

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

**Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se
specifickými poruchami učení**

**Possibilities of individual education plan application for pupils with
specific learning difficulties**

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Felcmanová

Autor práce: Šárka Štetinová

Studijní obor: speciální pedagogika

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: duben, 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení 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.....

Podpis:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Lence Felcmanové za rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Podpis.....

Anotace

Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení, individuálními vzdělávacími plány a možnostmi využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole.

Práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji specifickým poruchám učení a to jejich vymezení, etiologii, projevům jednotlivých poruch učení, deficitům ve smyslovém vnímání, reedukaci a také poruchám chování, které se často vyskytují společně se specifickými poruchami učení. Dále popisují náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a konkrétní možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu u dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a dále také u dětí s poruchami chování.

Cílem praktické části bylo zhodnotit obsah vybraných individuálních vzdělávacích plánů žáků se specifickými poruchami učení a dále za pomoci dotazníkového šetření pro učitele žáků se specifickými poruchami učení zhodnotit jejich informovanost o individuálních vzdělávacích plánech a specifických poruchách učení a naplňování individuálních vzdělávacích plánů v praxi.

Klíčová slova: individuální vzdělávací plán, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie

Abstract

This bachelor thesis deals with the specific learning difficulties, individual education plans and with possibilities of application for pupils with specific learning difficulties in primary school.

The thesis is divided into theoretical part and practical part. The theoretical part is focused on specific learning difficulties and their specifications, etiology, exhibition of specific learning difficulties, deficit of sense perception, reeducation and ADHD and ADD which are commonly occurs with the specific learning difficulties. I describe requirements of individual education plan and concrete possibilities for application of individual education plan by pupils with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysorthography and also pupils with ADHD and ADD.

The goal of the practical part is to evaluate the contents of individual education plans for pupils with specific learning difficulties. The practical part consists of a questionnaire survey for teachers. The goal is to evaluate their informations about individual education plans, about specific learning difficulties and evaluate how they use individual education plans in practice.

Keywords: individual education plan, specific learning difficulties, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysorthography

OBSAH

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení.....	10
2 Etiologie.....	13
3 Projevy SPU	16
3.1 Dyslexie.....	16
3.2 Dyskalkulie	17
3.3 Dysortografie.....	19
3.4 Dysgrafie	20
4 Poruchy chování	22
5 Schopnost čtení, psaní, počítání	23
5.1 Smyslové vnímání a SPU.....	23
5.2 Deficity a jejich projevy.....	24
6 Reeducace	26
6.1 Zásady reeducace	26
7 Individuální vzdělávací plán.....	29
7.1 Vymezení individuálního vzdělávacího plánu	29
8 Principy IVP.....	31
9 Obsah IVP	34
9.1 Náležitosti IVP	34
10 Hodnocení a klasifikace žáka	37
10.1 Slovní hodnocení	37
10.2 Číselné hodnocení	37
11 Možnosti využití IVP ve vyučovacích předmětech u žáků s SPU a poruchou chování.....	39

11.1	Individualizace práce žáka, které mohou být uvedeny v IVP	39
11.1.1	Děti s dysgrafií	39
11.1.2	Děti s dyslexií	41
11.1.3	Děti s dysortografií	42
11.1.4	Děti s dyskalkulií	43
11.1.5	Děti s ADHD	43
11.1.6	Děti s ADD (porucha pozornosti) s hypoaktivitou	44
12	Význam IVP pro žáky s SPU	45
	PRAKTICKÁ ČÁST	46
13	Cíle a výzkumné otázky praktické části	46
14	Část A	47
14.1	a) Hodnocení kvality IVP z hlediska formální stránky zpracování.....	47
14.2	Zpracování údajů	47
14.3	b) Hodnocení kvality IVP z hlediska obsahové stránky zpracování	49
14.4	Zpracování údajů	50
15	Část B.....	51
15.1	Zpracování údajů	51
16	Interpretace výsledků.....	57
	Závěr	61
	Resumé.....	62
	Seznam literatury.....	65
	Seznam použitých internetových zdrojů.....	67
	Seznam příloh.....	68

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku specifických poruch učení, individuálního vzdělávacího plánu a zejména také jeho možnosti využití u žáků se specifickými poruchami učení. Mým cílem v praktické části bakalářské práce je zhodnotit obsah vybraných individuálních vzdělávacích plánů určených žákům se specifickými poruchami učení. Dalším cílem je za pomoci dotazníkového šetření pro učitele žáků se specifickými poruchami učení zhodnotit informovanost o individuálních vzdělávacích plánech a specifických poruchách učení a naplňování individuálních vzdělávacích plánů v praxi. Toto téma jsem si vybrala, protože mě problematika specifických poruch učení zajímá a v budoucnu bych se chtěla věnovat právě dětem s těmito poruchami a také jsem se chtěla blíže seznámit s individuálními vzdělávacími plány žáků se specifickými poruchami učení a zjistit, jak kvalitně mohou být zpracovány.

Specifické poruchy učení často přetrvávají u dětí po dobu celé školní docházky. Tyto děti jsou často, ale neprávem považovány za hloupé a neschopné. Od svých spolužáků se jim dostává posměšků a šikany a tím jsou utvrzovány v pocitu méněcennosti a neschopnosti. Ve všech vyspělých zemích světa je dosažené vzdělání vysokou společenskou hodnotou. Naučit se číst, psát a počítat je základ. V těchto základních dovednostech však děti s SPU selhávají a bez pomoci je determinujeme k neúspěchu a neumožňujeme jim, aby byly úspěšné v dalším vzdělávání, v zaměstnání, ale také v osobním životě.

Často přetrvává názor, že žáci se specifickými poruchami učení mají být hodnoceni méně přísně, nesmějí propadnout, je třeba vše jim ulehčovat, ale tento přístup jim může přinést spoustu problémů v budoucím vzdělávání i životě. Pokud u těchto dětí budeme přehlížet jejich specifický problém, zavírat před poruchou učení oči, nejenom, že dítěti nepomůžeme, ale toto naše chování může mít pro tyto žáky fatální důsledky. Takoví žáci zejména ztrácí motivaci k učení a studijní obtíže je mohou provázet celý jejich život. K problému specifických poruch učení bychom se společně s žákem měli postavit čelem, začít jej řešit co nejdříve, když se potíže objeví. Speciální pedagogové a učitelé by těmito žákům měli poskytovat během školní docházky důslednou a nepřetržitou, dlouhodobou speciální péči zejména v podobě reedukace, kdy se potíže

mohou ve velké míře zmírnit anebo plně odstranit. Úkolem oboru speciální pedagogika je zejména podporovat žáky s nějakým druhem handicapu, tedy i se specifickými poruchami učení a pomoci jim otevírat jejich možnosti vzdělávání ve školním prostředí.

Každé dítě je originálním jedincem, odlišným od ostatních a stejně tak i jeho potřeby při získávání vědomostí jsou individuální. Žáci se specifickými poruchami učení ve své školní kariéře potřebují větší podporu a pomoc než žáci intaktní. Dětem, které mají diagnostikovanou poruchu učení, se snažíme ulehčit jejich vzdělávání za pomoci individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán může pomáhat dětem se specifickými poruchami učení po celou dobu jejich školní docházky, nejenom na základní škole, ale také na střední a vyšší odborné škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Odborná literatura vymezuje několik definic specifických poruch učení (dále také SPU). Matějček (1995) uvádí definici expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu formulovanou spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí z roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (Matějček, 1995, str. 24).

Z této definice vyplývá, že se jedná o dysfunkci centrální nervové soustavy a jsou podmíněny poruchami procesů, kterými získáváme a zpracováváme informace. Matějček uvádí, že SPU není pouze záležitostí medicínskou, kvůli dysfunkci centrální nervové soustavy, ale je to zejména záležitost pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky (Matějček, 1995).

V 10. Revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou specifické poruchy učení uvedeny pod pojmem specifické vývojové poruchy školních dovedností a dále jsou řazeny mezi **poruchy psychického vývoje** (F 80 – F 89):

„F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F 81.9 Neschopnost získávání znalostí NS (nespecifikovaná) “ (PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. 7. 1. 2013 [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>).

MKN-10 uvádí tuto definici vývojových poruch školních dovedností: *„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“ (PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. 7. 1. 2013 [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>).*

Jucovičová a Žáčková definují specifické poruchy učení jako: *„neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat, pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturních příležitostí.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 4).*

V současné literatuře se setkáváme s definicí jako je tato od Pokorné, která uvádí: *„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 mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.“ (Pokorná, 2010, str. 73).*

Z definicí vyplývá, že specifikem je to, že intelektové schopnosti dětí jsou průměrné nebo i nadprůměrné. Dle Pokorné bychom však neměli ze své nápravné péče vyloučit ty děti a dospělé, kteří dosahují takzvaného hraničního intelektu nebo jsou jejich rozumové schopnosti podprůměrné. I takovým dětem bychom měli poskytnout dostupnou péči a pomoc, i tyto děti se mohou naučit číst, psát a počítat (Pokorná, 2010).

V české literatuře, jak poukazuje Pokorná, je nesjednocena terminologie problému. Vedle sebe se používají výrazy jako jsou vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy (Pokorná, 2010). Tyto termíny jsou nadřazeny termínům dyslexie - porucha čtení, dysgrafie - porucha psaní a grafického projevu, dysortografie - porucha pravopisu, dyskalkulie - porucha počítání, matematických dovedností a dále dyspraxie - porucha motorických funkcí, je to

neschopnost vykonávat manuální úkony, dítě je neobratné. V české literatuře se také setkáváme s pojmy jako je dysmuzie - porucha hudebních dovedností a dále dyspinxie - porucha výtvarných dovedností. Jucovičová a Žáčková uvádějí, že: „*Kresba takového dítěte bývá nápadně obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší, často odpovídá vývojově nižší věkové kategorii.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 13).

Tyto poruchy se u dítěte projevují samostatně nebo také mohou tvořit komplex poruch (společně se vyskytuje například dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Často se také vyskytují společně s ADHD (dále také hyperaktivita s poruchou pozornosti) nebo s ADD (dále také porucha pozornosti bez hyperaktivity).

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s termíny jako jsou learning disability, specific learning difficulties, ve Francii je to dyslexie a v Německu legasthenie nebo kalkulaesthenie (Zelinková, 2009).

2 ETIOLOGIE

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha teoriemi vzniku specifických poruch učení, níže uvádím některé z nich.

V šedesátých letech 20. století se dyslexií zabýval Otakar Kučera a na základě výzkumu v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích definoval **4 skupiny příčin dyslexie:**

1. Skupina E (encefalopatická) - Příčinou jsou drobná poškození mozku vzniklá v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním, uvedená příčina byla zjištělná u 50% sledovaného vzorku dyslektiků.

2. Skupina H (hereditární) - Příčinou je dědičnost, není zde poškození mozku. Skupina H se vyskytovala ve 20% sledovaného vzorku.

3. Skupina HE (hereditárně-encefalopatická) – Tvoří 15% ze sledovaného vzorku dyslektiků. Jedná se o etiologii jak dědičnou, tak se zde objevují drobná poškození mozku.

4. Skupina neurotická nebo nejasná - U 15% jedinců ze sledovaného vzorku nebylo možno soudit na hereditární ani na encefalopatický podklad poruchy (Matějček, 1995; Matějček 2009).

Pokorná uvádí, že v odborné literatuře existují **2 faktory dispozičních příčin vzniku specifických poruch učení:**

1. Dědičnost, která přináší riziko rozvoje poruch respektive odchylek funkcí centrální nervové soustavy.

2. Lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí mozkových hemisfér (Pokorná, 2010).

Genetické dispozice jedince mohou výskyt poruch učení podmiňovat. Odborníci se domnívají, že za vznikem specifických poruch učení stojí ne jeden gen, ale několik genů, které společně s nepříznivými vlivy přispívají ke vzniku specifických poruch učení. Tyto geny však ještě nejsou známy. Může se také jednat o přenos netypických vlastností funkcí centrální nervové soustavy, nejedná se samo o sobě o poškození, ale tyto vlastnosti mohou mít vliv na vznik specifických poruch učení (Zelinková, 2009; Pokorná, 2010).

V 60. - 80. letech se předpokládalo, že příčinou specifických poruch učení je lehká mozková dysfunkce (LMD), zapříčiněná poškozením mozku prenatalně, perinatálně nebo postnatálně. Následky drobného poškození mozku mohou nebo nemusí zapříčinit vznik specifických poruch učení. Tento názor je však odborníky poslední desetiletí přezkoumáván a usuzuje se na jinou příčinu vzniku SPU (Pokorná, 2010).

Další teorie spatřuje příčiny rozvoje specifických poruch učení v odchylné organizaci cerebrálních aktivit. V současné době se odborníci zaměřují na zpracování řečových aktivit v mozku. Ověřuje se, zda zpracování v mozku u jedinců se specifickými poruchami učení je odlišné od jedinců bez obtíží. Výzkumy sledují změny v lokalizaci mozkových aktivit při čtení za pomoci elektroencefalogramu (zkráceně EEG) a další výzkumy se zaměřují na měření aktivity látkové výměny v mozkových regionech při čtení za pomoci radioaktivních izotopů. Předpokládá se, že čtení pro dyslektiky je náročnější a je potřeba většího zapojení a intenzity mozkových aktivit (Pokorná, 2010).

Další teorii uvádí Zelinková. Jedná se o hormonální změny, které zkoumali Al M. Galaburda a Norman Geschwind. Tito autoři usuzují, že jednou z příčin dyslexie může být výše hladiny testosteronu. U chlapců testosteron v prenatalním období ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhou stranu může ovlivňovat vznik snížené imunity, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry (Zelinková, 2009).

Dále k vysvětlení příčin vzniku specifických poruch učení může sloužit Cerebrální teorie. Výzkumy z 80. - 90. let ukazují, že se mozeček podílí na aktivitách Brocova řečového centra, podílí se tedy na řečových procesech, ovlivňuje automatizaci dovedností a to motorických i kognitivních. Mozeček je důležitý v řečových procesech jako v procesech motorických, tak se i podílí na vnitřní řeči člověka. Výzkumy ukazují, že vývoj motoriky a řeči při mozečkovém postižení není plynulý, poškozením je narušena senzorická zpětná vazba, dítě nesprávně vnímá zvuky řeči, stavbu slov, později začíná diferenciovat hlásky ve slově a rytmus, to vše se promítá do školních dovedností a může se podílet na vzniku dyslexie (Zelinková, 2009).

Další teorie se zabývá nepříznivým vlivem prostředí, které se podílí na vzniku specifických poruch učení. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, tedy jeho rodinné zázemí ovlivňuje jeho školní výkon. Většina dětí, u kterých se projevuje SPU, vyrůstala

v rodině se sociálně nižším statusem a rodiče dosáhli nižšího vzdělání. Také emocionální klima je velmi důležité a má vliv na školní úspěšnost dítěte. Děti se lépe rozvíjejí, když se jejich rodiče o ně zajímají, podporují je a prožívají se svým dítětem úspěchy či neúspěchy. Také očekávání rodičů může ovlivňovat úspěšnost dítěte. Děti, od kterých rodiče očekávají vyšší výkon, jsou ve škole mnohem úspěšnější než děti rodičů, které školní výsledky jejich dětí nezajímají. Na školní výkon dítěte má také vliv vztah rodiny a školy, vztah rodič a učitel. Školní výkonnost také ovlivňuje školní prostředí, ve kterém se dítě vzdělává. Kvalitu výuky zejména ovlivňuje osobnost učitele, jeho metody výuky a práce s žáky (Pokorná, 2010).

3 PROJEVY SPU

3.1 Dyslexie

Bartoňová uvádí, že v doslovném překladu dyslexie znamená: „*potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení).*“ (Pipeková, 2010, str. 160).

Za jednu z příčin dyslexie se uvádí fonologický deficit. To znamená, že dítě má problémy s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, u dětí se objevuje narušená schopnost hláskové syntézy. Další příčina dyslexie je ve vizuálním deficitu, to je schopnost zrakové analýzy a syntézy, porucha pravolevé a prostorové orientace, dále je to nedostačivost zrakové paměti. Deficit může být také v motorice, zejména v mikromotorice očních pohybů nebo motorice mluvidel a v senzomotorické oblasti. Další příčinou může být deficit v automatizaci a to pomalejší přechod dítěte od slabikování ke čtení celých slov. Dále se může objevovat deficit v paměti a to v zapamatování jednotlivých hlásek při hláskování delšího slova. Problém může být také v oblasti jazyka a řeči, projevující se jako artikulační neobratnost. Může být také problém s lateralizací. Negativně na čtení také působí porucha koncentrace pozornosti (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Dyslexii můžeme rozdělit do dvou podskupin:

1. pravoemisferová dyslexie - Dítě využívá ke čtení pravou hemisféru mozku, levá hemisféra není dostatečně aktivovaná. Čtení je pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chybovosti.

2. levoemisferová dyslexie - Dítě využívá více levou hemisféru. Čtení je rychlé, překotné s velkou chybovostí.

Tyto dvě podskupiny však nelze vždy jednoznačně uplatnit.

Dyslexie postihuje rychlost čtení, chybovost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost: Čtení může být velmi pomalé, dítě dlouho hláskuje nebo slabikuje slova nebo naopak čtení může být velmi rychlé, zbrklé, při němž si dítě domýšlí písmena nebo celá slova, může také docházet k přeskokování řádků.

Chybovost: Dítě často zaměňuje písmena tvarově podobná - b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h, ale také zvukově podobná t-d, b-p, a-e-o. Může také vynechávat písmena, slabiky, slova, ale i celé věty. Dítě také může vynechávat diakritická znaménka nebo je nesprávně používá. Může docházet ke kinetické inverzi, to znamená, že dítě přesmykuje slabiky či písmena ve slově např. spal - psal. Dále také může docházet k tomu, že dítě čte zprava doleva. Dítě také některá slova komolí.

Technika čtení: U dítěte může docházet k naučené čtenářské chybě dvojímu čtení. K dvojímu čtení dochází při nácvičce čtení analyticko - syntetickou metodou u dětí, které ještě nepřešly ke slabikování a ulpívají na hláskování slov. Dítě si čte nejprve slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas.

Porozumění textu: U dětí s dyslexií může být v různé míře narušeno porozumění přečtenému textu. Dítě si kvůli soustředění na výkon čtení jako takový nemusí vůbec pamatovat, co četlo anebo jeho reprodukce textu je nesprávná, chudá, útržkovitá či chaotická (Zelinková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2011).

3.2 Dyskalkulie

„O specifické vývojové poruše matematických schopností neboli dyskalkulii mluvíme tehdy, když dítě má na základní škole problémy s matematikou, to znamená, že ji není schopno zvládnout pomocí běžných metod, používaných ve škole, a jeho zaostávání ve školní látce se proto stále zvětšuje.“ (Simon, 2006, str. 20).

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, tato porucha zasahuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii (Zelinková, 2009).

Děti s dyskalkulií mají deficit ve sluchové diferenciaci, který často způsobuje záměny čísel 80 a 18, 3 a 4. Dále se mohou objevit poruchy ve zrakovém vnímání v diferenciaci tvarů, kdy dítě s dyskalkulií zaměňuje tvarově podobná čísla jako je 4 a 7 nebo 6 a 9. Deficit ve zrakově prostorovém vnímání zapříčiňuje problémy v odhadu objemu, velikosti a vzdálenosti. Deficit také může být v prostorové orientaci, kdy může být problém ve schopnosti uspořádat prvky podle předem daných kritérií. Může být narušena serialita, kdy dítě nedokáže vytvářet respektive se orientovat v číselných řadách. Dále může jít o narušení intermodality, kdy dítě není schopné označovat množství a spojit si vizuální vjem s auditivním (Pokorná, 2010).

Zelinková (2009) ve své publikaci rozlišuje tyto typy dyskalkulie:

1. Praktognostická dyskalkulie:

Jedná se o poruchu matematické manipulace s předměty (například s kostkami) nebo nakreslenými symboly (číslice, matematická znaménka). Dítěti dělá problém tvořit řady nebo seskupení nebo porovnávání skupiny předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo. V geometrii dítěti dělá problém řadit předměty dle velikosti, rozlišování geometrických tvarů a prostorová orientace na papíru v sešitě.

2. Verbální dyskalkulie:

Dítě má problém při označování množství a počtu předmětů, při pojmenování operačních znaků, matematických úkonů a číslic. Nedokáže vyjmenovat řady číslic od nejvyšší k nejnižší číslici a naopak, nedokáže vyjmenovat řadu sudých nebo lichých čísel. Nedokáže verbálně označit počet ukazovaných předmětů.

3. Lexikální dyskalkulie:

V tomto případě se jedná o neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). U nejtěžší formy dítě nedokáže přečíst číslici či operační znaky. U lehčí formy není schopné přečíst vícemístné číslo, velký problém dítěti dělají nuly uprostřed vícemístného čísla. Dítě zaměňuje tvarově podobná čísla 3-8, 6-9, zaměňuje čísla 12-21. Vícemístná čísla čte odděleně, například 345 čte 3, 4, 5.

4. Grafická dyskalkulie:

Dítě je neschopné psát matematické znaky. Nedokáže psát číslice pomocí diktátu nebo formou přepisu. Může mít obtíže při psaní vícemístných čísel, dále je také může psát v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, při psaní čísel pod sebe nedokáže umisťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky a tak dále. V geometrii dítě nedokáže rýsovat jednoduché geometrické tvary. Deficit bývá v pravolevé a prostorové orientaci. Dítě píše nepřehledně.

5. Operační dyskalkulie:

U dítěte je narušená schopnost provádět matematické operace, například násobení, dělení, sčítání a odčítání. Dítě operace zaměňuje. Dítě jednoduché příklady nedokáže počítat z paměti. Při násobení si dítě například pomáhá sčítáním nebo

počítáním na prstech. Má obtíže při řešení komplikovanějších úloh, nedokáže si zapamatovat mezivýsledky. Matematické operace nemá zautomatizované.

6. Ideognostická dyskalkulie:

Týká se především poruchy chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Nejtěžší forma je, když dítě nedokáže z hlavy počítat po jedné. V lehčích formách dítě nechápe číslo jako pojem, nedokáže určit následující číslo v řadě (například 2, 4, 6...). Nechápe, že číslo 6 lze vyjádřit jako 3×2 nebo $3 + 3$ nebo polovina z 12. Dále se problém objevuje v matematických úlohách, nedokáže převést slovně vyjádřené vztahy do matematických operací (Zelinková, 2009).

3.3 Dysortografie

„Dysortografie je porucha pravopisu. Obvykle se vyskytuje spolu s dalšími specifickými poruchami, nejčastěji s poruchou čtení, dyslexií nebo s poruchou psaní, dysgrafii.“ (Siwek, 2011, str. 7).

Dysortografie vzniká na podkladu poruchy fonemického sluchu, je narušeno sluchové vnímání řeči. Je zde narušena sluchová diferenciací, tedy rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónu, dále je narušeno rozlišování jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět. Je porušena sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a rytmus. Často bývá narušen i jazykový cit. Problémy se prohlubují při přítomnosti ADHD nebo ADD. Deficit může být také ve zrakovém vnímání, zejména ve zrakové analýze a syntéze a ve zrakové paměti. Dále se může objevit problém v oblasti intermodality, tedy v propojování jednotlivých smyslových vjemů do celku (Zelinková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dysortografie se projevuje zejména ve psaní diktátů takzvanou specifickou chybovostí. Problém může dítěti dělat zejména to, když musí sluchově vnímat řeč a pak ji převést do psaného projevu. Dále má dítě také problémy při osvojování si gramatických pravidel a s praktickou aplikací těchto pravidel a také při opisech a prepisech textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Specifické dysortografické chyby:

Dítě nesprávně přidává nebo vynechává písmena, slabiky i celá slova, může také docházet k vynechávání nebo nesprávnému umístění diakritických znamének. Dále se také může objevit kinetická inverze, tedy přesmykování slabik. Častou chybou je

záměna hlásek zvukově podobných - znělých a neznělých - sníh-h/ch, dub-b/p - i když pravidlo dítě zná, v písemném projevu jej nepoužije. Dále jsou to záměny tupých a ostrých sykavkových hlásek jako jsou š-č-ž/s-c-z. Také mohou vznikat sykavkové asimilace, které často souvisí i s vadou řeči - švestky- šveštky, poté jak dítě slovo slyší, tak jej také napíše. Dítěti činí problém rozlišit slabiky dy/di, ty/ti, ny/ni. Specifické je také nedodržování hranic slov v písmu, to znamená, že dítě píše slova či celé věty dohromady. Může psát slova dohromady s předložkou nebo slova dohromady se zvrtnými zájmeny. V důsledku logopedického nálezu může docházet ke komolení slov, to znamená, že se u dítěte vyskytuje specifická artikulační neobratnost například u delších a složitějších slov. Gramatické chyby můžeme řadit do specifických chyb, pouze pokud dítě pravidla ovládá, při ústním zdůvodnění je dokáže aplikovat, ale při písemném selhává a dopouští se chyb (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.4 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, 2009, str. 42). Dítě s dysgrafií bude mít tedy potíže všude tam, kde potřebuje svůj písemný pojev.

Dítě s dysgrafií má zejména poruchu motoriky, může mít poruchu jemné motoriky nebo kombinaci s poruchou hrubé motoriky. Dále může být narušena automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Příčinou může být také neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu (Jucovičová, Žáčková, 2009). Způsobuje nežádoucí svalové napětí, a to se promítá do sezení v lavici a hlavně do psaní. Toto napětí se také promítá do koordinace pohybů a rytmu psaní. Podkladem této poruchy může být také deficit ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci, paměti (zejména kinestetické paměti - dítě si špatně zapamatovává tvary písmen, správné směry písma, dítě má také problém s napodobováním předváděných pohybů). Může být také narušena představivost a pozornost. Někdy je problémem převod sluchového či zrakového vjemu do grafické podoby (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Problém může také nastat u dítěte se zkříženou lateralitou, uvádí se, že nevýhodné je zejména, pokud má dítě dominantní levou ruku a pravé oko. Dítě se zkříženou lateralitou má pomalé pracovní tempo, písmo i úprava je méně kvalitní. Jucovičová a Žáčková uvádějí, že: *„Některé děti uvádějí, že když chtějí napsat určité*

písmeno, jejich ruka si „dělá, co chce“ a najede na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar.“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 8).

Děti s dysgrafií mívají svalstvo ruky ochablé, nezpevněné, ale svalové napětí ruky i celého těla bývá zvýšené. Příčinou dysgrafie jsou vnitřní vlivy: „*jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 8). Náprava bývá dlouhodobá a projevy dysgrafie mohou být viditelné po celý život jedince.

Projevy dysgrafie:

Dítě mívá potíže se zapamatováním a vybavováním tvaru písmen, dítě tvary písmen špatně napodobuje. Častou chybou je, že dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, například m-n, o-a, l-k-h, j-p, ale také tvarově podobné číslice - 7-4, 3-8, 3-5, 6-9. Další specifickou chybou může být udržení písmen na řádku a dodržování velikosti písmen. Písmena mohou být příliš velká, malá, až nečitelná. Problém může být také v dodržování jednotné velikosti mezer mezi slovy a správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slově. Dítě často nesprávně stanovuje hranice slov, to znamená, že píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje. Dítěti činí potíže navazování jednotlivých písmen. Písemný projev je neupravený, pomalý, dítě často škrtná a přepisuje písmena. Narušen bývá také rytmus psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Písemný výkon

Písemný výkon je většinou pomalý, vyžaduje velkou energii a čas. Dítě s dysgrafií často drží špatně psací náčiní. Drží jej křečovitě, neuvolněně. Dítě má nesprávný úchop bez podloženého prostředníku pod tužkou. Díky špatnému úchopu vzniká v ruce napětí a to snižuje kvalitu písma, tempo je pomalejší a ruka dítěte se rychleji unavuje. Problémem je také neuvolněné zápěstí. Písmo bývá přerušované, roztřesené, kostřbaté, dítě písmo nedotahuje a neuzavírá. Dítě může mít také nesprávný sklon psacího náčiní, psací náčiní drží často velmi kolmo, což vede k tomu, že dítě musí držet psací náčiní pevněji a tím vzniká napětí. Může se objevit i nesprávná poloha lokte při psaní - dítě ho drží celý nad podložkou ve vzduchu nebo se dotýká celým loktem i všemi prsty podložky. Dítě často sedí při psaní nevhodným způsobem - tělo vychyluje do strany, zvedá rameno, sklání hlavu blízko papíru. To vše ovlivňuje jeho psaný výkon (Zelinková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2009).

4 PORUCHY CHOVÁNÍ

Specifické poruchy učení nezřídka doprovázejí poruchy chování. Jednou z nich je hyperaktivita s poruchou pozornosti. Zelinková uvádí, že: „*ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů.*“ (Zelinková, 2009, str. 197). ADHD je tedy porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, kdy u dítěte můžeme pozorovat antisociální chování, dalšími příznaky jsou snížený výkon ve škole, impulzivita, agresivita, neschopnost podřídit se autoritě, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky. Nebo se poruchy učení mohou vyskytovat společně s ADD - poruchou pozornosti bez hyperaktivity. U ADD se nevyskytuje impulzivita a hyperaktivita. Děti jsou často úzkostné, mají problémy s udržením pozornosti na informační proces. Dále se může objevovat ADHD s agresivitou. U těchto dětí se vyskytuje nesnášenlivost, hádavost, nedostatek sebeovládání, často také krádeže nebo rvačky (Zelinková, 2009).

5 SCHOPNOST ČTENÍ, PSANÍ, POČÍTÁNÍ

Příčinu obtíží ve čtení, psaní a počítání musíme hledat v základech těchto schopností (Sindelarová, 2007). Pro schopnost naučit se číst, psát a počítat je důležitá souhra smyslového vnímání (percepční funkce), kognitivních funkcí a motorických funkcí, ale také koncentrace pozornosti, automatizace a prostorová orientace (Zelinková, 2009). Při reedukaci specifických poruch učení je důležité zjistit, které funkce jsou u dítěte poškozené a na základě tohoto zjištění zahájit následnou reedukaci, tedy obnovení nebo rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

Pokorná uvádí, že znalost percepčních funkcí a kognitivních funkcí je velmi důležitá pro pedagoga, který pracuje s dítětem, uvádí, že: „*Jejich znalost podmiňuje správnou diagnostiku i nápravu specifických poruch učení.*“ (Pokorná, 2010, str. 163).

5.1 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ A SPU

Smyslové vnímání je proces, při kterém se za pomoci smyslových orgánů převádějí informace z okolí do centrální nervové soustavy. V centrální nervové soustavě jsou informace zpracovány a vyhodnoceny a poté vedeny k výkonnému orgánu, který provede reakci na vnímané informace (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Jucovičová a Žáčková uvádějí, že: „*V širším pojetí zprostředkovává smyslové vnímání interakci s okolím.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2007, str. 2).

Pokorná uvádí že: „*vnímání nám umožňuje přijímat a podle předem vytvořeného programu vybírat informace z okolního světa, působí jako základní činitel adaptace.*“ (Pokorná, 2010, str. 164). U dětí se specifickými poruchami učení je proces vývoje vnímání dysharmonický, nerovnoměrný, některé funkce mohou být vyzrálé více a některé méně nebo tento vývoj může být narušený. Tyto děti mohou mít neúplný nebo zkreslený obraz o světě kolem nás (Pokorná, 2010).

Konkrétně při čtení, psaní a počítání je narušené vnímání písmen, číslic, hlásek. Na podkladě narušené schopnosti smyslového vnímání dochází ke vzniku SPU. Z toho lze vyvodit, že u specifických poruch učení nejde o poškození organické, ale o poškození funkční, tedy jde o narušení centrální nervové soustavy. Deficity se nevyskytují izolovaně, ale často se kombinují mezi sebou. Deficit ve sluchovém vnímání a zrakovém vnímání ovlivňuje paměť (Zelinková, 2009).

5.2 Deficity a jejich projevy

Zelinková (2009) ve své publikaci rozlišuje deficity, které se mohou projevit u dětí s SPU:

Deficit ve zrakovém vnímání a prostorová orientace

Dítě zaměňuje písmena b-d-p, m-n, k-h nebo číslice 6-9, 42-24 a dále zaměňuje také grafické znaky. Tyto záměny se projevují ve všech předmětech i v cizím jazyce. Deficit ve zrakovém vnímání se projevuje pomalým čtením. Dítě má potíže v geometrii, zejména v rozlišování geometrických útvarů, pomocných čar, osové a středové souměrnosti. Dítě se špatně orientuje na mapě, na stránce sešitu, v učebnici, ale také v písemném projevu.

Deficit ve sluchovém vnímání

Zvukový signál je přijímán pomaleji a nepřesně. Objevují se chyby v písemném projevu, zejména psaní diktátu dělá dítěti problém. Chyby jsou v důsledku špatné syntézy, analýzy a diferenciací slov. Specifikem je také problém s diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek a diferenciací měkkých a tvrdých hlásek. Špatné sluchové vnímání ztěžuje porozumění řeči. Dítě například špatně sluchově rozumí výkladu nebo pokynům učitele. Nepřesné sluchové vnímání se také projevuje v cizím jazyce, kde vede k problémům při opakování slov a vět. Dítě opakuje nepřesně se špatnou intonací. Dítě, které má deficit ve sluchovém vnímání, má také často oslabenou verbální paměť, což se projevuje ve všech vyučovacích předmětech.

Deficit v motorice a grafomotorice

Nízká úroveň v rozvoji grafomotoriky se u dítěte projevuje pomalým psaním a také napodobování tvarů písmen dělá dítěti problémy. Dítě má také obtíže v geometrii, v pracovních činnostech a výtvarné výchově. Při narušené hrubé motorice má dítě problémy v tělesné výchově. Specifikem je také problém při manipulaci s předměty a následné nesprávné chápání matematických pojmů a operací.

Deficit v paměti

Při deficitu v krátkodobé paměti dítě například poslouchá zadávaný úkol učitelem, ale informace se neuloží v krátkodobé paměti a dítě se musí vzápětí ptát učitele na informaci znovu. Krátkodobá paměť umožňuje pamatovat si diktovaná čísla a

dělat si v hlavě mezisoučty. Při deficitu si mezisoučty musí dítě psát na papír. Může se také vyskytnout deficit v pracovní paměti. Kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti vzniká pracovní paměť. Při deficitu si dítě nedokáže udržet v paměti více informací. Při diktátu na vyjmenovaná slova nedokáže aplikovat již naučenou látku. Při deficitu v dlouhodobé paměti si dítě nedokáže na delší dobu zapamatovat probranou látku, musí se s dítětem začínat vždy znovu od začátku.

Deficit v koncentraci pozornosti

Dítě se dokáže soustředit jen na krátkou dobu, nedokončuje úkoly, špatně se soustředí na zadané úkoly.

Deficit v automatizaci

Deficit se může objevit v automatizaci hláska-písmeno a později se deficit projevuje problémem při automatizaci nácvičku celých slov. Některé děti nejsou například schopny zautomatizovat matematické spoje. V gramatice dítě s deficitem v automatizaci nedokáže aplikovat již naučená gramatická pravidla. Například v diktátě na vyjmenovaná slova musí pokaždé přemýšlet, jaké Y/I použije. Dítě si nedokáže zapamatovat a zautomatizovat slovíčka, číslovky, dny v týdnu, měsíce v roce v cizím jazyce. Problém se může také vyskytnout s automatizací pohybových dovedností a v serialitě (tj. schopnost provádět po sobě jdoucí kroky v daném pořadí za sebou) (Zelinková, 2009).

6 REEDUKACE

Dítě, které je integrované a je diagnostikované jako dítě se specifickými poruchami učení, má nárok na individuální péči v podobě reedukace. Jucovičová a Žáčková uvádějí, že: „*Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2011, str. 19).

Dále uvádějí, že reedukace v tomto případě znamená reedukaci porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání a postupný rozvoj a zlepšování těchto funkcí potřebných pro zvládnutí trivia. Reedukace se také zaměřuje na kompenzaci některých problémů, které vyplývají ze specifických poruch učení. Dále říkají, že základem úspěchu reedukace je citlivý a vstřícný přístup k dítěti i jeho rodičům (Jucovičová, Žáčková, 2011).

6.1 Zásady reedukace

Tato pravidla reedukace platí všeobecně pro všechny specifické poruchy učení.

1. Individuálnost

Každé dítě je individuální, tak i projevy poruchy učení jsou u každého dítěte jiné. Jako podklad pro individuální reedukaci slouží zpráva z diagnostiky v PPP (pedagogicko - psychologická poradna) nebo SPC (speciálně pedagogické centrum), která by měla obsahovat doporučení, na které oblasti by se měla reedukace zaměřovat a jaké metody a pomůcky používat. Aby byla reedukace účinná, neměl by počet dětí ve skupině překročit pět žáků. S podstatou cvičení a postupy, které při reedukaci využíváme, by pedagog měl seznámit rodiče žáka (Zelinková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2011).

2. Navázat na dosaženou úroveň dítěte

Měli bychom reedukovat na té úrovni, kterou dítě bez potíží zvládá bez ohledu na věk a učební osnovy. Důležité je, aby učitel respektoval aktuálně dosaženou úroveň reedukace SPU, tuto úroveň by měl respektovat při výuce a při hodnocení (Zelinová, 2009).

3. Reedukace neznamená doučování, reedukace podporuje výuku, ale nenahrazuje ji.

4. Nácvik percepčně motorických funkcí (dále také PMF)

Základem je nácvik percepčně motorických funkcí. Do PMF můžeme zařadit různá smyslová cvičení, například nácvik pravolevé orientace, orientace v mikroprostoru, rozlišování zrakové figury a pozadí a další.

5. Multisenzorický přístup

Při reedukaci zapojujeme co nejvíce smyslů najednou - tedy zrak, sluch, čich, hmat. Kombinujeme s rytmem, pohybem či slovem, tím si dítě snadněji ukládá do paměti. Například dítě říká básničku a přitom cvičí naučenou sestavu kroků, dítě vytrhává písmeno z papíru nebo jej modeluje.

6. Cvičení by měla být přitažlivá pro děti

S dítětem se snažíme vytvořit při reedukaci příjemnou a vstřícnou atmosféru. Reedukujeme pomocí hry.

7. Orientační program reedukace

Pedagog by si měl pro každé dítě vytvořit program, kde by si vytyčil základní body, kterých se bude při hodinách reedukace držet.

8. Práce s dítětem

Když se dítěti během reedukace něco povede, důležité je ho pochválit. Když dítě udělá chybu, nekáráme ho za ni, ale nenásilně ho na ni upozorníme. Snažíme se, abychom dítě od reedukace neodradili. Důraz klademe na kvalitu odvedené práce dítěte. S dítětem cvičíme raději kratší úseky, ale zato často. Důležité je, aby práce dítě bavila a nebylo z ní unavené (Jucovičová, Žáčková, 2007).

9. Kompenzace

Jucovičová a Žáčková uvádějí, že kompenzací: „*napomáháme s vytvářením náhradních mechanismů, které převezmou úlohu porušené funkce (zejména u starších dětí a dospělých)*.“ (Jucovičová, Žáčková, 2007, str. 11). Dále uvádějí, že kompenzací se rozumí například, že dítě dokáže pracovat tak s jazykem, aby se dokázalo vyhnout slovům, u kterých si není jisto pravopisem. Dalším příkladem může být to, že dysgrafik

nebo dysortografik používá PC jako kompenzační pomůcku (Jucovičová, Žáčková, 2007).

10. Neporovnáváme reedukované žáky mezi sebou

Dítě porovnáváme individuálně, tedy jeho současné stávající výkony srovnáváme s výkony minulými (Jucovičová, Žáčková, 2007).

7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

7.1 Vymezení individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán (dále také IVP) je závazný dokument, který vychází z vyhlášky 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. a zpracovává se pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáky mimořádně nadané. Individuální vzdělávací plán musí vycházet ze školního vzdělávacího programu dané školy, na které se žák vzdělává a doporučení školského poradenského zařízení.

Zelinková uvádí, že individuální vzdělávací plán: *„je pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“* (Zelinková, 2009, str. 220).

Dále Jucovičová uvádí, že: *„IVP je vypracován pro oblasti, které jsou negativně ovlivněny zdravotním postižením žáka, projevy jeho smyslového nebo tělesného postižení, nemoci, specifické poruchy učení nebo chování aj. - netýká se jen jednotlivých předmětů, ale i oblasti chování, postojů, prožívání, začlenění dítěte do kolektivu.“* (Jucovičová, 2009, str. 30).

Kaprálek a Bělecký definují individuální vzdělávací plán jako: *„typ dokumentu sloužícího k plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokument sloužící plánování kurikula jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb.“* (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 18).

Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. se individuální vzdělávací plán vypracovává před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Pedagogičtí pracovníci mohou IVP doplňovat a upravovat během celého školního roku. Plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Rodiče musejí být seznámeni s individuálním vzdělávacím plánem žáka. Ve vyhlášce se také uvádí, že školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje plnění IVP. (Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbírka zákonů č. 73 [online] Praha: Parlament ČR,

2005.[cit.2013-02-28]. Dostupné z internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasak-c-73-2005-sb-1>).

8 PRINCIPY IVP

Zelinková ve své publikaci uvádí, že: „*Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti dítěte.*“ (Zelinková, 2011, str. 173).

Zelinková (2011) uvádí principy, kterých by se měl IVP držet:

I. Diagnostika odborného pracoviště (pedagogicko - psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum)

Odborné pracoviště posuzuje kognitivní schopnosti, osobnostní charakteristiku dítěte ve vztahu ke školní úspěšnosti a také posuzuje percepčně motorické schopnosti. Posuzuje se také aktuální úroveň čtení, psaní, počítání.

Cílem diagnostiky je nalezení metod práce s dítětem pro naplnění úspěchu dítěte ve školním prostředí. Při odborné diagnostice se také zjišťují vzdělávací potřeby žáka. Pro odbornou diagnostiku je nutný souhlas zákonného zástupce dítěte.

Zpráva z odborného vyšetření obsahuje konkrétní doporučení, metody práce a způsob hodnocení žáka. Ve zprávě také má být uvedena osobnostní charakteristika žáka, zejména jak k dítěti přistupovat a jak podpořit jeho integraci ve škole (Zelinková, 2011; Jucovičová, 2009).

2. Pedagogická diagnostika učitele

Diagnostiku provádí učitel žáka, na I. stupni je to třídní učitel, na druhém stupni se mohou podílet vyučující všech předmětů. Učitel vytváří vlastní pedagogickou diagnostiku, při které se opírá o diagnostiku z odborného pracoviště. Jucovičová uvádí, že: „*Cílem pedagogické diagnostiky je objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují, mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Snažíme se rozpoznat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti žáka.*“ (Jucovičová, 2009, str. 13).

Učitel využívá diagnostické metody např. dotazníky, didaktické testy, pozorování projevů chování dítěte, rozhovor s dítětem a rodičem, rozbor školních prací a materiálů. Pozoruje, jak žák zvládá učivo dané látky. Učitel sleduje komunikační dovednosti ve skupině, sociabilitu, jeho zájmy a rodinné zázemí (Jucovičová, 2009).

3. Závěry z diskuse s žákem a rodiči

Důležitá je spolupráce pedagoga s rodiči žáka. Pedagog musí podat přesné informace zákonnému zástupci o žákovi. V závislosti na věku a vyspělosti žáka, žák souhlasí s aktivní účastí na procesu integrace (např. žák dochází na reedukační hodiny, snaží se aktivně spolupracovat s vyučujícím) (Zelinková, 2011).

Kaprálek a Bělecký uvádějí, že: „*Specifika má i spolupráce s rodiči dětí z některých sociálních skupin, kde mohou být a často jsou vliv rodinného prostředí a jeho hodnotové cíle v rozporu se základními strategickými cíli všech vzdělávacích programů a někdy i v rozporu s normami společnosti.*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 34). V tomto případě je důležité získat důvěru rodičů, navázat s nimi vztah a vyjádřit pochopení k jejich situaci. Také je důležité informovat je a poučit o výhodách a možnostech individuálního vzdělávacího plánu pro jejich dítě. Sdílet jim, v čem IVP prospěje a pomůže jejich dítěti ve školní úspěšnosti. Tyto zásady je důležité dodržovat u všech rodičů. Avšak u rodin se sociálním znevýhodněním musí mít pedagog tyto zásady neustále na zřeteli a zdůrazňovat je při každé komunikaci s rodičem (Kaprálek, Bělecký, 2011).

4. IVP je vypracován pro předměty, ve kterých se znevýhodnění projevuje.

Může to být jakýkoliv předmět, ve kterém je žák znevýhodněn.

5. Jednotlivé předměty v IVP vypracovává konkrétní vyučující daného předmětu.

Zelinková uvádí, že daný předmět vypracovává vyučující ve spolupráci s pedagogem, který provádí reedukaci. A dále poté pedagog, který vypracovává individuální vzdělávací plán, může spolupracovat a konzultovat IVP s pracovníkem pedagogicko - psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Důležité je, aby pedagog, který provádí reedukaci, informoval učitele jednotlivých předmětů dítěte o metodách a pokrocích žáka v reedukaci.

Při vypracování individuálního vzdělávacího plánu se pedagog zaměřuje na tyto cíle:

a) cíle vzdálené

Těmito cíli může být například přechod žáka z 1. stupně na 2. stupeň nebo přechod žáka z 2. stupně na střední školu či to může být maturitní zkouška. Mělo by se také uvažovat o uplatnění žáka jako absolventa.

b) cíle dlouhodobé

Zde se jedná o cíle zaměřené na to, co by měl žák zvládnout v daném ročníku.

c) cíle krátkodobé

Jedná se o to, co by mělo dítě zvládnout v nejbližší době, úspěch v aktuální probírané látce (Zelinková, 2011).

Kaprálek a Bělecký uvádějí, že: *„Cíl by měl být měřitelný, tj. jeho dosažení v daném termínu lze empiricky ověřit testováním nebo pozorováním.“* Dále říkají, že: *„Cíl by měl být realistický, tj. dosažitelný, přijatelný pro všechny aktéry vzdělávání, měl by být srozumitelný a dávat dobrý smysl.“* (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 41).

6. Respektování individuálních potřeb dítěte

Zejména bychom měli přistupovat individuálně k dítěti u metod výkladu, u opakování a upevňování učiva, dále u hodnocení výkonu dítěte, u ověřování vědomostí a dovedností (Zelinková, 2011). Každého žáka bychom měli brát jako individuální bytost. Každé dítě má jiné osobnostní charakteristiky, které bychom měli respektovat, je to zejména jeho pracovní tempo, prožívání neúspěchu, emoční labilita, sociabilita.

9 OBSAH IVP

Co musí individuální vzdělávací plán obsahovat uvádí 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.

9.1 Náležitosti IVP

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat dle Jucovičové (2009), Kaprálka a Běleckého (2011) a dle uvedené vyhlášky tyto náležitosti:

- a) Osobní údaje žáka - jméno a příjmení, třída, škola, datum narození.
- b) Závěry z pedagogicko - psychologické diagnostiky, závěry z pedagogické diagnostiky, může obsahovat vyšetření i od lékaře.
- c) Obsah, rozsah, průběh a způsob individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi.
- d) Údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva.
- e) Způsob hodnocení a klasifikaci.
- f) Způsob reedukace žáka - zejména u žáků s SPU se uvádí způsob nápravy poruch učení.
- g) Seznam kompenzačních pomůcek - pomůcky jsou důležité pro kompenzaci znevýhodněného dítěte, mohou to být různé rehabilitační a učební pomůcky, didaktické materiály, počítačové programy, audiovizuální technika.
- h) Uvedení dalšího pedagogického pracovníka - zde se uvádí potřeba další osoby podílející se na práci s žákem, jedná se zejména o asistenta pedagoga nebo osobního asistenta žáka. Může zde být uveden speciální pedagog, který zajišťuje reedukaci žáka, případně zde může být uveden školní psycholog, metodik prevence a jiní.
- i) Snížení počtu žáků ve třídě (dle novely vyhlášky tuto náležitost již IVP nemusí obsahovat).
- j) Jmenovitě uveden pracovník pedagogicko - psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, který spolupracuje se školou.
- k) Potřeba navýšení finančních prostředků.

- l) Podíl zákonného zástupce a žáka na realizaci IVP.
- m) Další důležité informace - Jucovičová uvádí, že to může být zejména doporučení rodičům, například doporučení k dalšímu vyšetření dítěte nebo zde bývá uvedeno, kdy a jak často se rodič setkává s vyučujícím kvůli vyhodnocování IVP.
- n) Datum podpisu IVP a časová platnost IVP.
- o) Podpisy vyučujících podílejících se na tvorbě IVP, podpis zákonných zástupců žáka.
- p) Aktualizace individuálního vzdělávacího plánu - v průběhu školního roku se může IVP doplňovat o nové poznatky, které vedou ke zlepšení procesu vzdělávání dítěte.
- q) Evaluace individuálního vzdělávacího plánu - Evaluace neboli hodnocení je důležitým aspektem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka. Dle Kaprálek a Běleckého by se měl individuální vzdělávací plán hodnotit z hlediska kvality dokumentu, ale také hodnotit začleňování a vzdělávání žáků s IVP.

(Jucovičová, 2009; Kaprálek, Bělecký, 2011; *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Sbírka zákonů č. 73 [online] Praha: Parlament ČR, 2005.[cit.2013-02-28]. Dostupné z internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>).

Učitel může provést úpravy učebního plánu, aby si žák mohl osvojit alespoň základy učiva. Jucovičová uvádí, že: „*S učivem, které žák vzhledem ke svému postižení a aktuálnímu stavu není schopen zvládnout, jej lze seznámit pouze orientačně.*“ (Jucovičová, 2009, str. 32). Individuální vzdělávací plán také může v některých případech obsahovat učivo, které je náplní nižších ročníků, než ve kterém je žák zařazen. Toto opatření bývá často u žáků se silnými formami SPU nebo u žáků s nerovnoměrným vývojem centrální nervové soustavy. Učitel musí seznámit ředitele školy se změnami, které provedl v učebním plánu žáka (Jucovičová, 2009).

Individuální vzdělávací plán lze během školního roku upravovat, tedy aktualizovat. Pokud například dosavadní metody práce s žákem nepřinášejí efektivní odezvu nebo lze IVP aktualizovat na základě nového vyšetření. Školské poradenské zařízení dle vyhlášky 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. dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP. V případě nedodržování individuálního vzdělávacího plánu informuje neprodleně poradenské zařízení ředitele školy, který je povinen zjednat nápravu (Jucovičová, 2009).

10 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKA

Při hodnocení žáka, který má vypracovaný individuální vzdělávací plán, vycházíme z redukovaného vzdělávacího obsahu, pokud toto opatření bylo při vzdělávání žáka přijato. Žáka s individuálním vzdělávacím plánem nesrovnáváme s ostatními žáky, hodnotíme ho tedy individuálně. Umožňujeme žákům se specifickou poruchou učení prožít pocit úspěchu, např. v oblastech, ve kterých vynikají. Dovolujeme těmto žákům zlepšit si známku, např. vypracováním referátů, projektů, které mohou vypracovávat v domácím prostředí, bez stresu a napětí a bez pocitu neúspěchu. Při hodnocení vyučující může využít slovní hodnocení nebo číselnou klasifikaci (Jucovičová, Žáčková, 2009).

10.1 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení může být jak průběžné během celé školní docházky, tak i závěrečné na vysvědčení.

Kaprálek a Bělecký uvádějí, že: „*Slovní hodnocení má předpoklady být výstižnější, informačně bohatší (pokud ovšem učitel nesklouzne do používání stále stejných frází).*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 60).

Kaprálek a Bělecký uvádějí výhody a nevýhody slovního hodnocení. Výhodami je zejména, že slovní hodnocení nestresuje žáky, odráží individualitu žáka, napomáhá vnitřní motivaci, může dávat doporučení pro další vzdělávání, směřovat činnost žáka.

Za nevýhody považují časovou náročnost vypracování pro učitele, také je zde nebezpečí, že učitel bude používat stále stejné formulace v hodnocení. Slovní hodnocení se špatně kvantifikuje, je zde riziko, že rodiče neporozumí uvedeným formulacím (Kaprálek, Bělecký, 2011).

10.2 Číselné hodnocení

Číselné hodnocení je nejběžnější formou klasifikace. Kaprálek a Bělecký uvádějí výhody a nevýhody klasifikace známkou. Jako výhodu uvádějí, že klasifikace známkou je pro všechny zúčastněné přehledná a jednoznačná. Umožňuje srovnávání výkonu i chování a statistické zpracování. Lze říci, že známky mají motivační hodnotu, působí jako vnější motivační faktor. Na druhou stranu číselná klasifikace může být zdrojem velkého stresu a napětí. Nepoukazují na individuální odlišnosti žáka. Motivuje žáky učit se pouze kvůli známkám a ne kvůli tomu, aby se něco nového dozvěděli.

Číselná klasifikace nemusí být vždy objektivní, rozhoduje zde osobnost učitele, jeho požadavky a kritéria (Kaprálek, Bělecký, 2011).

11 MOŽNOSTI VYUŽITÍ IVP VE VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH U ŽÁKŮ S SPU A PORUCHOU CHOVÁNÍ

Jucovičová uvádí, že: „Mezi nejčastěji integrované žáky na základních školách patří žáci se specifickou poruchou učení nebo chování.“ (Jucovičová, 2009, str. 43). Mezi nejčastěji diagnostikovanými specifickými poruchami učení a chování, které vedou k sestavení IVP, patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, hyperaktivní syndrom nebo hypoaktivní syndrom.

Pro školní úspěšnost žáka se specifickými poruchami učení je důležitý dobře sestavený individuální vzdělávací plán. IVP pro tyto žáky může znamenat start pro úspěšné zapojení do školního života.

Podstatou využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení je, abychom konkrétnímu žákovi vytvořili vzdělávací podmínky, ve kterých dokáže využít své aktuální dovednosti a schopnosti (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dále Jucovičová a Žáčková uvádějí, že cílem individualizace péče o žáky se specifickými poruchami učení je zejména vytvářet situace, ve kterých může projevit: „své schopnosti, dovednosti a vědomosti nezkršené projevy poruchy, situace, ve kterých se bude cítit bezpečně a bude mít i pozitivní zážitky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 50).

11.1 Individualizace práce žáka, které mohou být uvedeny v IVP

Jucovičová (2009) uvádí konkrétní příklady individualizace práce žáka v jednotlivých předmětech podle jeho specifické poruchy učení. Uvádí obecné způsoby práce žáka, ale také konkrétní možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu v jednotlivých předmětech, ve kterých se porucha projevuje.

11.1.1 Děti s dysgrafií

Obecné možnosti u dětí s dysgrafií:

1. Multisenzorický přístup - Tento přístup využíváme při osvojování a fixaci písmen (je to např. tvarování písmene z drátku, modelování písmene z modelíny, hlíny, vystřihování písmene z papíru). Při osvojování je důležitý dostatek času.

2. Důležitá jsou uvolňovací cvičení před psaním. S dítětem nacvičujeme a fixujeme správný úchop psacího náčiní.
3. Při psaní dítěti umožňujeme krátký odpočinek, relaxaci a změnu pracovní polohy.
4. Dítě smí při psaní využívat sešity s pomocnou linkou, s většími linkami nebo papírové podložky s širokými linkami.
5. Dítě smí využívat během vyučovacích hodin pomůcky jako jsou např. podložka pro sklon písma, kornout pro správný sklon psacího náčiní, násadky na psací náčiní.
6. Respektujeme pomalé tempo psaní, to znamená, že upřednostňujeme raději menší množství napsaného, ale kvalitněji.
7. V písemném projevu ověřujeme gramatická pravidla ústně a teprve poté ohodnotíme. Dítěti zadáváme zkrácenou verzi diktátu nebo doplňovací cvičení.
8. Dítě smí využívat autodiktát - smí si samo předříkávat jednotlivé hlásky včetně diakritických znamének.
9. Preferujeme ústní projev.

Konkrétní možnosti využití IVP ve vyučovacích předmětech:

Cizí jazyk: Preferujeme ústní projev, při psaném projevu je třeba hodnotit slova napsaná foneticky správně.

Matematika: Umožňujeme používat čtverečkovaný sešit pro snadnější zapisování víceciferných čísel, u pětiminutovek hodnotíme pouze to, co dítě stihne napsat. Důležité je odlišovat chyby, které jsou způsobeny nezvládnutím učiva od chyb, které vznikly chybným opisem, sníženou úpravou nebo záměnou pořadí číslic.

Naukové předměty: Preferujeme ústní projev, zápisy z předmětů nahradíme okopírovaným zápisem. Zápisy z tabule zestručňujeme. Je možné využití diktafonu. Při testování znalostí preferujeme možnosti stručné písemné odpovědi nebo zaškrtování odpovědi.

Ve všech předmětech bychom měli respektovat sníženou kvalitu písemného projevu, pomalé tempo psaní, hodnotíme obsahovou správnost před úpravou, umožňujeme dítěti psaní tiskacím písmem, je také důležité vytvořit pro dítě pozitivní atmosféru (Jucovičová, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2009).

11.1.2 Děti s dyslexií

Obecné možnosti u dětí s dyslexií:

Čtení:

1. Dítěti vyjadřujeme podporu a pomoc, pedagog musí mít přehled o zvládnuté úrovni čtenářských dovedností. Dále respektujeme pomalejší tempo čtení.
2. Při hodnocení hodnotíme vždy aktuální čtenářskou úroveň. Doporučení v rámci reedukace uplatňujeme ve výuce.
3. Nenutíme dítě k hlasitému čtení před třídou, když vyvoláme dítě ke čtení před třídou, tak pouze ke čtení kratší nebo méně náročné části.
4. Dítě může používat pomůcky - záložka, čtecí okénko a další.
5. Běžné učebnice můžeme nahradit speciálními publikacemi - dočasně můžeme nahradit čítanku jinou publikací, když je čtení z čítanky pro dítě náročné.
6. Na chybu přehnaně neupozorňujeme, snažíme se reagovat v klidu a s pochopením.
7. Netrestáme dítě za to, že neví, kde se zrovna čte během hodiny čtení.
8. Jako domácí úkoly používáme přiměřeně dlouhé texty.
9. U těžších poruch učení využíváme audionahrávek.
10. Rodiče instruujeme ke krátkému, ale častému čtení.
11. Oceňujeme úspěchy a snahu.

Písemný projev:

1. Dítě může chybovat při opisování a přepisování textu kvůli špatnému přečtení předlohy. Důležitá je průběžná kontrola zapisování. Dítěti pro opis a přepis zadáváme přiměřeně dlouhé a přiměřeně obsahově náročné texty.
2. Dítěti při psaní diktátu umožňujeme více času na kontrolu, protože může mít obtíže s přečtením toho, co napsalo.
3. Při testování upřednostňujeme kratší a jednodušší zadání. V některých případech u těžkých dyslektiků musíme testovat pouze ústně.

Konkrétní možnosti využití IVP ve vyučovacích předmětech:

Matematika: Děti mohou mít často potíže při řešení slovních úloh, proto poskytujeme více času na přečtení a ověřujeme správnost porozumění. Problém mohou mít také s přečtením čísla. V matematice je důležité, aby se pedagog věnoval rozboru postupů při řešení matematických operací.

Cizí jazyk: Děti mají obtíže tak jako v českém jazyce se čtením textů a problém jim také dělá učení se za pomoci čtení. Zde raději upřednostňujeme, aby se děti vzdělávaly sluchovou cestou. Dítě si potřebuje propojovat slova s konkrétním obrázkem, činností, situací. Co nejvíce konkretizujeme. Při testování preferujeme ústní projev. Často využíváme poslech jazyka pomocí říkadel, písniček, hádanek.

Naukové předměty: Dítěti poskytujeme čas na přečtení textu, musíme také zvážit délku textu. Pro usnadnění učení může dítě používat zvukový záznam z výkladu učiva. Důležité je ověřit si u dítěte, zda rozumí obsahové stránce textu, kterou zrovna přečetlo (Jucovičová, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2011).

11.1.3 Děti s dysortografií

Obecné možnosti u dětí s dysortografií:

Psaní

1. Využíváme multisenzorický přístup. Můžeme využít tvrdé a měkké kostky, bzučák.
2. Poskytujeme více času na napsání textu a následné kontroly napsaného textu.
3. Využíváme zkrácený diktát. Z hodnocení vyřazujeme specifické chyby. Někdy místo diktátu zadáváme dítěti doplňovací cvičení. Chybu nikdy v sešitě nezvýrazňujeme, aby si dítě chybu nefixovalo. Při opravě předepisujeme dítěti správný vzor.
4. Dítěti umožňujeme během hodiny používání tabulek a přehledu gramatických pravidel, slovníků.
5. Preferujeme ústní testování naučených znalostí.
6. U slohu hodnotíme pouze obsahovou správnost. Do hodnocení slohu nezahrnujeme gramatické a specifické chyby.
7. U dítěte respektujeme individuální tempo. Nevyžadujeme rychlou aplikaci gramatických pravidel.

Konkrétní možnosti využití IVP ve vyučovacích předmětech:

Matematika: Při diktování čísel musíme dítěti poskytnout dostatek času na zapsání.

Cizí jazyk: Stejně jako u českého jazyka preferujeme ústní ovládní učiva, propojujeme slovo s obrázkem, konkrétní činností. Při hodnocení hodnotíme pouze ta slova, která jsou napsaná foneticky správně.

Naukové předměty: Dítě si může kopírovat zápisy z předmětů od spolužáků, specifické chyby v zápisech nehodnotíme. Při testování hodnotíme pouze obsahovou správnost (Jucovičová, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2008).

11.1.4 Děti s dyskalkulií

Konkrétní možnosti využití IVP ve vyučovacích předmětech:

Matematika: Dítěti umožňujeme používat barevné pomůcky, číselnou osu, fyzikální tabulky, kalkulačku. Důležité je u dítěte hodnotit jednotlivé kroky postupu, i když výsledek je nesprávný. Při potřebě dítěti umožňujeme prodloužení fáze vyvozování a upevňování nového učiva. Dítě si smí zapisovat pomocné výpočty na papír. U matematických diktátů umožňujeme zrakovou podporu např. dítě si může předepsat příklady. Nehodnotíme to, co dítě nestihlo a respektujeme individuální tempo. Respektujeme pomocné kroky před fází automatizace. Někdy u dítěte musíme preferovat ústní ověřování znalostí.

Naukové předměty: Dítě smí využívat pomůcky - atlasy, tabulky, obrázky. Ptáme se dítěte, zda rozumí zadání. Strukturujeme učivo a rozfázujeme jej do jednodušších zvládnutelných kroků. U dítěte respektujeme individuální tempo (Jucovičová, 2009).

11.1.5 Děti s ADHD

Obecné možnosti:

1. Dítěti během hodiny umožňujeme relaxaci a pohybová uvolnění (například dítě může rozdat sešity, smazat tabuli).
2. Úkoly zadáváme po kratších a střídajících se úsecích.
3. Dítě by mělo sedět v klidnější, méně rušivé části třídy.
4. Oceňujeme snahu a pozitivní chování žáka.
5. Nacvičujeme s dítětem sebekontrolu a seberegulaci.

11.1.6 Děti s ADD (porucha pozornosti) s hypoaktivitou

Obecné zásady:

1. Při ústním zkoušení necháváme dítěti možnost delší přípravy na odpověď.
2. Nevyvíjíme na dítě nátlak (Jucovičová, 2009).

12 VÝZNAM IVP PRO ŽÁKY S SPU

Jucovičová a Žáčková uvádějí ve své publikaci, že bychom měli pro žáky pomoci individuálního vzdělávacího plánu: „*vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, str. 50).

Nejen u žáků se specifickou poruchou učení, ale i u všech žáků se znevýhodněním je přínos IVP zejména v těchto oblastech:

- a) Žák může díky IVP pracovat dle svých dovedností a jeho individuálním pracovním tempem. Díky IVP můžeme efektivněji využít vzdělávací předpoklady žáka. Motivuje žáka k lepším výsledkům, protože žák není stresovaný srovnáváním s ostatními žáky. Cílem individuálního vzdělávacího plánu není to, abychom hledali pro žáka s SPU úlevy, ale nalézt ideální úroveň, na které se žák bude optimálně vzdělávat.
- b) Individuální vzdělávací plán umožňuje učiteli hodnotit žáka individuálně a individuálně jej i vzdělávat. Díky IVP může učitel konkrétně plánovat aktivity pro integrovaného žáka.
- c) Do vytváření IVP se zapojují rodiče, kteří jsou tím spoluodpovědní za vzdělávání svého dítěte, tím se zapojují do školního života svého dítěte. Jsou informováni o situaci svého dítěte.
- d) Dítě se stává aktivním ve vztahu ke svému vzdělání a je odpovědné za své výsledky (Zelinková, 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je rozdělena na dvě samostatné části. Část A obsahuje 10 individuálních vzdělávacích plánů, ve kterých je na základě stanovených kritérií za a) hodnocena kvalita zpracování IVP po formální stránce a za b) hodnocena kvalita IVP po stránce obsahové pomocí metody škálování. Část B obsahuje vyhodnocení dotazníkového šetření.

13 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem Části A bylo zhodnotit obsah vybraných IVP určených žákům se specifickými poruchami učení. Cílem Části B bylo na základě dotazníkového šetření pro učitele žáků s SPU zhodnotit jejich informovanost o IVP a SPU a naplňování IVP v praxi.

Z cílů, které byly stanoveny, vyplývají tyto výzkumné otázky:

Jsou IVP na 1. stupni a na 2. stupni základní školy vypracovány pro každého žáka individuálně podle jeho potřeb?

Obsahují jednotlivé IVP všechny doporučené náležitosti?

Jak jsou učitelé na základní škole informováni o problematice SPU?

Podílejí se učitelé na základní škole na vypracování IVP?

Jak učitelé žáků s SPU realizují vzdělávání podle IVP v praxi?

Na základě výzkumných otázek byly vytvořeny výzkumné předpoklady (dále také VP):

VP1: Kvalita zpracování obsahové stránky IVP na 1. a 2. stupni je shodná.

VP2: Všech 10 hodnocených IVP obsahuje všechny stanovené náležitosti dle vyhlášky 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. a náležitosti doporučené odbornou literaturou.

VP3: Všichni učitelé, kteří se podílejí na vypracování IVP žáka s SPU se také podílejí na vyhodnocování IVP v časové frekvenci nejméně dvakrát ročně.

14 ČÁST A

Cílem pro praktickou Část A bylo zhodnotit kvalitu zpracování IVP žáků se specifickými poruchami učení po formální a obsahové stránce. Za tímto účelem byla navštívena základní škola v Praze a za pomoci speciální pedagožky a souhlasu rodičů a vedení školy bylo získáno 10 IVP¹ žáků se specifickými poruchami učení. Škola i vyučující chtějí zůstat anonymní.

14.1 a) Hodnocení kvality IVP z hlediska formální stránky zpracování

Cílem této části práce bylo zhodnotit kvalitu zpracování IVP z hlediska dodržení formálních náležitostí.

Výzkumný vzorek

Sledovaný vzorek se skládá z 5 IVP z 1. stupně ZŠ a dále z 5 IVP z 2. stupně ZŠ. Společné pro vybraný vzorek 10 IVP je to, že jsou zpracovány pro žáky se specifickými poruchami učení.

Výzkumná metoda

Jako výzkumná metoda byla zvolena analýza textu na základě předem stanovených hodnotících kritérií. Hodnocena byla kvalita zpracování IVP z hlediska formálního dodržení stanovených a doporučovaných náležitostí. Na základě vyhlášky 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., odborné literatury a teoretické části této bakalářské práce bylo vytvořeno 21 hodnotících kritérií kvality IVP z hlediska formálního zpracování. Kritéria jsou rozdělena do okruhů Formální kritéria, Podklady pro tvorbu IVP, Učivo, Reeducace a kompenzace, Financování, Podíl na realizaci IVP a Ostatní.

14.2 Zpracování údajů

Jednotlivé IVP byly hodnoceny pomocí tříbodové stupnice:
obsahuje - 2 body, částečně obsahuje - 1 bod, neobsahuje - 0 bodů.

¹ Viz. Příloha č. 1

Tabulka č. 1

IVP	IVP 1. stupeň					IVP 2. stupeň				
	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5
FORMÁLNÍ KRITÉRIA										
1. Osobní údaje (jméno, datum narození, třída)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Školní vzd. program školy	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Podpis zákonného zástupce	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4. Datum podpisu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5. Jména pedagog. pracovníků podílejících se na vypracování	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6. Kontakt na pracovníka SPC, PPP	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PODKLADY PRO TVORBU IVP										
7. Diagnóza žáka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8. Pedagogická diagnostika žáka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9. PPP nebo SPC diagnostika žáka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
UČIVO										
10. Předměty jsou vypracovány učitelem daného předmětu	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2
11. Konkrétní náplň výuky žáka v jednotlivých předmětech	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
12. Krátkodobé cíle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13. Způsob hodnocení v předmětech	1	1	1	1	1	1	0	2	2	2
REEDUKACE A KOMPENZACE										
14. Speciálně pedagogická/psychologická péče	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15. Kompenzační pomůcky	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16. Potřeba dalšího pedagog. pracovníka	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
FINANCOVÁNÍ										
17. Navýšení finančních prostředků	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PODÍL NA REALIZACI IVP										
18. Žák	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
19. Zákonný zástupce	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
OSTATNÍ										
20. Aktualizace	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21. Evaluace	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem:	31	31	31	31	31	29	28	36	36	36
Průměr:	31					33				

Okruhy Formální kritéria, Podklady pro tvorbu IVP, Reedukace a kompenzace a Financování **obsahuje** všech 10 individuálních vzdělávacích plánů. Aktualizaci a Evaluaci z okruhu Ostatní **neobsahuje** ani jeden z 10 IVP. Obsahová kvalita všech 10 IVP se rozchází v okruzích Učivo a Podíl na realizaci IVP.

Na 1. stupni v okruhu Podíl na realizaci IVP všech 5 hodnocených IVP **neobsahuje** podíl žáka na realizaci IVP. Všech 5 IVP **obsahuje** podíl na realizaci IVP

zákonným zástupcem. V okruhu Učivo všech 5 IVP **neobsahuje** kritérium č. 11, 12 a kritérium č. 13 všech 5 IVP **částečně obsahuje**. Všech 5 IVP **obsahuje** kritérium č. 10.

Na 2. stupni 2 z 5 IVP **neobsahují** podíl na realizaci IVP žáka. Všech 5 **obsahuje** podíl na realizaci IVP zákonným zástupcem. V okruhu Učivo krátkodobé cíle **neobsahuje** ani jeden z 5 IVP. Kritérium č. 10 a 11 **neobsahují** 2 z 5 IVP. Kritérium č. 13 **částečně obsahuje** 1 IVP, 1 IVP jej **neobsahuje** a 3 IVP **obsahují** kritérium č. 13.

Na 1. stupni základní školy všech 5 IVP získalo stejný bodový zisk, tedy 31. V průměru IVP na 1. stupni získaly 31 bodů. Na 2. stupni 3 IVP získaly 36 bodů, 1 IVP získal 29 bodů a jeden IVP pouze 28 bodů. Průměrný bodový zisk IVP na 2. stupni je 33. Individuální vzdělávací plány na 2. stupni získaly v průměru lepší bodové ohodnocení než individuální vzdělávací plány na 1. stupni, přičemž ale byl mezi kvalitou zpracování jednotlivých IVP značný rozdíl.

14.3 b) Hodnocení kvality IVP z hlediska obsahové stránky zpracování

Cílem této části bylo zhodnotit kvalitu 10 IVP z hlediska obsahu.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá z 10 IVP, 5 IVP z 1. stupně a 5 IVP z 2. stupně ZŠ, vzorek je totožný s IVP, které byly hodnoceny po formální stránce.

Výzkumná metoda

V tomto případě byla použita metoda škálování. U každého IVP byla zjišťována míra a) návodnosti, b) srozumitelnosti, c) konkrétnosti.

Byla využita pětistupňová posuzovací škála. Byly stanoveny čtyři škálové okruhy otázek², které jsou Hodnocení žáka, Reeducace žáka, Realizace krátkodobých vzdělávacích cílů, Informace týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání. Bodové hodnocení je stanoveno od 1 do 5 (1 - výborně zpracované, 2 - velmi dobře zpracované, 3 - dobře zpracované, 4 - dostatečně, 5 - nedostatečně zpracované).

² Viz. Příloha č. 2

14.4 Zpracování údajů

Tabulka č. 2

ŠKÁLOVÉ OKRUHY	IVP 1. stupeň					IVP 2. stupeň				
1. HODNOCENÍ ŽÁKA ³	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a)	3	3	3	3	3	3	5	1	1	1
b)	2	2	2	2	2	2	5	1	1	1
c)	3	3	3	3	3	3	5	1	1	1
2. REEDUKACE ⁴										
a)	2	2	2	2	2	3	5	2	1	2
b)	2	2	2	2	2	3	4	2	1	2
c)	3	3	3	3	3	4	4	2	1	2
3. REALIZACE KRÁTKODOBÝCH VZD. CÍLŮ ⁵										
a)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
b)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
c)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4. ROZSAH A OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ ⁶										
a)	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1
b)	2	2	2	2	2	2	4	1	1	1
c)	5	5	5	5	5	5	4	1	1	1
CELKEM BODŮ	41	41	41	41	41	44	55	27	24	27
PRŮMĚR	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,7	4,6	2,3	2	2,3
celkový průměr	3,42					2,95				

Na 1. stupni všech 5 IVP obdrželo výsledný stejný počet bodů tedy 41. Úroveň zpracování obsahové stránky je shodná. Na druhém stupni získal každý z 5 IVP rozdílný výsledný počet bodů. Na druhém stupni se jednotlivé IVP kvalitativně liší ve zpracování obsahové stránky.

³ Informace uvedené v části věnované hodnocení jsou dostatečně a) návodné, b) srozumitelné, c) konkrétní pro aplikaci ve výuce všemi pedagogickými pracovníky.

⁴ Informace uvedené v části týkající se reedukace SPU jsou dostatečně a) návodné, b) srozumitelné, c) konkrétní pro realizaci pedagogickým pracovníkem.

⁵ Formulace krátkodobých vzdělávacích cílů jsou dostatečné a) návodné, b) srozumitelné, c) konkrétní pro realizaci pedagogickými pracovníky.

⁶ Informace uvedené v části týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání jsou dostatečné a) návodné, b) srozumitelné, c) konkrétní pro aplikaci jednotlivými pedagogickými pracovníky.

15 ČÁST B

Cílem Části B bylo na základě dotazníkového šetření⁷ pro učitele žáků s SPU zhodnotit jejich informovanost o IVP a SPU a naplňování IVP v praxi.

Administrace byla realizována na téže základní škole jako hodnocení kvality IVP v Části A.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek činí 29 učitelů základní školy, kteří vyučují žáky se specifickými poruchami učení. Vyplněných dotazníků se navrátilo 22. Návratnost tedy činí 75,9%.

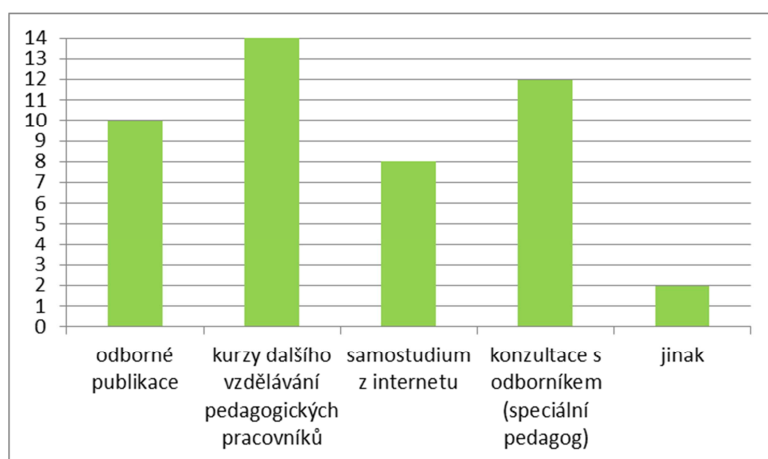
Výzkumné metody

Výzkumnou metodou bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník obsahuje 11 otázek, z toho 5 uzavřených a 6 otevřených. Otázky uvedené v dotazníku jsou rozděleny do okruhů Informovanost, Výuka, Čas a pokrok.

15.1 Zpracování údajů

Informovanost

Otázka č. 1: Jak získáváte aktuální informace o specifických poruchách učení (SPU) – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie)?

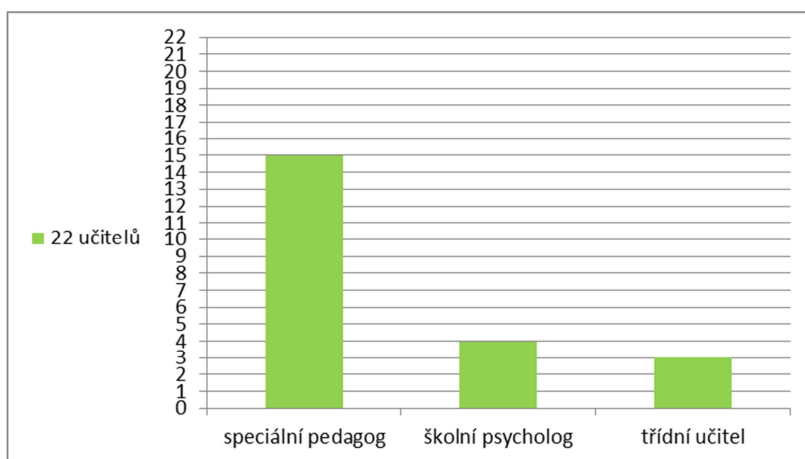


V této otázce se mohlo označit více odpovědí. Zaměřila jsem se zde na výzkumnou otázku: „Jak jsou učitelé na základní škole informováni o problematice

⁷ Viz. Příloha č. 3

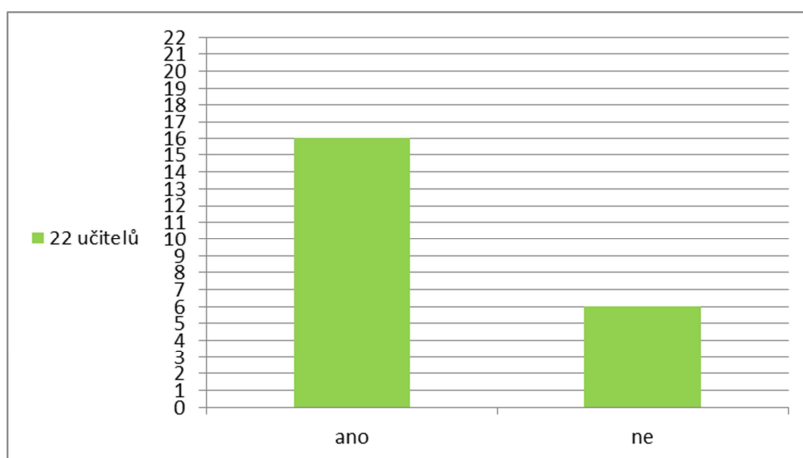
SPU? “ Z grafu vyplývá, že učitelé získávají nejvíce informací z kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, odpovědělo tak 14 respondentů, 12 učitelů také označilo konzultace s odborníkem a dále také 10 učitelů získává informace z odborné literatury. Pouze 8 učitelů získává informace z internetu samostudiem. Dva učitelé odpověděli, že získávají informace i jiným způsobem, ale neuvedli jakým.

Otázka č. 2: Byl/a jste seznámen/a s individuálním vzdělávacím plánem (IVP) žáka? Kým seznámen/a?



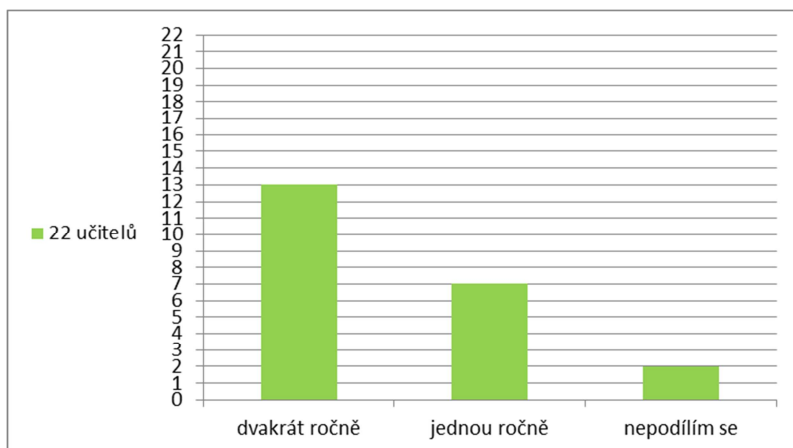
Z grafu vyplývá, že všech 22 učitelů bylo s IVP žáka seznámeno, z toho 15 učitelů prostřednictvím speciálního pedagoga, 4 učitelé byli seznámeni školním psychologem a zbytek tedy 3 učitelé byli s IVP seznámeni třídním učitelem žáka.

Otázka č. 3: Byl/a jste přizván/a k přípravě individuálního vzdělávacího plánu pro žáka?



V této otázce jsem se zaměřila na tuto výzkumnou otázku: „ Podílejí se učitelé na základní škole na vypracování IVP? “ Z grafu vyplývá, že 16 učitelů z 22 se podílelo na přípravě IVP.

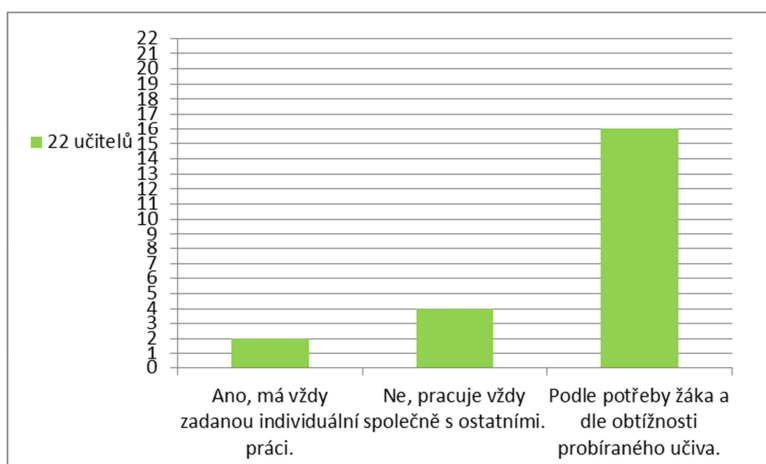
Otázka č. 4: Podílíte se na vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka?



Tato otázka byla uzavřená. 13 učitelů odpovědělo, že se podílí na vyhodnocování IVP dvakrát ročně, 7 se podílí jednou ročně a zbytek označilo odpověď nepodílím se.

2. Výuka

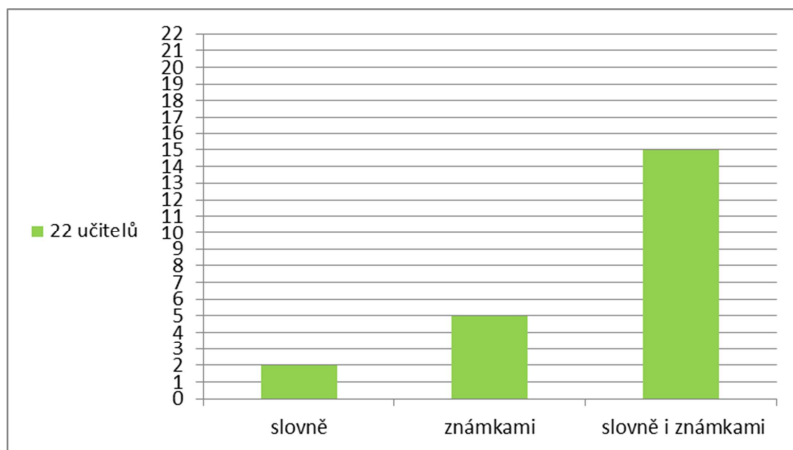
Otázka č. 5: Má žák se specifickými poruchami učení zadanou individuální práci při vyučovací hodině?



Tato otázka byla uzavřená. 16 učitelů odpovědělo, že žákovi s SPU zadávají individuální práci dle potřeby žáka a dle obtížnosti učiva, 4 učitelé odpověděli, že žák

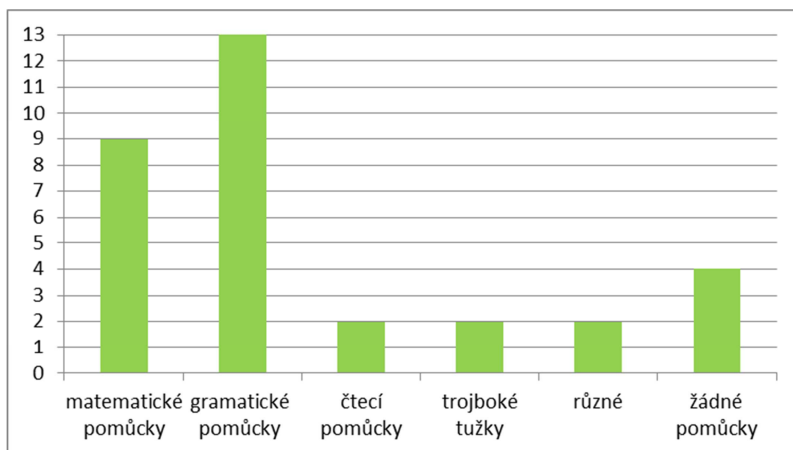
s SPU pracuje vždy společně s ostatními a pouze 2 učitelé zadávají individuální práci při hodině.

Otázka č. 6: Jak hodnotíte žáka se specifickými poruchami učení?



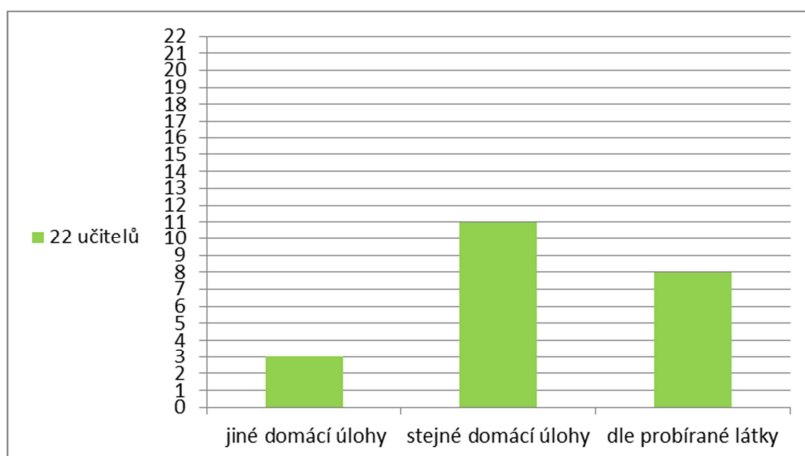
V této uzavřené otázce 15 učitelů označilo, že hodnotí žáka s SPU slovně i známkami, 5 učitelů hodnotí žáka pouze známkami a 2 hodnotí pouze slovně.

Otázka č. 7: Používá žák se specifickými poruchami učení při vyučovací hodině speciální pomůcky? Jaké?



Tato otázka byla otevřená a nejvíce učitelů (13) odpovědělo, že při svých hodinách žák využívá gramatické pomůcky (pravidla pravopisu, měkké, tvrdé kostky, mačkáací míček, bzučák), 9 učitelů odpovědělo, že používají matematické pomůcky (tabulka násobků, počítadla), 2 učitelé uvedli, že žáci používají čtecí pomůcky (čtecí okénko), trojboké tužky, 2 učitelé uvedli, že žáci využívají různé pomůcky bez konkrétní specifikace a 4 učitelé odpověděli, že žáci s SPU nevyužívají žádné pomůcky.

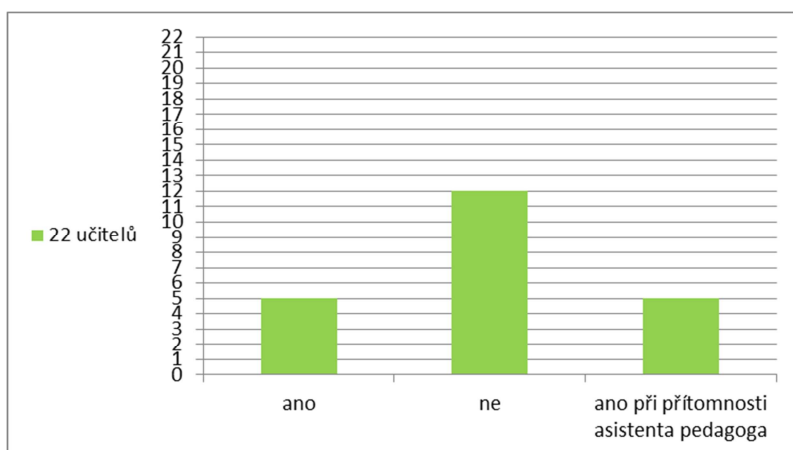
Otázka č. 8: Dostávají žáci se specifickými poruchami učení jiné domácí úkoly než ostatní žáci ve třídě?



Na tuto otázku nejvíce učitelů (11) odpovědělo, že žáci s SPU dostávají stejné domácí úlohy jako jejich spolužáci. Pouze 3 učitelé uvedli, že žákům s SPU zadávají jiné domácí úlohy a 8 učitelů odpovědělo, že zadávají úlohy někdy společně s ostatními žáky a někdy individuální a vždy záleží na probírané látce.

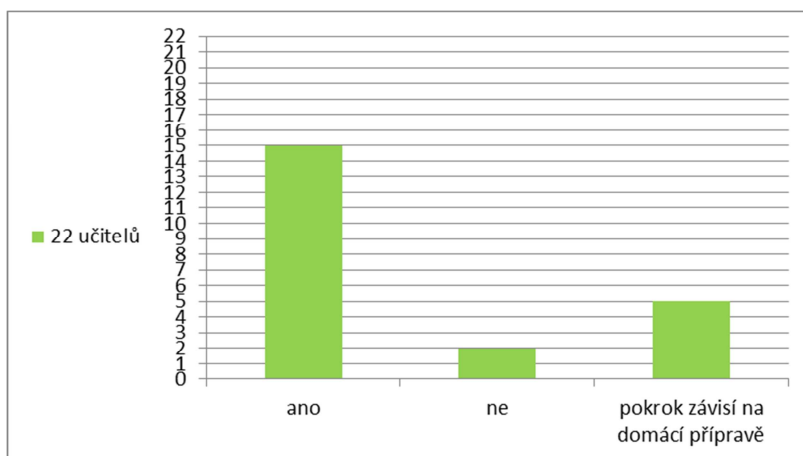
3. Čas a pokrok

Otázka č. 9: Máte dostatek času věnovat se individuálně žákům se specifickými poruchami učení během vyučovací hodiny?



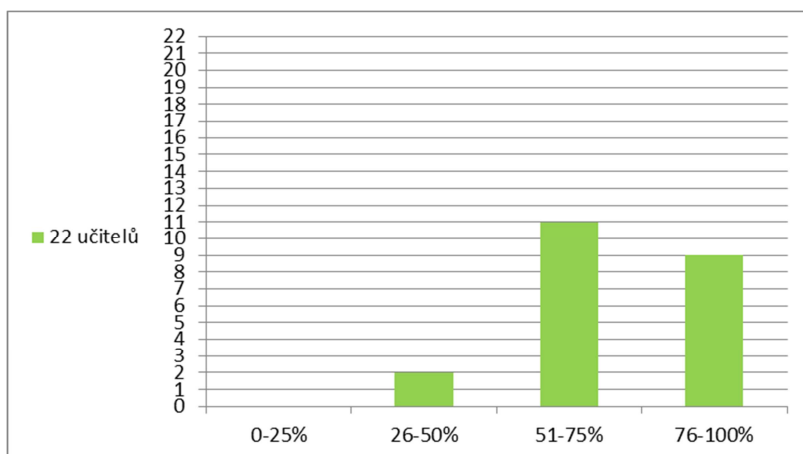
Z grafu vyplývá, že 12 učitelů uvedlo, že dle jejich názoru nemají dostatek času věnovat se žákům s SPU individuálně během výuky. 5 učitelů odpovědělo kladně, že mají čas. A dalších 5 učitelů uvedlo, že mají čas na žáka s SPU pouze tehdy, když je ve třídě i asistent pedagoga.

Otázka č. 10: Je znát pokrok žáka se specifickými poruchami učení při navštěvování hodin náprav poruch učení?



Z grafu vyplývá, že 15 učitelů uvádí, že je znát pokrok žáka při navštěvování hodin náprav poruch učení, 5 uvedlo, že pokrok závisí na domácí přípravě žáka a 2 učitelé uvedli, že pokrok není znát vůbec.

Otázka č. 11: Daří se Vám realizovat cíle individuálního vzdělávacího plánu během školního roku? Zkuste zhodnotit v procentech.



11 učitelů uvedlo, že úspěšnost realizování cílů IVP se pohybuje mezi 51-75%. 9 učitelů uvedlo, že úspěšnost se pohybuje mezi 76-100%. Pouze 2 učitelé odpověděli, že úspěšnost je 26-50%. Nikdo z dotazovaných neuvedl, že by se úspěšnost plnění IVP pohybovala mezi 0-25%.

16 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato část bakalářské práce je zaměřena na interpretaci a na zhodnocení výzkumných předpokladů a výzkumných otázek (dále také VO).

VP1: Kvalita zpracování obsahové stránky IVP na 1. a 2. stupni je shodná.

VO: Jsou IVP na 1. stupni a na 2. stupni základní školy vypracovány pro každého žáka individuálně podle jeho potřeb?

Z obsahového hlediska ve všech IVP chybí konkrétní vzdělávací cíle v jednotlivých předmětech. Toto zjištění se jeví jako velký problém, protože pouze jasně a konkrétně stanovené cíle výuky a plnění těchto předem daných cílů umožňuje posuzování úspěšnosti vzdělávání žáka.

Dalším zjištěním bylo, že hodnocení žáka v jednotlivých IVP není zvlášť odděleno od obsahu a rozsahu vzdělávání, hodnocení je přímo zakomponované v textu, není tedy vůbec přehledné. I když mají žáci stanovenou jinou diagnózu, tak i přesto je hodnocení na prvním stupni formulováno zcela stejně ve všech pěti individuálních vzdělávacích plánech. Na 2. stupni v jednom IVP (konkrétně z 6. třídy) stanovení způsobu hodnocení žáka zcela chybí. Ve třech případech IVP z 2. stupně je hodnocení žáka konkrétní, jasné a návodné v jednotlivých vyučovacích předmětech. Z grafického hlediska by bylo přínosné u všech 10 IVP zvýšit přehlednosti dokumentu a to zejména na oddělení hodnocení žáka od Obecných zásad a metod (jak je v individuálních vzdělávacích plánech uvedeno).

Problematická je také oblast reedukace. Všech 5 IVP z 1. stupně má zcela stejné formulace obsahů a cílů speciálně pedagogické péče. Speciálně pedagogická péče není tedy konkrétně uzpůsobena pro jednotlivé žáky. Na 2. stupni je oblast reedukace lépe zpracovaná s výjimkou 2 individuálních vzdělávacích plánů (z 6. tříd). V jednom případě v obsahu a cílech speciálně pedagogické péče je pouze jedna reedukační aktivita a ve druhém případě má speciálně pedagogická péče totožné formulace jako speciálně pedagogická péče na 1. stupni.

Ukázalo se, že i když všech pět žáků z 1. stupně má různé diagnózy, různé kombinace poruch učení, u všech těchto vybraných vzorků IVP byly zjištěny zcela identické formulace v Obsahu a rozsahu vzdělávání (místo Obsahu a rozsahu vzdělávání

jsou uvedeny Obecné zásady a metody práce žáků). Těchto pět IVP ztrácí zcela smysl, jsou neosobní a nereagují na individuální potřeby dětí. IVP na 2. stupni jsou kvalitnější. I když ve dvou případech (6. třídy) je problém stejný jako v IVP na 1. stupni. Vyučovací předměty nejsou jednotlivě rozděleny, místo toho jsou zde stejné formulace jako na 1. stupni - Obecné zásady a metody práce žáka. Od sedmých tříd výše (3 IVP) jsou rozepsány jednotlivé vyučovací předměty, i když chybí jasné a konkrétní krátkodobé cíle ve výuce, metody a obsah vzdělávání jsou jasné, konkrétně i návodně stanoveny pro aplikaci v jednotlivých vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje žákova porucha.

Z předešlého vyplývá, že kvalita zpracování IVP po obsahové stránce na 1. a 2. stupni značně kolísá, není shodná, a proto můžeme uvést, že **výzkumný předpoklad č. 1 je nesprávný.**

Nejproblematictější jsou IVP z 1. stupně, jsou identické, tedy nejsou zpracovány individuálně pro jednotlivé žáky. I když žáci nemají stejné diagnózy, přesto uvedené metody a zásady práce jsou pro všechny totožné. Všechny IVP jak z 1. tak i z 2. stupně spojuje to, že neobsahují konkrétní krátkodobé cíle ve výuce.

Zpracování individuálních vzdělávacích plánů se od sebe velmi podstatně kvalitativně liší, jako kvalitněji zpracované z výsledků analýzy dat vycházejí IVP z 2. stupně.

VP2: Všech 10 hodnocených IVP obsahuje všechny stanovené náležitosti dle vyhlášky 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. a náležitosti doporučené odbornou literaturou.

VO: Obsahují jednotlivé IVP všechny doporučené náležitosti?

Tabulka číslo 1 ukazuje, že ani 1 z 10 IVP neobsahuje konkrétní krátkodobé cíle. Ani v jednom IVP z 1. stupně a ve dvou případech z 2. stupně není konkrétně rozepsána náplň výuky v jednotlivých předmětech, místo toho IVP obsahují obecné zásady a metody práce. Již výše v práci zmiňuji, že IVP z 1. stupně a 2 IVP z 2. stupně jsou zpracovány neindividuálně s využitím identických formulací. Způsob hodnocení je

v pěti případech z 1. stupně formulován zcela stejně, v jednom IVP z 2. stupně hodnocení chybí.

Velkým problémem je, že ani jeden IVP neobsahuje aktualizaci a evaluaci IVP. Oba dva termíny jsou velmi důležité, bez správné evaluace nejsme schopni zjišťovat naplňování cílů v jednotlivých předmětech žáka a také správnost vypracování dokumentu IVP. Bez aktualizace nemůžeme zlepšovat a zdokonalovat proces vzdělávání žáka s SPU.

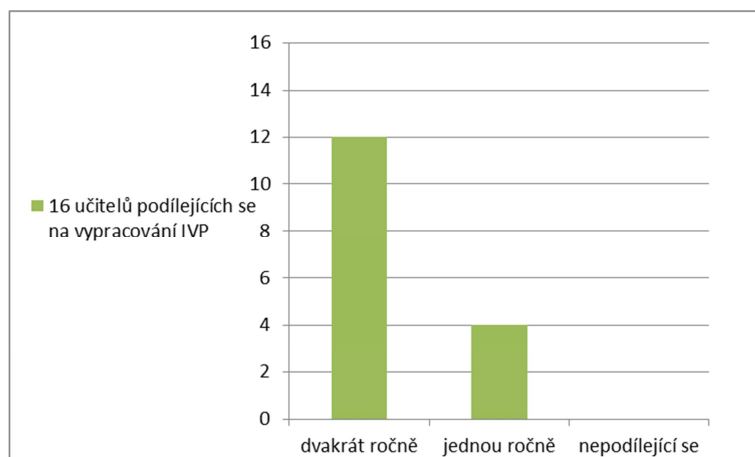
Dalším zjištěním bylo, že 5 IVP z 1. stupně a 2 IVP z 2. stupně neobsahují podíl žáka na realizaci IVP. Je velmi důležité, aby se i žák aktivně podílel na svém školním vzdělávání a nebyl pouze pasivním příjemcem reedukačních snah. Nejenom rodiče přebírají svým podpisem na IVP odpovědnost za vzdělávání svého dítěte, ale i žák musí být svou účastí aktivní ke svému vzdělávání a musí být také odpovědný za své výsledky.

Z předešlého vyplývá, že jak **výzkumný předpoklad č. 2, tak i výzkumná otázka je nesprávná.** Ani jeden z deseti IVP neobsahuje všechny stanovené náležitosti.

VO: Jak učitelé žáků s SPU realizují vzdělávání podle IVP v praxi?

Z grafů z dotazníkového šetření vyplývá, že si polovina učitelů myslí, že se jim daří realizovat cíle IVP z 51-75 %. Pouze 2 učitelé uvedli, že cíle se jim daří naplňovat méně jak z 50 procent. Zajímavým zjištěním také je, že více jak polovina dotazovaných nemá čas se individuálně věnovat ve třídě žákům se specifickými poruchami učení a pět učitelů říká, že se jim mohou věnovat jen díky tomu, když mají u sebe asistenta pedagoga. Šestnáct učitelů zadává práci během hodiny individuálně dle charakteru probírané látky a 15 učitelů z 22 ve výuce hodnotí jak známkou, tak i slovně. Polovina učitelů zadává svým žákům s SPU totožné úkoly jako mají žáci bez specifických poruch učení. Více jak polovina učitelů uvedla, že je znát pokrok žáků, kteří navštěvují nápravu poruch učení, 5 učitelů poukázalo na to, že je velmi důležitá domácí příprava žáka. Žáci využívají během vyučovacích hodin celé spektrum speciálních pomůcek, jako jsou gramatické pomůcky, čtecí okénko, násadky na psací potřeby, měkké, tvrdé kostky, mačkáací míček, matematické pomůcky, trojboké tužky.

VP3: Všichni učitelé, kteří se podílejí na vypracování IVP žáka s SPU se také podílejí na vyhodnocování IVP v časové frekvenci nejméně dvakrát ročně.



Z výsledných grafů č. 3 a č. 4 jsem vytvořila výše uvedený graf. Z tohoto grafu vyplývá, že všech 16 učitelů, kteří se podílejí na vypracování IVP žáka se také podílí na jeho vyhodnocování.

Výzkumný předpoklad č. 3 je však nesprávný. Pouze 12 učitelů z 16 se podílí na vyhodnocování IVP v časové frekvenci nejméně dvakrát ročně. Zbytek, tedy 4 učitelé vyhodnocují IVP pouze jednou ročně.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala specifickými poruchami učení, individuálním vzdělávacím plánem a možnostmi využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se specifickou poruchou učení. Mým cílem pro praktickou část bylo zhodnotit za pomoci analýzy dat deset individuálních vzdělávacích plánů. Zhodnotila jsem kvalitu jejich zpracování z hlediska formálních náležitostí a z hlediska obsahu.

Za největší problém z pohledu efektivního využití plánů považuji absenci stanovení krátkodobých cílů, aktualizace a evaluace individuálního vzdělávacího plánu. V sedmi případech chybí konkrétní uvedení náplně výuky a podíl žáka na realizaci individuálního vzdělávacího plánu. Ve dvou případech nejsou předměty vypracovány konkrétním učitelem daného předmětu a dále v jednom případě chybí dokonce způsob hodnocení žáka. Dále z výzkumu vyplynulo, že hodnocené individuální vzdělávací plány z prvního stupně základní školy jsou zpracovány pouze povrchně, dokumenty se z hlediska obsahového od sebe nijak neliší a nejsou individuálně upraveny pro každého žáka. Jak jsem již uvedla, dokumenty na druhém stupni jsou zpracované kvalitněji. Usuzuji, že to může být způsobeno tím, že se na druhém stupni na vypracování individuálních vzdělávacích plánů podílí více učitelů, naopak na prvním stupni vytváří individuální vzdělávací plány pouze třídní učitel. Na druhém stupni jsou tři individuální vzdělávací plány zpracovány přehledně a každý předmět je od ostatních oddělen. Bylo zjištěno, že ani jeden individuální vzdělávací plán z prvního a druhého stupně neobsahuje všechny doporučené náležitosti, které jsou uvedeny v odborné literatuře a ve vyhlášce. Tyto všechny nedostatky uvedené zde i výše ve výzkumu jsou závažného charakteru a mělo by dojít k jejich nápravě.

Další částí práce bylo dotazníkové šetření pro učitele, kde jsem zjišťovala informovanost učitelů o problematice specifických poruch učení. Dále jsem zkoumala, jak často učitelé, kteří se podílejí na vypracování individuálního vzdělávacího plánu, vyhodnocují tento dokument a jak realizují individuální vzdělávací plán v praxi. Zásadním zjištěním bylo, že ne všichni učitelé, kteří vytvářejí individuální vzdělávací plán, jej také minimálně dvakrát ročně vyhodnocují.

Ani jeden z předem daných výzkumných předpokladů se nepotvrdil.

Tato bakalářská práce může být přínosná pro speciální pedagogy, pro začínající i zkušené pedagogy základních škol, pro rodiče žáků se specifickými poruchami učení i pro širokou veřejnost. Pro všechny pedagogy, kteří se věnují žákům se specifickými poruchami učení, mohou být užitečné zejména ty části práce, které se věnují specifickým poruchám učení, formálním náležitostem individuálního vzdělávacího plánu a možnostem využití individuálního vzdělávacího plánu ve vyučovacích předmětech. Bakalářská práce udává přehled, jaké náležitosti by měl kvalitní individuální vzdělávací plán obsahovat.

Z hlediska budoucí práce by bylo určitě zajímavé srovnat kvalitu individuálních vzdělávacích plánů na větším vzorku škol v určitém regionu. Z mého pohledu budoucího povolání speciálního pedagoga bylo toto téma pro mě velmi prospěšné a přínosné, protože získané výsledky mohou v budoucnu využít ve své praxi. Nyní jsem do detailů seznámena, jak správně mám individuální vzdělávací plán vypracovávat.

Při snaze o získání individuálních vzdělávacích plánů k výzkumu jsem se setkávala na základních školách s různými reakcemi ze strany pedagogů. Především jsem zjistila, že toto je velmi ožehavé téma, pedagogové na některých školách se nechtěli k tomuto tématu vyjadřovat nebo nekomunikovali vůbec, v některých školách mi bylo dokonce sděleno, že individuální vzdělávací plány vypracovány nemají, i když děti se specifickými poruchami učení integrují. Až poslední ze sedmi dotazovaných škol mi odpověděla kladně a individuální vzdělávací plány mi poskytla k výzkumu.

Touto bakalářskou prací jsem pronikla hlouběji do problematiky specifických poruch učení a podpůrného opatření - individuálního vzdělávacího plánu. Tato zkušenost mě nadchla a ještě více utvrdila v tom, že se ve své budoucí praxi chci věnovat dětem se znevýhodněním ve školním prostředí, ať už se specifickými poruchami učení nebo jiným handicapem.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení, individuálním vzdělávacím plánem a možnostmi využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků s těmito poruchami. Cílem pro praktickou část bylo zhodnotit za pomoci analýzy dat deset individuálních vzdělávacích plánů z prvního a druhého stupně základní školy. Kritéria kvality byla stanovena z hlediska formálních náležitostí a z hlediska obsahové stránky.

Za pomoci analýzy dat bylo zjištěno, že ani jeden z deseti individuálních vzdělávacích plánů neobsahuje všechny stanovené formální náležitosti a že kvalita zpracování jednotlivých individuálních vzdělávacích plánů se od sebe poměrně značně liší. Za pomoci škálování bylo hodnoceno, do jaké míry jsou individuální vzdělávací plány kvalitní z hlediska obsahové stránky. Z výzkumu vyplývá, že vybrané vzorky na prvním stupni této základní školy jsou psány pouze formálně, dokumenty se z hlediska obsahového od sebe nijak neliší a nejsou zpracovány individuálně dle potřeb konkrétních žáků. Dokumenty na druhém stupni jsou kvalitněji zpracované.

V rámci dotazníkového šetření pro učitele byla zjišťována informovanost učitelů o problematice specifických poruch učení, frekvence vyhodnocování IVP a způsob jejich realizace v praxi. Z šetření vyplynulo, že ne všichni učitelé, kteří vytvářejí individuální vzdělávací plán, jej také pravidelně nejméně dvakrát ročně vyhodnocují.

Ani jeden výzkumných předpokladů v praktické části práce se nepotvrdil.

Summary

This thesis deals with specific learning difficulties, individual education plan and possibilities for the use of individual education plan for pupils with these disorders. The aim of the practical part was to evaluate by using data analysis of ten individual education plans in first and second grade of primary school. Quality criteria was established in terms of formal requirements and in terms of content.

By analyzing the data, it was found that none of the ten individual education plans do not contain all the necessary formalities and the processing quality of individual education plans are also rather different from each other. Individual education plans has been evaluated by scaling. The research shows that the chosen samples in the first grade of primary school are written only formally , the content of documents is not different from each other and the documents are not written individually according to the needs of specific pupil. Documents on the second grade are higher quality processed.

In questionnaire survey for teachers, was investigated teachers' awareness of issues specific learning difficulties, the IEP evaluation of the frequency and the way how they implement IEP in practice. The investigation revealed that not all teachers who create an individual education plan, it also regularly evaluate IEP at least twice a year.

Neither research assumptions in the practical part was not confirmed.

SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky: Specifické poruchy učení*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, H. ŽÁČKOVÁ, J. BUDÍKOVÁ, B. BARTOŠOVÁ a A. ŠAUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: D H, 2009, 158 s. ISBN 978-808-7295-007.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2. rozš. vyd. Praha: D H, 2009, 66 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0386-990.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2. upr. vyd. Praha: D H, 2008, 64 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0386-976.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D H, 2008, 68 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0386-945.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-807-3678-241.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: HaH, 1995, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009, 445 s. ISBN 978-802-4610-566.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 336 s. ISBN 978-807-3678-173.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početnými úlohami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 168 s. ISBN 978-807-3671-044.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-807-3672-621.

SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-807-3679-880.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 208 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-807-3675-141.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D H, 2007, 68 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0357-990.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 7. 1. 2013 [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbírka zákonů č. 73 [online] Praha: Parlament ČR, 2005.[cit.2013-02-28]. Dostupné z internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka IVP z 1. a 2. stupně základní školy

Příloha č. 2: Škálové otázky

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 1: Ukázka IVP z 1. a 2. stupně základní školy

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka: ██████████

Datum narození: 11. 10. 2002

Škola, třída: ZŠ ██████████ 4.A

Vyšetření(kdy, kým): PPP pro Prahu ██████████ 3.10.2011

Závěr: SPU – dysgrafie, dysortografie, dyslektické rysy, susp. ADD (poruchy koncentrace pozornosti, pomalé psychomotorické tempo, zvýšená unavitelnost), neobratnost v hrubé i jemné motorice

Učební dokumenty: ██████████ – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, od 1. 9. 2007

Pedagogická diagnostika: ██████████ je uzavřená dívka. Potřebuje stálou motivaci. Má problémy se soustředěním a nevydrží dlouho pracovat. Pracovní tempo je pomalejší. Na vyučování chodí připravena.

A. Žák/student se bude vzdělávat v příslušném ročníku podle ŠVP – ██████████

██████████. V předmětech, ve kterých se speciální potřeby projevují, bude péče upravena takto:

Předměty

Metody, hodnocení...

Obecné zásady ve všech předmětech	<ul style="list-style-type: none">• častější kontrola práce, pomůcek,• střídání činností• klidná pracovní atmosféra• opakování a zpětná vazba• individuální konzultace při práci• pozitivní hodnocení a časté pochvaly• respektování individuálního tempa• shovívavost při hodnocení grafického projevu• skupinová práce• hodnocení pouze zvládnutého množství zadané práce• práce ve dvojicích• práce s názornými pomůckami• časté ocenění snahy a zájmu• zohlednění čtenářských problémů
-----------------------------------	---

Cíl: zvládnout klíčové učivo 4. ročníku

B. Poskytování speciálně pedagogické/psychologické péče bude upraveno takto:

V době vyučování: v rámci třídního kolektivu / mimo třídu

Kdy, rozsah: v hodinách ČJ 1x – 2x týdně 45 minut

Po vyučování: podle zájmu v konzultačních hodinách nebo kdykoliv po dohodě

Skupinově/ ve dvojici / individuálně

Kým: [REDAKCE]

Cíle a obsah péče:

- rozvoj čtenářských dovedností
- rozšiřování jazykových dovedností
- nácvik plynulosti čtení a jeho zrychlení
- trénink důsledné autokontroly
- aktivity na posilování čtenářských technik
- činnosti na rozvíjení soustředění

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka:

spec. pedagog / psycholog / asistent pedagoga

1-2 hod. týdně

Pomůcky:

- počítačové výukové a reedukační programy
- dyslektické čítanky
- nácvik plynulosti čtení
- alternativní texty a učebnice, pracovní listy
- měkké a tvrdé kostky, mačkáací tabulka
- pracovní listy na posilování koncentrace

Ped. pracovník školského porad. zařízení pro spolupráci se školou: [REDAKCE]

Potřeba snížení žáků ve třídě:

viz odborný posudek z Pedagogicko – psychologické poradny pro Prahu [REDAKCE]

Předpokládaná potřeba navýšení fin. prostředků (pomůcky, další pracovník) celkem:
podle statistického výkazu požádán Magistrát hl. m. Prahy o navýšený normativ

Spolupráce se zákonnými zástupci, podíl na celkové péči:

- častější konzultace ve škole i mimo třídní schůzky, po telefonické dohodě kdykoliv s třídní učitelkou i speciální pedagožkou
- pravidelná příprava na vyučování
- průběžná kontrola pomůcek
- dodržování pravidelného režimu a zajištění vhodných volnočasových aktivit

Na vypracování IVP se podíleli:

██████████ tř. uč., ██████████ spec. ped. péče

V Praze dne 4.9.2012

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka: [REDACTED]

Datum narození: 10.5.2001

Škola, třída: ZŠ [REDACTED] 6.A ročník

Vyšetření(kdy, kým): PPP pro Prahu [REDACTED]

Závěr: ADD, SPU- Dysgrafie

Učební dokumenty: [REDACTED], ze dne 30.8.2007

Pedagogická diagnostika:

[REDACTED] se v kolektivu jeví přátelský. Ve vyuce někdy potřebuje individuální přístup. Zadanou práci umí vyřešit i sám. Občas se neklidný a roztěkaný. Spolupráce s rodinou je dobrá.

A. Žák/student se bude vzdělávat v příslušném ročníku podle ŠVP. V předmětech, ve kterých se speciální potřeby projevují, bude péče upravena takto:

Předměty Čj, AJ, M, Z, F, PŘ, Ov, D **Metody, hodnocení...**

Obecné zásady	<ul style="list-style-type: none">• častější kontrola práce, pomůcek,• upřednostňovat ústní formu zkoušení,• klidná pracovní atmosféra• omezit časově limitované úkoly• při selhání umožnit opravu• nehodnotit grafického projevu

Cíl: zvládnout klíčové učivo 6. ročníku

B. Poskytování speciálně pedagogické/psychologické péče bude upraveno takto:

V době vyučování: mimo třídu

Kdy, rozsah: v hodinách 1x týdně 45 minut

Po vyučování: podle zájmu v konzultačních hodinách nebo kdykoliv po dohodě individuálně

Kým: [REDACTED]

Cíle a obsah péče:

- trénink koncentrace pozornosti
- aplikace gramatických pravidel v písemném projevu

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka:

spec. pedagog 1-2 hod. týdně

Pomůcky:

- pracovní listy
- počítačové programy vyučové a reedukační
- Přehledy učiva
- Materialy na rozvoj koncentrace pozornosti

Ped. pracovník školského porad. zařízení pro spolupráci se školou [redacted]

Potřeba snížení žáků ve třídě:

viz odborný posudek z Pedagogicko – psychologické poradny pro Prahu [redacted]

Předpokládaná potřeba navýšení fin. prostředků (pomůcky, další pracovník) celkem:

Magistrát byl požádán o navýšený normativ (viz statistický výkaz).

Spolupráce se zákonnými zástupci, podíl na celkové péči:

- častější konzultace ve škole i mimo třídní schůzky, po telefonické dohodě kdykoliv s třídní učitelkou i speciální pedagožkou
- kontrola pravidelné přípravy na vyučování
- průběžná kontrola pomůcek
- zajištění vhodných mimoškolních aktivit
- dbát na dodržování vhodného denního režimu

Na vypracování IVP se podíleli:

Český jazyk – [redacted] matematika, třídní učitelka – [redacted] anglický jazyk –

[redacted] dějepis – [redacted] občanský výchova [redacted]

zeměpis – [redacted] přírodopis – [redacted] fyzika [redacted]

V Praze dne : 8.11.2012

Příloha č. 2: Škálové otázky

1. škálový okruh - Hodnocení žáka

a) Informace uvedené v části věnované hodnocení jsou dostatečně návodné pro aplikaci ve výuce všemi pedagogickými pracovníky.

1 2 3 4 5

b) Informace uvedené v části věnované hodnocení jsou dostatečně srozumitelné pro aplikaci ve výuce všemi pedagogickými pracovníky.

1 2 3 4 5

c) Informace uvedené v části věnované hodnocení jsou dostatečně konkrétní pro aplikaci ve výuce všemi pedagogickými pracovníky.

1 2 3 4 5

2. škálový okruh - Reeducace žáka

a) Informace uvedené v části týkající se reeducace SPU jsou dostatečně návodné pro realizaci pedagogickým pracovníkem

1 2 3 4 5

b) Informace uvedené v části týkající se reeducace SPU jsou dostatečně srozumitelné pro realizaci pedagogickým pracovníkem

1 2 3 4 5

c) Informace uvedené v části týkající se reeducace SPU jsou dostatečně konkrétní pro realizaci pedagogickým pracovníkem

1 2 3 4 5

3. škálový okruh - Realizace krátkodobých vzdělávacích cílů

a) Formulace krátkodobých vzdělávacích cílů jsou dostatečně návodné pro realizaci pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

b) Formulace krátkodobých vzdělávacích cílů jsou dostatečně srozumitelné pro realizaci pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

c) Formulace krátkodobých vzdělávacích cílů jsou dostatečně konkrétní pro realizaci pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

4. škálový okruh - Informace týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání

a) Informace uvedené v části týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání jsou dostatečně návodné pro aplikaci jednotlivými pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

b) Informace uvedené v části týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání jsou dostatečně srozumitelné pro aplikaci jednotlivými pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

c) Informace uvedené v části týkající se rozsahu a obsahu vzdělávání jsou dostatečně konkrétní pro aplikaci jednotlivými pedagogickými pracovníky

1 2 3 4 5

Příloha č. 3: Dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Šárka Štetinová, studuji 3. ročník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Píši svoji bakalářskou práci, která se jmenuje Možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení. V praktické části mám zařazen dotazník. Velmi by mi pomohlo, vyplnění dotazníku, budu Vám velmi vděčná za Váš čas. Dotazník je samozřejmě anonymní, pouze pro potřeby bakalářské práce.

Moc Vám děkuji

DOTAZNÍK

1. Informovanost

1. Jak získáváte aktuální informace o specifických poruchách učení (SPU) – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie)? Můžete označit i více odpovědí.

- a) Z odborných publikací,
- b) Kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- c) Samostudiem z internetu
- d) Konzultacemi s odborníkem (speciálním pedagogem)
- e) Jinak...Jak?

2. Byl/a jste seznámen/a s individuálním vzdělávacím plánem (IVP) žáka? Kým seznámen/a?

3. Byl/a jste přizván/a k přípravě individuálního vzdělávacího plánu pro žáka?

4. Podílíte se na vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka?

- a) Dvakrát ročně
- b) Jednou ročně
- c) Nepodílím

2. Výuka

5. Má žák se specifickými poruchami učení zadanou individuální práci při vyučovací hodině?

- a) Ano, má vždy zadanou individuální práci
- b) Ne, pracuje vždy s ostatními
- c) Podle potřeby žáka a dle obtížnosti probíraného učiva

6. Jak hodnotíte žáka se specifickými poruchami učení?

- a) Slovně
- b) Známkami
- c) Slovně i známkami

7. Používá žák se specifickými poruchami učení při vyučovací hodině speciální pomůcky? Jaké?

8. Dostávají žáci se specifickými poruchami učení jiné domácí úkoly než ostatní žáci ve třídě?

3. Čas a pokrok

9. Máte dostatek času věnovat se individuálně žákům se specifickými poruchami učení během vyučovací hodiny?

10. Je znát pokrok žáka se specifickými poruchami učení při navštěvování hodin náprav poruch učení?

11. Daří se Vám realizovat cíle individuálního vzdělávacího plánu během školního roku? Zkuste zhodnotit v procentech.

- a) 0 – 25 %
- b) 26 – 50 %
- c) 51 – 75 %
- d) 76 – 100 %