



Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Jehličková Hana



Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu při
specifických poruchách učení

The utilize facilities of individual education plan by children with
specific learning difficulties

Řešitel: Jehličková Hana

Vedoucí práce: Mgr. Felcmanová Lenka

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: kombinované studium Bc

Ročník: 3.

2013

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně, pod odborným vedením Mgr. Felcmanové.

Souhlasím, aby byla práce uložena na Univerzitě Karlově v Praze, v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, dne 4. 3.2013

.....
Hana Jehličková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Felcmanové za odborné vedení práce, cenné rady a podněty, které mi poskytla jako vedoucí bakalářské práce.

Dále děkuji své rodině za podporu a oporu po celou dobu studia a při psaní této práce.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce jsou speciální vzdělávací potřeby žáků se specifickými poruchami učení. Cílem této práce je prozkoumat informovanost rodičů o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu při vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a podpořit roli rodičů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Teoretický základ práce pojednává o pojmu specifické poruchy učení, o jejich etiologii, dělení, diagnostice. Dále definuje individuální vzdělávací plán a popisuje základní principy, ze kterých tento vzdělávací plán vychází. Praktická část zahrnuje kvantitativní výzkum dotazníkovou metodou, který zjišťuje stav informovanosti rodičů o této problematice, popis získaných údajů a jejich následné vyhodnocení.

Klíčová slova:

Specifické poruchy učení , individuální vzdělávací plán , dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, diagnostika poruch učení, speciální vzdělávací podmínky

ABSTRACT

The topic of the thesis are the special educational needs of pupils with specific learning difficulties. The aim of this paper is to explore the awareness of parents about the possibility of using individual educational plan for the education of children with learning disabilities and support the role of parents in educational process. The theoretical base of the thesis discusses the concept of specific learning disorders, their etiology, classification, diagnosis. It also defines individual education plan, describes the basic principles on which this plan is based on. The practical part includes quantitative research questionnaire method that detects the condition of awareness of parents on this issue, a description of the data and their subsequent evaluation

Keywords:

Specific learning difficulties, individual education plan, dyslexia, diagnostic of specific learning difficulties ,special learning condition

OBSAH

I. Úvod	8
II. Teoretická část	10
1 Specifické poruchy učení.....	10
1.1 Pojem specifické poruchy učení.....	10
1.2 Výskyt specifických poruch učení.....	10
1.3 Definice specifických poruch učení.....	11
1.4 Terminologie.....	11
1.4.1 Lékařská terminologie.....	12
2 Přehled poruch učení.....	14
2.1 Dyslexie.....	14
2.1.1 Projevy dyslexie.....	14
2.1.2 Typy dyslexie.....	15
2.2 Dysgrafie.....	15
2.3 Dysortografie.....	15
2.4 Dyskalkulie.....	16
2.5 Dyspraxie.....	16
3 Příčiny specifických poruch učení.....	18
3.1 Dispoziční (konstituční) příčiny SPU.....	18
3.2 Teorie možných příčin.....	19
3.3 Poruchy chování a specifické poruchy učení.....	19
4 Diagnostika poruch učení.....	20
4.1 Cíle diagnostiky.....	20
4.2 Zdroje diagnostiky.....	20
4.3 Pedagogická a psychologicko-pedagogická diagnostika.....	21
4.4 Speciální vzdělávací potřeby.....	21
5 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	23
5.1 Východiska individuálního vzdělávacího plánu.....	23
5.2 Pojem a terminologie.....	24
5.3 Tvorba IVP.....	24
5.4 Základní principy tvorby IVP.....	25

5.5 Obsah IVP.....	25
5.6 Postup při realizaci IVP.....	27
5.7 Možnosti IVP u žáků se specifickými poruchami učení.....	27
5.8 Přínos IVP	32
III. Praktická část.....	33
6 Výzkumné šetření.....	33
6.1 Cíl.....	33
6.2 Výzkumný předpoklad.....	33
6.3 Použité metody a realizace výzkumu.....	34
6.4 Charakter zkoumaného souboru.....	34
6.5 Výsledky výzkumného šetření.....	35
IV. Vyhodnocení.....	48
7 Vyhodnocení zjištěných údajů.....	48
7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	48
7.2 Ověření výzkumných předpokladů.....	50
V. Závěr.....	54
VI. Seznam literatury	
Seznam zkratk	
VI. Přílohy	
Příloha č. 1 Dotazník	
Příloha č. 2 Ukázka individuálního vzdělávacího plánu	

I. Úvod

Tato bakalářská práce zpracovává téma „*Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu u dětí se specifickými poruchami učení*“. Dobře sestavený individuální vzdělávací plán patří k důležitým podpůrným prostředkům při vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Jeho pomocí vytváříme vhodné podmínky výuky tak, aby odpovídaly schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte a jeho aktuálnímu stavu a potřebám.

Specifické poruchy učení (SPU) jsou nejčastějším důvodem k integraci žáků na základních školách. Školní úspěšnost těchto dětí závisí na více faktorech, na osobnostních rysech, na pochopení problému a míře podpory jednak rodičů a rodiny, a také učitelů a školy. Tyto poruchy mají vývojový charakter, tzn., že se objevují brzy po zahájení školní docházky (Mertin 1995).

SPU ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale jsou spjaty i s volbou povolání a tedy celou životní dráhou jedince. Individualizace tak pomáhá dítěti překonávat projevy poruchy, eliminuje negativní dopad na psychiku dítěte, a také na školní výkon.

Toto téma jsem si vybrala, protože se s ním setkávám v praxi, a vím, že ne vždy se pro žáky s SPU daří realizovat potřebné podmínky pro jejich vzdělávání. SPU jsou jedním z aktuálních problémů a jsou velmi často diskutovaným tématem. Dostávají se i do povědomí laické veřejnosti.

Teoretickou část tvoří pět kapitol. První kapitola se zabývá pojmem, definicí a terminologií specifických poruch učení. Druhá kapitola pojednává o jejich příčinách. Třetí kapitola je věnována diagnostice poruch učení a v kapitole čtyři je podán přehled jednotlivých poruch. Pátá kapitola se týká pojmu a pojetí, principů a tvorby individuálního vzdělávacího plánu.

Praktickým základem práce je šestá kapitola, v níž popisují cíle práce a použité metody. Její podstatnou část tvoří kvantitativní výzkum, který odpovídá na otázky:

- 1. Je informovanost rodičů o využití individuálního vzdělávacího plánu při specifických poruchách učení dostatečná?*
- 2. Vnímají rodiče IVP jako podpůrný prostředek?*
- 3. Jak vnímají rodiče svou roli v procesu hledání možných řešení vzdělávání dětí při SPU?*

Závěr této kapitoly přináší výsledky šetření.

Cílem bakalářské práce je podpořit roli rodičů ve výchovně-vzdělávacím procesu a

Čísla stránek

zlepšit jejich informovanost o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu při SPU.

II. Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

1.1 Pojem specifické poruchy učení

Pojem **specifické poruchy učení** souhrnně označuje různorodou skupinu poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání takových školních dovedností, jakými jsou čtení, psaní, počítání atd., přičemž není porušen intelekt.

Specifické poruchy učení, někdy také označovány pojmem **dyslexie**, je fenomén, který se netýká jen učení samotného. Někdy velmi negativně ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dítěte. Podepisuje se na jeho životní orientaci, na adaptaci ve společnosti. Je velmi různorodý ve svých projevech.

Odborníci, kteří se tímto jevem zabývají, k němu přistupují z různých hledisek, podle svého profesního zaměření. To umožňuje komplexní pojetí problému, jakým specifické poruchy učení bezesporu jsou.

Poruchy učení jsou **nejčastějším druhem znevýhodnění** „*Protože samotné poruchy učení nejsou charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu nebo chování a v minulosti byly rozpoznávány relativně zřídka, leckdo dodnes pochybuje o jejich existenci a dokonce i někteří učitelé považují diagnózu poruch učení stále za jakýsi moderní fenomén, který dříve či později zase vymizí.*“ (Slowík Josef, Speciální pedagogika 2007, s 123).

Jedná se o **poruchy jednoho či více psychických procesů**, které jsou důležité pro porozumění a užívání mluvených a psaných symbolů. Tyto poruchy se obecně začínají projevovat v souvislosti se školní prací. Dítě je neschopno, či se jen s obtížemi učí číst, psát, počítat, zpívat a kreslit.

1.2 Výskyt specifických poruch učení

V naší populaci se podle Matějčka (1995) diagnostikovaná porucha učení objevuje u zhruba 2 % dětí, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát častější. Určité symptomy lze ale

nalézt u mnohem většího množství jedinců, a to až 15 %. Ovšem nejde jen o procentuální vyjádření, důležitá je hlavně včasná diagnóza a zajištění odpovídající reedukační péče a podpory.

Tato problematika se současně rozvíjí v teorii i praxi. Nabývá interdisciplinární podobu a stává se předmětem zájmu vědců z různých oborů.

1.3 Definice specifických poruch učení

Definice se samozřejmě vyvíjely časem, spolu s vývojem vědních oborů. Proto se definice z počátku století a současné definice výrazně odlišují, tak jako vyjádření různě profesně zaměřených odborníků. Počáteční definice mají spíše charakter popisný. Na objevený problém hlavně poukazují.

Současná definice Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 2003 zní:

„ Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakteristická obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním 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 podmínky s porozuměním čteného a omezením čtenářských zkušeností, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“

V poslední době je patrná tendence oprostit se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte. Děti se specifickou poruchou učení se tak stávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je důležité nezapomínat, že jedinec s poruchou je především jedinečná a neopakovatelná osobnost (Pokorná, 2010).

1.4 Terminologie

Terminologie SPU je nejednotná. V české odborné literatuře se používají výrazy jako **vývojové poruchy učení**, **specifické poruchy učení** nebo **specifické vývojové poruchy učení**. Tyto termíny jsou nadřazené specializovaným pojmům, které označují tyto

konkrétní poruchy:

dyslexie

- porucha osvojování čtenářských dovedností

dysgrafie

- porucha osvojování psaní

dysortografie

- porucha osvojování pravopisu

dyskalkulie

- porucha osvojování matematických dovedností

dysmúzie

- porucha osvojování hudebních dovedností

dyspinxie

- specifická porucha kreslení

dyspraxie

- porucha motorických funkcí

Poslední tři jmenované jsou českým specifikem a v zahraniční literatuře neobjevují.

1.4.1 Lékařská terminologie

SPU jsou také předmětem zájmu lékařských a jim příbuzných oborů. Používají pojmovou a číselnou klasifikaci, vycházející z **10. Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992.**

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

Číslo stránek

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

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

2 Přehled poruch učení

2.1 Dyslexie

2.1.1 Projevy dyslexie

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch. Projevuje se **obtížemi při učení čtení** běžným postupem, přestože má dítě přiměřenou inteligenci a sociokulturní podmínky.

Objevuje se v samém počátku školní docházky. K tomu aby se dítě naučilo číst je důležitá souhra několika základních funkcí: **zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost sloučit jednotlivé složky ve funkční celky, úplné vnímání a ucelená představivost.**

U dyslektiků je tento předpokládaný vzorec základních schopností porušen. Některé funkce mohou být nevyspělé nebo nezralé, některé fungují omezeně nebo vůbec.

Dalšími obtížemi, které dyslexii provázejí jsou **poruchy v motorice, vnímání a řeči**. Nápadný bývá **nepoměr verbálního a preformačního výkonu a nerovnoměrnost ve vývoji jednotlivých schopností** (Pokorná, 2010).

Tato neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami se projevuje v **rychlosti čtení**, která může být nepřiměřeně pomalá nebo naopak rychlá, dále rychlost klesá s délkou výkonu. Je narušena **plynulost čtení**, někdy je až překotná a dítě si text domýšlí.

Nápadná je **chybovost**, zaměňují se písmena podobná tvarem, zvukem či zcela nepodobná písmena. Dítě přehazuje pořadí písmen ve slově, může číst opačným směrem, komolit slova a vynechávat či přidávat písmena, slabiky i slova.

V **technice čtení** se může projevovat tzv. dvojí čtení. Dítě může setrvávat ve fázi počátečního hláskování písmen a hláskovou syntézu nahrazovat odhadem nebo identifikací slov, kdy jej nejprve potichu hláskují a poté vysloví slovo jako celek. **Míra porozumění textu** může být různá (Zelinková, 2009).

2.1.2 Typy dyslexie

Zelinková (2009) rozlišuje dyslexii na **L-typ** nebo **počáteční dyslexii**, kdy čtení probíhá hlavně jako levohemisférová aktivita a **P-typ**, který se často objevuje u dětí s **diagnózou vývojové dyslexie**, které nerady mluví, disponují malou slovní zásobou a mají obtíže ve vyjadřování. Převažují pravohemisférové mechanismy.

Děti si z důvodu těchto obtíží vytvářejí nesprávné pracovní návyky, nezdědka mají odpor ke škole, používají **kompensační mechanismy**, aby vynikly alespoň nějakým způsobem.

2.2 Dysgrafie

Jde o **poruchu osvojování psaní**. Je postižena grafická stránka písemného projevu, čitelnost a úprava. Dysgrafie je způsobena **deficity v hrubé a jemné motorice, koordinaci oko-ruka, zrakové a sluchové paměti, poruchou koordinace systémů** zajišťujících spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.

Objevuje se **nevyhraněná nebo zkřížená laterálníta**, vliv na obtíže při psaní nezdědka mívá i přecvičené leváctví, špatné držení psacího náčiní a zvýšené svalové napětí. Proto je důležité i **správné sezení**, které zajišťuje svalstvo trupu a končetin. Při sedu je nutné dbát na správné postavení chodidel na podložce a vzpřímené držení trupu, kolena lehce od sebe. Stehna, bérce a podélné osy chodidel jsou v jedné rovině (Pokorná, 2010).

Úchop psacího náčiní si děti osvojují již v předškolním věku během malování, kdy by mělo být dohlédnuto na **správný nácvik úchopu**. Především proto, že špatně zafixovaný úchop se velmi obtížně odnaučuje, a s nástupem do školy, kdy se dítě učí psát, působí potíže.

V případě SPU není psaní automatizováno ani ve vyšších ročnících.

2.3 Dysortografie

Jedná se o **specifickou poruchu pravopisu**. Projevuje se **specifickými dysortografickými chybami**, jako je rozlišování tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a

krátkých samohlásek, rozlišování sykavek, vynechávání či přidávání písmen a nezvládnutí hranice slov v písmu. Vychází z **nedostatečně rozvinutého sluchového vnímání, vnímání rytmu, chápání obsahu psaného textu a nedostatečné grafomotoriky**.

Druhotně je také postiženo **osvojování a používání gramatických pravidel** ovlivněné nedostatečným osvojením a rozvojem mateřského jazyka (Pokorná, 2010).

2.4 Dyskalkulie

Je spojena s **potížemi při osvojování matematických dovedností**. Problém tkví v chápání číselných pojmů a pochopení a provádění matematických operací. Ovlivňuje **prostorovou představivost, orientaci na číselné ose (nedostatečná pravo-levá orientace)**.

Dyskalkulie se u dítěte projevuje např. nepochopením pojmu číslo, neschopností porovnávat počet předmětů či označovat počet a množství. Nevymenuje číselnou řadu, neumí číst matematické symboly. Nerozlišuje sudá a lichá čísla. Obtíže také činí matematické operace, osvojení násobilky, rozeznávání tvarů a rýsování (Pokorná, 2010).

2.5 Dyspraxie

Dyspraxie je kategorie používaná spíše neurology než pedagogy. Učitelé se ale s touto kategorií dětí setkávají a často nerozumějí jejím projevům. Považují je za nedbalost a nekázeň.

Děti s touto poruchou mají obtíže v mnoha oblastech. Obtížně se učí jíst lžičkou, srozumitelně hovořit, oblékat se, jezdit na kole a mnohdy i psát. Dyspraxie zahrnuje **motorickou a pohybovou koordinaci**.

Sledujeme **celkové pohyby a koordinaci**. Jde o kontrolu velkých svalů a koordinaci rukou, nohou, hlavy a těla. Při pohybových hrách vystupují případné obtíže, jelikož jsou přímo závislé na úrovni pohybové kontroly.

První oblastí, kdy si rodiče uvědomují nápadnosti jsou řeč a jazyk. **Hodnocení vývoje řeči** je klíčové v diferenciální diagnostice. Děti s **vývojovou dyspraxií** si sice řeč osvojují později, ale v souladu s běžnými zákonitostmi vývoje. Lépe řeči rozumí nežli se vyjadřují.

Číslo stránek

Významným ukazatelem vývoje dítěte je krmení a jídlo, a to již po narození. Oslabený sací reflex, neprovádění experimentů s mluvidly, redukováná schopnost pohybů, dušení, dávení, preference kašovitě nebo tekuté stravy může signalizovat **verbální dyspraxii** (Pokorná, 2010).

3 Příčiny specifických poruch učení

3.1 Dispoziční (konstituční) příčiny SPU

V odborné literatuře je uváděno mnoho různých příčin specifických poruch učení, které vycházejí z různých přístupů k této problematice.

Předpokládá se, že existují dva dispoziční faktory, které vznik SPU podmiňují. Za prvé je to **dědičný sklon** přinášející zvýšené riziko rozvoje těchto poruch způsobující odchylky funkce centrálního nervového systému. Za druhé **lehká mozková postižení** s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér (Pokorná 2010).

Do začátku osmdesátých let dvacátého století byla ze velmi častou příčinou poruch učení považována diagnóza **lehké mozkové dysfunkce**, vzniklé na podkladě drobného poškození mozku. K tomuto poškození dochází v perinatálním období, tzn. těsně před porodem, během porodu a krátce po něm. Podle Pokorné (2010) jsou nejčastějšími perinatálními poškozeními mozku:

- těžké defekty v oblasti motoriky
- těžké defekty intelektu možné v kombinaci s motorickým postižením
- převažující poruchy psychosomatického vývoje

Dále se v literatuře uvádí tyto příčiny poškození:

- **prenatální poškození**: infekce u matky, endokrinní obtíže matky, závislosti, alkoholismus, krvácení v těhotenství, nekompatibilní Rh-faktor, nedostatečný přísun kyslíku plodu.
- **perinatální poškození**: intoxikace plodu, nedostatečný přísun kyslíku, vdechnutí plodové vody, asfyxie, pohmoždění hlavy atd.
- **postnatální poškození**: nedostatky v příjmu potravy způsobující nedostatek kyslíku v krvi, infekční onemocnění spojené s horečkou, zvláště meningitida, encefalitidy a febrilní křeče.

3.2 Teorie možných příčin

- **hormonální příčiny** - zvýšená produkce mezi 12. a 20. týdnem prenatálního vývoje, postižení jsou více chlapci
- **mozečková teorie** – deficit ve struktuře a fungování mozečku
- **odchylná organizace cerebrálních aktivit**
- **nepříznivá konstalace laterality, dominance hemisfér**
- **fonologická teorie** – abnormální zpracování řečových informací na různých úrovních
- **magnocelulární teorie** - porucha magnocelulárního systému ve zrakové části mozku
- **deficity dílčích funkcí** - porucha funkcí, které se rozvíjejí spolu s psychomotorickým vývojem dítěte v závislosti na celkovém dozrávání celkové nervové soustavy, může ovlivnit více výkonů a narušuje tak funkčnost celého systému
- **vliv prostředí**

3.3 Poruchy chování a specifické poruchy učení

Není pochyb, že se specifické poruchy učení spojují s **poruchami chování**. Podle Zelinkové (2009) v současné době většina autorů uvádí, že jde o poruchy na sobě nezávislé, ale mohou se objevovat jedinci, u nichž se obě postižení vyskytují současně.

Mohou se vyskytovat jako **sekundární symptomy SPU**, kdy si žák uvědomuje své nezdary a začíná na ně a na hodnocení rodičů, učitelů, spolužáku a dalších reagovat. Či jako primární porucha, projevující se nápadným chováním, u kterého není zcela jisté, zda je důsledkem poruch učení nebo je můžeme považovat za **primární symptomy** doprovázející specifické obtíže. Konkrétně jde o **nedostatečnou koncentraci pozornosti**, často spojené s hyperaktivitou, infantilním chováním a zvýšenou vzrušivostí (Pokorná, 2010). V 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí se používá pojem **hyperkinetické poruchy**, pod které je zařazena **porucha aktivity a pozornosti** (F90.0) a **hyperkinetická porucha chování** (F90.1) neboli ADHD.

4 Diagnostika poruch učení

4.1 Cíle diagnostiky

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, osobnostních charakteristik a sociálních vztahů, a dalších faktorů podílejících se na úspěchu či neúspěchu dítěte. Slouží jako východisko výchovně vzdělávacího procesu a následné reedukace.

Je potřeba vyhnout se unáhleným závěrům a vyloučit náhodu. Musíme vyloučit i jiné příčiny, které mohou mít vliv na prospěch dítěte, např. situace v rodině, vztahy se spolužáky, dlouhodobé onemocnění, nebo nápor učiva, který není dítě schopno zvládnout (Zelinková, 2011).

4.2 Zdroje diagnostiky

Při diagnostice vycházíme z **přímých a nepřímých zdrojů**. K přímým zdrojům řadíme analýzu školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání pomocí speciálních testů a zkoušek. Nepřímými zdroji je rozhovor s rodiči, učitelem a v neposlední řadě se samotným dítětem.

Diagnostiku provádí **pedagog ve školním prostředí** a dále **specializovaná pracoviště**, na jejichž podkladě lze stanovit diagnózu, která opravňuje k integraci. Jsou to **pedagogicko-psychologické poradny** a **speciálně-pedagogická centra**. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (**PPP**) a speciálně pedagogickém centru (**SPC**) se může provádět pouze s písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Jejich fungování je upraveno **vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** a její **novelou č. 116/2011**.

Tato novela nově upravuje informační povinnost. Je potřeba předem informovat o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované služby, právech a povinnostech spojených s poskytováním služeb včetně práva na opakovanou službu. Žádost musí být zpracována nejpozději do tří měsíců od jejího přijetí. Tuto lhůtu není nutno dodržet při

nespolupráci žadatele. Krizová intervence je provedena ihned po přijetí žádosti. Nejpozději do 30. dnů od vyšetření je vydána zpráva, obsahující informace o doporučení, jeho projednání se zákonným zástupcem a případnými výhradami stvrzené podpisem zákonného zástupce. Tato zpráva je platná na dobu určitou. Před vypršením její platnosti je zasláno vyrozumění o nové diagnostice

4.3 Pedagogická a psychologicko-pedagogická diagnostika

V případě **podezření na poruchu učení** se učitel zaměří na oblast čtení, na rychlost, chybovost, porozumění a chování při čtení. Dál sleduje držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, samotné tvary, čitelnost a úpravu. Všímá si orientace na číselné ose, pochopení pojmu číslo a záměnu matematických operací. Pozornost věnuje sluchovému, zrakovému vnímání, řeči a soustředění, schopnosti reprodukce rytmu, orientace v prostoru, pravolevé orientaci. Zajímá se o postavení dítěte v kolektivu, o jeho rodinné prostředí, jeho chování. Zvažuje rozumové schopnosti dítěte a výkony dosahované v jiných předmětech.

Rozhovor s rodiči přiblíží rodinné zázemí, názor rodičů a pohled dítěte, jejich očekávání a představy, týkající se školní úspěšnosti dítěte. Zajímáme se o to, co dítě baví, co ho naopak nebaví, jaké má mimoškolní aktivity, jak funguje v rámci rodiny. Jaký je způsob domácí přípravy, zda dítě pracuje samo nebo s pomocí, jaké používá rodina výchovné prostředky a metody, osvědčené, ale i nefungující přístupy. Domluvíme se na rozsahu vzájemné spolupráce rodiny a školy.

Někteří rodiče mají z tohoto vyšetření obavy, vnímají je negativně a raději se mu vyhýbají. Je proto velmi důležité rodiče srozumitelně informovat o cílech a způsobu vyšetření. Vysvětlit jim, že diagnóza je odborný popis potíží, zjištění jejich příčiny a především najít efektivní způsob péče. Jde hlavně o pomoc dítěti, prevenci obtíží, nalezení optimálního způsobu vzdělávání a výchovy (Zelinková, 2011).

4.4 Speciální vzdělávací potřeby

Z výsledků pedagogické diagnostiky vychází **prognóza dalšího vývoje**, stanovují se cíle a optimální metody a způsob práce se žákem, a také optimalizace vztahů ve třídě,

družině.

Po stanovení diagnózy je dítě zařazeno do **speciálního vzdělávacího systému** (speciální třídy, školy) či **integrováno** mezi běžnou populaci. **Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami** pracuje podle **individuálního vzdělávacího plánu**. Pravidla se řídí podle **novely č. 147/2011 vyhlášky č 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. Tato definuje **vyrovnávací opatření**, určené žákům se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Zahrnuje pedagogické, či speciálně pedagogické postupy a metody, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci a přípravě na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, služby asistenta pedagoga a již zmíněný individuální vzdělávací plán.

Vyrovnávací opatření může škola navrhnout bez doporučení školského poradenského zařízení, s výjimkou služeb asistenta pedagoga, kdy je doporučující stanovisko pedagogicko-psychologické poradny, či speciálně pedagogického centra nezbytné.

Žáci, kteří i přes tato vyrovnávací opatření dlouhodobě selhávají, mohou být zařazeni do speciální třídy, respektive školy, ale jen na dobu nezbytnou pro vyrovnání jejich znevýhodnění a musí být nadále vzděláváni podle běžného vzdělávacího programu.

V případě **žáků se zdravotním znevýhodněním** není doba pobytu ve speciální škole omezena. Je ale povinné minimálně jednou do roka vyhodnocovat důvody zařazení, a v případě jejich pomnutí zařadit dítě opět do běžné školy.

V případě **žáků se sociálním znevýhodněním** je zařazení do speciální školy časově omezeno na dobu nejdéle pěti měsíců. Dítě nadále zůstává žákem původní školy.

Zařazení dítěte do speciální třídy, či školy je možné **na podkladě písemného doporučení** školského poradenského zařízení s konkrétními podpůrnými opatřeními, po projednání se zákonným zástupcem žáka, či zletilými žákem a informovaným souhlasem zákonného zástupce nebo zletilého žáka v předepsaném formuláři.

5 Individuální vzdělávací plán (IVP)

5.1 Východiska individuálního vzdělávacího plánu

Cílem současného školství je vytvořit prostředí, které by poskytlo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a právo na rozvoj individuálních předpokladů.

Vzdělávání v České republice je upraveno **zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon.**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává **rámcové vzdělávací programy (RVP)** vycházející z **Národního programu vzdělávání**. Tento RVP obsahuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a jeho organizaci. Také podporuje podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle RVP si každá škola vypracovává vlastní **školní vzdělávací program (ŠVP)**. Na tvorbě ŠVP by se měli podílet všichni členové pedagogického sboru. Jeho součástí jsou i podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, způsob zajištění péče (logopedická péče, motorický, grafomotorický nácvik ...). Z těchto podmínek pak vychází **individuální vzdělávací plán**.

Jeho používání je vymezeno **vyhláškou 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a jeho novele č. 147/2011 Sb., v paragrafu č. 6.**

Není možné sestavit ideální plán, použitelný a obměnitelný podle situace. Důvodem je široká variabilita potíží, podmínky ve škole a možnosti pedagogů. IVP je úspěšný, když pomůže učiteli při práci s dítětem a je přínosem pro všechny. Dítě, které se učí podle individuálního programu postupuje podle svých schopností, svým tempem .

IVP obsahuje motivační prvek. Dále na jedné straně mizí problém tolerantního hodnocení, kdy se může stát, že dítě dosahuje velmi dobrých výsledků, které ve skutečnosti ale neodrážejí úroveň vědomostí a dovedností, a řeší situaci, kdy rodiče žádají od školy souhlas s dalším studiem, pro které dítě nemá potřebné předpoklady. Většina rodičů je velmi citlivá na úspěch či neúspěch svých dětí.

Na straně druhé předchází IVP reakcím některých dyslektiků a jejich rodičů, kteří se

domnívají, že jako dyslektik „nemusím nic dělat“, ale zároveň nemohou dostat nedostatečnou.

5.2 Pojem a terminologie

Individuální vzdělávací plán je odborníky definován z různých pohledů. Zelinková (2009) jej chápe jako závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, 2003) definuje IVP jako program určený žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

V odborné literatuře se také používá termínu **individuální vzdělávací program**, který doporučuje i V.Mertin (1995), přestože podle něj není důležitý termín, ale poskytování školské péče.

Faktem zůstává, že současná legislativa užívá pojmu **individuální vzdělávací plán**, tento stav je nutno akceptovat a dodržovat ve formálních dokumentech.

5.3 Tvorba IVP

Při tvorbě IVP je nutné vycházet z **více zdrojů** a tak se vyhnout možnému zkreslení. Mezi podklady důležité pro vypracování IVP patří údaje o dítěti ze **speciálně pedagogického vyšetření**, případně lékařské zprávy z vyšetření a v neposlední řadě **pedagogická diagnostika učitele**. Tu většinou provádí třídní učitel, ale i ostatní vyučující včetně vychovatele školní družiny.

Pedagogická diagnostika pracuje se znalostí žáka a jeho problematiky. Abychom se vyhnuli možnému zkreslení je potřeba využívat **různé diagnostické metody**, např. standardizované dotazníky, didaktické testy. Dále vycházíme z pozorování chování dítěte v různých situacích (při práci, mimoškolní aktivity, o přestávkách), ze znalostí motivace k práci, komunikačních schopností, předností a zájmů , zázemí dítěte, z rozhovoru s dítětem a jeho rodiči, rozboru jeho prací apod.

„Cílem pedagogické diagnostiky je objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují, mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu.“ (Jucovičová, Drahomíra 2009 IVP pro žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami s 13).

5.4 Základní principy tvorby IVP

Při tvorbě IVP vycházíme z těchto základních principů (Zelinková, 2009):

- vychází z diagnózy odborného pracoviště, či více pracovišť a pedagogické diagnózy ve škole
- tvoří se podle aktuálního stavu dítěte, podle jeho individuálních schopností a možností
- musí být reálný, musí obsahovat dosažitelné cíle, vycházet z reálné situace ve třídě a personálního zabezpečení
- mění se podle vývoje stavu, lze jej upravovat průběžně, aby nebyl zbytečně snadný nebo příliš náročný
- měly by se na něm podílet všechny zainteresované strany od učitele, odborníků, rodičů a samotného dítěte
- je vypracován pro předměty, kde se nejvýrazněji projevují obtíže
- respektuje individuální potřeby dítěte

Hlavním principem IVP je zvládnout látku, ale jiným způsobem. Proto se preferuje zaměření na nápravu obtíží, další péči o dítě, na pomůcky, které pomohou nabývat potřebných znalostí a dovedností.

5.5 Obsah IVP

IVP by měl obsahovat:

1. konkrétní vytýčení cílů, krátkodobých a dlouhodobých
2. postup a jednotlivé kroky podle zásady, že začínáme od úrovně znalostí, které ještě žák zvládá, musí obsahovat i faktické speciální postupy
3. metody a pomůcky

4. motivační aspekty
5. metody a termíny ověřitelných výsledků.

IVP zahrnuje i další kroky kompenzující poruchu, pomoc, která nemusí souviset s výukou předmětů. Může to být doporučená terapie v pedagogicko-psychologické poradně, návštěvy logopeda, docházka ke speciálnímu pedagogovi, pohybové aktivity atd.

Na vypracování se podílí učitel a podle potřeby i další vyučující, popř. výchovný poradce a další odborníci. Do projednávání je důležité zapojit i samotné dítě.

Součástí IVP je hodnocení a kontrola výsledků. Stanoví se cíle na určité období, které se jednou za čas zrevidují. V praxi to znamená, že by se v určité periodě měli sejít všichni zúčastnění a zhodnotit výsledky a stanovit nové cíle.

IVP je výsledkem cílevědomě plánovaného postupu, který se stává východiskem práce učitele. Sleduje rovinu obsahu vzdělávání, postupů a metod, a rovinu specifických obtíží, přičemž omezuje příznaky a eliminuje problémy, a zároveň posiluje pozitivní oblasti vývoje dítěte (Zelinková, 2009).

V případě specifických poruch učení musí takový individuální program obsahovat (Mertin, 1995):

- úlevy a tolerance s ohledem na SPU (čtení nebude klasifikováno, nehodnotit diktáty, jen počet chyb ...)
- konkrétní výukové a výchovné cíle (návuk rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, podněcovat zájem o čtení, terapie u speciálního pedagoga).

Většina dětí s SPU dochází do běžné školní třídy (70-80 %). IVP tak umožňuje nápravu přímo při výuce konkrétního předmětu jeho vyučujícím a umožňuje integraci dítěte.

K dalším možným opatřením počítáme individuální nebo skupinovou formu nápravy po vyučování, mimo běžnou výuku.

Tento způsob nápravy není příliš vhodný s ohledem na potřebnou míru odpočinku u dětí s SPU.

Dále může škola zajistit či zaměstnávat speciálního pedagoga, který s dětmi pracuje při běžné výuce.

5.6 Postup při realizaci IVP

O výuku podle IVP musí požádat zákonný zástupce dítěte, nejlépe písemnou formou, ředitele/ku školy, který/á vzdělávání podle IVP povoluje, odpovídá za jeho sestavení a následnou realizaci. Návrh na tento způsob vzdělávání musí být v souladu s možnostmi školy, někdy dochází k výrazným úpravám standardních plánů, je zapotřebí zakoupit pomůcky.

Nejvhodnější je připravit individuální plán společně s rodiči, aby měli možnost se k němu vyjádřit.

Způsob realizace výuky podle IVP se pak průběžně vyhodnocuje ve školském poradenském zařízení.

IVP je vypracován nejpozději jeden měsíc po nástupu dítěte do školy nebo zjištění jeho speciálních potřeb. Podle aktuální potřeby může být upravován v průběhu celého školního roku.

Podklady musí škola do 30.11. kalendářního roku předložit příslušnému územnímu orgánu, který posoudí oprávněnost ekonomických požadavků školy na speciální vzdělávací potřeby, se souhlasem krajského úřadu může zřídit pozici asistenta pedagoga, a to hlavně v případech, pokud je ve třídě více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.7 Možnosti IVP u žáků se specifickými poruchami učení

Děti s SPU patří mezi nejčastěji integrované žáky na základních školách. IVP tak nabízí konkrétní možnosti, které přizpůsobíme individuálně v rozsahu, který je žák schopen zvládnout (Jucovičová, Žáková, 2009).

Je důležité, uvědomit si, že porucha, např. dyslexie neovlivňuje žáka jen v daném předmětu, tedy českém jazyce, ale zasahuje do veškeré výuky. Opatření se tak týkají většiny vyučovaných předmětů.

Možná opatření u nejčastěji se vyskytovaných poruch učení:

Dyslexie

Český jazyk

Při čtení:

- respektujeme aktuální úroveň čtenářských dovedností a pomalé tempo
- velmi uvážlivě nebo vůbec nevybízíme žáka k hlasitému čtení před třídou
- je důležité neupozorňovat na chyby negativním způsobem, nekárat a netrestat, pokud se žák ztrácí v textu
- používáme pouze přiměřené texty obsahově i podle náročnosti
- nikdy neporovnáváme žáky s dyslexií s ostatními
- oceňujeme i drobné úspěchy a snahu žáka

Při psaní:

- využíváme přiměřené texty
- u diktátu ponecháme více času na kontrolu, diktujeme pomaleji a kratší verzi, upřednostníme ústní ověřování než písemné testy
- při opisu a přepisu průběžně kontrolujeme, aby nedocházelo k chybám z nesprávného čtení textu
- dostatek času

Používáme pomůcky a speciální publikace: např. Cvičení pro dyslektiky I.-VI., Čtení mě baví, pracovní sešit pro nápravu SPU, čítanka pro dyslektiky, magnetická písmena, kartičky s písmeny a slabikami, měkké a tvrdé kostky, bzučák...

Hodnotíme sjednaným způsobem hodnocení.

Metody reedukace uplatňujeme i v dalších předmětech:

Matematika

- dostatek času na přečtení zadání, ověřit správnost porozumění
- pozorně rozebrat postup a druh chyby – vyloučit možný negativní dopad poruchy

Číslo stránek

Cizí jazyk

- upřednostnit osvojování prostřednictvím sluchu – předřikávání, audiozáznamy, ozvučené počítačové programy, pomocí diktafonu)
- názorně propojujeme slova s obrázky, konkrétní činností, dramatizací
- zařazujeme častý a opakovaný poslech jazyka
- čteme kratší a méně náročné texty
- preferujeme ústního ověřování znalostí

Naukové předměty

- dostatek času na přečtení
- zvážit zvládnutelnost textu
- ověřovat správnost čtení a porozumění
- umožnit pořizování např. zvukových záznamů z výuky, stručný, heslovitý zápis

Dysgrafie

Český jazyk

- dostatek času, respektujeme tempo psaní
- multisenzoriální přístup při osvojování a fixaci písmen
- provádíme uvolňovací cvičení, fixujeme správný úchop psacího náčiní
- využíváme pomocné linky
- používáme potřebné pomůcky- podložka pro sklon písma, podložka znázorňující správnou polohu sešitu, vhodné psací náčiní, násadky...
- ověřujeme gramatické chyby v ústním projevu a pak teprve hodnotíme (diktát)
- využíváme specifický autodiktát zaměřený na diakritiku
- ústní ověřování ve vstřícné atmosféře
- respektujeme zhoršenou kvalitu písemného projevu a vůbec grafického projevu (rýsování..)
- hodnotíme obsahovou správnost
- popřípadě umožníme použití tiskacího písma

Číslo stránek

Tato opatření se opakují i v dalších předmětech:

Cizí jazyk

- upřednostňujeme ústní projev
- v písemném projevu hodnotíme slova napsaná alespoň foneticky správně

Matematika

- odlišujeme chyby způsobené chybným opisem, zapsáním nebo záměnou číslic, sníženou úpravou
- nehodnotíme jako chybu nedokončení práce, kterou žák nestihne
- používáme čtverečkovaný papír pro usnadnění zápisu

Naukové předměty

- preferujeme ústní projev
- zestručníme zápis v sešitech, popř. používat kopie zápisu spolužáka
- využíváme zvukový záznam
- volíme písemné práce kratšího rozsahu, testy s volbou správné odpovědi
- nelimitujeme písemné práce

Dysortografie

Český jazyk

- dostatek času na osvojení a fixaci nové látky
- dostatek času na psaní a kontrolu napsaného
- nacvičujeme specifický autodiktát
- volíme multisenzoriální přístup
- diktát píšeme po předchozí přípravě, ve zkrácené formě, nehodnotíme specifické chyby a chyby ověřujeme ústně, chyby nezvýrazňujeme, opravujeme správným vzorem
- používáme pomůcky – tabulky a gramatické přehledy
- vhodné hodnocení- záznam chyb, chybovost v procentech, či slovní hodnocení

Číslo stránek

- úkoly v přiměřeném rozsahu
- u slohu hodnotíme obsahovou správnost
- poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu

Opatření dodržujeme i v ostatních předmětech:

Cizí jazyk:

- názorná, konkrétní výuka
- využíváme případné redukce učiva

Matematika

- dostatek času k zápisu, při diktátu čísel

Naukové předměty

- zápisy v sešitech nahradíme kopiemi zápisů
- nehodnotíme specifické chyby
- hodnotíme obsahovou správnost

Dyskalkulie

Matematika

- užíváme názorné pomůcky
- nacvičujeme postřehování počtu a množství
- dostatek času na vyvozování a upevňování nového učiva
- popř. znovu vyvozujeme pojem číslo, počítání do 10 a přechod přes desítku, orientaci na číselné ose....
- zadáváme pouze práce přiměřeného rozsahu
- umožníme dostatek času na kontrolu
- umožníme zrakovou oporu
- respektujeme pomocné kroky do stadia automatizace
- kontrolujeme pochopení zadání

Čísla stránek

- u slovních úloh sledujeme postup a častěji postup kontrolujeme
- využíváme rozložení či redukci učiva

Ostatní předměty

- používáme názorné pomůcky, přehledy učiva, vzorce pro výpočty
- při práci se slepou mapou používáme atlas
- ověřujeme porozumění zadání
- rozfázujeme učení do dílčích kroků
- strukturujeme učivo, případně redukce učiva
- respektujeme individuální tempo

5.8 Přínos IVP

Podle Zelinkové (2009) spočívá přínos individuálního vzdělávacího plánu pro všechny zúčastněné.

- Pro žáka – žák může pracovat podle svých schopností a možností, podle svého tempa bez stresu, bez porovnávání se spolužáky. Dává dítěti možnost lepšího využití předpokladů a měl by obsahovat motivační prvek. Cílem je najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat. Dítě cítí, že mu učitel chce pomoci. Aktivně se účastní tvorby IVP
- Pro učitele – může s dítětem pracovat na úrovni, kterou dosahuje. Jedná se o aktivní plánovitý proces, který je základem pro individuální výuku a hodnocení, a tento proces lze aktuálně upravovat podle dosažených výsledků.
- Pro rodiče – jsou seznámeni s možnostmi a perspektivou dítěte. Stávají se aktivními činiteli, spolupracujícími se školou a učiteli. Zbavují se stresu z neúspěchu dítěte.

III. Praktická část

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíl

Výzkumným cílem prezentovaného šetření bylo zjistit stav informovanosti rodičů žáků základních škol, jak s poruchou učení, tak intaktních, o možnosti využití IVP v podpoře vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, jejich názor na používání tohoto podpůrného opatření, a dále zjistit, jak celkově rodiče hodnotí komunikaci se školou. Výzkumný problém je členěn na tři oblasti, které je možno charakterizovat následujícími otázkami:

1. Jaká je informovanost rodičů o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu při specifických poruchách učení ?

2. Vnímají rodiče IVP jako podpůrný prostředek?

3. Jak vnímají rodiče svou roli v procesu hledání možných řešení vzdělávání dětí při SPU?

6.2 Výzkumný předpoklad

Výzkumný předpoklad:

Lepší informovanost rodičů má vliv na pozitivnější vnímání IVP jako podpůrného prostředku při vzdělávání žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení.

Informovanost rodičů žáků s diagnostikovanou poruchou učení o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu není dostatečná.

6.3 Použité metody a realizace výzkumu

Při práci byla použita metoda kvantitativního výzkumu postavená na dotazníkovém šetření. Při vyhodnocování výzkumného šetření byla použita metoda syntézy, tedy shromažďování dat. Dále vyhodnocovací metoda pro zpracování získaných odpovědí, a následného vyhodnocení výzkumného problému a hypotézy. Tyto metody mi umožnily získat, zpracovat a vyhodnotit v přiměřeném časovém rozmezí shromážděné výsledky.

Dotazník obsahuje patnáct položek ve formě uzavřených otázek. V jeho úvodu byli dotazovaní seznámeni s účelem prováděného výzkumu a instruováni, jak postupovat při jeho vyplňování, a současně bylo vyjádřeno poděkování za účast na tomto projektu. Respondenti měli vybírat jednu ze čtyř nabízených možností.

Jelikož tento výzkum sleduje tři oblasti, bylo nutné volit dotazy a jejich pořadí tak, aby odpovídaly zamýšlenému cíli. Otázky byly řazeny od obecnějších, co se týče znalosti a povědomí o tématu, ke specifitějším v dané oblasti.

Dále pak byly vyplněné formuláře zpracovány pomocí počítačového programu Libre Office Calc.

Sběr dat probíhal v rozmezí leden - březen. Administrace dotazníku probíhala osobně a elektronicky.

6.4 Charakter zkoumaného souboru

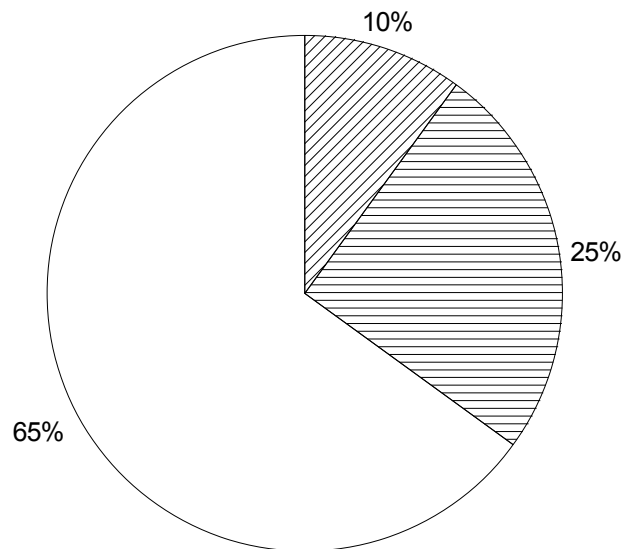
Výzkum byl realizovaný v Praze a blízkém okolí. Osloveni byli rodiče dětí, které navštěvují 1. stupeň běžné základní školy, a to z důvodu, že specifické poruchy učení se nejčastěji objevují na začátku školní docházky.

V průběhu šetření se ukázalo, že výzkumný vzorek tvoří 25% rodičů dětí s diagnostikovanou poruchou učení a 75 % rodičů dětí intaktních.

Celkově získaný soubor tvoří 43 dotazníků. Z těchto byly 3 dotazníky vyřazeny, jelikož nebyly vyplněny v souladu s úvodními instrukcemi.

6.5 Výsledky výzkumného šetření

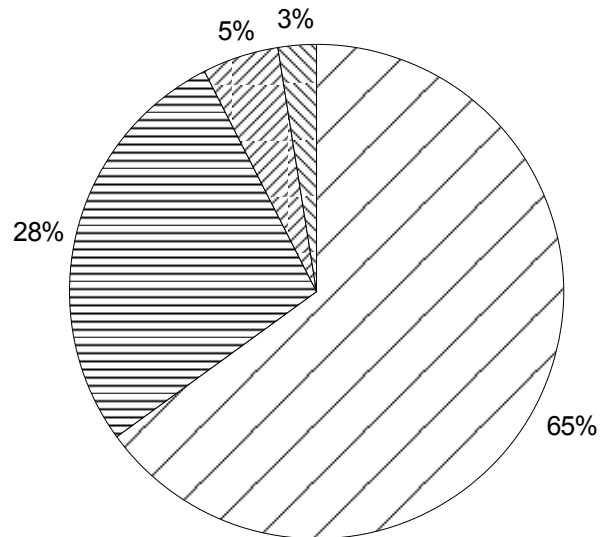
Graf 1 Složení výzkumného vzorku



Zdroj: vlastní výzkum

Výzkumný vzorek je složen ze všech oslovených rodičů, tzn. jak z rodičů dětí se specifickou poruchou učení, tak z rodičů dětí intaktních, navštěvujících běžnou základní školu. Všichni zúčastnění uvádějí, že se již s pojmem specifické poruchy učení setkali, ale někteří si nejsou zcela jisti jeho obsahem. To ukazuje, že se pojem SPU dostal do povědomí rodičů dětí školou povinných, ale mnoho rodičů nemá bližší informace. Z celkového počtu respondentů nemá nadpoloviční skupina (65%) vlastní zkušenost s poruchami učení. 25 % respondentů je rodičem dítěte, které má diagnostikovanou poruchu učení a 10 % dotázaných rodičů se specifickými poruchami učení potýká samotných, ale jejich děti nemají diagnostikovanou poruchu učení.

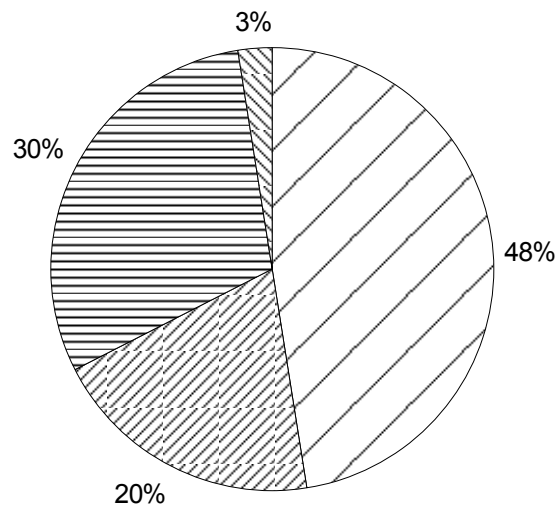
Graf 2 Znalost pojmu IVP



Zdroj: vlastní výzkum

Více než polovina všech respondentů pojem individuální vzdělávací plán slyšela, ale nemá o něm bližší informace (65%). 28 % dotazovaných má s IVP zkušenost a 5 % respondentů usuzuje jen podle názvu, ale neví, jaký je skutečný obsah tohoto pojmu. Konečně 3 % rodičů pojem individuální vzdělávací plán vůbec nezná.

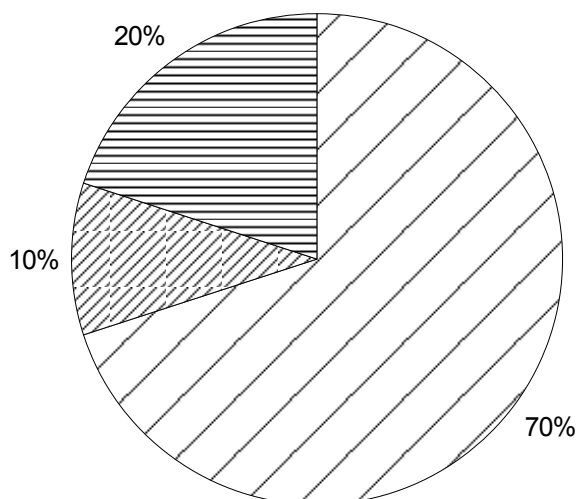
Graf 3 Jak rodiče vnímají IVP



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 3 nám ukazuje jaká je informovanost rodičů o možnosti využívat individuální vzdělávací plán v souvislosti se specifickými poruchami učení. 48 % rodičů vnímá IVP jako podpůrný prostředek při vzdělávání žáků s SPU. O něco méně respondentů neumí účinnost této individuální podpory žákům posoudit (30%). Poměrně velká skupina rodičů by nejprve zvažovala jinou formu podpory, než by přistoupila na IVP (20%), a 3 % dotázaných si myslí, že by individuální plán dítě zbytečně odlišoval od ostatních spolužáků.

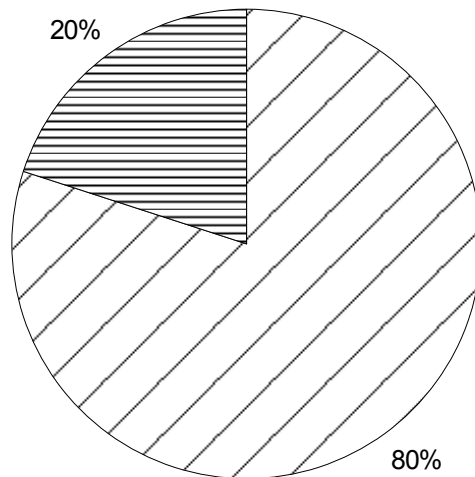
Graf 4 Využití IVP u dětí se specifickou poruchou učení



Zdroj: vlastní výzkum

Téměř tři čtvrtiny z části výzkumného vzorku rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou poruchou učení udává, že je při výuce jejich dítěte ve škole využívána možnost IVP, 20 % rodičů žáků s SPU odpovídá, že jejich dítě nemá (bez bližšího udání důvodu) podporu v individuálním vzdělávacím plánu při výuce, ale rodiče o této možnosti alespoň slyšeli, 10 % z rodičů dětí s SPU tuto formu podpory nezná.

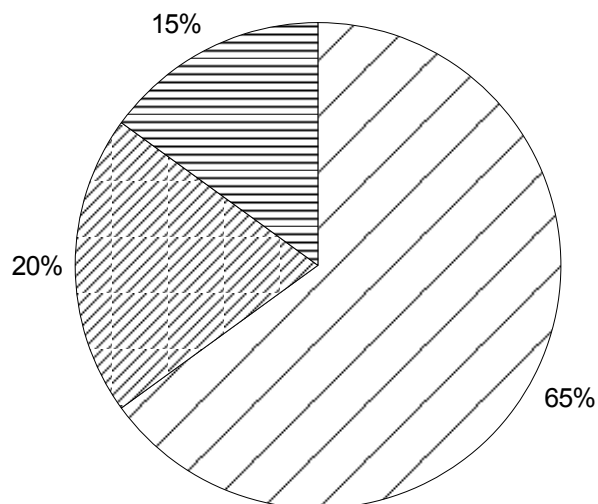
Graf 5 IVP při vzdělávání žáků s SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Zde vidíme nakolik základní školy podporují využití IVP. Vzorek je složen z odpovědí rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou poruchu učení. Ti uvedli, že v 80 % využívají školy při výuce jejich dětí, tedy žáků s diagnostikovanou poruchou učení, možnosti IVP, ale je určité procento (20%) škol, které výuku podle individuálního vzdělávacího plánu neumožnily.

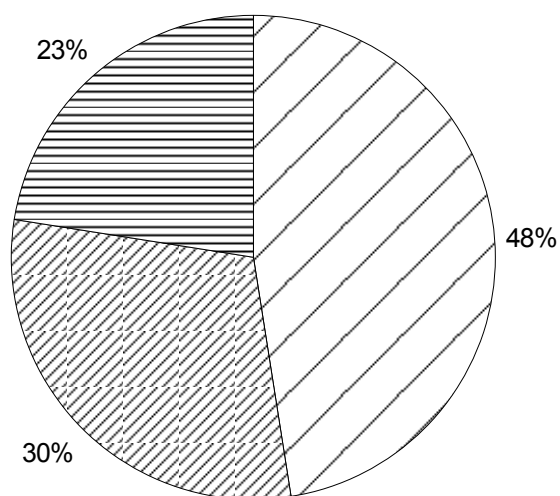
Graf 6 Zájem rodičů o účast při tvorbě IVP



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 6 vyplývá, že zhruba polovina (52%) rodičů by měla zájem podílet se nějakým způsobem na tvorbě IVP svého dítěte. Menší skupině (39%) dotázaných postačí, když budou s obsahem IVP seznámeni, a 9% rodičů se domnívá, že tvorba individuálního vzdělávacího plánu je v kompetenci školy a pedagogů, tedy že jejich účast není důležitá.

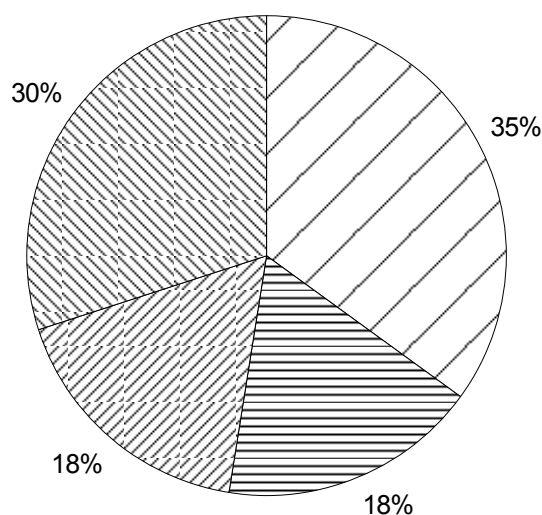
Graf 7 Přístup pedagogů k SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Skoro polovina rodičů s myslí, že se učitelé na základních školách v problematice SPU většinou orientují, oproti skupině rodičů (30%), kteří si myslí opak, tedy, že se učitelé v problematice SPU spíše neorientují. Část dotazovaných (23%) se domnívá, že učitelé problematiku poruch učení podceňují.

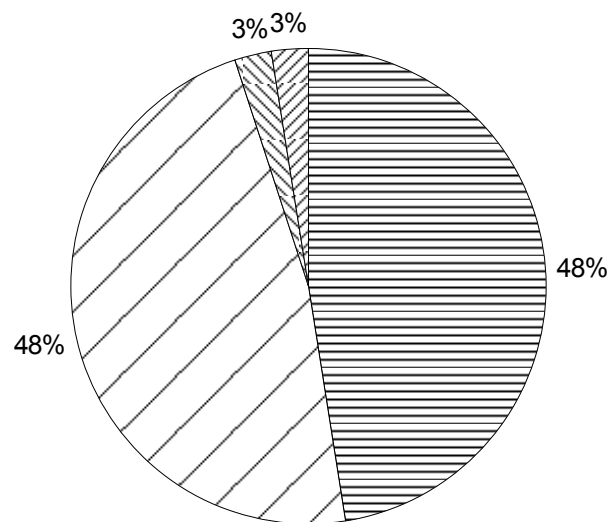
Graf 8 Zohlednění SPU při výuce



Zdroj: vlastní výzkum

35 % respondentů je názoru, že se poruchy učení zohledňují při výuce automaticky, na základě odborného posudku, skoro stejné procento rodičů (30%) se domnívá, že je pouze v kompetenci školy, jakým způsobem k poruše učení přistupuje. V 18 % odpovědí je třídní učitel/ka tím, kdo o zohlednění SPU při výuce rozhoduje, a stejná část rodičů se hlásí k právu žádat v případě poruchy učení pro dítě speciální podmínky ve výuce (IVP).

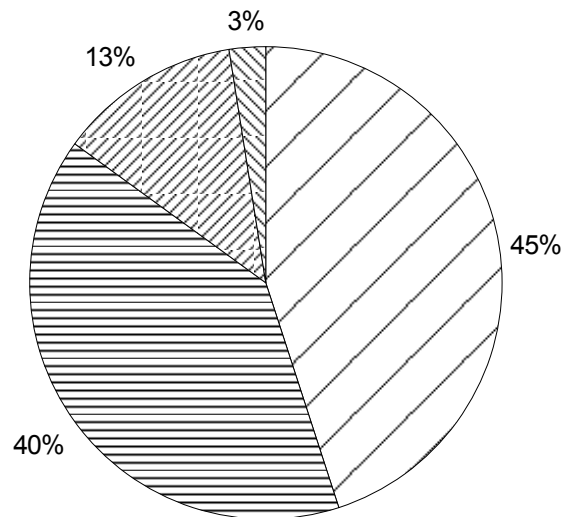
Graf 9 Hodnocení výsledků při SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 9 vidíme, že téměř polovina rodičů (48 %) si v dotazníkú vybírá tvrzení, že by hodnocení výsledků mělo zohlednit poruchu učení, stejný počet rodičů si myslí, že by toto hodnocení měla provázet poznámka o přítomnosti poruchy učení. Velmi malá část dotazovaných (3 %) si myslí, že by děti s SPU měly být hodnocené bez ohledu na poruchu, a stejná část respondentů neví, jestli by se měla porucha učení zohledňovat.

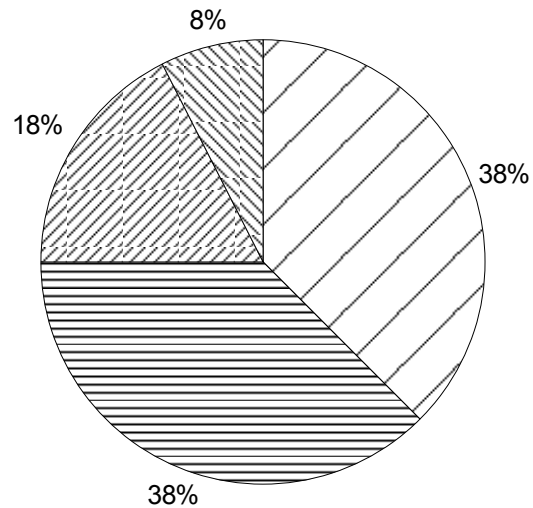
Graf 10 Vytváření speciálních podmínek vzdělávání při SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Ve 45% rodiče souhlasí, aby byly vytvářeny speciální podmínky pro vzdělávání dětí s SPU, téměř stejný počet rodičů (40%) také souhlasí, ale zároveň žádá, aby tyto podmínky byly spravedlivé vůči ostatním dětem. Zastoupeni jsou i respondenti, kteří neví, zda je potřeba speciální podmínky vzdělávání pro žáky s poruchami učení vytvářet. Dokonce malé procento rodičů nesouhlasí, aby se speciální podmínky pro vzdělávání žáků s SPU vytvářely.

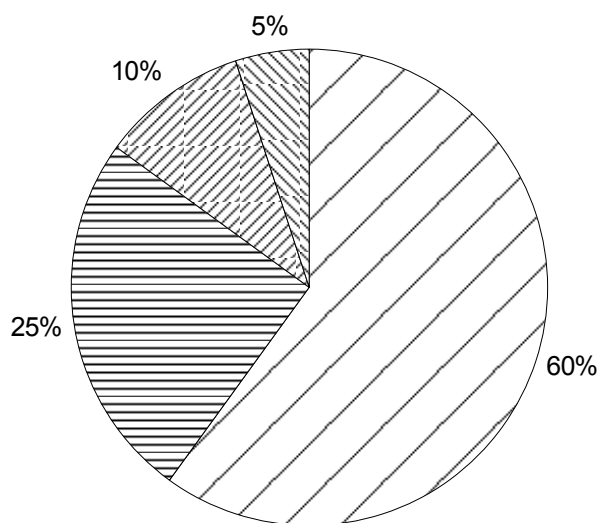
Graf 11 Způsob získání informací o SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Tento graf znázorňuje jakým způsobem se rodiče o SPU dozvěděli. Skupina tvořená z 38% udává, že informace o SPU získala ze svého okolí, tedy z okruhu rodiny a přátel. Stejný počet dotázaných se o SPU dozvěděla od odborníka. 18% respondentů získalo informace o SPU prostřednictvím sdělovacích prostředků a část rodičů (8%) nemá o SPU informace.

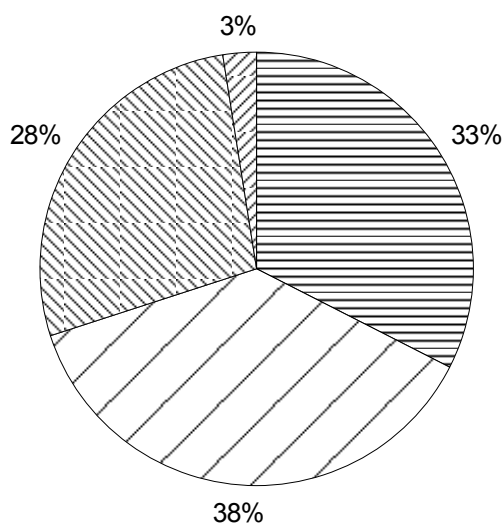
Graf 12 Vyhledání informací o IVP



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 12 ukazuje, že podle výsledků průzkumu by se nadpoloviční část rodičů (60%) v případě hledání informací o IVP obrátila přímo na školu. 25 % rodičů by hledalo informace např. na internetu. 5% rodičů má s IVP zkušenost a 10% respondentů neví, kde by získali potřebné informace.

Graf 13 Současná komunikace se školou



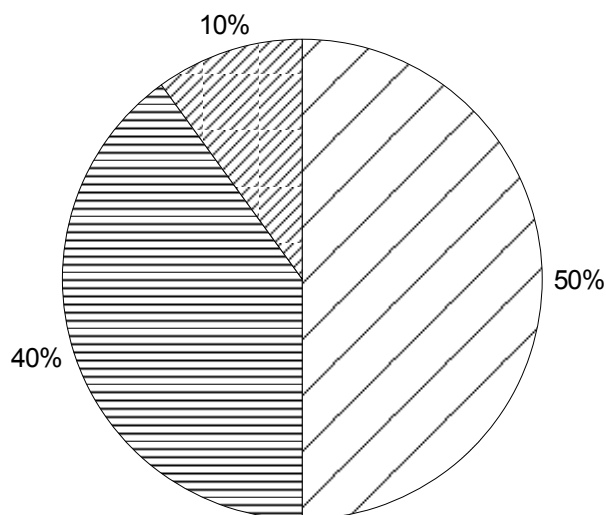
Zdroj: vlastní výzkum

Čísla stránek

Současnou komunikaci se školou vnímá 38 % všech dotázaných rodičů jako velmi dobrou, téměř stejná část dotazovaných (33%) ji vnímá jako průměrnou, o něco menší skupina rodičů (28%) považuje komunikaci se svou školou za dostačující. Ve 3 % případů je komunikace se školou vnímána jako špatná.

Tyto výsledky ukazují na zkušenost rodičů s jednotlivými školami, kdy se komunikační strategie jednotlivých škol odlišují. Je zde patrné, že některé školy volí lepší komunikační strategie a prostředky a jsou komunikaci více otevřené, než ty, u kterých je komunikace hodnocena rodiči hůře.

Graf 14 Komunikace se školou u žáků s SPU



Zdroj: vlastní výzkum

Komunikace se školou je skupinou respondentů, jejichž dítě má diagnostikovanou některou z poruch učení hodnocena o něco lépe. V polovině případů rodiče vnímají komunikaci se školou jako velmi dobrou, o něco méně rodičů (40%) ji považuje za průměrnou a 10% dotazovaných vnímá komunikaci se školou svého dítěte jako dostatečnou.

Čísla stránek

Je zřejmé, že se při řešení situace, kdy je dítěti diagnostikována porucha učení, ať už na ni upozornil pedagog, či jiný odborník nebo sami rodiče vyvinuli aktivitu, z důvodu pochyb, zda se nejedná o poruchu učení, komunikace stává intenzivnější. Rodič je více ve styku s vyučujícími a proto hodnotí komunikaci se školou lépe.

IV. VYHODNOCENÍ

7 Vyhodnocení zjištěných údajů

7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Následuje vyhodnocení zjištěných údajů ve vztahu k formulovaným výzkumným otázkám a výzkumným předpokladům:

Výzkumná otázka č. 1:

Jaká je informovanost rodičů o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu při specifických poruchách učení ?

Informovanost rodičů o možnosti využití IVP při poruchách učení není dostatečná.

Z výzkumu vyplývá, že většina rodičů dětí na běžné základní škole se již s pojmem SPU setkala ale má jen přibližnou představu o jeho obsahu. Zdá se tedy, že by se tato problematika dostala do širšího povědomí veřejnosti, stále není informovanost rodičů dostatečná.

Ze zkoumaného vzorku všech oslovených rodičů je 25% respondentů rodičem dítěte s diagnostikovanou poruchou učení.

U pojmu IVP je výsledek podobný. Jen někteří věděli o možnosti použití IVP v souvislosti s poruchami učení. 10% rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou poruchu učení o možnosti IVP neví. Dále se rodiče domnívají, že jsou poruchy učení při výuce zohledňovány automaticky, na základě odborného posudku, přibližně stejně početná skupina respondentů míní, že je pouze v kompetenci školy, jak k poruchám učení přistoupí. Další skupina rodičů se domnívá, že o zohlednění SPU při výuce rozhoduje třídní učitelka. Relativně malý počet rodičů si myslí, že jsou oprávněni požadovat pro své dítě speciální podmínky výuky.

Ve skupině rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou poruchu učení se podle IVP učí převážná většina (80%), ale vyskytují se i případy, kdy škola neumožnila žákovi výuku podle individuálního vzdělávacího plánu.

Číslo stránek

Bohužel jsou zastoupeny i případy, kdy nebylo rodičům ve věci IVP, i přes doporučení odborníka, vyhověno.

Výzkumná otázka č. 2:

Vnímají rodiče IVP jako podpůrný prostředek?

Část rodičů vnímá IVP jako pozitivní nástroj ke kompenzaci poruchy učení, a je zřejmé, že by měli zájem o účast na tvorbě IVP svého dítěte. Další část neumí účinnost individuálního vzdělávacího plánu posoudit, ale této možnosti se nezříká. Je ale skupina rodičů, která by nejprve zvažovala jinou formu podpory, než by přistoupila na IVP. Malé procento respondentů vnímá IVP jako negativní prvek, který odliší dítě od ostatních spolužáků. U části rodičů je tedy patrná obava, že by mohlo být dítě individualizovaným přístupem spíše znevýhodněno ve smyslu postavení dítěte ve třídě. Lepší informovanost by tak mohla přispět k odstranění obav některých rodičů, kteří by volili raději jinou formu podpory, či zastávají negativní stanovisko k využití IVP.

Jako žádoucí se také ukazuje lepší spolupráce jednotlivých odborníků mezi sebou, ale i spolupráce mezi odborníky a školou.

Výzkumná otázka č. 3:

Jak vnímají rodiče svou roli v procesu hledání možných řešení vzdělávání dětí při SPU?

Šetření současné komunikace rodičů se školou ukazuje na individuální zkušenost s jednotlivými základními školami.

Právě komunikace se školou je v případě tvorby individuálního vzdělávacího plánu velmi důležitá, a to nejen komunikace mezi rodičem a školou, ale také školou a dalšími odborníky, kteří se podílejí na diagnostice SPU a doporučují možná opatření.

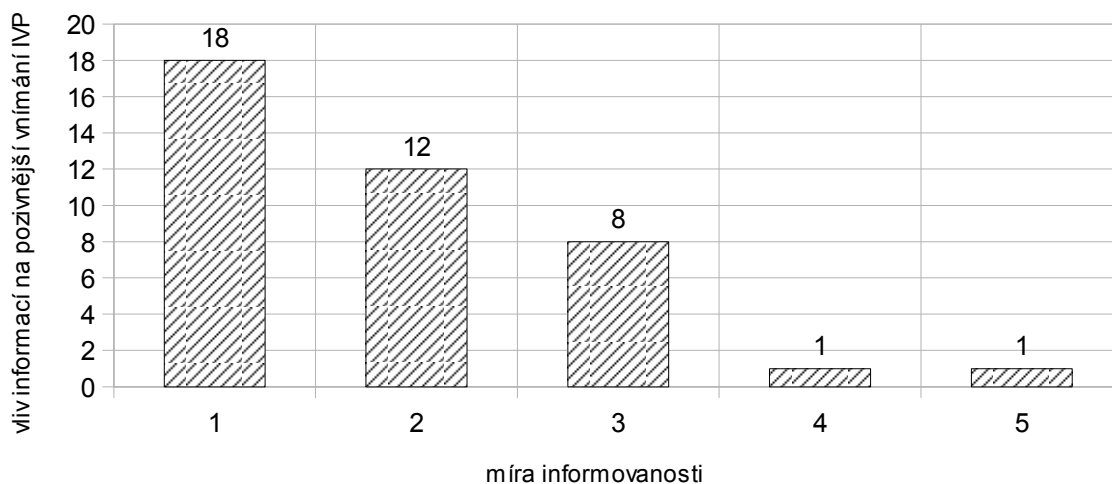
Své možnosti vyjadřovat se ke školním záležitostem svého dítěte jsou také hodnoceny různě. Jedna skupina je považuje za výborné, přibližně stejný počet rodičů své možnosti potvrzuje, ale nevyužívá jich z obavy, aby nevytvářelo dítěti problémy ve škole. Část dotazovaných vnímá své možnosti vyjadřovat se ke školním záležitostem svého dítěte jako omezené pro nedostatečný kontakt ze strany školy, a stejný počet rodičů si myslí, že svým názorem rozhodování školy nemůže ovlivnit. Opět zůstává otázkou, z jakého důvodu se v

některých případech nedaří komunikace mezi rodiči a školou.

Rodiče by se rádi podíleli na tvorbě IVP svého dítěte, ale nejsou si jisti svou rolí v procesu hledání možných řešení. Procesu by prospěla otevřenější oboustranná komunikace rodič-škola.

7.2 Ověření výzkumných předpokladů

Graf 15 Vliv informovanosti na vnímání IVP



- 1 – dostatečně informovaní, hodnotí IVP pozitivně
- 2 - pro nedostatek informací neumí účinnost IVP posoudit
- 3 - různá míra informovanosti respondentů volících nejprve jinou formu podpory
- 4 – Nemá informace o IVP, hodnotí kladně
- 5 – Nemá informace o IVP, hodnotí negativně

Zdroj: vlastní výzkum

Na výše znázorněném grafu můžeme vidět, že rodiče, kteří jsou lépe informovaní v oblasti vzdělávání žáků s SPU hodnotí IVP pozitivněji než rodiče s nižší mírou znalosti v uvedené problematice, přičemž se pozitivní hodnocení vztahuje především k využití IVP coby efektivní formy podpory vzdělávání žáků s SPU.

18 respondentů (41%), kteří si myslí, že jsou dobře informovaní o zkoumané problematice a zároveň nejpozitivněji hodnotí přínos IVP při vzdělávání žáků s SPU. Dalších 12 rodičů (32%) neumí účinnost IVP pro nedostatek informací posoudit, ale v

Čísla stránek

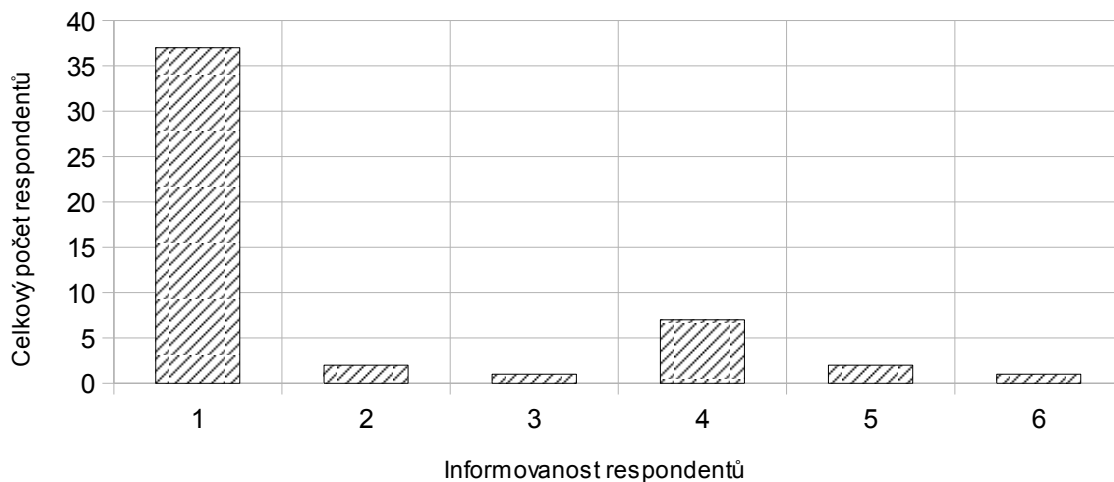
zásadě s k němu staví kladně. U 8 (22%) rodičů je přístup k IVP spíše odmítavý (raději by volili jinou formu podpory), i přesto, že udávají alespoň základní informace o specifických poruchách učení. Jeden z rodičů (3%) IVP odmítá přímo z obavy, že by jím bylo dítě odlišeno od kolektivu. Jeden respondent udává, že nemá informace k této problematice, ale IVP se mu jeví jako dobrý způsob pomoci žákům s SPU.

Výzkumný předpoklad, že lepší informovanost má vliv na pozitivnější vnímání IVP při poruchách učení **se potvrdil**. Lepší informovanost rodičů je podle výsledku šetření jedním z faktorů, který má vliv na pozitivnější vnímání IVP jako podpůrného prostředku při vzdělávání žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. V neposlední řadě rozhoduje o pozitivním vnímání IVP také přístup školy a pedagogů, jejich vstřícnost a otevřenost a schopnost komunikace s rodiči.

Dalším faktorem je nepochybně osobnost a přístup rodiče ke školním otázkám svého dítěte. Existuje významná skupina rodičů s různou mírou informovanosti, kteří by raději nejprve volili jinou formu podpory, než by přistoupili na vzdělávání podle IVP. Důvodem mohou být obavy, že IVP odlišuje dítě od ostatních spolužáků a tedy ovlivňuje postavení dítěte v třídním kolektivu, dále obecně obavy z jinakosti a také názor, že vzdělávání podle IVP negativně ovlivní sebevědomí a sebehodnocení dítěte apod. Tyto důvody ale nebyly předmětem tohoto zkoumání a můžeme je jen odhadovat.

Zlepšení informovanosti by mohlo rodiče žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení přesvědčit, že IVP má být dítěti podporou a oporou v jeho školní práci, která je již tak ovlivněna zjištěnou poruchou učení. S lepší informovaností roste důvěra k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Rodiče by měli vědět, že práce podle IVP umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností, bez stresu a individuálním tempem. Že má být především pomůckou k rozvinutí předpokladů a motivovat dítě ke školní práci. Jeho cílem není vyhledávat úlevy, ale optimalizovat požadavky, kterým může žák s SPU v rámci svých možností dostát.

Graf 16 Srovnání informovanosti



1 – Nemají bližší informace o IVP
 2 – Usuzují podle názvu
 3 – Nezná IVP

4 – Využívají IVP při SPU
 5 – Nemají podporu IVP při SPU
 6 – Neví o možnosti IVP při SPU

Zdroj: vlastní výzkum

Výzkumný předpoklad, že informovanost rodičů o možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu není dostatečná, **se potvrdil**.

Z celkového počtu respondentů (40) jich 37 udává, že pojem IVP slyšeli, ale nemají bližší informace.

I u části výzkumného vzorku rodičů, jejichž dítě má diagnostikovanou poruchu učení (25% z celkového počtu respondentů) zjišťujeme, že 10% rodičů o možnosti vzdělávání žáků s SPU podle IVP neví a 20% dětí s SPU dotázaných rodičů ve škole možnosti výuky podle individuálního vzdělávacího plánu nevyužívá.

Lze konstatovat, že možnost využití IVP při poruchách učení není rodičům dostatečně známa a mohla by být využívána i více.

Rodiče většinou nevědí, že jsou to oni, kteří v případě, že u jejich dítěte byla diagnostikována porucha učení, mohou písemnou formou ředitele/ku školy požádat o možnost vzdělávání svého dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu.

Otázkou je, z jakého důvodu 10% rodičů dítěte s diagnostikovanou poruchou učení

Číslo stránek

vůbec o možnosti vzdělávání podle IVP neví. Další otázkou je, proč není ve 20 % tato možnost využívána.

V. ZÁVĚR

Bakalářská práce se v jednotlivých částech zabývá specifickými poruchami učení a možnostmi vzdělávání žáků se specifickými poruchami podle individuálního vzdělávacího plánu.

Specifické poruchy učení jsou nejčastějším důvodem k integraci žáků na základních školách. Je proto třeba najít nejvhodnější způsob, jak naplnit speciální vzdělávací potřeby takových žáků. Možností je použití individuálního vzdělávacího plánu, který je vypracován podle individuálních potřeb každého žáka.

Hlavním cílem této práce bylo zmapovat stav informovanosti rodičů žáků na prvním stupni základních škol o této problematice a podpořit roli rodičů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zaměřila jsem se na oblast Prahy a blízkého okolí, a dotazníky oslovovala rodiče žáků prvního stupně na různých základních školách.

Teoretická část se zabývá problematikou specifických poruch učení, jejich etiologií, dělením a diagnostikou. Práce objasňuje pojem speciálních vzdělávacích potřeb a zmiňuje i související legislativu. Dále popisuje proces od diagnostiky poruch učení po vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a jeho využití v praxi. Pojmu a pojetí IVP, hlavními principy a jeho tvorbou se pak zabývá kapitola pátá.

Empirická část bakalářské práce se věnuje výzkumu stavu informovanosti rodičů o dané problematice a ověření výše uvedených výzkumných předpokladů. Práce zahrnuje metodologii výzkumu, výzkumné předpoklady a cíle výzkumu, na které navazoval sběr dat. Výsledky jsou uvedeny formou grafů a vyhodnoceny v části IV. Vyhodnocení.

Ve výsledném zhodnocení bylo zjištěno, že se pojem specifické poruchy učení dostává do povědomí laické veřejnosti. Většinou se dotazovaní s tímto pojmem již setkali, ale nejsou si jisti, co se týče jeho obsahu. Pojem individuální vzdělávací plán je známý už méně. Čtvrtina z oslovených respondentů byla rodičem dítěte s diagnostikovanou poruchou učení, ale ne všichni žáci pracovali s pomocí individuálního vzdělávacího plánu.

Výzkum zjistil i různý přístup rodičů k tomuto nástroji. Potvrdilo se, že lépe informovaní rodiče vnímají IVP pozitivněji. Šetření také ukazuje na různé zkušenosti s různými školami. Nutná je otevřená oboustranná komunikace mezi školou a rodiči, a také mezi jednotlivými odborníky navzájem. S komunikací souvisí také role rodičů v procesu hledání možných řešení, při vzdělávání žáků s SPU. Rodiče si touto rolí nejsou jistí, i když

Čísla stránek

by se z větší části rádi na tomto procesu podíleli, ale chybí jim potřebné informace.

Lepší informovanost by mohla vést k lepšímu uplatňování možných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také k optimálnějšímu využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení v praxi.

VI. SEZNAM LITERATURY A ZDROJE

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998, 192 s. LOGOPAEDIA CLINICA. ISBN 80-902536-2-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 260 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: D+H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, 163 s. ISBN 978-80-7367-824-1.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 107 s. ISBN 80-7178-033-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010, 393 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

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. *Cvičení pro děti se specifickou poruchou učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2011, 156 s. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] c2006 [cit. 5. ledna 2013]. Dostupný z WWW:<<http://msmt.cz/dokumenty/uplnenezneni-zakona-c-561-2004-sb>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online] c2005 [cit. 5. ledna 2013]. Dostupný z WWW:<<http://msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online] c2005 [cit. 6. ledna 2013]. Dostupný z WWW:<<http://msmt.cz/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online] c2011 [cit. 6. ledna 2013]. Dostupný z WWW:<<http://msmt.cz/vyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online] c2011 [cit. 6. ledna 2013]. Dostupný z WWW:<<http://msmt.cz/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska>>.

Seznam zkratk

SPU	Specifické poruchy učení
IVP	Individuální vzdělávací plán