

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

INDIVIDUAL INTEGRATION OF PUPILS WITH SPECIFIC
LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOL

Dominika Humlová

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lenka Felcmanová
Studijní program: Speciální pedagogika

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.4.2013

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Lence Felcmanové za odborné vedení, vstřícné rady a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále velmi děkuji paní PhDr. Kamile Balharové za konzultace, pomoc při čerpání podkladů pro praktickou část a možnost skutečně nahlédnout do světa specifických poruch učení. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za jejich trpělivost, pomoc a podporu během celého studia.

ANOTACE

Bakalářská práce na téma „Individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní“ školy pojednává o problematice vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, která je v dnešní době velmi aktuálním tématem. Práce je standardně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část, vypracována z odborných pramenů, definuje specifické poruchy učení, popisuje jejich klasifikaci, projevy, reedukaci a možnosti a zásady vzdělávání žáků s těmito obtížemi. Praktická část se věnuje popisu příkladu dobré praxe – Základní školy Tábořské, kde individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení probíhá. Zabývá se kromě charakteristiky školy, školského poradenského pracoviště a průběhu integrace i několika konkrétními příklady individuální integrace.

KLÍČOVÁ SLOVA: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, reedukace specifických poruch učení, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, individuální integrace, individuální vzdělávací plán

ABSTRACT

Bachelor thesis addresses the up-to-date issue of “Individual integration of pupils with specific learning disabilities in primary school”. It is divided into theory and practical part. The theory part, worked out from specialized source, defines specific learning disabilities and describes its classification, symptoms, reeducation of specific learning disabilities in general . The practical part describes an example of good practice – Tábořská Elementary School, where individual integration of pupils along with specific learning disabilities takes place. It deals, in addition to the characteristics of schools, school counseling department and course integration and several specific examples of the integration.

KEY WORDS: specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, reeducation of specific learning disabilities, education of pupils with learning disabilities, individual integration, individual education plan.

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1. CHARAKTRISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ..... | 8 |
| 1.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ..... | 10 |
| 1.1.1 DYSLEXIE | 11 |
| 1.1.2 DYSGRAFIE..... | 13 |
| 1.1.3 DYSORTOGRAFIE..... | 14 |
| 1.1.4 PORUCHY POZORNOSTI..... | 15 |
| 2. ZÁSADY REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ..... | 18 |
| 2.1 REEDUKACE DYSLEXIE..... | 20 |
| 2.2 REEDUKACE DYSGRAFIE..... | 22 |
| 2.3 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE..... | 24 |
| 3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ | 26 |
| 3.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ | 26 |
| 3.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKU SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ | 29 |
| 3.3 METODY HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ | 32 |
| 3.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)..... | 33 |
| 3.4.1 OBSAH INDIVIUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU..... | 34 |
| 3.4.2 SPECIFIKA INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ | 35 |
| 3.5 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (RVP) A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (ŠVP)..... | 37 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 4. FZŠ TÁBORSKÁ – PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE..... | 38 |

| | | |
|-----|---|----|
| 4.1 | ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE FZŠ TÁBORSKÁ | 39 |
| 4.2 | PŘÍKLADY INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE..... | 43 |
| 4.3 | SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI..... | 52 |
| | ZÁVĚR | 54 |
| | RESUMÉ | 55 |
| | POUŽITÁ LITERATURA | 56 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 60 |

ÚVOD

V dnešní době najdeme téměř v každé škole děti s poruchami učení, ať už méně či více závažnými a téměř každý učitel se s žákem, který má některou ze specifických poruch učení, již během své praxe setkal. Současnou tendencí je integrace dětí se zdravotním postižením do běžných škol. Nejdůležitější zásadou pro práci s těmito dětmi a pro jejich vzdělávání je dbát na individualitu každého jedince. Proto jsou často děti se specifickými poruchami učení zařazovány do formy vzdělávání označované jako individuální integrace, kde je základem vzdělávání každého dítěte jeho individuální vzdělávací plán. Přestože se žáci se specifickými poruchami učení výrazně neliší od svých spolužáků, pro práci s nimi je třeba používat jiné postupy a metody nejen ve výuce, ale i v hodnocení.

Specifické poruchy učení jsou zrádné tím, že mají různorodou symptomatiku a objevují se až s postupem času, nejčastěji v jednom z nejdůležitějších momentů našeho života – nástupu do první třídy základního vzdělání. V této době je všechno nové a velmi náročné. Pokud se k tomu navíc přidají problémy v podobě specifických poruch učení, je všechno ještě mnohem složitější. S podporou rodičů a učitelů však žák může své problémy zvládnout.

Bakalářská práce s názvem „Individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy“ je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretická část práce je věnována problematice specifických poruch učení, jejich charakteristice, klasifikaci, reedukaci a vzdělávání žáků s poruchami učení. Tato část vychází z odborných pramenů. Cílem bakalářské práce je popis příkladu dobré praxe – FZŠ Tábořské, kde jsou integrovány děti se specifickými poruchami učení formou individuální integrace. Z příkladů několika žáků je možné vypožorovat, zda má individuální integrace smysl a na kterých faktorech úspěšnost individuální integrace závisí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTRISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Přestože jsou specifické poruchy učení známy velmi dlouho, pravděpodobně již od počátku vzdělávání v symbolech a znacích, v současné době o nich slyšíme stále více a kromě toho jsou poruchy také mnohem výraznější. Přispěla k tomu povinná školní docházka, stále se zvyšující požadavky na vzdělání, ale i neustálé zlepšování diagnostických materiálů a kvalitnější výzkumy. Neopomenutelně k tomu přispívá také fakt, že stále více dbáme o individualitu jedince (Kocurová, 2001; Selikowitz, 2000).

První případ pacienta, který po úrazu mozku přišel o schopnost číst, zároveň ale zůstala jeho inteligence v normě, popsal v roce 1877 A. Kussmaul. Označil tehdy tento problém jako „slovní slepotu“, podobný problém v oblasti sluchového vnímání byl nazván „slovní hluchotou“. Roku 1896 se datuje objevení „vrozené oční slepoty“, jak byla nazvána vývojová forma dyslexie. První publikaci, zabývající se těmito problémy napsal již v roce 1900 anglický oční chirurg J. Hinshelwood. Další významnou osobností tohoto oboru je Samuel Torrey Orton, kterého v mnoha pramenech najdeme uvedeného jako otce dyslektiků a především jako zakladatele Ortonovi dyslektické společnosti, která sídlí v USA. Specifické poruchy učení byly v minulosti chápány především jako problém medicínský, což se snažil změnit český neurolog a psychiatr - Antonín Heveroch, který se pokoušel výsledky své práce orientovat na školní problematiku. Specifické poruchy učení jsou v našich zemích spojovány především se jménem profesora Zdeňka Matějčka, který se společně s dalšími (Otakar Kučera, Zdeněk Žlab, Jaroslav Jirásek), zasloužil o zahájení náprav a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Z historie případů specifických poruch učení je zřejmé, že dříve se na ně hledělo vždy jen jednostranným pohledem. Napovídají tomu i názvy předcházející označení dyslexie jako je „slovní slepota“ a „slovní hluchota“. S postupující dobou však můžeme pozorovat, že specifické poruchy učení se stávají mnohem více interdisciplinární oblastí (Kocurová, 2001).

Shrnující definice specifických poruch učení dle Pokorné (2001, str. 73) zní: „*Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich*

celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimo-intelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.“

Jucovičová a Žáčková (2009, str. 5) pak jednoduše definují ve svých publikacích specifické poruchy učení jako: „*Neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.“*

Velmi důležité je si uvědomit, čím jsou poruchy učení specifické. Slovo specifické bylo doplněno k označení poruchy učení, protože mají své specifické charakteristiky. Intelekt osoby, která specifické poruchy učení má, je v normě neboli průměrný. Nejsou však výjimkou ani žáci se specifickými poruchami učení mimořádně nadaní, tedy s nadprůměrným intelektem. Někdy se můžeme setkat i s pojmem vývojové poruchy učení, čímž se poukazuje na skutečnost, že se začnou nápadně projevovat až v průběhu života, v určitém vývojovém období. Konkrétně můžeme hovořit o počátku školní docházky (Jucovičová, Žáčková, 2008; Kocurová, 2001).

Na tuto problematiku navazuje také definice Selikowitz (2000, str. 12), který popisuje 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.“*

Dle Zelinkové (2009) je také důležité si uvědomit, že člověk, který má specifickou poruchu učení, je zejména jedinečná osobnost se spoustou specifických charakteristik, z nichž některé jsou prospěšné, jiné ne, důležité však je, že porucha učení je jen jednou z nich. Nesmíme zapomínat, že u každého dítěte i dospělého je hlavní pohlízet na osobnost jedince jako na celek a nedovolit, aby se specifická porucha učení stala dominujícím znakem osobnosti. Selikowitz (2000) také uvádí, že děti se specifickou poruchou učení jsou individuálními jedinci, zároveň však mají spolu mnoho společného a díky tomu je můžeme označovat jedním termínem.

Specifické poruchy učení jsme schopni zpozorovat již před nástupem do první třídy, většinou se ale projeví až na počátku školní docházky, kdy začnou více či méně zasahovat do života jedince a zůstane to tak většinou během celého období vzdělávání. I přestože se problémy podaří korigovat či kompenzovat, nezřídka

přetrvávají až do dospělosti a ovlivňují tak celý život člověka s touto poruchou (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Všechny specifické poruchy učení se mohou vyskytovat nezávisle na sobě, ve většině případů však převládají ve skupinové formě, kdy mezi nejčastěji společně se vyskytující patří – dyslexie, dysgrafie, dysortografie (Jucovičová, Žáčková, 2004). Například Kocurová (2001) uvádí, že dysgrafie se v 95% vyskytuje společně s dyslexií.

Procento výskytu specifických poruch učení u nás, je ve většině literatury uváděno mezi 2-4%. Pro porovnání můžeme uvést USA, kde je výskyt poruch učení mnohem vyšší, konkrétně se pohybuje kolem 15 %. Zajímavý je prokázaný vyšší výskyt těchto poruch u chlapců, ačkoli nebyla prokázána souvislost mezi dyslexií a pohlavními chromozómy. Výskyt u chlapců je u nás až třikrát vyšší než u dívek (Bartoňová, 2010; Matějček, Vágnerová, 2006; Mertin, 1999; Pavey, 2007).

1.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 spadají specifické poruchy učení pod poruchy psychického vývoje:

F80-F89 Poruchy psychického vývoje:

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1. Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Zelinková, 2009)

Mezi specifické poruchy učení řadíme:

- DYSLEXII – z latinského lego, legere = číst; specifická porucha čtení
- DYSORTOGRAFII – z řeckého orthos = správný, grafó = píše; specifická porucha pravopisu
- DYSGRAFII – z řeckého grafó = píše; specifická porucha psaní nebo také grafického projevu
- DYSKALKULII – z latinského calculus = počet; specifická porucha počítání, matematických dovedností
- DYSMÚZII – z řeckého Múza = bohyně umění; porucha hudebních schopností
- DYSPINXII – z latinského pingo, pingere = malovat, kreslit; porucha výtvarných schopností
- DYSPRAXII – z řeckého praxis = čin, jednání; porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony, (nejčastěji neobratnost)

(Kocurová, 2001; Jucovičová, Žáčková, 2009)

Předpona dys-, která se objevuje u názvů dysfunkcí, znamená v překladu z řečtiny zeslabený, vadný, porušený. Význam předpony si můžeme vysvětlit jako něco špatného, negativního, neúplně vyvinutého, popřípadě zhoršeného (Zelinková, 2009).

V následujících podkapitolách se práce podrobněji zabývá dyslexií, dysgrafií, dysortografií a často přidruženými poruchami pozornosti.

1.1.1 DYSLEXIE

„Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění.“ (Zelinková, 2005, str. 13).

Pojem dyslexie je často, zejména v zahraničí, roven pojmu specifických poruch učení. Dyslexie je však jen jednou z obtíží, které pod specifické poruchy učení spadají. *„S určitou mírou nepřesnosti se jako zastřešující pojem pro všechny nebo většinu specifických poruch učení používá označení dyslexie. Došlo k tomu zřejmě proto, že dyslexie, jako specifická vývojová porucha čtení, je historicky nejdéle sledovanou poruchou. Pojem dyslexie bývá tak užíván ve třech rovinách. 1) úzce ve*

smyslu významu slova jako specifická porucha čtení, 2) šířeji jako specifická porucha řečových funkcí, tj. souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii, 3) široce, zahrnujíc všechny SPU“ (Kocurová, 2001, str. 160) Stejný problém popisuje i Selikowitz (2002).

Původ dyslexie pramení nejčastěji z poruchy zrakového vnímání, kdy dotyčnému dělá problém rozeznat například stranově obrácené tvary a písmena či rozlišování figury pozadí. Často se objevuje také porucha zrakové paměti nebo soustředění a pozadu nezůstávají ani problémy v prostorové a pravolevé orientaci. Problémy s rozlišováním zvukově podobných slov, určováním počáteční či koncové hlásky ve slově, těžkosti při vnímání a reprodukci rytmu, způsobuje především deficit sluchového vnímání, nejvíce deficit fonologický. Vliv může mít v neposlední řadě i nedostatečně vyvinutá motorika mluvidel a mikromotorika očních pohybů.

Osobu, která trpí dyslexií, poznáme podle nápadného čtenářského projevu. V zásadě můžeme rozlišit dva typy čtení. Při prvním je četba pomalá, neplynulá a nesouvislá, typická dlouhým slabikováním, pro čtenáře velmi namáhavá avšak většinou jen s minimálním množstvím chyb. Takové čtení nazýváme jako pravohemisférové, neboli také P-typ dyslexie. Jošt (2011) přirovnává tento typ čtení, ke čtení v cizí řeči, kdy dotyčný zvládne text přečíst, avšak mu nerozumí. Opakem je čtení, které je charakteristické četnou chybovostí v důsledku překotného a rychlého čtení s domyšlením slov. Tento typ dyslexie bývá označován jako levohemisférové čtení či dyslektické obtíže L-typu. Čtenář s tímto typem dyslexie by mohl působit, jakoby vynechal počáteční etapu čtení a rovnou se snažil číst jako vyspělý čtenář. Navzdory velké chybovosti při čtení, je porozumění textu lepší při L-typu dyslexie. Dalšími dyslektickými nápadnostmi může být monotónní čtení bez melodie či nesprávná respirace. Příkladem špatného hospodaření s dechem je nádech uprostřed slova, čímž je způsobeno jeho rozpůlení. Problémem může rovněž být orientace v textu, přeskokování řádků a opakování slov.

Problémy v produkci textu jsou jen jednou částí problémů. Zvýšená námaha při čtení, kdy se dítě musí mnohem více soustředit a snažit, aby četlo slova správně, je na úkor reprodukce textu, kdy dotyčný mnohdy vůbec neví, o čem četl a porozumění textu je jen velmi malé nebo žádné. Informace jsou pak jen útržkovité a nesprávné a čtení tak úplně ztrácí svůj smysl (Jucovičová, Žáčková, 2004; Jošt, 2011; Zelinková 2009; Müller 2001).

Další charakteristické specifické dyslektické chyby:

- Záměny písmen podobných tvarově (např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h) či zvukově (např. d-d', s-z, s-š, c-č, g-k, h-ch, b-p).
- Přesmykování slabik, např. lokomotiva-kolomotiva.
- Vynechávky písmen slabik, slov, vět.
- Přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluků souhlásek) slabik, slov, vět.
- Vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití.
- Domýšlení koncovek slov.

(Jucovičová, Žáčková, 2004)

1.1.2 DYSGRAFIE

Většina definic dysgrafie se shoduje v názoru, že jde o specifickou poruchu učení, která zasahuje do grafického projevu a značně narušuje především psaní. Písemný projev dysgrafika lze poznat podle nedostatečné úpravy, špatně čitelného až nečitelného písma, které je dále charakteristické častým škrtním, nedotaženými písmeny, nesprávnými tvary písmen, nedodržováním řádků a hranic slov. Tempo psaní je často mnohem pomalejší.

Příčiny dysgrafie jsou různé a je jich velmi mnoho. Mnohokrát bývá důvodem dysgrafie porucha motoriky, a to jak jemné, tak i hrubé. Dalšími příčinami může být nedostatečně dozrálé zrakové či sluchové vnímání, narušená prostorová orientace či paměť. Pokud je u dítěte zkrížená, nevyhraněná či přecvičená lateralita, může rovněž vést k obdobným problémům.

Pro děti s dysgrafií, je charakteristické zvýšené svalové napětí v ruce, někdy i v celém těle. Se stejným problémem se setkáváme u chybného držení psacího náčiní, které bývá právě tak nepřírozené, křečovité a nesprávné. Důležité je tedy se zaměřit na správné držení psacího náčiní, správný sklon i celkový způsob, jakým dotýčný u psaní sedí. Problémy dětem činí rychlé vybavování jednotlivých písmen, převedení tiskacího písmene na psací a obráceně. Jedním z nejčastějších projevů je zaměňování tvarově podobných písmen (m-n, o-a, r-z, l-k-h, d-b) a číslic (6-9, 7-4, 3-8). Dítě také mnohdy špatně určuje předěly mezi jednotlivými slovy. Např.:, *Maminkašlana*

koupitja blíčka a jiné o voce.“(Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 9). Problematická rovněž bývá úprava písemného projevu, kdy se písmo nedrží na řádku, je moc velké nebo naopak malé, sklon a směr se mění. (Jucovičová, Žáčková, 2009; Zelinková, 2009).

Další specifické dysgrafické chyby:

- vynechávky písmen
- komolení slov
- psaní slov dohromady
- nesprávné umístění či vynechání diakritických znamének
- chybování v gramatických jevech – dítě často musí vynaložit téměř všechno úsilí na samotný akt psaní, čímž nezbyvá čas ani síly na přemýšlení nad pravopisem.

(Jucovičová, Žáčková, 2009)

1.1.3 DYSORTOGRAFIE

Dysortografie bývá nejčastěji vymezena jako specifická porucha pravopisu založená na poruše fonemického sluchu. Nedo zralé sluchové vnímání se projevuje především v oblasti sluchové diferenciace, kdy dítě neslyší rozdíl například mezi slovy myška – miska. Narušena může být i sluchová analýza a syntéza, kdy si dítě samo špatně slovo přeříká a následně ho stejně tak špatně napíše, či sluchová paměť. Dalším problémem u dysortografie je snížený nebo nedostatečně vyvinutý jazykový cit. Příčinou může být rovněž vada řeči, kdy dítě píše písmena, slova a věty stejně jak je vyslovuje, tedy chybně. Komplikace přichází i tehdy, trpí-li dotyčný dysgrafií, protože se musí více intenzivně zabývat psáním a na správnou aplikaci gramatických pravidel se již jedinec nedokáže dostatečně soustředit.

Nejčastěji se problémy pramenící z dysortografie projevují v diktátu, kdy to, co slyšíme, musíme co nejrychleji převést do písemné podoby (Jucovičová, Žáčková, 2009; Zelinková, 2006).

Specifické dysortografické chyby:

- Vynechávky písmen, slabik, slov i vět.
- Přidávání písmen.
- Vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (teček, háčků, čárek).
- Záměny hlásek zvukově podobných - h/ch, b/p, d/t, š-č-ž/s-c-z – často v důsledku poruchy řeči - švestky/ šveštky - jak dítě vyslovuje, tak píše.
- Záměny slabik zvukově podobných - di, ti, ni/ dy, ty, ny; bě, pě, vě, mě - z důvodu nedozrálé sluchové diferenciaci či špatné výslovnosti.
- Nedodržování hranic slov v písmu - psaní slov (případně i vět) dohromady, psaní slov dohromady s předložkami (vokně, nadstolem) či sloves se zvrtnými zájmeny (hrajemesi), někdy se objevuje i nelogické rozdělení slov (ručn-ík).
- Komolení slov z důvodu logopedické vady - špatná artikulace se pak projevuje i v psaném projevu (lokomotiva x kolomotiva).
- Gramatické chyby – řadíme mezi specifické chyby dysortografie jedině v případě, že nejsou způsobeny neznalostí pravidel, ale vznikají v důsledku poruchy. Pokud dítě při ústním zkoušení gramatické jevy umí správně odůvodnit a chyby se objevují pouze v projevu písemném, je zřejmé, že pravidla ovládá a chyby v písemném projevu jsou způsobeny dysfunkcí, ne neznalostí.

(Jucovičová, Žáčková, 2008)

1.1.4 PORUCHY POZORNOSTI

Důsledkem specifických poruch učení mohou být i sekundárně vznikající problémy jako nepozornost, nízká motivace, neklid či vyrušování během vyučování. V praxi se často setkáme v souvislosti se specifickými poruchami učení, také s pojmy jako porucha pozornosti, ADD či ADHD. Stejně jako specifické poruchy učení jsou tyto poruchy v současné době o mnoho obvyklejší a výraznější. K prvním zmínkám v odborných publikacích o hyperaktivních dětech došlo až na přelomu druhé poloviny dvacátého století. Prvním označením byla minimální mozková dysfunkce (MBD),

později se název změnil na lehkou dětskou encefalopatii (LDE) a následně se termín upravil na lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), která dodnes zastřešuje novou terminologii této problematiky. U nás se v současnosti setkáme nejčastěji s pojmem ADHD. Konkrétně ADHD je zkratka pro syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou, nazývaný též jako hyperkinetická forma. Narazit můžeme i na pojem podřazený ADHD a to ADD, což je syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity, rovněž označován jako hypokinetická forma.

Jako příčina hyperaktivity bývá nejčastěji uváděno drobné difúzní poškození mozku, v době těhotenství, porodu či krátce po narození. Poškození mozku, v průběhu zrání a vývoje, může být způsobeno například komplikacemi během porodu, předčasným porodem nebo zdravotními problémy matky v průběhu těhotenství. V poslední době se v souvislosti s příčinami hyperaktivity přikládá stále větší význam i genetice. Možná je samozřejmě i kombinace obou faktorů.

K základním projevům ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita:

Porucha pozornosti se projevuje nesoustředěností a krátkou dobou koncentrace pozornosti. Dítě není schopno rozlišit důležité a nedůležité podněty a reaguje tak na všechny. V praxi to vypadá tak, že dítě ve škole při hodině pozoruje tabuli, barevné tričko spolužáka, hluk z chodby, stromy za oknem a mnoho dalšího. V opačném případě se jedná o ulpívavou pozornost, kdy je dítě zaujato jedním jediným podnětem, který se pro něj stal extrémně zajímavým a nemůže se od něj odtrhnout. Porucha pozornosti souvisí i s rychlou unavitelností, netrpělivostí, těkavostí a výkyvy ve výkonnosti. Problémy způsobuje v důsledku rychlé unavitelnosti a roztěkanosti neschopnost dokončit práci a úkoly. Pomoci překonat tyto obtíže může vhodná motivace a stimulace.

„Hyperaktivita bývá uváděna jako nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 30) U hyperaktivních dětí se často setkáme s neustálým vrtěním, poskakováním, hraním si s rukama nebo i s jinými předměty, kopáním nohama, pošťuchováním ostatních i děláním grimas, které je způsobeno záškuby mimického svalstva. Tyto projevy se souhrnně označují jako psychomotorický neklid. V důsledku fyzického neklidu dochází i k psychickému napětí. Dalším nápadným projevem hyperaktivity bývá

výrazný řečový projev. Děti často mluví velmi nahlas, někdy jejich řečový projev sklouzne až ke křičení a jejich sdělování je mnohdy překotné.

Impulzivita je charakterizována jako náhlé a rychlé jednání bez rozmyšlení a zvážení následků, kterým je například nedokončení činností v důsledku rychlého přechodu k jiné činnosti. Dále se impulzivita projevuje skákáním do řeči, zbrklostí, výbušným chováním až neschopností se ovládat, reakce jsou nepřiměřeně prudké a intenzivní. Impulzivní chování je typické zbrklostí, spontánností, hlasitostí a divokostí.

Mezi vedlejší avšak těsně související poruchy se řadí rovněž percepčně motorické poruchy jako poruchy koordinace a automatizace pohybů, sluchového, zrakového vnímání a jemné a hrubé motoriky. Poruchy paměti zasahují především paměť asociální a krátkodobou. Časté jsou i poruchy myšlení a řeči, ne zřídka se vyskytují dyslalie, opožděný vývoj řeči i problémy s komunikací. Zvýšená sebestřednost nebo naopak snížené sebevědomí může být také následkem hyperaktivity a společně s emoční labilitou, agresivitou, hysterickými záchvaty a sníženou empatií je řadíme k emočním poruchám a poruchám chování, které mohou vést až neurotickým projevům, jako je koktání, tiky až školní fobie a deprese (Jucovičová, Žáčková, 2010; Kutálková 2009; Riddick, 1996).

2. ZÁSADY REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Slovem reedukace, jehož překlad znamená převýchovu či obnovenou výchovu, nazýváme metody a postupy, které vedou k rozvoji porušených nebo nevyvinutých funkcí a společně s rehabilitací a kompenzací ji řadíme k základním speciálně pedagogickým metodám. V zahraničí se v této souvislosti setkáme spíše s pojmem intervence. Jucovičová s Žáčkovou (2008, str. 27) uvádějí, že: „*Přiléhavější název v našem případě by byl tedy spíše reedukace porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání nebo reedukace percepčně motorických funkcí. Vzhledem k tomu, že výraz reedukace dyslexie, dysortografie atd. se v praxi běžně používá, uvádíme jej i zde.*“ Výsledkem reedukace by měl být tedy rozvoj nebo vytvoření funkcí a dovedností a zároveň i přinejmenším částečná kompenzace problémů.

Porucha je u každého jedince odlišná, má různé projevy, je různého stupně a závažnosti, navíc každé dítě je specifické ve své podstatě. Neexistuje proto jednotný návod pro reedukaci, který by bylo možné použít na všechny děti. Aby byla reedukace co neúčinnější, je nezbytné dbát na individualitu dítěte, jeho současný stav a znát konkrétní projevy jeho poruchy. Pokorná (2001) také uvádí, že: „*Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi.*“ Základem je komplexní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, kde najdeme typ, stupeň a zvláštnosti poruchy, ale i výsledky vyšetření intelektových dovedností. Tato zpráva nám pak může sloužit jako základ, ze kterého se dá při reedukaci vycházet. Podstatné je zvolit vhodné metody, pomůcky a způsob hodnocení při reedukaci, ale také zjistit, které oblasti je třeba rozvíjet a na jakém stupni s reedukací začít. Značně důležité je rovněž přizpůsobení tempa práce potřebám dítěte.

Pokud má dítě i výukové problémy, je třeba kromě reedukace zařadit i doučování, nejedná se však o jednu a tu samou věc. Reedukace zajišťuje rozvoj percepčně motorických funkcí a snaží se odstranit specifické problémy, které z poruchy vyplývají, jedná se tedy o podporu výuky, ale nedá se za výuku zaměnit.

Abychom zabránili přetrvání obtíží, motivovali dítě a reedukace byla opravdu úspěšná je potřeba respektovat úroveň, které se dítěti podařilo dosáhnout. S reedukací

začínáme vždy na úrovni, kterou dítě ovládá a až když si je dítě na této úrovni jisté, přecházíme na vyšší stupeň. Jedině tak můžeme na dalším stupni navázat na pevné základy ze stupně předchozího a postupovat úspěšně dále. V této chvíli se tedy neřídíme věkem dítěte ani dosaženou třídou vzdělání, ale dosaženou úrovní funkcí podmiňujících úspěšné osvojení školních dovedností a reálného výkonu ve školních dovednostech. Na druhou stranu jsme si vědomi, že i když je dítě ve čtení na úrovni první třídy, je mu však deset let, je třeba tomu přístup k dítěti přizpůsobit. Dosaženou úroveň reedukace je nutné respektovat i při běžné výuce a zvláště pak při hodnocení. Je tedy důležité, aby o dosažené úrovni školních dovedností byli informováni všichni vyučující žáka. Celkově by se mělo při reedukaci postupovat po co nejmenších krocích, postupně napojovat těžší úkoly, tak aby dítě mělo možnost častěji zažít pocit úspěchu.

Aby reedukace děti bavila, je vhodné na začátek zařadit nácvik percepčně motorických funkcí, které jsou základem poruch a podmiňují je. Nácvik těchto funkcí probíhá většinou zábavnější formou a jejich zvládnutí není tak těžké, jsou tedy vhodné pro motivaci a odreagování. Mezi tyto činnosti řadíme rozvoj hrubé, jemné a grafomotoriky, procvičování prostorové a pravolevé orientace, rozvoj zrakového, sluchového vnímání, které může být zaměřeno, jak na paměť, analýzu a syntézu, diferenciaci i další. Po nácviku percepčně motorických funkcí je řada na reedukaci dovedností, které vedou ke správnému čtení a psaní.

Pro lehčí zapamatování, důkladnější uchování i méně namáhavé a rychlejší vybavení je důležité při reedukaci aplikovat multisenzoriální přístup, při kterém se snažíme využívat co nejvíce smyslů, tedy hmat, zrak, sluch, případně i čich, ale i pohyb. Díky podnětům přicházejícím ze všech stran a do všech analyzátorů, je tak reedukace a osvojování dovedností mnohem efektivnější, navíc má tak každý možnost použít formu učení a přijímání informací, která mu nejvíce vyhovuje. Je všeobecně známo, že někdo je typ auditivní a využívá tak při učení nejvíce sluch, jiný je typ vizuální, pak využívá zrak, haptický typ využívá nejvíce hmatu, kinestetický typ zase pohyb.

Ačkoli je reedukace velmi individuální záležitostí a je potřeba neustále ji přizpůsobovat aktuálnímu stavu, je vhodné mít dopředu připraven program reedukace, ve kterém máme zaznamenané nejen postupy, metody práce a které pomůcky bychom mohli použít, ale také oblasti, které budeme reedukovat a je důležité stanovit si i

přibližné cíle, kterých chceme dosáhnout. Můžeme si udělat i časový plán, který lze aktualizovat dle potřeby. S větší přesností je možné vytvářet přípravy na následující reedukaci, která bude probíhat. Zapomínat by se nemělo ani na podporu dítěte ze strany celé rodiny a zvláště pak rodičů, kteří hrají při reedukaci nezastupitelnou roli.

U reedukace nás nesmí odradit její dlouhodobost. Zvláště u těžších nebo kombinovaných poruch trvá reedukace velmi dlouho, proto je potřeba dítě i jeho rodiče dopředu na tento fakt připravit a vysvětlit, že delší doba trvání reedukace je normální a že s tím musí počítat. Především tak ztrátě motivace či rezignaci. Důležitou roli hraje i týmová spolupráce, do které řadíme učitele, odborníka, který provádí reedukaci, odborníka, který provedl diagnostiku, speciálního pedagoga, psychologa, třídního učitele a v neposlední řadě i žáka a jeho rodiče. Pro motivaci je také podstatné jednou za čas reedukaci zhodnotit, pozorovat pokroky a výsledky a posoudit zda není třeba některé metody či postupy vyměnit za jiné.

I po skončení reedukačního procesu je vhodné zvážit, zda žák i nadále potřebuje určitou toleranci a speciální péči. Nedílnou součástí reedukace je i psychická podpora dítěte, která je neméně důležitá, protože málokdy se stane, že se podaří poruchu odstranit úplně. U dětí se specifickými poruchami učení se často vyskytuje snížené sebevědomí, a proto je mimo jiné cílem reedukace i to, aby se dotyčný s poruchou smířil (Jucovičová, Žáčková, 2008; Pokorná, 2001; Riddick, 1996; Zelinková, 2009).

2.1 REEDUKACE DYSLEXIE

Při diagnostice dyslexie se hodnotí jak rychlost čtení, tedy jeho kvantitativní stránka, tak i stránka kvalitativní, kam řadíme způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému textu i tempo čtení. Všechny tyto informace, jsou potřebné pro zvolení vhodných reedukačních metod, technik, postupů, pomůcek a materiálů i pro určení úrovně, na které reedukace začne.

Prvním krokem k nápravě dyslexie je osvojování konkrétních písmen, jejich vyvozování a fixace. Základem je názornost a multisenzoriální přístup, který umožní dítěti vnímat informace prostřednictvím formy, která mu nejvíce vyhovuje, a tudíž je tak práce co nejprínosnější. Využít můžeme například ohmatávání písmene, kreslení tvarů písmen a jejich následné obtahování, obrázkové abecedy, písmenková pexesa,

vyrábění písmen z různých materiálů, dokreslování tvarů písmen, vytváření písmen z vlastních těl, různé básničky a říkanky s jednotlivými písmeny a mnoho dalšího.

Řada dětí s dyslexií má problém se zaměňováním podobných písmen i číslic, je proto třeba nacvičit i rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen. Mezi nejčastěji zaměňovaná písmena patří “b“ x “d“ a “m“ x “n“. Pro jejich rozlišování používáme podobné postupy jako při osvojování písmen. Například spojování písmen s obrázky (například “b“ jako babička, “d“ jako dědeček), skládání a dokreslování a vhodné je také porovnávání písmen, která si dítě plete. U rozlišování písmen “m“ a “n“ se osvědčilo mimo jiné i obouvání písmen botami, přičemž “m“ má boty tři a “n“ jen dvě.

Pokud už písmena dítě zná a nepletou se mu, je na řadě spojování hlásek a písmen do slabik. Zvládnutí tvoření slabik je základ pro výuku čtení pomocí analyticko-syntetické metody a předchází se jím i takzvanému dvojímu neboli tichému čtení. Opět je důležité dbát na dodržení multisenzoriálního přístupu. Většinou se začíná písmenem “a“, které spojujeme se souhláskami a vytváříme tak slabiky (např. ba, da, la). Souhlásku a samohlásku hlasitě čteme nejprve zvlášť, poté spojujeme do slabiky – “M“-“A“, “MA“. Opět můžeme využít všech možných pomůcek i spojování slabik s obrázky a konkrétními předměty. Následující etapou je takzvané postřehování slabik, kdy se nacvičuje rychlé čtení slabik a jejich zautomatizování.

Po zvládnutí spojování písmen do slabik se přechází ke spojování slabik do slov a čtení slov. Nejvhodnější je používat čítanky a publikace, ve kterých jsou slova uspořádána podle náročnosti, tedy od otevřených slabik k uzavřeným a od nejkratších slov k nejdelším (např. Základy čtení, jejichž autorkou je Zdena Michalová). Ke správné technice čtení využíváme pomůcku zvanou čtecí nebo také dyslektické okénko. Práci se čtecím okénkem je třeba nacvičit nejlépe nejprve na jednotlivých slovech a postupně přejít ke čtení textu. S okénkem lze pracovat různými způsoby, přesto však práce s ním někomu nemusí vyhovovat. Většinou okénko posouváme postupně tak, aby byla nejprve odkryta jen první slabika a následně celé slovo. Pro počátek je pro děti většinou lepší když okénko posouvá dospělý. Pokud má dítě problém s opakováním začátků slov, je možné okénko použít obráceně tak, že se zakrývá již přečtené. Tímto způsobem můžeme i lehce zrychlit tempo čtení, v žádném případě však rychlejší tempo nevynucujeme tlakem. Kromě čtecího okénka může pomoci při čtení i ukazování prstem, podtrhávání přečteného, někdy pomáhá i

zvýraznění první slabiky. Náročná slova řadíme až na konec nácviku, kdy dítě zvládá čtení textu a předešlé typy slov má zautomatizované.

Od čtení slov přecházíme ke čtení textu. Důležité je pravidlo číst kratší dobu a častěji a také pečlivě vybírat obsah textu, tak aby byl pro dítě atraktivní a zároveň splňoval požadavky obtížnosti. Pro počátek volíme kratší texty s většími písmeny, důležité je dítěti vyhovět i velikostí, typem a barevností písma i podkladu. Zapomínat bychom neměli ani na cvičení orientace v textu. Aby dítě získalo ve čtení jistotu a také pro zmírnění strachu ze čtení, můžeme začít na úrovni, u které víme, že ji dítě zvládne a posílit mu tak sebevědomí. Pomoci dítěti může také čtení ve dvojici, kdy mohou dotyční číst zároveň nebo se po částech střídat, i vyhledávání obtížných slov v textu dopředu.

Čtení by nám ve svém výsledku mělo přinášet především informace a potěšení. Pokud dítě přečte text rychle a bez chyby, ale neví, co vlastně četlo, ztrácí čtení smysl. Mnohdy už na porozumění textu nezbyvá po výkonu čtení energie. Někdy se ale může stát, že reprodukce textu je omezena z úplně jiného důvodu, kterým mohou být například logopedické problémy či špatná paměť. Pokud porozumění vážne, měli bychom nejprve začít s pochopením významu jednotlivých slov. Následně můžeme pokračovat doplňováním chybějících slov do věty, spojováním textu s obrázky (komiksy), domýšlením příběhů či vymýšlením nadpisů pro text.

Tempo čtení můžeme rozlišovat na nepřiměřeně rychlé nebo naopak pomalé. Častěji se však setkáme s pomalým čtením, které může být způsobeno špatnou technikou čtení, příliš těžkým textem i nezvládnutím předchozích kroků reedukace. Důležité je na dítě netlačit, aby tempo zrychlilo, ale pomoci mu odstranit důvod pomalejšího tempa. Dítě je třeba motivovat, neporovnávat ho s ostatními, volit přiměřené texty, procvičovat dopředu obtížnější slova, nečíst příliš dlouhou dobu a používat vhodné pomůcky (Jucovičová, Žáčková, 2004).

2.2 REEDUKACE DYSGRAFIE

U žáků s dysgrafií je třeba každou reedukaci zahájit cvičením s uvolňovacími cviky, abychom předešli zvýšenému napětí především v oblasti ruky, ale i celého těla. Důležité je také zvolit vhodnou pracovní plochu a psací náčiní. Pro začátek je nejvhodnější větší pracovní plocha, kterou postupně můžeme zmenšovat a silnější

psací náčiní, případně trojhranné tužky či speciální násadky. Musíme dbát i na uplatňování pravidla psát krátce a častěji, v pravidelných intervalech. Dlouhými těžkými přepisy dítě jen přetěžujeme a demotivujeme.

Prvním krokem k nápravě dysgrafie je rozvoj motorických funkcí, kdy dbáme na rozvoj jemné a hrubé motoriky, motorické a senzomotorické koordinace i schopnosti rytmicity. Děje se tak prostřednictvím nejrůznějších cvičení jako jsou sportovní činnosti, ruční práce či vytleskávání rytmu. Cílem je uvolnit svalové napětí a naopak zpevnit ochablé svalstvo, zlepšit vědomé vedení pohybů a jejich souhru.

Po zvládnutí předchozího kroku můžeme přejít ke grafomotorickému nácviku. Pomoci nám může názornost, obtahování, postup od hrubších pohybů k jemnějším a přechod k dalšímu pohybu až po řádném zautomatizování pohybu předchozího. Výsledkem by měl být zafixovaný správný úchop psací potřeby, zvládnutí psaní jednotlivých písmen, lépe čitelné písmo a uvolnění celé ruky od ramenního kloubu, přes loket až po zápěstí a prsty. Můžeme ovlivnit i tempo psaní, k čemuž ale musíme přistupovat velmi citlivě, aby dítě v důsledku nátlaku na tempo nechybovalo na úkor kvality písma.

Dalším krokem po zvládnutí grafomotoriky je samotné osvojování a zapamatování písmen, aby při psaní nedocházelo k jejich zaměňování. Pro ulehčení zapamatování tvaru je nejvhodnější aplikovat multisenzoriální přístup. Používat můžeme různé obrázkové abecedy, modely písmen z nejrůznějších materiálů, kreslení a dokreslování písmen, skládání písmen z dílů či tabulky písmen.

Po osvojení jednotlivých písmen se přesouváme k psaní slabik a slov, kdy nesmíme zapomenout na porozumění jednotlivým slovům. Mezi formy písemného projevu řadíme opis, který je nejjednodušší, při přepisu dotyčný převádí tiskací písmo na psací či naopak a nejnáročnější formou je diktát, kdy zmizí zraková opora a je třeba co nejrychleji zapsat slyšené.

V neposlední řadě se zaměřujeme i na správnou polohu sezení při psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009).

2.3 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE

Obvyklým dysortografickým problémem je vynechávání písmen, slabik, slov, vět a diakritických znamének. Základní příčinou vynechávání písmen je snížená schopnost analyzovat a syntetizovat slovo.

Vynechávání, nesprávné umístění nebo i přidávání diakritických znamének bývá způsobeno poruchou sluchové diferenciaci délek i obtížemi ve vnímání rytmu. Vliv může mít samozřejmě i příliš rychlé tempo psaní. Pro určování dlouhých a krátkých samohlásek se používá bzučák.

Za problémy v rozlišování znělých a neznělých hlásek opět může nedozrálé sluchové vnímání, popřípadě špatná výslovnost. Aby byl rozdíl mezi znělostí a neznělostí vnímán více smysly, využívají se různé materiály i barevné rozlišování hlásek. Nejvhodnější je začínat nácvik od nejjednoduššího, tedy nejprve na jednotlivých slabikách (ze x že) a slovech, která na tyto slabiky začínají (zebra x želva). Posléze můžeme přidat slova, kde se slabiky objevují na konci (dlouze x klouže) či kde jsou kombinovány (žízeň). Je třeba děti naučit i pravidlo spodoby, aby si uměly odůvodnit, jak které slovo napsat, tedy použít jeho jiný tvar či množné číslo (sníh – sněhu).

Nejpoužívanější pomůckou pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di, ti, ni/dy, ty, ny) jsou měkké a tvrdé desky nebo kostky. Opět je nejvhodnější začínat jednotlivými slabikami, když řekneme “dy“ dítě zmáčkne tvrdou část a při “di“ zase měkkou. Postupně pokračujeme slovy, která na dané slabiky začínají až ke slovům, kde se slabiky vykytují jako koncovky slov. Vynechávat by se nemělo ani správné vyslovování slabik a podporovat tak multisenzoriální vnímání. Používat můžeme i třídění na měkké a tvrdé.

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě je problematické především pro děti se sníženým jazykovým citem. Pomoci mohou karty s konkrétními slabikami pro určování pravopisu či spojení obrázku s příkladem.

Pro správné rozlišování hranic slov v písmu je třeba začít počítáním slov ve větě. Nejproblematičtější bývají pak předložky a zvrtná zájmena (se, si), která je proto vhodné zařadit až po zvládnutí vět bez těchto jevů. Napravovat můžeme pomocí rozstřihávání spojených vět na jednotlivá slova nebo naopak skládání vět z jednotlivých kartiček se slovy.

S dysortografií souvisí i problémy s opožděným vývojem řeči a malá slovní zásoba, proto je nedílnou součástí reedukace i rozvoj jazykového citu a slovní zásoby. K rozvoji se dají využívat nejrůznější hádanky, říkanky a hry na vytváření metafor, rýmů, popisování věcí a obrázků i další aktivity.

Kromě specifických dysortografických chyb mají děti s dysortografií problém i s osvojováním pravopisných a gramatických pravidel. Je třeba jim umožnit pro osvojení, procvičení a zautomatizování učiva dostatek času, lepší je také zkoušet gramatická pravidla ústní formou, díky čemu se vyhneme zbytečnému stresu ze samotného písemného projevu. Pomoci mohou i nejrůznější přehledy gramatiky, tabulky a podobné systémy, které umožňují se lépe zorientovat ve velkém množství pravidel. Důležité je rovněž, aby děti byly schopné sami ve svém písemném projevu gramatické chyby vyhledat a opravit (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

3.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Organizace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti se specifickými poruchami učení mají právo na úpravu obsahu, forem a metod vzdělávání a poskytnutí reedukace. Konkrétní forma vzdělávání žáka se upravuje na základě návrhu pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra a musí s nimi souhlasit sám žák i jeho zákonní zástupci.

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou popsány v paragrafu 3, této vyhlášky:

- Forma individuální integrace a to buď v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- Forma skupinové integrace je charakterizována jako vzdělávání žáka ve třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné nebo speciální škole, která je však určena pro žáky s jiným druhem postižení.
- Škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením.
- Kombinace výše uvedených forem.

Felcmanová (2011, str. 85) poukazuje na problém, který vznikl s novelou vyhlášky: „*Novelou vyhlášky bylo odstraněno ustanovení deklarující individuální integraci jako preferovanou formu vzdělávání žáků se zdravotním postižením. V běžné třídě může být individuálně integrováno nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.*“

Novela vyhlášky také mění podmínky pro zařazení žáka do speciální školy nebo vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením:

- „a) na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je návržení konkrétních podpůrných opatření,*
- b) po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy k novele vyhlášky; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi,*
- c) s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.“* (Felcmanová, 2011, str. 87). Informovaný souhlas si každá škola vypracovává sama dle přílohy novely vyhlášky (Felcmanová, 2011).

Možnosti forem reedukační péče a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení dle Bartoňové a Vítkové (2007):

1. Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy, je vhodná především u lehčích forem a u dětí, které nemají přidružené další problémy a jejich inteligence je v normě nebo dokonce nadprůměrná.
2. Individuální péče prováděná pod vedením speciálního pedagoga či školního psychologa, který konzultuje reedukační postupy s poradenskými pracovišti a reedukace probíhá formou dyslektických kroužků či kabinetů.
3. Skupiny individuální péče při základních školách, probíhají tak, že dítě chodí běžně do kmenové třídy a jen na hodiny, při kterých potřebuje jinou péči než ostatní děti, navštěvuje třídu speciální, spolu s ostatními spolužáky z ročníku, kteří mají stejné problémy. Většinou těmito hodinami bývají hodiny českého jazyka, kde dochází k nápravě dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Výhoda je v tom, že dětí je ve třídě méně a učitel má tedy možnost více se žákům věnovat a dbát na jejich individuální potřeby. Učitelem v těchto třídách bývá speciální pedagog. Při této formě péče nejsou děti vytrženy ze svého kolektivu, zároveň se však nemusí stresovat, že při čtení budou ostatní spolužáky zdržovat a vědí, že ve speciální třídě, bude tempo přizpůsobené jejich možnostem a mají tak samozřejmě i mnohem lepší podmínky k pokroku.

4. Cestující učitel dochází do základní školy, kde provádí reedukační péči. Bývá jím většinou pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.
5. Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování se zřizují při základních školách a legislativně jsou zakotveny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tyto třídy jsou charakteristické vedením speciálního pedagoga, sníženým počtem žáků a základem je individuální přístup ke každému žákovi a jeho reedukace, která se prolíná celým vyučováním. S touto formou vzdělávání se setkáme například na Základní škole Ohradní, na Praze 4, která má v současnosti jedenáct tříd pro žáky se specifickými poruchami učení a to jak na prvním, tak i na druhém stupni. Při zlepšení žakových problémů, je zde dokonce možnost vřazení žáka do běžné třídy.
6. Další možností jsou i speciální školy pro děti poruchami učení, které navštěvují děti se závažnějšími poruchami, kde by integrace v běžné škole neměla smysl. Příkladem takové školy je Soukromá základní škola Integrál pro žáky se specifickými poruchami učení, s.r.o. či Základní škola Voletiny Trutnov nebo Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s..
7. U nejtěžších a kombinovaných poruch je možnost vzdělávání ve třídách při dětských psychiatrických léčebnách, kdy zde kromě reedukace probíhá i terapeutická a medicínská péče.
8. V pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech také probíhá individuální a skupinová péče, formou edukativních a stimulačních skupin. Provádí se zde individuální reedukační péče i skupinová sezení, kterých se účastní i rodiče dětí, jejichž cílem je motivace dětí.

3.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKU SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Hlavním dokumentem, který zajišťuje všem dětem právo na vzdělání je Listina základních práv a svobod. Klade důraz na celkovou osobnost jedince, nesoustředí se pouze na jeho postižení a nerozlišuje děti s postižením a bez postižení.

Základním dokumentem legislativně upravujícím vzdělávání v České republice je již zmíněný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Paragraf 2 školského zákona pojednává o zásadách a cílech vzdělávání. Pro jedince se specifickými poruchami učení je velmi důležitý, protože uvádí jako jednu z hlavních zásad zohledňování vzdělávacích potřeb jedince.

Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které, mimo jiné, patří i děti, žáci a studenti se specifickými poruchami učení, se zabývá paragraf 16. Dle tohoto paragrafu jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozděleni do tří skupin. První skupinou jsou žáci se zdravotním postižením. Školský zákon rozlišuje tělesné, mentální, sluchové a zrakové postižení, ale i vady řeči, kombinované vady, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním, kam řadíme žáky zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné nebo žáky s lehkými zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení nebo chování a vyžadují tak zohlednění při vzdělávání. Poslední skupinou jsou žáci se sociálním znevýhodněním, kterým je chápáno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo ochranná výchova či děti s postavením azylanta nebo uprchlíka. Dále paragraf 16 uvádí, že speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školní poradenské zařízení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na to, aby formy, obsah a metody vzdělávání odpovídaly jejich možnostem a potřebám, mají právo i na poradenskou pomoc a pomoc školního poradenského zařízení, stejně tak by i při hodnocení mělo být přihlíženo k jejich znevýhodnění či postižení. Mimo to mají děti, žáci a studenti se zdravotním postižením právo na bezplatné užívání speciálních učebnic i didaktických a kompenzačních pomůcek. Ředitel vzdělávací instituce také může na základě tohoto zákona zřídit se souhlasem krajského úřadu funkci asistenta pedagoga, žádost je třeba podložit doporučením školského poradenského zařízení.

Paragraf 18 se zabývá individuálním vzdělávacím plánem a říká, že: „Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Školský zákon rozvíjí vyhlášky, které zásadně ovlivňují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Jedná o vyhlášku **č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Vyhláška pojednává o poskytování a obsahu poradenských služeb, které jsou poskytovány jak dětem, žákům a studentům, tak i jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poskytování poradenských služeb je podmíněno písemným souhlasem žáka či zákonného zástupce. Důležité je předem informovat žáka a rodiče o možných rizicích, nevýhodách i prospěchu služeb a také o rozsahu, cílech a postupech. Poradenské služby mají za úkol přispívat k zajištění vhodných podmínek pro správný a všestranný vývoj, k naplňování vzdělávacích potřeb jedince, k rozvoji jeho schopností a dovedností. Stejně tak je obsahem poradenských služeb i rozvoj profesních dovedností pedagogických pracovníků a rozšiřování znalostí v oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Poradenské služby se zaměřují i na pomoc při volbě vzdělávání a profesního uplatnění a v neposlední řadě na vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů vzdělávání žáků se zdravotním postižením i zmírňování důsledků postižení a prevence jeho vzniku. Prevencí a intervencí se poradenská zařízení zabývají i v oblasti výukových a výchovných obtíží, popřípadě i u sociálně patologických jevů, jako je šikana či agresivní chování. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a na základě novely zákona č. 109/2002 Sb. – zákona č. 333/2012 Sb. i střediska výchovné péče (SVP). Škola poskytuje poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence nebo i školního psychologa či speciálního pedagoga a zaměřuje je mimo jiné i na odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V příloze vyhlášky jsou

popsány všechny standardní činnosti poradenských zařízení a poradenských pracovníků školy (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., pojednává v prvním paragrafu o vyrovnávacích a podpůrných opatřeních. Mezi vyrovnávací opatření při vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním patří využívání speciálně pedagogických metod a postupů, poskytování individuální podpory, možnost využívání poradenských služeb, školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu i služeb asistenta pedagoga. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga řadí vyhláška pomoc pedagogickým pracovníkům školy, pomoc při komunikaci a při přípravě na výuku i při výuce samotné. Vyrovnávací opatření se orientují na prevenci a minimalizaci školního neúspěchu žáků a mohou být, kromě služeb asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu, navržena školou bez doporučení školského poradenského zařízení. Naproti tomu pro provedení podpůrných opatření, která zahrnují kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, snižování počtu žáků i jiné úpravy organizace vzdělávání, je vždy nutné doporučení školského poradenského zařízení. Dále se tato vyhláška zabývá zásadami, cíli i formami speciálního vzdělávání, mezi které patří individuální integrace, skupinová integrace i vzdělávání v samostatně zřízené škole pro žáky se zdravotním postižením, konkrétně může být zřízena i základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení. Důležitá je doplňující příloha o udělení informovaného souhlasu se zařazením žáka do některé z organizačních forem vzdělávání a převedením žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením (vyhláška č. 73/2004 Sb.).

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 256/2012 Sb., je také důležitá, protože se věnuje mimo jiné i hodnocení a povoluje u všech žáků kromě klasické číselné klasifikace i slovní hodnocení. Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a zahrnují mimo jiné i způsoby hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela vyhlášky dokonce říká, že hodnocení respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků i doporučení školského poradenského zařízení (paragrafy 14 a 15 vyhlášky č. 48/2005 Sb.).

3.3 METODY HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Jucovičová s Žáčkovou (2006) uvádějí, že u dětí se specifickými poruchami učení je třeba přizpůsobit hodnocení a respektovat obecné zásady hodnocení a tolerance:

- 1) Jedním z prvních kroků učitele je úměrně, pochopitelně a šetrně vysvětlit žákovi, jeho rodičům, ostatním učitelům i jeho spolužákům, proč a jak bude žák hodnocen a vzděláván jiným způsobem než ostatní.
- 2) Je třeba volit takové formy ověřování znalostí a činností, které bude žákova porucha co nejméně ovlivňovat. Nejčastěji je takovou činností ústní forma zkoušení či „doplňovačky“, které napomůžou tomu, aby dítě mohlo podat co nejlepší výkon. Naopak nevhodné formy ověřování znalostí jsou: „*např. klasické diktáty u dysortografiků, dlouhé přepisování u dysgrafiků, dlouhé hlasité čtení před třídou u dyslektiků „desetiminutovky“ u dyskalkuliků nebo u dětí s pomalejším pracovním tempem atp.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2006, str. 4).
- 3) Třetím úkolem je rozpoznat vědomosti, znalosti a dovednosti, které nejsou poruchou ovlivněny. K tomu je zapotřebí umět rozlišit specifické a nespecifické problémy a chyby, vědět, jak se porucha projevuje, jak může ovlivnit výkon dítěte a zvládnout výběr metod a prostředků, které se snažíme individuálně přizpůsobit každému jedinci.
- 4) Velmi může pomoci také dostatečná motivace dítěte, chválit děti i za snahu a malé úspěchy, pozorovat v čem je dítě úspěšné a následně tyto poznatky využít, tak aby dítě zažilo pocit úspěchu.
- 5) Dále je potřeba, pokud je to možné, vyhnout se práci a úkolům, které jsou časově limitované, jelikož většina dětí se specifickými poruchami má pomalejší pracovní tempo a časový limit je pro něj dalším stresujícím faktorem, který ubírá na kvalitě práce. Pokud však dítě nestihne celý úkol, hodnotíme pouze to, co stačilo dítě vypracovat. Stejně tak není vhodné porovnávat výsledky práce mezi spolužáky ani mezi dětmi se stejnou poruchou.
- 6) Měli bychom mít stále na vědomí fakt, že při každém zkoušení či testu je dítě vystaveno stresu a strachu a výsledek práce je tím téměř vždy ovlivněn.

Ve výsledku může dojít ke zhoršení písemného projevu a zvýšení počtu specifických chyb.

- 7) Je žádoucí poskytnout dítěti kompenzační pomůcky, díky kterým může dojít ke zmírnění či překonání některých projevů poruchy. Mezi takové pomůcky patří například čtecí okénko, bzučák, kalkulačka či různé tabulky.
- 8) Je třeba zajistit dítěti nápravu poruchy ve všech případech i těch méně vážných. Při zanedbání může totiž dojít k naprosto zbytečnému zhoršení stavu či kompenzování dítětem nevhodnými způsoby, které jeho výsledky ještě zhoršují. Žádná porucha se sama časem neupraví.
- 9) Vhodné také je domluvit se ostatními učiteli na jednotném postupu práce s žákem, na stejných pravidlech při hodnocení a zajistit, aby všichni byli seznámeni se specifiky poruchy.

Učitel by si také měl vést dokumentaci, ve které by měla být popsána péče o dítě, jeho problémy, zlepšení i neúspěchy, spolupráce s rodinou a dítětem samotným, které metody byly úspěšné, které nikoliv i veškeré další hodnotné informace, které mohou přispět k zvýšení úspěšnosti individuálního přístupu (Mertin, Kucharská a kol., 2007).

Slovní hodnocení popisuje, co přesně se žák za dané období naučil, co zvládl a naopak, co mu stále dělá problémy. Výhodou slovního hodnocení je možnost zhodnocení snahy a úsilí vykonaného pro zvládnutí učiva, lze zde popsat i další postupy práce. Slovní hodnocení by mělo sdělovat pozitivní formou především to, co žák zvládl, co se mu povedlo a co ještě může zlepšit tak, aby to žáka motivovalo, zároveň však musí být objektivní (Bartoňová, 2010).

3.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

Individuální vzdělávací plán je základem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je součástí dokumentace žáka a vychází se školního vzdělávacího programu dané školy. Dále zohledňuje i závěry speciálně pedagogických a psychologických vyšetření, doporučení lékařů či jiných odborníků i vyjádření zákonného zástupce. *„Potřebné údaje o dítěti získáme na základě speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského vyšetření. Nezbytným zdrojem informací je pedagogická diagnostika učitele.“* (Žáčková, Jucovičová, Budíková,

2009, str. 13). Pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu jsou velmi důležité podklady, díky kterým získáváme o dítěti nejrůznější informace. Pro nejlepší výsledek je potřeba co nejvíce zdrojů informací, abychom z nich mohli vyvodit co nejspolehlivější závěry. Individuální vzdělávací plán žáka je vypracováván pro předměty a oblasti, které jsou ovlivněny jeho zdravotním postižením či znevýhodněním, a jeho obsah se může v průběhu roku upravovat a doplňovat dle aktuálních potřeb. Povinností ředitele je seznámení rodičů i žáka s individuálním vzdělávacím plánem a ředitel také zodpovídá za jeho zpracování a realizaci. Školské poradenské zařízení kontroluje dodržování individuálního vzdělávacího plánu a podílí se i na jeho vypracování (Žáčková, Jucovičová, Budíková, 2009; vyhláška č. 73/2005 Sb.).

3.4.1 OBSAH INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU

Obsah individuálního vzdělávacího plánu nalezneme ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizované vyhláškou č. 147/2011 Sb., konkrétně v paragrafu 6 odstavci 4:

- a) *„Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*
- b) *Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, (včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání), volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,*
- c) *Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah;(u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se SP se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah), případně další úprava organizace vzdělávání,*
- d) *Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,*

- e) *Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- f) *Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu*
- g) *Závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření. “*

(vyhláška č.73/2005 Sb.)

3.4.2 SPECIFIKA INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Největší podíl individuálně integrovaných žáků na základních školách tvoří žáci se specifickými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a přidruženými poruchami pozornosti v nejrůznějších kombinacích i s dalšími problémy. Jak z názvu vyplývá, individuální vzdělávací plán je důležité přizpůsobit každému žákovi, dle jeho vlastních schopností, dovedností a aktuálního stavu, je možné však uvést několik zásad, které by měl individuální vzdělávací plán dítěte se specifickými poruchami učení obsahovat.

DYSLEXIE A INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Vzhledem k tomu, že se dyslexie projevuje především ve čtení, je vhodné tolerovat pomalejší tempo, používání pomůcek (např. čtecí okénko) a speciálních publikací k četbě. Při čtení je důležité dodržovat doporučené postupy reedukace i během dalšího vyučování, není vhodné dítě vyvolávat k hlasitému čtení, zvláště pak delších a náročných textů. Protože se dyslexie projevuje i v písemném projevu, je třeba při přepisu a opisu průběžně kontrolovat, zda nedochází k chybám z důvodu špatně přečteného textu a poskytnout dostatečný čas k přečtení zadání nebo zadání může žákovi přečíst učitel či asistent. Kontrola napsaného textu je díky dyslexii problematická, proto je vhodné umožnit dostatečně dlouhou dobu ke kontrole. Dyslektické problémy se objevují i v předmětech jako je matematika, proto je třeba u slovních úloh ověřit pochopení zadání, případně pomoci vysvětlit a dávat pozor na správné čtení i u číslic. I v matematice je důležitá tolerance pomalého pracovního

tempa, příklady je třeba zadávat se zrakovou oporou. Dalším jazykem, do kterého dyslexie zasahuje je jazyk cizí, nejčastěji angličtina. Vhodnější je výuka prostřednictvím sluchu a tištěnou formu využívat spíše jako doplňkovou, popřípadě nehodnotit specifické chyby. Dále je důležité preferovat ústní projev, omezit čtení delších textů a využívat co nejvíce názornosti. V dalších naukových předmětech je vždy třeba dbát na ověřování správnosti přečtení textu a jeho porozumění. Často se také v individuálních vzdělávacích plánech doporučuje u všech předmětů ústní ověřování znalosti učiva

DYSGRAFIE A INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Zmírnění důsledků dysgrafie může napomoci používání některých pomůcek, jako jsou například sešity s pomocnými linkami či upravené psací náčiní. Množství psaného textu by nemělo být nepřiměřeně dlouhé, měla by být umožněna dostatečně dlouhá doba na kontrolu napsaného a respektováno by mělo být pomalejší tempo při psaní. Důležité je hodnotit, pouze část, kterou stihne žák napsat. V cizím jazyce je vhodnější ústní forma hodnocení a tolerance slov napsaných foneticky správně. Matematika může být rovněž ovlivněna dysgrafií. Důležité je dbát na správnost zápisu, docházet může k záměnám a vynechávání číslic. V naukových předmětech bývá problém se zápisem probrané látky, proto jsou vhodné natištěné poznámky a k ověřování znalostí je lepší využívat ústí projev, který není ovlivněn poruchou nebo kratší písemné práce, popřípadě s možností volby odpovědi. Ve všech předmětech je třeba tolerovat sníženou kvalitu písemného projevu a úpravy sešitů a nehodnotit grafickou, ale obsahovou stránku projevu.

DYSORTOGRAFIE A INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

I u dysortografie je třeba dopřát dostatek času k napsání a kontrole napsaného. Odlišovat specifické a nespecifické chyby, gramatické jevy raději ověřovat ústně. Volit mírnější formy diktátu (pomalejší diktování, psaní ob jednu větu) případně ho nahrazovat doplňovačkami, pracovními listy a podobně, nejsou vhodné ani časově limitované úkoly. Učivo je třeba pravidelně opakovat a procvičovat, umožnit používání gramatických tabulek a přehledů. Při chybě je třeba napsat správnou možnost a chybu nezvýrazňovat, aby si žák zafixoval pouze správný tvar. U slohu je vhodnější nehodnotit gramatické chyby, ale ocenit obsahovou správnost textu.

V cizím jazyce je třeba klást důraz na ústní ovládní. Při matematice je třeba dávat pozor na správné zápisy čísel. V ostatních předmětech je vhodnější předem připravený zápis, kdy si žák nemusí během hodiny poznámky zapisovat a u písemného testování hodnotit pouze správnost informací nikoli gramatické chyby.

PORUCHA POZORNOSTI A INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Při problémech s poruchami pozornosti je důležité dopřát dítěti dostatek pohybového uvolnění, střídat činnosti i pracovní prostředí, umožnit odpočinek a nepracovat příliš dlouho, ale spíše po kratších úsecích. Tyto děti mají často problémy se zapomínáním domácích úkolů, proto je třeba dbát na jejich správné zaznamenání (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009).

3.5 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (RVP) A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (ŠVP)

Rámcové vzdělávací programy vydává Ministerstvo školství a vycházejí z Národního programu vzdělávání. Rámcový vzdělávací program určuje cíle, formy, délku, obsah a organizaci vzdělávání. Kromě toho určuje i okolnosti, dle kterých se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Například hovoří o potřebě sociální integrace těchto žáků nebo popisuje eventuální snížení počtu žáků ve třídě či možnost přítomnosti dalšího pedagoga. Cílem rámcového vzdělávacího programu je vybavit každého žáka klíčovými kompetencemi, které se navzájem prolínají a tvoří celek vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou základem pro osobní rozvoj člověka. Klíčových kompetencí je šest a jsou jimi: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Z rámcového vzdělávacího programu vychází školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola sama. Ve svém školním vzdělávacím programu si všichni pedagogové školy stanoví postupy, metody práce a nutné je stanovit i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ze kterých se vychází při vypracování individuálních vzdělávacích plánů (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009; RVP ZV, 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. FZŠ TÁBORSKÁ – PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

V praktické části své bakalářské práce bych ráda představila příklad dobré praxe – Základní školu Tábořskou na Praze 4, která je fakultní školou Univerzity Karlovy. Školní vzdělávací program FZŠ Tábořské nese název „ŠKOLA POROZUMĚNÍ“. Škola je zajímavá v mnoha ohledech. Od první třídy se děti setkávají s dramatickou výchovou a hned následující rok nastupuje výuka v oblasti užívání počítače. Jazyk se žáci mohou začít učit formou kroužku již od první třídy nebo pak povinně od třídy třetí, druhý jazyk přibírají na druhém stupni. Během své povinné školní docházky se setkají žáci, kromě klasických škol v přírodě, lyžařských výcviků a exkurzí i s mnoha projekty, jako jsou oborové dny, kde si žáci mohou vybrat mezi zajímavými tématy, která následně zpracovávají různými nešedními způsoby. Zažijí mnoho situací, jako je vítání prvňáčků devátáky a naopak loučení prvňáčků s devátáky, závěrečný školní ples a poslední zvonění, na které budou jistě vzpomínat celý život.

Škola se, kromě klíčových kompetencí, navíc řídí svou vlastní jedenáctkou cílů: „1. vytvářet pohodové školní prostředí – porozumět lidské osobnosti; 2. zdravě učit – porozumět potřebě vzdělávat se; 3. vychovávat lidskou osobnost – porozumět jí; 4. integrovat – porozumět inkluzivnímu vzdělávání; 5. vytvářet informační prostředí – porozumět práci s informacemi; 6. sportovat a pořádat ozdravné pobyty – porozumět tomu, že učit se nemusíme jen ve škole; 7. mít partnery v zahraničí – porozumět tomu, že jsme součástí Evropy; 8. rozvíjet samosprávnou demokracii – porozumět svému místu mezi lidmi; 9. mít preventivní program – porozumět nebezpečí, které na nás číhá; 10. komunikovat s veřejností – porozumět partnerství; 11. vytvářet podmínky pro další vzdělávání – porozumět potřebě celoživotně se vzdělávat“ (<http://www.zstaborska.cz>, 2013)

Co se týče integrace, funguje na škole formou individuální, kdy žáci chodí na výuku do své kmenové třídy a pouze na některé předměty navštěvují hodiny speciální. Všem žákům je k dispozici školní psycholog i speciální pedagog – logoped. Speciální program začíná již před nástupem do první třídy programem “Hurá do školy“, kde si děti kromě seznámení se školou, procvičí zrakové a sluchové vnímání či grafomotoriku. Ve škole se v současné době setkáme s integrovanými žáky s lehkou

mentální retardací, větší podíl integrovaných žáků však tvoří děti se specifickými poruchami učení v různých kombinacích, stupních a formách. Každému, kdo potřebuje, je poskytnut individuální přístup a všichni integrovaní žáci mají svůj individuální vzdělávací plán.

4.1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ FZŠ TÁBORSKÁ

Spolu s vytvořením poradenského pracoviště se zvětšily možnosti poradenských služeb školy. Mezi poradenské pracovníky řadíme školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného-kariérového poradce, školního metodika prevence, psycholožku pedagogicko-psychologické poradny, ale také třídní učitele a učitele výchov. Všichni poradenští pracovníci školy působí v mnoha oblastech. V první řadě je to depistáž, neboli vyhledávání dětí, které by mohly potřebovat další služby poradenského pracoviště, jedná se zejména o děti se specifickými poruchami učení, ale i děti s lehkou mentální retardací, poruchami chování a jinými problémy. Další činností poradenského pracoviště je diagnostika a intervenční podpora žáků. Žákům, kterým bylo doporučeno vzdělávání formou individuální integrace, je poskytována adekvátní podpora. Mezi další služby patří i kariérové poradenství, zjišťování výskytu sociálně patologických jevů, sociálního klimatu třídy i celé školy, programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, protidrogové programy, programy zaměřené na výchovu k reprodukčnímu zdraví a lidskou sexualitu, příprava školení učitelů, metodická pomoc a intervence a program pro budoucí prvňáčky (“Hurá do školy“). Velmi významnou činností školního poradenského pracoviště je spolupráce s rodiči, poskytování konzultací, poradenství a zajišťování souhlasu pro ostatní činnosti. Školní poradenské pracoviště samozřejmě spolupracuje se specializovanými poradenskými pracovišti, mezi které řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum či středisko výchovné péče.

Speciální pedagožka zajišťuje ve škole reedukaci specifických poruch učení v jazycích, konkrétně v jazyce českém a anglickém a také logopedickou péči. Nejčastěji vyskytující se poruchy učení jsou dyslexie, dysgrafie a dysortografie, ke kterým bývají přidruženy často i poruchy pozornosti, hyperaktivita či hypoaktivita, logopedické a jiné problémy, v různých kombinacích a intenzitě. Dyslexie, dysgrafie a dysortografie se nejvíce projevují ve výuce jazyků, proto žáci ze stejného ročníku

s těmito problémy, v rámci individuální integrace, navštěvují samostatné hodiny výuky češtiny a angličtiny. Obsah výuky se nijak výrazně neliší, žáci se však vzdělávají pomocí specializovaných metod a postupů a kromě toho se ke každému přistupuje individuálně. Počet speciálních hodin je u každého individuální a v průběhu let většinou klesá, tak aby na druhý stupeň mohl žák nastoupit bez této podpory. Během druhé třídy zpravidla navštěvují žáci pět hodin speciálního českého jazyka, ve třetím ročníku se počet snižuje na čtyři hodiny českého jazyka a přibývají dvě hodiny anglického jazyka týdně. Ve čtvrté třídě většinou probíhají tři hodiny češtiny a dvě hodiny angličtiny. V pátém ročníku obvykle stačí dvě hodiny češtiny a nejsou již potřeba hodiny angličtiny.

V učebně speciálního pedagoga je k dispozici dětem mnoho výukových pomůcek. Třída je velmi vhodně uspořádána, na stěnách visí tabulky s nejčastěji se vyskytujícími gramatickými jevy, které mohou fungovat jako velmi dobrá pomůcka. V zadní části třídy se nachází snadno oddělitelný prostor pro individuální práci či odpočinek a v přední části třídy je umístěn mimo jiné i koberec, který se dá rovněž velmi dobře využít ke zpestření výuky, zejména pro skupinovou práci. Dále je třída rozšířena o horní patro se schody, kde je vybavena deseti počítači, díky čemuž mohou žáci i v hodinách pracovat na jedné z nejpoužívanějších pomůcek, kterou jsou internetové stránky KamiNet.

Autorkou těchto internetových stránek je speciální pedagožka PhDr. Kamila Balharová. KamiNet nabízí procvičování v oblasti českého, anglického jazyka a náprav. V nápravách najdeme pět oblastí, ve kterých se můžeme procvičovat. Patří mezi ně **zraková paměť, zrakové vnímání, sluchové vnímání, orientace v prostoru a orientace v čase**. Nedostatky a nedozrálост v těchto oblastech jsou jednou z příčin specifických poruch učení, proto je potřeba při reedukaci poruch učení začít s nápravou těchto funkcí. Náprava **zrakové paměti** je důležitá především při problémech s vybavováním písmen a jejich převodu z tiskací na psací formu a naopak. Ve hrách zaměřených na rozvoj zrakové paměti si děti musí zapamatovat písmena, obtížnost hry lze regulovat. Procvičovat lze tvrdé, měkké, obojetné, ostatní souhlásky a samohlásky. Můžeme také nacvičovat velká i malá a tiskací i psací písmena. **Zrakové vnímání** má celkem devět různě obtížných úkolů. Nejlehčím úkolem je najít *stejnou barvu* jako má proužek nahoře, dole mezi barevnými čtverečky. O něco složitější je cvičení *najdi barvu*, ve kterém se hledá mezi čtverečky barva, která je

napsána velkými tiskacími písmeny v zadání. Cvičení *jiný obrázek* procvičuje zrakové rozlišování řadou obrázků, v níž je vždy jeden obrázek jiný než ostatní a ten má dítě najít a označit. Dalším cvičením této hry je *otočený obrázek*, kde v řadě stejných obrázků hledáme ty, které jsou jinak otočeny. Počet otočených obrázků v řadě si můžeme dopředu zvolit, stejně jako otočení vzhůru nohama nebo jen o devadesát stupňů. Nejtěžší je souhrnné cvičení, kde neznáme počet ani směr otočení obrázku a musíme najít všechny otočené obrázky. Ve cvičení, *najdi dvojici*, se hledají dvě stejné postavičky v řadě ostatních. Ještě těžší úkol se skrývá ve cvičení *změněný obrázek*, kde je řada stejných obrázků, z nichž se jeden liší pouze změněným detailem. Toto cvičení vyžaduje opravdu velké soustředění. Porovnávání velikostí lze procvičit ve cvičení *jiná velikost*, kde je v řadě stejných postaviček umístěna vždy jedna, která je větší nebo menší než všechny ostatní. O další stupeň náročnější je cvičení *chybějící dvojice*, kde se hledá v řadě postavička, které chybí dvojice. Dotyčný musí nejdříve najít všechny dvojice a potom zjistit, které postavičky dvojice chybí. Vrcholem procvičování zrakového vnímání je stavění řady obrázků podle vzoru, ve cvičení *postav řadu*. V nabídce máme stejné obrázky, jako se vyskytují ve vzoru, ale musíme je správně poskládat, aby pořadí bylo stejné. Další oblastí, velmi ovlivňující zejména dyslexii, dysgrafii a dysortografii je **sluchové vnímání**. Na KamiNetu lze procvičovat *počet tónů, melodii i rytmus*. Při cvičení *počtu tónů* se trénuje především sluchová paměť a soustředění. Obtížnost si lze nastavit od tří do osmi tónů. Dítě má za úkol určit počet tónů, které slyšel. Náročnější na soustředění je cvičení, ve kterém určujeme počet tónů u dvou skupin. Délky tónů neboli *rytmus* se procvičují na porovnávání skupin tónů, zda jsou stejné nebo se liší. Lišit se mohou prvním, prostředním nebo i posledním tónem, stejně jako písmena ve slovech. Návčik *melodie* pomáhá především při rozlišování vět oznamovacích, tázacích a rozkazovacích. Procvičuje se vnímání ukončení věty, zda je melodie stoupavá, u tázací věty, zda klesavá u věty oznamovací či stoupavě klesavá u vět rozkazovacích. U dětí se specifickými poruchami učení se kromě prostorové orientace objevují problémy i v **orientaci v čase**, která, pokud není pochopena a procvičena, dělá problémy zejména při výuce cizích jazyků, kdy je tyto pojmy třeba mít zautomatizované. Na KamiNetu můžeme procvičovat *den, týden, měsíc, rok* a samotný *čas*. Ve cvičení *den* lze trénovat části dne tak, jak jdou za sebou, i orientaci mezi jednotlivými částmi dne pomocí předložek před, po a mezi. Cvičení *týden* nám pomáhá se zorientovat mezi dny v týdnu, buď jak jsou za sebou nebo se

zorientovat pomocí příslovcí včera, dnes, zítra a předložek před, po, mezi. Stejně funguje i cvičení *měsíců*. Roční období se trénují ve cvičení *rok*. Samotný čas se procvičuje ve cvičení *čas* a to buďto určováním hodin na ciferníku, převáděním analogového času na digitální. Převod odpoledního digitálního času v celých hodinách na analogový a přiřazení textu k digitálnímu zobrazení hodin jsou nejtěžšími cvičeními. **Orientace v prostoru** a na řádku je pro čtení nesmírně důležitá. Procvičovat se lze v pojmech: *nahoře/dole, nad/pod, před/za v prostoru, před/za ve směru čtení, řádek/sloupec, doprava/doleva a vpravo/vlevo*. Základní části KamiNetu jsou diferencovány podle jazyků - **čeština a angličtina**. V sekci **čeština** najdeme pro mladší procvičování *pravopisu*, kde lze trénovat spodobu, délky, psaní ú/ů, dy/dí a měkké/tvrdé. Testy i přehledné taháky, které se dají vytisknout, jsou rovněž součástí nabídky. V *mluvnici* můžeme procvičit slovní druhy, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, stupňování a skladbu věty jednoduché i souvětí. *Literatura* obsahuje pojmy i historii a literární úkoly s ukázkami i testy. Sekce **angličtina** zahrnuje kromě vysvětlení *mluvnice* a *testů* i procvičování *slovní zásoby* a sloves, najdeme zde i *slovníček* s výslovností.

Celé stránky jsou velmi přehledné, cvičení jsou označené jak slovy, tak různými obrázky, a proto je orientace na stránkách snadná i pro děti. V každém cvičení se po správně provedeném úkolu objeví nějaká odměna, například u sluchového vnímání jsou to obrázky jahod. Barvu stránek je možné změnit na výraznější verzi.

Dětem a učitelům je k dispozici také nepřeborné množství pomůcek, učebnic i jiných didaktických materiálů. Mezi nejčastěji využívané pomůcky patří „bzučák“ na procvičování délek, měkké a tvrdé kostky a desky a Logiko, které se skládá z plastového rámečku a papírových kazet, které se dají v rámečku měnit a pomocí barevných knoflíků se určují správné odpovědi, z nejrůznějších oblastí. Pro žáky s dysgrafií jsou zase velmi vhodné sešity s pomocnými linkami. Z učebnic lze uvést *Základy čtení I.-III.* (Michalová), *Cvičení pro dyslektiky I.-VI.* (Zelinková), *Zrakové vnímání, optická diferenciacce I.-II.* (Bednářová), *Život rytíře* (Balharová) a další.

4.2 PŘÍKLADY INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE

Následující příklady individuální integrace vycházejí ze závěrů pedagogicko-psychologických vyšetření, individuálních vzdělávacích plánů žáků a informací od speciální pedagožky.

Z důvodu ochrany osobních údajů došlo k záměnám jmen dětí.

PŘÍKLAD Č. 1 – ŽÁK PEPA

Pepa se narodil roku 2002, v současné době je mu deset let. Do první třídy nastoupil po jednoročním odkladu, nyní navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Ve druhé třídě mu byla diagnostikována střední dysgrafie a dysortografie a mírná dyslexie, jeho porucha tedy nejvíce zasahuje do čtení a grafického projevu, z tohoto důvodu byl zařazen do individuální integrace s nápravou v českém jazyce.

Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, ve třetí třídě, bylo možné pozorovat drobný psychomotorický neklid, avšak reakce byly rychlé a bystré i kontakt, spolupráce a řečový projev přiměřené. Pepa píše pravou rukou a tempo při psaní je výrazně pomalé. Při diktátu napsal pět specifických chyb (délky, háčky, měkké a tvrdé slabiky) z toho si následně, po upozornění, čtyři sám opravil. Dysgrafické problémy se projeví zejména v nezařizovaných tvarech písmen a při jejich napojování. Ruka při psaní je velmi tuhá a držení psacího náčiní nesprávné, přímo u hrotu tužky, napomáhal si i souhyby ústy. Při čtení dochází občas k záměnám písmen “d“ a “b“ a k slabikování, intonace je kolísavá, předložky čte zvlášť, celkově je čtení průměrné, po delším čtení však klesá do podprůměru. Porozumění textu je dobré, na otázky odpovídá správně, reprodukce je stručná. Vizuomotorická koordinace je na spodní hranici průměrnosti, zřetelné rozlišování a sluchová analýza a syntéza jsou v pořádku, nezralé je však sluchové rozlišování délek. Celková výkonnost je kolísavá.

Pro práci s Pepou je doporučeno dodržovat některé zásady, metody a postupy. V první řadě je to ověřování porozumění zadání a úkolům, aby nedocházelo ke zbytečným omylům, následnému zdržování a demotivaci ze zbytečně udělané práce. Zapomínat nesmíme ani na oceňování snahy i drobných úspěchů. Ověřování znalostí je vhodné provádět po kratších úsecích a volit raději ústní formu nebo doplňování, kde nebude výkon tolik ovlivněn problémy v grafickém projevu. V neposlední řadě je

nutné pracovat i na rozvoji grafomotoriky a během celého vyučovacího procesu brát ohled na pomalé pracovní tempo.

V oblasti dyslexie se doporučuje nácvik reprodukce textu, jak odpovídáním na otázky, tak i rozvoj spontánní reprodukce. Pro zlepšení techniky čtení je doporučeno čtení po slabikách. Používání tabulky psacích písmen, pro jejich rychlejší vybavování a trénování psaní pomocí diktátů jednotlivých písmen, slabik a slov, je doporučeno pro zmírnění projevů dysgrafie. Pro nápravu dysortografie byly doporučeny pracovní listy, nácvik psaní diakritiky zároveň s písmenem, aby se předešlo specifickým chybám vynechávání diakritických znamének a práce s chybami, tedy jejich vyhledávání a oprava.

Z důvodu diagnózy mírné dyslexie, střední dysgrafie, dysortografie a nedozrálého sluchového rozlišování délek, byl Pepa zařazen na základě vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny do individuální integrace v základní škole. V rámci individuální integrace byl pro Pepu vypracován individuální vzdělávací plán. Od ostatních individuálních plánů dětí se specifickými poruchami učení na ZŠ Tábořské se liší především organizací výuky anglického jazyka, kdy byl zařazen, na žádost matky, do pokročilejší skupiny ve své kmenové třídě, kde dochází jen k toleranci horší úrovně písma, pracuje však a je hodnocen stejně jako ostatní spolužáci. Speciální péči potřebuje Pepa pouze na hodiny českého jazyka. Rozsah hodin speciálního českého jazyka se v průběhu let lišil. Ve druhé třídě absolvoval pět hodin speciální češtiny týdně, ve třetí třídě čtyři a tento školní rok, ve čtvrté třídě, stačí k nápravám již jen tři hodiny týdně. Ve druhé třídě absolvoval Pepa s rodiči během domácí péče nápravný program Maxík (Bubeníčková, Janhubová). Kromě Maxíka trénovali také nápravu dysortografie na KamiNetu. Pepa prošel i nápravným programem Cvičení pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková), stejně tak Koncentrací pozornosti (Rezková, Zelinková, Tumpachová). S věkem se měnily i priority ve vzdělávání Pepy. Nejprve byla pozornost zaměřena především na porozumění textu a pravopis. Ve třetí třídě se připojila k pravopisu a porozumění textu také nutnost dbát více na soustředění a nezapomínání domácích úkolů, další rok bylo třeba se zaměřit ještě na tvary písmen. Ve druhé třídě byl Pepa hodnocen spolu s klasifikačními stupni i širším slovním hodnocením, ve třetí a čtvrté třídě již jen klasifikačními stupni. Při čtení ve čtvrté třídě již není potřeba tolerance

pomalého tempa a sešit s pomocnými linkami, jako tomu bylo ve třídě druhé a třetí, naopak tolerance kvality písemného projevu trvá až do současnosti.

Závěr: Pepův případ dokazuje, že potřeby a vzdělávání každého žáka je třeba zvážit vždy individuálně. Na hodiny anglického jazyka, na rozdíl od ostatních dětí se specifickými poruchami učení, nepotřebuje speciální přístup ani jiné metody výuky, a zvládá angličtinu v pokročilé skupině. Výhodou v jeho případě je zájem a spolupráce matky.

PŘÍKLAD Č. 2 – ŽÁK FRANTA

Franta se narodil roku 2003, je mu tedy 9 let. V současné době navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Frantovi byla na konci první třídy diagnostikována vývojová porucha celkově závažnějšího charakteru, konkrétně dyslektické obtíže a střední dysgrafie a dysortografie, a bylo tak navrženo zařazení do individuální integrace v základní škole, která byla uskutečněna od začátku druhé třídy. Porucha nejvíce zasahuje do grafického projevu, čtení, gramatiky a výuky cizího jazyka.

Při vyšetření se ukázalo, že vyjadřovací schopnosti Franty jsou na velmi dobré úrovni, je komunikativní, dokonce když něčemu nerozumí, sám se zeptá. Při práci byl samostatný, reagoval rychle, někdy svou práci nahlas okomentoval, přítomen byl i drobný neklid. Při diktátu se objevilo několik specifických chyb, jako jsou háčky, tečky a nezafixované tvary písmen. Franta píše levou rukou, držení tužky je s přítlakem, ale správné, tempo při psaní je pomalejší. Ve čtení se objevovalo dvojí čtení, četl po slovech, s intonací, celkově bylo čtení na dolní hranici průměru, reprodukce textu byla však výstižná. U Franty byla zjištěna zkřížená lateralita, a to s dominancí levé ruky a pravého oka. Zrakové i sluchové vnímání bylo shledáno dozrálé, jen vizuomotorická koordinace je lehce opožděna.

Doporučeno bylo umožnit Frantovi při práci používání tabulek a psaní do sešitů s pomocnými linkami. Vzhledem k pomalejšímu pracovnímu tempu, je vhodné nechat na splnění práce delší dobu a v případě nedokončení celé práce hodnotit jen část, kterou stihl splnit. Pro motivaci je dále důležité oceňovat snahu, a pokud je to možné, vědomosti ověřovat raději ústně. Ve všech hodinách je třeba tolerovat pomalejší pracovní tempo a vhodné je zařadit i grafomotorická cvičení.

Pro nápravu dyslektických obtíží bylo doporučeno nejprve čtení po slabikách, následně po slovech a pro zautomatizování nácvik postřehování slabik. Ke zlepšení

grafického projevu je třeba procvičování a zautomatizování tvarů písmen a cvičení jejich napojování, následně diktát písmen a slov. Pomoci může tabulka psacích písmen. Dysortografické problémy bylo doporučeno řešit pomocí autodiktátu a aby nedocházelo k vynechávání diakritických znamének, je vhodný nácvik psaní znamének zároveň s písmenem.

Pro diagnózu dyslektických obtíží a střední dysgrafie a dysortografie byl Franta zařazen od druhé třídy do individuální integrace v základní škole. Ve druhé třídě navštěvoval pětkrát týdně předmět speciální český jazyk a hlavním cílem byl rozvoj techniky čtení a nácvik porozumění textu. Franta absolvoval kromě speciální péče ve škole i mnoho nápravných programů doma s rodiči na doporučení školského poradenského zařízení. Prvním byl nápravný program Maxík a zároveň s ním třicet lekcí Fíova čtení (Balharová). Pokračoval Cvičením pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek i Cvičením pro dyslektiky II. – Rozlišování slabik di-dy, ti-ty, ni-ny, sykavek, které proběhly ve druhé třídě. Ve třídě třetí dokončil Koncentraci pozornosti, Nácvik čtení předložek a oba díly Zrakového vnímání, optické diferenciaci I., II. (Bednářová). Kromě všech těchto nápravných programů probíhala náprava dysortografie na KamiNetu. Díky obrovskému zlepšení Frantových obtíží, došlo na začátku třetí třídy k individuální integraci bez pomoci v českém jazyce, Franta docházel pouze dvakrát týdně na hodiny speciální angličtiny. Cílem třetí třídy bylo tedy zvládnout hodiny českého jazyka se svou kmenovou třídou. Ve druhé třídě byl Franta hodnocen spojením klasifikačních stupňů a širšího slovního hodnocení, ve třetí třídě už jen klasifikačními stupni. V anglickém jazyce bylo ve třetí třídě důležité motivovat Frantu k výuce cizího jazyka a naučit se slovní zásobu. Učivo nebylo vůbec redukováno, jen některé metody a formy práce se lišily. Pro ověřování dovedností je lepší dát přednost ústnímu projevu, redukovat čtení delších textů, naučit Frantu práci se slovníkem a umožnit práci s ním. Slovíčka budou zkoušena pomocí spojovacích testů.

Při vyšetření ve třetí třídě došlo ke změně v diagnostice a to ke zlepšení dysortografie ze střední úrovně na mírnou. Z kontrolního vyšetření vyplynulo, že již není třeba, aby byl Franta integrován, má však nárok na částečnou toleranci poruchy a individuální přístup. Navrhuje se zohlednění horší kvality písemného projevu, nehodnotit specifické chyby (chybějící háčky a čárky) v písemných pracích a pro ověřování znalostí gramatiky, raději využít ústní zkoušení nebo doplňování. Povolena

je kompenzační pomůcka ve formě gramatických tabulek. Pro výuku cizího jazyka je doporučeno rozdělit učivo na menší části, při zkoušení je vhodné využít testy s volbou odpovědi, zadání by mělo být i v českém jazyce, aby se předešlo zbytečným chybám z nepochopení zadání a tolerovat specifické chyby i slova napsaná foneticky správně.

Závěr: Díky včasné diagnostice a zahájení náprav i zájmu rodičů, kteří docházejí pravidelně na konzultace a pracují s Frantou dle doporučení poradenského zařízení i speciální pedagožky, došlo u Franty k tak výraznému zlepšení, že na počátku třetí třídy zvládl v českém jazyce zařazení do běžné třídy, bez podpůrných hodin speciálního českého jazyka a na počátku třídy čtvrté již bylo vzdělávání formou individuální integrace ukončeno.

PŘÍKLAD Č. 3 – ŽÁK TONDA

Tonda se narodil roku 2003, do školy nastoupil až v sedmi letech po jednoročním odkladu povinné školní docházky, nyní chodí do čtvrté třídy, je mu deset let. V první třídě mu byla diagnostikována porucha celkově závažnějšího charakteru a to dyslexie, dysgrafie a dysortografie na střední úrovni a nerovnoměrný vývoj psychických funkcí. Kromě specifických poruch učení byla u Tondy diagnostikována dysfázie, která je důvodem docházení k logopedovi. Z těchto důvodů byl zařazen na doporučení pedagogicko-psychologické poradny od druhé třídy do individuální integrace v základní škole. Kromě nápravy specifických poruch učení, je u něj třeba i logopedická péče k nápravě dysfázie a celkovému rozvoji řeči. Porucha nejvíce zasahuje do řečového a písemného projevu, čtení a výuky cizího jazyka.

Střední dyslexie, dysgrafie a dysortografie i dysfázie a nerovnoměrný vývoj psychických funkcí jsou důvodem k zařazení Tondy do individuální integrace. Druhá třída probíhala kombinací hodin v běžné třídě spolu s pěti hodinami speciální češtiny týdně. Ve třetí třídě navštěvoval čtyři hodiny speciálního českého jazyka a dvě hodiny speciálního anglického jazyka týdně, zaměřené především na zlepšení techniky čtení, porozumění čtenému a zlepšování paměti. Z nápravných programů absolvoval Tonda Maxíka, Fíovo čtení, Zrakové vnímání, optická diferenciacie I., Cvičení pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých i dlouhých samohlásek i II. – Rozlišování slabik di-dy, ti-ty, ni-ny, sykavek a nápravu dysortografie na KamiNetu.

Kontrolní vyšetření ve třetí třídě přineslo posun z hlediska diagnózy, konkrétně u dysgrafie, která se zlepšila ze střední na mírnou formu. Dyslexie a dysortografie zůstaly na střední úrovni, stejně tak zůstávají potíže v řeči a to dyslalie (zejména u hlásek „r,ř“) i dysfázie, proto zůstává Tonda v péči logopeda. Občas se objevují i mírné potíže se specifickými asimilacemi, stejně tak artikulační neobratnost. Pracovní tempo je pomalé, kontakt a spolupráce v normě. Při práci je Tonda snaživý a klidný, chvílemi ale nejistý, pokyny k práci je třeba několikrát zopakovat. V diktátu se objevilo pět chyb specifického charakteru (háčky, čárky, délky a měkké a tvrdé slabiky) a pět chyb gramatických. Při doplňování gramatických jevů se však objevila pouze jedna chyba. Tempo při psaní je nápadně pomalé, držení tužky v pořádku avšak s tlakem. Čtení je průměrné, po delší době ale kvalita klesá do podprůměru. Čte po slovech, předložky zvlášť, někdy trhaně se zárazy a s kolísavou intonací. Porozumění textu je nedostatečné, ani při kontrolních otázkách nejsou odpovědi správné. Zrakové rozlišování není úplně vyzrálé.

Pro co největší zmírnění Tondových obtíží je důležité respektovat jeho pomalé pracovní tempo. Aby se předešlo zbytečným nedorozuměním, je vhodné ověřovat si, zda porozuměl správně zadání. Ověřování znalostí je lepší ústní formou, po menších úsecích. Pro povzbuzení k práci je vhodná zvýšená podpora, oceňování snahy i drobných úspěchů. Pro ulehčení překonávání problémů můžeme využít nejrůznější tabulky a názorné pomůcky. Při výuce cizího jazyka je důležité rozfázovat učivo na menší úseky a přikládat větší význam praktickému využití jazyka. Učebnice i pracovní sešity by měli mít výklad i v českém jazyce, stejně tak při testu bychom si měli ověřit, zda žák rozumí zadání. Pro ověřování znalostí jsou nejvhodnější testy s volbou odpovědi.

Ke zlepšení porozumění textu je důležité nacvičit spontánní reprodukci i schopnost odpovídat na otázky týkající se textu. Pro zlepšení techniky čtení je třeba cvičit čtení po slovech a nácvik čtení předložek dohromady se slovy. Ke zlepšení dysortografických obtíží může pomoci práce s tabulkami a nácvik psaní diakritických znamének současně s písmenem, čímž se dá předejít zbytečným specifickým chybám.

Závěr: U Tondy je třeba popsat jeho rodinnou situaci, která ovlivňuje jeho školní úspěšnost. Tondův otec je vážně nemocný, aktuálně po transplantaci srdce, jeho biologická matka se s ním vůbec nestýká. V současné době je Tonda odkázán na péči současné partnerky svého otce, která je cizí národnosti a učí se česky. Nedostatečná

práce s Tondou mimo školu není vinou otcovy malé snahy, ale jeho indispozice. Díky péči speciální pedagožky a snahy Tondy došlo za dva roky péče a absolvování nápravného programu zaměřeného na dysgrafii k jejímu zmírnění ze střední formy na mírnou.

PŘÍKLAD Č. 4 – ŽÁK KAREL

Karel je příkladem žáka s opravdu výraznou poruchou. Narodil se roku 2001, je mu tedy jedenáct let a nyní chodí do páté třídy. Diagnóza z posledního vyšetření zní dyslexie, dysortografie i porucha pozornosti s hyperaktivitou na výrazné úrovni a střední dysgrafie. Kromě těchto problémů má Karel závažné logopedické problémy ve formě dysfázie a dyslálie, je v péči foniatra pro oboustrannou převodní nedoslýchavost a v péči neurologa z důvodu vývojové poruchy motoriky. V současné době je největším problémem zapomínání domácích úkolů. Karlova porucha se nejvíce promítá do řečového projevu, čtení, grafického projevu, soustředění a cizího jazyka.

V první třídě byl Karlovi diagnostikován výrazně nerovnoměrný vývoj psychických funkcí i rozumových schopností, nedozrálé sluchové vnímání, výrazná porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), střední dyslexie a dysgrafie a výrazná dysortografie.

Ve druhé třídě zůstala diagnóza stejná, jen dyslexie se změnila ze střední na výraznou, jelikož v první třídě Karel zvládl čtení jednotlivých písmen pomocí genetické metody čtení, pak ale se čtením slov přibyly větší problémy. Při vyšetření byl Karel velmi snaživý, ale porucha pozornosti byla velmi intenzivní i vytrvalá. Úkoly je třeba zadávat po jednom, jelikož při více instrukcích další zapomněl. U diktátu si opravil jednu z jedenácti specifických chyb, píše pomaleji, pravou rukou se správným držením, ruka je však tuhá. V písemném projevu jsou nápadné nesprávné tvary písmen a problémy s napojováním. Čtení je v defektním pásmu, čte po slabikách, občas zaměňuje některá písmena, avšak reprodukce textu, spontánní i na otázky, je dobrá.

Pro práci s Karlem bylo doporučeno trénovat sluchovou analýzu a syntézu, porozumění textu a grafomotoriku. Ke zlepšení čtení je třeba nácvik čtení po slabikách, zejména slabik dy,ty,ny/di,ti,ni, se čtecím okénkem a intonací. Nácvik napojování písmen, jejich obtahování a diktát slabik a slov by měli vést k nápravě

dysgrafie. V rámci zlepšení dysortografie je vhodné cvičit psaní diakritiky zároveň s písmenem a naučit se vyhledávání a opravování chyb. Velmi důležité je pro práci s Karlem oceňovat jeho snahu, zvýšeně ho povzbuzovat a ověřovat si zda rozumí zadání. Z důvodu výrazné dyslexie má Karel možnost nechat si přečíst zadání od učitele. Kontrola vědomostí by měla probíhat raději ústní formou a celkově je třeba respektovat jeho neklid, poruchu pozornosti i pomalé tempo práce a často opakovat instrukce.

Z důvodu velmi vážné kombinované poruchy je Karel zařazen od druhé třídy do individuální integrace na běžné základní škole. Ve druhém ročníku docházel na pět hodin speciální češtiny týdně. Ve třetí třídě se počet hodin speciální češtiny snížil na čtyři hodiny, ale přibyly dvě hodiny speciální angličtiny, ve čtvrté třídě pak již jen tři hodiny češtiny a dvě hodiny angličtiny týdně. Nyní, v pátém ročníku, dochází pouze dvakrát týdně na speciální češtinu. Do čtvrtého ročníku byl Karel hodnocen pouze slovním hodnocením z důvodu motivace, od páté třídy je hodnocen klasifikačními stupni. Karel absolvoval jak ve škole, tak i s rodiči mnoho nápravných programů z různých oblastí. V první třídě docházel na logopedickou skupinu, ve třídě druhé absolvoval program Maxík a nápravu percepce Movement & learning, Wombat & his mates song book od Brendana O'Hary. Tento program australského kineziologa, hudebníka a konzultanta v oblasti vzdělávání, je určen pro děti ve věku tří až osmi let a vychází z kineziologie. Je popsán jako vrozená a instinktivní cesta k fyzickému, duševnímu, emocionálnímu a neurologickému vývoji (O'Hara, 2003). Ve druhé třídě dále absolvoval nápravu dysortografie a sluchové rozlišování na KamiNetu, kdy však bylo potřeba číst mu instrukce. S třetí třídou došlo na Fíovo čtení, cvičení sluchového vnímání, konkrétně délky – rytmus na KamiNetu a Cvičení pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. V polovině třetí třídy dochází u Karla k velkému pokroku a to k rozečtení s porozuměním textu. Ve čtvrté třídě dochází k dokončení programu Fíovo čtení a v pokračování procvičování sluchové analýzy a syntézy na KamiNetu. Nyní, v páté třídě, procvičuje Karel mluvnici na KamiNetu, pracuje s knihou Život rytíře, s Logicem a tabulkami k porozumění textu.

Závěr: Karel je velmi snaživý, chce a snaží se pracovat stejně jako ostatní spolužáci. Díky velké podpoře a pomoci ze strany rodiny zvládá individuální integraci v běžné základní škole, jinak by asi musel být zařazen do speciální třídy. Navzdory

závažnosti poruchy se Karlovi podařilo se rozečíst a důležité je, že nemá větší problémy s porozuměním textu, což je velkým úspěchem.

PŘÍKLAD Č. 5 – ŽÁKYNĚ ANIČKA

Anička nyní chodí do třetí třídy a je jí deset let. Do školy nastoupila po odkladu o rok později. Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jí byl diagnostikován výrazně nerovnoměrný vývoj psychických funkcí, výrazná ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou, střední dyslexie a dysortografie, mírná dysgrafie, nedozrálé sluchové vnímání a defektní vizuomotorika. Projevy poruchy nejvíce zasahují do soustředění, čtení, grafického projevu a matematiky. Vzhledem k závažnosti postižení byla zařazena do speciálního vzdělávání, formou individuální integrace v běžné základní škole. Matka Aničky předstírá spolupráci, občas se dostává na konzultace se speciální pedagožkou, nicméně nespolupracuje a s dcerou nepracuje na domluvených postupech.

Při vyšetření v necelých deseti letech, byla Anička popsána jako bezprostřední, komunikativní, s řečovým projevem v normě avšak neklidná, nejistá, s impulzivními reakcemi a snadno se vzdává. Pokyny k práci bylo třeba několikrát zopakovat, upozorňovat na chyby z nepozornosti a povzbuzovat ji. Dále bylo při vyšetření zjištěno velmi nedozrálé sluchové rozlišování, zejména u slabik di, ti, ni/dy, ty, ny. Čtení bylo v oblasti defektu se zárazy, záměnami písmen, bez intonace, předložky četla zvlášť. Při reprodukci textu si pamatovala útržky, na některé otázky odpověděla na jiné ne. Anička píše levou rukou a držení tužky je nesprávné. V diktátu se objevilo dvacet specifických chyb a čtyři gramatické. Psaní je charakteristické pomalým tempem a neautomatizovanými tvary písmen.

Při práci s Aničkou bylo doporučeno zadávat pokyny co nejsrozumitelněji, kontrolovat zda zadání porozuměla, vědomosti ověřovat ústní formou nebo doplňováním, pro vypracování práce poskytnout tolik času, kolik potřebuje, povzbuzovat ji a uklidňovat. Respektována by měla být její porucha pozornosti, psychomotorický neklid, pomalé pracovní tempo a horší grafický projev.

Pro zmírnění poruchy bylo navrženo pracovat na rozvoji sluchového rozlišování v oblasti měkkých a tvrdých slabik, na rozvoji grafomotoriky a soustředění. K nápravě dyslexie je třeba nacvičit čtení po slovech a s intonací, rozlišování písmen, která zaměňuje a porozumění textu. Diktát slabik a slov, nácvik správných tahů při psaní

písmen a správné napojování mezi písmeny je třeba ke zlepšení dysgrafických obtíží. Aby nedocházelo k tolika specifickým chybám, bylo doporučeno nacvičovat psaní diakritiky zároveň s písmenem a naučit Aničku pracovat s tabulkami a chybou, tedy aby ji uměla vyhledat a opravit.

Anička je integrována od druhé třídy, kdy navštěvovala pětkrát týdně hodinu speciální češtiny. Nyní ve třetí třídě dochází na speciální češtinu na čtyři hodiny týdně a na dvě hodiny speciální angličtiny. Vzhledem k tomu, že porucha Aničky zasahuje výrazněji i do matematiky, je v jejím individuálním vzdělávacím plánu doporučeno ověřovat a korigovat tvarové záměny číslic, se kterými má problémy. Prioritou jejího individuálního vzdělávání je zaměření na zlepšení zrakového vnímání. Kromě posunu v hodnocení, které ve druhé třídě probíhalo jak formou klasifikačních stupňů, tak i slovního hodnocení, ve třídě třetí už jen klasifikačními stupni a přidání cizího jazyka, nedošlo v individuálním plánu Aničky k žádným změnám.

Závěr: Vzhledem k nevhodnému přístupu matky u Aničky neproběhlo žádné zlepšení, naopak z počátku se její střední dysgrafické a dyslektické obtíže zhoršily na střední dyslexii a mírnou dysgrafii. Pokud by matka více spolupracovala a plnila s Aničkou zadanou práci, mohly by se Aniččiny v celku výrazné problémy zmírnit. V současnosti diagnóza zůstává stejná, díky péči školy.

4.3 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem práce bylo popsat individuální integraci na FZŠ Táborské. Po nastudování individuálních vzdělávacích plánů, doporučení z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a informací od speciální pedagožky, bylo možné vyvodit zajímavé poznatky. Individuální integrace v běžné základní škole se ukázala pro děti se specifickými poruchami učení jako velmi přínosná. Mezi důležité faktory ovlivňující školní úspěšnost žáka se specifickými poruchami učení patří brzké odhalení problémů, přesná diagnostika, včasné zahájení reedukace, využívání vhodných učebních metod a individuálního přístupu. Organizace výuky dětí se specifickými poruchami učení je na FZŠ Táborské uspořádána jako výuka v běžné třídě s kombinací speciálních hodin na český a anglický jazyk, kde problémy žáků nejvíce brání správnému osvojení učiva. V těchto hodinách jsou metody, postupy i

tempo práce přizpůsobené tak, aby vyhovovaly žákům se specifickými poruchami učení.

Aby byla individuální integrace co nejúčinnější, je velmi důležitá spolupráce školy, žáka a jeho rodičů, popřípadě zákonných zástupců. Dobrá spolupráce těchto tří subjektů je základem úspěchu. Pokud jen jeden subjekt nepracuje, je to patrné na výsledcích a úspěšnosti žáka. V případě popsaném v práci je výhodou škola s vlastním školním poradenským zařízením, která se snaží a funguje za všech okolností. Ukázalo se však, že problematickým a nejvíce ovlivňujícím článkem pomyslného trojúhelníku mohou být rodiče žáka a to v případě, kdy nespolupracují, tak jak by bylo vhodné a jak bylo školou a poradenským zařízením doporučeno. V opačném případě, kdy jsou rodiče snaživí, aktivní a dělají vše pro to, aby se problémy jejich dítěte zlepšily, dle doporučení a rad školy, může dojít postupem času ke zlepšení diagnózy, až k vyřazení žáka ze speciálního vzdělávání formou individuální integrace. V případě Franty a jeho poruchy lehčího rázu se s pomocí rodičů a školy podařilo zlepšení jeho obtíží na takovou úroveň, že nyní již nepotřebuje žádnou speciální péči a není už individuálně integrován. Důležitou roli samozřejmě hraje i závažnost a forma poruchy. U tak závažného stupně poruchy jako má Karel, jsou zájem a péče matky velmi důležité. Díky ní a péči speciální pedagožky, může být Karel, i s tak těžkou poruchou, individuálně integrován v běžné škole. Pepa díky péči matky potřebuje speciální podporu jen v oblasti českého jazyka, na rozdíl od ostatních dětí se specifickými poruchami učení, kterým způsobuje jejich porucha problémy i s osvojením cizího jazyka, a proto je jim poskytnuta podpora i v anglickém jazyce. Ne vždy musí být nedostatečná péče ze strany rodiče spojena s nedostatkem snahy. Jsou případy, kdy není v silách rodiče s dítětem pracovat, tak jak by bylo potřeba nebo pro to nejsou vytvořeny vhodné podmínky, jako je tomu v případě Tondy. U Aničky je bohužel podpora a zájem ze strany rodičů nulový, náprava poruch je realizována jen ve škole, proto se její problémy mírně zhoršily a nedochází k žádnému zlepšení.

Jako nejúčinnější se samozřejmě ukázala snaha všech tří stran – školy, žáka i jeho rodičů. Sám žák bývá velmi ovlivněn postojem rodičů, pokud mají zájem oni, bývá snaživý i žák. Škola bez spolupráce rodičů a žáka zmůže jen velmi málo, v našem případě alespoň zabránila dalšímu zhoršení poruchy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce přináší základní informace z oblasti specifických poruch učení. Z důvodu častého výskytu kombinace dyslexie, dysgrafie, dysortografie a poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) se práce blíže zabývá těmito poruchami, zejména jejich projevy. Dále práce pojednává jak o obecných zásadách reedukace, tak i o postupech reedukace u jednotlivých specifických poruch učení uvedených výše. Součástí práce je i kapitola zabývající se organizací vzdělávání, legislativním rámcem vzdělávání a metodami hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Věnuje se také individuálnímu vzdělávacímu plánu v návaznosti na školní vzdělávací program a rámcový vzdělávací program.

V praktické části se práce zaměřuje na představení FZŠ Táborská, která je příkladem dobré praxe v oblasti individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení. Přináší také několik příkladů individuální integrace žáků na prvním stupni a popisuje vývoj jejich dosavadního vzdělávání, pokroků a úspěšnost jejich individuální integrace. Potvrdilo se, že účinnost reedukace a zlepšení diagnózy závisí na mnoha faktorech. Kromě podmínek vytvořených školou a snaživosti žáka, je jedním z nejdůležitějších faktorů míra iniciativy rodičů, která má významný podíl na úspěšnosti aplikovaných metod individuální integrace.

Navzdory současným trendům se i v dnešní době můžeme setkat na některých školách s případy žáků, jejichž učitelé nedbají na potvrzení diagnózy z vyšetření a odmítají pro práci s těmito žáky využívat adekvátní metody a postupy práce, které by mohli zmírnit jejich obtíže. Věřím, že takovýchto případů bude ubývat a naopak bude přibývat škol, kde funguje podpora žáků vzdělávaných formou individuální integrace, tak jako na FZŠ Táborská.

V souvislosti s popisovanou problematikou mě velmi zaujal citát profesora Zdeňka Matějčka: „*Tajemství výchovy spočívá v tom, zařídit věci tak, aby dítě bylo úspěšné a pak je za to pochválit.*“

RESUMÉ

Bakalářská práce s názvem „Individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy“ je rozdělena na čtyři kapitoly. První kapitola teoretické části se zabývá charakteristikou, klasifikací a projevy specifických poruch učení obecně i konkrétně dyslexií, dysgrafií, dysortografií a poruchami pozornosti. Druhá kapitola se věnuje obecným zásadám reedukace i reedukaci u jednotlivých poruch. O organizaci vzdělávání, legislativě a individuálním vzdělávacím plánu v návaznosti na specifické poruchy učení pojednává kapitola třetí. Praktická část začíná kapitolou čtvrtou, která popisuje příklad dobré praxe na FZŠ Táborské a uvádí několik příkladů individuální integrace.

SUMMARY

Bachelor thesis titled “Individual integration of pupils with specific learning difficulties in primary schools” is divided into four chapters. The first chapter of this part deals with the characteristics, classification and symptoms of specific learning disabilities in general, specifically dyslexia, dysgraphia, dysorthography and attention disorders. The second part describes basic principles of re-education as well as re-education for individual disorders. The organization of education, legislation and individual education plan in relation to specific learning disabilities are specified in chapter three. The fourth chapter starts with practical part and describes an example of good practice for FZŠ Táborská as well as gives several examples of individual integration.

POUŽITÁ LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

FELCMANOVÁ, Lenka. Současná školská legislativa a inkluzivní vzdělávání. In: JANSKÁ, Iva, Tomáš HABART A KOL. *Pojďte do školy!: (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2011, s. 69-72. ISBN 978-80-87456-19-4.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ, Jaroslava BUDÍKOVÁ, Blanka BARTOŠOVÁ a Apolena ŠUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysgrafie*. Vyd. 2. Praha: D + H, 2009, 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie*. Vyd. 2. Praha: D + H, 2008, 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysortografie*. Vyd. 1. Praha: D + H, 2008, 68 s. ISBN 978-80-903869-4-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Vyd. 2. Praha: TECH-MARKET, 2000, 76 s. ISBN 80-86114-32-5.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001, 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Vyd. 5. Praha: Galén, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. Vyd. 2. Jinočany, Praha: H&H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ A KOL. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, Václav. Alternativní pohled na dyslexii. In: KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 4-15. ISBN 80-7178-294-7.

MERTIN, Václav a Anna KUCHARSKÁ A KOL. *Integrace žáku se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007, 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7.

MÜLLER, Oldřich. A KOL. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

O'HARA, Brendan. *Movement & learning: Wombat & his mates song book*. Australia: The F Music company, 2003. ISBN 0-9751138-0-1.

PAVEY, Barbara. *The Dyslexia - Friendly Primary school: A practical Guide for Teachers*. 1st publ. London: Paul Chapman Publishing, 2007, 103 p. ISBN 978-1-4129-1030-9.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

RIDDICK, Barbara. *Living with Dyslexia: the social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge, 1996, 232 p. ISBN 9780203432600.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006, 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy učení čtení psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 11. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: D + H, 2006, 44 s. ISBN 80 903579-4-6.

Internetové zdroje:

BALHAROVÁ, Kamila. *Kamila Balharová* [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://kamilabalharova.wz>

BALHAROVÁ, Kamila. *KamiNet* [online]. 2002-2013 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.kaminet.cz/>

DYS-centrum, org. *DYS-centrum®*. [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/>

FZŠ Tábořská. *FZŠ Tábořská* [online]. 2013 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.zstaborska.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *MŠMT* [online]. 2006-2012 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005. Sbírka zákonů [online] Praha: Parlament ČR, 2005. [cit.2012-01-25]. ISSN 1211.1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných č.73/2005. Sbírka zákonů [online] Praha: Parlament ČR, 2005.[cit.2012-01-25]. ISSN 1211.1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005. Sbírka zákonů [online] Praha: Parlament ČR, 2005. [cit.2012-01-25]. ISSN 1211.1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Zákon č. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004. Sbírka zákonů [online] Praha: Parlament ČR, 2004. [cit.2012-01-25]. ISSN 1211.1244. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb.

Příloha č. 2 – Přehled počtu speciální hodin výuky ČJ a AJ

Příloha č. 3 – Učebna speciálního pedagoga a příklady používaných pomůcek

Příloha č. 4 – Příklad individuálního vzdělávacího plánu

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Příloha k vyhlášce č.73/2005 Sb.

Minimální rozsah údajů a informací pro udělení informovaného souhlasu se zařazením žáka do některé z organizačních forem vzdělávání podle §3 této vyhlášky a s převedením žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením (§49 odst.2 zákona č.561/2004 Sb.) v základním vzdělávání

Zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák obdrží srozumitelné poučení především o:

- a) právech a povinnostech žáků a zákonných zástupců žáků ve vztahu k plnění povinné školní docházky,
- b) organizačních formách vzdělávání, jejich rozdílech a souvisejících organizačních změnách,
- c) struktuře vzdělávacích programů (RVP ZV, RVP ZV, část.D, kapitola 8, RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, RVP pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I a II, školní vzdělávací program),
- d) rozdílech ve vzdělávacích programech a rozdílech ve výstupních klíčových kompetencích,
- e) organizačních změnách, které v souvislosti s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat,
- f) podpůrných nebo vyrovnávacích opatřeních, která mohou žákovi pomoci zvládat stávající vzdělávací program,
- g) možnosti diagnostického pobytu podle §9 odst.2,
- h) možnosti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- i) možnostech dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.

Poučení provedl/a (datum, jméno, funkce ve škole, podpis):

Prohlašuji, že jsem byl/a podrobně a srozumitelně informován/a o možnostech a důsledcích vzdělávání svého dítěte/svého vzdělávání podle vzdělávacího programu (uvede se příslušný vzdělávací program) a o možnostech a důsledcích jeho/svého vzdělávání ve zvolené organizační formě vzdělávání (uvede se příslušná forma) a že jsem informacím porozuměl/a. Před podpisem informovaného souhlasu jsem měl/a možnost klást otázky a dostatečně zvážil podané odpovědi. Rozumím všem sdělením a souhlasím s nimi. Na základě poskytnutých informací souhlasím se zařazením (jméno a příjmení, datum narození žáka) do zvolené formy vzdělávání a se vzděláváním podle výše uvedeného vzdělávacího programu.

Datum, jméno, podpis zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka:“.

Čl.II

Čl. II

Účinnost

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 1.září 2011.

Ministr:

Mgr. Dobeš v. r.

Příloha č. 2 – Přehled počtu speciálních hodin výuky ČJ a AJ

Počet hodin speciálního českého jazyka týdně, žáků uvedených v praktické části, v jednotlivých ročnících.

| | 2. TŘÍDA | 3. TŘÍDA | 4. TŘÍDA | 5. TŘÍDA |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| PEPA | 5 | 4 | 3 | - |
| FRANTA | 5 | 0 | 0 | - |
| TONDA | 5 | 4 | 3 | - |
| KAREL | 5 | 4 | 3 | 2 |
| ANIČKA | 5 | 4 | - | - |

Počet hodin speciálního anglického jazyka týdně, žáků uvedených v praktické části, v jednotlivých ročnících.

| | 3. TŘÍDA | 4. TŘÍDA | 5. TRÍDA |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| PEPA | 0 | 0 | - |
| FRANTA | 2 | 0 | - |
| TONDA | 2 | 2 | - |
| KAREL | 2 | 2 | 0 |
| ANIČKA | 2 | - | - |

Příloha č. 3 – Učebna speciálního pedagoga a příklady používaných pomůcek



Obr. č. 1 – učebna speciálního pedagoga – tabulky s gramatickými jevy



Obr. č. 2 – učebna speciálního pedagoga – patro s počítači

Virtuální prohlídka celé školy FZŠ Táborská je k dispozici na internetových stránkách - http://www.zstaborska.cz/stranky-zvlast/virtual/popup_taborska.html.



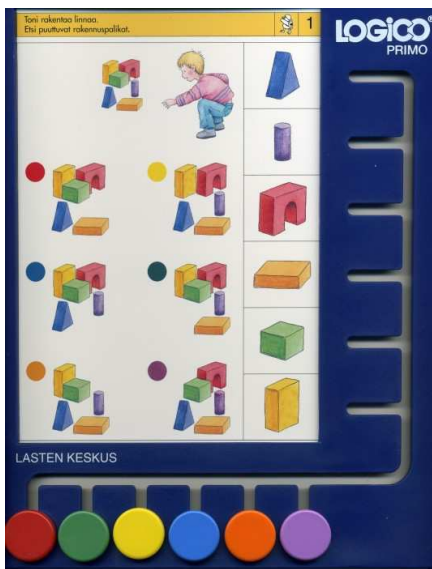
Obr. č. 3 - pomocné linky v sešitě



Obr. č. 4 – čtecí (dyslektické) okénko



Obr. č. 5 – deska na procvičování měkkých a tvrdých slabik



Obr. č. 6 – Logico



Obr. č. 7 – bzučák na procvičování délek

Příloha č. 4 - Příklad individuálního vzdělávacího plánu

ZŠ Táborská 45, Praha 4

Individuální plán

| | |
|-----------------------------------|-----------------|
| Jméno a příjmení žáka: XXX | |
| Datum narození: | Bydliště |
| Třída: 2 | |
| Školní rok: 2010/2011 | |

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka, žákyně podle IVP ze dne:

Zdůvodnění

- Dysgrafie střední, dysortografie střední, dyslexie mírná, nezralé sluchové rozlišování délek

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči:

- Pedagogicko-psychologická poradna Praha 4
- školní poradenské pracoviště

Učební dokumenty: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola porozumění
Č.j. 26732/2005-22

Organizace výuky

Výuka bude organizována kombinací integrace v běžné třídě a zařazením do speciální skupiny na určité vyučovací předměty.

Na český jazyk dochází na předmět speciální český jazyk v rozsahu 5 hodin týdně.

Vede speciální pedagožka PhDr. Kamila Balharová. K výuce budou používány speciální výukové programy.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje

- zaměřit se na pravopis a porozumění textu, navrhujeme absolvovat program Maxík

Součástí dělených hodin ČJ je zařazována i speciálně pedagogická péče

- cvičení na rozvoj hrubé a jemné motoriky, grafomotorická cvičení
- rozvoj zrakového vnímání i paměti
- cvičení na zvyšování koncentrace pozornosti
- rozvoj řečového projevu, jazykového citu, vyjadřovací dovednosti
- cvičení na posilování paměti
- procvičování pravolevé a prostorové orientace
- procvičování čtenářských dovedností
- rozvoj sluchového vnímání - analýza, syntéza, hranice vět, slov, slabik, hlásek
- sluchové rozlišování měkkosti, tvrdosti slabik, sykavkové asimilace

Ve všech vyučovacích předmětech je třeba dbát na:

- ověřit znalosti ústně, doplňováním
- oceňovat snahu
- práce s tabulkami
- po kratších úsecích

Způsob hodnocení

- kombinací kvalifikačního stupně a širšího slovního hodnocení

Způsob zadávání a plnění úkolů

- v týdenním plánu

Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání:

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem její rozsah:

Speciální pedagog - speciální český jazyk v kombinaci s reedukačními činnostmi 5 hodin týdně

Spolupráce se zákonnými zástupci

- sledování a vzájemné informování o zdravotním stavu a jeho změnách
- být v častém kontaktu se školou
- společná práce (rodič - žák) s týdenním plánem
- kontrola domácí přípravy, společné vypracovávání domácích úkolů
- pravidelná kontrola nošení pomůcek

Podíl žáka na řešení problému:

- bude aktivně pracovat při hodinách
- denně si bude samostatně připravovat věci do školy (v penále mít ořezané tužky, pastelky, gumu, pero)
- bude se snažit pečlivě si zapisovat všechny úkoly

Časový plán vzdělávání žáka je stanoven na 1 školní rok.

Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva bude stanoven v okamžiku potřeby přílohou k tomuto IVP.

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního předpisu.

Navrhovaný požadavek finančních prostředků na zajištění podmínek pro vzdělávání žáka/kyně se zdravotním postižením:

- výukových programů
- učebních pomůcek - dysčítanky, speciální sešity
- speciálního pedagoga
- reedukačních a kompenzačních pomůcek

| Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka | Jméno a příjmení | podpis |
|--|------------------|--------|
| Třídní učitel všechny předměty kromě Inf , DV, podílí se na ČJ | | |
| Český jazyk | | |
| Dramatická výchova | | |
| Informační a kom. technologie | | |
| Školní speciální pedagog | | |
| Zákonný zástupce žáka | | |
| Žák/ žákyně | | |

V..... dne

Podpis ředitele školy.....

Český jazyk a literatura
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje
zlepšit dysortografii a porozumění

Pedagogické postupy (metody a formy práce)

Čtení

- tolerovat pomalé tempo čtení, nenutit ke zrychlování
- trénovat orientaci v textu, práci s textem
- cvičit čtení s porozuměním, reprodukci textu
- umožnit výběr vlastního textu ke čtení

Psaní

- tolerovat kvalitu písemného projevu
- poskytnout delší čas na kontrolu napsaného
- zařazovat doplňovačky, pracovní listy, testy aj.

Gramatika

- pravidelné opakování a procvičování učiva
- po zadání úkolu je třeba si ověřit, zda jej pochopil, popř. znovu vysvětlit
- procvičuje pravopis na výukových počítačových programech

Používané učební materiály a pomůcky

- dysčítanka - Základy čtení I
- speciální sešit s pomocnými linkami, Logico - vyprávěj

Způsob zadávání a plnění úkolů

- nebude plnit úkoly od pí uč. třídní, úkoly zadává speciální pedagožka.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností

- ocenit snahu, zvýšeně povzbuzovat
- místo špatné známky uvádět pouze počet chyb nebo hodnotit slovně

Předpokládáné individuální výstupy žáka/žákyně za dané období – **rozsah učiva nebude redukován.**

Matematika

Pedagogické postupy (metody a formy práce)

- respektovat individuální tempo, vyhnout se časovému stresu, prodloužit čas na práci a kontrolu

Způsob ověřování vědomostí a dovedností

- bude hodnocen jako ostatní žáci, u slovních úloh si může ověřit zadání u učitele, může si ho nechat přečíst

Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období – **rozsah učiva nebude redukován.**

Člověk a jeho svět (prvouka)

- doplňování do pracovních sešitů
- hodnotit pouze obsahovou stránku (nikoli stylistické, gramatické a specifické chyby)
- hodnotit i dílčí kroky postupu a ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu

Používané učební materiály a pomůcky stejné jako ostatní žáci

Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období – **rozsah učiva nebude redukován.**

Způsob ověřování vědomostí a dovedností

- práce v pracovním sešitě
- aktivita v hodinách
- ústní projev

Umění a kultura, Člověk a svět práce

- dopřát pozitivní prožitek, pocit úspěchu
- orientovat se na oblasti, kde je úspěšný, vyzdvihnout kreativitu, fantazii, snahu, originalitu
- nehodnotit cvičení rytmu v HV

Informační a komunikační technologie

- zohlednit problémy s rychlostí čtení

Člověk a zdraví

- rozvíjet jemnou i hrubou motoriku, tolerovat neobratnost

Používané učební materiály a pomůcky - jako ostatní žáci

Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období – **rozsah učiva nebude redukován.**

Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyně.

(reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)

Datum

Přítomni

Podpis