

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## Diplomová práce

Dominika Anna Zemanová

Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základních škol

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. 6. 2017

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky při zpracovávání mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat paní učitelce a vedení základní školy, u nichž jsem prováděla výzkumné šetření, za jejich vstřícnost a ochotu.

## Obsah

Úvod.....	7
1 Teorie specifických (vývojových) poruch učení .....	9
1.1 Terminologické vymezení specifických (vývojových) poruch učení .....	9
1.2 Definice specifických (vývojových) poruch učení.....	10
1.3 Klasifikace specifických (vývojových) poruch učení .....	12
1.3.1 Dyslexie .....	12
1.3.2 Dysgrafie.....	13
1.3.3 Dysortografie .....	14
1.3.4 Dyskalkulie .....	15
1.3.5 Ostatní specifické (vývojové) poruchy učení .....	16
1.4 Příčiny specifických (vývojových) poruch učení.....	17
1.5 Projevy specifických (vývojových) poruch učení.....	20
1.5.1 Nespecifické projevy .....	20
1.5.2 Specifické projevy .....	22
1.6 Diagnostika specifických (vývojových) poruch učení .....	27
1.6.1 V rámci základních škol .....	28
1.6.2 V rámci odborných pracovišť .....	29
2 Intervence specifických (vývojových) poruch učení.....	32
2.1 Intervence versus reedukace.....	32
2.2 Obecné zásady pro intervenci .....	33
2.3 Intervence jednotlivých specifických (vývojových) poruch učení .....	38
2.3.1 Intervence percepčně-kognitivních funkcí.....	38
2.3.2 Intervence dyslexie .....	41
2.3.3 Intervence dysgrafie.....	46
2.3.4 Intervence dysortografie .....	47

2.3.5	Intervence dyskalkulie .....	50
3	Dítě středního školního věku .....	52
3.1	Charakteristika dítěte středního školního věku .....	52
3.1.1	Fyziologický vývoj a rozvoj motoriky.....	52
3.1.2	Kognitivní vývoj a vývoj jazyka.....	53
3.1.3	Emocionální vývoj .....	54
3.1.4	Osobnostní a morální vývoj .....	55
3.1.5	Socializace a role žáka .....	55
3.2	Specifika osobnosti dítěte se specifickými (vývojovými) poruchami učení.....	56
4	Žák se specifickou (vývojovou) poruchou učení na základní škole .....	58
4.1	Inkluzivní vzdělávání v České republice .....	58
4.2	Legislativní zakotvení vzdělávání žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení na základních školách .....	60
4.2.1	Kurikulární dokumenty.....	61
4.3	Individuální vzdělávací plány .....	61
4.4	Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení ....	63
5	Školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení na 1. stupni základních škol.....	65
5.1	Úvod do problematiky a charakteristika výzkumného problému .....	65
5.2	Metodologie výzkumného šetření .....	66
5.2.1	Stanovení cílů a výzkumných otázek.....	66
5.2.2	Použité výzkumné metody .....	67
5.3	Organizace výzkumného šetření .....	72
5.4	Charakteristika školy a žáků .....	72
5.5	Analýza jednotlivých případových studií.....	73
5.5.1	Případová studie 1 .....	73
5.5.2	Případová studie 2.....	79
5.5.3	Případová studie 3 .....	85

5.6 Vyhodnocení a závěr výzkumného šetření.....	92
Závěr .....	97
Seznam použité literatury a jiných pramenů.....	99
Seznam zkratk .....	104
Seznam tabulek, grafů a obrázků.....	105
Seznam příloh .....	107
Přílohy.....	108
Anotace .....	115

## Úvod

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době stále diskutovaným tématem, přestože nejsou žádnou novinkou, první zmínka o nich pochází již z konce 19. století. Co ale vlastně jsou specifické poruchy učení? Dalo by se říci, že se jedná o takové poruchy, které způsobují problémy ve vzdělávacím procesu. Žáci se specifickými poruchami učení, přesněji se specifickými vývojovými poruchami učení, mívají nedostatečně rozvinuté různé schopnosti, což se projevuje právě výukovými obtížemi. Další otázkou, která by vás, čtenáře, jistě mohla zajímat, je otázka původu těchto poruch. Ovšem, v tomto případě vás musím zklamat, jelikož původ vzniku probíraných poruch není dodnes znám, přestože se o možné příčiny vzniku zajímalo a stále zajímá mnoho odborníků, jenž se je snaží specifikovat.

Odborníků zabývajících se specifickými poruchami učení v jejich celkové míře je mnoho, vytyčila bych Zdeňka Matějčka, ze kterého čerpalo i mnoho mladších autorů, dále Marii Vágnerovou, která často spolupracovala právě s Matějčkem, z mladších autorů pak např. Věru Pokornou či Olgu Zelinkovou. Z publikací jmenovaných autorů jsem čerpala i v rámci své diplomové práce. V dnešní době je navíc mnoho autorů publikujících knihy k tomuto tématu věnované nejen odborníkům a široké veřejnosti, ale také přímo určené pro rodiče dětí s těmito poruchami nebo pro tyto děti samotné.

Přestože se jedná o poruchu, většina těchto žáků, pokud je to alespoň trochu možné, je vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v základních školách. A právě proto jsem si toto téma zvolila pro svoji diplomovou práci, jelikož se během své budoucí praxe budu s těmito žáky běžně setkávat, a proto bych chtěla být s touto problematikou co nejvíce obeznámena. Navíc jako, dnes ještě budoucí, učitelka 1. stupně základní školy bych to měla být pravděpodobně já, kdo jako první zaznamená u žáka specifické problémy během jeho vzdělávacího procesu.

V rámci své diplomové práce se tedy zaměřuji na specifické vývojové poruchy učení u starších žáků 1. stupně základních škol, jejich školní úspěšnost, spokojenost i sebehodnocení. Práce, v úvodu, rozebírá teorii specifických vývojových poruch učení, od nejednotné terminologie, přes definici, klasifikaci jednotlivých poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a ostatních. Také přibližuje několik teorií příčin specifických poruch učení a projevy těchto poruch, závěr první kapitoly je věnován jejich diagnostice. Další kapitola pojednává o intervenci specifických vývojových poruch učení, dělí se na obecné zásady intervence a intervence jednotlivých poruch. Třetí kapitola charakterizuje dítě středního školního věku, kam věkově spadají právě žáci od 3. ročníku základní školy, a

specifikuje osobnost dítěte právě se specifickou vývojovou poruchou učení. Poslední kapitola teoretické části pojímá žáka se specifickou vývojovou poruchou učení z hlediska české legislativy.

Poslední kapitola, věnující se již výzkumného šetření, se zabývá třemi případovými studii zaměřenými na získání informací o školní úspěšnosti, spokojenosti a sebehodnocení vybraných žáků 1. stupně základní plnoorganizované školy v jednom z krajských měst v České republice. K získání těchto informací poslouží více metod – analýza zprávy z vyšetření ze školského poradenského zařízení, pozorování těchto žáků v jejich přirozeném prostředí, tedy ve škole, rozhovor s žáky a nakonec standardizovaný dotazník zjišťující sebepojetí školní úspěšnosti dětí.

Hlavním cílem výzkumného šetření je tedy zjistit, jaká je školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení vybraných žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v běžné škole a to za určitých podmínek, kterými je respektování doporučení školského poradenského zařízení, individuální přístup učitele a podpora rodičů.



# 1 Teorie specifických (vývojových) poruch učení

Tato kapitola, pojmenovaná Teorie specifických poruch učení (dále jen SPU), se v úvodu zabývá terminologickým vymezením a definicemi. Obojí je, jak v české, tak i v zahraniční odborné společnosti, velmi nejednotné. Dále kapitola pojednává o etiologii a stručně klasifikuje jednotlivé poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. Nedílnou součástí poruch jsou také jejich příčiny a projevy, dělí se na nespecifické a specifické, o kterých pojednává následující podkapitola. V závěru kapitola směřuje k charakteristice diagnostiky, a to jak na půdě škol, tak na půdě odborných pracovišť.

## 1.1 Terminologické vymezení specifických (vývojových) poruch učení

V oblasti terminologie SPU v české literatuře je velká nejednotnost, a tedy se setkáváme s různými termíny, jako jsou *Poruchy učení* či *Specifické vývojové poruchy učení* (Zelinková, 2015), *Vývojové poruchy učení* (Pokorná, 2010), *Specifické poruchy učení* (Vitásková, 2006) nebo také *Specifické poruchy školních dovedností* (Smečková, 2013).

Je důležité upřesnit si následující pojmy: Pojem „*specifické*“ je podstatný pro oddělení této skupiny poruch od tzv. „*nespecifických*“ poruch učení, které bývají následkem nedostatečně podnětného prostředí, snížených mentálních schopností žáka, neurotických nebo úzkostných stavů, které souvisejí se strachem ze školního prostředí. A pojem „*vývojové*“ značí poruchu, jež se projevuje na určitém stupni vývoje. Tyto poruchy se označují s předponou dys-, např. dyslexie. (Vitásková, 2006)

Ve školní praxi se zabýváme vývojovými formami specifických poruch učení (tamtéž) a proto, jelikož je práce zaměřená právě na žáky 1. stupně základních škol, je pro tuto práci termín Specifické vývojové poruchy učení (dále jen SVPU) nejpřesnější.

SVPU značí souhrnný název pro poruchy známé pod těmito názvy: *Dyslexie* – porucha osvojování čtenářských dovedností, *Dysgrafie* – porucha osvojování psaní, *Dysortografie* – porucha osvojování pravopisu, *Dyskalkulie* – porucha osvojování matematických dovedností, *Dyspraxie* – porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů a *Dysmuzie* – porucha osvojování hudebních dovedností. (Zelinková, 2015)

I v zahraniční literatuře se setkáváme s odlišnou terminologií: V americké literatuře s pojmem *learning disability*, ve Velké Británii, i když se jedná v obou případech o anglicko mluvící země, převládá označení *specific learning difficulties*, ve francouzštině je to pak jen *dyslexie* a německá literatura používá výkladové označení *Legasthenie*, *Kalkulasthenie*. (tamtéž)

V neposlední řadě Zelinková (2015) uvádí také lékařskou terminologii, a to z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (dále jen SZO) z roku 1992, kde SPU jsou zařazeny do Poruch psychického vývoje (F80-F89):

***F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností***

*F81.0 Specifická porucha čtení*

*F81.1 Specifická porucha psaní*

*F81.2 Specifická porucha počítání*

*F81.3 Smíšená porucha školních dovedností*

*F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností*

*F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná*

## **1.2 Definice specifických (vývojových) poruch učení**

Na začátek je třeba zmínit, že se jedná o vývojové poruchy a ty jsou přítomny od začátku vzdělávacího procesu, avšak porucha se u dítěte objeví až při zvýšených nárocích v oblastech, ve kterých je dítě oslabeno. (Pejčochová, 2010)

V české literatuře se setkáváme s několika definicemi SPU, do nynějška nebyla definice SPU sjednocena. Některé se od sebe liší méně, některé o něco více, stejně tak jsou některé stručné a jiné obsáhlejší.

Selikowitz (2000, s. 11-12) definuje specifické poruchy učení jako „*Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“

Obsáhlejší definici uvádí Hartl s Hartlovou (2009 in Kroupová a kol., 2016, s. 250): „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů*“

Detailní definici nám poskytuje Emunah (1994 in Kroupová a kol., 2016, s. 251-252): „*Specifické poruchy školních dovedností znamenají souhrn různých symptomů, kdy má jedinec potíže při osvojování a užívání výše uvedených dovedností, jeho problémy jsou vždy zcela individuální. Další skutečností je, že zmíněné potíže vznikají na podkladě dysfunkce*

centrální nervové soustavy. Tato definice rovněž připouští výskyt specifických poruch školních dovedností společně např. se sluchovým postižením nebo poruchami chování, popř. u dětí z odlišného kulturního prostředí, specifické poruchy školních dovedností však nevznikají na jejich podkladě. Pochopení definice je velmi důležité, protože zde nacházíme jednak vymezení, jak specifické poruchy školních dovedností vznikají a jak se projevují, ale také to, jaká jsou vylučující kritéria pro stanovení diagnózy. Specifické poruchy školních dovedností se vyskytují v různé míře závažností (od lehkých poruch až po těžké, např. velmi těžké typy dyslexie, kdy jedinec vůbec nechápe obsah čteného). Další charakteristikou je, že se jednotlivé typy velmi často kombinují, výskyt tzv. čistých typů specifických poruch školních dovedností je spíše vzácný (časté jsou např. kombinace dysgrafie, dysortografie). Velmi často se také kombinují se specifickými poruchami chování (ADD/ADHD), což výchovně-vzdělávací proces velmi komplikuje.“

I v zahraničí nacházíme více definic SPU. Američtí autoři většinou vychází z definice Public Law (Zákoník): „Poruchy učení znamenají, že jedinec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.“ (např. Siegel, 1999 in Pokorná, 2010, s. 18). Někteří autoři citují definici z Federálního katalogu z konce roku 1977, jenž se příliš neliší od předešlé definice, ale je obsáhlejší: „Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emočního narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí.“ (např. Spear-Swerling, 1999 in Pokorná, 2010, s. 18)

Ze všech uvedených definic vyplývá, že se autoři shodnou na tom, že v případě SPU se jedná o určité problémy při osvojování školních dovedností, jako je čtení, psaní, naslouchání a matematické dovednosti. Většina definic nepřipouští, že by tyto obtíže byly způsobeny určitým postižením nebo znevýhodněním.

### 1.3 Klasifikace specifických (vývojových) poruch učení

Jak již bylo zmíněno dříve, u žáků na 1. stupni základních škol se převážně hovoří o SVPU, pod něž spadají tyto poruchy: *Dyslexie* – porucha osvojování čtenářských dovedností, *Dysgrafie* – porucha osvojování psaní, *Dysortografie* – porucha osvojování pravopisu, *Dyskalkulie* – porucha osvojování matematických dovedností, *Dysmuzie* – porucha osvojování hudebních dovedností, *Dyspinxie* – porucha osvojování kresebných dovedností a *Dyspraxie* – porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Následující text blíže přibližuje a definuje uvedené poruchy. Jiné dělení uvádí SZO ve své 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (viz podkapitola 1.1).

#### 1.3.1 Dyslexie

Specifická vývojová dyslexie neboli specifická vývojová porucha čtení je nejčastějších typem SVPU (Jennings, 1994 in Kroupová a kol., 2016) a u dětí se při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti projevuje neschopností naučit se číst. (Hartl s Hartlovou, 2010 a Prouty, 2005 in Kroupová a kol., 2016) Je důležité zmínit, že termín dyslexie nemusí vždy označovat jen poruchu čtení, ale může označovat také sdruženou poruchu čtení s psaním nebo v zahraničí dokonce SPU celkově. (Bartoňová, 2012) Definice dyslexie je mnoho, vybrány jsou ty nejpodstatnější.

Českou definici v roce 1960 vytvořil Matějček společně s Langmeierem: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“ (Matějček, 1987, s. 21)

Ortonova dyslektická společnost v roce 1994 uvedla: „*Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.*“ (Matějček in Kucharská, 1998 in Bartoňová, 2012, s. 25)

Novější definici v roce 2002 přijala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 7) a o rok později zveřejnila svojí definici, která se od předchozí definice téměř neliší, také Mezinárodní dyslektická společnost: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (Annals of Dyslexie, 2003 in Bartoňová, 2010 in Bartoňová, 2012, s. 25)

Matějček (1974 in Jošt, 2011) vytvořil *Typologii dyslektiků*, které řadí do několika typů: *Typ A* (Převládající jsou poruchy v základní organizaci smyslových dat, kdy smyslové vady jsou vyloučeny.), který Matějček dále rozdělil na *Podtyp A1* (Projevuje se obtížemi ve sluchové analýze a diferenciaci.) a *Podtyp A2* (Projevuje se obtížemi ve zrakové analýze a diferenciaci.), *Typ B* (Je podobný typu A, ovšem součástí je lehká mozková dysfunkce, díky níž se vyskytuje změna aktivity, hyperaktivita a méně často hypoaktivita, oslabená pozornost, nesoustředěnost, ulpívavost a impulzivita.), *Typ C* (Je odlišný od předchozích typů, poruchy se objevují v integračních mechanismech, kdy není tak vysoká chybovost, ale výrazná je pomalost a primitivnost.), který dále rozdělil na: *Podtyp C1* (Projevuje se neporozuměním čteného textu.) a *Podtyp C2* (Projevuje se obtížemi v syntetizaci slov.) a jako poslední *Typ D* (Vyznačuje se poruchami v základní reaktivitě, kdy je typická nadměrná impulzivita a ulpívavost, pro dyslexii je ovšem nespecifický.)

Odlišnou typologii vytvořil Bakker (1990 in Bakker, 2007 in Jošt, 2011), který se na dyslexii díval z pohledu neuropsychologického a rozdělil ji dle zablokování či oslabení jedné z mozkových hemisfér na: *Percepční neboli jen P-typ dyslexii* (Oslabena, popřípadě zablokována, je levá hemisféra, což se vyznačuje obtížemi v naplňování významu a integrováním částí v celek.) a *Lingvistický neboli jen L-typ dyslexie* (Oslabena, eventuálně zablokována, je pravá hemisféra a to má za následek problémové zpracování vizuálních i akustických znaků.)

### **1.3.2 Dysgrafie**

Specifická vývojová dysgrafie neboli specifická vývojová porucha psaní postihuje grafickou stránku písemného projevu jako je čitelnost a úprava. (Jennings, 1994 a Prouty,

2005 in Kroupová a kol., 2016) Tato porucha se často vyskytuje současně s dyslexií. (Selikowitz, 2000) Definice dysgrafie není tolik jako u dyslexie.

**Vitásková** (2006, s. 20) však konstatuje, že: „*Dyslexie, specifická porucha psaní, se projevuje sníženou či úplnou neschopností naučit se psát při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti. Projevuje se neschopností zvládnout technickou stránku psaného písma.*“

Dítě s dysgrafií se nenaučí psát, přestože u něj není diagnostikována žádná smyslová vada, závažnější nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů. Těžká forma dysgrafie však je ojedinělá, častější jsou mírnější obtíže projevující se neúhledným a nejistým písmem. (Matějček, 1988)

### 1.3.3 Dysortografie

Specifická vývojová dysortografie neboli specifická vývojová porucha pravopisu značí narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka. (Jennings, 1994 a Prouty, 2005 in Kroupová a kol., 2016) Jednotná definice dysortografie není, přestože se dané definice od sebe příliš neliší. Někteří autoři řadí dysortografii pod dyslexii a jiní nevidí v těchto poruchách rozdíl. (Matějček, 1988)

Vitásková (in Müller a kol., 2001, s. 54) uvádí: „*Dysortografie je porucha projevující se nápadnými či nesmyslnými pravopisnými chybami, což pramení z neschopnosti aplikovat i dobře osvojená gramatická pravidla v důsledku poruchy příslušných funkcí. Chybí cit pro jazyk.*“ Vitásková (2006, s. 21) k tomu dále dodává, že: „*Přestože se dysortografie nejčastěji projevuje v psaní, mohou se některé dysortografické obtíže promítnout do jiných obtíží.*“

Žlab (1988 in Michalová, 2004) rozlišuje dysortografii na: *Auditivní dysortografii* (Narušena je sluchová diferenciací a analýza a k tomu navíc oslabena i bezprostřední auditivní paměť, což má za následek problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slovech, přestože smysl slova je chápán správně.), *Vizuální dysortografii* (Je snižena kvalita vizuální paměti, důsledkem pak je neschopnost vybavení se správných tvarů písmen a také identifikování a následná oprava chyb v textu.) a *Motorickou dysortografii* (Porušená je jemná motorika související s vývojovou dyspraxií, kdy psaní je velice vyčerpávající a tím pádem odpoutává pozornost od použití gramatických pravidel a kontroly textu.)

### 1.3.4 Dyskalkulie

Specifickou vývojovou dyskalkulii neboli specifickou vývojovou poruchu matematických dovedností můžeme jinak vyjádřit také jako poruchu početních funkcí. (Jennings, 1994 in Kroupová a kol., 2016) Jedná se o méně častou SVPU, objevuje se spíše sporadicky. (Vitásková in Müller a kol., 2001)

Stručnou definici poskytuje Vitásková (in Müller a kol., 2001, s. 54): „*Dyskalkulie je porucha schopnosti operovat s číselnými symboly (obtíže v orientaci v číselné řadě, záměny pořadí číslic, atp.)*“ O pět let později Vitásková definici rozšiřuje (2006, s. 21): „*Dyskalkulie je specifická porucha matematických dovedností. Projevuje se narušením aritmetických dovedností, které jsou v protikladu s průměrnými či nadprůměrnými intelektovými předpoklady. Její výskyt je nižší než u jiných základních typů specifických poruch učení.*“

Vitásková (2015) dále tvrdí, že dyskalkulie je multifaktoriálně podmíněná porucha, u které se kombinuje působení organických, psychických, sociálních a didaktických příčin. Existuje více forem dyskalkulie, jelikož při řešení matematických úloh se uplatňují různé faktory, např. verbální (souvisí s mluvenou a také psanou řečí), prostorový (souvisí s psanými úkoly a geometrií), usuzovací (souvisí s matematickou logikou), numerický a další.

Vitásková (in Müller a kol., 2001) rozeznává více typů dyskalkulie: *Praktognostická dyskalkulie* (Jedinec má potíže v manipulaci s konkrétními předměty a symboly, v třídění předmětů podle daného kritéria, v porovnávání geometrických tvarů a v prostorové orientaci na ploše.), *Verbální dyskalkulie* (Zde jedinec špatně zvládá slovně vyjádřit množství a počet předmětů, operačních znaků či matematických operací, dále jmenovat číselné řady a slovně označit číslici nebo počet předmětů.), *Lexická dyskalkulie* (Vyznačuje se potížemi ve čtení matematických symbolů, příkladů, vícemístných čísel, desetinných čísel, zlomků a římských čísel, také záměnami podobných číslic.), *Grafická neboli numerická dyskalkulie* (Jedinec má problém ve psaní číslic a operačních znaků, v kreslení geometrických tvarů, dále v písemném počítání pod sebou a v rýsování i jednoduchých obrazců.), *Operační dyskalkulie* (Značí se narušenou schopností provádět základní matematické operace, obvyklé jsou záměny početních operací, desítek a jednotek při sčítání, čitatele i jmenovatele, a nesamostatnost při násobení.) a *Ideognostická dyskalkulie* (Jedinec má obtíže v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi a není schopen ze slovní úlohy vyčíst početní operaci.)

### 1.3.5 Ostatní specifické (vývojové) poruchy učení

SPU mohou mít vliv i na výchovy ve školách, tehdy mluvíme o *dysmuzii*, kvůli které mívá postižený žák problémy v hudební výchově, *dyspinxii*, jež ovlivňuje výtvarnou výchovu a *dyspraxii* působící hned na dva školní předměty, kterými jsou tělesná výchova a pracovní činnosti. Tyto poruchy jsou celkem vzácné.

- **Dysmuzie**

Specifická vývojová dysmuzie neboli specifická vývojová porucha hudebních dovedností je vývojový nedostatek v oblasti hudební. (Stiburek, 2000 in Kroupová a kol., 2016)

Vitásková (2006, s. 21) sděluje, že: „*Dysmuzie je považována za specifickou poruchu hudebních dovedností. Převážně se jedná o sníženou či úplnou neschopnost vnímat a vytvářet hudební motivy (např. části melodie) či o neschopnost rozlišit vlastnosti hudebních zvuků (jejich výšku, délku, barvu, apod.). Žák s dysmuzií se není schopen dostatečně naučit zpívat, hrát na hudební nástroj, apod.*“

Dysmuzii lze rozdělit na několik typů: *Expresivní dysmuzii* (Jedinci činí obtíže opakovat známou melodii, avšak s jejím rozpoznáním problém nemá.), *Receptivní dysmuzii* (Jedinec nezvládá rozeznat řadu tónů, zapamatovat si je a tím pádem známou melodii nepoznává.) a *Totální dysmuzii* (Jedinec hudbě nerozumí, nepamatuje si jí a nezvládá melodii zopakovat, natož jí poznat.) (Novotná s Kremličkovou, 1997 a Dvořák, 1998)

- **Dyspinxie**

Specifická vývojová dyspinxie neboli specifická vývojová porucha kresebných dovedností je taková specifická porucha, která se projevuje primitivností kresby po stránce obsahové i formální. Dalším příznakem je nezájem dítěte o kresebnou činnost, který pramení z jeho negativních zkušeností s touto činností. (Prouty, 2005 in Kroupová a kol., 2016)

Tvrzení Vitáskové (2006, s. 21) je podobné: „*Dyspinxie je specifická porucha kresebných dovedností. Projevuje se především sníženou schopností či neschopností zvládnout technickou stránku kresby. Projevy dyspinxie jsou podobné jako u dysgrafie, netýkají se však písma.*“

Dyspinxii lze rozdělit na několik typů: *Motorická dyspinxie* (Jedinec má značné obtíže ve vedení linií a v úchopu psacího náčiní, zjednodušuje si tvary, hlavně obrazy z důvodu jejich složitosti a strachu z jejich nezvládnutí.), *Vizuální dyspinxie* (Jedinec nezvládá vytvořit si vlastní vizuální představu a to vede k špatnému zachycení prostoru v kresbě, vynechávání



detailů či v neustálém opakování naučených tvarů a obrazů.) a *Integrační dyspinxie* (Kombinují se v ní oba předchozí typy.) (Kucharská a kol., 2000)

- **Dyspraxie**

Specifická vývojová dyspraxie neboli specifická vývojová porucha motorické funkce se projevuje obtížemi v oblasti hrubé motoriky i jemné motoriky a koordinaci složitějších pohybů. (Jennings, 1994 in Kroupová a kol., 2016)

Detailnější definici uvádí Vitásková (2006, s. 22): „*Dyspraxie se projevuje výraznou pohybovou nemotorností dítěte, která je značně v rozporu s jeho věkem a intelektovými předpoklady. Obtíže se týkají jak hrubé motoriky (chůze, lezení), tak motoriky jemné (stříhání, jemné pohyby prstů, motorika mluvidel). Nejvíce je narušena koordinace složitějších, přesných a cílených pohybů, mimo jiné v důsledku sníženého napětí svalstva.*“

#### **1.4 Příčiny specifických (vývojových) poruch učení**

Teorie příčin neboli etiologie SVPU jsou různorodé a prochází neustálým vývojem. Příčinami se tedy zabývalo mnoho autorů, a to i na české scéně. V současnosti většina autorů (např. Smečková, 2013 či Vitásková, 2006) uznává multifaktoriálnost příčin SVPU, kdy na vznik poruchy má tedy vliv více příčin. Jak již bylo zmíněno výše, teorií příčin je mnoho, a tedy budou uvedeny jen některé z nich.

Bartoňová (2012) zmiňuje příčiny vzniku dle Kučery, který se tímto tématem zabýval v 60. letech minulého století. Kučera mezi nejčastější příčiny zařadil *lehkou mozkovou dysfunkci* (tzv. encefalopatické příčiny, asi u 50 % případů), *dědičnost* (tzv. hereditární příčiny, asi u 20 % případů), *kombinaci lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti* (tzv. smíšené příčiny, asi u 15 % případů) a jako poslední *neurotické nebo nezjištěné etiologie* (asi u 15 % případů).

Pokorná (2010) uvádí *Angermaierův katalog* příčin SVPU z roku 1972 z důvodu širší etiologie SVPU. Angermaierův seznam zahrnuje 4 okruhy: 1. *Funkční nedostatky a deficitivity schopnosti* (spadá sem nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové či artikulační obtíže, menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení, jednostranné intelektuální nadání, snížená schopnost vizuální diferenciacce, narušená vizuo-motorická koordinace, nedostatečná zraková diferenciacce, snížená schopnost postřehování a špatná paměť), 2. *Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze* (spadá sem nedostatečná schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, kolísající pracovní rytmus, zbláhavá pozornost,

hektický pracovní styl, kdy dítě pracuje bez rozmyslu, nestálá pohotovost k učení, ztráta naděje na úspěch, ztráta odvahy a nepříznivá motivace k učení), 3. *Nedostatečné vnější podmínky dělicí se na mimoškolní faktory* (spadá sem zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů a chybějící domácí pomoc s péčí při přípravě do školy) a *školní faktory* (spadá sem role outsidera mezi spolužáky, častější změna školy s absencí ve škole, učitel předem očekávající snížený výkon a metodické chyby s nedostatečným osobním nasazením učitele), 4. *Konstituční nedostatky* (spadají sem poruchy zraku nebo sluchu, zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita, postižení mozku neznámého důvodu a opožděný tělesný výkon).

Pokorná (2010) dále uvádí Müllerův multidimenzionální model etiologické teorie SVPU, který Müller vytvořil v 70. letech minulého století a pomocí něj vyjádřil všechna východiska, a to jak teoretická, tak výzkumná, v celé šíři.:

<b>Formy, projevy poruch učení</b>	<b>Kvantitativní poruchy výkonu</b>	<b>Kvalitativní poruchy výkonu</b>	<b>Výkyvy ve výkonech</b>	
<i>fenomenologická rovina symptomatiky</i>	<i>tempo</i> <i>počet chyb</i>	<i>analýza chyb</i>		
↑				
<i>funkční deficity</i>	<i>obtíže v kognitivní oblasti</i>	<i>vývojová opoždění</i>	<i>obtíže v mimo-kognitivní oblasti</i>	
<i>2. etiologická rovina sekundárních příčin</i>	<i>deficit paměťový</i>	<i>deficit ve vnímání</i>	<i>dynamické faktory</i>	<i>emocionální faktory,</i>
---	<i>deficit ve funkci myšlení</i>	<i>(syntéza, členění, diferenciaci, prostorová orientace)</i>	<i>(motivace, koncentrace)</i>	<i>poruchy chování</i>
↑				
<i>primární příčiny</i>	<i>dispoziční (konstituční) omezení</i>	<i>řečový deficit</i>	<i>nepříznivý vliv prostředí</i>	
<i>1. etiologická rovina</i>	<i>smyslové postižení</i>	<i>podmínky rodinného prostředí</i>		
---	<i>poškození mozku</i>	<i>(socioekonomické aspekty)</i>		
<i>nepřímé příčiny poruch učení</i>	<i>netytická dominance hemisfér</i>	<i>podmínky školního prostředí (všeobecné školní podmínky, vyučovací metody, osobnost učitele)</i>		

**Tab.1:** Model multidimenzionální etiologické teorie poruch učení (Müller, 1974 in Pokorná, 2010, s. 78)

Zelinková (2015) se nechala inspirovat Frithem (1997) a dělí příčiny SVPU do tří rovin. Jako první z těchto rovin uvádí *Biologicko-medicínskou*, kam dle ní spadá genetika, struktura

a fungování mozku či hormonální změny. Další z rovin je *Kognitivní* neboli *Poznávací* rovina, kde byly prokázány deficity fonologické a vizuální, dále deficity v oblastech řeči, jazyka i paměti, v procesu automatizace a v časovém uspořádání ovlivňující rychlost poznávacích procesů. Připouští se i kombinace těchto deficitů. Poslední je *Behaviorální* rovina, kam řadí tři rozbory a to rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

Vitásková (2006) rozděluje příčiny SVPU podobně jako Pokorná (2001 in Smečková, 2013) na *vnitřní (endogenní)* a *vnější (exogenní)*, zvláště ve vnějších příčinách se obě autorky shodují, vnitřní příčiny Vitásková rozšiřuje. Toto dělení je pokládáno jako výchozí k práci.

Mezi vnitřní příčiny Vitásková (2006) tedy řadí *Odchytky ve struktuře i funkci mozku* (SVPU mohou vzniknout drobným poškozením mozku v postnatálním, perinatálním či již v prenatálním období vývoje dítěte.), *Netypickou lateralitu ovlivňující osvojování dovedností číst, psát a počítat* (U jedinců se SVPU se objevují nestandardní vztahy v zapojení pravé či levé mozkové hemisféry do jednotlivých procesů učení - častá je právě zkřížená nebo nevyhraněná lateralita.), *Dědičné (genetická) dispozice* (Dědičnost SVPU se nejčastěji projevuje při dyslexie, sice jí nelze spojovat s určitými geny, ale bývá předpokladem obtíží v učení a často je spojována i s vnějšími, většinou, školními příčinami.), *Deficity paměti* (Tyto deficity nejčastěji souvisí s pracovní pamětí, která je velmi krátká a je zapotřebí právě při řešení úkolů, jako je např. zapamatování si sledu písmen ve slově či pořadí číslic.), *Deficity na úrovni sensorického vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností* (Stává se, že SVPU je důsledkem zrakového, sluchového, pohybového či jiného vnímání, děti někdy bývají neschopné spojit smyslové nebo pohybové podněty do jednoho vjemu.), *Deficity na úrovni motoriky* (Tyto deficity souvisejí dysfunkcemi mozečku.), *Deficity na úrovni narušení jazykových schopností* (V zahraničí se zmíněné deficity dělí na jazykové a nejazykové, kdy se u části SPU předpokládá příčina narušení jazykových schopností, což má blízko ke specifické vývojové poruše jazyka, v České republice nazvané *Vývojová dysfázie*.) a *Narušení očních pohybů* (Správný rozsah, rychlost a rozfázování očních pohybů je důležitým předpokladem pro čtení, právě dyslektici s tímto mívají problém.).

Vitásková (tamtéž) upozorňuje, že vnější příčiny samy o sobě SVPU nevyvolávají, ale mohou je umocnit. Třídí je na *Školní vlivy* (Rozpor mezi výukovým způsobem učitele a učebním stylem žáka, strach ze školy, nepřiměřené nároky učitele na školní dovednosti nebo poruchy adaptace mohou přispět k zrodu projevů SVPU.) a *Rodinné vlivy* (Rodina významně působí na potlačení nebo naopak posílení vnitřních předpokladů, vnější příčiny z této strany ovlivňují zkušenosti rodičů se školními obtížemi, nároky na školní přípravu a výsledky,

kulturní a jazykové specifiky země, kde dítě vyrůstá a v poslední řadě také dostatečné, stimulační sociální podmínky rodiny dítěte.).

SVPU v sobě z větší části zahrnují oba typy příčin. Avšak platí, že pokud nepůsobí žádná z vnitřních příčin, nejedná se o skutečné SVPU, tehdy se mluví o tzv. nepravých (pseudo-) poruchách učení. Když se u dítěte projeví jakákoliv vnitřní příčina, nemusí se bezpodmínečně jednat o nějaký druh SVPU, rovněž dítě se SVPU nemusí mít, a zpravidla také nemá, všechny možné příčiny. (tamtéž)

## 1.5 Projevy specifických (vývojových) poruch učení

Projevy, neboli jinak řečeno také symptomy, SVPU se dělí na nespecifické a specifické. Nespecifické proto, že se mohou vyskytovat u jedinců u všech typů SVPU i jiných poruch vývoje. Každá SVPU (např. dyslexie) má pak právě svoje projevy, které se označují za specifické. Nutno také podotknout, že projevy SVPU jsou značně rozmanité a u dětí se projevují nadměru individuálně. (Smečková, 2013)

### 1.5.1 Nespecifické projevy

Nespecifické projevy neboli symptomy (dále jen NP) se vyznačují výskytem u různých vývojových poruch, ať už to jsou SVPU nebo např. vývojové dysfázie či poruchy pozornosti. Pokud u žáka neshledáváme společně s NP také obtíže specifické, s největší pravděpodobností se nebude jednat o SVPU. (Vitásková, 2006 in Smečková, 2013)

Smečková (2013) se shoduje s Vitáskovou (2006) a obě mezi NP řadí *Deficity (poruchy) pozornosti, Zvýšenou unavitelnost, Deficity (poruchy) paměti, Motorické deficity (poruchy), Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti, Obtíže v pravolevé orientaci, Obtíže v jazyce a řeči, Emoční labilitu s psychomotorickou instabilitou, Poruchy aktivity a Poruchy senzorycké integrace*. Vitásková (in Müller a kol., 2001) k tomu ještě přidává *Poruchy hmatového vnímání*.

*Deficity* neboli *poruchy pozornosti* mohou zasáhnout všechny smyslové modalitty, jako je např. pozornost ke sluchovým nebo zrakovým podnětům. U žáků se objevuje roztržitost, kdy se daný žák nedokáže soustředit pouze na jeden podnět, ale také až moc hluboká koncentrace pozornosti, která se projevuje zasněním. Dále žák není schopen správně rozdělit pozornost při vnímání dvou nebo i více podnětů působících současně nebo bezprostředně za sebou. Často pak se jeví učiteli žák jako neposlušný, jelikož nereaguje na výzvy. (Vitásková, 2006)

*Zvýšená unavitelnost* se projevuje zčervenáním nebo slzením očí, zíváním, zahleděním se do prázdna atd. Učitelé si ji často pletou se záměrným vyrušováním, a to z důvodu obtěžování spolužáků nebo hraní si s různými předměty, i když se přitom jedná o přirozenou reakci dítěte na přetížení. Podstatné je sledovat výkyvy únavy a s ní související pozornosti, jelikož se jedná o poměrně důležitý předpoklad správné motivace. Doporučuje se, po úkolu náročném na koncentraci, zařadit odpočinkovou činnost. (tamtéž)

*Deficity paměti* souvisejí hlavně s pamětí sluchovou, zrakovou a pohybovou, a to krátkodobé i dlouhodobé paměti. Pro jedince je pak např. obtížné zapamatovat si různé slovní řady nebo zapamatovat si, jak jdou aktivity během dne za sebou. (tamtéž) Dítě také může být hodně zapomnětlivé. (Vitásková in Müller a kol., 2001) Poruchy pohybové paměti se projevují při sportovních, tělocvičných, pracovních aktivitách, ale např. i při logopedické intervenci, kdy dítě má problémy v zapamatování si v artikulačním postavení hlásek. (Vitásková, 2006)

*Motorické deficity* se vyznačují především poruchami koordinace pohybů, které jsou někdy nazývané jako dyspraxie, a poruchami jemné motoriky. (Vitásková in Müller a kol., 2001) Mohou nepříznivě ovlivnit grafomotorické výkony dítěte jako např. úchop či tlak na psací náčiní, kreslení i rýsování. (Vitásková, 2006) Dále se motorické poruchy mohou projevit při výslovnosti a artikulaci, kdy pak mluvíme o dyspraxii mluvních orgánů. (Vitásková in Müller a kol., 2001)

*Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti* souvisejí se schopností anticipace, což je schopnost předvídat následující krok na základě znalosti pořadí prvků v dané řadě. (Smečková, 2013) Obtíže ve vnímání posloupnosti se mohou promítnout do všech složek vnímání a mohou mít vliv i na obecné projevy chování. Dítěti může dělat problém rozložit si činnosti do časových úseků nebo odhadnout konec určité činnosti, ve čtení pak může mít např. potíže v určení a předvídání pořadí hlásek ve slově nebo v řazení obrázků dle děje příběhu. (Vitásková, 2006)

*Obtíže v pravolevé orientaci* se značí obtížemi v rozlišování pravé a levé strany, a to jak na sobě, tak na ostatních osobách zrcadlově orientovaných. (Zelinková, 1994 in Vitásková in Müller a kol., 2001) Dále má dítě problémy rozlišovat zrakové podněty a to může ovlivnit jeho výkony v grafomotorice a ve čtení. Pravolevá orientace je navíc ovlivněna typem laterality dítěte a její vyhraněností. (Vitásková, 2006) Pravolevá orientace prochází vývojem, kdy ji nejprve dítě zvládá na sobě a v prostoru, pak na jiné osobě obrácené proti němu a nakonec při pohybu v prostoru. (Smečková, 2013)

*Obtíže v jazyce a řeči* se charakterizují sníženou úrovní jazykového citu, specifickými poruchami výslovnosti, artikulační neobratností a specifickou asimilací, a malou slovní zásobou. (Vitásková in Müller a kol., 2001) Jazykovým citem se rozumí schopnost jedince přirozeně uplatňovat gramatická pravidla mateřského jazyka bez aktivního učení. (Smečková, 2013) Při artikulační neobratnosti se dítěti obtížněji vyslovují slova se složitějšími souhláskovými shluky, dvojhláskami, slova víceslabičná a složená. (Vitásková, 2006) Artikulace je namáhavá a těžkopádná. (Žlab, Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003 in Smečková, 2013) U specifických asimilací bývá problémem diferenciací tvrdých i měkkých skupin hlásek a slabik, rozlišování sykavek a hlásek s odlišnou znělostí a rozlišování krátkých a dlouhých slabik. Příčinou bývá narušení vnímání rytmu nebo neschopnost jej opakovat. Specifické asimilace mohou souviset s poruchami fonemického sluchu, sluchové analýzy a syntézy nebo se špatným vnímáním artikulačních pohybů. (Vitásková, 2006) Poruchy řeči se tedy promítávají do čtení a pravopisu, souvisí i s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií. (Vitásková in Müller a kol., 2001)

*Emoční labilitu s psychomotorickou instabilitou* ovlivňuje výkon dítěte. (tamtéž) Dítě se chová překvapivě a nečekaně, vrací se k dětským vzorcům chování. (Vitásková, 2006) Dle Linderové (in Pokorná, 1997 in Vitásková in Müller a kol., 2001) se u dětí se SVPU může vyskytnout infantilní chování, zasněnost, apatie, nesmělost, úzkostnost, citlivost, plačtivost, bojácnost, nervozita, neklidnost, nekoncentrovanost, náladovost, rozptýlenost, rychle vzplanutí a tendence k rozšílení.

Mezi *poruchy aktivity* se řadí hyperaktivita, což je zvýšená aktivita a hypoaktivita, kterou se rozumí snížená aktivita, kdy může být dítě až flegmatické, pomalé a snadno ovladatelné. (Vitásková in Müller a kol., 2001) Poruchy aktivity bývají často spojené s poruchami pozornosti a jsou u dětí viditelné již velmi brzy. (Vitásková, 2006)

*Poruchy sensorické integrace* znamenají potíže s integrováním vjemů odlišných modalit. U dětí se obtížněji a mnohem déle vytváří vztahy mezi sluchovým, zrakovým a motorickým vjemem a tedy má dítě problém spojovat hlásky s písmeny a jejich psaním. (tamtéž)

*Poruchy hmatového vnímání* se projevují při poznávání předmětů bez použití zraku a při poznávání tvaru nebo písmene vpisovaného do dlaně. (Vitásková in Müller a kol., 2001)

### **1.5.2 Specifické projevy**

Specifické projevy neboli symptomy (dále jen SP) tvoří souhrn příznaků, které jsou charakterizovány pro určitý typ SVPU, máme tedy SP dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie i dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. (Smečková, 2013) Znalost a určení SP určité

SVPU u daného jedince je jedním z nejdůležitějších kritérií pro stanovení objektivní diagnózy, nemusí se však vždy objevit všechny symptomy. (Vitásková, 2006)

- **Specifické projevy dyslexie**

Dyslexie je poruchou postihující základní znaky čtenářského výkonu, jako je rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čteného textu. (Zelinková, 2015) Rozlišuje se *pravoemisférové čtení*, kdy levá hemisféra nefunguje tak, jak má a v důsledku toho je čtení pomalé, namáhavé, neplynulé, ale s menším výskytem chyb a *levoemisférové čtení*, kdy je funkce pravé hemisféry nedostatečná a čtení je sice rychlé, překotné, ale s větším výskytem chyb. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Mezi SP dyslexie Vitásková (2006) řadí *nápadně pomalou rychlost čtení, záměny sluchově nebo zrakově podobných hlásek, popřípadě písmen, pravolevé čtení, vynechávání písmen, slabik, slov, vět nebo i celých řádků, tiché přeřikávání slov před jejich hlasitým přečtením - tzv. dvojí čtení, komolení slov vzniklé domýšlením nepřesně vnímaných částí textu a poruchy porozumění přečteného textu*. Jucovičová s Žáčkovou (2008) k tomu ještě přidávají *přesmykování slabik, přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné umístění a domýšlení koncovek slov*. Dyslexie se také může projevit problémy s intonací a melodií věty a nesprávným hospodařením s dechem při hlasitém čtení. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

*Nápadně pomalá rychlost čtení* se u pravoemisférového čtení projevuje luštěním písmen a jejich hláskováním, dlouhým slabikováním a naopak rychlým zbrklým čtením s domýšlením slov u levoemisférového čtení. (Zelinková, 2015)

*Záměny sluchově podobných hlásek*, např. t-d, v-f a s-z, nebo *zrakově podobných písmen*, např. b-d-p, a-o-e, m-n a l-k-h, patří mezi nejčastější chyby. Stává se, že si děti s dyslexií pletou i nepodobné hlásky či písmena. (tamtéž)

*Dvojí* neboli *tiché čtení*, čímž je myšleno tiché přeřikávání slov před jejich hlasitým přečtením, souvisí se správnou technikou čtení, kdy při genetické metodě jde o obvyklý postup, ale při analyticko-syntetické metodě jde o naprosto nesprávnou techniku. Problémem ovšem je, že se stává, že dítě nespojí písmena do slov a tak není schopné uskutečnit hláskovou syntézu. (tamtéž) Je potřeba dítě vést co nejrychleji ke správné technice čtení, protože je zde riziko, že když bude dvojí čtení přetrvávat, tak s rostoucí náročností slov se bude čtení zpomalovat, nebude se rozvíjet a často dítěti bude unikat i obsah čteného textu. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

*Komolení slov* vzniká v důsledku domýšlením si nepřesně vnímaných částí textu, a pokud dítě je schopné sluchové či zrakové kontroly čteného textu, pak si většinou alespoň část samo

opraví, to se ale stává až s postupným rozvojem čtenářských dovedností. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

*Porozumění textu* je závislé na předchozích projevech dyslexie. (Zelinková, 2015) Dítě si buď nepamatuje přečtený text z důvodu přílišného soustředění na čtení jako takové, a pak je převyprávění textu mylné nebo si dítě alespoň z části přečtený text pamatuje, ale přesto je převyprávění chudé, útržkovité a nesamostatné, často bývá potřeba podpoření dítěte návodnými otázkami. Stává se také, že dítě sice text převypráví samo, ale použije u toho nesprávně čtená slova nebo si dítě pamatuje jen část textu vlivem nedostatečné krátkodobé paměti. Převyprávění daného textu dítětem s dyslexií někdy bývá dosti chaotické, dítě nerespektuje logickou ani časovou posloupnost. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Vliv na čtení dítěte s dyslexií mají také *poruchy řeči*. Dítě špatně čte z důvodu špatné výslovnosti a je tedy vhodná logopedická péče. (tamtéž)

Je důležité zmínit, že u dětí s dyslexií je běžná vyšší úroveň obecných schopností s porovnáním jejich úrovně čtení, v porovnání s dětskou populací čtou o poznání hůře a mají nesnáze ve všem, co souvisí se čtením, tedy nejen v jazykových předmětech, ale také v naukových předmětech a v matematice, zvláště při řešení slovních úloh. (tamtéž)

- **Specifické projevy dysgrafie**

Dysgrafie je poruchou psaní postihující grafickou stránku písemného projevu, její čitelnost a úpravu. (Zelinková, 2015)

Vitásková (2006) jako SP dysgrafie uvádí *neschopnost osvojit si podobu písmen psacího písma, vynechávání písmen, slabik nebo slov, psaní v pravolevém směru, neschopnost používat správnou velikost písmen v psaném textu vedoucí ke komolení významu slov, roztřesenost psaným linií písmen a nedostatečný nebo naopak příliš silný přítlak na psací náčiní*. Zelinková (2015) to doplňuje o *nižší čitelnost písma, časté škrtnání a přepisování písmen, neupravenost písemného projevu, velmi pomalé tempo psaní a vyžadování neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času na psaní*.

*Neschopnost osvojit si podobu písmen psacího písma* je v důsledku problémového osvojování, zapamatování a vybavování si písmen, dětem navíc dělá velký problém přepisování tiskacího písma na písmo psací a zachování správného tvaru písmen. S tím souvisí i *časté škrtnání a přepisování písmen*, protože dochází k častým chybám při psaní z důvodu záměny tvarově podobných písmen nebo i číslic. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

*Nižší čitelnost a neupravenost psaného* je patrná, protože děti s dysgrafií mají potíže s navazováním písmen, s udržení písmen na řádku, s dodržováním určité velikosti písma,



zachováním směru psaní a správného sklonu, dodržováním správného rozestupu mezi písmeny i slovy, takové dítě navíc dělá chyby při stanovování hranic slov. Děti s dysgrafií navíc mívají špatný sklon písma. (tamtéž)

*Nedostatečný nebo naopak příliš silný přítlak na psací náčiní, pomalé tempo psaní a vyžadování neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času na psaní* bývá často proto, že dítě má špatně držení psacího náčiní, které je pak neuvolněné, křečovité a chybné. (tamtéž)

Dysgrafie u některých dětí ovlivňuje pouze grafický projev, u jiných také rýsování v geometrii či zapisování číslic v matematice. Jde o zcela individuální záležitost, dysgrafie může a nemusí ovlivnit např. i kreslení a malování. (tamtéž)

- **Specifické projevy dysortografie**

Dysortografie je porucha postihující pravopis ve dvou oblastech. Jednou z oblastí je zvýšený počet specifických dysortografických chyb a druhou oblastí jsou obtíže při osvojování gramatického učiva včetně jeho použití. (Zelinková, 2015)

Vitásková (2006) mezi SP dysortografie řadí *záměny tvrdých a měkkých slabik, záměny krátkých a dlouhých samohlásek, nepřesné hranice slov a splývání více slov v jedno, opakování gramatických chyb neodpovídající jinak dostatečné znalosti gramatických pravidel* a jako poslední *vysokou chybovost při psaní diktátů*. Zelinková (2015) k tomu ještě přidává *potíže při rozlišování sykavek* a rovněž *vynechávání, přidávání a přesmykávání písmen či slabik*. Jucovičová s Žáčkovou (2008) to doplňují ještě o *vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének a komolení slov* v důsledku specifického logopedického nálezu.

*Záměny tvrdých a měkkých slabik* se promítávají i do určování pravopisu podstatných a přídavných jmen dle vzorů, částečně pak dokonce do určování pravopisu shody podmětu s přísudkem. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Při hodnocení *gramatických chyb* je u těchto dětí důležité rozlišit chybovost v důsledku dysortografie a chybovost způsobenou neznalostí učiva. (tamtéž)

Dysortografie nejvíce dítě ovlivňuje při psaní diktátů, ale i při opisech a přepisech textů, což může být způsobeno nedostatkem ve zrakovém vnímání. Dysortografici mívají pomalé pracovní tempo, musí se na psaní více soustředit, nestíhají si při psaní zdůvodňovat pravopis a tak na chyby často nepřijdou ani při kontrole napsaného a to vlivem sníženého jazykového citu. Problémem není ani tak neschopnost osvojit si gramatická pravidla, jako spíš neschopnost jejich aplikace v praxi. (tamtéž)

Stejně jako dysgrafie, tak i dysortografie se projevuje individuálně, dítě může mít problémy jen při osvojování mateřského jazyka, ale také se dysortografie může projevit i při osvojování cizího jazyka, v naukových předmětech a matematice. (tamtéž)

- **Specifické projevy dyskalkulie**

Dyskalkulie je porucha osvojování matematických schopností postihující manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. (Zelinková, 2015)

Vitásková (2006) jako SP dyskalkulie uvádí *obtížné třídění i řazení předmětů nebo symbolů podle daných vlastností, chyby v pojmenování počtu různě prostorově uspořádaných předmětů nebo symbolů, chyby ve čtení nebo psaní číslic, obtíže v používání základních početních operací, problémové řešení slovních úloh a nepochopení zásady rovnosti některých početních operací.*

Novák (dle Košče in Zelinková, 2015) rozlišuje SP dle typu dyskalkulie (viz podkapitola 1.3.4), kdy: *Praktognostická dyskalkulie* je porucha manipulace s předměty nebo symboly v matematice. Dítě nechápe pojem číslo, nezvládá tvořit skupiny ani řady předmětů a porovnávat počty předmětů, dělá mu problém i seřazování předmětů dle velikosti a délky. *Verbální dyskalkulie* je porucha, při níž dítě má problém označovat množství a počet předmětů, operačních znaků a jiných matematických úkolů. Dítě nezvládá vyjmenovat řady číslovek od nejnižší k nejvyšší a naopak, také řady lichých a sudých čísel. *Lexická* neboli *numerická dyskalkulie* je porucha ovlivňující čtení matematických symbolů. Dítě má značné potíže při čtení číslic a operačních znaků. V důsledku špatného zrakového vnímání či špatné orientaci v prostoru zaměňuje tvarově podobné číslice (např. 6 a 9), římské číslice (např. IV a VI), čísla (např. 12 a 21) a čte pouze číslice místo čísla (např. 2,3,4). *Grafická dyskalkulie* je porucha psaní matematických znaků. Dítě nezvládá psát diktované číslice nebo znaky, píše je např. v opačném pořadí, zapomíná psát nuly nebo jsou číslice nepřiměřené velké, tím je písemný projev neúhledný. Problém je i psaní jednotek, desítek atd. pod sebe. V geometrii se tato porucha projevuje při rýsování i jednoduchých obrazců, může být totiž porušena pravolevá a prostorová orientace. *Operační dyskalkulie* je narušená schopnost provádět matematické operace. Dítě zaměňuje operace, při sčítání delších řad jednotky s desítkami a čitatele se jmenovatelem. Problémovou se jeví pro tyto žáky i násobilka, počítání z paměti je pro ně velmi obtížné. Obtížné jsou též i kombinované úlohy. A *ideognostická dyskalkulie* je porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě nechápe číslo jako pojem, dělá mu problém počítat po jedné od daného čísla z hlavy, je téměř neschopné chápat vztahy v matematických řadách, problémem je i řešení slovních úloh.

- **Specifické projevy ostatních specifických (vývojových) poruch učení**

I SVPU související s hudbou, kreslením a motorikou mají své SP.

Dysmuzie se projevuje *neschopností zopakovat melodii, narušeným vnímáním rytmu melodie a hudebních prvků* a v poslední řadě *neschopností pokračovat v posloupnosti hudebních intervalů*. (Vitásková, 2006)

Dyspinxií značí *znetvoření formálních znaků kresby, roztřesenost linií čar, neodpovídající proporcionalita kresby, neschopnost předvedení hloubky prostoru do kresby a primitivnost znaků kresby neodpovídající chronologickému ani mentálnímu věku*. (tamtéž)

Dyspraxii se pozná dle *nepřesného a nekoordinovaného cíleného pohybu rukou nebo nohou, problémů s každodenními činnostmi spojenými se sebeobsluhou, problémů při osvojování sportovních úkonů, obtíží v činnostech vyžadujících dobrou jemnou motoriku a dle potíží s motorikou mluvidel*. (tamtéž)

## **1.6 Diagnostika specifických (vývojových) poruch učení**

Diagnostika je považována za východisko výchovně-vzdělávacího procesu a hlavně nápravy SVPU. (Zelinková, 2015) Dvořák (2001 in Smečková, 2013, s. 61) ji charakterizuje takto: „*Diagnostika je proces rozpoznávání nemoci, odchylky, poruchy, jejímž výsledkem je stanovení diagnózy*.“ Slovník speciálněpedagogické terminologie poskytuje hned 2 definice diagnostiky: 1. „*Diagnostika je činnost, proces nebo postup směřující ke zjištění diagnózy*.“ (Stiburek, 2000 in Kroupová a kol., 2016, s. 18) a 2. „*Diagnostika je nauka o rozpoznávání nemoci, resp. o metodách rozpoznávání nemoci* (Krahulcová, 2014 in Kroupová a kol., 2016, s. 18) *či stavů mimo zdraví*.“ (Kroupová a kol., 2016, s. 62) a také nám definuje diagnózu: „*Diagnóza je určení, identifikování, rozeznání a pojmenování stavu na základě diagnostiky*.“ (Stiburek, 2000 in Kroupová a kol., 2016, s. 62)

Vitásková (2006) více méně souhlasí s Matějčkem (in Lechta a kol., 2003 in Smečková, 2013) a za hlavní cíle považují zjištění, zda se opravdu jedná o pravou SVPU a následně také zjištění o kterou z SVPU jde, poté je nutné uskutečnit rozbor případu, popsat původ, obraz, typ, stupeň a závažnost SVPU, nakonec zjistit významné okolnosti pro budoucí intervenci nebo terapii a posoudit důsledky pro další vzdělávání a pracovní uplatnění žáka. Zelinková (2015) za cíle naopak považuje určení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a ostatních činitelů podílejících se na úspěchu nebo naopak neúspěchu dítěte. Dalším cílem diagnostiky je rozlišit SVPU od mentální retardace, smyslových poruch, specifických poruch vývoje jazyka, kulturní a sociální

zanedbanosti a jiných poruch, které mají obdobné projevy, ale jiné příčiny a důsledky. (Vitásková, 2006)

Dle současné legislativy v České republice (dále jen ČR) diagnostiku SPU provádí pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo speciálně-pedagogická centra, pokud mají specifikaci, tak speciálně-pedagogická centra logopedická (dále jen SPCL), poskytující služby žákům s vadami řeči, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajících tyto žáky. (Vyhláška č. 197/2016 Sb.) V těchto zařízeních pracují psychologové a speciální pedagogové, kteří sice stanovují diagnózy či závěry, důležité jsou však podklady k vyšetření od rodičů, školy a žáka. (Vitásková, 2006) Dle mého názoru podstatnou roli hraje učitel, který by si měl dělat průběžnou diagnostiku všech žáků a při podezření u některého žáka, ať už na SPU či jiné poruchy, by měl informovat rodiče.

### **1.6.1 V rámci základních škol**

Již od prvního ročníku by si učitel měl dělat průběžnou pedagogickou diagnostiku všech žáků ve třídě, není výjimkou, že pokud se u dítěte objeví některá ze SVPU, je to právě učitel, který dává rodičům jako první podnět k navštívení odborného pracoviště.

Jak bylo zmíněno, pedagogická diagnostika začíná již v prvním ročníku základní školy, toto období se pokládá za klíčové při rozvoji osobnosti dítěte a formování jeho vztahů ke škole i učení. Pozitivní je, že většina učitelů je seznámena se SPU a jejími projevy, naopak negativum spočívá v doporučení navštívení odborného pracoviště ještě před pomocí žákovi s dozráním nedostatečně rozvinuté funkce. Pozorování učitele spočívá v zaměření se na celou osobnost malého žáčka a jeho vztahů ke spolužákům, učiteli a školním povinnostem. Učitel by tedy měl doporučit rodičům navštívení odborného pracoviště až po jeho neúspěšném působení na žáka a přetrvávajících potížích ve více oblastech, jako je čtení, psaní, matematika, ale i soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, vnímání a reprodukce rytmu, orientace v prostoru, pravolevá orientace a obecně chování dítěte. Čím výraznější obtíže jsou, tím je větší pravděpodobnost výskytu SVPU. (Zelinková, 2015)

Učitel by se při své pedagogické diagnostice v rámci všech ročníků měl zaměřovat na úroveň vědomostí a psychických funkcí, jež tyto vědomosti ovlivňují. Jestliže se vývoj dítěte odchyluje od normy, měl by se učitel zaměřit na projevy žáka, které by mohly souviset právě se SVPU (viz kapitola 1.5) a dělat si o odpozorovaných projevech poznámky. Pokud má učitel podezření na SVPU, je třeba se u daného žáka zaměřit na jeho úroveň čtení, rukopis, pravopis, počítání, soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, reprodukci rytmu, orientaci v prostoru, určování pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte

v kolektivu a rodinné prostředí. Podstatné je také zvážení rozumových schopností diagnostikovaného žáka a to, jak se mu vede v jednotlivých školních předmětech. Je důležité zmínit, že učitel má pravomoc využívat metod i pomůcek určených pro děti se SVPU ještě před vyšetřením daného jedince na jednom z odborných pracovišť. (tamtéž)

### 1.6.2 V rámci odborných pracovišť

Jak již bylo zmíněno výše, diagnostiku SPU u nás provádějí PPP a SPCL. Při komplexní diagnostice spolu spolupracují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce, popř. i odborný lékař, kteří by měli při diagnóze brát v úvahu zprávu ze školy, kterou dítě navštěvuje. (Zelinková, 2015)

Diagnostickým úkolem psychologa je zjištění úrovně verbální i neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů dítěte. (Novák a Smutná, 1996 in Zelinková, 2015) Odborní lékaři (neurolog, pediatr, foniatr) by měli vyloučit podíl a možnost smyslového postižení. (Žlab a Škodová, 2007) Sociální pracovníce naopak vypracovává anamnézu směřující nejen k dítěti, ale také k jeho rodičům a sourozencům. Především se zaměřuje na informace týkající se zjištění o podobných potížích v rodině, údajů o průběhu těhotenství a porodu, prodělaných onemocnění dítěte, údaje o vývoji řeči a motoriky a v poslední řadě i k zájmům dítěte. (Zelinková, 2015) Kompetence speciálního pedagoga jsou pak v návrhu na práci s žákem se SVPU a návrhem na vypracování individuálního studijního plánu. V průběhu vyšetření je tedy sledováno chování dítěte, způsob, jakým řeší různé úkoly, a jaký je výsledek pomoci ze strany zkoušejícího. (tamtéž)

V rámci diagnostiky rozlišuje Pokorná (2001 in Smečková, 2013) nepřímé a přímé zdroje.

Mezi nepřímé zdroje řadí: *Rozhovor s rodiči* (Při rozhovoru s rodiči se zjišťuje rodová a osobní anamnéza a informace o potížích vyšetřovaného dítěte. Rodovou anamnézou se rozumí zjišťování výskytu SPU v širším příbuzenstvu, úrovně školního vzdělání a uplatnění příbuzných v praktickém životě, výskyt leváctví, poruch řeči a jiných příznaků, které by mohli souviset se SPU. Osobní anamnéza se zabývá vývojem jedince již od prenatálního období, dále sbírá informace o jeho motorickém vývoji, vývoji řeči, laterality a výskytem různých problémů, temperamentu, společenskosti a vztahů dítěte ke škole, učení i učitelům. Mezi informace o potížích vyšetřovaného se řadí zájem o knihy a předčítání v předškolním věku, jak se dítě těšilo do školy, jak se na základní škole adaptovalo, jak v předškolním věku zvládalo básničky a říkanky, jak se mu daří ve škole v současnosti, jaké potíže má a zda jsou stálé.), *Rozhovor s učitelem* (Důležité je, aby učitel charakterizoval konkrétní problémy vyšetřovaného žáka a také to, kdy se tyto problémy začali objevovat a zda se nadále

prohlubují. Podstatné je zmínit také nápadnosti v chování a v osvojování a používání čtení, psaní a počítání) a *Rozhovor s dítětem* (Nastává před samotným vyšetřováním a vyšetřující by se v první řadě měl snažit o příjemnou atmosféru a zbavení dítěte napětí. Zjišťuje se vlastní postoj zkoumaného dítěte, a jak se s rodiči snažili o překonání problémů. Již v rozhovoru je možné zhodnotit verbální projev dítěte – úroveň artikulace, skladby řeči, slovné zásoby, obsahové stránky řeči a schopnost sociálního použití řeči.). (Pokorná, 2001 in Smečková, 2013)

Mezi přímé zdroje pak řadí: *Hodnocení výkonu ve čtení* (Pro hodnocení výkonu ve čtení slouží zkouška hlasitého čtení, při které se sleduje rychlost čtení, četnost a kvalita chyb, stupeň rozvoje čtenářských dovedností, porozumění čteného textu a chování dítěte při čtení.), *Hodnocení písemných prací* (Při hodnocení písemných prací se pozoruje velikost, tvar, spoje a navazování písma, jistota tahu, tlak na podložku, úchop psacího náčiní, sklony k přetahování nebo naopak nedotahování linek a dodržování směru. Nejčastěji se při zjišťování využívají různé opisy, přepisy, diktáty či volné písemné projevy.), *Vyšetření inteligence* (Provádí jej pouze psycholog, který se zaměřuje na vyšetření IQ, strukturu inteligence a poměr verbální a názorové složky. Nejčastěji se používá Wechslerův test.), *Vyšetření řeči* (Spočívá v zaměření se na celkovou úroveň vyjadřování, hodnotí se všechny jazykové roviny v rámci komunikační schopnosti dítěte.), *Vyšetření zrakové percepce* (Je možno využít několika testů zrakové percepce, prvním z nich je Edfedlův test posuzující úroveň zrakové diferenciaci v období od 5 do 8 let, další je vývojový test zrakového vnímání Marie Frostigové zaměřující se na vizuomotorickou koordinaci, rozlišení figury a pozadí, konstantnost tvarů, polohu v prostoru a prostorové vztahy v období od 5 do 8 let, pro starší děti je pak vhodnější test vizuální diferenciaci.), *Vyšetření sluchové percepce* (Sleduje se úroveň sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy. Při sluchové diferenciaci jsou dítěti předříkaná dvojice nesmyslných slov a úkolem dítěte je rozhodnout, zda se jedná o stejná slova či nikoliv, při sluchové analýze má dítě za úkol rozložit na hlásky předříkaná slova a při sluchové syntéze jsou dítěti naopak předříkaná slovo po hláskách a jeho úkolem je z nich slovo složit. Součástí vyšetření sluchové percepce je i zkouška audiomotorické koordinace, při které jde o percepci a reprodukci rytmické sestavy.), *Vyšetření laterality* (Používá se hned několik testů, nejčastěji však test Matějčka a Žlaba určený k vyšetření laterality, tento test určí u daného jedince typ a stupeň laterality. Celkem je 5 stupňů laterality: vyhraněná, výrazná pravorukost (P), méně vyhraněná, méně výrazná pravorukost (P-), ambidextrie (A), méně vyhraněná, méně výrazná levorukost (L-) a vyhraněná, výrazná levorukost (L) a 3 typy laterality: souhlasná, neurčitá a zkřížená, typ laterality ukazuje na vztah horní končetiny a

oka.), dále *Vyšetření matematických schopností*, *Vyšetření praxe* a *Další zkoušky* (Např. kresebné zkoušky, vyšetření pravolevé orientace, projektivní testy, sebehodnotící dotazníky a další.). (tamtéž)

Závěrem každého vyšetření je vypracovaná zpráva s kompletními výsledky vyšetření a konkrétními návrhy pro práci s daným žákem. Podstatnou informací ve zprávě je, zda se jedná o skutečnou SVPU nebo zda jsou u jedince pouze přítomny rysy některé ze SVPU. Diagnostika dítěte je u nás prováděna pouze za souhlasu zákonných zástupců dítěte a není neobvyklé, že je zpráva z vyšetření vypracována jinak pro rodiče a jinak pro školní zařízení, je to z důvodu srozumitelnosti a přizpůsobení obsahu oběma skupinám, rodiče ve zprávě nacházejí návrhy pro mimoškolní aktivitu, učitelé naopak návrhy na přizpůsobení výuky danému žákovi, metody ověřování znalostí a dovedností a samozřejmě vhodné způsoby hodnocení a klasifikace žáka se SVPU. (srovnáno Smečková, 2013 a Vitásková, 2006) Na základě toho je povinností učitele vypracovat pro žáka individuální studijní plán.

## 2 Intervence specifických (vývojových) poruch učení

Druhá kapitola se věnuje intervenci SVPU. Úvodní kapitola vysvětluje rozdíl mezi intervencí a reedukací. Další kapitola pojednává o zásadách intervence SVPU. V závěru se pak kapitola dostává k intervenci jednotlivých SVPU, tedy k intervenci dyslexie, dysgrafie, dysortografie i dyskalkulie.

### 2.1 Intervence versus reedukace

Překonání SVPU si žádá specifické způsoby intervence. (Pokorná, 2010) Pojem intervence znamená zásah, zákrok či pomoc zaměřenou na změnu ve smyslu zlepšení stavu, popř. procesu (Valenta a kol., 2015) a pojem reedukace neboli náprava, používaný dříve, znamená převýchovu či znovu obnovenou výchovu. V obou případech se jedná o soubory speciálněpedagogických postupů a metod práce zaměřujících se na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Výsledkem pak je rozvoj těchto funkcí a vytvoření nutné dovednosti na přijatelné úrovni. (Jucovičová a Žáčková, 2008) Aby se ovšem k požadovanému výsledku došlo, je třeba zvolit pečlivě metodu práce, důležitý také je laskavý, ale přitom důsledný přístup učitele, rodiče nebo poradenského pracovníka. (Bartoňová, 2012) Nesmí se zapomenout, že intervence, dříve reedukace, SPU vždy vychází z odborné diagnostiky. (Bartoňová, 2012)

Definici intervence i reedukace SVPU poskytuje Slovník speciálněpedagogické terminologie, kdy: „*Intervence je v širším slova smyslu zákrok, v užším pojetí cílený, předem promyšlený zásah.*“ (Hartl a Hartlová, 2010 in Kroupová a kol., 2016, str. 226) Intervence má vždy své cíle, strukturu a metody (Kroupová a kol., 2016) a zaměřuje se na rozvoj a zlepšení nerozvinutých funkcí. Naproti tomu „*Reedukace je soubor speciálněpedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí. V rámci reedukačních metod se systematicky působí přímo na ty funkce, které jsou v důsledku postižení nebo narušení zasažené. Rozvijí se funkce, která nebyla vyvinuta, příp. vymizela, nebo se zdokonalují, rozvíjejí a zlepšují funkce omezené. Charakteristickým specifíkem reedukace je aplikace postupů, které se zaměřují na odstranění nežádoucích výsledků předcházející výchovy.*“ (Slavík, 2001 in Kroupová a kol., 2016, s. 38-39) *Cílem reedukace tak je v rámci individuálních možností jedince optimalizovat výkonnost jeho zasažené funkce.*“ (Kroupová a kol., 2016, s. 39) Mezi intervencí a reedukací není až takový rozdíl, v obou případech se jedná o pomoc žákovi se SVPU a snahu o zlepšení jeho nedostatků.



Intervence vyžaduje interdisciplinární přístup, hlavně se speciálně-pedagogickou složkou, protože hlavní obtíže SVPU souvisí se vzděláváním. Měla by rovněž respektovat individuální organické příčiny. (Vitásková, 2010) Při kvalitní intervenci dochází u mnoho dětí s lehkými poruchami učení k plnému dozrání nedovyvinutých funkcí nebo kompenzaci symbolických schopností, a tak je porucha v dalším jejich studiu neomezuje. Při těžších formách poruch je třeba věnovat pozornost metodám intervence a klást důraz na rozvoj efektivního učení. (Pejčochová, 2010)

## **2.2 Obecné zásady pro intervenci**

Při intervenci SVPU je zapotřebí respektování jistých zásad. Pokud tyto zásady respektovány nejsou, nelze pojednávat o správné intervenci SVPU, ale pouze o nějakém způsobu doučování nebo provádění různých cvičení, která ovšem nevedou ke zlepšení, ba naopak spíše ke ztrátě motivace, snížené sebedůvěře a jiným negativním jevům. (Zelinková, 2015) Během nápravy SVPU by se také měli respektovat vnitřní a vnější podmínky dítěte. Mezi vnitřní podmínky se řadí intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti a motivace k práci. Mezi vnější podmínky se pak řadí vážnost vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodiči i jinými osobami. (Bartoňová, 2012) Zásad intervence SVPU je mnoho a ne vždy se autoři zabývající se touto problematikou shodují.

- **Zásada diagnostického rozboru případu**

Podkladem intervenční podpory je diagnostický rozbor případu. Dříve než je zahájena intervence, je důležité provést diagnostiku, která stanoví konkrétní typ SVPU, klinický obraz a snaží se odhalit mechanismy vzniku dané SVPU. A to z důvodu, že není vhodné bezcílně používat jednotlivé metody intervence ba dokonce používat jen jednu všeobecnou metodu. (Matějček, 1993)

- **Zásada osobního přístupu a analyzování celkové situace dítěte**

V rámci systému je zapotřebí psychologicky analyzovat a pochopit celkovou situaci dítěte. Tím se myslí jeho vztah k učení ovlivněn dlouhodobým neúspěchem a situaci jeho rodičů ztrácejících často víru v lepší školní výsledky jejich dítěte. Výsledkem analýzy je individuální strategie práce s dítětem. (Pokorná, 2010) Je důležité dítěti naslouchat a pochopit jeho problémy. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada realistické prognózy**

Není dobré dítěti ani rodičům dávat nereálné naděje v úspěšnost odstranění problémů u dítěte. Rodiče i dítě musí mít na vědomí, že se jedná o nápravu, ne o uzdravení. (Matějček, 1993) S horším je třeba počítat a s lepším se nechat překvapit. (Matějček, 1995 in Smečková, 2013)

- **Zásada respektování dosažené úrovně a návaznost na ní**

Intervence začíná vždy na úrovni, kterou žák ještě zvládá, postupně se obtížnost zvyšuje. Respektování aktuální úrovně dosažené při intervenci SVPU během intervenčních cvičení, výuky i hodnocení navíc dítě od práce neodrazuje a s přispěním pozitivní motivace jej naopak podněcuje k další práci. (Jucovičová a Žáčková, 2008) Podstatné je také to, že speciální intervenční cvičení jsou určena pro určitou etapu nácviku, nikoliv pro konkrétní věk. (Zelinková, 2015)

- **Zásada dobrého začátku se zažitím úspěchu a soustavné motivace**

Děti se SVPU mají mnoho negativních zkušeností ze školní neúspěšnosti způsobené právě SVPU, úspěšný začátek je tak důležitý pro vzbuzení zájmu dítěte a zažití pocitu úspěchu. (Zelinková, 2015 a Matějček, 1993) Vždy by se mělo vycházet ze zájmů dítěte a z toho, co dítěti jde a tedy ho i baví. Což navíc vede k pozitivní motivaci. (Zelinková, 2015) Je velice důležité, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě poradny nebo při první intervenční hodině ve škole. (Pokorná, 2010) Poněvadž intervence SVPU je na dlouhou trať, je důležité udržet zájem dítěte, nejlépe jej proměnit v trvalou snahu. K tomu můžou pomoci již vyzkoušené postupy jako je např. účelné zacházení s výchovnými odměnami, odstupňování prožitků úspěchu, soutěž se sebou samým či překonávání rekordů. (Matějček, 1993)

- **Zásada komplexnosti intervence**

Nelze intervenci směřovat jen na porušenou oblast, součástí by měla být motivace, aktivní zapojení jedince, spolupráce, nácvik sebehodnocení, hodnocení výsledků a zamyšlení se nad způsobem práce. V úvahu je třeba brát i zdravotní stav jedince a jeho dopad na výkon, dále vnější vlivy jako je rodinné prostředí, způsob výchovy a prostředí školy. Jde o spolupráci odborníků, učitelů, rodičů a dítěte. Mezi dítětem a tím, kdo provádí intervenci, by měla být důvěra a přátelský vztah. (Zelinková, 2015 a Matějček, 1993)

- **Zásada individuálního přístupu**

Neexistuje shodný postup intervence pro všechny děti se SVPU, je třeba ke každému dítěti přistupovat individuálně. (Zelinková, 2015; Jucovičová a Žáčková, 2008 a Matějček, 1993) Je tedy velice důležitá komplexní zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, ve které by měl být uveden typ poruchy se stupněm její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, projevy poruchy a také struktura i stav intelektových schopností vyšetřovaného. Dobrá zpráva navíc obsahuje doporučení pro intervenci, vhodné metody práce a vhodné způsoby hodnocení. Je tedy zapotřebí pro každé dítě vytvořit individuální plán intervence s jejími cíli, postupem, metodami a pomůckami, které je vhodné využívat. Součástí plánu by měl být i přibližný časový harmonogram. Je třeba si navíc uvědomit, že jde o dlouhodobou, nelehkou záležitost a je zapotřebí týmové spolupráce odborníků, školy i rodiny. Cílená intervenční činnost je sice nejefektivnější, ale je možné provádět intervenci i ve skupině 3-5 dětí. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada multisenzoriálního přístupu**

Při nápravě SVPU by se měl co nejvíce využívat tzv. multisenzoriální přístup, což znamená zapojení co nejvíce smyslů zároveň ve spojování se slovem, pohybem a rytmiizací. Podněty tak nejsou jednostranné a dítě si tak učivo lépe zapamatovává, uchovává v paměti a snadněji, pohotověji vybavuje. To vede samozřejmě ke zvýšené účinnosti intervence. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada vytvoření příznivé atmosféry**

Je důležité vytvořit optimistickou důvěru a spolupráci pro postihnuté dítě, ale i pro jeho rodiče, spolužáky, učitele a ostatní pracovníky, kteří se na intervenci podílejí. O poruše by nemělo být obeznámeno jen dítě a jeho rodiče, ale také učitelé a spolužáci a to z důvodu zamezení negativních domněnek a uvědomění si, že v případě dítěte se SVPU nejde o sníženou inteligenci, lenost ani zlomyslnost, ale o závady v organismu, které lze společným úsilím zvládnout a překonat. (Matějček, 1993)

- **Zásada jasné struktury**

Je důležité, aby vše, čemu má dítě porozumět a co mu prezentujeme, mělo jasnou strukturu. Dítě je schopné si zapamatovat to, co si umí představit a to jsou věci s jasnou

strukturou nebo věci související s vědomostmi a dovednostmi, které již má zvládnuté. (Pokorná, 2010)

- **Zásada nezaměňování intervence s doučováním**

Intervence není doučování, jedná se totiž o soubor metod směřujících k odstranění specifických problémů při čtení, psaní a počítání a jsou zaměřené na rozvoj percepčně-motorických funkcí. Podporují výuku, ale nejsou její náhradou. Během intervence je snahou u dětí vytvořit a dále podporovat schopnost učit se. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada začínání intervence nácvikem percepčně-motorických funkcí**

Intervence by měla vždy začínat nácvikem percepčně-motorických funkcí, protože ty většinou tvoří podklad poruchy. U závažných poruch se postupuje od manipulace s konkrétními předměty k zobrazením konkrétních obrazců až k obrazcům abstraktním. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada výběru vhodných metod**

Při intervenci se používají přirozené metody respektující situaci, ve které se dítě má prokázat. (Pokorná, 2010) Žádná metoda není univerzální a nevyhovuje všem žákům se SVPU. Podstatné je vybírat metody dle stupně a povahy poruchy, s ohledem na stadium intervence. (Matějček, 1993)

- **Zásada pravidelnosti práce**

Důležitá je pravidelná, nejlépe denní práce s dítětem. Pokud má být určitá schopnost či dovednost správně naučená, musí být práce nepřerušovaná, nutná je spolupráce rodičů. (Pokorná, 2010)

- **Zásada přiměřenosti úkolů**

Při stanovení obtížnosti úkolů je třeba zohlednit schopnosti dítěte a vytvořit tak cvičení jemu přiměřeně obtížná tak, aby nebyla příliš jednoduchá a nezačala jej nudit a také tak, aby nebyla příliš obtížná a nevzbuzovala pocity strachu, bezmocnosti a neschopnosti. (Pokorná, 2010)

- **Zásada postupu po malých krocích**

Postup intervence po malých krocích umožňuje žákovi častěji prožívat úspěch. Pravidlem je nezvyšování náročnosti úkolů před jejím zvládnutím a odpovídání náročnosti úkolů schopnostem dítěte. (Pokorná, 2010)

- **Zásada dlouhodobého nácviku a zautomatizování schopností**

Intervence SVPU vyžaduje dlouhodobý nácvik. Schopnost, kterou je zapotřebí u dítěte rozvíjet, je třeba trénovat tak dlouho, dokud není zautomatizovaná. (Pokorná, 2010)

- **Zásada provádění úkolů s porozuměním a dokonalého soustředění**

Dítě by mělo všechny úkoly provádět s porozuměním, protože pasivní opakování nebo řešení úkolů nemá význam. Uvědomělá práce si žádá dokonalé soustředění a vede k znovuvybavování a znovuvědomování. A to je cílem každého učení. (Pokorná, 2010)

### **Zásada vytváření příprav**

Je vhodné si dělat přípravy na intervenční hodinu, ve které jsou uvedené použité metody práce, pomůcky i cvičení v hodině a cvičení na domácí práci. S cvičením na doma, včetně jeho správného řešení, je nutné seznámit rodiče. Rodiče i ostatní členové rodiny jsou velice důležití při pomoci dítěti. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada průběžného sledování**

Vývoj dětí se SVPU je potřeba průběžně sledovat a kontrolovat, zda u nich nedošlo ke zhoršení poruchy. Navíc žáci se SVPU často potřebují ve škole speciální podporu a zohlednění. To by ovšem mělo být uvedeno ve zprávě z kontrolního vyšetření. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Zásada chronického diagnosticko-terapeutického pokusu**

Intervence SVPU je chronicko diagnosticko-terapeutickým pokusem, protože i v průběhu intervence mohou být objeveny nedostatky v mentálních funkcích, které nebyly odhaleny již při diagnostice. (Matějček, 1993)

- **Zásada reálného hodnocení výsledků a sebehodnocení**

Po nějaké době intervence je zapotřebí zhodnotit její výsledky, není-li účinná, hledají se jiné metody a postupy práce. Výsledky práce dítěte by se měli v průběhu intervence zakládat k možnému zachycení jeho pokroků. Cílem nejsou totiž intervenční cvičení, ale jejich výsledek. (Jucovičová a Žáčková, 2008) Důležité je si uvědomit, že výsledky jsou spoluprací učitele, rodičů a hlavně samotného dítěte. Ne vždy se musí dostavit pozitivní výsledky, a někdy to může trvat déle, než bylo očekáváno. (Zelinková, 2015)

- **Zásada zajištění další životní dráhy dítěte**

V závěru intervence je důležité její realistické zhodnocení a další vedení v rámci dalších cílů ve vzdělání odpovídajícím možnostem žáka. (Matějček, 1993)

## **2.3 Intervence jednotlivých specifických (vývojových) poruch učení**

Intervenci SVPU lze rozdělit do tří oblastí. První z nich je intervence percepčně-kognitivních funkcí, které společně podmiňují poruchu. Druhou je intervence samotných jednotlivých poruch a tím naučení dovedností správného čtení, psaní či počítání. Mezi poslední oblast se řadí působení na psychiku dítěte s cílem naučit se s poruchou žít a utvořit si pozitivní pojetí o sobě samém. (Zelinková, 2015)

### **2.3.1 Intervence percepčně-kognitivních funkcí**

Jucovičová a Žáčková (2008) mezi percepčně-kognitivní funkce řadí smyslové vnímání, dále sluchové a zrakové vnímání včetně sluchových či zrakových kognitivních funkcí.

- **Smyslové vnímání**

U dětí se SVPU bývá proces vnímání nedostatečně rozvinutý, vyvíjí se nerovnoměrně nebo je narušený. Dítě pak nevnímá svět a informace z něj reálně, proto není schopné tyto informace správně posoudit a špatně na ně reaguje, což má za následek jeho zhoršené přizpůsobení se na okolí. Při čtení, psaní a počítání takové dítě nedokáže správně vnímat písmena, hlásky, číslice a to vede k nesprávnému čtení, psaní a manipulaci s nimi. SVPU nejsou organickými poruchami, nýbrž poruchami funkčními postihující nervovou soustavu. Jedná se tedy o poruchu základních funkcí, které jsou podstatné pro schopnost číst, psát a počítat. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- **Sluchové vnímání včetně sluchových kognitivních funkcí**

Narušené sluchové vnímání neboli auditivní percepce nejčastěji tvoří základ pro dysortografii, může však souviset i s dyslexií. Při nápravě sluchového vnímání se začíná nejprve s nepohybujícím se zdrojem zvuku a přechází se k pohybuujícímu se zdroji zvuku. Dále se postupuje od neřečových a výrazných zvuků ke zvukům řečovým a méně zřetelným. Pro začátek jsou důležité dobré akustické podmínky, ty se však postupně mohou zhoršovat. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Mezi metody intervence sluchového vnímání patří: *Nácvik naslouchání a vnímání zvuků* (poznávání předmětů podle zvuku, určování délky, intenzity a kvality zvuku, poznávání písní podle melodie, poslech vyprávění, desek a magnetofonových nahrávek), *nácvik sluchové orientace* (lokalizování nepohybujícího se zdroje zvuku a následně pohybuujícího se zdroje zvuku), *nácvik sluchového rozlišování* (rozlišování a určování slov a slabik, zda jsou stejné, určování hlásky, kterou se dvě slova od sebe liší, určování hlásky tak, aby její náhradou ve slově vzniklo jiné slovo, tvoření vět se slovy, která se liší jednou hláskou), *vnímání a reprodukce rytmu* (poslech a určování rytmických struktur, zda jsou stejné, vyhledávání grafického záznamu k danému poslechu, reprodukce slyšeného rytmu, reprodukce rytmu vnímaného dotykem, provádění snadných cviků, chůze nebo běhu v daném rytmu), *nácvik sluchové analýzy a syntézy* (rozklad vět na slova - určování počtu slov ve větě, určování pořadí slov ve větě, tvoření vět z daných slov, rozklad slova na slabiky – dělení slov na slabiky, poznávání dané slabiky, vyhledávání slov s danou slabikou, analyzování první, prostřední nebo poslední slabiky ve slově, určování stejných slabik ve slovech, hra slovní fotbal, skládání slov ze slabik, tvoření nových slov záměnou slabik, tvoření slov ze zpřeházených slabik, rozklad slova na hlásky – poznávání hlásky ve slově, vyhledávání slov obsahujících danou hlásku na začátku, uprostřed nebo na konci slova, rozklad slov na hlásky, skládání slov z hlásek a tvoření nových slov, tvoření nových slov přidáním, ubráním nebo záměnou hlásky, tvoření slov z pomíchaných písmen) a *nácvik sluchové paměti* (zapamatování hlásek, slabik, slov nebo číslic se vzájemnou souvislostí nebo naopak bez ní, rozvíjení vět, zapamatování melodie). (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- **Zrakové vnímání včetně zrakových kognitivních funkcí**

Narušené zrakové vnímání neboli vizuální percepce tvoří základ především pro dyslexii, ale souvisí také často s dysortografií a dyskalkulií. Dítě s porušeným nebo nerozvinutým zrakovým vnímáním vnímá zkresleně různé tvary, písmena a číslice, dále se můžou objevit potíže v pravolevé orientaci, orientaci v prostoru, s odhadem vzdáleností a s určováním

směru. Problémem u takového dítěte mohou být i nesprávné oční pohyby, kdy bývá narušen levo-pravý pohyb očí. A v poslední řadě se mluví také o porušené zrakové paměti. Při intervenci zrakového vnímání se postupuje od vnímání konkrétních předmětů k jejich znázornění, přes vnímání abstraktních tvarů a symbolů až k složitějším znázorněním. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Mezi metody intervence zrakového vnímání se řadí: *Nácvik orientace v prostoru* (orientace ve vertikální rovině – procvičování pojmů nahoře a dole, orientace v předozadním směru – procvičování pojmů vpředu a vzadu, orientace v horizontální rovině - procvičování pojmů vpravo a vlevo, nácvik pojmů nad, pod, vedle, hned, před, hned za, uprostřed, mezi, proti, dále první, poslední, následující a předposlední, nácvik pojmů k dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti, orientace při vycházení z budov a v dopravních situacích), *nácvik pravolevé orientace* (orientace na vlastním těle – uvědomění si pravé a levé ruky, uvědomění si ostatních párových orgánů na pravé a levé straně, nácvik vnímání pravé a levé strany na svém těle celkově, orientace v textu, orientace na druhé osobě – určování pravé a levé strany na druhé osobě, nácvik vnímání tělesného schématu – pojmenovávání a ukazování jednotlivých částí těla na sobě, na obrázku i na figuríně, orientace při pohybu v prostoru), *nácvik levo-pravého pohybu očí* (nácvik udržování směru pohybu očí zleva doprava i shora dolů - jmenování předmětů zleva doprava, i shora dolů, pokládání předmětů podle diktátu, čtení izolovaných písmen, prvních písmen nebo slabik ve slovech na řádku, čtení ve dvojici společně s dospělým, usměrňování očních pohybů pomocí dyslektického okénka nebo záložky, obloučkování slabik) *nácvik zrakového rozlišování* (hledání rozdílů, hledání shodných obrázků, podtrhávání písmen, která jsou stejná jako písmena na začátku, vybarvování písmene ve shluku dalších písmen, rozlišování barev, velikosti a tvaru – poznávání jedné barvy, spojování vjemu s pojmenováním a s charakteristickým předmětem, rozlišování dvou a více barev, třídění předmětů podle barev, třídění podle velikosti stejným způsobem, procvičování pojmů dlouhý-krátký, delší-kratší, nejdelší-nejkratší, třídění předmětů podle tvaru stejným způsobem, třídění předmětů podle barev a zároveň tvarů, rozlišování figury a pozadí – vyhledávání předmětů na pozadí, vyhledávání písmen na pozadí, určování dvou písmen, rozlišování několika navzájem se překrývajících prvků, rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů – hledání tvarů podle vzoru, označování stejných tvarů, vybarvování písmen, podtrhávání stejných tvarů), *nácvik zrakové analýzy a syntézy* (skládání předmětů rozdělených na dvě nebo více souměrných částí, skládání rozstříhaných obrázků, skládání dřevěných kostek s obrázky, skládání různých stavebnic a puzzle, dokreslování a dolepování obrázků nebo písmen, skládání písmen z prvků, skládání slov



z částí) a *nácvik zrakové paměti* (sledování dvou a více předmětů a následné zapamatování a jmenování jich, obkreslování dříve sledovaných různých sestav korálků, kostek, domina a uspořádaných předmětů, krátkodobé exponování písmen, slabik nebo slov a jejich opakování, exponování tří a více písmen, jejich vyhledávání a označování mezi jinými písmeny, hra pexeso). (Zelinková, 2015 a Jucovičová a Žáčková, 2008)

### **2.3.2 Intervence dyslexie**

Intervence dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a jiných dovedností souvisejících se čtením. Práce v oblasti čtení se provádí ve dvou oblastech a těmi je technika čtení (dekódování) a porozumění čteného. Obě oblasti spolu souvisejí a navzájem se ovlivňují. (Zelinková, 2015) Podle závažnosti dyslexie je třeba se zaměřit v rámci techniky čtení na *osvojování písmen (jejich vyvozování a fixaci), rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov, čtení slov, čtení vět a souvislého textu* a v rámci porozumění čteného na *porozumění jednotlivých výrazů, mechanické porozumění na základě paměti a porozumění na základě pochopení souvislosti*. Důležité je také *tempo čtení*. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Osojování písmen (jejich vyvozování a fixace)***

Děti s dyslexií mívají problémy již v osvojování písmen a obvykle jim déle trvá, než se písmena naučí. Důvodem často bývá nedostatečná úroveň percepčně-kognitivních funkcí. Běžné výukové metody nejsou pro děti s dyslexií vhodné, intervence spočívá v multisenzoriálním přístupu. Cílem je vedení dítěte k aktivnímu osvojování písmen pomocí smyslů tak, aby daná činnost byla co nejefektivnější. K tomu slouží např. obrázkové abecedy, karty s písmeny, kostky s písmeny, písmenková pexesa, modelování písmen, dokreslování písmen, malování písmen, vytváření obrázků z písmen, skládání písmen, tabulky písmen, říkanky, básničky, rytmizace, pohyb a další. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen***

Je třeba se zaměřit hlavně na rozlišování písmen b-d-p a písmen m-n. K tomu slouží např. spojování obrázku s písmenem, znázorňování písmene na vlastním těle, model písmene a jeho převracování, porovnávání písmen, vyškrtávání nebo naopak kroužkování písmene v textu a další. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Spojování hlásek a písmen do slabik***

Se spojováním hlásek a písmen do slabik mívají problém děti s nedostatečnou úrovní schopnosti analyticko-syntetické činnosti a je to z důvodu, že tvoření slabik je základem při čtení analyticko-syntetickou metodou. Vhodné je hlasité slabikování, které předchází nesprávné technice zvané dvojí čtení. Dovednost číst po slabikách bývá prvním významným krokem při osvojování čtení. Opět by se mělo vycházet ze zásady multisenzoriálního přístupu. Vhodné je spojování souhlásek se samohláskami např. manipulací s kostkami s písmeny nebo korálky s písmeny, spojováním slabiky s předmětem nebo obrázkem, propojování s pohybem a dalšími. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Spojování slabik do slova a čtení slov***

Začíná se jednoduchými krátkými slovy, nejprve slovy tvořenými pouze třemi písmeny, přes dvouslabičná slova s otevřenými slabikami a s uzavřenými slabikami ke slovům tvořeným více slabikami a ke slovům se souhláskovými shluky. Využívají se např. speciální domina a pexesa, různé slovní hry (Amos, Scrabble), čtenářské tabulky, speciální záložky s výřezem nebo s označenými slabikami, ukazování, obloučkování, dyslektické okénko a další. Důležité je vyhnout se nesprávné technice čtení, tzv. dvojímu čtení. Potřebnou pomůckou k tomu je právě dyslektické okénko. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Čtení vět a souvislého textu***

Ze začátku se volí krátké texty, kdy se obtížnější slova procvičují před čtením celého textu. Vhodná jsou větší a výrazná písmena. Na trhu jsou k tomu určené dyslektické čítanky. Čtený text by měl být pro dítě přiměřeně náročný a přitažlivý obsahem. Při nácviku se uplatňuje heslo „krátce a častěji“. Podstatné je procvičovat i orientaci v textu, např. vyhledáváním konkrétních slov. Při čtení se uplatňuje čtení v duetu, střídavé čtení, čtení s předčítáním i vyhledávání obtížných slov. Pokud dítě ve čtení chybuje, je zapotřebí ho vést k odstranění chyb, obecně by se mělo těmto chybám předcházet. Čtení souvislejšího textu by nemělo být pro dítě povinností a nepříjemnou záležitostí, důležitá je učitelova motivace, nápaditost a tvořivost. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- ***Porozumění jednotlivých výrazů***

Dítě spojuje slovo s jeho významem, buď jednotlivé slovo s příslušným obrázkem, nebo i jednoduchou větou s obrázkem dějovým. Je také možné, že dítě ke slovu či větě obrázek namaluje. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Mechanické porozumění na základě paměti***

Mechanické učení je typické pro děti na 1. stupni základních škol. V rámci porozumění to znamená, že si dítě něco zapamatuje v souvislosti s něčím jiným, ne však na základě logické souvislosti. (Zelinková, 2015)

- ***Porozumění na základě pochopení souvislostí***

Pro zjištění porozumění textu se volí nejčastěji ústní forma, např. převyprávění. Na neschopnost dítěte porozumět textu a správně jej převyprávět může mít vliv náročný proces čtení pro dítě, přílišné zaměření dítěte na tempo, nedostatečně zautomatizovaná technika čtení a chybovost při čtení. Pro nácvik čtení s porozuměním je vhodné přikládat slova nebo věty k odpovídajícím obrázkům, odpovídat na otázky k textu, vyprávět obsah textu, plnit různé úkoly k textu, předvídat budoucí obsah nebo děj textu. Cílem je naučit dítě text aktivně vnímat. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Tempo čtení***

Důvodem nesprávného tempa čtení může být hned několik faktorů, např. nedostatečná úroveň některých percepčně-kognitivních funkcí, pomalé psychomotorické tempo, špatná technika čtení, nezvládnuté čtení některých typů slov, problematické vybavování si písmen, obtížné rozlišování písmen podobných tvarů, snížená orientace v textu, nejistota, strach, tréma, nepřiměřená náročnost textu, rychlá unavitelnost a nedostatečná aktivizace levé mozkové hemisféry. Plynulým čtením se tedy docílí odstraňováním nebo předcházením zmíněných faktorů. Vždy je přednější kvalita čtení před kvantitou. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

V dnešní době existuje mnoho vhodných metod a technik čtení pro intervenci dyslexie:

- **Čtení s okénkem**

Čtení se čtenářským okénkem se používá u dětí, pro které je čtení obecně velice obtížné. Cílem je nácvik správných očních pohybů. Text se postupně okénkem odkrývá, dítě se tak učí číst slovo od začátku, zleva doprava. Text se může okénkem také zakrývat, tím je dítě tlačeno dopředu a trénuje plynulost čtení. (Smečková, 2013)

- **Čtení se záložkou**

Pravidlem této metody je, že záložka musí odpovídat velikosti písma a že záložkou pohybuje učitel, nikoliv dítě samo. Rychlost pohybu se záložkou se přizpůsobuje čtenářským dovednostem žáka, který se musí dobře soustředit. Touto metodou se trénují správné oční pohyby a odstraňuje se tzv. dvojí čtení. (Bartoňová, 2012)

- **Čtení v duetu**

Učitel čte neprocvičený text společně s žákem, rychlost čtení je přizpůsobena žákovi. Důležité je číst výrazně, zřetelně a se správnou intonací. Úkolem žáka je vyrovnávat tempo s učitelovým. Tato metoda odstraňuje špatné čtenářské návyky a aktivně učí správné intonaci vět. (Bartoňová, 2012)

- **Metoda dublovaného čtení**

Metoda dublovaného čtení je vhodná pro žáky s nepřesným čtením, domýšlením koncovek slov a často chybujících. Učitel čte hlasitě text a žák jej hlasitě čte o slovo zpět za učitelem. Technika se snaží o snížení nedostatku žáka ve čtení. Úkolem žáka je rovněž si všimnout chyb učitele ve čtení. (Bartoňová, 2012)

- **Metoda globálního čtení**

Metoda globálního čtení je vhodná pro děti s problémem sledovat jednotlivá písmena, která nejsou schopná postřehovat shluky písmen. Žák čte text třikrát za sebou, nejprve běžný text, potom text s vynechanými písmeny a nakonec s vynechanými slovy. (Bartoňová, 2012)

- **Metoda Fernaldové**

Metoda Fernaldové je vhodná pro děti s dobrou strategií čtení, ale pomalým tempem. Dítěti se předloží text, úkolem dítěte je text pouze přelétnout zrakem a podtrhnout si v textu

pro něj obtížná slova, to samé provede ještě jednou. Poté si přečte podržená slova a následně i celý text. Tato metoda odbourává pocity neúspěchu. (Smečková, 2013)

- **Metoda obtahování (podle Fernaldové)**

Metoda obtahování je vhodná pro počátek intervence dyslexie i dysortografie. Využitelná je zvláště u dětí se špatnou sluchovou a zrakovou analýzou a syntézou, využívá se u ní hmatu a pohybu. Metoda funguje tak, že si dítě samo vymyslí těžké slovo, které neumí samo přečíst, napíše si jej tiskacím písmem a postupně vyslovuje jednotlivé hlásky a zároveň je obtahuje prstem, nakonec slovo vysloví. Postupně začne dítě psát a číst i delší celky. Tato metoda je založena na globálním přístupu. (Smečková, 2013)

- **Metoda barevných kostek**

Metoda barevných kostek klade důraz na hmatové a pohybové představy. Na kostkách jedné barvy jsou nalepeny samohlásky a na kostkách druhé barvy souhlásky. Dítě se postupně učí číst písmena, slabiky, jednoslabičná slova a slova dvojslabičná tím, že řadí kostky za sebe. Všechna vytvořená slova vyslovuje nahlas. Touto metodou se trénuje analýza a syntéza na úrovni slabik a slov. (Smečková, 2013)

- **Metoda postřehování**

Metoda postřehování funguje tak, že se dítěti na vteřinu ukáže slabika, slovo nebo skupina slov dle jeho úrovně čtení a dítě má za úkol text přečíst. Postupně se zvyšuje náročnost, postupuje se od otevřených slabik k uzavřeným, od jednoslabičných slov k víceslabičným. V konečné fázi se trénuje postřehování slov složených a slovních skupin. (Bartoňová, 2012)

- **Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek**

Dítěti se předřikávají slova s výraznou výslovností délek a jejich rytmus se přehraje na bzučák. Úkolem dítěte je slovo stejně zopakovat a bzučák napodobit. Trénuje se to tak dlouho, dokud to dítě nezvládne samo. Poté dítě zapisuje rytmus slov přehraných přes bzučák pomocí teček a čárek, následně takto zapisuje slova opakovaná po učiteli a slova, které si říká samo. Nakonec se dítěti předřikávají slova, dítě je opakuje a rytmus napodobuje na bzučáku. (Smečková, 2013)

- **Rozlišování tvrdých a měkkých slabik**

Jedná se metodu s tvrdými, např. dřevěnými a měkkými, např. pěnovými kostkami. Na tvrdých kostkách jsou vyznačeny tvrdé slabiky a na měkkých měkké slabiky. Úkolem dítěte je z kostek skládat slova, později i věty, kostky mu pomáhají v rozlišování tvrdých a měkkých slabik. (Matějček, 1993)

### **2.3.3 Intervence dysgrafie**

Intervence dysgrafie je velmi náročná a většinou i zdlouhavá. V některých etapách se prolíná s předškolní přípravou dítěte na psaní. Při intervenci dysgrafie je zapotřebí se zaměřit na rozvoj funkcí nezbytných pro psaní (hrubé a jemné motoriky), k tomu slouží uvolňovací cviky ruky a cviky na posílení různých svalových skupin a zlepšení koordinace pohybů. Dále je nezbytné dbát na správný úchop psacího náčiní, správné sezení a správný sklon podložky a sešitu při psaní. Pomocí může i výběr vhodného psacího náčiní. Uvolňovací cviky se začínají provádět vždy na velké ploše a nezbytné je respektování pracovního tempa dítěte. Není zapotřebí dítě v psaní přetěžovat, platí zásada „krátce a častěji“. Důležitou se stává i motivace, oceňování i malých úspěchů, podpora a kladný vztah s učitelem. Při intervenci dysgrafie se postupuje logicky na sebe navazujícími kroky. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozvíjení motoriky a sensoricko-motorické koordinace***

Před samotným psaním se provádějí cvičení paží i dlaní na rozvíjení hrubé motoriky, zvláště důležité je uvolnění ramenního pletence. Cílem cvičení zaměřených na jemnou motoriku a sensoricko-motorickou koordinaci je zpevnění svalstva ruky, uvolnění svalového napětí, zdokonalení pohybové dovednosti a souhra pohybů. Vhodná jsou různá cvičení na pohyb rukou, sestavy z dlaní a cvičení pohybové paměti. K rozvíjení jemné motoriky také napomáhá např. modelování, skládání a stříhání papíru, navlékání korálků a další. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Grafomotorický nácvik***

Pro zvládnutí psaní je nezbytná určitá úroveň grafomotorické schopnosti. Pro osvojení psaní je podstatná odpovídající hrubá i jemná motorika, pohybová paměť, motorická i senzomotorická koordinace a percepčně-kognitivní dovednosti. Cílem nácviku je dostatečně zafixovaný správný úchop psacího náčiní a uvolněná ruka pro kreslení i psaní. Učitel i rodič

dítěte by tedy měli dbát na uvolňování zápěstí a prstů, správné držení psacího náčiní špetkovým úchopem a správné sezení při psaní. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- ***Osvojování a zapamatování písmen***

U žáka s dysgrafií je třeba upravit postup výuky dle jeho potřeb a možností. Takový žák potřebuje více času a využití multisenzorického přístupu. Učitel by se měl u něj zaměřit na zachování správného tvaru písmen a dodržování správného postupu při psaní, pomoci může rozklad písmene na jednotlivé prvky, důležitý je výběr pracovních sešitů, které by měli obsahovat dostatek pomocných kroků. Důležité je sjednocení pracovního postupu a požadavků ve škole i v rodině. Dítě s obtížemi v osvojování a zapamatování písmen si žádá citlivý a trpělivý přístup. Stává se, že dítě s dysgrafií nedosáhne ve psaní stoprocentní úspěšnosti. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- ***Písemný projev***

Po zvládnutí psaní jednotlivých písmen se přechází k psaní slabik a následně celých slov, kdy je zapotřebí zvládnutá hlásková analýza a syntéza. Využívá se opis, přepis a diktát, který je pro děti s dysgrafií i dysortografií velmi náročný. Objevují se problémy v záměně písmen, vynechávání písmen, chybovost při psaní diakritických znamének, nedodržování hranic slov v písmu a chyby v písemném projevu. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

### **2.3.4 Intervence dysortografie**

Při intervenci dysortografie se vždy vychází z konkrétních potíží dítěte. (Jucovičová a Žáčková, 2008) Porucha se vyznačuje specifickými dysortografickými chybami, mezi které řadíme např. *vynechávání* nebo naopak *přidávání* či *přesmykování písmen nebo slabik*, *špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*, *tvrdých a měkkých slabik*, *sykavek a hranic slov v písmu*, a také se vyznačuje *problémy v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel*. Příčinami specifických dysortografických chyb jsou nedostatečně rozvinutá vnímání, ať už sluchové vnímání či vnímání rytmu, dále špatné chápání obsahu psaného textu a nedostatečný rozvoj grafomotoriky, zatímco příčinami gramatických chyb jsou nedostatečný rozvoj řeči a nedostatečné osvojení mateřského jazyka. Mezi společné příčiny se řadí poruchy soustředění, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace, špatná grafomotorika a pomalé pracovní tempo. (Zelinková, 2015)

- ***Vynechávání, přidávání a přesmykování písmen, slabik, slov a vět***

Důvodem vynechávání, přidávání nebo přesmykování písmen, slabik, slov i vět bývá nedostatečná sluchová analýza a syntéza, snížená schopnost vybavování si písmen, poruchy soustředění, grafomotorické problémy, spěch a špatná výslovnost. Pro intervenci se provádějí soustavná cvičení sluchového vnímání, důležitá je také pečlivá artikulace a diktování psaného textu žákem, tzv. autodiktát. Doporučuje se písemná analýza a syntéza slov, tvořit slova z přeházených písmen, podtrhávat správně napsaná slova a psaní na stroji. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek***

Žáci, kteří vynechávají, přidávají nebo špatně umísťují diakritická znaménka zpravidla mívají problém s rozlišováním délky, měkkosti a znělosti hlásek i slabik sluchem, popřípadě s vnímáním rytmu. Na vině může být také nepřiměřené pracovní tempo, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének či chybná výslovnost. Při intervenci je důležité, aby si žáci vše, co píšou, diktovali nahlas a zdůrazňovali délku samohlásky. Používanou pomůckou je bzučák. Bzučák může sloužit namísto vytleskávání slov či vyťukávání. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozlišování znělých a neznělých hlásek***

Příčinou problémovým rozlišováním znělých a neznělých hlásek bývá nedostatečné sluchové rozlišování hlásek a také chybná výslovnost. Při odstranění těchto problémů se začíná s nácvikem izolovaných slabik, pokračuje slovy, která začínají a končí těmito hláskami. Při rozlišení znělých a neznělých hlásek se využívá hmatu i barevného rozlišení. Mezi znělé a neznělé hlásky se řadí i sykavky. Využívá se barevných karet s těmito písmeny, rozlišují se sykavky nejprve ve slabikách, poté ve slovech, následuje vyhledávání těchto slov. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozlišování měkkých a tvrdých slabik***

Důvodem rozlišování měkkých a tvrdých slabik bývá právě nedostatečné sluchové rozlišování těchto slabik. Dále se může jednat o problémovou aplikaci či zafixování tohoto učiva nebo o příčiny vyplývající z psychických vlastností žáka. Využívá se měkkých a tvrdých kostek se slabikami, kdy se slabiky přeríkávají a dítě u toho mačká příslušné kostky.



Postupuje se slovy s těmito slabikami, podstatné je uplatnění při nácvičku hmatu, sluchu, zraku i pohybu. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě***

Příčinou rozlišování slabik bě, pě, vě a mě bývá porucha jazykového citu. Při intervenci se využívá karet s těmito slabikami k určování pravopisu, popřípadě spojení uvedeného příkladu s obrázkem. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- ***Rozlišování hranic slov v písmu***

Rozlišování hranic slov v písmu souvisí s nesprávnou sluchovou analýzou a syntézou, s pochopením obsahu psaného a s problémy v grafomotorice. Při intervenci se začíná s určováním počtu slov v jednoduchých větách bez předložek a zvrtných zájmen. Postupně se úkol ztěžuje přidáváním počtu slov a slov s předložkami. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

- ***Rozvoj slovní zásoby***

Vlivem porušení jazykového citu mají děti s dysortografií chudší a omezenější slovní zásobu. Bývá to často spojené s opožděným vývojem řeči či vývojovou dysfázií. Jazykový cit se rozvíjí cvičeními na sluchové rozlišování. Je možno použít i různé slovní hry. Vhodné je také vysvětlování pořekadel, rčení a lidových pranostik. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- ***Osvojování a fixace gramatických pravidel***

Žáci s dysortografií mají často problémy s osvojováním gramatických pravidel. Důležité je poskytnout jim dostatek času na vstřebání gramatického učiva, problémem bývá systematizace a aplikace učiva. Důležité je využívat multisenzorického přístupu. Při přijímání učiva více smysly si dítě učivo lépe zapamatuje. Pokud žák chybuje, je třeba jednotlivé chyby s ním probrat a tím předcházet budoucí chybovosti. (Zelinková, 2015 a Jucovičová s Žáčkovou, 2008)

Při intervenci dysortografie lze využít některé metody, které jsou vhodné pro nápravu dyslexie, zvláště metodu obtahování dle Fernaldové (viz. podkapitola 2.3.2). Další vhodnou metodou je metoda barevných písmen.

- **Metoda barevných písmen**

Metoda je typická pro intervenci dysortografie, zvláště při psaní diktátů. Na nástěnce jsou písmena poskládaná v abecedním pořádku, kdy samohlásky mají bílou barvu, tvrdé souhlásky černou, měkké souhlásky žlutou a obojetné modrou. Žák se v takové tabulce rychle orientuje a pomáhá mu to při psaní správného i/y ve slovech. (Smečková, 2013)

### **2.3.5 Intervence dyskalkulie**

Při intervenci dyskalkulie je třeba se řídit obecnými zásadami intervence. Základem je respektování vývoje psychických funkcí dítěte a respektování jeho úrovně vývoje. Nejprve je tedy třeba rozvinout psychické funkce, poté předčíselné představy, utvořit a zautomatizovat matematické pojmy, nakonec lze takovému žákovi vysvětlit matematické operace. (Zelinková, 2015)

Blažková (2009) uvádí desatero postupu intervence dyskalkulie: 1. *Stanovení diagnózy* (vyjádření problémů dítěte v matematice, jejich příčiny a vztah dítěte k matematice.), 2. *Respektování logické výstavby matematiky a její specifičnosti* (zvládnutí nižší úrovně učiva je předpokladem pro zvládnutí vyšší úrovně učiva), 3. *Pochopení základních pojmů a operací* (základní pojmy se vytvářejí na konkrétních modelech a všechny pojmy i operace s čísly se vyvozují vlastní manipulací a myšlenkovou činností dítěte), 4. *Navození „Aha efektu“* (dítě si je vědomo toho, že něco už ví a chápe), 5. *Využití všech smyslů* (využití zraku, hmatu, sluchu i pohybu k získání matematického poznatku), 6. *Diskuse s dítětem* (učitel pomocí diskuse zjišťuje, jak dítě učivo chápe), 7. *Pamětné zvládnutí učiva* (kolik si toho dítě je schopno zapamatovat a zda učivu dítě rozumí a správně jej vyvozuje), 8. *Zvyšování nároků na samostatnost a aktivitu dítěte* (tvoření materiálů, příkladů a pomůcek dítětem), 9. *Neustálá potřeba úspěchu* (pochvaly, pohodu a pozitivní zážitky dítě potřebuje.) a 10. *Práce podle individuálního plánu* (sestavení individuálního plánu je nezbytné, protože každé dítě má konkrétní potřeby.)

Nejznámější metodou k intervenci dyskalkulie je metoda barevných hranolů:

- **Barevné hranoly**

Barevné hranoly Josefa Nováka jsou názornou dřevěnou pomůckou pro rozvoj početních dovedností, využívají se také při intervenci dyskalkulie. Hranoly jedné barvy určují určitý počet a vkládají se do žlábků. Využití této metody je velmi široké, od významu

matematického pojmosloví přes sčítání, odčítání a rozkladu čísel až k pochopení podstaty násobení i dělení. (Smečková, 2013)

### **3 Dítě středního školního věku**

Tato kapitola pojednává o celkovém vývoji dítěte středního školního věku, jinak také řečeno pozdního středního věku, a to z důvodu zaměření diplomové práce na žáky od 3. ročníku 1. stupně základního vzdělávání. Konec kapitoly je pak věnován specifikům osobnosti dítěte se SVPU.

#### **3.1 Charakteristika dítěte středního školního věku**

Střední školní věk se často v literatuře vyznačuje věkovým rozmezím 8/9 – 11/12 let (Vágnerová, 2012 a Petrová, 2010), jindy věkovým rozmezím 10 – 11/12 let (Thorová, 2015; Vávrová a Petřková, 2013 a Ptáček s Kuželovou, 2013) a je obdobím přípravy na dospívání. Konec tohoto období se kříží s obdobím časného dospívání, tzv. prepuberty či prepubescence, které obvykle u dívek začíná od desátého roku a u chlapců o rok později (Binarová, 2010 a Plevová, 2006) a její konec udává nástup menstruace u dívek a poluce u chlapců (Novotná, 2004). Střední školní věk v rámci školní docházky končí přestupem žáků z 1. stupně základních škol na 2. stupeň základních škol nebo nižší stupeň středních škol. (Vágnerová, 2012)

V tomto období se formuje sebepojetí, uvědomování si vlastního pohlaví a postoje ke vzdělávání. (Thorová, 2015) Dalo by se říci, že v porovnání s předcházejícím a nastupujícím obdobím je tato etapa života poměrně klidná, nebouřlivá a obvykle i šťastná. (Říčan, 2014) Školák se na svět dívá realisticky a snaží se jej pochopit, období tedy přechází ze střízlivého realismu k realismu kritickému, protože s blížícím se dospíváním a zároveň koncem etapy jsou děti ke světu kritičtější. (Petrová, 2010)

##### **3.1.1 Fyziologický vývoj a rozvoj motoriky**

Kolem osmého roku se růst výšky i hmotnosti zpomaluje (Petrová, 2010), ovšem konec období se vyznačuje intenzivním růstem končetin a trupu (Plevová, 2006). Může dojít k preadolescentnímu tělesnému spurtu, u dívek mezi devátým a desátým rokem a u chlapců o dva roky později, kdy kosti rychleji rostou a napínají se svaly i šlachy, což může mít za následek tzv. růstové bolesti, které trápí až třetinu dětí v tomto období. (Uziel a Hashkes, 2007 in Thorová, 2015) Dále se kolem desátého roku výrazně zpomaluje růst mozku, ale do jedenácti let se ještě zdokonalují mezibuněčná spojení. (Říčan, 2014)

Již u dětí mezi devátým až dvanáctým rokem se objevují pubertální tělesné znaky, u dívek tomu bývá většinou o rok dříve než u chlapců. (Sun et al., 2002 in Kollerová, 2016)

Dospívání začíná hormonálními změnami již kolem osmého roku, ovšem sekundární pohlavní znaky se objevují o čtyři až pět let později, tedy na samém konci tohoto období (Vávrová a Petřková, 2013), kdy začíná druhá strukturální přeměna, která se vyznačuje rozdíly ve fyzickém vzhledu děvčat a chlapců, kdy fyzický vývoj je rychlejší než vývoj psychický (Plevová, 2006).

V motorickém učení pokračuje zlatý věk, jedná se o tzv. první období tělesné zdatnosti a obratnosti, kdy reakční schopnosti dětí dosahují vrcholu a kdy, když dítě je trénované, tak se fyzickou obratností a manuální zručností vyrovná dospělému člověku. (Thorová, 2015) Důvodem je také zlepšení svalové koordinace. Dítě je v tomto období nadměru aktivní. (Ptáček a Kuželová, 2013)

Postupně se zvyšující přesnost a rychlost koordinace pohybů očí a rukou má za následek, že jedenáctileté děti dosahují již téměř stejných výsledků jako dospělí v kreslení, psaní a jim podobným aktivitám. (Ferrel, Bard a Fleury, 2001 in Kollerová, 2016) V kresbě nastává období vizuálního realismu, což má za následek reálnější kresbu bez zbytečného přehánění. (Thorová, 2015)

### **3.1.2 Kognitivní vývoj a vývoj jazyka**

V tomto období stále převládají konkrétní myšlenkové operace (Thorová, 2015), jedná se o tzv. fázi konkrétních logických operací (Vágnerová, 2012). Dítě např. rozumí stálosti vlastností, klasifikaci matic, zobecňování, řazení a logické posloupnosti, porovnávání prvků a vyvozování závěrů na základě posouzení z více hledisek. (Thorová, 2015) Mezi jedenáctým a dvanáctým rokem začíná fáze formálních operací. (Vávrová a Petřková, 2013) Postupně tedy dítě přechází k abstraktnímu myšlení a začíná převládat logická paměť nad mechanickou. (Ptáček a Kuželová, 2013)

Postupně se stále zlepšuje rychlost zpracování informací a jejího uchování v paměti (Kail, 1999 in Vágnerová, 2012), rovněž narůstá kapacita pracovní paměti (Barrouillet et al., 2009 in Vágnerová, 2012), k rychlejšímu zapamatování pomáhá dítěti využití logických souvislostí (Vasta a kol., 1995; Siegler, 1998 a Siegel a kol., 2003 in Vágnerová, 2012).

Ve středním školním věku se již děti dokáží soustředit na určitou věc déle. (Ptáček a Kuželová, 2013) V deseti letech dítě dokáže soustředit vlastní pozornost přibližně deset až patnáct minut. (Fontana, 1997; Siegel, 1998 a Koukolík, 2000 in Vágnerová, 2012) Mezi osmým a jedenáctým rokem se schopnost ovládat pozornost zlepšuje, žák jí již zvládá flexibilně přesouvat a rozdělovat. (Vasta a kol., 1995 in Vágnerová, 2012) Stále však je

potřeba vedení a kontroly dospělými z důvodu nedostatečné vytrvalosti a odhadu délky práce. (Vágnerová, 2012)

Na začátku tohoto období se již děti neučí pouze mechanicky, ale užívají výhodnější strategie zapamatování, např. tříděním učiva, opakováním si z paměti, využíváním různých pomůcek a rozdělování látky. (Kron-Sperl et al., 2008 in Vágnerová, 2012) Rozvíjí se také uvažování dětí, na počátku dokáží rozlišit schopnosti sebe a spolužáků, postupně se stávají kritičtějšími sami k sobě i vrstevníkům. (Schneider a Bjorklund, 1998; Berger a Thompson, 1998 in Vágnerová, 2012)

Na konci tohoto období s nástupem prepuberty dochází ke změnám ve vnímání, které souvisí s pozorností. Vnímání je sice přesnější, ale vlivem nižší koncentrace pozornosti se zhoršuje. Souvisí to se vzrůstem představivosti a fantazie, děti často propadávají tzv. dennímu snění. Objevují se rovněž rozdíly v kognitivních funkcích mezi chlapci a děvčaty, obvykle bývají dívky lepší ve slovních projevech a jazycích, chlapci naopak v řešení početních a prostorových úloh. (Plevová, 2006)

Jazykové schopnosti dětí se dále rozvíjejí a to hlavně vlivem výuky. Stále narůstá slovní zásoba, děti se však hlavně učí chápat rozdíly, podobnosti i totožnosti ve významu slov. Nastává rovněž pochopení rozdílů mezi slovními druhy a porozumění logiky větné stavby. Na konci 3. ročníku již děti čtou s porozuměním a tedy jsou schopné převyprávět přečtený text, rovněž v tomto ročníku jsou schopné vyjadřovat se i písemně. (Vágnerová, 2012)

### **3.1.3 Emocionální vývoj**

Ve středním školním věku roste odolnost dítěte vůči zátěži a k větší adaptabilitě. Avšak emocionální vývoj závisí na zkušenostech a ve stresových situacích může vést k emočnímu regresu. (Vávrová a Petřková, 2013)

V tomto období děti plně rozpoznávají a chápou emoce jiných lidí (Denham et al., 2011 in Vágnerová, 2012) a jsou schopni o nich i mluvit (Vágnerová, 2012). Kolem desátého roku již dochází k pochopení emoční ambivalence, tedy uvědomění si smíšených pocitů u lidí. (Vágnerová, 2012) Děti jsou již také schopné tzv. vyšších citů, tedy citů etických, estetických a intelektových. (Plevová, 2006)

Začátek dospívání, a tedy konec této fáze života, je typický emoční labilitou, střídáním nálad, větší impulzivitou a nedostatečným sebeovládáním. Děti v tomto věku bývají introverty a nedávají své city příliš najevo, jsou zranitelní, nejistí a vztahovační. (Vávrová a Petřková, 2013) V prepubertě jsou děti navíc citlivé na kritiku a mají cit pro spravedlnost. (Plevová, 2006)

### 3.1.4 Osobnostní a morální vývoj

Toto období se vyznačuje rozvojem vědomí stability vlastní identity, s rozvojem logických operací se mění představy o sobě samém. (Kozáková, 2014) Děti středního školního věku si uvědomují stálost vlastní osobnosti a jedinečnost každého člověka a jsou sami k sobě kritičtější než v předchozím období. (Vágnerová, 2012)

V sebepojetí jsou děti středního školního věku schopné se posuzovat z více hledisek a to z důvodu nejen kognitivního vývoje, ale také z důvodu zralosti a vyrovnanosti emočního prožívání. (Vágnerová, 2012) Sebehodnocení se v tomto období vztahuje na znatelné vlastnosti. Pro rozvoj sebehodnocení je podstatný úspěch mezi vrstevníky. (Kozáková, 2014)

Jedná se o vhodné období pořízení domácího mazlíčka. Péče o domácí zvíře uspokojuje dětské potřeby, rozvíjí schopnost neverbální komunikace i empatie a stimuluje rozvoj pečovatelského chování. (Kozáková, 2014)

Na konci období je sebepojetí složitější, děti si dle vlastní zkušenosti vytvářejí ideál identity, jenž se pro ně stává motivací k aktivitě. (Kozáková, 2014) Sebepojetí je integrovanější, komplexnější a přesnější. (Seifert a Hoffnung, 1994; Harter, 1999; Siegel et al., 2003 in Vágnerová, 2012) Ke konci tohoto období je sebehodnocení stabilnější. Dítě se většinou hodnotí dle aktuálních úspěchů. Vlastní identitu si dítě vytváří podle názorů, postojů a hodnocení ostatních, zvláště od autority. (Ptáček a Kuželová, 2013)

Na začátku středního školního věku je dítě na konvenční úrovni morálky, kdy cílem dítěte je „být hodné“ a již zohledňuje perspektivy ostatních lidí. Kolem desátého roku si je již dítě vědomo řádů a zákonů a snaží se je dodržovat, zohledňuje tak perspektivu společnosti. (Kohlberg, 1969 in Kollerová, 2016) Děti již přijímají zodpovědnost za své přestupky. (Berthoz et al., 2006 in Vágnerová, 2012)

### 3.1.5 Socializace a role žáka

Přestože děti v tomto období tíhnou k vrstevnickým vztahům (Thorová, 2015), rodina zůstává důležitou součástí identity dítěte. Rodiče stále přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, často bývají reálným až ideálním vzorem pro učení, dále dítě emočně podporují, ovlivňují uspokojování potřeby se seberealizovat a jsou pro dítě rovněž vzorem pro budoucí chování. (Vágnerová, 2012)

Jedná se také o dobu přípravy na partnerství a rodičovství. Děti mají určité vrozené předpoklady, ovšem je třeba specifické stimulace. Vhodný je kontakt s mladšími dětmi na různé vývojové úrovni. Rovněž kontakt s dospělými osobami může sloužit jako model

partnerské a rodičovské role. Sdílením pečovatelské aktivity se děti v tomto věku stávají pomocníky a partnery. (Vágnerová, 2012)

V tomto období se vlivem rozvoje kognitivních schopností a vlivem zkušeností mění vztah dítěte ke škole. Dítě si je již vědomo vlastního osobního standardu v prospěchu i chování. (Vágnerová, 2012) Vědomí vlastní úspěšnosti či neúspěšnosti se stabilizuje mezi 4. - 6. ročníkem základní školy (Petrová, 2010) Mění se také vztah k učiteli, děti již mají představu o obsahu role učitele. Nezpochybňují učitelovu autoritu, ale kladou důraz na spravedlnost a vyžadují stejné podmínky pro všechny. (Vágnerová, 2012)

Střední školní věk je typický rozdíly v chlapeckých a dívčích skupinách, skupiny se liší zaměřením, velikostí, hierarchií a typem převažujících vztahů. Tyto skupiny jsou schopné jednat jako celek a objevují se i společní nepřátelé skupiny. Skupina má rovněž vliv na úspěch jedince, hodnotí sociální zdatnost. (Ptáček a Kuželová, 2013) Děti se ztotožňují se skupinou vrstevníků stejného pohlaví (Rybová, 1999 in Vágnerová, 2012) a typický je faktor stejnosti, kdy se děti nechtějí odlišovat od svých vrstevníků (Vágnerová, 2012).

Děti středního školního věku mají ve třídě určité postavení, nejvíc toto postavení ovlivňuje oblíbenost či neoblíbenost a obdiv, přehlížení či opovržení u spolužáků. (Hrabal, 1989; Howe, 2010; Cillessen a Bellmoreová, 2011 in Vágnerová, 2012) Děti v tomto věkovém rozhraní obdivují odvahu, sebedůvěru, loajalitu a přizpůsobení se pravidlům. (Howe, 2010; Cillessen a Bellmoreová, 2011; Vágnerová, 2012 in Vágnerová, 2012)

Ve středním školním věku v době devíti až desíti let se mění důvody volby kamaráda či kamarádky. Děti hledají v přátelství věrnost, soudržnost, vzájemnou pomoc a porozumění. (Vágnerová, 2012)

V prepubertě se děti osamostatňují od rodiny a vytvářejí tzv. subkulturu mládeže, které se projevuje stylem oblékání, celkovou úpravou zevnějšku, specifickou hudbou i stylem vyjadřování. (Plevová, 2006) Z pohledu socializace začíná být pro děti podstatná aktivní komunikace na sociálních sítích, kterou vnímají jako součást vlastní existence, zdroj poznání, sebedůvěry a hlavně sociálního vnímání. (Vávrová a Petřková, 2013)

## **3.2 Specifika osobnosti dítěte se specifickými (vývojovými) poruchami učení**

Děti se SVPU mívají potíže se začleňováním do společensko-kulturního a psychologického prostředí, trpí tzv. specifickým neurotickým syndromem, který se vyznačuje agresivitou,



negativismem, úzkostí, únikem do nemoci a emoční plochostí. U těchto dětí pak tyto rysy osobnosti mají za následek větší míru frustrace. (Vašutová, 2008)

Potíže se začleněním se promítají do rodinné struktury a souvisejí se školou a školním selháním. (Vašutová, 2008) Přestože tyto děti vynaloží velké úsilí při školní přípravě, jejich výsledky kolísají a neodpovídají vynaloženému úsilí. (Selikowitz, 2000 in Vašutová, 2008) Mnoho dětí se SVPU se ve škole cítí být hloupé (Bryan, 2003 in Matějček, Vágnerová a kol., 2006), protože pokud se dítěti nedaří naplnit stanovení cíle, ztrácí sebedůvěru (Harter, 1998 in Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Dlouhodobá školní neúspěšnost pak vede k nezájmu o školu, agresivitě, projevům nepřátelství, neurotickému chování, podvodům, lhaní a také k úzkostnému stažení se do sebe. (Selikowitz, 2000 in Vašutová, 2008) Děti se SVPU se tedy často vyhýbají škole a domácím úkolům, tráví hodně času sledováním televize, snaží se kontrolovat chování jiných lidí, při problémech se vzdávají a ustupují. (Selikowitz, 2000)

Téměř  $\frac{3}{4}$  dětí se SVPU trpí výše jmenovanými emocionálními problémy, jenž potvrzují závažnost psychosociálního postavení dětí se SVPU. (Milzová, 1980 in Michalová, 2001 in Vašutová, 2008) Nejčastějšími emocionální a sociální problémy těchto dětí tedy jsou frustrace, neurotizace, komplexy méněcennosti, smutek a deprese, psychická deprivace, úzkost a strach, snížené sebehodnocení související se sebestyčností, sebeúctou a sebeoceněním. (Vašutová, 2008) SVPU jsou totiž zátěží měnící sebehodnocení dítěte, snižují totiž jeho sebedůvěru i sebeúctu. (Czudnowski-Mardell, 2001 in Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Vzhledem k problémovému začleňování do společnosti jsou tyto děti vystaveny zvýšenému riziku stát se obětí šikany a trpět depresivními příznaky i osamělostí ve srovnání s typicky se rozvíjejícími vrstevníky. (Ochoa a Olivarez, 1995; Nezu et al., 1995; Heiman a Margalit, 1998; Wiener, 2004; Bauminger et al., 2005 in Brooks et al., 2015)

Problémem dětí se SVPU jsou rovněž komunikační kompetence, skládající se z jazykové a pragmatické složky, které obvykle jsou na nižší úrovni v porovnání s intaktními dětmi. (Zelinková, 2015)

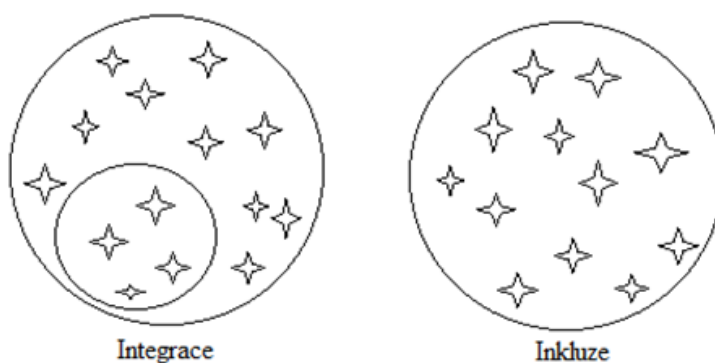
U dětí se SVPU se objevují specifické jazykové poruchy – porucha vyjadřování jazyka, porucha vnímání jazyka a verbální dyspraxie. Porucha vyjadřování jazyka se projevuje např. nevyzrálou řečí, problematickým pojmenováním věcí a vynecháváním slov ve větách, vede ke frustraci, stydlivosti a straněním se ostatních. Porucha vnímání jazyka se projevuje špatným nebo nedostatečným porozuměním, často je zaměněna s leností či neposlušností, děti s touto poruchou bývají stydlivé a málomluvné. Verbální dyspraxie je poruchou řeči, kdy děti mají potíže s prováděním pohybů nutných k vyjádření srozumitelné řeči. (Selikowitz, 2000)

## 4 Žák se specifickou (vývojovou) poruchou učení na základní škole

Tato kapitola se na žáka se SVPU dívá z pohledu české legislativy. V úvodu se věnuje velmi aktuálnímu a probíranému tématu, jímž je nové inkluzivní vzdělávání v ČR. Dále se kapitola týká legislativního zakotvení vzdělávání těchto žáků. Opomenout se nesmí ani individuální vzdělávací plány (dále jen IVP), hodnocení a klasifikace těchto žáků.

### 4.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Pojem integrace znamená obnovit, obnovení celku, zatímco pojem inkluze znamená začlenění, být součástí. (Anderliková, 2014)



**Obr.1:** Integrace x Inkluze (Anderliková, 2014, str. 37)

V kontextu školního prostředí Slovník speciálněpedagogické terminologie integraci definuje jako „Ucelení, sjednocení nebo spojení v celek. Vyjadřuje koncepci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně.“ (Vašek, 1996 in Kroupová a kol., 2016, s. 28) a inkluzi jako „Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupu, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému.“ (UNESCO, 2005 in Kroupová a kol., 2016, s. 28)

Hornáková (2006 in Lechta, 2010 in Kroupová a kol., 2016, s. 28) zmiňuje, že: „V rámci trojdimenzionálního pojetí inkluze v porovnání s integrací znamená totožný proces,

*vylepšenou, resp. optimalizovanou integraci či novou kvalitu v oblasti přístupu k osobám se speciálními edukačními potřebami, která se manifestuje v oblasti bezpodmínečného akceptování speciálních potřeb všech jedinců bez rozdílu.“*

Cílem inkluze je začlenění všech žáků do hlavního proudu vzdělávání, zajištění optimálních podmínek pro sociální i kognitivní vývoj všech žáků a podpoření úspěšnosti ve vzdělání každého žáka. (Walterová, 2004 in Tannenbergerová, 2016) Inkluze tedy předpokládá vzdělávání všech žáků v běžných školách bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové či jiné podmínky. (The Salamanca Statement, 1994 in Tannenbergerová, 2016)

Tannenbergerová (2016) se na inkluzi dívá hned z několika pohledů. Dle ní z *pohledu filozoficko-etického* by demokratická a svobodná společnost měla mít spravedlivější systém školství, který musí stát na principu inkluze. Z *pohledu historicko-pedagogického* je inkluze jen dalším krokem vývoje společnosti, z *lidskoprávního pohledu* je inkluzivní vzdělávání způsob, jak zajistit všem dětem stejná práva a z *pohledu ekonomického* inkluze do budoucna přináší lepší hospodářské výsledky a vyšší konkurenceschopnost.

Inkluzivní vzdělávání žáků se SVPU se zaměřuje na změnu sociálních interakcí jako je kolektivní spolupráce a zlepšení sociálních vztahů s vrstevníky i dospělými. (Zápotočná, 2010)

Co se týče inkluzivního vzdělávání v ČR, většina klíčových změn je platná od 1. září 2016. (Kubas, 2015) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v návaznosti na novelu *Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školského zákona*, ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017 postupně zavádí inkluzivní neboli společné vzdělávání v ČR a to z důvodu nutnosti rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků. (Holíková, 2015) Na základě toho byl vytvořen *Akční plán inkluzivního vzdělávání* na období 2016 – 2018.

Ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16) je psáno: „*Pro žáky se závažnými vývojovými poruchami učení lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“ Vzdělávání žáků se SVPU je tedy možné formou individuální integrace (v běžné škole), formou skupinové integrace (ve třídě, oddělení nebo studijní skupině pro žáky se SVPU v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení), ve speciální škole pro žáky se SVPU nebo kombinací uvedených forem. (Smečková, 2013)

## **4.2 Legislativní zakotvení vzdělávání žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení na základních školách**

Vzdělávání žáků se SVPU v ČR legislativě upravuje *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon*, ve znění účinném od 1. ledna 2017. Na školský zákon navazuje *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* účinná od 1. září 2016, *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky* účinná také od 1. září 2016 a *Vyhláška č. 202/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)*, ve znění pozdějších předpisů účinná rovněž od 1. září 2016. Všechny výše zmíněné změny napříč legislativním rámcem úzce souvisí s nově zavedeným systémem společného vzdělávání, tedy inkluzí (viz kapitola 4.1). Opomenout by se ovšem neměla ani *Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.*, která je účinná o něco dříve a to od 1. září 2012.

Děti se SVPU se ve školském zákoně řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle školského zákona (*Zákon č. 561/2004 Sb., § 16*) „*Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ Podpůrnými opatřeními se myslí poradenská pomoc škole a školskému poradenskému zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijetí ke vzdělávání a ukončení vzdělávání, využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle IVP a využití asistenta pedagoga. (*Zákon č. 561/2004 Sb.*)

### 4.2.1 Kurikulární dokumenty

Vzdělávání v ČR se řídí systémem kurikulárních dokumentů v souladu se zásadami kurikulární politiky zformulovanými v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. bílé knize*, a zakotvenými ve školském zákoně. Jedná se o veřejné dokumenty, které jsou vytvářeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje *Národní program vzdělávání* (dále jen NPV) a *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), školní pak *Školní vzdělávací programy* (dále jen ŠVP). NPV vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání předškolního, základního, středního a ostatního, zatímco ŠVP si vytváří každá škola samostatně dle RVP. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) Každá škola je tedy povinna vytvořit si vlastní ŠVP v souladu s příslušným RVP.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) vymezuje klíčové kompetence, kterých by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout, dále vzdělávací oblasti, které tvoří vzdělávacími obory se vzdělávacími obsahy s očekávanými výstupy a učivem, které by mělo dítě v určitém období zvládnout a nakonec také průřezová témata. Nově je kapitola 8 věnována právě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kam tedy spadají i žáci se SVPU. RVP ZV řeší pojetí těchto žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, systém podpory o ně a podmínky jejich vzdělávání. RVP ZV byl totiž upraven v souvislosti s nastolenou inkluzí a na základě novely školského zákona, požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016 – 2017.

Podle nového RVP ZV je základní vzdělávání založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka a zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, popřípadě s využitím právě podpůrných opatření, vyvíjel a dosahoval osobního maxima. Nově je také v každém vzdělávacím oboru přidána minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

RVP mimo vymezování povinného obsahu, rozsahu a podmínek vzdělávání jsou závazné nejen pro tvorbu ŠVP, ale také pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, tvorbu a posuzování učebnic i jiných učebních textů. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

### 4.3 Individuální vzdělávací plány

Pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka, tak je povinností školy zpracovat pro žáka IVP, který škola zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) „Ředitel školy může s písemným

*doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 18)

IVP je takový pracovní materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na vzdělávání i výchově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zelinková, 2015) Škola je povinna seznámit s ním všechny vyučující žáka, zákonného zástupce žáka a žáka samotného. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) IVP je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb žáka, vychází ze ŠVP a řadí se do školní dokumentace žáka. Musí být vypracován nejpozději do jednoho měsíce ode dne doručení doporučení a žádosti zákonného zástupce žáka. IVP v průběhu školního roku může být dále doplňován i upravován. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Školské poradenské zařízení musí spolupracovat se školou, sledovat a nejméně jednou za rok vyhodnocovat naplnění IVP žáka, dále by mělo poskytovat žákovi, jeho zákonnému zástupci i škole poradenskou podporu. Pokud by došlo k nedodržování IVP, musí toto zařízení o tom informovat ředitele dané školy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

IVP by měl obsahovat identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a údaje o podpůrných opatřeních, které jsou žákovi poskytovány. IVP dále uvádí úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod, forem a hodnocení žáka, popřípadě také úpravy výstupů ze vzdělávání žáka. IVP obsahuje rovněž jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje ohledně žáka (viz Příloha 1: Individuální vzdělávací plán dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

IVP je tvořen podle určitých zásad, měl by vycházet z diagnostiky PPP nebo SPC a zároveň z pedagogické diagnostiky učitele, měl by respektovat závěry z diskuse se žákem a jeho rodiči, je vypracován pro předměty, kde se porucha projevuje a měl by jej vypracovat vyučující daného předmětu. (Zelinková, 2015) Je to především učitel, který s žákem pracuje a zodpovídá za jeho výuku. Učitel by dle toho měl při vypracování IVP sledovat *vzdálené cíle* (co by žák měl zvládnout při přestupu na 2. stupeň základní školy), *dlouhodobé cíle* (co by měl žák zvládnout v daném ročníku) a *krátkodobé cíle* (co by měl žák zvládnout v nejbližší době). Velmi důležité je *respektování individuálních potřeb* dítěte učitelem v metodách výkladu, v opakování a upevňování učiva, v ověřování vědomostí a dovedností, v rozsahu písemných prací, v osobním přístupu, v zohledňování charakteristik žáka a v citlivém přístupu k dětem s neurotickými rysy. (Zelinková, 2015)

IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez porovnávání se spolužáky, je pomůckou k lepšímu využití žakových předpokladů. IVP dále umožňuje učiteli pracovat s žákem na jeho úrovni, dává lepší možnosti individuálního vyučování i hodnocení. V rámci IVP je navíc nutná spolupráce s rodiči, kteří jsou tak spoluzodpovědní za výsledky jejich dítěte. Důležitá je také aktivní účast žáka, který také nese zodpovědnost za výsledky intervence. (Zelinková, 2015)

IVP může dítěti se SVPU konkrétně pomoci např. uplatněním jejich znalostí a vědomostí jinou cestou (většinou ústní formou místo psané formy), využitím doplňovací a testové formy práce, poskytnutím dítěti zvýšené časové rezervy na napsání a kontrolu zadané práce, respektováním pomalejšího tempa psaní a čtení, umožněním používat potřebné kompenzační pomůcky, nezahrnováním specifických chyb z poruchy do hodnocení, upřednostňováním ústního projevu před psaným v cizích jazycích či při ověřování vědomostí, zvýšenou pozorností rozboru chyb v matematice, nahrazením zápisů v sešitech okopírovanou verzí či vlepěným tištěným zápisem, oceňováním snahy a drobným pokroků, k písemnému ověřování znalostí volením prací menšího rozsahu, řízením se zásady „často, ale v kratším rozsahu“ a využíváním průběžného i závěrečného slovního hodnocení. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

#### **4.4 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení**

Hodnocení výsledků žáka dle legislativy musí vycházet z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty ŠVP. Dále musí být pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a musí respektovat individuální vzdělávací potřeby žáka a doporučení školského poradenského zařízení. (Vyhláška č. 256/2012 Sb.)

V hodnocení žáka se SVPU je důležitá motivace. Učitel by navíc měl zohledňovat SP zjištěné SVPU v těch předmětech, do kterých se promítají. (Vitásková, 2006) U žáků se SVPU je důležité hodnocením poskytnout radost i z malého úspěchu, pochvalou, úsměvem či uznáním je povzbudit k další činnosti. (Blažková, 2009) Individuální přístup k dětem se SVPU, i hodnocení s tím související, je klíčem k úspěchu. (Vašutová, 2008)

Ředitel školy se souhlasem školské rady má pravomoc k rozhodnutí o způsobu hodnocení. Hodnocení může být vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením či kombinací obou zmíněných. (Vítková, 2010) Pravidla hodnocení žáků jsou uvedena ve školním řádu školy a měli by obsahovat zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků se získáváním podkladů pro hodnocení a samozřejmě kritéria pro hodnocení.

(Vyhláška č. 256/2012 Sb.) Dále můžou obsahovat i stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, zásady pro použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace, zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení a způsob hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, 2010), kam spadají i žáci se SVPU.

Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, kterou učitel může zvolit, ale pouze se souhlasem ředitele školy, zákonného zástupce žáka a na doporučení poradenského pracoviště (Vítková, 2010), viz školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51): *„U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.“* Slovní hodnocení se dá použít i v závěrečném hodnocení, tedy na vysvědčení žáka. (Vítková, 2010) Při využití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech hodnotí tak, aby byla jasná dosažená úroveň vzdělání žáka ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů ŠVP, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Ve slovním hodnocení by mělo být posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a označení dalšího rozvoje žáka. Důležité je zmínit ve slovním hodnocení také doporučení, jak žák může předcházet neúspěchům a jak je může překonat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí je možné hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze samozřejmě použít i pro hodnocení chování žáka. (Vyhláška č. 256/2012 Sb.)

Pokud se stane, že žák přestupuje na jinou školu, která má odlišný způsob hodnocení, musí škola převést hodnocení do odpovídající formy „nové“ školy. (Vítková, 2010)



## **5 Školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení žáků se specifickými (vývojovými) poruchami učení na 1. stupni základních škol**

Poslední kapitola věnovaná praktické části, tedy výzkumnému šetření, navazuje na teoretickou část diplomové práce a zabývá se třemi případovými studii žáků se SVPU v nynější době ve 4. ročníku nejmenované plnoorganizované základní školy (dále jen ZŠ) v jednom z krajských měst v ČR. První podkapitola čtenáře uvádí do problematiky, na ní navazuje druhá, pojednávající o metodologii výzkumu a třetí stručně popisovací organizaci výzkumného šetření. Čtvrtá podkapitola charakterizuje školu a žáky, kde bylo výzkumné šetření realizováno. Kapitola pokračuje, pro výzkumné šetření důležitou, analýzou jednotlivých případových studií a na konec vyhodnocením a závěrem výzkumného šetření.

### **5.1 Úvod do problematiky a charakteristika výzkumného problému**

Každé dítě by mělo zažívat ve škole úspěchy, obzvláště v dnešní době, kdy dělá dětem potíže vyrovnat se s kritikou míněnou na jejich osobu, popřípadě jí přímo řešit v osobním kontaktu. Není však výjimkou, že žáci se SVPU zažívají školní úspěch jen málokdy, zejména tito žáci vzdělávání v běžných třídách ZŠ. Se školní úspěšností úzce souvisí spokojenost dětí ve škole a jejich sebevědomí. Pokud je dítě ve škole úspěšné a učitel jeho výsledky hodnotí kladně, většinou se i samo pozitivně hodnotí, je-li dítě ve škole neúspěšné a učitel naopak hodnotí jeho výsledky záporně, jeho sebehodnocení bývá nízké, má malou sebedůvěru, podléhá strachům ze školy a má to také negativní dopad na jeho vztahy se spolužáky. Je běžné, že děti se SVPU mívají problémy v sociálním začlenění.

Sebehodnocením žáků se SVPU se již zabývalo několik odborníků, např. Zdeněk Matějček s Marií Vágnerovou, kteří ve svém výzkumu z roku 2006 zjišťovali úroveň sebehodnocení žáků s dyslexií. V jejich výzkumu se potvrdilo, že sebehodnocení dětí s dyslexií je podprůměrné. Dle jejich výzkumu dyslektické děti jsou nadprůměrně pesimistické, což podle nich souvisí právě s jejich školní neúspěšností a problémovým začleněním se do společnosti. Zajímavým zjištěním je rovněž to, že dívky jsou sami k sobě kritičtější v porovnání s chlapci. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Tématu *Sebehodnocení či sebezpojetí školní úspěšnosti žáků se SVPU* se věnovalo již i několik diplomových a bakalářských prací, které nejčastěji pracovaly se standardizovaným *Dotazníkem sebezpojetí školní úspěšnosti dětí*. Jarmila Nováková (2008) zkoumala sebezpojetí

školní úspěšnosti žáků se SVPU ve třídách určených pro tyto žáky a žáků se SVPU integrovaných v běžné třídě ZŠ. Její výzkum poukázal na vyšší sebepojetí školní úspěšnosti u žáků se SVPU, kteří byli vzděláváni v třídách pro ně určených. Zároveň se logicky potvrdila její hypotéza, že čím je prospěch žáků se SVPU horší, tím je nižší jejich sebepojetí. Terezia Harčáriková (2014), jež studovala stejnou problematiku, jen u dětí se SVPU na Slovensku, došla ke stejnému závěru jako Nováková. Potvrdila také tvrzení Matějčka s Vágnerovou, tedy že sebehodnocení žáků se SVPU je podprůměrné. Zároveň však na závěr ve svém výzkumu dodává, že je důležité, aby se učitelé pokusili změnit přístup k těmto žákům a to tak, aby neposuzovali pouze školní výkon, ale hledali jedinečnost osobnosti v každém dítěti a pěstovali radost z aktivity, ve které jsou úspěšní.

Přes všechny uvedené výzkumy nemusejí být žáci se SVPU v běžné třídě ZŠ poznamenáni školním neúspěchem a tedy trpět nedostatkem sebevědomí. I tito žáci mohou i v běžné třídě ZŠ zažít úspěch a být ve škole spokojeni za určitých podmínek. Takové podmínky by mohl splňovat citlivý, a hlavně individuální přístup učitele, který se řídí doporučeními z vyšetření žáka ze školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), pravidelná intervence žáka a také podpora a pomoc se zvládnutím problému i učení od rodičů. Velmi důležitá je zajisté motivace a pochvala za každý, i menší, úspěch.

## **5.2 Metodologie výzkumného šetření**

Ve svém výzkumném šetření jsem použila design kvalitativního výzkumu – případovou studii. Výzkumné šetření se zabývá osobními případovými studii tří žáků, jednoho chlapce a dvou dívek, se SVPU, aktuálně ve 4. ročníku plnoorganizované ZŠ v jednom z krajských měst v ČR a zkoumá jejich poruchy diagnostikované ve ŠPZ z hlediska specifických i nespecifických projevů poruch, ale hlavně se zabývá jejich školní úspěšností, spokojeností a sebehodnocením.

### **5.2.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká je školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení vybraných žáků se SPU v běžné třídě základní školy za podmínek:

- respektování doporučení ŠPZ
- individuálního přístupu učitelky
- podpory rodičů

Dílčí cíle vycházejí z hlavního cíle a bylo jich stanoveno několik:

1. Zjistit závěr ze zprávy ze školského poradenského zařízení jednotlivých dětí.
2. Specifikovat pozorovatelné projevy SVPU u jednotlivých dětí.
3. Vypozorovat individuální podporu poskytovanou učitelkou u jednotlivých dětí a porovnat ji s doporučeními ze ŠPZ.
4. Zjistit, co jednotlivé děti ve škole baví a co naopak nebaví a zda to má nějakou spojitost s jejich problémem v učení.
5. Vypátrat strategii učení jednotlivých dětí a pomoc rodičů s jejich učením.

V souladu s hlavním cílem a stanovenými dílčími cíli byly vytyčené výzkumné otázky:

1. Jaký je závěr vyšetření ze ŠPZ jednotlivých dětí?
2. Které projevy SPU mají jednotlivé děti?
3. Jaká je poskytována individuální podpora ze strany učitele jednotlivým dětem a shoduje se s doporučením ze ŠPZ?
4. Které předměty mají jednotlivé děti rády, které ne, a má to nějakou spojitost s jejich problémem?
5. Jakým způsobem pomáhají rodiče jednotlivým dětem s přípravou do školy?
6. Jaké jsou studijní výsledky jednotlivých dětí?
7. Jsou jednotlivé děti ve škole spokojeni?
8. Na jaké úrovni je sebehodnocení jednotlivých dětí?

### **5.2.2 Použité výzkumné metody**

Při případových studiích bylo použito vícero metod sběru dat – analýzy zpráv z komplexního vyšetření ze ŠPZ, pozorování, rozhovoru a standardizovaného *Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí* (dále jen SPAS).

Analýza zpráv se zaměřuje na nedostatky v kognici, percepci, v koncentraci pozornosti, dále na pracovní charakteristiky atd. Důležité jsou rovněž závěry zpráv a doporučení k další práci s dítětem.

Pozorování bylo z velké části zaměřeno na projevy SVPU, jak na nespecifické, tak i na specifické vztahující se k jednotlivým poruchám (viz. podkapitola 1.5). Dále bylo sledováno chování sledovaných dětí v kolektivu, plnění jejich školních povinností a individuální přístup k těmto žákům ze strany třídní učitelky.

Rozhovor byl orientován na spokojenost, domácí přípravu a podporu rodičů v rámci školy. Stěžejních bylo deset otázek:

1. Chodíš do školy rád/a? Proč?
2. Co máš na škole rád/a?
3. Co nemáš na škole rád/a?
4. Máš ve škole a třídě hodně kamarádů? Kolik jich máš?
5. Jaký je tvůj oblíbený školní předmět a proč?
6. Jaký je tvůj neoblíbený školní předmět a proč?
7. Ve kterém školním předmětu máš nejvíce problémů?
8. Pomáhají ti se školou doma rodiče? Jak?
9. Jak moc/dlouho se doma připravuješ/ učíš se do školy?
10. Čteš rád knížky (popř. časopisy)? Jaké? Co tě na tom baví/nebaví?

Ke zjištění sebehodnocení či sebepojetí vybraných žáků byla využita česká verze standardizovaného dotazníku SPAS (zkratka z anglického originálu *Student's Perception Ability Scale*) Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové, jenž zachycuje sebehodnocení či sebepojetí dítěte v rámci školy. Dítě v něm samo hodnotí své školní schopnosti. Dotazník je vhodný pro děti od 10 let.

Součástí dotazníku SPAS je manuál pro výzkumníka včetně vyhodnocovací šablony a testovacího sešitu (viz příloha 2), do kterého žáci zaznamenávají základní údaje o sobě – jméno, třídu, typ školy, datum narození a také známky na posledním vysvědčení z předmětů český jazyk, matematika, pracovní výchova a výtvarná výchova. Nejdůležitější částí testovacího sešitu je samozřejmě dotazník samotný, který se skládá ze 48 uzavřených dichotomických otázek s možnou odpovědí pouze ANO-NE. Dotazník je rozdělen na 6 škál po 8 otázkách, kde žák hodnotí své schopnosti v oblastech nazvaných *Obecné schopnosti*, *Matematika*, *Čtení*, *Pravopis*, *Psaní a Sebedůvěra*. Následujících prvních šest tabulek uvádí pro přehlednost otázky v jednotlivých škálách, sedmá tabulka v pořadí pak průměrný skóre dotazníku SPAS u normativní skupiny chlapců a dívek, poslední tabulka průměrný skóre u skupiny dyslektických chlapců a dívek.

1. ŠKÁLA – OBECNÉ SCHOPNOSTI	
číslo otázky	otázka
1	Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.
7	Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád/a když mi někdo pomůže.
13	Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.
19	Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl/a.

25	Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval/a bych trochu víc času.
31	Většina dětí ve třídě se učí líp než já.
37	Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet.
43	Patřím mezi nejbystřejší děti v naší třídě.

**Tab. 2:** SPAS – otázky 1. škály

2. ŠKÁLA – MATEMATIKA	
číslo otázky	otázka
2	Myslím, že matematiku umím velmi dobře.
8	Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.
14	Násobilku jsem se naučil/a lehce, nedělá mi potíže.
20	Nejlepší známky dostávám z matematiky.
26	Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.
32	Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý/á.
38	Jsem špatný/á na matematiku, moc mi nejde.
44	Násobení a dělení je pro mě hračka.

**Tab. 3:** SPAS – otázky 2. škály

3. ŠKÁLA – ČTENÍ	
číslo otázky	otázka
3	Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval/a bych číst líp.
9	Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad/a čtu nahlas.
15	Se čtením jsem míval/a potíže. Dost jsem se natrápil/a, než jsem se naučil/a rychle číst.
21	Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.
27	Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl/a spoustu knížek.
33	Číst jsem se naučil/a velice brzy, bez potíží.
39	Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.
45	Ze čtení jsem vždycky dostával/a pochvalu a dobré známky.

**Tab. 4:** SPAS – otázky 3. škály

4. ŠKÁLA – PRAVOPIS	
číslo otázky	otázka
4	Jsem docela dobrý/á v pravopise.
10	Jsem spokojený/á s tím, jak mi jdou diktáty.
16	Diktáty nenávidím.
22	V diktátech mívám hodně chyb.
28	Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.
34	Když mám napsat sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád/a.
40	Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.
46	Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.

**Tab. 5:** SPAS – otázky 4. škály

5. ŠKÁLA – PSANÍ	
číslo otázky	otázka
5	Ve škole píši dost ošklivě.
11	Mám hezké, úhledné písmo.
17	Ze psaní jsem vždy dostával/a pochvalu a pěkné známky.
23	Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.
29	Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.
35	Při psaní škrábu jako kocour.
41	Úkoly jsem musel/a často přepisovat, jak byly naškrábané.
47	Moje písmo je bezvadné.

**Tab. 6:** SPAS – otázky 5. škály

6. ŠKÁLA – SEBEDŮVĚRA	
číslo otázky	otázka
6	Sám/sama si myslím, že moje školní práce je dost slabá.
12	Mezi dětmi ve třídě bývám často první.

18	Školní prověrky zvládám celkem lehce.
24	Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.
30	Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.
36	Sám/sama si myslím, že moje nadání je docela slabé.
42	Zkoušené ve škole mě hrozně znervózňuje.
48	Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel/la.

**Tab. 7:** SPAS – otázky 6. škály

PRŮMĚRNÝ SKÓR					
CHLAPCI			DÍVKY		
škála	průměr	standartní odchylka (rozmezí průměru)	škála	průměr	standartní odchylka (rozmezí průměru)
1	3,57	2,15 (1,42 – 5,72)	1	3,82	2,40 (1,42 – 6,22)
2	4,49	2,20 (2,29 – 6,69)	2	4,62	2,48 (2,14 – 7,10)
3	4,78	2,73 (2,05 – 7,51)	3	5,13	2,71 (2,42 – 7,84)
4	3,24	2,51 (0,73 – 5,75)	4	5,17	2,40 (2,77 – 7,57)
5	3,01	2,24 (0,77 – 5,25)	5	4,36	2,63 (1,73 – 6,99)
6	3,93	2,33 (1,60 – 6,26)	6	4,50	2,46 (2,04 – 6,96)
<b>celkový skór:</b>	22,97	10,56 (12,41 – 33,53)	<b>celkový skór:</b>	27,56	11,66 (15,9 – 39,22)

**Tab. 8:** SPAS – průměrný skór normativní skupiny dle standardů testů SPAS (Matějček a Vágnerová, 1987)

PRŮMĚRNÝ STEN			
CHLAPCI		DÍVKY	
škála	průměr	škála	průměr
1	4,2	1	4,6
2	4,5	2	4,8
3	3,6	3	3,1
4	5,4	4	4,0
5	5,1	5	4,9
6	5,2	6	4,4

<b>celkový skór:</b>	3,9	<b>celkový skór:</b>	3,4
----------------------	-----	----------------------	-----

**Tab. 9:** SPAS – průměrný sten dyslektických dětí dle standardů testů SPAS (Matějček a Vágnerová, 1987)

### 5.3 Organizace výzkumného šetření

Výzkumnému šetření předcházela domluva s třídní učitelkou dnes 4. třídy ZŠ, kam dochází vybraní žáci, a získání souhlasu zákonných zástupců, v tomto případě rodičů, zkoumaných žáků k provádění výzkumného šetření na jejich dětech. I samotní žáci byli o výzkumném šetření informováni jejich třídní učitelkou. První týdenní pozorování bylo uskutečněno na jaře roku 2016, tedy ve 2. pololetí školního roku 2015/2016, kdy žáci byli ve 3. ročníku 1. stupně ZŠ. Výzkum pokračoval pak na jaře roku 2017, tedy ve 2. pololetí školního roku 2016/2017, přibližně o rok později se stejnými žáky ve 4. ročníku. Pozorování, již zúčastněné, probíhalo během čtyř týdnů praxe výzkumníka. Na konec výzkumu byl veden s danými žáky krátký rozhovor (viz podkapitola 5.2.2) a na požádání výzkumníka a pod jeho dohledem žáci vyplnili dotazník SPAS o jejich školním sebepojetí.

### 5.4 Charakteristika školy a žáků

Škola s třídou, v níž bylo uskutečněno výzkumné šetření, byla vybrána na podkladě zkušenosti se školou ze strany výzkumníka. Ten se s třídou seznámil během své praxe v rámci studia a chtěl se vybranými dětmi blíže zabývat.

Jedná se o plnoorganizovanou fakultní ZŠ v krajském městě s rozšířenou výukou matematiky, informatiky a hudební výchovy, avšak to platí spíše pro 2. stupeň školy. Škola má dlouholetou tradici, již téměř padesát let. V současnosti školu navštěvuje kolem 430 žáků ve 20 třídách. Učitelé a žáci mají k dispozici na škole počítačové, multimediální, odborné i učebny hudební výchovy, dále dílnu, cvičnou kuchyň a samozřejmě tělocvičnu a školní hřiště. Škola má vlastní školní jídelnu s kuchyní a družinu.

Vybraní žáci navštěvují v letošním školním roce jednu ze 4. tříd, ve které je celkem 30 žáků, chlapců o něco více než děvčat. Z celkového počtu vykazuje sedm žáků problémy s učením, všichni byli vyšetřeni ve ŠPZ. Bohužel výzkumné šetření bylo zaměřeno pouze na tři žáky – chlapce a dvě dívky, a to z důvodu nedání souhlasu k výzkumnému šetření od zákonných zástupců zbylých dětí.



## 5.5 Analýza jednotlivých případových studií

Případové studie jsou zaměřeny na žáky se SVPU 4. ročníku ZŠ. Jedná se o jednoho chlapce a dvě dívky ve věku deseti let, všechny děti jsou z plně funkčních rodin, kdy tedy žijí v jedné domácnosti s otcem i matkou, všechny tyto děti navíc mají mladší sourozence.

### 5.5.1 Případová studie 1

Téměř jedenáctiletý chlapec narozený v červnu roku 2006, který nastoupil do školy v sedmi letech a dvou měsících a který byl poprvé vyšetřen ve ŠPZ na žádost matky pro chybovost v psaní a nesoustředěnost ve vyučování v červenci roku 2014 před vstupem do 2. ročníku. Kontrolní vyšetření bylo pak provedeno opět na žádost matky a to v červnu roku 2015 na konci 2. třídy, kdy měl chlapec potíže v českém jazyce, vynechával diakritiku i písmena při psaní, přestože mu byla dle matky věnována pravidelná péče a pomoc se školou. Ve škole chlapec vykazuje výborné výsledky, na vysvědčení měl zatím vždy jen samé jedničky, a ve volném čase hraje fotbal, vodní pólo, navštěvuje výtvarný obor v základní umělecké škole a učí se hrát na klávesy.

- **Analýza poslední zprávy z vyšetření ze ŠPZ**

Dle zprávy ze ŠPZ se jedná o chlapce s kvalitně průměrnými poznávacími schopnostmi, avšak s nerovnoměrně rozvinutými dílčími schopnostmi a s kvantitativně průměrnými vizuálně-percepčními schopnostmi, avšak z hlediska kvality s pomalým zrakovým vnímáním.

Během posledního vyšetření ve ŠPZ bylo zjištěno zlepšení v oblasti sluchové analýzy a syntézy, avšak tato oblast byla stále rozvinuta podprůměrně. Nejméně rozvinutá byla u chlapce oblast sluchově-pohybové koordinace, která spadala až do pásma defektu. Ve sluchovém rozlišování, jemné motorice, pravolevé orientaci a zrakového rozlišování jednoduchých tvarů se chlapec jevil průměrně, jen v grafomotorice byly obtíže s vedením čar a velkým přtlakem. Řeč byla v pořádku. Po celou dobu vyšetření neměl hoch problém se soustředit.

Závěrem vyšetření byly nezralé některé percepčně-motorické funkce, které se ale od prvního vyšetření zlepšily, přesto mohou mít vliv na psaní a čtení, i když se výrazně neprojevovaly, protože je chlapec dokázal kompenzovat při dostatku času.

Doporučením ŠPZ bylo chlapci poskytovat ve výuce dostatek času na vypracování a zpětnou kontrolu písemných úkolů, případně je zadávat kratší – např. diktáty. Dále bylo doporučeno nezařazovat specifické chyby do klasifikace, při selhání v diktátech umožnit

chlapci ústní opravu, tolerantně hodnotit úpravu psaní i rýsování a při čtení ověřovat správnost zachycení obsahu čteného a pomoci chlapci návodnými otázkami. Podle ŠPZ je nutná pravidelná domácí příprava a denní hlasité čtení se soustředěním se na obsah textu. Bylo také doporučeno uvolňovat ruku před psaním domácích úkolů a zautomatizovat průběžný zápis diakritiky, pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy bylo doporučeno s chlapcem hrát hry typu slovní fotbal, šibenice či stolní hry typu Amos a Kris-kros.

- **Poznatky z pozorování**

U chlapce byly zpozorovány hlavně deficity pozornosti, zvýšená unavitelnost, také deficity paměti a v menší míře motorické deficity a obtíže v jazyce a řeči. Chlapec byl velice často ve škole nepozorný, roztržitý, v hodinách si často hrál s různými předměty, houpal se na židli a nedával pozor. Ve třetím ročníku na něm byla znát značná únava, již od 2. vyučovací hodiny zíval a neplnil úkoly tak, jak měl nebo velmi pomalu, ve 4. ročníku to již nebylo tak časté. Problémem pro chlapce bylo i něco zopakovat po paní učitelce, jeho vyjadřování bylo občas nesouvislé a často hledal vhodná slova, obzvláště opět ve 3. ročníku.

Chlapcovo čtení bylo lehce pomalejší v porovnání s jeho spolužáky, ale většinou správné včetně dobré intonace, avšak sekané, potíže s porozuměním čteného textu nebyly vyzorovány. Vyzorovány byly občasné záměny tvarově podobných písmen (š/ž a h/ch) a vynechávání písmen ve slově, problémová analýza a syntéza slov (např. problém s nahrazením zájmena za podstatné jméno) a také pomalejší slabikování. Ve 4. ročníku bylo čtení již plynulejší, ve všech složkách nastalo zlepšení.

Písmo chlapce bylo relativně čitelné, zajímavé je, že v sešitech někdy dosti drobné, ale naopak na tabuli velmi výrazné. Písmena byla většinou stejně velká, ale „skákali“ po řádcích, sklon písma rovný. Poměrně časté bylo gumování a přepisování v sešitech. Chlapec psal celkem pomalu a často si dělal přestávky ve psaní.

Dysortografické obtíže nebyly téměř žádné, jen ve 3. ročníku občasné vynechávání písmen ve slově a spojování slov, ve 4. ročníku to bylo již více méně v pořádku.

V matematice si chlapec vedl dobře. Pouze mu dělaly problémy složitější slovní úlohy a úprava v geometrii.

Při psaní písemných prací mu bylo vždy poskytnuto dostatek času dle jeho vlastní potřeby, známkování v českém jazyce bylo o něco mírnější v porovnání s intaktními spolužáky, úprava nebyla hodnocena.

Ve třídním kolektivu neměl chlapec problémy s komunikací, nebyl odstrkovaný a jevílo se, že ve třídě má dost kamarádů, i když převážně chlapce, s dívkami se příliš nebavil.

- **Informace získané z rozhovoru**

Chlapec vypověděl, že do školy chodí rád a že se někdy i těší, zvláště na kamarády, ale také třeba na tělesnou výchovu. Na škole má rád to, že tam má kamarády, ve třídě má asi tři až čtyři nejlepší kamarády. Také má rád výlety a různé školní akce, ovšem nemá rád, když se musí učit na testy. Jeho nejoblíbenějšími předměty jsou výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova, hlavně proto, že se v nich neučí a chlapec si v těchto předmětech od učení oddechne. Naopak nemá rád přírodovědu a vlastivědu, a to právě proto, že se do těchto předmětů musí více učit. Nejvíce problémovým učivem pro něj je ovšem gramatika v českém jazyce, které někdy nerozumí a obzvláště nerad má diktáty. Doma mu se školou pomáhá hlavně máma, která mu kontroluje úkoly, zkouší chlapce před testy a trénují spolu příklady do matematiky. Domácí úkoly chlapec dělá každý den patnáct až třicet minut a učí se přibližně hodinu a půl až dvě hodiny týdně dle potřeby, většinou nejvíce o víkendech, protože přes týden má hodně kroužků – třikrát týdně fotbal, dvakrát týdně vodní pólo, výtvarný kroužek a ještě navštěvuju hru na klávesy v základní umělecké škole. Ve volném čase rád i čte, hlavně večer nebo o víkendech, jeho oblíbenými knížkami jsou Deníky malého poseroutky.

- **Analýza dotazníku SPAS**

Chlapec neměl s vyplňováním dotazníku žádné potíže, všem otázkám porozuměl a dotazník vyplnil poměrně rychle. Následující tabulky 10 – 15 ukazují, jak chlapec odpovídal v jednotlivých škálách. Tučně vyznačené odpovědi značí získané body ve skóru. Z tabulek je zřejmé, že většinou chlapec odpovídal s dostatkem sebedůvěry. Nejlépe se chlapec hodnotí ve čtení, což je překvapením, nejhůře pak v pravopise a ve psaní, což se s ohledem na jeho problémy dalo předpokládat.

1. ŠKÁLA – OBECNÉ SCHOPNOSTI		
číslo otázky	otázka	odpověď
1	Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	<b>ANO</b>
7	Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád/a když mi někdo pomůže.	<b>NE</b>
13	Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	<b>NE</b>
19	Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl/a.	<b>NE</b>
25	Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval/a bych trochu víc času.	<b>NE</b>
31	Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	<b>NE</b>

37	Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet.	NE
43	Patřím mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	NE

**Tab. 10:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 1. škály

2. ŠKÁLA – MATEMATIKA		
číslo otázky	otázka	odpověď
2	Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	NE
8	Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	<b>ANO</b>
14	Násobilku jsem se naučil/a lehce, nedělá mi potíže.	<b>ANO</b>
20	Nejlepší známky dostávám z matematiky.	<b>ANO</b>
26	Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	NE
32	Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý/á.	<b>NE</b>
38	Jsem špatný/á na matematiku, moc mi nejde.	<b>NE</b>
44	Násobení a dělení je pro mě hračka.	<b>ANO</b>

**Tab. 11:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 2. škály

3. ŠKÁLA – ČTENÍ		
číslo otázky	otázka	odpověď
3	Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval/a bych číst líp.	<b>NE</b>
9	Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad/a čtu nahlas.	<b>NE</b>
15	Se čtením jsem míval/a potíže. Dost jsem se natrápil/a, než jsem se naučil/a rychle číst.	<b>NE</b>
21	Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	<b>NE</b>
27	Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl/a spoustu knížek.	<b>ANO</b>
33	Číst jsem se naučil/a velice brzy, bez potíží.	<b>ANO</b>
39	Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	<b>NE</b>
45	Ze čtení jsem vždycky dostával/a pochvalu a dobré známky.	<b>ANO</b>

**Tab. 12:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 3. škály

4. ŠKÁLA – PRAVOPIS		
číslo otázky	otázka	odpověď

4	Jsem docela dobrý/á v pravopise.	<b>ANO</b>
10	Jsem spokojený/á s tím, jak mi jdou diktáty.	NE
16	Diktáty nenávidím.	ANO
22	V diktátech mívám hodně chyb.	ANO
28	Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	<b>ANO</b>
34	Když mám napsat sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád/a.	<b>ANO</b>
40	Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO
46	Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	<b>NE</b>

**Tab. 13:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 4. škály

5. ŠKÁLA – PSANÍ		
číslo otázky	otázka	odpověď
5	Ve škole píši dost ošklivě.	ANO
11	Mám hezké, úhledné písmo.	NE
17	Ze psaní jsem vždy dostával/a pochvalu a pěkné známky.	<b>ANO</b>
23	Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO
29	Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	<b>ANO</b>
35	Při psaní škrábu jako kocour.	<b>NE</b>
41	Úkoly jsem musel/a často přepisovat, jak byly naškrábané.	<b>NE</b>
47	Moje písmo je bezvadné.	NE

**Tab. 14:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 5. škály

6. ŠKÁLA – SEBEDŮVĚRA		
číslo otázky	otázka	odpověď
6	Sám/sama si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	<b>NE</b>
12	Mezi dětmi ve třídě bývám často první.	NE
18	Školní prověrky zvládám celkem lehce.	<b>ANO</b>

24	Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	<b>NE</b>
30	Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	NE
36	Sám/sama si myslím, že moje nadání je docela slabé.	<b>NE</b>
42	Zkoušené ve škole mě hrozně znervózňuje.	<b>NE</b>
48	Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel/la.	<b>NE</b>

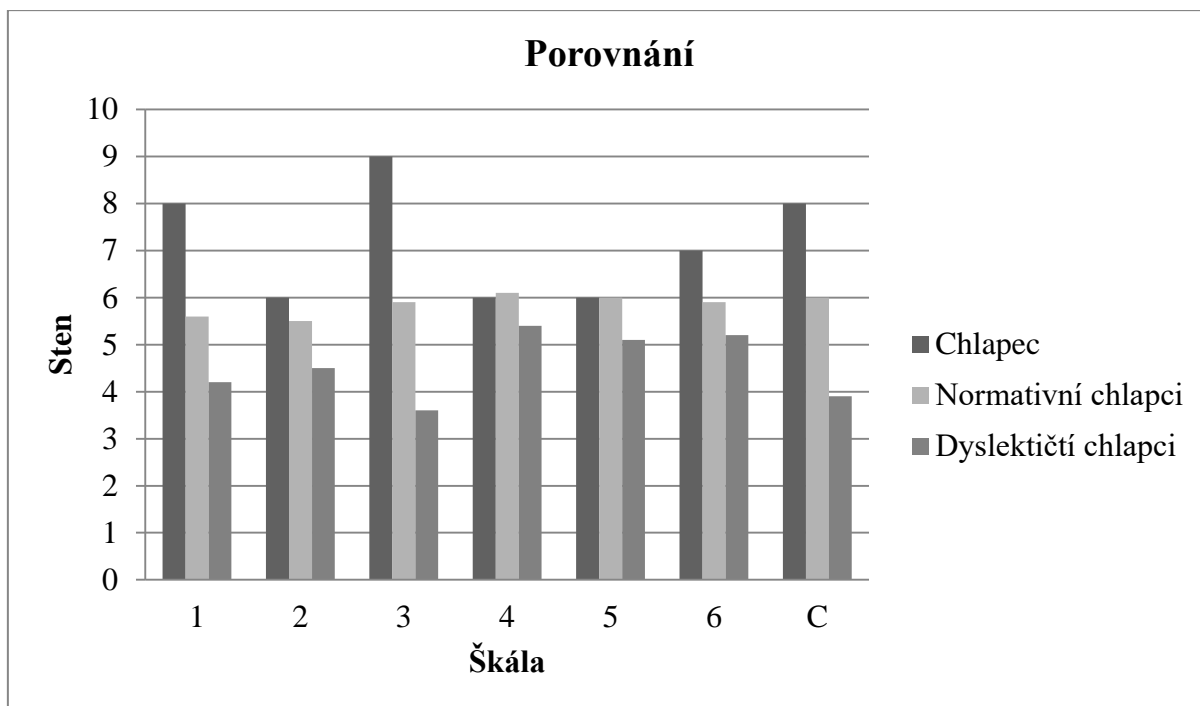
**Tab. 15:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 6. škály

Následující tabulka 16 znázorňuje vyhodnocení chlapcova dotazníku, ze kterého je zřejmé, s přihlédnutím i na steny, že se chlapec hodnotil s vysokým sebevědomím. V celkovém skóru získal 34 bodů ze 48, což odpovídá vysokému stenu 8.

VYHODNOCENÍ		
škála	hrubý skór	sten
1	6	8
2	6	6
3	8	8-10
4	4	6
5	4	6
6	6	7
<b>celkový skór:</b>	34	8

**Tab. 16:** SPAS – vyhodnocení chlapce

Graf 1 pak porovnává sebehodnocení chlapce s normativními chlapci, ale i dyslektickými, dle standardů testu SPAS ve všech škálách i celkovém skóre. Ve většině případů se chlapec hodnotil lépe než dyslektičtí chlapci, a dokonce normativní skupina chlapců. Chlapcova sebedůvěra je tedy nadprůměrná.



**Graf 1:** Porovnání výsledků SPAS chlapce s normativními a dyslektickými chlapci dle standardů testu SPAS

### 5.5.2 Případová studie 2

Deset a půl letá dívka narozena v září roku 2006, která nastoupila do školy ve svých skoro sedmi letech a jež byla vyšetřena ve ŠPZ na žádost rodičů z důvodu problematického udržení pozornosti ve škole, pomalého pracovního tempa a nejistoty při samostatné práci v prosinci roku 2014, tedy v polovině 2. ročníku. Dle rodičů byla domácí příprava pravidelná a intenzivní pod vedením matky, otec je dyslektik. Ve škole má dívka pěkné známky, na vysvědčení měla zatím vždy samé jedničky, ve volném čase hraje basketbal a obecně má ráda sportovní vyžití.

- **Analýza zprávy z vyšetření ze ŠPZ**

Podle zprávy ze ŠPZ se jedná o dívku s průměrným intelektem, s kvalitními, středně průměrnými, verbálně-produktivními schopnostmi a s nadprůměrným řešením sociálně-praktických situací, ovšem naopak v názorně-logické oblasti s dysfunkcemi ve zrakovém vnímání a s oslabenou prostorovou představivostí.

Vyšetřením ve ŠPZ byla u dívky zjištěna pomalá zraková diferenciacie s nevelkou chybovostí, oslabení v oblasti sluchové percepcie, přesněji ve sluchové diferenciaci, sluchové

analýze a syntéze delších slov a výraznější nejistota ve vizuografomotorické koordinaci, tedy v oblasti koordinace oka - ruky.

V závěru vyšetření se hovoří o dívce s průměrnými, ale nerovnoměrně rozvíjejícím kognitivním potencíálem s oslabenými percepčními schopnostmi – zrakovým postřehováním, sluchovým vnímáním a zrakově-pohybovou koordinací, jenž snižuje dívčinu kvalitu i kvantitu práce zvláště v časové zátěži a zvyšuje výkonovou nejistotu dívky. Následkem může být nekoncentrace, potíže v návaznosti a pomalejší tempo práce při samostatné práci. Bylo potvrzeno zvýšené riziko možného rozvoje SVPU.

ŠPZ doporučilo individuální péči a emoční podporu dospělé osoby – zohlednění potřeby delší časové dotace pro vypracování úkolů i následnou kontrolu, zohlednění případné specifické chybovosti v písemném projevu, využívání návodných otázek při ověřování znalostí, omezení časově ohraničené formy zkoušení, rozvíjení oslabených složek (trénování rychlého zrakového postřehování, procvičování koordinace oka – ruky, cvičení sluchové analýzy a syntézy), cvičení slabičného způsobu psaní, v angličtině prodloužení přípravné audio-orální fáze a v matematice využívání názorných pomůcek při osvojování nových dovedností, rovněž ponechávat dostatek času pro vypracování úkolů.

#### • **Poznatky z pozorování**

Dívka byla velice snaživá, přesto u ní byly zpozorovány menší deficity pozornosti a emoční labilita. Většinou se dívka hodně v hodinách hlásila, ale občas nedávala pozor a hrála si s různými předměty ve 3. ročníku, ve 4. ročníku spíše v hodinách komunikovala se spolužačkami a tím vyrušovala výuku. Dívka byla velice citlivá, a to jak ve známkování, tak k chování spolužáků vůči její osobě.

Ve čtení se občasně zadržávala, tedy čtení bylo místy sekané, navíc postupně zpomalující. Slabikování bylo problematické při obtížnějších slovech, v takovém případě bylo zaznamenáno dvojí čtení. Sem tam si dívka odhadovala a domýšlela slova. Ve 4. ročníku se dívka ve čtení o něco zlepšila, ale stále bylo místy čtení sekané a lehce pomalejší.

Dívčino psaní bylo pěkné, čitelné a i úprava sešitů pečlivá. Její písmo bylo drobnější, velikost písmen občas kolísala a skákala po řádcích, sklon v pořádku, jen lehce rovnější. Dívka poměrně často ovšem gumovala a přepisovala slova. Rychlost psaní se zdála být úměrná v porovnání s ostatními dětmi ve třídě.

Dysortografické obtíže nebyly vyzpozorovány. Jen dívce o něco déle trvalo naučit se gramatiku, zvláště pak nové učivo.



V matematice bylo znát pomalejší tempo, nejistota při počítání, hledání podpory ze strany paní učitelky a ověřování správnosti, obzvláště ve 3. ročníku. Počítání bylo většinou v pořádku, chybovost nastávala občas při počtech s většími čísly, v geometrii byla jen nepřesnost při rýsování.

Na psaní písemných prací měla dívka vždy dostatek času, i když jej ne vždy potřebovala. Známkování bylo u dívky o něco mírnější, např. při diakritických chybách.

V kolektivu se jevila dívka celkem průbojně, nejvíce času ve třídě trávila s jednou kamarádkou, ale bavila se i s ostatními děvčaty a některými chlapci. S jinými chlapci se občas hádala nebo požďuchovala.

- **Informace získané z rozhovoru**

Dívka se vyjádřila, že do školy chodí ráda podle toho, co se ten den zrovna píše za testy, např. z vlastivědy nebo matematiky. Chodí ale do školy ráda kvůli kamarádům. Na škole se jí líbí, jak se k ní chová paní učitelka, spolužačky i někteří spolužáci. Jsou na ní hodní. Na škole má také ráda kamarády, výlety a některé školní akce, např. když chodili se školou na dopravní hřiště. Naopak nemá ráda, když se jí ve škole někdo posmívá, např. za oblečení, většinou si toho ale nevšímá. Ve škole má hodně kamarádek, ale ve třídě jen jednu nejlepší. Spolužačky ve třídě se k dívce chovají jak kdy, podle toho, jakou mají zrovna náladu. Ze školních předmětů má nejraději tělesnou výchovu, protože tam hrají hry a sportují a to má dívka ráda, hodně sportuje totiž i ve volném čase, 3x týdně hraje basketbal, dále ráda jezdí na kole i na koloběžce. Angličtinu ve škole má dívka také ráda, protože jí jazyk zajímá a jednou by se chtěla dostat do Spojených států amerických. Vlastivěda dívku někdy baví a někdy ne, podle toho, jaké se zrovna probírá učivo. Dívku ve škole nebaví matematika, zdá se jí těžká, je to pro ní nejobtížnější předmět ve škole, obzvláště jí dělají problémy slovní úlohy, protože z nich nedokáže rozpoznat to důležité. Doma jí více pomáhá máma, ale táta někdy také. Když dívka něčemu nerozumí nebo něco nechápe, tak jí to rodiče vždy vysvětlí. Také dívce kontrolují domácí úkoly a zkouší ji z učiva. Vypracování domácích úkolů zabere dívce přibližně dvacet minut denně a před testem se většinou učí tak dvě hodiny. Čtení nemá dívka moc ráda, protože se musí příliš soustředit na činnost a pak si nepamatuje obsah, číst doma ale musí, avšak dává přednost časopisům s komiksy.

- **Analýza dotazníku SPAS**

Dívka vyplňovala dotazník pečlivě, zdálo se, že nad otázkami a jejich odpověďmi dosti přemýšlí. Následující tabulky 17 – 22 ukazují, jak dívka odpovídala v jednotlivých škálách.

Tučně vyznačené odpovědi opět značí získané body ve skóru. Dívka se hodnotila velice kriticky v rámci jejich obecných schopností a také matematiky, přestože je ve škole jedničkářkou. Nejlépe se pak hodnotila v pravopise.

1. ŠKÁLA – OBECNÉ SCHOPNOSTI		
číslo otázky	otázka	odpověď
1	Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	NE
7	Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád/a když mi někdo pomůže.	ANO
13	Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO
19	Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl/a.	ANO
25	Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval/a bych trochu víc času.	NE
31	Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	NE
37	Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet.	NE
43	Patřím mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	NE

Tab. 17: SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 1. škály

2. ŠKÁLA – MATEMATIKA		
číslo otázky	otázka	odpověď
2	Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	NE
8	Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO
14	Násobilku jsem se naučil/a lehce, nedělá mi potíže.	NE
20	Nejlepší známky dostávám z matematiky.	NE
26	Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	NE
32	Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý/á.	NE
38	Jsem špatný/á na matematiku, moc mi nejde.	ANO
44	Násobení a dělení je pro mě hračka.	NE

Tab. 18: SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 2. škály

3. ŠKÁLA – ČTENÍ		
číslo otázky	otázka	odpověď

3	Čtu pořad ještě dost nejistě. Potřeboval/a bych číst líp.	ANO
9	Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad/a čtu nahlas.	ANO
15	Se čtením jsem míval/a potíže. Dost jsem se natrápil/a, než jsem se naučil/a rychle číst.	NE
21	Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	NE
27	Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl/a spoustu knížek.	NE
33	Číst jsem se naučil/a velice brzy, bez potíží.	NE
39	Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	NE
45	Ze čtení jsem vždycky dostával/a pochvalu a dobré známky.	ANO

**Tab. 19:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 3. škály

4. ŠKÁLA – PRAVOPIS		
číslo otázky	otázka	odpověď
4	Jsem docela dobrý/á v pravopise.	ANO
10	Jsem spokojený/á s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO
16	Diktáty nenávidím.	NE
22	V diktátech mívám hodně chyb.	NE
28	Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO
34	Když mám napsat sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád/a.	NE
40	Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	NE
46	Na pravopis se špatně soustředuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	NE

**Tab. 20:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 4. škály

5. ŠKÁLA – PSANÍ		
číslo otázky	otázka	odpověď
5	Ve škole píši dost ošklivě.	ANO
11	Mám hezké, úhledné písmo.	NE

17	Ze psaní jsem vždy dostával/a pochvalu a pěkné známky.	<b>ANO</b>
23	Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO
29	Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	<b>ANO</b>
35	Při psaní škrábu jako kocour.	<b>NE</b>
41	Úkoly jsem musel/a často přepisovat, jak byly naškrábané.	<b>NE</b>
47	Moje písmo je bezvadné.	NE

**Tab. 21:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 5. škály

6. ŠKÁLA – SEBEDŮVĚRA		
číslo otázky	otázka	odpověď
6	Sám/sama si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	<b>NE</b>
12	Mezi dětmi ve třídě bývám často první.	NE
18	Školní prověrky zvládám celkem lehce.	NE
24	Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	<b>NE</b>
30	Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	NE
36	Sám/sama si myslím, že moje nadání je docela slabé.	<b>NE</b>
42	Zkoušené ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO
48	Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel/la.	ANO

**Tab. 22:** SPAS – odpovědi dívky na otázky 6. škály

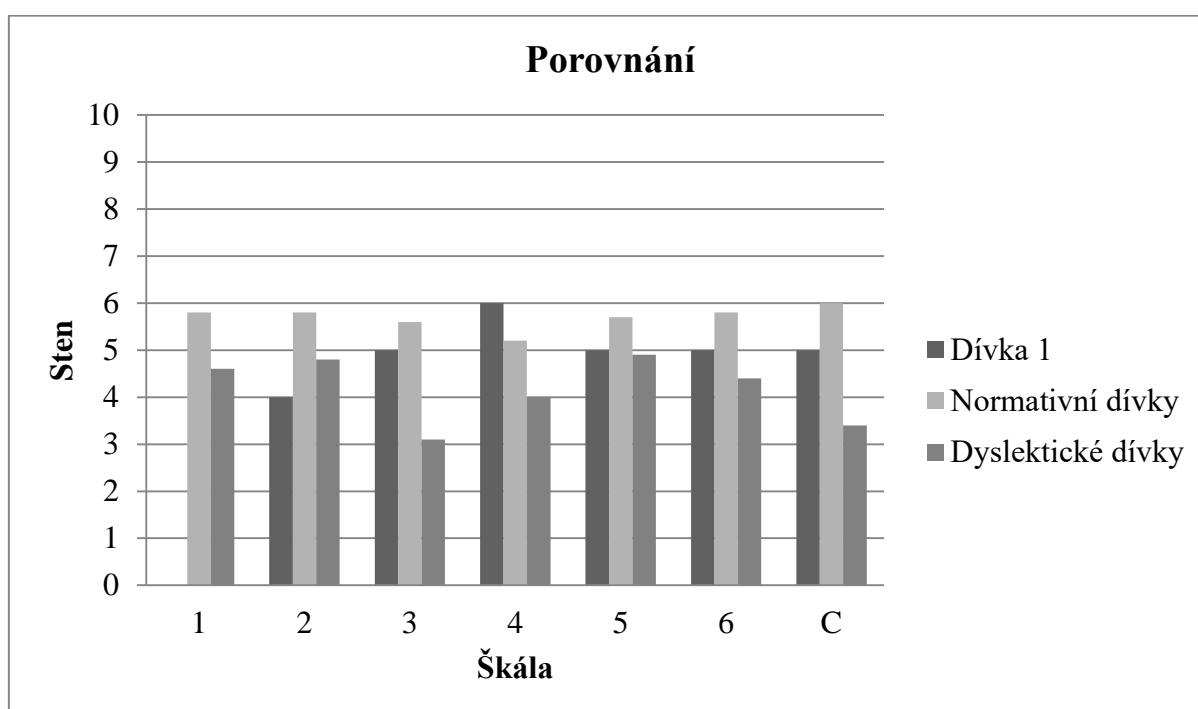
Následující tabulka 23 ukazuje vyhodnocení dívčina dotazníku. Kromě výsledku 1. škály je dívčino sebehodnocení podle stenů vyrovnané. V celkovém skóre dívka získala 21 bodů ze 48, tedy necelou polovinu.

VYHODNOCENÍ		
škála	hrubý skór	sten
1	2	0
2	2	4
3	4	5
4	6	6
5	4	5

6	3	5
<b>celkový skór:</b>	21	5

**Tab. 23:** SPAS – vyhodnocení dívky 1

Graf 2 ukazuje porovnání dívčích výsledků v dotazníku normativními i dyslektickými dívkami dle standardu dotazníku SPAS. Sebehodnocení obecných schopností je u dívky velice nízké. Ve většině případů se dívka hodnotila výše než je průměr sebehodnocení dyslektických dívek, v pravopise dokonce více než je průměr sebehodnocení normativních dívek. Celkově se dívka hodnotila průměrně.



**Graf 2:** Porovnání výsledků SPAS dívky 1 s normativními a dyslektickými dívkami dle standardů testu SPAS

### 5.5.3 Případová studie 3

Desetiletá dívka narozena v lednu roku 2007, která nastoupila do školy v šesti a půl letech a poprvé byla ve ŠPZ vyšetřena na žádost matky s doporučením třídní učitelky kvůli obtížím ve čtení a psaní, se slovními úlohami v matematice a pro pomalé pracovní tempo v říjnu roku 2014 na začátku 2. ročníku. Další vyšetření bylo na žádost rodičů z důvodu posouzení aktuální míry speciálních vzdělávacích potřeb dívky v září roku 2015 na začátku 3. třídy, kdy dle otce měla dívka potíže se soustředěním, byla nepozorná a roztěkaná. Příprava do školy

byla pravidelná s nutnou pomocí ze strany matky. Školní výsledky dívky jsou víceméně průměrné, na vysvědčení mívá dvojky z českého jazyka a z matematiky. Ve volném čase dívka hraje basketbal a ráda maluje.

- **Analýza poslední zprávy z vyšetření ze ŠPZ**

Dle poslední zprávy ze ŠPZ se jedná o dívku s nerovnoměrně rozloženým nadáním. Zatímco verbálně-produktivní složky má snižené do pásma mírného populačního podprůměru, názorově-logické myšlení má dívka průměrně rozvinuté.

Při posledním vyšetření ve ŠPZ přetrvávalo u dívky oslabení ve vizuální diferenciaci v postřehování rozdílů a detailů, které bylo podprůměrné, zatímco vizuo-grafomotorická koordinace, překreslování geometrických obrazců, byla bez větších obtíží. Výraznější oslabení u dívky přetrvávalo v oblasti sluchové percepce, obzvláště ve sluchové diferenciaci, zvládnuta nebyla ani sluchová syntéza delších slov a i sluchová analýza se jevila nejistě. Oslabení rovněž přetrvávalo v rámci artikulační obratnosti a jemné motoriky ruky. Pravolevá orientace dívce již nedělala problémy.

V závěru bylo potvrzeno přetrvávající oslabení v oblasti percepčně-motorických funkcí, především v rámci zrakového postřehování, sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy, které se formou specifických potíží může promítat do školního výkonu dívky, jenž může jevit dyslektické a dysortografické obtíže, obzvláště při časové zátěži. Závěrem je dívka se speciálně vzdělávacími potřebami, která má projevy SVPU mírnějšího charakteru.

ŠPZ doporučilo podpůrná opatření – zohledňování potřeby delší časové dotace pro práci s texty (čtení zadání, vypracování úkolů i následnou kontrolu), adekvátní krácení písemných prací (volit doplňovací cvičení a krácené diktáty), ověřování porozumění (případně poskytování doplňujících informací, průběžné kontrolování a případně i korigování postupů řešení), využívání zrakové opory (nezadávat úkoly jen slovně), upřednostňování ústního ověřování znalostí s možností využití návodných otázek včetně upřednostňování ústního projevu v cizím jazyce, využívání názorných pomůcek a pracování na rozvoji pracovní strategie (plánování postupů, krokování). V rámci intervenční podpory bylo doporučeno se na škole zaměřit na rozvoj rychlého zrakového postřehování detailů, rozvoj sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy a pokračovat v rozvoji sluchové paměti. Dále podporovat přesné čtení a psaní a zadávat znění zadání slovních úloh. V rámci domácí péče ŠPZ doporučilo obdobnou práci jako ve škole a zachovat zájmové aktivity, strukturovat čas, plánovat přípravy do školy a větší množství učiva se naučit během víkendů a přes týden pak vždy zopakovat.

- **Poznatky z pozorování**

U dívky byla upozorována zvýšená unavitelnost, ale jiné nespecifické projevy ne. Většinou byla dívka v hodinách klidná a soustředěná, jen občas si s něčím hrála.

Čtení u dívky bylo pomalé, sekané se špatnou intonací a s častými pauzami a občasnými chybami. Dívka často zaměňovala tvarově podobná písmena, přidávala nebo naopak vynechávala písmena ve slovech, přehazovala pořadí slov a problémem se jevila také analýza a syntéza slov. Navíc u dívky přetrvává dvojitě čtení. Celkově bylo čtení i ve 4. ročníku dost nejisté a slabší.

Dívka má čitelné písmo, ale chybí úprava. Nebyly upozorovány však žádné dysgrafické chyby, jen písmena občas poskakovaly na řádcích a dívka poměrně často gumovala a přepisovala slova.

Dívka dělala při psaní poměrně hodně specifických dysortografických chyb, problémem bylo rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek, dále vynechávala nebo přesmykovala písmena ve slovech. Naučení nového gramatického učiva dívku stálo hodně úsilí. Problémy se projevovaly při sledování v obou ročnících.

V matematice největším problémem pro dívku byly slovní úlohy, které ne vždy chápala a často použila špatnou početní operaci a to jak ve 3. ročníku, tak i ve 4.

Dívka na vypracování písemných prací měla vždy dostatek času dle její potřeby. Místo diktátů dostávala doplňovací cvičení. Zadaní při písemných prací bylo vždy písemné. Paní učitelka navíc hodnotila dívku mírněji s ohledem na specifické dysortografické chyby.

V kolektivu se jevila dívka nevýrazně. Nejvíce času o přestávkách trávila se spolusedícím kamarádem, ale s ostatními dětmi ve třídě neměla problémy.

- **Informace získané z rozhovoru**

Dívka někdy chodí do školy docela ráda, nejraději má čtvrtek, protože je škola jen čtyři vyučovací hodiny, nerada má pak pondělí, kdy je vyučovacích hodin šest, což je pro dívku náročnější a únavné. Na škole má nejraději výlety a kamarády, ve třídě má poměrně dost kamarádů a asi tři nejlepší. Naopak nemá na škole ráda učení a to, že se musí hodně učit i doma. Nejoblíbenějším jejím předmětem je tělesná výchova, kde hrají různé hry, a matematika, protože jí baví počítání příkladů, obzvláště násobení pod sebou. Nemá ráda klasické hodiny českého jazyka, obzvláště když píšou testy, které jsou pro ni těžké. Čtení a sloh ve škole jí ale baví. Největší potíže jí ve škole tedy dělá pravopis, momentálně psaní i/y na konci slov. Doma jí pomáhá s úkoly nejčastěji maminka, která jí také zkouší před testy a trénuje s dívkou pravopis, nejvíce, když se ve škole probírá nové učivo. Domácí úkoly

vypracovává denně asi hodinu, když jsou pro ni těžké, dělá je s mámou. Před velkými testy se hodně učí, někdy až dvě hodiny. Čtení knížek je pro dívku nezajímavé a nebaví ji. Dívka nemá ráda, když číst doma musí. Raději než knížky čte komiksy, např. Čtyřlístek.

- **Analýza dotazníku SPAS**

Dívka vyplňovala dotazník celkem rychle, na některé otázky odpověděla rychle, nad jinými bylo vidět, že přemýšlí. Následující tabulky 24 – 29 ukazují, jak dívka odpovídala v jednotlivých škálách. Tučně vyznačené odpovědi opět značí získané body ve skóru. Dívčino sebehodnocení bylo poměrně rozporuplné. Nejlépe se hodnotila v matematice a ve psaní, nejhůře ve čtení a otázkách sebedůvěry. Její sebehodnocení v rámci čtení nebylo žádným překvapením s přihlédnutím k jejím problémům. Naopak sebehodnocení v matematice bylo velkým překvapením, a to z důvodu, že se dívka ve třídním kolektivu jevila v matematice průměrně.

1. ŠKÁLA – OBECNÉ SCHOPNOSTI		
číslo otázky	otázka	odpověď
1	Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	NE
7	Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád/a když mi někdo pomůže.	ANO
13	Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO
19	Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl/a.	ANO
25	Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval/a bych trochu víc času.	ANO
31	Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO
37	Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO
43	Patřím mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO

**Tab. 24:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 1. škály

2. ŠKÁLA – MATEMATIKA		
číslo otázky	otázka	odpověď
2	Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO
8	Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO
14	Násobilku jsem se naučil/a lehce, nedělá mi potíže.	ANO



20	Nejlepší známky dostávám z matematiky.	<b>ANO</b>
26	Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	<b>ANO</b>
32	Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý/á.	<b>NE</b>
38	Jsem špatný/á na matematiku, moc mi nejde.	<b>NE</b>
44	Násobení a dělení je pro mě hračka.	<b>ANO</b>

**Tab. 25:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 2. škály

<b>3. ŠKÁLA – ČTENÍ</b>		
<b>číslo otázky</b>	<b>otázka</b>	<b>odpověď</b>
3	Čtu pořad ještě dost nejistě. Potřeboval/a bych číst líp.	ANO
9	Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad/a čtu nahlas.	ANO
15	Se čtením jsem míval/a potíže. Dost jsem se natrápil/a, než jsem se naučil/a rychle číst.	<b>NE</b>
21	Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO
27	Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl/a spoustu knížek.	NE
33	Číst jsem se naučil/a velice brzy, bez potíží.	NE
39	Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO
45	Ze čtení jsem vždycky dostával/a pochvalu a dobré známky.	NE

**Tab. 26:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 3. škály

<b>4. ŠKÁLA – PRAVOPIS</b>		
<b>číslo otázky</b>	<b>otázka</b>	<b>odpověď</b>
4	Jsem docela dobrý/á v pravopise.	NE
10	Jsem spokojený/á s tím, jak mi jdou diktáty.	NE
16	Diktáty nenávidím.	ANO
22	V diktátech mívám hodně chyb.	ANO
28	Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	<b>ANO</b>
34	Když mám napsat sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád/a.	<b>ANO</b>
40	Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty	ANO

	dělají ze školy otravu.	
46	Na pravopis se špatně soustředuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	NE

**Tab. 27:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 4. škály

5. ŠKÁLA – PSANÍ		
číslo otázky	otázka	odpověď
5	Ve škole píši dost ošklivě.	NE
11	Mám hezké, úhledné písmo.	ANO
17	Ze psaní jsem vždy dostával/a pochvalu a pěkné známky.	ANO
23	Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	NE
29	Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO
35	Při psaní škrábu jako kocour.	NE
41	Úkoly jsem musel/a často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO
47	Moje písmo je bezvadné.	ANO

**Tab. 28:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 5. škály

6. ŠKÁLA – SEBEDŮVĚRA		
číslo otázky	otázka	odpověď
6	Sám/sama si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO
12	Mezi dětmi ve třídě bývám často první.	NE
18	Školní prověrky zvládám celkem lehce.	NE
24	Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO
30	Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	NE
36	Sám/sama si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO
42	Zkoušené ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO
48	Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel/la.	NE

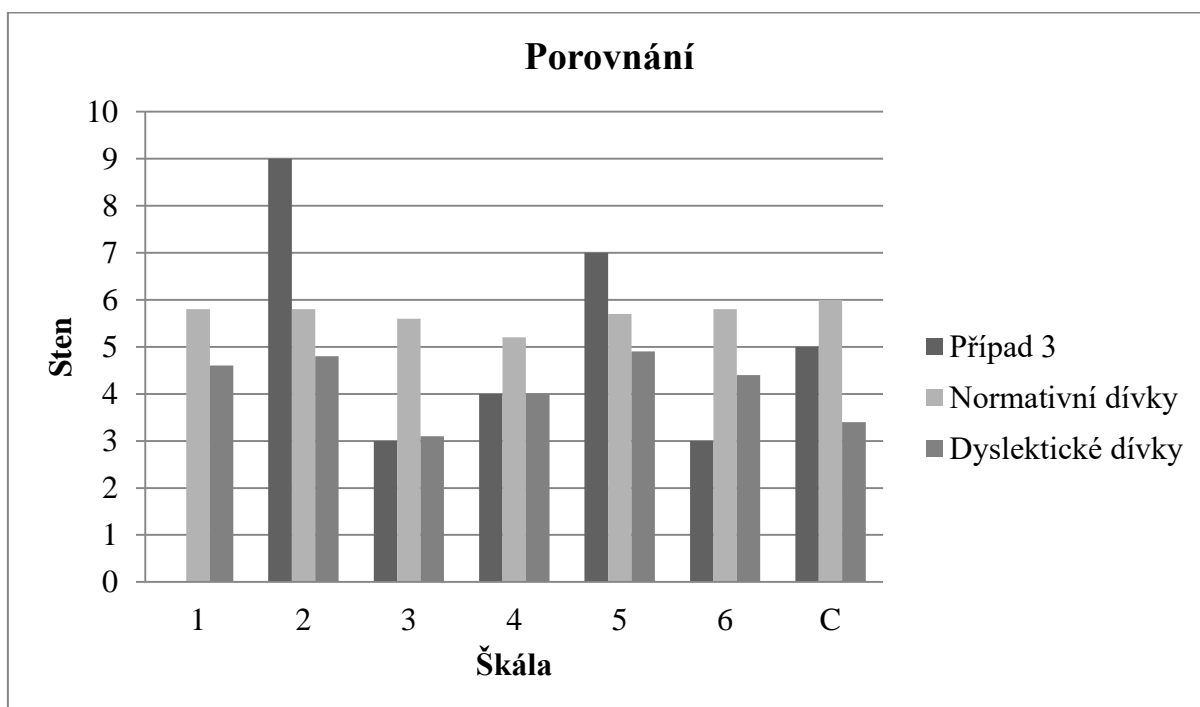
**Tab. 29:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 6. škály

Tabulka 30 ukazuje kompletní vyhodnocení dívčina dotazníku. Z tabulky je viditelné, že se dívka hodnotila ve škálách dosti různě. Nejhůře dopadlo její sebehodnocení v obecných schopnostech. Nejlépe v matematice. Dívka získala 22 bodů ze 48, což je necelá polovina.

VYHODNOCENÍ		
škála	hrubý skór	sten
1	2	0
2	8	8-10
3	1	3
4	3	4
5	7	7
6	1	3
<b>celkový skór:</b>	22	5

**Tab. 30:** SPAS – vyhodnocení dívky 2

Graf 3 znázorňuje porovnání dívčích výsledků v dotazníku se sebehodnocením normativních a dyslektických dívek ve všech škálách i v celkovém skóre dle standardů dotazníku SPAS. Dívčiny výsledky jsou dosti kolísavé. Ovšem v celkovém skóre by se dalo říci, že dívčino sebehodnocení je průměrné, a to i v porovnání s normativní skupinou dívek s ohledem ke standartní odchylce (viz tabulka 8).



**Graf 3:** Porovnání výsledků SPAS dívky 2 s normativními a dyslektickými dívkami dle standardů testů SPAS

## 5.6 Vyhodnocení a závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření se soustředilo na tři případové studie žáků se SVPU nyní ve 4. Ročníku ZŠ. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení všech tří vybraných dětí za podmínek respektování doporučení ŠPZ, individuálního přístupu učitelky a podpory rodičů. Z hlavního cíle vycházelo celkem pět dílčích cílů: Zjistit závěr ze zprávy ze školského poradenského zařízení jednotlivých dětí, specifikovat pozorovatelné projevy SVPU u jednotlivých dětí, vypočítat individuální podporu poskytovanou učitelkou u jednotlivých dětí a porovnat ji s doporučeními ze ŠPZ, zjistit, co jednotlivé děti ve škole baví a co naopak nebaví a zda to má nějakou spojitost s jejich problémem v učení a vypátrat strategii učení jednotlivých dětí a pomoc rodičů s jejich učením.

Stanoveno bylo osm výzkumných otázek vztahujících se k hlavnímu, i dílčím cílům:

- Na první výzkumnou otázku „*Jaký je závěr vyšetření ze ŠPZ jednotlivých dětí?*“ bylo odpovězeno v analýzách zpráv ze ŠPZ každého dítěte:
  - U chlapce byly zjištěny nezralé percepčně-motorické funkce projevující se ve psaní a čtení.
  - Dívka 1 vykazovala nerovnoměrně rozvíjející se kognitivní potencial s oslabenými percepčními schopnostmi. Bylo potvrzeno zvýšené riziko rozvoje SVPU.
  - U dívky 1 bylo potvrzeno oslabení percepčně-motorických funkcí značící dyslektické a dysortografické obtíže.
- Druhá výzkumná otázka „*Které projevy SPU mají jednotlivé děti?*“ byla odpozorována v rámci pozorování dětí ve školním prostředí:
  - Chlapec má z nescifických projevů deficity pozornosti, zvýšenou unavitelnost, v menší míře deficity pozornosti, motorické deficity a obtíže v jazyce a řeči, ze specifických projevů dyslexie v menší míře záměny tvarově podobných písmen, vynechávání písmen ve slově, problémem je také analýza a syntéza slov, ze specifických projevů dysgrafie velké nebo naopak malé písmo, neschopnost udržet písmena na řádku, neupravený písemný projev – časté gumování a přepisování písmen a pomalé tempo psaní. Specifické projevy dysortografie nebyly téměř žádné, jen občasné vynechávání písmen ve slovech a spojování slov. V matematice si chlapec vedl dobře, problémem občas byly jen složité slovní úlohy a úprava v geometrii.

- Dívka 1 téměř nemá nespecifické projevy, jen v malé míře deficity pozornosti a emoční labilitu. Ze specifických projevů dyslexie má dívka problémy ve slabikování při obtížnějších slovech, v takovém případě přetrvává dvojí čtení, dále odhadování a domýšlení slov, ze specifických projevů dysgrafie neschopnost udržet písmena na řádku a časté přepisování a gumování. Dysortografické obtíže nebyly vyzorovány, jedině, že dívce trvalo o něco déle naučit se nové učivo v gramatice. V matematice bylo lehce problémem počítání s většími čísly a nepřesnost rýsování v geometrii.
- Dívka 3 má z nespecifických projevů pouze zvýšenou unavitelnost, ze specifických projevů dyslexie pak záměny tvarově podobných písmen, přidávání nebo naopak vynechávání písmen ve slovech, přehazování pořadí slov, problémem je i analýza a syntéza slov, přetrvávající dvojí čtení a čtení s porozuměním. Z dysgrafických projevů nemá dívka téměř žádné, jen občasné neudržení písmen na řádku a časté gumování, přepisování, ze specifických projevů dysortografie zvýšený počet specifických dysortografických chyb, problémové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, vynechávání i přesmykování písmen ve slovech a déle dívce trvalo si osvojit nové gramatické pravidlo. V matematice byly problémem jen slovní úlohy.
- Třetí výzkumná otázka „*Jaká je poskytována individuální podpora ze strany učitele jednotlivým dětem a shoduje se s doporučením ze ŠPZ?*“ byla rovněž zjištěna při pozorování dětí ve škole a následné zjištění bylo porovnáno s doporučením ze zprávy ŠPZ.
  - Chlapci bylo ze strany učitelky poskytováno vždy dostatek času na vypracování, známkování v českém jazyce bylo o něco mírnější v porovnání se spolužáky a úprava nebyla hodnocena. V tomto případě učitelka jednala dle doporučení ŠPZ.
  - Dívce 2 bylo opět ze strany učitelky poskytováno vždy dostatek času na vypracování a známkování bylo mírnější s přihlédnutím k jejímu problému. Z velké části doporučení ŠPZ byla ve škole uznávána.
  - Dívce 3 bylo rovněž poskytnuto vždy dostatek času na vypracování např. písemných prací, místo diktátů dívka vyplňovala doplňovací cvičení a zadání písemných prací měla vždy písemné, hodnocení v případě dívky bylo mírnější s ohledem na specifické dysortografické chyby. I v tomto případě učitelka pracovala s doporučeními ŠPZ.
- Na čtvrtou výzkumnou otázku „*Které předměty mají jednotlivé děti rády, které ne, a má to nějakou spojitost s jejich problémem?*“ děti odpověděly v rozhovoru. Výzkumník poté jejich odpovědi porovnal s vysledovanými specifickými problémy:

- Oblíbenými předměty chlapce jsou výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova, naopak nemá rád přírodovědu a vlastivědu. K českému jazyku se kromě diktátů staví neutrálně, tedy oblíbenost a neoblíbenost školních předmětů v tomto případě s chlapcovými problémy příliš nesouvisí.
- Dívku 1 ve škole baví tělesná výchova a angličtina, naopak dívku příliš nebaví a nemá ráda matematiku a vlastivědu. Neoblíbenost matematiky může mít spojitost s dívčínými specifickými problémy.
- Dívka 2 má z vyučovacích předmětů ráda tělesnou výchovu a matematiku, naopak český jazyk (gramatiku) dívka ráda nemá a to z důvodu, že je pro ní čeština těžká. Neoblíbenost českého jazyka (gramatiky) pravděpodobně souvisí s dívčínými dysortografickými obtížemi.
- Na pátou výzkumnou otázku „*Jakým způsobem pomáhají rodiče jednotlivým dětem s přípravou do školy?*“ odpověděly děti také v rozhovoru:
  - Chlapci pomáhají rodiče tak, že mu kontrolují domácí úkoly a zkouší je před testy. Také s ním trénují příklady do matematiky, když to chlapec potřebuje.
  - Rodiče dívky 1 se školou také pomáhají. Když dívka něčemu nerozumí nebo něco nechápe, rodiče jí to vysvětlí, dále ji kontrolují domácí úkoly a zkouší ji z probraného učiva.
  - Dívce 2 rodiče pomáhají doma s úkoly, rovněž ji zkouší před testy a také s ní procvičují gramatiku.
- Šestá výzkumná otázka „*Jaké jsou studijní výsledky jednotlivých dětí?*“ byla zjištěna prostřednictvím pozorování a testovacího sešitu dotazníku SPAS:
  - Studijní výsledky chlapce jsou výborné, chlapce měl vždy samé jedničky na vysvědčení ze všech školních předmětů.
  - Studijní výsledky dívky 1 jsou rovněž výborné, obdobné jako u chlapce.
  - Studijní výsledky dívky 2 jsou chvalitebné, dívka většinou mívá na vysvědčení dvojku z českého jazyka i z matematiky.
- Ke zjištění sedmé výzkumné otázky „*Jsou jednotlivé děti ve škole spokojeni?*“ bylo zapotřebí sledování chování dětí ve škole ve výuce i mimo ni. Ověření otázky pak proběhlo formou vhodných otázek v rozhovoru s dětmi:
  - Chlapec má školu rád, protože se tam stýká se svými kamarády a také má rád školní výlety a akce. Ve třídě má dost kamarádů a asi 3 – 4 nejlepší. Celkově chlapec působil ve škole šťastným dojmem, i když převážně trávil volný čas ve škole s jinými chlapci. Dalo by se tedy říci, že je chlapec ve škole spokojený.

- Dívka 1 má většinou školu ráda, ovlivňuje to psaní testů. Dívka má školu ráda, protože se k ní ve škole chová hezky paní učitelka, spolužačky i někteří spolužáci, dále ráda se školou jezdí na školní výlety a jiné školní akce. Ve škole má dívka kamarádky, ve třídě tráví nejvíce času se svojí nejlepší kamarádkou. S některými chlapci se dívka ve škole občas hádala nebo se s nimi požd'uchovala, avšak v přijatelné míře. I zde se tedy dívka jevila spokojeně.
- Dívka 2 se staví ke škole neutrálně, někdy tam chodí dívka ráda a jindy ne, ovlivňuje to počet vyučovacích hodin dne. Na škole má ale ráda své kamarády a školní výlety. Ve škole má dívka kamarády mezi děvčaty i chlapci, ve třídě má asi tři nejlepší přátelé. Dívka 2 se jeví spokojeně ve školním prostředí, ale problémem je učení.
- Na poslední, osmou, výzkumnou otázku „*Jaká je úroveň sebehodnocení jednotlivých dětí?*“ děti odpověděly prostřednictvím standardizovaného dotazníku SPAS:
  - Celkové sebehodnocení chlapce bylo v porovnání standardů dotazníku s dyslektickými, ale i s normativními chlapci nadprůměrné.
  - Celkové sebehodnocení dívky 1 bylo v porovnání standardů dotazníku s dyslektickými dívkami nadprůměrné, v porovnání s normativními dívkami průměrné s ohledem ke standartní odchylce.
  - Celkové sebehodnocení dívky 2 bylo obdobné jako u dívky 1.

Z odpovědí na otázky vyplývá, že všechny vybrané děti za podmínek respektování doporučení ŠPZ, individuálního přístupu učitelky a podpory rodičů zažívají ve škole úspěchy, jsou úspěšné alespoň v některých předmětech, dále se jeví se ve škole spokojeni a jejich sebehodnocení je průměrné, nebo dokonce nadprůměrné. Hlavní cíl výzkumného šetření byl tedy splněn. Splněny byly stejně tak cíle dílčí, jelikož závěry ze zpráv ze ŠPZ jednotlivých dětí byly zjištěny, pozorovatelné projevy SVPU u jednotlivých dětí byly specifikovány, podpora poskytovaná učitelkou jednotlivým dětem byla vyzorována a porovnána s doporučeními ze ŠPZ, dále bylo zjištěno, které předměty jednotlivé děti ve škole baví a zda to má spojitost s jejich problémy a nakonec i strategie učení jednotlivých dětí a pomoc rodičů s jejich učením byla vypátrána.

Předpoklad, že žáci se SVPU v běžné třídě ZŠ nemusejí být poznamenáni školním neúspěchem a trpět nedostatkem sebevědomí za podmínek stanovených pak v hlavním cíli, byl v těchto případech potvrzen. Výzkumník však bere v úvahu, že by to tak nemuselo být v jiných případech, např. u žáků se silnými SVPU, navíc např. přidružených s vývojovými poruchami řeči nebo s menší inteligencí dítěte. V takových případech je jistě důležité dbát na

rady odborníků v PPP a SPCL, zda dítě zařadit do běžné základní školy nebo do školy speciální. V ČR jsou navíc i speciální školy orientované přímo pro žáky se SVPU.



## Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou specifických vývojových poruch učení u žáků na 1. stupni základních škol, přiblížila jsem onu problematiku z pohledu poruch, ale také z pohledu vývojové psychologie dítěte daného věku a z pohledu české legislativy.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení vybraných žáků vzdělávaných v hlavním proudu a to za podmínek respektování doporučení školského poradenského zařízení, individuálního přístupu učitelky a podpory rodičů.

V úvodu práce, tedy v 1. kapitole, jsem se zaměřila na teorii specifických vývojových poruch učení. Terminologicky jsem vymezila tyto poruchy, i když v české sféře je terminologie velmi nejednotná. Stejný problém nastává i s definováním poruch, protože definicí je také mnoho, avšak autoři se shodují, že se jedná o specifické problémy při osvojování školních dovedností. Dále jsem poruchy klasifikovala, dílčími poruchami jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. Všechny poruchy byly v práci blíže definované. Neopomenula jsem ani možné příčiny vzniku těchto poruch a rovněž jejich projevy, ať už specifické, vztahující se ke každé výše zmíněné poruše zvlášť, tak nespécifické, které se mohou projevit u všech poruch učení. První kapitolu pak uzavírá diagnostika, jež začíná na půdě školy a pokračuje na odborných pracovištích, v případě specifických vývojových poruch učení hovořím o psychologických poradnách a speciálně-pedagogických centrech logopedických.

Druhá kapitola je o něco praktičtěji zaměřená a zabývá se intervencí poruch. Nejprve jsem vytyčila definici intervence a následně se pokusila intervenci porovnat se starším pojmem – reedukací, který se používal dříve. Dle mého názoru se jedná o pojmy stejného významu, kde nejpodstatnější je snaha pomoci jedinci s poruchou. S tím souvisí i obecné zásady pro práci s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, které jsem poté rozebrala. Kapitola končí intervencí jednotlivých poruch, kam jsem zahrнула i intervenci percepčně-kognitivních funkcí, které s poruchami velmi úzce souvisí.

V další kapitole jsem pojmla žáky 1. stupně základních škol z psychologického hlediska a charakterizovala jsem děti středního školního věku z pohledu vývoje. Neopomněla jsem na specifika osobnosti dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení, které často trpí sociálními a emocionálními problémy.

Předposlední kapitola je zaměřená na legislativu žáků s poruchami učení. Zkráceně jsem popsala inkluzivní vzdělávání, které nově máme i u nás v České republice a to od září roku

2016, dále jsem se věnovala legislativnímu zakotvení, kde stěžejním je školský zákon. Součástí legislativy jsou kutikulární dokumenty, které řídí vzdělávání v naší zemi. Pro žáky 1. stupně základní školy, a tedy i integrované žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, je stěžejní Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Kapitola dále pokračuje charakteristikou individuálních vzdělávacích plánů a probírá hodnocení a klasifikaci žáků s poruchami učení opět z pohledu legislativy.

Poslední kapitolu jsem věnovala svému výzkumnému šetření, které bylo zaměřeno na případovou studii tří žáků dnes 4. ročníku plnoorganizované základní školy v jednom z krajských měst. Případová studie byla zaměřena na zjištění školní úspěšnosti, spokojenosti a sebehodnocení vybraných žáků, kdy jsem předpokládala, že pokud je u žáků dodržováno doporučení ze školského poradenského zařízení a učitelka i rodiče žákům věnují individuální podporu, pak jejich porucha nemá na jejich školní úspěšnost, spokojenost a sebehodnocení výrazný negativní vliv, přestože spousta předešlých výzkumů dokázalo menší sebevědomí žáků se specifickými vývojovými poruchami učení.

Použila jsem několik metod k požadovanému zjištění a to analýzu zpráv ze školského poradenského zařízení, pozorování žáků v jejich přirozeném prostředí – ve škole, dále rozhovor s žáky a nakonec standardizovaný *Dotazník sebepečení školní úspěšnosti žáků*.

Závěrem výzkumného šetření bylo, že vybraný žák a vybrané žákyně ve škole zažívali úspěchy, zdáli se být ve škole spokojeni a hodnotili se průměrně, dokonce chlapec nadprůměrně. Cíl výzkumného šetření jsem tedy splnila. Jsem si však vědoma toho, že zjištění platí pouze pro zkoumaného žáka a žákyně a nelze předpokládat, že to bude platit u všech žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách při vytyčených podmínkách. Bylo by zajímavé zjistit, u kolika procent žáků s poruchami učení by můj předpoklad a zjištění platilo, to však již není tématem této práce.

## Seznam použité literatury a jiných pramenů

### Odborná literatura:

- ANDERLIKOVÁ Lore. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Přeložila Irena MARUŠINCOVÁ. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ Miroslava. *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělání*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BLAŽKOVÁ Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
- DVOŘÁK Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998, 192 s. Logopaedia clinica.
- JOŠŤ Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ Drahomíra a ŽÁČKOVÁ Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 176 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KOZÁKOVÁ Radka. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 106 s. Ediční řada. ISBN 978-80-244-4259-4.
- KROUPOVÁ Kateřina a kolektiv. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 328 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUCHARSKÁ Anna a kolektiv. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 166 s. ISBN 1211670X.
- MATĚJČEK Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN (Státní pedagogické nakladatelství), 1988. 238 s. Knižnice speciální pedagogiky.
- MATĚJČEK Zdeněk. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK Zdeněk a VÁGNEROVÁ Marie. *SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1987.
- MATĚJČEK Zdeněk, VÁGNEROVÁ Marie a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum (Univerzita Karlova), 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8.

- NOVOTNÁ Lenka, HŘICHOVÁ Miloslava a MIŇHOVÁ Jana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. 82 s. ISBN 80-7043-281-0.
- NOVOTNÁ Marie a KREMLIČKOVÁ Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
- PLEVOVÁ Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie: Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1412-0.
- POKORNÁ Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PTÁČEK Radek a KUŽELOVÁ Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2013. 64 s. ISBN 978-80-7421-060-0.
- ŘÍČAN Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SELIKOWITZ Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložila Andrea CIVÍNOVÁ. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 136 s. edice pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- SMEČKOVÁ Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností – vstup do problematiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3718-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ Jitka, BINAROVÁ Ivana, HOLÁSKOVÁ Kamila, PETROVÁ Alena, PLEVOVÁ Irena a PUGNEROVÁ Michaela. *Přehled vývojové psychologie*. 3, upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠKODOVÁ Eva, JEDLIČKA Ivan a kolektiv. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- TANNENBERGEROVÁ Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- THOROVÁ Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

- VÁGNEROVÁ Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 278 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-525-6.
- VÁVROVÁ Petra a PETŘKOVÁ Anna. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky: Studijní text pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 86 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3851-1.
- VITÁSKOVÁ Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 49 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.
- ZELINKOVÁ Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

#### **Kapitoly z odborné literatury:**

- KOLLEROVÁ Lenka. *Střední dětství*. In BLATNÝ Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.
- VITÁSKOVÁ Kateřina. *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. In MÜLLER Oldřich a kolektiv. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- VÍTKOVÁ Marie a LECHTA Viktor. *Realizace inkluzivní edukace*. In LECHTA Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ZÁPOTOČNÁ Ol'ga. *Specifické poruchy učení*. In LECHTA Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

### **Články:**

- BROOKS B. A. et al. Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2015, 59(7), 678-687.
- HARČÁŘÍKOVÁ Terezia. The importance of the school success in the self-assessment of a pupil with the learning disability. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 2014. 4(1), 21-24.
- PEJČOCHOVÁ Jana. Specifické vývojové poruchy učení – oblasti funkčního deficitu a modely poruch. *Neurologie pro praxi*. 2010. 11(6), 378-381.
- VITÁSKOVÁ Kateřina. Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti. *Neurologie pro praxi*. 2010. 11(6), 382-385.

### **Diplomová práce:**

- NOVÁKOVÁ Jarmila. *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení*. Brno, 2008, 49 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Brožová Dana.

### **Zákony a vyhlášky:**

- *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
- *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*
- *Vyhláška č. 202/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů*
- *Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.*
- *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

**Ostatní:**

- HOLÍKOVÁ Jana. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 10. 08. 2015 [cit. 01. 06. 2017] Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
- KUBAS Patrik. *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 28. 08. 2015 [cit. 01. 06. 2017] Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2016. 164 s.

## **Seznam zkratek**

ČR – Česká republika

IVP – individuální vzdělávací plány

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NP – nespecifické projevy

NPV – Národní program vzdělávání

PPP – pedagogicko-psychologické poradny

RVP – Rámcové vzdělávací programy

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SP – specifické projevy

SPAS - Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

SPCL - speciálně-pedagogická centra logopedická

SPU – specifické poruchy učení

SVPU – specifické vývojové poruchy učení

SZO - Světová zdravotnická organizace

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola



## Seznam tabulek, grafů a obrázků

**Tab. 1:** Model multidimenzionální etiologické teorie poruch učení

**Tab. 2:** SPAS – otázky 1. škály

**Tab. 3:** SPAS – otázky 2. škály

**Tab. 4:** SPAS – otázky 3. škály

**Tab. 5:** SPAS – otázky 4. škály

**Tab. 6:** SPAS – otázky 5. škály

**Tab. 7:** SPAS – otázky 6. škály

**Tab. 8:** SPAS – průměrný skór normativní skupiny dle standardů testů SPAS

**Tab. 9:** SPAS – průměrný sten dyslektických dětí dle standardů testů SPAS

**Tab. 10:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 1. škály

**Tab. 11:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 2. škály

**Tab. 12:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 3. škály

**Tab. 13:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 4. škály

**Tab. 14:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 5. škály

**Tab. 15:** SPAS – odpovědi chlapce na otázky 6. škály

**Tab. 16:** SPAS – vyhodnocení chlapce

**Tab. 17:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 1. škály

**Tab. 18:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 2. škály

**Tab. 19:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 3. škály

**Tab. 20:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 4. škály

**Tab. 21:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 5. škály

**Tab. 22:** SPAS – odpovědi dívky 1 na otázky 6. škály

**Tab. 23:** SPAS – vyhodnocení dívky 1

**Tab. 24:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 1. Škály

**Tab. 25:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 2. škály

**Tab. 26:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 3. škály

**Tab. 27:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 4. škály

**Tab. 28:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 5. škály

**Tab. 29:** SPAS – odpovědi dívky 2 na otázky 6. škály

**Tab. 30:** SPAS – vyhodnocení dívky 2

**Graf 1:** Porovnání výsledků SPAS chlapce s normativními a dyslektickými chlapci dle standardů testů SPAS

**Graf 2:** Porovnání výsledků SPAS dívky 1 s normativními a dyslektickými dívkami dle standardů testů SPAS

**Graf 3:** Porovnání výsledků SPAS dívky 2 s normativními a dyslektickými dívkami dle standardů testů SPAS

**Obr. 1:** Integrace x Inkluze

## **Seznam příloh**

**Příloha 1:** Individuální vzdělávací plán

**Příloha 2:** SPAS – Testovací sešit

# Přílohy

## PŘÍLOHA 1

### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
---	--

--	--

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	
<b>Organizace výuky</b>	
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	
<b>Hodnocení žáka</b>	
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	

Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

<b>Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)</b>	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitelka			
Vyučující	Vyučovací předmět		

Školní poradenský pracovník		
Pracovník školského poradenského zařízení		
Zákonný zástupce žáka		
Žák		

## SPAS – Testovací sešit

Jméno: .....

Věk: .....

Třída: .....

Typ školy: .....

Datum narození:.....

Datum administrace:.....

Známka na posledním vysvědčení: český jazyk .....

matematika.....

pracovní výchova.....

výtvarná výchova.....

Škála	Hrubý skór	Sten
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Celkový skór		

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení. Každou otázku si pozorně přečti a rozmysli. Žádnou nesmíš vynechat. Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku ANO. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj NE. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď ANO nebo NE.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš.



1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval/a bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý/á v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám/sama si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsme rád/a, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad/a čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený/á s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často první.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil/a lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval/a potíže. Dost jsem se natrápil/a, než jsem se naučil/a rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždy dostával/a pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl/a.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval/a bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl/a spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý/á.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil/a velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když mám napsat sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád/a.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám/sama si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný/á na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel/a často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mě hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával/a pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustředuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel/la.	ANO	NE

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Dominika Anna Zemanová
<b>Ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základních škol
<b>Název v angličtině:</b>	Specific Learning Disabilities of pupils at the elementary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřená na žáky se specifickými vývojovými poruchami učení na 1. stupni základních škol. Teoretická část se zabývá teorií i intervencí specifických vývojových poruch učení, dále psychologií dítěte středního školního věku a v neposlední řadě žákem se specifickou vývojovou poruchou učení na základní škole z pohledu české legislativy. Poslední kapitola se pak zabývá případovou studií třech žáků 1. stupně základní školy, kteří trpí zmiňovanou poruchou. Výzkumné šetření je zaměřeno na zjištění školní úspěšnosti, spokojenosti a hodnocení těchto žáků.
<b>Klíčová slova:</b>	specifické vývojové poruchy učení, Specifické poruchy školních dovedností, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, intervence, dítě středního školního věku, inkluzivní vzdělávání, školní úspěšnost, školní spokojenost, sebehodnocení
<b>Anotace v angličtině:</b>	The Diploma thesis is focused on pupils with specific developmental learning disabilities at the 1st grade of elementary school. The theoretical part deals with the theory and intervention of specific developmental learning disabilities, further psychology of child of middle school age and last but not least pupil with specific developmental learning disabilities from view of czech legislation. The last

	chapter deals with the case study of three pupils of the 1st grade of elementary school who suffer from mentioned disability. Research investigation is focused on finding school success, contentment and self-assessment of these pupils.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	specific developmental learning disabilities, specific disabilities of school skills, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia, intervention, child of middle school age, inclusive education, school success, school contentment, self-assessment
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Individuální vzdělávací plán Příloha 2: SPAS – Testovací sešit
<b>Rozsah práce:</b>	116 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český