik.

*Orientovanost* – správně se orientuje jménem, příjmením, bydlištěm a věkem. Dokázal správně určit roční období, měsíc i den.

Speciální pedagogické centrum doporučilo kontrolní vyšetření realizovat za dva roky.

## **2. Vývoj školních dovedností - první třída až začátek třetí třídy**

### **Vývoj čtenářských dovedností**

Při nástupu do prvního ročníku u Filipa přetrvávaly v řeči stále nedostatky. Byl u něho spatřován jasný rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. V řeči převládala pasivní složka nad aktivní. Také se objevily potíže se slovní zásobou a ve schopnosti popisovat obrázky nebo hovořit o vlastních zážitcích. Špatně si vybavoval pojmy, věděl, co chce říci, ale pro vyjádření nedokázal najít ta správná slova. Velké obtíže mu činilo sluchové poznávání počáteční a koncové hlásky ve slovech. Tyto nedostatky v řeči se

negativně odrazily při nácviu čtení. V úvodním seznamování s hláskami a písmeny bylo patrné, že má potíže se zapamatováním si motivačních říkadla pro dané hlásky. Tato motivační říkadla se sice naučil, ale naučil se je po svém. Spolužáci nerozuměli tomu, co říká. Říkal jen to, co si pamatoval, některá říkadla slučoval dohromady, nepoznal, že se říkadlo nerýmuje. Některé pasáže vytrhoval se souvislosti a zbytek si domýšlel bez smysluplnosti.

Vývoj čtenářských dovedností probíhal zpočátku velmi pomalu a bez výraznějších pokroků. Na tomto stavu se podílely potíže se sluchovými analyticko-syntetickými schopnostmi a problémy ve vizuomotorice. Nedokázal rozlišit detaily, hledat rozdíly a poznat počáteční a koncovou hlásku ve slovech. V počátcích čtení si shlucoval hlásky do slabik naprosto libovolně, netvořil slabiky. Některé slabiky spojil správně, ovšem vyslovil je špatně. Po upozornění paní učitelky na tuto chybu se s ní začal hádat, zuřit a chybu neuznal. Nefrázoval po slabikách, potíže mu činilo i rozlišení hranic slov. Od počátku vzdělávání se Filip potýkal s propastnými rozdíly mezi svými spolužáky, ovšem díky své velké pílì techniku čtení přiměřeně zvládl. Četl automaticky, ale nevěděl co. Četl nerad, čtení se vědomě vyhýbal. Nedokázal reprodukovat ani obsah krátkého textu. Ovšem když paní učitelka navrhla, aby obsah textu nakreslil, obrázek byl naprosto přesný. Na pokládané otázky nedokázal sestavit smysluplnou odpověď, bylo zřejmé, že ví, co chce říct, ale nenacházel správná slova. Opět odpovědi raději kreslil a i ostatní spolužáci poznali, že nakreslená odpověď je správná. Odpovědi na otázky typu ano/ne většinou typoval, nechtěl se tím zabývat.

Ve druhé třídě, kdy ostatní spolužáci četli plynule věty, se Filip dostal k plynulému čtení slabik, které mu šlo téměř bezchybně. Při čtení si domýšlel konce slov a odhadoval význam. Bylo vidět, že chce mít vše rychle za sebou. Stále přetrvávaly nedostatky týkající se porozumění textu. Kromě čtení v čítance četl Filip ilustrované bajky od J. Lady. Nejraději si četl potichu po svém nebo poslouchal děti. Spolužáci si na jeho styl čtení již zvykli a tolerovali ho. Zatím co ostatní vypracovávali otázky k textu, Filip individuálně četl text znovu s paní učitelkou a místo písemné formy na otázky odpovídal ústně. Rád si četl v encyklopedii a spíš si domýšlel text k obrázkům na základě jejich pozorování. S radostí si zavedl čtenářský deník, kam psal velice málo textu, ovšem o to více stránky deníku zaplňoval obrázky. Při čtení ve dvojicích pouze opakoval spolužáka, nečetl zároveň, neboť nebyl schopen dodržet tempo řeči.

Ve třetí třídě byl u chlapce znát opět mírný posun ve čtenářských dovednostech. Krátká slova už četl samostatně, delší slova musel slabikovat, jinak by je komolil (u čtyřslabičného slova nečte konec nebo přeskočí začátek, či vynechá prostředek). Ke čtení neztratil vztah, dokonce si vybírá knížky, ale čte si po svém. Neustále se srovnává s ostatními, chce číst nahlas, nechce být vyčleňován. S učitelkou má dohodu, že když ostatní přečtou jeden odstavec, on přečte jednu větu. Dokonce se stávalo, že si sám četl v době volna, četl si sám potichu a svým způsobem. Nemá rád, když se ho učitelka zeptá na kontrolní otázky. Věty čte, ale na úrovni žáka druhé třídy. Filip má velice rád dramatizaci příběhu, ale musel si do textu přidávat vlastní pasáže, nemá rád striktně daný text. Z toho často pramenily střety se spolužáky, kteří se svoji roli naučili přesně.

### **Pedagogická intervence**

Již od prvního dne školní docházky musela být Filipovi věnována výrazná individuální péče. Stabilně sedával v první lavici před paní učitelkou. Nechtěl, ba přímo nesnášel, když si k němu měl někdo přisednout. Paní učitelka s chlapcem postupovala individuálním pomalejším tempem. Zřetelně mu opakovala slova, mluvila na něho výrazně pomaleji. Čtení bylo vyučování genetickou metodou, která byla upravená jeho individuálním potřebám. Vyvozování jednotlivých hlásek probíhalo pomocí přírodních zvuků a pohybů. Nejprve se vyvozovaly hlásky M, A, E, I, O, U, L, S, P. Vyvozování mu, oproti ostatním dětem, činilo obtíže, proto si pomáhal modelováním písmen pomocí modelovací hmoty a předvádění písmen na prstech. Písmena si kreslil a vybarvoval, domalovával je do určité podoby (e – hříbeček, a – žížala s bříškem, i – panáček, u – umyvadlo, do kterého teče voda, y – panáček, který cvičí, o – pusa). Velká tiskací písmena si skládat z dřívěk, oblé tvary z modelíny. Na každé písmeno si dělal svoji vlastní kartu. Neuznával obecné pomůcky ve škole, musel si je vyrobit sám a teprve potom je akceptoval a písmeno si zapamatoval. Obecné pomůcky mu sloužily pouze ke hře a zábavě, u Filipa ztrácely smysl. Speciální pomůcky, které mu paní učitelka nabízela, naprosto odmítal, nechtěl nic, co neměli ostatní. Vyžadoval stejnou práci, nechtěl se odlišovat. Během školního roku pracoval také metodou postřehováním slabik a slov. Při čtení bylo důležité natahovat dlouhé samohlásky, aby měl čas postřehnout další písmena ve slově. Filip je ovšem natahoval až přehnaně, protože nevěděl co číst dál, proto hlásky neúměrně protahoval. Od učitelky byl opravován, chybu neuznával a

opět se bránil zuřivostí. Nejvíce mu v plynulosti čtení pomohl způsob vázaného čtení. Při osvojování učiva bylo využíváno co nejvíce názorů, v textu zakroužkování, vyhledávání, podtrhávání a barevné rozlišování. Na vše používal barevné pastelky. Vyžadoval pastelky paní učitelky, která mu řekla, že jsou „kouzelné“. Proto se více snažil, úkol si vzal za svůj a chybovost byla menší. Měl pocit úspěšnosti. Celý rok měl k dispozici přehled abecedy s tiskacím i psacím písmem. Zadávané úkoly mu byly zkracovány a redukovány. Filip rád soutěžil, ale neuměl přiznat prohru. Aby při soutěži někdy vyhrál, dostával zadány lehčí úkoly, uzpůsobený jeho tempu a dovednostem. Trval na určitých konvencích (např. v uspořádání písmen). Na procvičování čtení chlapec dostával okopírované listy z knihy *„Říkadla pro rozvoj řeči a paměti dětí“* (Santlerová, K.), *„Zlomíš si jazyček“* (Pávková, B.), *„Postřehovací slabiky“* (Bednářová, J.)

### **Vývoj písemného projevu**

Filip patří mezi děti, které velice rády a dobře kreslí, avšak jeho písemný projev byl od počátku neobratný, linie nebyly plynulé a tempo psaní pomalé. Vyskytovaly se potíže s grafomotorikou, ruku neměl uvolněnou, proto byly na počátku první třídy velice často zařazovány uvolňovací cviky. Chlapec neměl fixované správné držení psacího náčiní, při psaní měl špatný úchop a vyvíjel nepřiměřeně silný přítlak na psací podložku. Psal „celým tělem“. Pohyb při psaní nevycházel se zápěstí, ale z ramene, což činilo křečovitost a neplynulost grafické linie. Při nácviku písmen nerad psal metodou obtahování, neboť zde byl kladem důraz na přesnost obtahu a on si chtěl svým stylem. Při upozornění, že práci nevykonává správně, se projevoval neadekvátně, chybu neuznal, a tvrdil, že pracuje správně. Potíže mu činilo udržení tvaru jednotlivých písmen, velikosti a sklonu písmen a číslic. Psaní pro něho bylo velmi namáhavé. Jako pomůcka při psaní mu byly nabízeny pomocné linky s podložkou na správný sklon a šířku písmene. Pomocné linky ovšem nerespektoval. Nebyl schopen dodržet lineaturu a velikost písma, proto raději psal na volné listy libovolnou velikostí tak, aby nebyl omezen řádky. Velmi často škrтал a písmena přepisoval. Jelikož nesprávně artikuloval, hlásky i nesprávně psal. Aby uznal chybu, které se dopustil, musel si špatně napsanou hlásku barevně označit a teprve poté ji přijal za svou. I při nácviku psaní byla pro Filipa barevnost naprosto klíčová. Při diktování slov se musel dívat učitelce na ústa a ta



diktované slovo musela přehnaně artikulovat. Při psaní slov s dlouhou samohláskou měl potíže, neboť nerozlišoval dlouhou a krátkou samohlásku. Byl schopen učitelce tvrdit, že dlouhou samohlásku ve slově napsal, dokonce ji i správně vyslovil, ovšem ve slově byla napsaná krátce. Až si čárku barevně doplnil pastelkou, potom chybu uznal. Neustále potřebovat vizuální motivaci, vše bylo založeno na barvě. Při diktátech se několikrát ptal na diktované slovo, protože v průběhu psaní zapomínal, co má psát. Často si nemohl vybavit tvar písmene. Neustále si kontroloval tvary písmen podle předlohy, která byla uvedena na nástěnné tabuli před chlapcem. Často docházelo ke kombinaci psaného a tiskacího tvaru.

Na začátku druhé třídy, i přes počáteční opakování, některá písmena zapomněl nebo si je přizpůsobil po svém. Kombinoval psací a tiskací tvar písmen. Přetrvával nesprávný úchop psacího náčiní a občas mu dělal problém vybavit si tvary některých velkých písmen. Při hledání písmen na nástěnné tabuli byl však neuvěřitelně rychlý a dokázal písmeno rychle a přesně napodobit. Občas nedokonale navazoval písmena, při psaní si předříkával polohlasně, zapomínal psát tečky, háčky a čárky. Při samostatné práci v pracovník sešitě, kde si musel sám přečíst zadání, byl velice nejistý. Ovšem po přečtení úkolu vyučující, byl schopen ho sám bez pomoci splnit. Oblíbil si doplňovací cvičení, kdy byl nucen přemýšlet pouze nad jedním vybraným gramatickým jevem. V těchto úkolech si vedl dobře. Pokud se gramatických jevu zkombinovalo více, nastávala chybovost. Diktáty psal zkrácené, aby měl dostatek času na kontrolu. Úprava jeho sešitů se postupně zlepšovala, nabyl jistoty a zvládal i sebekontrolu při psaní. Mohl si vybrat způsob, jakým bude opravovat chyby (zmizík, škrtní, zakroužkování). Všem nejlépe barevně. Při ústním procvičování v učebnici většinou neměl žádný problém, vedl si dobře. Protože se zlepšila jeho řečová dovednost, byl schopen gramatické jevy i vysvětlit. Gramatická pravidla zná dobře, má ale problémy s jejich aplikací.

Ve třetí třídě se značně zlepšila grafická úprava psaného státu, neobjevuje se tolik přepisů a škrtní. Pravopis i/y dokáže zdůvodnit i doplnit, potom ovšem zase vynechá diakritická znaménka. Filip se poměrně rychle naučil řady vyjmenovaných slov po B a L. Dokáže vyvodit příbuzná slova a vymyslet příbuzná slova k řadách vyjmenovaných slov. Tímto občas učitelku překvapí, neboť právě tohle činí ostatním dětem obtíže. Velice rád procvičuje tyto gramatické jevy na výukových počítačových programech, které slouží jako motivační prvek jeho snažení.

## **Pedagogická intervence**

Od začátku vyučování byly po celý rok průběžně zařazovány uvolňovací cviky s rytmickými říkankami. Při psaní pracoval se speciálním perem a trojhránkovými pastelkami a tužkami. Bylo nutno dbát na správný úchop písátka, důležitá byla příprava ruky a posedu před vlastním psaním, aby nastalo zklidnění. Vnitřní neklid se projevoval v trhanosti písma. Rozepsané slovo nedopsal, protože si začal hledat druhou rukou něco v pouzdře. Projevoval se motorický neklid a nekoordinovanost pohybů. V průběhu práce se musela provádět neustálá kontrola a učitelka ho musela povzbuzovat k dokončení úkolů. Při diktátech psal krátké věty a každou napsanou větu musel sám přečíst. Po napsání věty barevně zvýraznil počáteční písmeno i znaménko na konci věty. Školní práce byla často doplňována vlastními obrázky a vybarvováním. Měl rád doplňování křížovek, kde nezáleželo na tvaru písmene (upřednostňoval velká tiskací písmena), ale na jeho významu. Vzhledem k obtížím byla Filipovi zkracována délka psaného textu. Při opravách psal řádek písmen, které mu dělaly potíže, aby si tvar písmene zautomatizoval. Před započítím každé práce byl ujištěn, že se vždy může zeptat učitelka, zda postupuje správně. K důkladnějšímu procvičování gramatických jevů dostával jednou týdně pracovní listy z knih „*Příklady pro samostatnou práci při odstraňování specifických poruch učení*“ (Kuchařová, J.), „*Základy čtení*“ (Michalová, Z.), „*Cvičné texty pro pomalejší čtenáře*“ (Martínek, Z.). Při klasifikaci paní učitelka využívala možnosti motivačních známek a kombinace známek a slovního hodnocení.

## **Matematické schopnosti**

Filip v matematice potíže neměl téměř žádné. V numerickém počítání nechyboval a rychle se orientoval v příkladech. Nejraději měl mechanické příklady, které dokázal spočítat velice rychle s téměř nulovou chybovostí. Chyboval pouze ze zbrklého postupu a z nepozornosti. Nemá rád rozklady čísel a příklady, u kterých musí zvládnout více matematických kroků, neboť má pocit, že ho to zdržuje. Bravurně se naučil násobilku, je v ní velice rychlý. Pouze slovní úlohy mu činily obtíže, které pramenily ze špatně pochopeného či přečteného zadání. Špatně chápal, co má vypočítat, orientoval se pouze na čísla. Odpovědi ve slovních úlohách formulovat velice krkolomně a nesrozumitelně. Úkoly z geometrie miloval, protože byly spojeny s kreslením. Výborně ovládat rýsování jednoduchých přímk, úseček a geometrických

tvarů. Prostorová orientace na tělesech mu nečinila žádné obtíže a ve třídě v tomto patřil k nejlepším žákům.

### **Pedagogická intervence**

Jelikož měl Filip potíže s udržení pozornosti musela ho učitelka častěji motivovat k práci a povzbuzovat ho k dokončení úkolu. Při osvojování nové látky mu ponechávala dostatek času. Matematické operace se zpočátku učil s oporou o vizuální podněty. Barevně si odlišoval znaménka při početních operacích. Při řešení slovních úloh musel po přečtení zadání vlastními slovy vysvětlit, co má vlastně počítat. Odpovědi u slovních úloh zvládal většinou jen s pomocí učitelky.

### **Prvouka**

Tento předmět patřil u Filipa k jeho oblíbeným. Měl velké množství znalostí o přírodě, se kterými se chtěl podělit se svými spolužáky, ale problém mu činilo vyjadřování. Při vyprávění mu musela učitelka pomáhat s vybavováním pojmů a návodnými otázkami. Velice rád si listoval v přírodovědných encyklopediích. Svě vědomosti nedokázal využít při práci v pracovním sešitě. Nedokázal se v něm orientovat, nepracoval podle zadání. Když mu chtěl některý spolužák pomoci, rozzuřil se a pomoc odmítal. Nejraději vyplňoval křížovky a různé jednoduché úkoly do předtištěných forem. Vše si chtěl zakreslovat. Vyhledávání informací v textu mu činilo obtíže, taktéž i odpovídání na otázky na základě tichého čtení.

### **Pedagogická intervence**

Při práci bylo nutno zaměřit se na práci s názornými pomůckami, neboť optickou vizualizací si lépe zapamatoval nový pojem. Do sešitu si psal pouze krátké poznámky nebo dostával k nalepení stručný zápis. Vše si barevně podtrhoval a upravoval dle svého tak, aby se mu to líbilo. Vždy bylo nutno přesvědčit se, zda porozuměl otázkám a úkolům. Některé pojmy si mohl nakreslit, což činil velice rád a s naprostou přesností a veškerými detaily. Filipovi bylo umožněno procvičovat si učivo na přírodovědných výukových programech na počítači.

### **Výtvarné schopnosti**

Výtvarnou výchovu Filip přímo miloval. Prolínala se ve veškerém jeho chování. Je velice kreativní, kreslení mu nahrazuje určité vědomosti a slouží jako prostředek k pochopení určitého učiva a na základě vlastních obrázků si vybavuje určité věci. Jeho kresba má perspektivu i prostorové uspořádání, při kreslení lpí na zakreslení detailů. Má bohatou fantazii, kterou dokáže smysluplně ztvárnit a rád o svých fantazijních obrázcích hovoří. Při výtvarné výchově se dokázal zklidnit. Důsledně trval na dokončení započaté práce, jakékoliv vytržení z práce bral jako trest a reagoval neadekvátně. Lpěl na přesném uspořádání pracovních pomůcek na lavici.

### **Pedagogická intervence**

Bylo nutno tolerovat chlapcovo osobní tempo a dopřát mu dostatek času na vypracování obrázků. Byla mu dopřána větší volnost při výběru výtvarných technik.

### **Hudební schopnosti**

V hudební výchově neměl od počátku žádný problém. Zpíval velice rád, ovšem pokud se mu písně líbily. Pokud ne, nezpíval a jen poslouchal spolužáky. Při zpěvu byl zřetelný stálý psychomotorický neklid, vrtěl se, tahal si kalhoty, někdy tak intenzivně, že došlo k natržení látky. Naopak při poslechu vážné hudby se dokázal zklidnit, položí si hlavu na lavici a soustředěně poslouchá. Rytmus slyší, dokáže ho zdařile reprodukovat, i vytleskávání zvládne bez chyb. Taktéž poznávání not mu nečiní žádné potíže. Filip navštěvuje kroužek hraní na zobcovou flétnu. Hra ho baví, ale musí hrát vždy jen po malých chvilkách. Po delším úseku (asi 10 min) nastupuje neklid.

### **Pedagogická intervence**

Na začátku každé vyučovací hodiny byla zařazena dechová, hlasová a artikulační rozcvička, taktéž fonační a dechová cvičení. Následovala píseň v doprovodu učitelky, která hrála na klávesy. Často bývají hravou formou zařazována různá cvičení na rozvoj sluchového vnímání, včetně fonemického sluchu a hra dětí na rytmické nástroje. Žáci mohou hudbu ztvárnit pohybem i jednoduchými tanečními kroky. Zpěv a hudební výchova neprobíhala pouze v hodinách hudební výchovy, ale prolínala se i do ostatních předmětů v rámci mezipředmětových vztahů. Při hře na flétnu chlapec

upřednostňoval, když mohl být sám s učitelkou a nikdo ho nerušil. Má rád ticho, hraní ostatních žáků ho znervózňovalo.

### **Pohybové schopnosti**

Jelikož má chlapec štíhlou postavu, je velice ohebný a pružný. Výborně zvládá kotoul vpřed i vzad, chůzi na lavičce, šplh i přeskoky přes bednu. V atletických a gymnastických dovednostech je velice rychlý a přesný. Potíže s prostorovou koordinací nemá, pouze potíže s vlastní koordinací pohybů. Nemá rád hlučné a rychlé hry. Při hlučnějších a dynamičtějších kolektivních hrách se nechce zapojovat, raději se zabaví sám individuální hrou. Nedokáže se přizpůsobit ani sebemenší obměně pravidel hry. Neuznává, že hra, kterou hrává odpoledne venku s dětmi má přesně daná pravidla a ve škole se hraje podle nich. On ji chce hrát po svém, jinak raději nehraje. Těžce nese prohru, své neúspěchy svádí na spolužáky a z toho pramení časté konflikty.

### **Pedagogická intervence**

Během hodin tělesné výchovy nebylo potřeba žáka podněcovat k tělesné aktivitě, bylo nutno věnovat mu zvýšený dohled při vykonávání jednotlivých úkolů, neboť své pohyby nedokázal potřebně koordinovat. Bylo nutné Filipa zklidňovat a snažit se předcházet sporům se spolužáky. Často byly zařazovány pohybové hry, oblíbená byla rozcvička. Pokyny k činnostem byly formulovány jednoznačně, stručně a klidným tempem řeči, neboť se stávalo, že víceslovným pokynům nesprávně porozuměl.

### **Vývoj chování žáka a postavení v dětském kolektivu**

Počáteční neúspěch při interakci s žáky ve třídě byl zapříčiněn tím, že se Filip nedokázal se spolužáky domluvit. Nevěděl, jak spolužáky oslovit, proto je kopal, škrábal, bouchal. Každý kontakt řešil silou a napadáním. Za vším viděl posměch, nedokázal se přes to přenést. I když ho spolužáci tolerovali, vymýšlel neustále důvody, proč je napadat a vyvolávat konflikty. Žákům se mstil tím, že jim bral jejich věci, shazoval pomůcky a ničil věci. I během vyučovací hodiny neočekávaně „vystřelil“ z lavice a běžel bezmyšlenkovitě někomu něco provést. Své chování zdůvodňoval tím, že mu kdysi dávno „oni“ také něco dělali. Už nevěděl kdo, co a kdy, ale měl pocit, že to

musí dodatečně vyřešit. Také měl nutkání svým spolužákům stále něco důrazně vysvětlovat o což oni nestáli a u prudších spolužáků se setkával s nepochopením. Učitelka zkoušela denně jeho nevhodné chování regulovat a korigovat domluvou, názorem i udělováním různých menších výhod. Za odměnu mohl dělat věci, které měl rád, např. mazat tabuli, odnášet pomůcky, ale tyto metody zabíraly pouze v některé dny. Proto se snažila neustále vysvětlovat dětem, aby si Filipa nevnímaly, nezavdávaly příčiny ke konfliktu a maximálně tolerovaly Filipovy projevy. Byla to situace velice těžká, neboť se jednalo o žáky 1. třídy. Zároveň však bylo nutno, aby se chlapec s kolektivem sžil, nebyl izolován a neměl pocit odstrčenosti. Konflikty byly na denním pořádku.

Ve druhé třídě se situace nelepšila. Potíže s chováním se projevovali v mimoškolních aktivitách, na jeho projevy si stěžovali i vedoucí kroužků. Nerespektoval žádná pravidla, vzorce chování a spolupráci ve skupině. Když nebylo po jeho, zachvacovaly ho záchvaty zuřivosti. Ve vyučování nedokázal sedět na svém místě, vyrušoval ostatní při práci svými hlasitými projevy. Spolužačce, která seděla za ním, bral neustále věci, schovával je, a když na tuto situaci upozornila učitelku, chlapec vše popíral, vybuchoval zuřivostí a vše sváděl na ostatní. Nepřipustil, že vina je prokazatelně na něm a stále se obhajoval. Místo omluvy opět útočil. Dětem dupal na nohy a tvrdil, že to děti dupou jemu. Zdálo se, že si neuvědomuje, co dělá, že není schopen své chování korigovat.

Ve třetí třídě se zpočátku zdálo, že už trochu vospěl a sžil se s kolektivem a jeho chování bude mít výraznější posun k lepšímu. Tato situace vydržela pouze první dva týdny a začal se opět projevoval neurvalým způsobem i vůči mladším spolužákům. Záměrně je zavíral v jiných místnostech, pokřikoval na ně ve vyučování. O přestávkách skákal po lavicích a tvrdil, že „oni“ také skáčou. Na otázku: „Kdo skáče?“ odpověděl, že jeho spolužák před rokem. Jeho hyperaktivita hraničila s nepřirozeným pohybem mezi spolužáky, kdy už byl nebezpečný nejen ostatním, ale i sám sobě.

Situace se vyhrotila tak, že na doporučení třídní učitelky rodičům, byl vyšetřen v psychiatrické léčebně a byla zahájena léčba. Učitelka sama osobně navštívila ošetřujícího lékaře (s písemným souhlasem rodičů) a seznámila ho s projevy chlapce ve škole, které se značně lišily od projevů doma, kde neměl „publikum“ s odezvou. Lékař byl udiven, že maminka si libovolně upravuje dávkování léků, které jsou dlouhodobé,

což nezajišťuje zlepšení stavu. Teprve pod pohružkou hospitalizace maminka začala dodržovat pravidelnost v podávání léků. Po čase se stav viditelně zlepšuje, chlapec se zklidnil a utlumily se jeho dřívější projevy. Všimly si toho i děti, že je ve třídě větší klid a jsou za tuto situaci rády. Vztahy mezi spolužáky se výrazně zlepšily, což mělo pozitivní vliv na celkové klima ve třídě.

### **Pedagogická intervence**

Nutností byl individuální přístup a neustálý dohled nad chlapcem a to jak během vyučování, tak i o přestávkách. Učitelka se mu snažila vše vysvětlit a rozebírat nastalé situace. S chlapcem byly vedeny motivační rozhovory, byl zapojován do kolektivu. Dostávalo se mu pochval i za nepatrné zlepšení, získával motivační odměny. Do výuky byly zařazovány relaxační hry, dramatizace a ukázky správného chování. Filipovo učební místo i okolí bylo upraveno podle jeho potřeb. Rodiče byli o jeho chování pravidelně informováni.

### **Vývoj spolupráce s rodinou**

Po nástupu do školní docházky měl chlapec potíže s plněním školních dovedností. Po měsíci ve škole při první schůzce s rodiči přinesla matka potvrzení od foniatra, že chlapec trpí poruchou řeči a byla přesvědčena, že se nikdy nenaučí mluvit. K této situaci se stavěla laxně a nechápala, že o to více se bude muset synovi věnovat doma. Měla pocit, že touto lékařskou zprávou se zbaví veškeré zodpovědnosti za synovo vzdělávání. Postupně se nechala přesvědčit, že její syn je vzdělavatelný, ovšem musí s ním denně pracovat podle pokynů a věnovat se mu. Úroveň vědomostí a znalostí se u Filipa pomalu zvětšovala a matka vzala za své, že tato cesta vede k úspěchu. Tvrdila, že do té doby jí nikdo neřekl, jak má se synem pracovat.

Při další schůzce s třídní učitelkou přišla matka v doprovodu ne chlapcova otce, nýbrž svého bratra, který měl obdobné problémy s dcerou. Tento muž útočil na učitelku, že Filip nemusí nic dělat, protože má potvrzení a učitelka ho nerespektuje. Vzhledem k okolnostem musela učitelka připomenout, že nevhodná péče o dítě může být předmětem šetření sociální pracovnice a škola má povinnost o této skutečnosti informovat sociální odbor. Toto sdělení bylo pro matku natolik šokující, že přistoupila na přesné plnění daných pokynů při domácí přípravě žáka. Chlapec začal dohánět ve

vědomostech své spolužáky a matka se přesvědčila o tom, že jsou tyto postupy smysluplné a začala s učitelkou komunikovat a spolupracovat. Pochopila, že výsledky speciálního vyšetření ji nezbavují nutnosti domácí přípravy se synem, ale poukazují na oblasti, které je nutno rozvíjet.

Ke konci první třídy bylo patrné, že chlapec udělal obrovský pokrok, z čehož měla matka radost. Obrovský handicap, se kterým nastupoval do první třídy, se postupně stíral a na konci školního roku byl jeho výkon téměř srovnatelný s ostatními spolužáky, ovšem s přihlédnutím ke specifickým problémům.

Ve druhé třídě se nastolený trend ukázal jako účinný a matka projevila dokonce iniciativu a chtěla se se synem učit. Vypracované úkoly, které dělal chlapec doma, měl vždy pečlivě a správně udělané. Matka respektovala každou připomínku a navrhované řešení, protože sama viděla synovy pokroky.

Lepší vztah ke škole se odrazil i tím, že matka nabídla svoji aktivní účast na vánočních dílničkách a se všemi dětmi ve škole vyráběla vánoční dekorace. Do školy už nechodila s obavami, ale pro rady, jak synovi pomoci. V současné době je spolupráce školy s matkou na dobré úrovni.

### **Spolupráce se SPC**

Chlapec absolvovat odborné vyšetření v SPC dvakrát a jejich výsledky jsou analyzovány výše. Škola respektuje doporučení, jak s chlapcem pracovat a postupovat. Na základě první zprávy byl vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého byl žák vzděláván. Ve druhé třídě navštívila speciální pedagožka a logopedka školu a cíleně se zaměřily na pozorování chlapce v oblasti chování a objemu jeho vědomostí. Postupy a metody učení schválily. Celá návštěva trvala přibližně jednu hodinu. Během této návštěvy se Filip choval výjimečně vzorně. Škola dostala o této návštěvě ze SPC písemnou zprávu. Další navštívení se konalo na začátku třetí třídy, a opět nebyly shledány žádné nedostatky v postupech. Filip se předvedl v nejlepším světle, neboť si uvědomoval, že je pozorován. Další vyšetření v SPC je naplánováno za dva roky, při potížích se může objednat dříve.



## 4. 5 Interpretace a diskuse výsledků

Po nastudování odborné literatury vztahující se k danému tématu diplomové práce a po zpracování teoretické části práce byla vybrána pouze užší část tématu, kterým byla analýza využití individuálního vzdělávacího plánu žáka s vývojovou dysfázií při integrovaném vzdělávání v málotřídní škole v prvních letech školní docházky a možnost jeho dalšího vzdělávání. Ve výzkumném projektu byla analyzována situace žáka prvního stupně základní školy, který vykazoval potřebu individuální péče a individuálního přístupu nejen ve vyučování, ale i při veškerých jeho dalších činnostech, při kontaktu se spolužáky a v neposlední řadě i v domácím prostředí včetně domácího vedení a přípravy.

Celý výzkum je možno rozdělit do několika částí. V první části byla analyzována lékařská, logopedická a speciálně pedagogická dokumentace vztahující se k diagnostice žáka. Další část byla věnována zpracování kazuistiky žáka, jeho osobní a rodinné anamnézy. V poslední části nastal úkol popsat vývoj školních dovedností chlapce, vývoj jeho čtenářských schopností, písemného projevu, matematických schopností, vývoj pohybových, hudebních a výtvarných schopností, vývoj chování žáka, jeho postavení v dětském kolektivu a vývoj spolupráce školy s rodinou chlapce a spolupráce se SPC.

Výzkumný projekt byl zpracován metodou kvalitativního výzkumu. Předmětem výzkumného šetření bylo poukázat na důležitost individuálního vzdělávání a individuálního přístupu k žákovi s narušenou komunikační schopností. Tento přístup měl zcela zásadní vliv na vývoj jeho vzdělávání a umožňoval učitelce pracovat s žákem jeho osobním tempem tak, aby ho nestresovalo a na úrovni, které byl schopen dosáhnout. Úkolem analýzy bylo nastínit důležitost role učitelky tohoto žáka. Možnost vzdělávání žáka dle IVP dala učitelce možnost, jak najít optimální úroveň vzdělávání, na které byl chlapec schopen pracovat a dosahovat svých individuálních nejlepších výsledků.

Při výzkumném šetření bylo vycházeno z osobní účasti autorky diplomové práce na vzdělávání a výchově vybraného žáka. S chlapcem se setkávala od počátku školní docházky, a proto měla možnost sledovat jeho projevy a chování i školní úspěšnost. Průběžně monitorovala jeho práci při řízených činnostech i při volné hře, sledovala jeho projevy chování o samotě i v kolektivu spolužáků.

Za účelem realizace kvalitativního výzkumu byl jako výzkumný vzorek osloven Filip, chlapec mladšího školního věku. Chlapec je vzděláván v málotřídní škole, kterou v současné době navštěvuje 24 žáků. Před nástupem k povinné školní docházce, kterou měl o jeden rok odloženou, navštěvoval mateřskou školu. Učitelky měly k chlapci komplikovaný vztah. Označovaly ho jako těžce vzdělavatelného. Mateřská škola zcela nevyužila možnosti reedukace takto rizikového chlapce a nebyla mu poskytnuta dostatečná šance snadnějšího startu v základní škole. Bohužel ani v domácím prostředí se chlapci nedostávalo potřebné péče a pozornosti, cvičení doporučená z logopedie na nápravu výslovnosti probíhala sporadicky a nahodile.

Chlapec pochází z úplné rodiny se čtyřmi dětmi. Rodinné prostředí nepatří mezi zcela stabilní. Otec o děti nejeví větší zájem, veškerá péče o děti a domácnost je na matce dětí. Z velké části na ní leží i ekonomické zabezpečení rodiny. Snaží se mít stále alespoň nějakou placenou práci, někdy musí pracovat na směny. V těchto chvílích péči nad sourozenci přebírá nejstarší dcera, která je ovšem pouze o 3 roky starší než Filip. Domácí příprava proto nebyla dostatečná.

Prenatální vývoj chlapce probíhal bez nápadností, v noci špatně spal, budil se, často plakal. Motorický vývoj probíhal v normě, vývoj řeči stagnoval. Do tří let nechtěl opakovat slova, vyjadřoval se pouze různými zvuky a zkomoleninami slov. První slova se objevila až mezi třetím a čtvrtým rokem. Chlapcova povaha je velice impulzivní, velice rychle se rozdráždí a rozčílí, stále má nutkání někomu něco důrazně vysvětlovat. Dle slov matky je často nepřičetný a těžko ovladatelný.

Po nástupu chlapce k povinné školní docházce, byla provedena pedagogická diagnostika zaměřující se na nejdůležitější schopnosti potřebné pro zvládnutí trivie (zrakovou diferenciaci, prostorovou orientaci, fonologické uvědomování, matematické představy a grafomotoriky). Na základě těchto zjištěných údajů byl zaznamenán aktuální stav chlapce a potvrzena nutnost okamžité stimulace oslabených funkcí. Chlapcova třídní učitelka povolala na schůzku Filipovy rodiče, aby se společně domluvili, jakým způsobem budou problematickou situaci řešit. Na schůzku se dostavila pouze matka, která přinesla potvrzení od foniatra, že chlapec trpí poruchou řeči a byla přesvědčena, že se nikdy nenaučí mluvit. K této situaci se stavěla laxně a nechápala, že o to více se bude muset synovi věnovat doma. Měla pocit, že touto lékařskou zprávou se zbaví veškeré zodpovědnosti za synovo vzdělávání. Postupně se

nechala přesvědčit, že její syn je vzdělavatelny, ovšem musí s ním denně pracovat podle pokynů a věnovat se mu. Úroveň vědomostí a znalostí se u chlapce pomalu zvětšovala a matka vzala za své, že tato cesta vede k úspěchu a začala dbát na přesné plnění daných pokynů při domácí přípravě syna. Filip začal dohánět ve vědomostech své spolužáky a matka se přesvědčila o tom, že jsou tyto postupy smysluplné a začala s učitelkou komunikovat a spolupracovat. Pochopila, že výsledky speciálního vyšetření ji nezabavují nutnosti domácí přípravy se synem, ale poukazují na oblasti, které je nutno rozvíjet.

Ke konci první třídy bylo patrné, že chlapec udělal obrovský pokrok, z čehož měla matka radost. Obrovský handicap, se kterým nastupoval do první třídy, se postupně stíral a na konci školního roku by jeho výkon téměř srovnatelný s ostatními spolužáky, ovšem s přihlédnutím ke specifickým problémům.

Ve druhé třídě se nastolený trend ukázal jako účinný a matka projevila dokonce iniciativu a chtěla se se synem učit. Vypracované úkoly, které dělal Filip doma, měl vždy pečlivě a správně udělané. Matka respektovala každou připomínku a navrhované řešení, protože sama viděla synovy pokroky. Do školy už nechodila s obavami, ale pro rady, jak synovi pomoci. V současné době je spolupráce školy s matkou na dobré úrovni, což potvrzuje tezi č. 1, která předpokládala, že pro vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií je nutná kvalitní spolupráce rodiny dítěte se školou.

Při nástupu do prvního ročníku u Filipa v řeči přetrvávaly stále nedostatky v řeči. Byl u něho spatřován jasný rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Vývoj čtenářských dovedností probíhal zpočátku velmi pomalu a bez výraznějších pokroků. Na tomto stavu se podílely potíže se sluchovými analyticko-syntetickými schopnostmi a problémy ve vizuomotorice. Od počátku vzdělávání se chlapec potýkal s propastnými rozdíly mezi svými spolužáky. Při čtení si domýšlel konce slov a odhadoval význam. Bylo vidět, že chce mít vše rychle za sebou. Stále přetrvávaly nedostatky týkající se porozumění textu. Spolužáci si na jeho styl čtení již zvykli a tolerovali ho. Zatím co ostatní vypracovávali otázky k textu, Filip individuálně četl text znovu s paní učitelkou a místo písemné formy na otázky odpovídal ústně. Zavedl čtenářský deník, kam psal velice málo textu, ovšem o to více stránky deníku zaplňoval obrázky. Již od prvního dne školní docházky musela být chlapci věnována výrazná individuální péče. Stabilně sedával v první lavici před paní učitelkou. Nechtěl, ba přímo nesnášel, když si k němu měl někdo přisednout. Paní učitelka s chlapcem postupovala individuálním pomalejším

tempem. Zřetelně mu opakovala slova, mluvila na něho výrazně pomaleji. Čtení bylo vyučování genetickou metodou, která byla upravená jeho individuálním potřebám. Pomáhal si modelováním písmen pomocí modelovací hmoty a předvádění písmen na prstech. Písmena si kreslil a vybarvoval, domalovával je do určité podoby. Velká tiskací písmena si skládat z dřívěk, oblé tvary z modelíny. Na každé písmeno si dělal svoji vlastní kartu. Neuznával obecné pomůcky ve škole, musel si je vyrobit sám a teprve potom je akceptoval a písmeno si zapamatoval. Obecné pomůcky mu sloužily pouze ke hře a zábavě, u Filipa ztrácely smysl. Speciální pomůcky, které mu paní učitelka nabízela, naprosto odmítal, nechtěl nic, co neměli ostatní. Vyžadoval stejnou práci, nechtěl se odlišovat. Nejvíce mu v plynulosti čtení pomohl způsob vázaného čtení. Při osvojování učiva bylo využíváno co nejvíce názorů, v textu zakroužkování, vyhledávání, podtrhávání a barevné rozlišování. Celý rok měl k dispozici přehled abecedy s tiskacím i psacím písmem. Zadávané úkoly mu byly zkracovány a redukovány. Chlapec rád soutěžil, ale neuměl přiznat prohru. Aby při soutěži někdy vyhrál, dostával zadány lehčí úkoly, uzpůsobený jeho tempu a dovednostem.

Filip patří mezi děti, které velice rády a dobře kreslí, avšak jeho písemný projev byl od počátku neobratný, linie nebyly plynulé a tempo psaní pomalé. Vyskytovaly se potíže s grafomotorikou, ruku neměl uvolněnou. Psal „celým tělem“. Pohyb při psaní nevycházel se zápěstí, ale z ramene, což činilo křečovitost a neplynulost grafické linie. Při upozornění, že práci nevykonává správně, se projevoval neadekvátně, chybu neuznal, a tvrdil, že pracuje správně. Psaní pro něho bylo velmi namáhavé. Jako pomůcka při psaní mu byly nabízeny pomocné linky s podložkou na správný sklon a šířku písmene. Pomocné linky ovšem nerespektoval. Nebyl schopen dodržet lineaturu a velikost písma, proto raději psal na volné listy libovolnou velikostí tak, aby nebyl omezen řádky. Velmi často škrтал a písmena přepisoval. Jelikož nesprávně artikuloval, hlásky i nesprávně psal. Neustále potřebovat vizuální motivaci, vše bylo založeno na barvě. Při diktátech se několikrát ptal na diktované slovo, protože v průběhu psaní zapomínal, co má psát. Často si nemohl vybavit tvar písmene. Neustále si kontrolovat tvary písmen podle předlohy, která byla uvedena na nástěnné tabuli před chlapcem. Často docházelo ke kombinaci psaného a tiskacího tvaru. Při samostatné práci v pracovním sešitě, kde si musel sám přečíst zadání, byl velice nejistý. Ovšem po přečtení úkolu vyučující, byl schopen ho sám bez pomoci splnit. Diktáty psal zkrácené,

aby měl dostatek času na kontrolu. Úprava jeho sešitů se postupně zlepšovala, nabyl jistoty a zvládal i sebekontrolu při psaní. Mohl si vybrat způsob, jakým bude opravovat chyby (zmizík, škrtnání, zakroužkování). Všem nejlépe barevně. Při ústním procvičování v učebnici většinou neměl žádný problém, vedl si dobře. Protože se zlepšila jeho řečová dovednost, byl schopen gramatické jevy i vysvětlit. Gramatická pravidla zná dobře, občas ale má problémy s jejich aplikací. Chlapec se poměrně rychle naučil řady vyjmenovaných slov po B a L. Dokáže vyvodit příbuzná slova a vymyslet příbuzná slova k řadách vyjmenovaných slov. Tímto občas učitelku překvapí, neboť právě tohle činí ostatním dětem obtíže. Velice rád procvičuje tyto gramatické jevy na výukových počítačových programech, které slouží jako motivační prvek jeho snažení.

Od začátku vyučování byly po celý rok průběžně zařazovány uvolňovací cviky s rytmičnými říkankami. Při psaní pracoval se speciálním perem a trojhránkovými pastelkami a tužkami. Bylo nutno dbát na správný úchop písátka, důležitá byla příprava ruky a posedu před vlastním psaním, aby nastalo zklidnění. Projevoval se motorický neklid a nekoordinovanost pohybů. V průběhu práce se musela provádět neustálá kontrola a učitelka ho musela povzbuzovat k dokončení úkolů. Při diktátech psal krátké věty a každou napsanou větu musel sám přečíst. Po napsání věty barevně zvýraznil počáteční písmeno i znaménko na konci věty. Školní práce byla často doplňována vlastními obrázky a vybarvováním. Vzhledem k obtížím byla chlapci zkracována délka psaného textu. Před započítím každé práce byl ujištěn, že se vždy může zeptat učitelka, zda postupuje správně. Při klasifikaci paní učitelka využívala možnosti motivačních známek a kombinace známek a slovního hodnocení.

Chlapec v matematice potíže neměl téměř žádné. V numerickém počítání nechyboval a rychle se orientoval v příkladech. Nejráději měl mechanické příklady, které dokázal spočítat velice rychle s téměř nulovou chybovostí. Pouze slovní úlohy mu činily obtíže, které pramenily ze špatně pochopeného či přečteného zadání. Špatně chápal, co má vypočítat, orientoval se pouze na čísla. Odpovědi ve slovních úlohách formulovat velice krkolomně a nesrozumitelně. Úkoly z geometrie miloval, protože byly spojeny s kreslením. Výborně ovládat rýsování jednoduchých přímek, úseček a geometrických tvarů. Prostorová orientace na tělesech mu nečinila žádné obtíže a ve třídě v tomto patřil k nejlepším žákům.

Jelikož měl chlapec potíže s udržení pozornosti, musela ho učitelka častěji motivovat k práci a povzbuzovat ho k dokončení úkolu. Při osvojování nové látky mu ponechávala dostatek času. Matematické operace se zpočátku učil s oporou o vizuální podněty. Barevně si odlišoval znaménka při početních operacích. Při řešení slovních úloh musel po přečtení zadání vlastními slovy vysvětlit, co má vlastně počítat. Odpovědi u slovních úloh zvládal většinou jen s pomocí učitelky.

Předmět prvouka patřil u Filipa k jeho oblíbeným. Měl velké množství znalostí o přírodě, se kterými se chtěl podělit se svými spolužáky, ale problém mu činilo vyjadřování. Velice rád si listoval v přírodovědných encyklopediích, vše si chtěl zakreslovat. Vyhledávání informací v textu mu činilo obtíže, taktéž i odpovídání na otázky na základě tichého čtení. Při práci bylo nutno zaměřit se na práci s názornými pomůckami, neboť optickou vizualizací si lépe zapamatoval nový pojem. Do sešitu si psal pouze krátké poznámky nebo dostával k nalepení stručný zápis. Vše si barevně podtrhoval a upravoval dle svého tak, aby se mu to líbilo. Některé pojmy si mohl nakreslit, což činil velice rád a s naprostou přesností a veškerými detaily. Chlapci bylo umožněno procvičovat si učivo na přírodovědných výukových programech na počítači.

Výtvarnou výchovu Filip přímo miloval. Prolínala se ve veškerém jeho chování. Je velice kreativní, kreslení mu nahrazuje určité vědomosti a slouží jako prostředek k pochopení určitého učiva a na základě vlastních obrázků si vybavuje určité věci. Jeho kresba má perspektivu i prostorové uspořádání, při kreslení lpí na zakreslení detailů. Má bohatou fantazii, kterou dokáže smysluplně ztvárnit a rád o svých fantazijních obrázcích hovoří. Při výtvarné výchově se dokázal zklidnit. Bylo nutno tolerovat chlapcovo osobní tempo a dopřát mu dostatek času na vypracování obrázků. Byla mu dopřána větší volnost při výběru výtvarných technik. V této oblasti došlo k naprostému odklonu od poznatků uváděných v odborné literatuře, kde se tvrdí, že děti s vývojovou dysfázií velice nerady kreslí.

V hudební výchově neměl od počátku žádný problém. Zpíval velice rád, ovšem pokud se mu písňe líbily. Pokud ne, nezpíval a jen poslouchal spolužáky. Při zpěvu byl zřetelný stálý psychomotorický neklid. Rytmus slyší, dokáže ho zdařile reprodukovat, i vytleskávání zvládne bez chyb.

Jelikož má chlapec štíhlou postavu, je velice ohebný a pružný. Výborně zvládá kotoul vpřed i vzad, chůzi na lavičce, šplh i přeskoky přes bednu. V atletických a gymnastických dovednostech je velice rychlý a přesný. Potíže s prostorovou koordinací nemá, pouze potíže s vlastní koordinací pohybů. Nemá rád hlučné a rychlé hry. Těžce nese prohru, své neúspěchy svádí na spolužáky a z toho pramení časté konflikty. Pokyny k činnostem byly formulovány jednoznačně, stručně a klidným tempem řeči, neboť se stávalo, že víceslovným pokynům nesprávně porozuměl.

Filip měl po celou dobu značné potíže s ovládním svého chování, s korigováním svých reakcí a s komunikací se svými spolužáky. Přepadaly ho záchvaty vzteku a zuřivosti. Postupně se situace vyhrotila tak, že musel být vyšetřen v dětské psychiatrické léčebně a byla mu nasazena medikace na zklidnění svých projevů. I přes všechny tyto potíže udělal od nástupu do první třídy do současné doby, tj. za dva a půl roku školní docházky, obrovský pokrok. Dělo se tak díky jeho obrovské pili a chuti se vzdělávat. Zásadní vliv se sehrál individuální přístup k žákovi a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Tím se také verifikována druhá výzkumná teze, která tvrdí, že pro optimální vzdělávání integrovaného žáka hraje zásadní roli individuální přístup a pozitivní postoj třídní učitelky.

Chlapec absolvovat odborné vyšetření v SPC dvakrát. Škola respektuje doporučení, jak s chlapcem pracovat a postupovat. Na základě první zprávy byl vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého byl žák vzděláván. Ve druhé třídě navštívila speciální pedagožka a logopedka školu a cíleně se zaměřily na pozorování Filipa v oblasti chování a objemu jeho vědomostí. Postupy a metody učení schválily. Celá návštěva ovšem trvala přibližně jednu hodinu. Škola dostala o této návštěvě ze SPC písemnou zprávu. Další navštívení se konalo na začátku třetí třídy, a opět nebyly shledány žádné nedostatky v postupech. Další vyšetření v SPC je naplánováno za dva roky, při potížích se může objednat dříve. Během takto krátkých a málo četných návštěvách není možné postřehnout problematiku v celé své šíři. Školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra) podporují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem v praxi jejich podpora není dostatečná. Tím třetí výzkumná teze musí být vyvrácena.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala individuálním vzdělávacím plánem žáka integrovaného pro speciální vzdělávací potřeby. Jelikož speciální vzdělávací potřeby zahrnují velmi širokou oblast, téma bylo vymezeno na integrované vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností – vývojovou dysfázií v prostředí málotřídní školy.

Současné české školství potvrzuje zvětšující se počet dětí, které potřebují zvýšenou školskou péči a individuální přístup ve vzdělávání ze strany školy a pedagogů. Tento trend potvrzuje i autorka diplomové práce, která ve školství pracuje téměř 15 roků a vidí, že přibývá dětí, jejichž vzdělávací potřeby se natolik liší od potřeb běžných žáků, že je potřebné se nad jejich způsobem vzdělávání zamýšlet a řešit je pomocí prostředků, které nepatří mezi běžné a standartní, ale určitým způsobem zohledňují individualitu žáka. Velkou snahou vzdělávacího systému je integrovat co největší možný počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Při vzdělávání těchto žáků je využíváno speciálních postupů a speciálních učebních pomůcek. Žáci vyžadující tuto péči jsou vzděláváni po předchozí odborné diagnostice v pedagogicko- psychologické poradně či ve speciálním pedagogickém centru.

Výuka žáků vyžadujících speciální vzdělávací potřeby není záležitostí pouze plně organizovaných škole, ale s touto situací se čím dál častěji potýkají i školy málotřídní. Typickým rysem málotřídních škol je paralelní výuka více ročníků v rámci jedné třídy. Nejčastěji jsou spojovány dva ročníky, ale nevylučuje se, že jsou společně vyučovány tři i více ročníků dohromady. Tohle vzdělávání je velice náročné na přípravu učitele, na celkovou organizaci třídy a samozřejmě má svá pozitiva i negativa. Mezi kladné stránky patří malý počet žáků v rámci jednoho ročníku i v rámci celé třídy a právě zde nastává prostor pro možnost věnovat více času a pozornosti právě dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé s dětmi tráví veškerý čas nejen při vyučování, ale také během přestávek a jsou stále pod dohledem a je korigováno i jejich chování a projevy. Na druhé straně jsou na žáky kladeny nemalé nároky na udržení jejich koncentrace, pozornosti a samostatnosti při samostatné práci, neboť ve stejný okamžik probíhá výuka druhého ročníku.

Celá diplomová práce se věnuje individuálnímu vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností - s vývojovou dysfázií a je koncipována do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Popisuje jednotlivé druhy



integrace a charakterizuje individuální vzdělávací plán. Druhá kapitola se zaměřuje na narušenou komunikační schopnost, vývojovou dysfázii a má za úkol objasnit její etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii. Třetí kapitola je věnována vzdělávání žáků v málotřídní škole. Obsahem čtvrté kapitoly je kvalitativní šetření zaměřené na analýzu vlivu individuálního vzdělávacího plánu žáka s vývojovou dysfázií.

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. V praktické části bylo hlavním cílem komplexně analyzovat rozvoj a vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií. Ve výzkumném projektu byla analyzována situace žáka prvního stupně základní školy, který vykazoval potřebu individuální péče a individuálního přístupu nejen ve vyučování, ale i při veškerých svých dalších činnostech, při komunikaci se spolužáky a v neposlední řadě i v domácím prostředí včetně domácího vedení a přípravy.

Předmětem výzkumného šetření bylo poukázat na důležitost individuálního vzdělávání a individuálního přístupu k žákovi s narušenou komunikační schopností. Potvrdilo se, že tento přístup má zcela zásadní vliv na vývoj vzdělávání a umožňuje učitelce pracovat s žákem jeho osobním tempem tak, aby ho nestresovalo a na úrovni, které je schopno dosáhnout.

Dílčí cíle byly zvoleny dle charakteru diplomové práce a byly zaměřeny na analýzu dokumentace vztahujících se k diagnostice žáka, zpracování kazuistiky, která vychází z analýzy dokumentů, popisu vývoje školních dovedností, chování a popis spolupráce školy s rodinou dítěte. Pro vlastní šetření byla použita metoda aktivního pozorování a volné rozhovory s třídní učitelkou. Pozorování probíhalo od října 2013 do listopadu 2014 a probíhalo jak při vyučovacích hodinách, tak o přestávkách, při volné hře i doprovodných programech.

Chlapec byl vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Třídní učitelka se zaměřila především na sluchovou diferenciaci, asimilaci sykavek a rozvíjení pasivní i aktivní slovní zásoby. Podpora správné tvorby vět probíhala formou správného mluvního vzoru, náslechu a opakování, doplňování do vět, dokončování vět a práce s obrázkovým materiálem. Chlapce vedla k co největší samostatnosti v projevu a vyjadřování, tím docházelo k upevňování již vytvořených hlásek a zapojování do běžné řeči. Důležitá byla důsledná kontrola psaného textu, diktáty byly zadávané zkrácené

nebo v doplňovací formě s dostatkem času na kontrolu. Při nácviu plynulého čtení nezapomínala na reprodukování přečteného textu. Bylo nutné dbát na správný špetkový úchop psací potřeby. Učitelka chlapcovi dopřávala dostatek času při jeho verbálním projevu, trpělivě naslouchala a udržovala s ním přirozený oční kontakt. V souvislosti s poruchou pozornosti bylo třeba tolerovat psychomotorický neklid, častěji poskytovat průběžnou zpětnou vazbu, střídat různé činnosti a oceňovat i sebemenší úspěchy a snahu. Chlapec seděl v první lavici před paní učitelkou a tuto lavici nesdílel se žádným spolužákem.

Učitelka poskytovala chlapci doporučenou individuální péči mimo vyučování v rozsahu jedné hodiny týdně a již od počátku první třídy se mu, z vlastního zájmu, téměř denně cíleně věnovala před začátkem vyučování. Chlapec měl po celou dobu pozorování značné potíže s ovládním svého chování, s korigováním svých reakcí a s komunikací se svými spolužáky. Přepadaly ho záchvaty vzteku a zuřivosti. Postupně se situace vyhroutil tak, že musel být, na doporučení učitelky, vyšetřen v dětské psychiatrické léčebně a byla mu nasazena medikace na zklidnění svých projevů. I přes všechny tyto potíže udělal od nástupu do první třídy do současné doby, tj. za dva a půl roku školní docházky obrovský pokrok. Dělo se tak nejen díky jeho obrovské pili a chuti se vzdělávat, ale zásadní vliv sehrál individuální přístup k žákovi, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a pozitivní, vstřícný a trpělivý postoj třídní učitelky.

Z šetření vyplynulo, že žák s vývojovou dysfázií má potíže ve všech oblastech svého vývoje a postihuje nejen komunikační stránku, ale ovlivňuje celou osobnost dítěte. Narušené jsou všechny roviny řeči, motorika a percepce, ať již sluchová nebo zraková a nestandardní bývá i chování. Terapie vývojové dysfázie vyžaduje systematickou přípravu na školní výuku, spolupráci a soulad rodičů a pedagogů, komplexní a multidisciplinární přístup. Poté jsou vytvořeny podmínky k nápravě.

Pokud budou pedagogové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodným způsobem pracovat a akceptovat jejich individuální potřeby, je velice pravděpodobné, že se některé obtíže těchto žáků postupně zmírní nebo zcela vymizí.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých literárních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, 218 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BOČKOVÁ, B. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 11 s. ISBN 98-80-210-5609-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: UK, 2002. 224 s. ISBN 80-7184-880-8.
- DLOUHÁ, O. *Vývojové poruchy řeči*. 1. vyd. Praha: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X.
- DVOŘÁK, J. *Vývojová fonologická porucha*. 1. vyd. Žďár n. S.: Logopedické centrum, 2003, s. 12, 13, 28. ISBN 8090253644.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 1998, 100 s.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 23 s. ISBN 80-7178-887-2.

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 25, 71, 73. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KRAHULCOVÁ, B. *Dyslálie*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 98-80-903863-0-3.
- KUBOVÁ, L. *Speciálně pedagogická centra*. Praha: Septima, 1995, s. 172, 174. ISBN 80-85-801-42-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči, dysfázie*. 1. vyd. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- LECHTA, V. (ed). *Základy inkluzivní pedagogiky* 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 17, 64. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-0447-9.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003, s. 78, 101. ISBN 80-7315-038-7.
- KUBOVÁ, L. *Speciálně pedagogická centra*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85-801-42-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. UP Olomouc, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MIKULAJOVÁ, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: LECHTA, V. a kol. - *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFADUJSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP Olomouc, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. 1. vyd. Praha: Alexej Novák, 1999.
- PIPEKOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. 268 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 303 s. ISBN 987-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 251 s. ISBN 8071781703
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 150-208. ISBN 80-7178-029-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Prada: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 110 s.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1981
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. s. 106-108. ISBN 80-7178-546-6.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010, 11 s. ISBN 807315204
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Studio nakladatelství, 2005. ISBN 80-244-1088-5
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M., (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 2. vyd. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-22-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Specifické poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. 11. vydání. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## **Legislativa:**

1. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1)
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1)
3. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon)
4. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2008-01-17] Dostupné na: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

TRNKOVÁ, K. Málotřídka a rodiče (případová studie) [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z [www: http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1\\_CAPV\\_Trnkova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Trnkova.pdf)

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. Málotřídek není málo [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupné z [www:http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/aktivity/Malotridek%20neni%20malo.pps](http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/aktivity/Malotridek%20neni%20malo.pps)

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní? [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupné z [www: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/84](http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/84)

## **SEZNAM ZKRATEK**

CAPD – Porucha centrálního zpracování řečového signálu

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

NKS – Narušená komunikační schopnost

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – Pedagogická diagnostika.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – Ukázka písemných prací.....</b>	<b>X</b>
<b>Příloha C – Bibliografické údaje .....</b>	<b>XV</b>



## PŘÍLOHY

### Příloha A – Pedagogická diagnostika

#### Zraková diferenciacie

<b>Řady obrázků</b> <b>Poznej obrázek lišící se polohou vpravo-vlevo</b>	<b>Rozlišil/nerozlišil</b>
Obrázky lvů	ano
Obrázky papoušků	ano
Obrázky myši	ano
Obrázky vos	ano
Obrázky pampelišek	ano
Obrázky zvonků	ano
Obrázky drobných květin	ne
Obrázky větších květin	ano

Tento první test patřil mezi méně náročné. Byl zaměřen na vyhledání obrázků lišících se oproti ostatním obrázkům v řadě polohou vpravo-vlevo. Filip úkol zvládl, došlo pouze k jednomu selhání.

<b>Dvojice obrázků</b>			
<b>Odiš shodné a neshodné dvojice</b>			
	<b>Rozlišil/nerozlišil</b>		<b>Rozlišil/nerozlišil</b>
draci	ano	nůžky	ano
brouci	ano	pily	ne
tulipány	ano	rýče	ne
žížaly	ne	brýle	ano
židle	ne	luky	ano
květiny	ano	motyky	ano
pokličky	ano	tulipány	ne
listy	ano	žížaly	ne
motyky	ano	židle	ne
hrábě	ano	náušnice	ano
brýle	ano	brouci	ne
přibory	ne	pokličky	ne
lžíce	ano	listy	ano
náušnice	ne	přibory	ne
praky	ano	květiny	ne

Chlapec si prohlížel dvojice obrázků a měl škrtnout ty, které nejsou shodné. Úkol patřil mezi těžší a byl náročnější na pozornost, ve kterou měl chlapec ke konci značné potíže.

## Prostorová orientace

<b>Prostorová orientace</b>	<b>Zvládl/nezvládl</b>
<b>Pasivní a aktivní znalost pojmů</b>	
Vyber hračku a dej ji do ohrady nahoru	ano
Vyber hračku a dej ji do ohrady dolů	ano
Vyber hračku a dej ji do ohrady uprostřed	ano
Vyber hračku a dej ji do ohrady vlevo	ano
Vyber hračku a dej ji do ohrady vpravo	ano
Kde je hračka?.....nahore	ano
Kde je hračka?.....dole	ne
Kde je hračka?.....vlevo	ne
Kde je hračka?.....vpravo	ano
Dej hračku vpravo nahoru	ano
Dej hračku vlevo dolů	ano
Dej hračku vpravo dolů	ano
Dej hračku vlevo nahoru	ne
Kde je...?...vpravo nahore	ne
Kde je...?...vlevo dole	ne
Kde je...?...vpravo uprostřed	ano
Kde je...?...vlevo uprostřed	ne
Dej...na první místo v řadě	ano
Dej...na poslední místo v řadě	ano
Dej...na místo uprostřed řady	ano

Na kterém místě je...?...na prvním	ne
Na kterém místě je...?...na posledním	ne
Co je hned před...?	ano
Co je hned za...?	ne
Co je mezi...?	ano

V těchto úkolech se prověřovala Filipova prostorová orientace a vnímání prostoru vymezené třemi osami (horno-dolní, předozadní, pravo-levou). Nejprve mu byly zadávány úkoly, které ověřovaly pasivní znalost pojmů, posléze aktivní znalost – pojmenování. V těchto aktivních znalostech chlapec často chyboval.

## Matematické představy

<b>Matematické představy</b>	<b>Zvládl/nezvládl</b>
<b>Řazení, třídění, porovnávání, množství</b>	
Seřaď pět medvídků podle velikosti	ano
Ukaž nejmenší, největší	ano
Pojmenuj nejmenší, největší	ano
Co do skupiny nepatří - menší	ano
Co do skupiny nepatří - zelený	ano
Co do skupiny nepatří - obdélník	ano
Co do skupiny nepatří - větší	ano
Co do skupiny nepatří – velký červený čtverec	ano
Co do skupiny nepatří – malý žlutý čtverec	ano
Jmenuj číselnou řadu do 10	ano
Jmenuj číselnou řadu do 11 a více	ano
Kolik je na obrázku konviček?	ano
Na kterém obrázku je více mráčku?	ano
Na kterém obrázku je méně letadel?	ano
Dej do řady několik balónku, aby jich bylo stejně	ano
O jednoho pejska více	ano
O jednoho pejska méně	ano
Méně, více, stejně při odlišné velikosti uspořádání prvků	ano
Méně, více, stejně při odlišné velikosti uspořádání prvků	ano
Méně, více, stejně při odlišné velikosti uspořádání prvků	ano

Méně, více, stejně při odlišné velikosti uspořádání prvků	ne
Méně, více, stejně při odlišné velikosti uspořádání prvků	ano
Dopočet. Kolik medvídků jsme schovali do boxu?	ano
Dopočet. Kolik tulipánů jsme schovali do boxu?	ne
Dopočet. Kolik motýlů jsme schovali do boxu?	ano

Úkoly, které byly chlapci zadávány, se zaměřovaly na předčíselné představy a na vytváření pojmu přirozeného čísla. Zpočátku byly zaměřeny na řazení a porovnávání prvků, nejdříve na pasivní a posléze na aktivní úrovni. Další úkoly se zaměřovaly na určení prvku, který do řady nepatří. Předpokladem označení odlišného prvku bylo uvědomění si, co prvky v dané řadě mají společného a poté označení prvku, který danému kritériu nevyhovuje. Odlišný prvek nestačilo pouze ukázat, ale Filip ho musel pojmenovat a říct, čím se liší, či co mají prvky v řadě společného. Poslední část úkolů byla zaměřena na oblast numerace. Chlapec pracoval s obrázky ve shodné velikosti i se shodným uspořádáním prvků. V dalších skupinách obrázků se měnila velikost prvků i jejich uspořádání. U tří posledních úkolů byla vyžadována práce na abstraktní úrovni, kde chlapec pracoval pouze s představou v mysli.

## Fonologické uvědomování

Počet slabik	Zvládá/nezvládá	Poslední hláska	Zvládá/nezvládá
paže	ano	nos	ne
malina	ano	cíl	ne
máj	ano	dým	ano
zuby	ano	rýč	ne
cukroví	ne	<b>Sluchová syntéza</b>	
hrnek	ano	k-ů-l	ne
žába	ano	p-e-s	ano
<b>První hláska</b>		n-o-h-a	ano
strom	ano	p-o-ž-á-r	ne
bedna	ano	<b>Sluchová analýza</b>	
zápis	ne	puk	ne
jelen	ano	bota	ano
oko	ano	král	ne
dlaň	ano	malina	ne

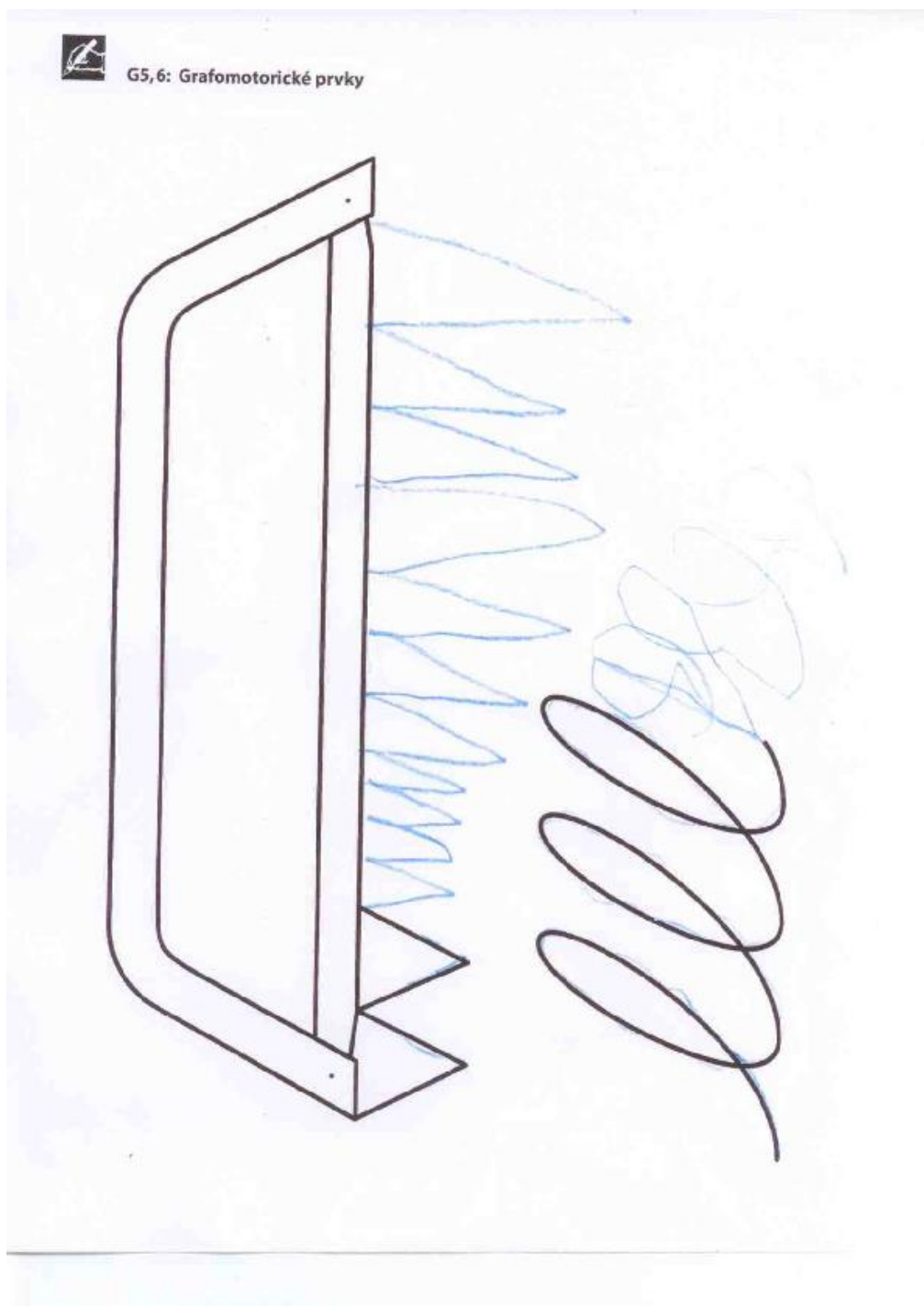
Úkoly se zaměřovaly na posouzení úrovně sluchové analýzy a syntézy. Jednotlivé položky byly zaměřeny na rozkládání slov na slabiky, určení počtu slabik ve slově, určení první a poslední hlásky ve slově hlásky, dále na skládání slov z jednotlivých hlásek a rozkládání slov na jednotlivé hlásky. Pro chlapce tyto úkoly nebyly jednoduché, velké obtíže mu činilo určení poslední hlásky u slova, sluchová syntéza i analýza byla nedostatečná.

<b>Diferenciace</b>	<b>Zvládá/nezvládá</b>	<b>Diferenciace</b>	<b>Zvládá/nezvládá</b>
pát pat	ano	mát mat	ne
islo išlo	ne	nip nyp	ne
slát zlát	ano	bolt bolt	ano
síbl sibl	ne	nosá nosa	ne
nyp nip	ne	puže puše	ano
ble ple	ano	hní hný	ne
šim čim	ano	dypí dipí	ne

Úkoly týkající se úrovně sluchové diferenciace se skládaly z dvojic slabik lišícími se mezi sebou znělými a neznělými hláskami, sykavkami, délkou samohlásek a měkčením. Filip nedokázal rozlišovat délku samohlásek, potíže měl s měkčením, více než polovina jeho odpovědí nebyla správná.



# Grafomotorika



**Příloha B – Ukázka písemných prací**

Psaní v písance, začátek třetí třídy.

**o** o o o o o o o o o  
**o** o o o o o o o o o

Čína Čína Čína Čína Čína Čína  
 Čína Čína Čína Čína Čína Čína

Č V názvech států našich sousedů doplníš chybějící písmeno a napíše je. Uhaž je na osadě.

Č Rakousko Rakousko  
 Polsko Polsko  
 Slovensko Slovensko  
 Německo Německo

Č Dokonči věty:  
 V Polsku se mluví polšsky.  
 V Německu se mluví německy.  
 V Anglii se mluví anglicky.  
 V Rusku se mluví ruský.

Č Dopsi obl, dl, dl', ažlovažnu prvopis, slova napiš.

**d** d d d d d d d d d  
**d'** d' d' d' d' d' d' d' d'

dub dub dub dub dub dub dub  
lodi lodi lodi lodi lodi lodi lodi

su su mud mud mud mud labu labu labu  
pru pru pruh pruh si si ka ka ka ka  
ze ze redi redi redi redi bu bu ka ka ka ka

čerI čerI čerI čerI čerI čerI čerI čerI čerI  
lou lka lka lka lka lka lka lka lka lka

Č Přepiš slova, sjedíš jejich význam a spojíš s významem z nahlídky.

refren	výrodek k zastínění:
rulík	část písane, která se opakuje
roleta	zařízení k letu bez motoru
rogalo	

Č Dopsičij, oprav.

Doplňování v pracovním sešitě, začátek třetí třídy.

## OPAKOVÁNÍ VYJMENOVANÝCH SLOV PO B, L, M

### 1. Doplňte i, í/y, ý.

a) Hrajeme vyb í jenou, kob í lka luční, levná b í žuteric, nab í té znalosti, dob í vat uhlí, z Třeb í ěc do B í liny, nejde na odb í l, ob í ějný den, hb í tá lasička, b í dli v b í tě, přib í slavský starosta, vlnob í tí, javor bab í ka, červené jeřab í ny, b í dný život, b í valý spoúžák, zab í vá se práci, užívá antib í otika, nedob í rej si mě, Fil í p z B í džova.

b) Pomačkaný l í meček, l í tková kost, b í dli bl í zko, bl í ská se, l í žařský pozdrav, l í kožrout, houslový kl í ě, červe- né l í ěko, L í sá hora, ml í t ob í lí, sbal í t si batoh, angl í cký jazyk, provázek z l í ka, sl í šitelný zvuk, Al í ce l í fuje, pl í tvá slovy, sl í zaia zmrzl í nu, pel í ňkový čaj, modl í tebna, rozpl í nul se, hl í níkový pl í šek, mal í ěký král í ěk, zelená ol í va, mosazná kl í ka, osl í k.

c) Horský průsm í k, zlom í slný člověk, sem í šová sukně, námořní m í le, rozdm í chej oheň, m í nulý čas, kom í hat nohama, m í stienka do vlaku, sm í k na ledu, m í chačka, špinavé um í vadlo, zam í šlená Dom í nika, sedm í ěka a osm í ěka, ochm í řené kufátko, zam í tli nám í tku, m í nul se povoláním, nam í dlený m í dlem, sm í šlený příběh, um í rá žalem, významný m í slitel, dává m í lodary, m í nulost, zelená kam í zolka.

### 2. Umíte vyluštit obrázkové rébusy? Do slova použijte vždy první písmeno z názvu obrázku. Místo ? doplňte i, í/y, ý.

a)  ?

omně

b)  ?

mlýnek

c)  ?

klíč

d)  ?

lidskost





Čím byste chtěli  
jednou být?

### POVOLÁNÍ

Jaké povolání vykonávají vaši rodiče? Udělte s nimi rozhovor.

Jak se nazývá povolání, které vykonáváš? *svadlena*

Kde jsi zaměstnán(a)? *Chc*

Co je tvoji prací? *šití*

Jaké pracovní pomůcky k tomu využíváš? *šicí stroj*

Baví tě tvá práce? Vysvětli proč. *ano baví, protože jiho čítu práce*

Co děláš rád(a) ve volném čase? *řezání a papír*



Přemýšlejte, jaké vlastnosti by měl mít

lékař: *vzdělaný, svědomitý, spolehlivý*

učitel: *svědomitý, chvilový, rozumný*

hasič: *spolehlivý, rozhodný, rychlý*

produvač: *preremyslený, svědomitý*



volný čas



práce

Doplňte: Rodiče vykonávají určité *práce*. Jejich práce v zaměstnání je buď *svadlena*, nebo *šití*.

*šití*. Ke každé práci potřebujeme trpělivost a vytrvalost. Volný čas trávíme při svých zálibách nebo odpočinkem.

**2. Násobení a dělení v oboru násobitek**  
M 3/1, str. 18 - 48

**14** Vypočítej. Prováděj zkoušky násobením a dělením.

**a**

$7 \cdot 6 = 42$	$42 : 6 = 7$	$5 \cdot 3 = 15$	$15 : 3 = 5$
$30 : 5 = 6$	$6 \cdot 5 = 30$	$12 : 2 = 6$	$6 \cdot 2 = 12$
$4 \cdot 8 = 32$	$32 : 8 = 4$	$8 \cdot 6 = 48$	$48 : 6 = 8$
$45 : 9 = 5$	$5 \cdot 9 = 45$	$24 : 6 = 4$	$4 \cdot 6 = 24$
$10 \cdot 5 = 50$	$50 : 5 = 10$	$3 \cdot 9 = 27$	$27 : 9 = 3$
$70 : 10 = 7$	$7 \cdot 10 = 70$	$64 : 8 = 8$	$8 \cdot 8 = 64$
$2 \cdot 8 = 16$	$16 : 8 = 2$	$10 \cdot 2 = 20$	$20 : 2 = 10$
$28 : 7 = 4$	$4 \cdot 7 = 28$	$32 : 4 = 8$	$8 \cdot 4 = 32$
$9 \cdot 6 = 54$	$54 : 6 = 9$	$9 : 1 = 9$	$9 \cdot 1 = 9$
$24 : 3 = 8$	$8 \cdot 3 = 24$	$6 \cdot 4 = 24$	$24 : 4 = 6$

**b**

$4 \cdot 4 = 16$	$16 : 4 = 4$	$5 \cdot 9 = 45$	$45 : 5 = 9$
$10 \cdot 3 = 30$	$30 : 10 = 3$	$81 : 9 = 9$	$9 \cdot 9 = 81$
$45 : 5 = 9$	$9 \cdot 5 = 45$	$7 \cdot 7 = 49$	$49 : 7 = 7$
$2 \cdot 9 = 18$	$18 : 2 = 9$	$18 : 9 = 2$	$2 \cdot 9 = 18$
$36 : 6 = 6$	$6 \cdot 6 = 36$	$27 : 3 = 9$	$9 \cdot 3 = 27$
$6 \cdot 7 = 42$	$42 : 6 = 7$	$3 \cdot 7 = 21$	$21 : 3 = 7$
$6 : 1 = 6$	$6 \cdot 1 = 6$	$54 : 6 = 9$	$9 \cdot 6 = 54$
$0 : 2 = 0$	$0 \cdot 2 = 0$	$9 \cdot 8 = 72$	$72 : 9 = 8$
$7 \cdot 9 = 63$	$63 : 7 = 9$	$25 : 5 = 5$	$5 \cdot 5 = 25$
$35 : 7 = 5$	$5 \cdot 7 = 35$	$1 \cdot 3 = 3$	$3 \cdot 1 = 3$

**c**

$3 \cdot 6 = 18$	$18 : 3 = 6$	$2 \cdot 9 = 18$	$18 : 2 = 9$
$83 - 5 = 78$	$78 + 5 = 83$	$83 - 5 = 78$	$78 + 5 = 83$
$60 : 6 = 10$	$10 \cdot 6 = 60$	$60 : 6 = 10$	$10 \cdot 6 = 60$
$32 - 9 = 23$	$23 + 9 = 32$	$32 - 9 = 23$	$23 + 9 = 32$
$78 - 70 = 8$	$8 + 70 = 78$	$78 - 70 = 8$	$8 + 70 = 78$
$100 - 40 = 60$	$60 + 40 = 100$	$100 - 40 = 60$	$60 + 40 = 100$
$27 - 9 = 18$	$18 + 9 = 27$	$27 - 9 = 18$	$18 + 9 = 27$
$7 \cdot 9 = 63$	$63 : 7 = 9$	$7 \cdot 9 = 63$	$63 : 7 = 9$
$9 \cdot 4 = 36$	$36 : 9 = 4$	$9 \cdot 4 = 36$	$36 : 9 = 4$
$35 \cdot 5 = 175$	$175 : 35 = 5$	$35 \cdot 5 = 175$	$175 : 35 = 5$

**2. Násobení a dělení v oboru násobitek**  
M 3/1, str. 19 - 48

**15** Vypočítej.

**a**

$45 : 9 = 5$	$5 \cdot 9 = 45$	$3 \cdot 5 = 15$	$15 : 3 = 5$
$5 \cdot 4 = 20$	$20 : 5 = 4$	$27 : 3 = 9$	$9 \cdot 3 = 27$
$42 : 6 = 7$	$7 \cdot 6 = 42$	$4 \cdot 9 = 36$	$36 : 4 = 9$
$64 : 8 = 8$	$8 \cdot 8 = 64$	$30 : 5 = 6$	$6 \cdot 5 = 30$
$3 \cdot 8 = 24$	$24 : 3 = 8$	$36 : 6 = 6$	$6 \cdot 6 = 36$
$81 : 9 = 9$	$9 \cdot 9 = 81$	$7 \cdot 9 = 63$	$63 : 7 = 9$
$6 \cdot 5 = 30$	$30 : 6 = 5$	$48 : 6 = 8$	$8 \cdot 6 = 48$
$9 \cdot 8 = 72$	$72 : 9 = 8$	$3 \cdot 5 = 15$	$15 : 3 = 5$
$36 : 9 = 4$	$4 \cdot 9 = 36$	$63 : 7 = 9$	$9 \cdot 7 = 63$
$4 \cdot 7 = 28$	$28 : 4 = 7$	$5 \cdot 3 = 15$	$15 : 5 = 3$

**b**

$95 - 9 = 86$	$86 + 9 = 95$	$95 - 9 = 86$	$86 + 9 = 95$
$40 : 10 = 4$	$4 \cdot 10 = 40$	$40 : 10 = 4$	$4 \cdot 10 = 40$
$6 \cdot 10 = 60$	$60 : 6 = 10$	$6 \cdot 10 = 60$	$60 : 6 = 10$
$9 \cdot 9 = 81$	$81 : 9 = 9$	$9 \cdot 9 = 81$	$81 : 9 = 9$
$72 : 8 = 9$	$9 \cdot 8 = 72$	$72 : 8 = 9$	$9 \cdot 8 = 72$
$36 - 9 = 27$	$27 + 9 = 36$	$36 - 9 = 27$	$27 + 9 = 36$
$6 \cdot 0 = 0$	$0 \cdot 6 = 0$	$6 \cdot 0 = 0$	$0 \cdot 6 = 0$
$42 : 6 = 7$	$7 \cdot 6 = 42$	$42 : 6 = 7$	$7 \cdot 6 = 42$
$30 + 45 = 75$	$75 - 45 = 30$	$30 + 45 = 75$	$75 - 45 = 30$
$8 + 25 = 33$	$33 - 8 = 25$	$8 + 25 = 33$	$33 - 8 = 25$

**c**

$56 - 5 = 51$	$51 + 5 = 56$	$56 - 5 = 51$	$51 + 5 = 56$
$28 : 7 = 4$	$4 \cdot 7 = 28$	$28 : 7 = 4$	$4 \cdot 7 = 28$
$8 \cdot 4 = 32$	$32 : 8 = 4$	$8 \cdot 4 = 32$	$32 : 8 = 4$
$87 + 4 = 91$	$91 - 4 = 87$	$87 + 4 = 91$	$91 - 4 = 87$
$5 + 56 = 61$	$61 - 5 = 56$	$5 + 56 = 61$	$61 - 5 = 56$
$9 \cdot 6 = 54$	$54 : 9 = 6$	$9 \cdot 6 = 54$	$54 : 9 = 6$
$25 : 5 = 5$	$5 \cdot 5 = 25$	$25 : 5 = 5$	$5 \cdot 5 = 25$
$31 \cdot 7 = 217$	$217 : 31 = 7$	$31 \cdot 7 = 217$	$217 : 31 = 7$
$54 - 50 = 4$	$4 + 50 = 54$	$54 - 50 = 4$	$4 + 50 = 54$
$10 : 10 = 1$	$1 \cdot 10 = 10$	$10 : 10 = 1$	$1 \cdot 10 = 10$

š <sup>ú</sup> š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š

15. újna

víně květin, děsí ve šídě,  
oběhl dím, na šroně, skleněný  
dábán, šárny, šážjví, nové  
hoště, dolný běžec, máčesčí,  
malá šakba, bílé šoušky

š <sup>ú</sup> š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š  
š š š š š š š š š š

3. újna

víně květin, děšivoe  
šídě, oběhl dábán, na  
šroně, skleněný, děš  
šán, šárny, šážjví,  
nové hoště, dolný běžec,  
šéhuš, mešer, námeščí,  
na mašpě, šroně,  
šrāvě, chodit, přestky,

## **Příloha C – Bibliografické údaje**

### **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Jana Novotná**

**Obor: Speciální pedagogika - učitelství**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální vzdělávací potřeby**

**Rok: 2015**

**Počet stran textu bez příloh: 75**

**Celkový počet stran příloh: 15**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 45**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Počet ostatních zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková**