



Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Využití individuálně vzdělávacího plánu u žáků se specifickými
poruchami učení**

-

**Application of the Individual Education Programme in
education of pupils with specific learning disabilities**

Anna Čápková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lenka Felcmanová

Studijní program: Speciální pedagogika

2014

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma *Využití individuálně vzdělávacího plánu u žáků se SPU* vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

Datum

.....
Anna Čápková

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Janě Zapotilové za její ochotu a pomoc, dále Matějovi a Aňe a v neposlední řadě vedoucí mé práce paní magistře Lence Felcmanové za její věnovaný čas a pečlivost.

Název:

Využití individuálně vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení

Autor:

Anna Čápová

Katedra:

Katedra speciální pedagogiky

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Felemanová

Abstrakt:

V bakalářské práci s názvem Využití individuálně vzdělávacího plánu u žáků se specifickými poruchami učení bude cílem zjistit efektivitu IVP u žáků, kteří jsou začleněni do běžné základní školy a informovanost soustavy rodič-žák-učitelé o problematice specifických poruch učení a možnostech využití individuálního vzdělávacího plánu. V teoretické části budou uvedeny stručné charakteristiky specifických poruch učení, formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a legislativa upravující tuto problematiku. V praktické části bude představen průzkum realizovaný formou kvalitativního šetření s využitím výzkumné metody rozhovoru. Cílem šetření je komparace výpovědí žáka na 2. stupni základní školy, jeho osmy učitelů a rodiče.

Klíčová slova:

Individuální vzdělávací plán, specifické poruchy učení, dyslexie, speciální pedagog, integrace

Title:

Utilisation of the Individual Education Programme for students with dyslexia

Author:

Anna Čápková

Department:

Departement of Special Education

Supervisor:

Mgr. Lenka Felečmanová

Abstract:

The main goal in this thesis titled „*The application of individual education programme (IEP) for pupils with specific learning disabilities (SLD)*“ to examine the efficiency of education of students with SLD according to IEP, who are included in regular elementary school and the awareness of the „parent-student-teacher“ unit about the topic of specific learning disabilities and about using IEP at schools. Theoretical part contains brief characteristics of SLD, forms of education for pupils with SLD and legislation that regulates such education. Practical part presents findings from qualitative research using interview as the research method. The target of the research is comparison of statements of the student in second grade at elementary school, his teachers and his parent related to education according to EIP.

Keywords:

Individual Education Programme, dyslexia, specific learning disabilities, Special Education, people with disabilities, integration

Obsah

Úvod	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Specifické poruchy učení	2
1.0 Vymezení pojmu, definice	2
1.1 Dělení specifických poruch učení	3
1.1.0 Dyslexie	4
1.1.0.0 Vymezení pojmu, definice	4
1.1.0.1 Typologie dyslexie	6
1.1.0.2 Příčiny dyslexie	8
1.1.0.3 Projevy dyslexie	10
1.1.1 Dysgrafie	12
1.1.1.0 Vymezení pojmu, definice	12
1.1.1.0 Projevy dysgrafie	13
1.1.2 Dysortografie	14
1.1.2.0 Vymezení pojmu, definice	14
1.1.2.1 Typologie dysortografie	14
1.1.2.2 Projevy dysortografie	14
1.1.3 Diskalkulie	15
1.1.3.0 Vymezení pojmu, definice	15
1.1.3.0 Typologie a projevy diskalkulie	16
2. Vzdělávání žáků se SPU	16
2.0 Podpory při vzdělávání žáků se SPU	17
2.1 Individuální vzdělávací plán	19
2.1.0 Obsah IVP	21
2.2 Žáci se SPU na 2. stupni	23

2.2.0 Odlišnosti práce se žáky na 1. a 2. stupni	23
2.2.1 Projevy SPU u žáků na 2. stupni	24
3. Vliv na osobnost dítěte se SPU ve škole/zaměstnání	25
3.1 Problémové situace v období školní docházky	25
3.2 Problémy po opuštění základního vzdělávání	26

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Kvalitativní výzkum	29
4.1 Cíle praktické části	29
4.2 Metody výzkumu	29
4.2.0 Výzkumný nástroj	29
4.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku	30
4.3 Výsledky šetření	33
4.3.1 Vyučující	33
4.3.2 Žák se SPU na 2. stupni	51
4.3.3 Rodič žáka se SPU	52
Diskuze k výzkumu	54
Závěr	56
Seznam použité literatury	57
Seznam příloh	59

Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji tématu žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni a práci s individuálním vzdělávacím plánem u těchto žáků. K vybrání tohoto tématu mne vedla má práce v této sféře. Občas se mi zdá, že vše nefunguje, jak by mělo. Zřejmě z nedostatečné informovanosti o této problematice právě soustavy vyučující – žák se SPU – rodič. Dalším důvodem vybrání si tématu z okruhu specifických poruch byla nemožnost z tohoto předmětu složit státní bakalářské zkoušky, proto jsem zvolila tuto formu prohloubení mých znalostí. V oblasti žáků se specifickými poruchami učení bych se chtěla nadále pohybovat.

Teoretická část má čtenářům nastínit hlavní poznatky a terminologii z této problematiky, aby si dále mohli praktickou částí bez problémů projít. Objeví se zde klasické dělení specifických poruch učení, které již v dnešní době začíná jít do pozadí. Původně jsem zde chtěla uvést dělení nového typu skrze narušené deficity dílčích funkcí, ale odborné české literatury na toto téma není dostatek. Dále zde bude představen systém péče o žáky se SPU a možnosti práce s individuálním vzdělávacím plánem u těchto žáků.

V praktické části kvalitativního charakteru budou představeny výpovědi vyučujících a jejich komparace. Dále se zde objeví výpovědi samotného žáka se SPU a jeho rodiče. Vzhledem k tématu práce doporučuji čtenářům projít přílohy č. 2, 3 a 4, protože některé zajímavé informace se do práce bohužel už nevešly.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda je aktuální systém péče o žáky se specifickými poruchami efektivní, obzvláště pak role individuálního vzdělávacího plánu. Přínos této práce bude nejen pro školu, na které byl výzkum prováděn, ale obecně pro všechna pracoviště, kde se s žáky se specifickými poruchami učení pracuje skrze individuální vzdělávací plán. Dále pak pro rodiče těchto žáků a v neposlední řadě pro žáky na 2. stupni jako takové, protože si myslím, že se s nimi tato problematika příliš často a otevřeně neprobírá.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruchy učení

1.0 Vymezení pojmu, definice

Jako první začneme definicí uváděnou Mezinárodní klasifikací nemocí z roku 2010 (MKN-10) [online] podle níž jsou specifické poruchy učení, zde Specifické vývojové poruchy školních dovedností s kódem F81, charakterizovány tím, že normální způsob získávání dovedností je narušen od časně fáze vývoje a „*postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“

Jednotnou nelékařskou definici poruch učení v českém ale ani v německém či britském prostředí v podstatě nemůžeme najít. Pojem specifické poruchy učení někdy nahrazují pojmy vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, jedná se pojmy nadřazené pojům dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyslexie a vývojová dyslexie. Dyslexií se v zahraničním prostředí velice často označují všechny specifické poruchy učení, u nás se s nadřazením pojmu dyslexie v odborné literatuře i v praxi můžeme setkat také, ale není to příliš časté (Pokorná, 2010).

Jako další termíny označující specifické poruchy učení můžeme zmínit dysmúzií, dyspinxií a dyspraxii, další dva termíny dysmúzie a dyspinxie jsou ryze české termíny a v zahraniční literatuře se s nimi neseznamujeme (Pokorná, 2010).

Tuto nejednotnost v terminologii Pokorná (2010) vysvětluje širokou škálou symptomů jednotlivých poruch a dále různými koncepty a teoretickými východisky, o které se jednotliví vědci a autoři opírají. Tato nejednotnost může, ale zabraňovat jednostranným pohledům a teoriím a může otevírat prostor pro nové idey a vede ke komplexnosti přístupu k této problematice.

První definice specifických poruch učení zahrnují pouze dyslexii. (Pokorná, 2010) Jedna z prvních klasických všemi uznávaných definic dyslexie byla ustanovena v Dallasu roku 1968 na konferenci Světové neurologické federace a zněla: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou*

inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (Zelinková, 2009, str. 16) Tím, jak je tato definice velmi obecná, bylo omezeno její praktické využití v prevenci a reedukaci. Obsahuje pojem „přiměřená inteligence“, který započal utváření diskrepančních kritérií, které jsou dodnes předmětem diskuzí. Diskrepanční kritérium je rozdíl mezi úrovní rozumových schopností, tedy IQ – inteligenční kvocient a úrovní čtení, tedy ČQ – čtenářský kvocient. Pro určení zda-li je dítě dyslektické musel být rozdíl 20-25 bodů (Zelinková, 2009).

Pokorná (2010, str. 65) říká: „*Koncepce inteligence v diskrepanční definici poruch učení, tedy porovnávání intelektových a školních výkonů dítěte, vychází z předpokladu, že intelekt jako všeobecné nadání může být pokládán na něco, co určuje schopnost učit se a řešit problémy.*“ Nejnovější výzkumy však ukazují, že schopnost naučit se číst nezávisí na inteligenci. A to proto, že jedinci s výrazně nižším IQ se stejnými metodami naučili číst dokonce rychleji než děti s průměrným IQ s dyslexií (Pokorná, 2010).

Jeden z problémů, který nastává striktním lpěním na definicích, lze pozorovat u dětí tzv. hraničních, pro které není vybudován žádný systém podpory a moc se o tomto problému nemluví. Jedná se například o žáky, kteří příčinou své specifické schopnosti bez vhodné a účinné podpory selhaly v běžné základní škole a byli následně přeřazeni do vzdělávání na základní škole praktické, dříve označované jako škola zvláštní (Pokorná, 2010).

1. 1 Dělení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení budeme v této práci dělit podle převládající poruchy - dysfunkce, což je nejčastější dělení pro české prostředí, i když se od tohoto dělení začíná postupně ustupovat, protože se v praxi ukázalo jako nedostačující a ne příliš funkční. Řecká předpona dys, která je součástí každého názvu poruchy znamená: „zeslabený, vadný, porušený, předpona vyjadřuje něco negativního, špatného, zhoršení, poruchu“ (Ústav pro jazyk český [online]).

1.1.0 Dyslexie

1.1.0.0 Vymezení pojmu, definice

Název se skládá z předpony dys- a ústředního pojmu -lexie z „řeckého „lexis“, což znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk“ (Wikipedie [online])

Podle MKN-10 [online] je dyslexie, tedy specifická porucha čtení s kódem F81.0, charakterizována takto: *„Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emoci.“*

Nejaktuálnější nelékařská mezinárodně uznávaná definice je z roku 2003 od pracovní skupiny Mezinárodní dyslektické společnosti a zní: *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“* (Bartoňová, In Pipeková, 2010, str. 159)

Jako poslední a zcela odlišnou definici uvádíme definici od Dagmar Rýdlové (2010, str. 28), která říká:

„ 1. Dyslektik je člověk, který snáze myslí, než čte.

2. Dyslektik je člověk, který může žít bohatý a plodný život, i když špatně čte.

3. *Dyslektik je člověk, který má někdy větší problémy s okolím, než s vlastním čtením.*

4. *Dyslektik je člověk, jehož obsah někdy značně převyšuje formu.*“

Dyslexie se v populaci vyskytuje častěji u mužů, jak dokládá Jošt (2011, str. 14): „... *DSM-IV-TR*¹ uvádí, že 60-80% jedinců, u kterých je diagnostikována dyslexie, je mužského pohlaví.“ Pokud tento údaj porovnáme s výskytem specifických poruch jako takových, který je podle Bartoňové 2-4% v populaci, přičemž výskyt u mužského pohlaví je dle Bartoňové (In Pipeková, 2010) třikrát častější, poměrově tedy uvedený údaj odpovídá. Jedno z vysvětlení může být podle Matějčka (2006) to, že chlapecký mozek bývá vyvinut asymetričtěji než u dívek a nefunguje u nich tak globálně. Což může být problém při rozvoji čtení na počátku školní docházky.

Skutečnost, že děti s čistou dyslexií je minimum potvrzuje i to na co poukazuje Matějček (2006) z různých výzkumů:

- u 60% dyslektických dětí se vyskytuje kombinace různých specifických poruch učení;
- 50% dyslektiků má nějaké problémy v oblasti řeči a jazyka, jejich vývoj řeči bývá často opožděn;
- 50% dyslektiků má problémy v oblasti motorických dovedností, především v koordinaci a udržení rovnováhy, tj. příznaky dyspraxie;
- 30% dyslektiků trpí zároveň ADHD syndromem;
- 15-20% dyslektiků má problémy v chování.

¹ Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

1.1.0.1 Typologie dyslexie

V této práci uvádíme 2 typologie. Jednu podle Matějčka a další podle Dirka J. Bakker, která je následující:

- **Percepční typ / pravohemisférový/ P-typ:**

Jde o sníženou funkci levé hemisféry. Funkce levé hemisféry jsou: verbální, propozicionální, analytická, sériová, digitální, abstraktní a funkce racionální (Koukolík, 2000, In Zelinková, 2009) Tyto funkce jsou u tohoto typu nějakým způsobem narušeny. Děti s tímto *typem* „*čtou pomalým tempem, často neplynule, těžkopádně, nedopouštějí se podstatnějšiho množství chyb.*“ (Jucovičová, 2008, str. 28). Tento typ relativně dobře zvládá akustické a vizuální znaky, ale již je hůře naplňuje významem a obtížně integruje části v celky (Jošt, 2011).

- **Lingvistický typ/ levohemisférový/ L-typ:**

Jde o sníženou funkci pravé hemisféry. Funkce pravé hemisféry, které mohou být nějakým způsobem narušeny jsou: neverbální/vizuoprostorová, apropozicionální, holistická, paralelní, analogová, konkrétní a funkce intuitivní (Koukolík, 2000, In Zelinková, 2009). Děti s tímto *typem* dyslexie „*čtou překotným tempem, dopouštějí se zvýšeného počtu chyb, často mívají obtíže s vnímáním obsahu*“ (Jucvičová, Žáčková, 2008, str.28). Jak uvádí Jošt (2011, str.43): „*pro čtení to znamená, že relativně dobře integruje části v celek a relativně dobře sémantizuje znaky, ...avšak obtížně znaky snímá.*“

Jako názorný příklad Bakker používá znázornění čtení jako jízdy na koni. „*Dyslektik typu P je jezdec, který zahájil svou výuku na pomalém a bezpečném koni, proto nedělá mnoho chyb („pádů ze sedla“), avšak není schopen přesedlat na rychlejšího koně. Jeho čtení je dlouhodobě neúnosně pomalé. Naproti dyslektik typu L osedlal od samého začátku rychlého koně, kterého nezvládá, proto při čtení textem „pádí“ a často chybuje („padá ze sedla“)*“ (Jošt, 2011, str. 43-44).

Jako další dělení, jak jsme v úvodu kapitoly uvedli, bude typologie dyslexie podle Matějčka (Jošt, 2011):

Typ A

- Obtíže se zpracováním obrazu vycházejí z organizace smyslových dat, pokud vyloučíme vady smyslové.

Podtyp A1

- Obtíže můžeme převážně hledat ve sluchovém vnímání – konkrétně ve sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektický žák má dobré porozumění, dokáže je dobře opakovat, ale nedokáže zachytit pořadí jednotlivých hlásek nebo slabik ve slově. Hlávky a slabiky nerozlišuje, nebo rozlišuje chybně, protože je „neslyší“. Tvary písmem umí dobře poznat, proto opis textu je bezproblémový. Potíže nastanou, když je mu text diktován a musí je podle sluchu napsat, „*dítě se řídí podle zvukově nejvýraznějších hlásek a ostatní vypouští.*“ (Jošt, 2011, str. 32)
Tento podtyp, pokud není „těžký“, má jen sekundární vliv na proces čtení.

Podtyp A2

- Obtíže zde převažují ve zrakové analýze a diferenciaci. Žák zaměňuje vizuálně podobná písmena (b-p-d, a-e) a to jak při psaní tak i čtení. Dále převrací pořadí písmen, nebo slabik, tedy inverzní chyby (lokomotiva-kolomotiva, kečup – kepuč). Tento podtyp se již primárně projevuje v procesu čtení, které je pomalé a nejisté. V pravopise se tento typ, ale projevuje jen sekundárně.

Typ B

- Je velice podobný typu A, ale přidružuje se zde i diagnóza lehké mozkové dysfunkce. Můžeme zde sledovat projevy hyperaktivity, nebo hypoaktivity, dále je oslabená pozornost, žák bývá nesoustředěný, ulpívavý, impulzivní.

Typ C

- U žáků s tímto typem převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení je tedy bez výraznějších chyb, zato je velmi pomalé, jeho čtenářské dovednosti jsou na nízké úrovni. Pravopis nebývá porušen, psaní je ale pomalé a nejisté.

Podtyp C1

- Potíže působí rychlé naplnění dat příslušným významem. Žák tedy čte relativně rychle, ale nerozumí obsahu. Psaní diktátu žákovi nepůsobí větší problémy, to ale neplatí u samostatného písemného vyjadřování.

Podtyp C2

- Potíže se u žáka s tímto podtypem projeví v syntéze. Dítě bude dobře rozpoznávat jednotlivé znaky, ale nedokáže je spojit v celek. Čte stále hláskováním nebo slabikováním, ale bez závažnějších chyb.

1.1.0.2 Příčiny dyslexie

Příčin dyslexie a specifických poruch jako takových je nespočetné množství, vzhledem k náplni práce uvedeme jednu z hlavních, tou bývá uváděna teorie fonologického a vizuálního deficitu. Pojdme si tuto příčinu krátce představit.

Fonologický deficit

Fonologická teorie poukazuje na nutnost naučit se abstraktní jednotky jazyka (fonémy) propojovat s konkrétními znaky (grafémy). Je třeba zvládat tzv. fonémové uvědomění „*schopnost segmentovat zvukové celky slov na fonémy.*“ (Jošt, 2011, str. 45) V českém alfabetském systému odpovídá zpravidla jeden grafém jednomu fonému. Dítě tedy při čtení musí správně dekódovat konkrétní grafém od všech dalších v textu a přiřadit k němu odpovídající foném, tomuto procesu se říká grafém-fonémová korespondence (Jošt, 2010). „*Protože dyslektik obtížně rozpoznává fonémy ve zvukových celcích slov, není schopen se orientovat ani v grafém-fonémové korespondenci a zdeformovaným fonologickým klíčem pak*

nemůže odemknout vstup k významu, který je zakódován v grafické podobě slova.“ (Jošt, 2011, str. 46)

Tento pohled na problematiku dyslexie skrz fonologický deficit pochází z anglicky mluvících zemích, kde je proces dekodování slov mnohem obtížnější a velice komplikovaný. (Jucovičová, Žáčková, 2008) Přesto ho můžeme použít i v našem česky mluvícím prostředí.

Vizuální deficit

Východiska vizuální teorie poukazují na abnormality v procesu zpracovávání vizuálních informací především ve čtení. Problémy vycházející z této teorie později popsala teorie magnocelulární (Jošt, 2011). Jednou z abnormalit je tzv. vizuální perzistence „*při ní obraz nějakého objektu, např. písmene, přetrvává u dyslektiků, alespoň u některých, nepřiměřeně dlouho, a to v době, kdy objekt zmizel z vizuálního pole a nemůže být již vnímán*“ (Jošt, 2011, str. 83). Intaktní populace vnímá písmena při procesu čtení separovaně - obraz již přečteného písmena „zmizí“ a objeví se nový, po skončení dané řady tedy identifikují slovo jako celek. Dyslektici vnímají čtená písmena jako jeden celek (obraz), který je zcela chaotický, čtená písmena se přes sebe překrývají - obraz jednotlivých, po sobě jdoucích, znaků postupně „nemizí“ a neobjevují se separovaně, jak je vidět na ilustraci níže. Nicméně ve Steinově (1993) práci se objevuje názor, že i přes tyto vizuální perzistence je rozostření textu mírné a pravděpodobnost, že by mohla způsobit problémy se čtením je malá.



Obr. č. 1 (Obrázek autorky)

Vztah mezi těmito dvěma složkami popisuje Matějček (2006, str. 37): „*Dovednosti fonologické a vizuální pozornosti jsou považovány za nezávislé, a proto může dojít k poškození jen jedné z nich.*“

Jako další příčiny můžeme uvést poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečnou zrakovou paměť, deficity v motorické ale i senzomotorické oblasti a poruchy koncentrace (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Na průběh osvojování čtení se podílí řada dalších faktorů, mezi nimi můžeme najít: nedostatečně zažité učivo, nedozrálост percepčně kognitivních funkcí, výukové postupy jsou nevhodně voleny, předčasné a nepřiměřené nároky vyučujícího a rodičů na plynulé a bezchybné čtení nebo na zrychlení tempa. Dále dítě může být nedostatečně motivováno a po mnoha selhání již rezignuje na jakoukoliv činnost spojenou se čtením. Tyto faktory bývají často jen přechodné a mohou vymizet, pokud je náprava a vedení optimálně nastavené, ale není to pravidlo (Jucovičová, Žáčková, 2008). „*Přetrvávají-li však i nadále, je nutné provést komplexní vyšetření a diagnostiku...*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008, str. 9)

1.1.0.3 Projevy dyslexie

Projevy vycházející z fonologického deficitu jsou podle Jucovičové a Žáčkové (2008) následující:

- obtíže s dekodováním slov;
- obtíže s diskriminací jednotlivých hlásek;
- narušená schopnost hláskové syntézy;
- obtíže ve fonologické manipulaci;
- narušená je i automatizace fonetických dovedností.

Možné projevy vycházející z vizuálního deficitu:

- obtíže ve zrakovém rozlišování (např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů);
- narušené rozlišování figury a pozadí;
- odlišné vnímání barev;
- ne zcela pohotová zraková identifikace písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Další možné projevy podle Jucovičové a Žáčkové (2008) u dyslektiků bývají:

- problémy s intonací a melodií věty / čtení je monotónní, čtenáři nerozlišují konce vět, chybí dynamika;
- chybné hospodaření s dechem;

- neudržení pozornosti na čtenářském řádku / přeskakování řádků, opakování začátků vět;
- horší orientace v textu; (Jucovičová, Žáčková 2008)
- pro dyslexii jsou typické následující specifické chyby:
 - „záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h atp.;
 - přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva-kolomativa;
 - vynechávky písmen, slabik, slov, vět;
 - přidávání písmen (zvl. vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět;
 - vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití;
 - domýšlení koncovek slov.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 15)
- problémy s reprodukcí čteného textu – reprodukce bývá často chybná, útržkovitá protože žák se více soustředí na samotný proces čtení, než na obsah čteného. Dítě také často není schopno zcela samostatně, tedy bez návodných otázek, text jakkoli reprodukovat.

Další z možností reprodukce čteného textu, je reprodukce správná, ale s použitím chybně přečtených slov, tedy znovu nebude dávat smysl.

Dále žák může text reprodukovat chaoticky, není schopen vyprávět ve správném chronologickém sledu. Podobné obtíže s reprodukcí textu mohou mít žáci, kteří používají nesprávně techniky čtení, mezi které patří dvojí nebo tiché čtení. Pokud tyto techniky u žáka přetrvávají i ve vyšším věku, kdy už jsou čtená slova náročnější, čtení se bude stále více zpomalovat a bude moci unikat i obsah čteného.

Za normu je považováno, pokud dítě chybuje v průměru do 5% z celkového počtu přečtených slov. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Reprodukce čteného textu u dyslektiků může být:

- „ *Samostatná, správná, podrobná (stává se, že děti, které častěji při čtení chybují, dokážou reprodukovat text správně, avšak i s chybami, kterých se dopustily)*
- *Správná, na některé údaje se dítě „rozpomíná“ pomocí návodných otázek*
- *Správná pouze v hrubých rysech, detaily jsou více nebo méně zkreslené (např. díky chybnému přečtení, vypořádání si domýšlením) nebo detaily zcela unikají*
- *Chybná, unikají i podstatné části obsahu, zkreslení je významné*
- *Dítě vůbec není schopni reprodukce, neví, o čem četlo“*

(Jucovičová, Žáčková 2008, str. 27)

1.1.1. Dysgrafie

1.1.1.0 Vymezení pojmu, definice

Název se skládá z předpony dys- a ústředního, původem řeckého, slova grafos je přípona -grafie „druhá část složených slov mající význam zapisující, zaznamenávající přístroj, zařízení vání, kreslení, tisk“. (ABZ slovník cizích slov [online])

Podle MKN-10 [online] je hlavní rys dysgrafie, zde specifické poruchy psaní a výslovnosti s kódem F81.1: „ ... *výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce.*“ Porušena je jak schopnost orální výslovnosti, ale i schopnost slova správně vypisovat.

Okruhy, které jsou u žáků s dysgrafií porušeny a mohou se mezi sebou různě kombinovat, jsou podle Zelinkové (2009) následující:

- hrubá jemná motorika,
- pohybová koordinace

- celková organizace organismu
- zraková a pohybová paměť,
- pozornost
- prostorová orientace
- porucha koordinace systémů zajišťujících převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení fonému s grafémem a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.

1.1.1.1 Projevy dysgrafie

V této podkapitole se seznámíme s nejčastějšími projevy dysgrafie u žáků.

- špatná úprava pravopisu a to v poznámkách, testech, které vyžadují nějaký psaný text (problémy i v matematice – psaní číslic, slovní úlohy);
- často pomalejší tempo psaní, velká chybovost nejvíce se projevující v časově limitovaných úkolech;
- často tyto žáci píšou mimořádně velkými anebo malými písmeny (znaky);
- často píše slova foneticky;
- neschopnost simultánně provádět opravy svého psaného textu;
- celková nevhledná úprava sešitu, často i zohýbané listy;
- nestejná velikost písmen, sklon nemá stejný směr, nedokáže dodržet linii psaní
- psaní za okraj, nad nebo pod sešitovou linku;
- záměna tvarově podobných písmen a to i napříč tiskacími a psacími.

(Michalová, Pešatová, 2011; Bartoňová, 2009)

1.1.2. Dysortografie

1.1.2.0 Vymezení pojmu, definice

Název poruchy se skládá z, nám již známé, předpony dys- a složeného kořenu -ortografie z řeckého „ορθογραφία (orthografia), což je složenina ze slov ορθος (*orthos*) správný a γραφος (*grafos*) píšící“. (Wikipedie [online])

Definice podle Bartoňové: „*Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií.*“ (In Pipeková, 2010, str. 161)

1.1.2.1 Typologie dysortografie

Typologie dysortografie, kterou v této práci uvádíme, sestavil Z. Žlab.

a) auditivní typ – jedná se o narušení sluchové diferenciaci a sluchové paměti, tito žáci tedy budou mít problémy ve správném zachycení jednotlivých hlásek ve slovech, ale smyslu slova rozumí;

b) vizuální typ – narušení je v oblasti zrakové paměti, žák s tímto typem si nebude schopen si vybavovat správný grafém k slušnému fonému, pokud se bude jednat o písmena tvarově a sluchově podobná, není schopen si po sobě text opravit, protože chyby není schopen identifikovat

c) motorický typ – pro žáka s tímto typem dysortografie bude psaní velice namáhavé a pomalé a to kvůli narušení jemné motoriky. Grafický projev žáka tak vyčerpává, že mu již nezbude sil na používání gramatických mluvidel.

(Michalová, Pešatová, 2011)

1.1.2.2 Projevy dysortografie

Jak Zelinková (2009) poukazuje, v minulosti se předpokládalo, že tato dysfunkce nepostihuje samotné osvojování pravidel, ale tzv. specifické dysortografické chyby

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování tvrdých a měkkých slabik (ti – ty), rozlišování sykavek (c – s)

- přidávání a vynechávání písmem popř. slabik, nerozlišování hranic slov v psané podobě.

Problémy plynoucí z dysortografie jsou podle zahraniční literatury a aktuální praxe mnohem složitější. Kromě specifických dysortografických chyb může být postihnuto i osvojování a aplikaci nejen gramatických, ale i syntaktických pravidel.

Příčiny dysortografických chyb jsou především nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, nerozvinuté chápání obsahu psaného textu, popř. neúplný rozvoj grafomotoriky (Zelinková, 2009).

Příčiny chyb plynoucích z porušení osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel jsou nedostatečný rozvoj řeči, jazykového citu, nedostatečné osvojení systému mateřského jazyka (Zelinková, 2009).

Příčiny, které mohou mít vliv jak na osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel tak i na výskyt dysortografických chyb, mohou být například poruchy soustředění, slabá pracovní paměť, pomalé pracovní tempo, porušen je i proces automatizace (Zelinková, 2009).

1.1.3. Dyskalkulie

1.1.3.0 Vymezení pojmu, definice

Název poruchy je tvořen latinskou předponou dys- a slovem – kalkulie, což znamená „schopnost a dovednost počítat“. (ABZ slovník cizích slov [online])

Podle Zelinkové (2009, str. 111) je dyskalkulie „*porucha multifaktoriálně podmíněná vzájemně se zde kombinuje působení příčin organických, psychických, sociálních a didaktických.*“

Dyskalkulie tedy znamená specifické postižení počítacích dovedností, které nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se spíše projevuje v základních početních úkonech, než u abstraktnějších matematických dovedností (Gošová, 2011).

Výkony v matematických operacích jsou do určité míry závislé na rozumových schopnostech, ale inteligence jako taková není totožná s matematickými schopnostmi. Tyto dvě schopnosti jsou svázané složitou strukturou. Tedy z úrovně rozumových schopností nelze vyvodit úroveň ovládnutí matematiky a naopak (Zelinková, 2009).

1.1.3.1. Typologie a projevy dyskalkulie

Druhy dyskalkulie a z nich vycházející projevy podle Bartoňové (In Pipeková, 2010):

- *Praktognostická* – problémy s matematickými manipulacemi s předměty nebo znaky, tedy přidávání, ubírání, rozkládání, porovnávání
- *Verbální* – potíže při označování množství a počtu, operačních znamének, matematických úkonů
- *Lexická* – narušení čtení číslic, operačních symbolů, atd.
- *Grafická* – narušení schopnosti psát matematické znaky
- *Operační* – porušena schopnost provádět matematické operace
- *Ideognostická* – narušení chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi

2. Vzdělávání žáků se SPU

Způsoby vzdělávání a jeho formy v České republice upravuje zejména zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání známý pod pojmem Školský zákon. V něm můžeme najít zákonnou povinnost péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří potřebují tzv. speciálně pedagogickou podporu, kterou obstarávají tato zařízení: Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum, případně Středisko výchovné péče (Michalová, Pešatová, 2011).

Školský zákon ale není jedinou legislativou, která se zabývá touto problematikou. Další dokument je vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která je

novelizovaná ke dni 1. 9. 2011 pod číslem 116/2011 Sb. a dále vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovanou také ke dni 1. 9. 2011 pod číslem 147/2011 Sb. (Michalová, Pešatová, 2011).

Vyhláška č. 147/2011[online] vymezuje mimo jiné dvě skupiny důležité pro tuto práci:

a) *Žáky se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním* vzdělávané s využitím *vyrovnávacích opatření*, tj.: pedagogické, popř. speciálně pedagogické metody a postupy, poskytování individuální podpory během výuky a v rámci přípravy na výuku, dále využívání školských poradenských zařízení a poradenských služeb školy, zařazení individuálně vzdělávacího plánu nebo využití služeb asistenta pedagoga.

b) *Žáky se zdravotním postižením* vzdělávané s využitím *podpůrných opatření*, tj.: speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační a rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, služby asistenta pedagoga, snížené počty dětí ve třídě, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu a poskytování pedagogicko-psychologických služeb. Podle §3 Vyhlášky 73/2005 [online] je těmto žákům poskytováno speciální vzdělávání formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto forem.

2.0 Podpory při vzdělávání žáků se SPU

Nyní se v této práci dostáváme k formám vzdělávání žáku se SPU, některé z nich jsme již zmínili v předchozí kapitole. Pro větší přehlednost je struktura této kapitoly je inspirována Bartoňovou (2010).

Individuální péče v běžné základní škole prováděná třídním učitelem

- Tuto formu podpory provádí třídní učitel, který by měl mít základní přehled o této problematice, zároveň se tato forma podpory uplatňuje u žáků s mírnějším typem poruch nebo se zdravotním znevýhodněním a dítě nemusí

být oficiálně integrováno. Integrace pomocí individuálně vzdělávacího plánu se uplatňuje u žáků s těžšími stupni poruch, tedy u kategorie zdravotního postižení a jsou-li splněny integrační podmínky. I když dítě se SPU v běžné třídě zohledňuje (Matějček, 2006), „*přesto zde mívají děti se specifickou poruchou učení horší výsledky než většina ostatních žáků, což může zhoršit jejich hodnocení učitelem i spolužáky a primárně i sekundárně snižovat jejich sebevědomí.*“ (Matějček, 2006, str. 50). Další negativní aspekt může být učitel, který nepovažuje individuální přístup k těmto dětem na nutný a jeho očekávání výsledků bude pro celou třídu stejné (Matějček, 2006). „*Na druhou stranu se ukázalo, že pokud se mezi učitelem a žákem SPU vytvořil dobrý vztah, učitel nevnímal jeho poruchu učení jako neřešitelný problém.*“ (Peer, 2004, In Matějček, 2006, str. 185)

Individuální péče prováděná učitelem, absolventem kurzu

- Tuto formu podpory, ale zajišťuje i speciální pedagog či školní psycholog, pokud je ve škole přítomen. Tato péče je prováděna formou dyslektických kroužků, reedukačními hodinami učitel by měl své postupy konzultovat s poradenskými pracovišti (Bartoňová, 2010).

Třídy individuální péče

- Třídy jsou zřizovány v běžné základní škole. Má ji zpravidla na starost speciální pedagog. Do této třídy děti s SPU dochází v průběhu vyučování a po skončení hodiny se vrací zpět do běžného vyučování (Bartoňová, 2010). Většinou se volí hodiny, které se dají snadno nahradit, nebo hodiny, kdy přítomnost dítěte není zcela nutná, to jsou například hodiny čtení u dětí s dyslexií (Jucovičová a kol., 2009). Náplní hodin v těchto třídách jsou reedukační a nápravná cvičení.

Tzv. Cestující učitel

- Jímž bývá pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, který dochází do běžné základní školy a provádí zde v průběhu vyučování reedukační péči (Bartoňová, 2010).

Reedukace v odborném pracovišti

- Pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum po dohodě se školou zajišťují reedukaci integrovaného žáka (Jucovičová a kol., 2009).

Speciální třídy pro žáky s poruchami učení a chování

Výuku zajišťuje speciální pedagog. V těchto třídách je snížený počet žáků a celou výuku prostupuje reedukační péče a preferuje se individuální přístup. Tato forma podpory je vhodná pro žáky s průměrným až lehce podprůměrným intelektem a pro žáky hůře adaptibilní, uzavřenější, pro děti s neurotickými rysy a pro jedince s pomalým pracovním tempem (Bartoňová, 2010). V této třídě je konkurence přiměřenější (Matějček, 2006). „*Děti se zde necítí odlišné, nezažívají jen neúspěchy a jejich sebejistota se zvyšuje, ubývá pocitů méněcennosti a viny.*“ (Biggar a Barr, 1996 In Matějček, 2006, str. 51) Děti z takto specializovaných tříd se hodnotily lépe, než pokud byly individuálně integrovány do třídy běžné. Problém, ale může nastat, z generalizovaného negativního hodnocení celé třídy. Zvenčí, tím myslíme ostatní laické učitele a žáky z běžných tříd, na ně může být nahlíženo jako na třídu „pro hloupé“ a na chodbách školy se jim mohou vysmívat (Matějček, 2006).

Speciální školy pro žáky se SPU

- O žáky se stará široký tým specialistů, v průběhu celého edukačního procesu je zajištěna speciální a individuální péče (Bartoňová, 2010). Přístup, péče a z toho plynoucí aspekty jsou víceméně stejné jako u skupinové integrace (viz výše).

2.1. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Současná legislativa používá termín individuální vzdělávací plán, ale v odborné literatuře se setkáváme s pojmem individuální vzdělávací program, důležité je uvést, že se jedná o synonyma (Kaprálek, Bělecký, 2011).

Individuální vzdělávací plán je jedním z nejdůležitějších nástrojů podpory při vzdělávání žáků s SPU.

Fakt, že integrovat děti s těmito poruchami má smysl, dokládá Jucovičová (2008, str. 50) touto tezí: „*Cílem integrace je vytvářet situace, ve kterých může dítě s dyslexií projevit své schopnosti, dovednosti a vědomosti nezkreslené projevy poruchy, situace, ve kterých se bude cítit bezpečně a bude mít i pozitivní zážitky.*“

Formu a důležité podmínky pro sestavení IVP upravuje zákon č.561/2004 Sb., a vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. (Bartoňová, 2010). Jednou z podmínek je vyjádření školského poradenského zařízení tedy pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně-pedagogického centra (SPC) formou posudku. Dále jeho aplikaci upravuje vyhláška č. 116/2005, kde v prvním odstavci čteme, že IVP se stanoví „podle potřeby“ pro individuálně nebo skupinově integrovaného žáka, v dalších částech stanoví rámcový obsah IVP (Michalová, Pešatová, 2011), kterému se v této práci budeme dále věnovat.

Z podkladů z pracovišť SPC nebo PPP vypracovává na žádost rodičů individuální vzdělávací plán třídní učitel (na 2. stupni, střední či vysoké škole i ostatní učitelé pracující s žákem) ve spolupráci se školním speciálním pedagogem (pokud je na škole přítomen). IVP je součástí školní dokumentace žáka a je závazným dokumentem pro zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka (Jucovičová a kol., 2009).

IVP musí vycházet podle §6 Vyhl. 73/2005 [online] ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů z pracovišť SPC nebo PPP, popř. psychologické vyšetření nebo na doporučení praktického lékaře pro děti a dorost nebo dalšího odborníka.

Tento dokument je v podstatě smlouva rodiny a školy o způsobech dosažení školní úspěšnosti žáka a proto je v tomto procesu nezbytná spolupráce obou, resp. tří stran: žák – škola – rodina (Jucovičová a kol., 2009).

Nyní se můžeme podívat na jeden z příkladů uvedení IVP žáka do edukačního procesu v praxi, zde na Základní škole Ohradní:

- „*Rodiče na začátku školního roku podají Žádost k vedení školy o povolení individuálně vzdělávacího plánu, na jehož základě obdrží Rozhodnutí o povolení IVP*
- *IVP vypracuje příslušný učitel předmětu, do kterého se porucha žáka promítá*
- *rodiče si na první třídní schůzce IVP přečtou a svým podpisem stvrdí souhlas s IVP*
- *příslušní učitelé s IVP průběžně během roku pracují a na konci každého pololetí vyhodnotí vývoj u žáka*
- *na poslední třídní schůzce budou rodiče seznámeni a seznámeni s dodatky IVP, opět podpisem potvrdí.“* (ZŠ Ohradní, 2010, [online])

2.1.0 Obsah individuálně vzdělávacího plánu

To co by mělo IVP obsahovat, upravuje vyhláška školského zákona č. 73/2005 §6 (4). Pro větší přehlednost, budeme vycházet z práce Jucovičové a kolektivu (2009), kteří ale samozřejmě z této vyhlášky vycházejí.

1) *Osobní údaje žáka;*

2) *závěry z pracovišť SPC nebo PPP, případně i lékařské zprávy aj.;*

3) *obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče, volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva (může nastat i redukce učiva), způsoby hodnocení a klasifikace;*

4) *cíle speciálního vzdělávání (obsah ročníkové učiva, jakým způsobem bude začleňování žáka do skupiny prováděno, dále jakým způsobem bude probíhat motivace žáka aj.);*

5) *způsob reedukace (jakým způsobem bude prováděn nápravný program zaměřený na reedukaci (na 1. stupni ZŠ), popř. kompenzaci (od 2. stupně ZŠ dále) poruch žáka;*

6) *seznam potřebných pomůcek*, speciálních učebnic, didaktických materiálů, počítačových programů nebo i nutné úpravy prostředí třídy nebo školy;

7) *navržení dalšího pedagogického pracovníka*, pokud je to nutné nebo uvedení další osoby podílející se na práci se žákem, musí být uveden důvod a rozsah této zajišťované péče – tyto osoby mohou být asistent pedagoga, školní speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence, logoped, aj.;

8) *uvedení sníženého počtu žáků ve třídě*, pokud je žák integrován a pokud je tato úprava nutná;

9) *uvedení konkrétního pracovníka školského poradenského zařízení*, se kterým škola spolupracuje na zajištění vyrovnávacích nebo podpůrných opatření;

10) *předpokládaná zvýšená finanční suma* pro kvalitní zajištění speciálních potřeb žáka;

11) *podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP* (rodina se zde většinou zavazuje k pečlivé a pravidelné domácí přípravě, kontrolu žákovi přípravy na vyučování, žák se zavazuje plněním úkolů jak z běžných hodin, tak z reedukačních hodin, pokud mu byly poskytnuty, aj.);

12) *datum podpisu tohoto dokumentu a jeho časová platnost*;

13) *podpisy vyučujícího / vyučujících, zákonných zástupců žáka a žáka samotného*;

14) *aktualizace dokumentu* (do dokumentu je možné během školního roku doplňovat různé změny a vylepšení, na které se přišlo nebo bylo upozorněno).

To co by měl individuální vzdělávací plán obsahovat je pouze orientační, neexistuje jeden vzorový dokument, podle kterého se všechny školy řídí. Každá škola si tedy plán vypracovává sama, nebo jí je poskytnut návrh, který si ale může pozměnit. Jeho kvalitní formu má například škola, ve které byl realizován náš níže uvedený výzkum, příklady těchto IVP jsou přiloženy v příloze.

2.2 Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni

Výstižně tuto problematiku komentuje Zelinková (2009, str. 178): „*Na druhém stupni se stále více rozevírají nůžky mezi nejlepšími žáky a žáky se SPU.*“. Na druhém stupni už se také nebavíme o reedukaci poruchy, ale o její pokud možno efektivní kompenzaci.

2.2.0 Odlišnosti práce se žáky na 1. a na 2. Stupni

Zvláštnosti práce se staršími žáky vyplývají podle Zelinkové (2009) z následujících faktů:

- Malá motivace, negativní zkušenosti;
- chybné návyky;
- rozpor mezi tím, co škola po žákovi vyžaduje a jeho úrovní čtení, psaní, popř. počítání, mentálním vývoji a jeho zájmy;
- místo vyučování by se mělo do popředí dostat samostudium, což u jedinců se SPU je velice obtížné někdy i bez pomoci nemožné;
- žák ve škole nezvládá běžné prostředky výuky, jako jsou zápis poznámek, čtení aj. a proces osvojování nových informací a dovedností je omezen;
- psychický vývoj žáků se SPU bývá negativně ovlivněn, tito žáci pak hledají náhradní formy uspokojení svých psychických potřeb, bojují s nepochopením okolí se svojí částečnou nedostatečností.

Problémy vyplývají z faktu, že na prvním stupni jsou čtení, psaní, počítání cílem vzdělávání na druhém už jsou prostředkem k získávání informací. Aby mohl být život dospívajících jedinců se SPU kvalitně naplněn, musí být autonomní a nezávislý. Škola tedy musí jedinci poskytnout náhradní cesty k rozvíjení jeho intelektuálního potenciálu, má mu umožnit intelektuální svobodu, možnost volby a v neposlední řadě tohoto jedince naučit svobodně se rozhodovat s vědomím možných negativních důsledků plynoucích z jeho volby.

Na 2. stupni pracujeme již s žákem, který je psychicky na vyšší vývojové úrovni a může mít již řadu let negativní zkušenosti s reedukačními postupy, nemůžeme tedy používat po řadu let stejné nebo lehce pozměněné metody.

Pokud je nácvik některého procesu po řadu let neúspěšný je třeba hledat kompenzace, u dyslexie například použití magnetofonu, diktafonu, aj. a u dysgrafie například používat počítač (Zelinková, 2009).

2.2.1 Projevy SPU u žáků na 2. Stupni

Dyslexie

- Čtení zde není efektivním prostředkem k získávání nových poznatků, čtení je buď velmi pomalé, nebo překotné a rychlé, obojí znemožňuje kvalitní pochopení obsahu;
- v případě, že je porucha dobře reedukována a žák je tedy schopen říct, co čem četl, musí ale text přečíst vícekrát, aby si uvědomil souvislosti a zapamatoval si hlavní informace – musí tedy vynaložit více energie do samotného procesu čtení a na rozdíl od běžného čtenáře, který tuto energii vkládá již do práce s textem;
- čtení jim znesnadňuje často velmi malé nebo neobvyklé písmo, které nejsou schopni rychle a kvalitně zpracovat;
- neschopnost plynule číst žáci často zakrývají smíchem, dělají, že čtené nechápou a proto ho čtou vícekrát za sebou, odvádějí pozornost od svého výkonu například vrtěním, kašláním, padáním ze židle apod., tyto aktivity nazýváme „krycí mechanismy“.

(Zelinková, 2009)

U dětí s dyslexií nebo u dětí, které mají problémy se čtením, se nedoporučuje čtení nahlas před třídou. Pro tyto žáky je to velmi traumatizující a přitom zcela zbytečné. Bohužel učitelé často lpí i na tempu čteného, což těmto žákům také nenapomáhá naučit se v klidu číst.

Dysgrafie

- písmo u žáků s dysgrafií je mnohdy na hranici s nečitelností – dítě se tedy ze svých zápisků nemůže samo učit;
- pomalé tempo psaní znemožňuje kvalitní a celistvý zápis z hodin, dítě je stále ve stresu, že nestíhá, může dospět až do fáze rezignace;

- nutnost psát rychle, tedy tolik nedbat na kvalitu psaného, písmo ještě více zhoršuje a stává se méně a méně čitelným.

(Zelinková, 2009)

Dyskalkulie

- často u žáků přetrvává počítání přes 10 pomocí prstů, nejsou utvořené základní početní mechanismy – žák se tedy dopouští často i nesmyslných a zbytečných chyb;
- výpočetní rychlost je velmi pomalá;
- u žáka, který nezvládá základní matematické úkony nebo je často zaměňuje, se velmi rychle objeví nechuť pracovat a o předmět přestává mít zájem.

(Zelinková, 2009)

Učitelé většinou lpí na velké kvantitě spočítaného a neocení u těchto žáků i jen pár příkladů, za to správně spočítaných. Žáci jsou často zcela demotivováni.

3. Vliv na osobnost dítěte se SPU ve škole/zaměstnání

Důsledky specifických poruch učení se projevují zvláště ve školním zařízení. Dítě stále naráží na svůj handicap a musí ho, většinou bohužel sám, nějak řešit a snažit se svoji situaci pochopit. Okruhy, se kterými se dítě/člověk se specifickými poruchami musí potázat, jsou:

3.1 Problémové situace v období školní docházky

Pojďme si přiblížit situace v období školní docházky, které mohou být pro žáky se SPU problematické a mohou se negativně projevit vývoji jejich osobnosti. Mezi tyto problémové situace můžeme zařadit:

- zklamání rodičů;
- často chybění bezpodmínečného přijetí;
- nerozumění změněného postoje rodičů k němu;

- ubývání radostných chvilí s rodiči a naopak přibývající chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek;
- dárky a vlídné slovo jsou podmíněny už jenom dobrými školními výsledky;
- dítě je kladně přijímáno vždy jen s nějakou podmínkou, ne takové jaké je;
- srovnávání se s úspěšným sourozencem;
- nestandardní způsoby uvažování, které ostatní může mást;
- nebývají dostatečně flexibilní, často ulpívají na jednom ne příliš efektivním způsobu řešení;
- negativní zážitky prožité na základní škole, často vedou k následnému odmítnutí jakéhokoli dalšího vzdělání;
- nemožnost se vyrovnat, v některých předmětech svým spolužákům, a to ani při vynaložení velké námahy;
- sebepojetí dítěte spoluurčují především rodiče a učitel, pokud mají na žáka nezdravý pohled, může se to později projevit v jeho patologickém sebepojetí;
- mohou se u nich objevovat emoční problémy jako pocit nejistoty, úzkost, strach.

(Pokorná 2010; Matějček, 2006)

Dítě, pokud mu a rodině není poskytnuta pomoc a podpora, může reagovat dvěma způsoby. První je přizpůsobení dítěte a přijímání názorů rodičů a okolí, což vede k pozdějším pocitům méněcennosti, které se již těžko odbourávají. A druhý způsob je ofenzivní, dítě se tedy nápadně brání a snaží se na sebe, mnohdy nevhodným chováním, upozornit (Pokorná, 2010).

3.2 Problémy po opuštění základního vzdělávání

Problémy plynoucí ze specifických poruch učení po ukončení základní školy samozřejmě nezmizí, i když se o nich ve společnosti mluví jen minimálně. Proto si je v této práci představíme:

- Liché předpoklady o situaci po základním vzdělání (doufání v malou konkurenci učilištích/středních odborných školách, kde se potíže setrou a

nebudou tak nápadné, domněnka, že se prosadí při praktických předmětech,...);

- kritéria středních škol ve většině případů přihlížejí na předchozí školní úspěšnost;
- nedostatečná motivace (plynoucí ze situace, kterou vytváří okolí) k dalšímu vzdělávání;
- nedostatečná schopnost konkurence nadaným vrstevníkům;
- často málo pevné a nevstřícné domácí prostředí;
- vzhledem ke studiu, které si nevybralo z důvodu zájmu, ale nutnosti; i práce, kterou může s tímto vzděláním dělat, ho nebaví;
- problematické vztahy s kariérně úspěšnějšími sourozenci, rodiči;
- „Nejčastěji uváděným problémem středoškoláků s dyslexií je pomalejší tempo, a pokud trpí dalšími specifickými poruchami učení, tak i nedostatky v psaném projevu“ (Matějček, 2006, str. 39).
- V krajním případě odmítnutí jakéhokoliv dalšího vzdělávání;
- horší adaptace na novou školu;
- odmítavý postoj ke čtení – menší přísun informací, slovní zásoba se neobohacuje;
- zadané úkoly řeší chaoticky – problémy v práci s pořadím;
- rozhodování je zbrklé, bez dostatečného uvážení situace;
- cítí se být zahalení informacemi;
- neschopnost déle sledovat přednášku, soustředit se na práci;
- lehce vyrušitelní každým podnětem;
- neschopnost odvést kvalitní práci ve spěchu, s časovým limitem;
- často nedokážou organizovat svůj život (zapomínají na sjednané schůzky, přicházejí pozdě – nedokážou odhadnout cestu, nebo délku příprav, dostaví se na nesprávné místo – pletou názvy Trutnov/Turnov, opakovaně ztrácejí věci).

(Pokorná, 2010; Matějček, 2006)

Jako velice názorný příklad na závěr, který shrnuje všechny obtíže plynoucí z nediodnostikovaných - zde tedy není možnost účinné podpory, reedukace a nácviku funkční kompenzace - specifických poruch učení dospělých v běžném životě, jsme upravili krátký příběh z knihy Věry Pokorné (Barlett a Moody In Pokorná 2010).

Je 8 hodin v pondělí ráno a pan Petr jako obvykle odchází z domu, aby stihl vlak v 8:30 do Brna. Když už byl na stanici, zjistil, že doma zapomněl důležité papíry, a proto se pro ně vrátil. Kvůli tomu nestihl vlak a přišel pozdě do práce, za což ho jeho nadřízený pokáral a několik kolegů mu dalo najevo, že se ulejšvá.

Pan Petr začne třídít hromadu dopisů do pořadačů, ale náhle si vzpomene, že má napsat naléhavou zprávu. Rychle se věnuje psaní, ale po dvou hodinách námahy je zcela nespokojený se svým výsledkem. Je vyrušen telefonním hovorem, ve kterém si rozzlobený klient, stěžuje, že mu pan Petr mu neposlal důležité informace. Pan Petr se omlouvá a slibuje, že mu zavolá odpoledne a informace mu předá.

Když po polední pauze zase sedí u svého pracovního stolu, pokouší se volat nespokojenému klientovi, ale zjišťuje, že si jeho telefonní číslo zapsal nesprávně. Hledá klientovy desky, ale zjišťuje, že je nezařadil na správné místo.

Rozhodne se, že bude pokračovat se psaním zprávy, ale náhle si vzpomene, že musí jít na schůzku, která se koná v sousední budově ve 2 hodiny. Podívá se na hodinky a zjistí, že je 14:30. Popadne složky a utíká na místo schůzky. Ačkoli dostal jasné instrukce, jak se na místo schůzky dostane, po cestě se ztratí a na schůzku přijde o hodinu později.

Když se vrátí do své kanceláře, pokouší se napsat krátkou zprávu ze setkání, kterého se právě zúčastnil, ale zjišťuje, že je velmi těžké přesně si vzpomenout na to, co se říkalo. Mezi tím jeho šéf prohlédl napsanou zprávu a je nespokojený – zprávu označí za nesrozumitelnou. Pak se šéf rozzlobí, protože zjistí, že dosud není vyřízené vyúčtování za víkendovou konferenci v Praze.

Skličný a zoufalý pan Petr stráví zbytek odpoledne už jen zíráním do stěny. V 17:30 opouští kancelář a chce stihnout vlak domů. Vráti se domů o hodinu později a je tradičním způsobem přivítán ženou, která ho políbí a ptá se: „Dařilo se ti dnes v práci?“

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Kvalitativní výzkum

4.1 Cíle praktické části

Cílem této výzkumné části bakalářské práce je zhodnotit, jak efektivně se na škole s dokumentem – individuálním vzdělávacím plánem (IVP) pracuje. Proto je důležité zjistit také míru informovanosti učitelů, žáka a jeho rodiče o problematice specifických poruch učení a možnostech využití IVP ve školní praxi. Dalším cílem je zhodnotit, jestli náplň konkrétních individuálních plánů opravdu odpovídá práci jednotlivých učitelů v hodinách a jak tuto situaci vnímá samotný žák.

4.2 Metody výzkumu

4.2.0 Výzkumný nástroj

Forma výzkumu, který jsme prováděli, má kvalitativní charakter. Tuto formu jsme zvolili proto, že se můžeme dostat více do hloubky problematiky, která nás zajímá. Hlavním výzkumným nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor.

Otázky pro polostrukturované rozhovory vycházejí z našich výzkumných otázek, které jsou : 1. Jak dobře je informovaná soustava *žák se SPU - rodič - vyučující* o problematice specifických poruch učení a IVP?

2. Jakým způsobem vyučující pracují s IVP žáka se SPU ve svém předmětu?

Základních otázek v polostrukturovaném rozhovoru pro učitele je devět. Tato sada otázek mohla být doplněna o tzv. doplňující otázky, pokud bylo potřeba, a proto nejsou u všech respondentů totožné a byly vytvářeny až na místě podle situace a respondenta. Školní speciální pedagog (R8) měl otázek jen šest, z toho první tři stejné jako zbytek výzkumného vzorku. Otázek pro matku a žáka je sedm a také se zde objevují doplňující a u žáka navíc kontrolní otázky.

Rozhovory s učiteli probíhaly na základní škole ve Středočeském kraji. Rozhovor s žákem a matkou probíhaly v domácím prostředí žáka. Délka rozhovorů byla v rozmezí 11 – 29 minut. Před začátkem výzkumu všichni respondenti obdrželi informační dopis, který je vložen v Příloze č. 4 této práce.

K rozhovorům s učiteli jsme ještě navíc vypracovali dotazníky, mapující náplň konkrétního IVP v daném předmětu respondenta². Dotazníky měly většinu otázek uzavřených, objevují se tam ale i doplňující otázky otevřené. Počet otázek se odvíjí od náplně jednotlivých IVP. Tyto dotazníky spolu s jednotlivými IVP může čtenář najít v přílohách. Výsledky tohoto srovnání jsou velmi zajímavé, bohužel pro ně není v této práci již prostor. Autor velice doporučuje do nich nahlédnout. Tato část výzkumu doplňuje informace zjištěné formou rozhovorů, není to hlavní část výzkumu.

4.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Po mnoha úvahách a konzultacích jsme nakonec zvolili rozhovor se soustavou žák se SPU na 2. stupni – jeho učitelé – matka žáka. Tato varianta nabízí větší rozpětí učitelů, tedy průřez všemi předměty a zároveň vzhledem k typu školy (viz níže) je i přes skutečnost, že se jedná o informace o jednom žákovi, možné říci, že výsledky mají obecnější charakter.

Žák dochází do 8. třídy a jeho věk je 14 let. Ze specifických poruch učení mu byly diagnostikovány dyslexie a dysgrafie, které vycházejí z vývojové dysfázie, která byla diagnostikována v předškolním věku. Vzhledem k věku a dojrállosti jeho centrální nervové soustavy, můžeme prohlásit, že jako objekt zkoumání pro problematiku specifických poruch učení je respondent vhodný. Ve škole prospívá vzhledem ke svým diagnózám velmi dobře, často lépe než jeho spolužáci, kteří žádné poruchy nevykazují. Znamky se většinu času pohybují mezi stupni *chvalitebně* a *dobře*. V této práci budeme tohoto žáka označovat vždy *žák M*.

Rodič žáka, se kterým byl rozhovor veden je matka. Její věk je 40 let. Nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské a bylo realizováno na Českém vysokém učení technickém, fakulta architektury. Otec má také vysokoškolské vzdělání.

² Respondentům R2 a R8 se dotazník nevypravovával, žáka M nevyučují žádnému předmětu, kde by byl IVP.

Škola, do níž žák dochází, se nachází ve Středočeském kraji. Z pozorování vyplynulo, že škola je velmi otevřená dialogu s rodinou, velmi dobře spolupracuje s externími pracovníky, na škole panuje rodinná a přátelská atmosféra, vzhledem k velikosti obce se zde skoro všichni znají. Ve školním roce 2012/213 ji navštěvovalo 370 žáků. Celkem zde vyučuje 25 učitelů, průměrný věk vyučujícího je 47let (Výroční zpráva 2012/2013[online]).

Tabulka č. 1: Počty žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Třídy	Integrace	SPU	Nadané děti	Zohlednění	Celkem
1.					
2.				5	5
3.				4	4
4.	1	3	1	6	11
5.	3	5		10	18
6.	1	3		9	13
7.	4	3		5	12
8.	2	4		9	15
9.				1	1
Celkem	11	18	1	49	79

Celkem je ve škole 18 žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení a dalších 11 je vedeno jako integrovaných a to vždy z důvodu SPU. Dále do školy dochází 49 žáků, u kterých bylo v pracovištích SPC nebo PPP navrženo nějaké zohlednění ve výuce, které může a nemusí být v míře vyrovnávacího opatření. V tabulce se nemůže jeden žák objevovat ve více kolonkách.

Nyní se dostáváme k charakteristice samotného výzkumného vzorku učitelů, jak ukazuje tabulka na další straně.

Tabulka č. 2: Charakteristika respondentů – učitelé.

Respondenti	Rok narození	VŠ obor	Vyučovaný předmět / funkce	Počet odučených let
R1	1966	PedF UK, Speciální pedagogika	anglický jazyk	5
R2	1967	VŠUP + pedagogika	třídní učitel	12
R3	1971	MFF UK, učitelství M, F	fyzika	18
R4	1985	FF UK, český jazyk - literatura	český jazyk, hudební výchova	1,5
R5	1962	PřF UK, učitelství Bi, M	matematika	17
R6	1971	PřF UK, učitelství Bi, Ch	biologie, chemie	7
R7	1985	FF UK, historické vědy, etnologie	zeměpis, dějepis	0,5
R8	1972	PedF UK, Speciální pedagogika	školní speciální pedagog	12

Průměrný věk respondentů z našeho výzkumného vzorku je cca 41,5 let. Ve výzkumném vzorku je 6 žen a 2 muži. Sedm z osmi respondentů studovalo na Univerzitě Karlově. Pouze dva respondenti vystudovali pedagogickou fakultu a to vždy s oborem speciální pedagogika. Zbýlých šest studovalo na fakultách přírodovědné, matematicko-fyzikální, filozofické UK a jeden respondent má vystudovanou Vysokou školu umělecko-průmyslovou. Průměrný počet odučených let je cca 9 let. Přitom rozdíl mezi nejdelším počtem odučených let a nejkratším je 17,5 roku.

4.3 Výsledky šetření

V této kapitole, která je rozdělena na tři části – vyučující, žák, rodič, shrnujeme a komparujeme výpovědi respondentů, ze kterých poté budou vyvozeny závěry.

4.3.1 Vyučující

Tato podkapitola bude komparovat výpovědi respondentů - vyučujících, pro lepší přehlednost budeme postupovat po jednotlivých otázkách.

a) Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem specifické poruchy učení?

Tabulka č. 3: Otázka a)

	VŠ	SŠ	v praxi	rodina	jiné
R1	*				
R2			*	*	
R3	*			*	
R4		*			
R5			*		
R6	*				
R7					*
R8	*				

Jak je vidět v tabulce výše čtyři z osmi dotazovaných respondentů se poprvé setkali s pojmem specifické poruchy učení na vysoké škole a tři z nich se vyjádřili, že tyto informace nebyly dostačující a poté v praxi si informace museli dostudovávat sami. Speciální pedagožka si informace doplňovala navíc různými vzdělávacími kurzy. Ale všichni respondenti přímo nebo nepřímo říkají, že informace, které jim byly poskytnuty ve vzdělávání, nebyly pro práci v terénu dostatečné a museli se dále sami vzdělávat nebo se informovat například u školní speciální pedagožky, jak uvádí R4: „*Základní informace mi určitě pomohly a potom*

paní učitelka Z., to co bylo potřeba pro konkrétní případy...“. Respondenti 2 a 3, kteří mají sourozence se SPU v rodině, ale jako zdroj informací nejdříve určili školu a až poté zmínili své sourozence. R7 se poprvé s tímto pojmem ve škole, kterou jako žák navštěvoval a s touto problematikou je dále seznamován skrze přítelkyni, která je studentkou speciální pedagogiky.

b) Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem IVP a s možnostmi jeho aplikace v praxi?

Tabulka č. 4: Otázka b)

	Aktuální ZŠ	Bývalé pracoviště	VŠ
R1	*		
R2	*		
R3	*	*	
R4	*		
R5	*		
R6	*		
R7	*		*
R8	*		

Tabulka č. 4 nám ilustruje, že všichni dotazovaní vyučující se s pojmem IVP a informacemi, jak s ním pracovat dozvěděli, až na aktuální škole, kde je realizován náš výzkum. R7 popisuje: „...přesto, že jsem věděl nějaké ty základy, opravdu hrubé základy, tak vlastně až když jsem sem teď nastoupil do školy, tak jsem si to musel celý pročíst, zopakovat...“. R3 se s pojmem IVP setkal na střední škole se sportovním zaměřením, kde učil. Vzhledem k typu školy se jednalo o IVP pro sportovce, proto uvádí, že s IVP, o který v této práci jde, se seznámil až na aktuální ZŠ.

Zajímavá je výpověď R6, která se vyjadřuje k současnému stavu dětí s IVP: „...tam kde jsem byla předtím IVP neměl nikdo, pak až tady, po těch 11 letech na mateřský dovolený, když jsem sem nastoupila, překvapilo mě, kolik těch problémů je.“

c) Myslíte si, že IVP u dětí se SPU je nutný prostředek pro vzdělávání nebo se tato problematika přeceňuje?

Tabulka č. 5: Otázka c)

	Ano	Ano i ne	Ano, ale s reedukací	Je to individuální	Jiné
R1		*			
R2			*		
R3				*	
R4				*	
R5				*	
R6	*				
R7					*
R8		*			

Tato tabulka ukazuje, že respondenti nejsou v názoru na potřebnost IVP zcela jednotní. Respondenti 1 a 2 polemizují nad striktní nutností IVP. Podle R1 je IVP nutností v otázce klasifikace: „Já bych řekla, že k dětem se individuálně přistupuje, i když nemají IVP, prostě to tak automaticky od učitelů vyplyne...samozřejmě když mám známkovat a teď bych měla zohlednit známku, tak na to ten papír potřebuji.“ R8 dokládá, že IVP není nutné u všech žáků se SPU: „Na druhou stranu máme tady i děti, které nemají IVP vypracované, ale taky to funguje...na druhou stranu já těm učitelům říkám, aby to nepsali jen jako kus

papíru, ale že je to jakoby pro ně, v tom smyslu, že si tam vymezí vztah s rodiči a vymezí povinnosti žákovi...záleží i na tom jak je zpracovaný.“

Dalším názorem je, že IVP má smysl, pouze pokud jsou v něm navrženy i reedukační hodiny. Jinak podle R2 IVP nemá smysl: *„Pokavad' ty reedukační hodiny nejsou, tak si myslím, že je to úplně zbytečná práce, spíš to existuje jenom na papíře...musí to být v návaznosti, co tady dělá paní učitelka Z.“*

Tři z respondentů zastávají názor, že je to individuální. R3 porovnává časy, kdy chodil jeho sourozenec se SPU do školy a IVP neměl a přesto vše zvládl: *„Když je někdo dostatečně inteligentní, tak si svoji cestu najde a prosadí se, aniž by měl IVP.“* R4 zde porovnává časy, kdy ona chodila do školy a říká, že děti, které měly problémy s učením plynoucí ze SPU, se musely více učit. Zatímco dnes by situaci popsala zhruba takto: *„Já mám třeba teď třídu, kde skoro každé dítě má papír na nějaké zohlednění a přijde mi, že jsou to spíše výmluvy pro ty děti, nebo možná ještě lépe pro rodiče.“* Ale myslí si, že pokud jsou poruchy vážnější IVP svůj smysl má, ale pokud se jedná o lehčí formy, rádi jim pomůžou i formálního dokumentu. Podobný názor, že spíše než IVP je třeba větší práce žáka a rodičů s dítětem si myslí R5. Ta také mluví o případě, kdy jeden žák měl IVP podle většiny vyučujících neoprávněně, to se také po roce ukázalo jako pravda a od IVP se v tomto případě upustilo.

Jiný názor má ale R6, která si nemyslí, že by se tato problematika přeceňovala, jak říká: *„...protože těch IVP zase tolik dětí nemá a ono jim to pomůže.“* Konstatuje, že v jejich předmětech se poruchy tolik neprojeví a pokud ano, jde to lehce zvládnout i bez IVP.

Respondent 7 poukazuje na problém vyplývající z výuky s integrovanými žáky: *„...když má člověk ve třídě 20 dětí, tak se učí hůř, musí přistupovat k žákovi s omezením a pak je to pro učitele těžší, když se musí tomu žákovi občas věnovat víc, hodně ho to omezuje a třeba nestíhá, nebo je ta hodina narušena.“* Ale dále říká, že samozřejmě pro toho žáka, je to skvělá příležitost, která by mu neměla být upřena. Dále na doplňující otázku, zda-li je IVP tedy nutný prostředek, odpověděl, že slovo nutný by nepoužil, spíše je to podle něj důležitá součást. Podobný názor má i R2, která říká, že pokud je ve třídě 25 dětí a nějaké s IVP nebo se

zohledněním, učitel má svoji práci nesmírně ztíženou: ...*bez asistenta, který by tam těch 6 dětí nějak korigoval....ale dneska já už mám ve třídě třeba 11 dětí, které mají nějaké poruchy a to už se pak na to zřetel brát nemůže, pak by se musel těmto žákům přizpůsobit nejen učitel ale i celá třída a to zase nevím, jestli je cíl vzdělávání.*“

d) Podílíte se na tvorbě IVP u žáků se SPU, které učíte? Pokud ano, jak konkrétně?

Tabulka č. 6: Otázka d)

	Ano	Ano, ale ve spolupráci	Spíše ne
R1	*		
R2	*		
R3			*
R4		*	
R5		*	
R6			*
R7		*	

Jak můžeme vidět výše, pět respondentů uvádí, že se nějakým způsobem podílejí na tvorbě IVP, ať ve spolupráci se speciálním pedagogem nebo se podílejí sami například přípravou osnov. R1 zde vyjadřuje názor, že IVP podle ní není moc funkční ani pro jednu stranu: „*Ale víceméně bych řekla, že je to papír, který zůstává papírem a moc se oboustranně nepoužívá...v podstatě mi nepřipadá, že by měl nějakou váhu pro mě nebo pro toho rodiče.*“ V této otázce už se nikdo další z respondentů nevyjádřil k funkčnosti IVP, spíše se zaměřovali na jeho obsah. R2 popisuje, jak se na tvorbě IVP podílí: „*Já se na to koukám spíš přirozeně, vycházím z jejich potřeb a jejich tempa, nabízím jim hodně metod, jak se třeba i*

učit...zkoušíme na to jít jinak, hlavně aby je to bavilo, aby neměli strach.“ Další způsob podílení je, vyplňování potřebných informací do IVP, ale jak R4 uvádí: *„Nějak zásadně bych řekla, tu náplň neovlivňuji.*“ Také poukazuje na důležitost reedukačních hodin, které v IVP schvaluje. Jinak se většina respondentů shoduje, že při vytváření IVP řeší metody a způsoby práce, které se odlišují od práce se zbytkem třídy a jaké podpůrné prostředky by se daly využít. Respondenti R6 a R3 zmiňují, že na škole existuje IVP pro humanitní předměty, R6: *„Tady ty ostatní předměty míváme většinou dohromady zeměpis, fyziku, přírodopis a chemii... a musím říct, že u žáka M. tam v těchto přírodovědných předmětech není takový problém, překvapuje mě například, že je ten, který si ve třídě nejvíc ze všech připravuje referáty.*“ Vzhledem k počtu odučených hodin R7 říká: *„Příští rok už bych si to popřípadě vytvářel sám, ale protože říkám žák M. znám chvíličku, tak paní učitelka Z. zatím nejlíp ví, co potřebuje.*“

Otázka pro speciálního pedagoga (R8) zněla: **Podílíte se na tvorbě všech IVP na škole, nebo si je někteří vyučující tvoří zcela sami?**

Odpovědi se mohou vzhledem k odstavci výše znát překvapující. R8 uvádí, že až na jednoho vyučujícího, který si IVP opravdu vytváří zcela sám, u všech zbylých speciální pedagog vytvoří návrh IVP, kteří si vyučující buď lehce doupraví, nebo jen doplní některé potřebné informace. Jak říká: *„Kdybych je měla nechat, ať je udělají sami, asi bychom je neměli...já vypracuji formu s obecnými informacemi a pošlu jim, ať si vyplní tento řádek nebo jim začervenu, co si mají upravit...nebo pokud žáka přebírají po někom, tak ať si tam upraví, jak by to on potřeboval.*“

e) Nahlížíte během roku do IVP žáků - například žáka M, popřípadě jak často?

Tabulka č. 7: Otázka e)

	Ano, nahlížím	Ne, nenahlížím
R1		*
R2		*
R3	*	
R4		*
R5		*
R6		*
R7	*	

Respondenti, kteří uvádějí, že do IVP žáků během roku nahlíží, se shodují na frekvenci nahlížení dvou až tři týdnů. R2 odpovídá: „*Nahlížím, když mám pocit, že něco neklape, když se potřebuji ujistit, jestli oba dva dodržujeme, co máme...*“ R7 má podobný názor: „*Většinou když třeba vidím, že se ten žák zhoršil, tak se podívám do IVP a zjistím si s čím má problém a já jsem dal něco, co on nezvládá, tak si dám příště pozor.*“

Zbývající respondenti se shodují na tom, že jim stačí si IVP pročíst na začátku školního roku a již nemají potřebu se k nim vracet. R1 například říká: „*Ale každopádně si hlídám kdo má IVP, kdo má zohlednění a výuku jim potom spíš redukuju.*“ R6 má podobný názor: „*Já vidím, jak ty děti reagují, jestli potřebují víc pomoci, nebo nepotřebují, takže to už si pak spíš reguluju sama.*“

Další otázka pro speciálního pedagoga, která se týká otázky e) ale i f) zněla: **Stává se Vám, že za Vámi chodí vyučující konzultovat případně nejasnosti s IVP během školního roku?**

Odpověď zněla ne. Dále ale říká: „*Jako že by přišli třeba s nějakým bodem přímo z IVP to ne, ale opravdu hodně konzultujeme praktické věci, ale nevytahujeme k tomu ten papír...takže určitě o té problematice mluvíme hodně a jsou zvyklí se na mě obracet*“. Jak je z odpovědí patrné, učitelé se ptají speciálního pedagoga na konkrétní problémy, které nastávají se žáky se SPU během roku, ale IVP k řešení těchto problémů většinou nevyužívají.

f) Můžete s někým konzultovat případné nejasnosti s aplikací IVP ve Vašem předmětu? Pokud ano, s kým? Pokud ano, už jste tuto příležitost využila?

Tabulka č. 8: Můžete s někým konzultovat případné nejasnosti s aplikací IVP ve Vašem předmětu?

	Určitě ano	Ano	Ne
R1	*		
R2	*		
R3	*		
R4		*	
R5		*	
R6		*	
R7	*		

Jak je patrné z tabulky č. 8, všichni respondenti uvádějí, že vědí, na koho se mohou v případě jakýchkoli nejasností obrátit. Školní speciální pedagog zde hraje velmi důležitou roli. Všichni si tuto spolupráci velice chválí, jak můžeme vidět z reakce R3: „...*máme kompletní servis, prostě ideální magistra Z.*“ Dokonce jak

R1 uvádí, problémům se díky přístupu speciálního pedagoga dá často i předejít: „*Ona nám ty věci předkládá v podstatě průběžně, takže jí vlastně ani nemusím vyhledávat, protože ty informace dostanu dopředu.*“ Z odpovědi R4 je vidět nastínění procesu této spolupráce, ale i problémy vyplývající z práce s nehomogenní třídou: „*Když mám pocit, že mají s něčím potíže, tak ji na to upozorním a ona to zohlední a řeší v těch reedukačních hodinách. Já nemám příliš šanci, když je ta třída plná, je tam těch dětí spoustu, se jim individuálně věnovat...*“ Potřebnost a výhody školního speciálního pedagoga potvrzuje i R5: „*Ale kdyby tady nebyla ona, tak úplně nevím, asi bych se obrátila na to regionální poradenské pracoviště, co tu máme.*“ R6 poukazuje na otázku odborné konzultace ohledně aplikace IVP v jejích předmětech: „*Odbornou pomoc co se týká chemie, biologie to tady nemáme, ale to ani není potřeba na úrovni základní školy...ale co se týká obecného přístupu, tak to s paní Z konzultuji.*“ R7 poukazuje na důležitost oboustranné komunikace a informovanosti, která zde velice dobře funguje: „*Bud' přijdu já, že je nějaký problém, nebo zase z druhé strany přijde paní Z a řešíme to...nebo i žáci sami se nebojí doma říct, že nestíhají a poté to řešíme, nebo přijdou rovnou za mnou, že to třeba nestíhají psát...*“

R2 se u této otázky ještě pozastavuje a dodává: „*Já třeba cítím, že dneska, už je těch dětí diagnostikovaných až moc...v té diagnostice mi přijde, že jsou ty nůžky strašně roztažený, že tam jakoby nějaké děti vůbec nepatří a mohou toho i zneužívat.*“ K tomuto názoru, který sdílí většina respondentů, se ještě vrátíme.

Dále na otázku, zda-li tuto možnost využili, všichni dotazovaní odpověděli že ano. Konzultují vzniklé problémy vždy co nejdříve, třeba i na chodbě školy. Speciální pedagog je velice vstřícný a flexibilní a to si vyučující velice chválí.

g) Liší se Váš přístup práce ve Vašem předmětu s žáky se SPU, konkrétně u žáka M oproti žákům bez IVP? Pokud ano, v čem konkrétně?

Tabulka č. 9: Liší se Váš přístup práce ve Vašem předmětu s žáky se SPU, konkrétně u žáka M oproti žákům bez IVP?

	Ano	Částečně	Spíše ne	Ne
R1		*		
R2	*			
R3				*
R4		*		
R5		*		
R6			*	
R7		*		

K odpovědím vyučujících na tuto otázku přidáme i výpovědi žáka M, jeho otázka zněla: **Jak se projevuje v předmětu X, že máš IVP a ostatní ne?**

R1 – anglický jazyk

Jako viditelný rozdíl uvádí respondentka jiné úkoly v hodině anebo zjednodušené otázky v testu. Další rozdíl spatřuje v tomto: „...*nebo tam kde vím, že bude schopen odpovědět, tak ho vyvolám v tu chvíli, kdy vím, že toho bude schopen.*“ Pokud se probírá něco složitějšího, žáka nevyvolá, aby přímo odpověděl, ale například ho vyzve, aby něco zopakoval, aby mohl zažít pocit úspěchu. Vyučující je s prací žáka v hodině spíše nespokojen stejně tak s jeho výsledky.

Žák M: Žák říká, že zde žádný velký rozdíl nevidí, všichni píší stejné testy. Rozdíly vidí jen v tom, že se může při testech paní učitelky ptát a ostatní ne a dále že: „...*když máme dyslexii a neumíme to napsat to anglický slovíčko, tak nás z toho vyzkouší ústně.*“

R2 – třídní učitel / anglický jazyk

Tato respondentka má možnost porovnat práci slabší skupiny a té nejsilnější, protože učí obě dvě, jak říká: „*Ty hodiny se tedy vůbec nedají srovnat, protože ty děti prostě potřebují úplně jiný přístup.*“ Jako hlavní rozdíly v práci uvádí pomalejší tempo hodiny, častou změnu činností, dbát na to, aby žáci opravdu učivo pochopili. Problém podle ní nastane, pokud je tempo hodiny příliš rychlé, nebo se moc rychle přechází z různých aktivit do jiných: „*Oni strašně často ztratí zájem, když nechytanou, co mají dělat.*“

R3 – fyzika

R3 si myslí, že se jeho přístup k žákům s IVP není rozdílný, zvláště tedy u žáka M, jak říká: „*Speciálně u M není důvod, zvládá to, je šikovný, řekl bych až výrazně nadprůměrný...samozřejmě jsou tam drobné nedostatky se psaním, počítáním, ale to se jakoby schová.*“ Dále uvádí, že pokud by žák M něčemu během hodin nerozuměl, že mu vyjde vstříc: „*Ve fyzice se to bude lišit jedině v tom okamžiku, kdyby si o to M řekl, že třeba něčemu nerozumí, tak mu to přečtu, vysvětlím, ale zatím jsme na to nenarazili.*“ Vyučující je s prací žáka při hodinách spokojen, stejně tak s jeho výsledky.

Žák M: V tomto předmětu žák říká, že se při testu mohou učitele ptát, pokud něčemu nerozumí. Také vyzdvihuje, že mohou při hodinách pracovat s interaktivní tabulí. Testy mají všichni stejné

R4 – český jazyk

Podle R4 je základní předpoklad kontrolovat žáky s IVP nebo i ostatní, jestli vůbec pracují, na čem mají, například když se doplňuje nějaké cvičení apod. a těm, kteří to potřebují, poradí, nebo jim zadání dovysvětlí, jak říká: „*Samozřejmě u těch dětí, u kterých vím, že mají potíže, ať už mají IVP nebo nemají, tak k těm vždy dojdu a podívám se, jestli vůbec pracují, což je konkrétně u M časté, že přijdu a on jen kouká kolem a nic nedělá, co má.*“ Dále dává žákům s IVP delší časový úsek při písemných testech a také je otevřená otázkám, všichni žáci se mohou zeptat, pokud

něčemu nerozumí. Jako další podpůrný prvek R4 vrací písemné práce, pokud vidí, že je nějaké cvičení nevyplněné, zeptá se, jestli ho nepřehlédli nebo jestli tomu nerozuměli a žáci si mohou popřípadě test ještě dopracovat. Kratší procvičování, které píše často, žákům již nezkracuje, ale velké diktáty ano. Vyučující je s prací žáka v hodinách spíše nespokojen, ale s výsledky žáka spíše spokojen.

Žák M: Jako první, co na tuto otázku žák M řekl je: „*Projevuje se to tím, že se můžu poradit, ale jsou pak občas na mě kamarádi našťvaný, že by chtěli taky poradit, ale oni to uměj a já mám tu dyslexii...*“. Rozdíly dále spatřuje v tom, že při diktátech mu může být věta zopakována víckrát. Další rozdílnost vidí v tom, že chodí na tzv. praktickou češtinu ke speciální pedagožce, která: „*...mi pomáhá, abych mohl lépe psát, anebo nám dává oddechovky, takový cvičení různý*.“ Žák dále říká, že píše diktát o jednu větu kratší, a pokud je to těžký diktát dostane doplňovací cvičení.

R5 – matematika

R5 se žákovi M nevěnuje jiným způsobem než ostatním žákům, protože podle ní patří ve třídě k nejlepším³. Jako jediný problém uvádí slovní úlohy, jejich čtení a porozumění zadání, což se podle ní velice zlepšilo, jak říká: „*Tak třeba v minulém roce to fungovalo tak, že když psali písemku a byla tam slovní úloha, tak jsem se u něj zastavila a přečetla to s ním*.“ Vyučující je s prací žáka v hodinách a s jeho výsledky spíše spokojen.

Žák M: Žák tvrdí, že v tomto předmětu podle něj není žádný rozdíl, při písemkách se mohou ptát, ale žák říká: „*No mohl bych se zeptat, ale je to takový nepříjemný, takže se radši neptám*.“ Testy jsou v tomto předmětu pro všechny stejné.

³ Rozhovor byl realizován v listopadu 2013, na pololetním vysvědčení byl žák M z toho předmětu klasifikován stupněm dobře.

R6 – přírodopis, chemie

Respondentka mluví o příkladu, že pokud by například někdo přišel na náslech, tak by rozdíl nepoznal. O žákovi M se vyjadřuje následovně: „*Jak říkám, třeba M konkrétně v těch předmětech mu to jde, je dobrý, tak se snažím, aby ty úlevy byly minimální, protože si myslím, že by mu to spíše uškodilo.*“ Dále ale říká, že pokud by shledala, že selhává nebo má problémy, které vycházejí z IVP, tak by zasáhla. Vyučující je s prací žáka v hodinách spokojen a s jeho výsledky spíše spokojen.

Žák M: O těchto hodinách žák říká, že jsou pohodové. Paní učitelka na všechny počká, hodiny jsou podle žáka zábavné. Ptát se mohou i při testech a tuto příležitost žák M využívá.

R7 – dějepis, zeměpis

R7 jako jediný rozdíl v přístupu k žákům s IVP a bez, který nachází, je při psaní: „*Protože vím, že M hůř píše, je v tom psaní pomalejší, tak se ho většinou zeptám, jestli už dopsal.*“ Dále říká, že M to nevadí a také ještě neshledal situaci, kdy by se mu za to spolužáci posmívali: „*Naopak je to dobré, protože on ví, že si může kdykoli říct, pane učiteli počkejte ještě chvíli, já to nestíhám.*“ Na otázku, zda-li se to již někdy stalo, R7 odpověděl, že ano, ale zatím jen jednou. Jinak se ale snaží zejména při výkladu, aby přístup nebyl příliš rozdílný, aby nebylo poznat, že má žák M nějaké problémy. Osvědčilo se mu po výkladu pustit ilustrující animaci nebo nějaké video, což pomůže nejen žákům slabším, ale celé třídě. Vyučující je s prací žáka v hodině a s jeho studijními výsledky spíše spokojen.

Žák M: I když na tyto předměty mají stejného učitele, hodiny se liší. Na dějepisu je zápis vyučujícím žákům diktován všichni si píšou stejně, žák zde spatřuje problém, pokud se spolužáci baví a on neslyší: „*...takže se musím zeptat třeba dx, učitel je někdy trpělivý nebo ne.*“ Dřív, jak žák říká, si zápisky psali z prezentace a vyučující jim vždy řekl, co přesně si mají opsat. Píšou testy, někdy je ústní zkoušení. Při testech se podle žáka ptát nesmí, nastala i situace, že zadání nerozuměl a nemohl se zeptat. Oproti tomu na zeměpise si zápisky opisují z powerpointu.

Při testech se ale také nesmí ptát. Žák M nemá pocit, že by se přístup vyučujícího k němu lišil od přístupu ke zbytku třídy.

h) Jakými konkrétními způsoby probíhá implementace IVP žáka M ve Vašem předmětu?

R1 – anglický jazyk

R1 má třídy s pomalejšími žáky, jeden ze základních způsobů implementace IVP je práce s programem Jazyky bez bariér. Jako další, co žákům nabízí je možnost si učivo doma procvičit, vždy vědí, z čeho se bude psát test. Tato možnost, ale bývá jen málo kdy využita a v tom R1 spatřuje problém: *„Oni nechodí na hodiny připravení, jak bych řekla, že tak slabá polovina se tomu věnuje, jak má...ta druhá ne, takže učivo moc neumí, což poměrně slušně nabourává hodiny...protože děti, které jsou slabší a ještě k tomu nepřipravené, tak pak se s nimi téměř nedá pracovat.“*

R2 – třídní učitel / anglický jazyk

R2 vede kroužek Situační angličtina, kde se věnuje jen dětem se SPU. V těchto hodinách se snaží, aby děti nemusely moc psát, nepoužívají moc gramatická pravidla, snaží je naučit slovíčka skrze písničky, klade důraz na memorování a na stálé opakování. Bez opakování žáci vše velice snadno zapomenou. I přes tyto podpory a specifické metody má dojem, že: *„...stejně nedosahují lepší známky, jako že bych to s nimi vylepšila, jako že by měli 4 a po té situační angličtině to vytáhli na 3, to ne...ale myslím si, že v tom začínají mít radost, necítí se v tom ztracení.“*

R3 – fyzika

R3 k této otázce pouze dodává, že fyzika je v balíčku přírodovědných předmětů, takže se řídí podle IVP, které je v tomto paketu vytvořeno.

R4 – český jazyk

Respondentka nejprve poukazuje na to, že zvláště starší žáci, podle ní, už nechtějí být nějakým způsobem zvýhodňováni a dávají to najevo. Konkrétní implementace IVP v jejím předmětu probíhá skrze zkrácení diktátů a čtvrtletních prací, které pokud to jde, žáci píšou v reedukačních hodinách, aby měli možnost se ptát a bylo jim vše zodpovězeno. Dalším bodem je zmírněné hodnocení. A R4 dále popisuje: *„Stává se, že když se jim něco nepodaří, nějakou látku nezvládnou nebo nepochopili, tak jim to třeba neoznámkuji, vracím to právě do těch reedukačních hodin, aby si to mohli znovu opravit, znovu se k tomu vrátit.“*

R5 – matematika

R5 implementuje IVP žáka do hodin jiným hodnocením práce, kratším zadáním, pokud je to test na celou hodinu, některé úlohy z něj vyřadí. Dále říká, že žáci mají možnost se během hodiny zeptat, pokud něčemu nerozumí, ale vidí problém v nedostatku času v hodinách: *„...tam je samozřejmě problém, že na něj nemám časový prostor. Kdyby člověk pracoval jenom s ním, tak je to o něčem jiném.“*

R6 – přírodopis, chemie

Respondentka jako hlavní způsoby implementace IVP uvádí větší časový interval na vypracování písemné práce, možnosti nahrávek probírané látky na flash disk, dále se snažit udržet žákovu pozornost, například větším zapojováním do hodin. Jako další uvádí možnost kopírování zápisků, preferenci ústního zkoušení. Jako zajímavou informaci dodává, že často žáci s IVP mají lepší studijní výsledky než žáci bez IVP. Dále dodává, že si myslí, že na její předměty by IVP, vzhledem k náplni předmětů, být ani nemusel.

R7 – zeměpis, dějepis

Způsoby jakými R7 implementuje IVP žáka jsou například: shrnutí na konci prezentace, které si žáci píšou jako zápis do sešitu, snaží se být hodně názorný a dávat příklady, aby vykládanou látku žáci opravdu pochopili. Pokud vidí, že je žák M během hodiny rozhozený, tak se ho do hodin snaží aktivně zapojit. Testy se snaží

dávat pomoci zavřených otázek, pokud je otázka otevřená speciálně žákovi M otázku doplní o prázdné řádky, aby se mu lépe psalo. Pokud si při vytváření testů není jistý, jde za speciálním pedagogem a spolu vše zkonkultují: „Většinou když si třeba nejsem jistý, tak jdu za paní Z, aby na to koukla a řekla, které otázky jsou pro něj pochopitelné a které bych měl přeformulovat.“ R7 konstatuje, že žákovi M zeměpis velice baví a při hodinách je aktivní. Dále se s R4 shoduje na tom, že: „...ted' jsem si na M všimnul, přijde mi, že úplně nechce být upřednostňovaný vůči ostatním, někdy i řekne, abych mu nějaké ty výhody nedával.“

i) Případá Vám IVP jako efektivní prostředek při vzdělávání žáků s SPU ve Vašem předmětu? Pokud ano, v čem? Pokud ne, proč?

Tabulka č. 10: Otázka i)

	Ano	Spíše ano	Částečně
R1	*		
R2		*	
R3			*
R4	*		
R5		*	
R6		*	
R7		*	
R8		*	

Jak můžeme vyčíst z tabulky č. 10, všichni respondenti zaujímají k IVP a jeho efektivnosti kladný postoj. R1, R2, R4 a R8, ale poukazují na důležitost reedukačních hodin, bez kterých by aplikace IVP zdaleka neměla takové výsledky a to z důvodu nedostatku času v hodinách a velkého množství žáků ve třídě. Jako

základní předpoklad efektivnosti IVP považuje R5 spolupráci s rodinou, což se podle ní mnohdy neděje, rodiče žáků s IVP často nikdy ani neviděla. R6 považuje IVP hlavně za důležitý nástroj pro učitele, aby si uvědomil, kde má žák problém a mohl ho efektivně řešit: „...*pokud mi odevzdá zápis z laboratorních prací v té podobě, jaké to odevzdá, tak nedostane 4, ale musím zohlednit, jak pracoval, než ten vlastní výstup.*“ R7 považuje za největší efekt, který IVP přináší, že žáci nejsou vyčleňováni a mohou navštěvovat běžnou základní školu.

Otázka i) vypadala pro speciálního pedagoga R8 takto: **Připadá Vám IVP jako efektivní prostředek při vzdělávání žáků se SPU? Jak to podle Vás funguje?**

R8 situaci u nich na škole celkově shledává jako pozitivní a fungující. Otevírá otázku, zda-li je nějaká předepsaná forma, jak má IVP vypadat a dochází k závěru, že podle ní jednotná forma neexistuje. Existuje pouze doporučená forma, kterou si jako škola upravili a ta se nejen jim zdá funkční. Když ve škole byla kontrola koncept jejich IVP se jim velmi líbil. R8, ale překvapilo že: „...*v podstatě nikdo ty plány nekontroluje, když jsem do této funkce nastoupila, myslela jsem, si, že je budeme někomu předkládat, nebo že to bude někdo kontrolovat, ale v podstatě ne. Ani kdybychom je neměli, tak to nikomu nevadí.*“ Například při poslední metodické kontrole z poradny, která je jednou nebo dvakrát do roka, je pracovnice ani nechtěla vidět. Jako další negativní aspekt poukazuje na laxnost rodičů, žádost pro ně musela také vypracovat, protože to, co jim od rodičů chodilo předtím, bylo nepoužitelné. Žádost rodičům, kteří projeví zájem, pošle předvyplněnou a často se stává, že musí rodiče ještě urgovat, aby podepsanou žádost dodali. Dále uvádí systém, kdy jí čtvrtletně vyučující stručně sepíší, v čem má daný žák problém, nebo pokud je problém v komunikaci s rodiči a situace se dále řeší. Speciální pedagog má tedy stále obraz o všech žácích se SPU a jejich aktuální situaci, ve škole, tak i v rodině.

Po všech položených otázkách, jsme se ještě respondentů zeptali, zda-li chtějí něco dodat. Pár z nich po lehkém váhání začalo mluvit a jejich výpovědi jsou velmi zajímavé. Jako jeden návrh na zlepšení současné situace navrhuje jeden z dotazovaných dělení hlavních předmětů český jazyk-matematika-cizí jazyk podle schopností žáků, stejně tak jak tomu je u cizích jazyků nyní. Podle tohoto respondenta se na tomto nápadu shoduje více vyučujících, pomohl by předcházet neúspěchům slabších žáků a naopak by nebrzdil ty silnější, kteří momentálně odcházejí na víceletá gymnázia. Dva respondenti k této otázce vyjadřují obavy z toho, že je diagnostikovaných dětí a IVP stále více a rodiče místo toho aby, když má dítě SPU s ním více pracovali, si špatné školní výsledky omluví tímto dokumentem, který v tu chvíli ztrácí efekt. Často respondenti v této problematice používají spojení *zneužívání IVP rodiči*. Jako východisko jeden respondent vidí v kladení většího důrazu na vysvětlování žákům, že je to pouze na nich, aby na sebe vzali odpovědnost sami za sebe. Další názor, který se již objevil v otázce f) je následující: *„Přijde mi, že pravidla, aby žák dostal IVP nebo i byl diagnostikován jako žák se SPU jsou dost volné.“* Speciální pedagog zmiňuje fakt, že vyučující jsou mnohem více otevření této práci, pokud nejsou zahlcováni dokumenty, proto také tuto práci za ně vykonává. Jak říká: *„Jsem jakýsi prostředník, diplomat“*, což zcela ilustruje funkci školního speciálního pedagoga. Dále také poukazuje na fakt, že pokud je pro práci s dětmi se SPU a integraci těžších poruch nakloněn ředitel a pro zaměstnance je to tedy nepsaná povinnost, školní speciální pedagog má svoji práci velmi usnadněnou.

4.3.2 Žák se SPU na 2. stupni

Žákovi bylo položeno sedm základních otázek. Nejobsáhlejší část žákovi výpovědi, je již zakomponovaná v kapitole 4.3.1 *Vyučující* a to v otázce g). Zbylé žákovi odpovědi jsou uvedeny v této kapitole.

Informovanost žáka

Žák se zřejmě s termínem specifické poruchy nesetkal. Na otázku zda-li ví, co pojem znamená odpověděl, že neví. U pojmu dyslexie již ale věděl, jeho definice zní: *„Dyslexie je vlastně porucha, menší porucha, že ten kdo píše, tak napíše špatně písmeno, nebo čte místo písmene – místo áčka dá é nebo u a tím se splete.“* Jeho definice jako kdyby vycházela přímo z teorie deficitu dílčích funkcí. U pojmu dysgrafie řekl, že při této poruše člověk špatně píše ale i maluje. Termín dysortografie nikdy neslyšel. Poprvé se o tom co tyto pojmy znamenají, dozvěděl od matky, zhruba ve 3. třídě.

Na otázku, co je to individuální plán nejprve řekl, že tento pojem nikdy neslyšel. Po lehkém naznačení, o co by se mohlo jednat, si vzpomněl, že tento dokument podepisuje na začátku školního roku. Obsah IVP žák spatřuje jen v možnosti docházet na reedukační hodiny ke školní speciální pedagožce. To proč má IVP on, ví, odpověděl: *„Protože mám dyslexii a dysgrafii. Musí mi jako pomáhat, jinak bych třeba špatně četl a dostával 3...4...5.“* To co je přesně napsané v jeho IVP neví. Domnívá se je tam uvedeno pomáhat dítěti s dysgrafií a dyslexií. Chtěl by vědět, co v něm je. Na otázku, zda spolupracuje na jeho vytvoření, odpověděl ano, ale jak konkrétně nevěděl, změnil tedy svoji výpověď, na ne spolupracuji.

Jako poslední otázku jsme se žáka zeptali, jestli si myslí, že je pro něj dobré mít IVP a pokud ano tak v čem? Žák si myslí, že to dobré je. A to proto, že mu je dovoleno se například ptát při testu, pokud to vyučující nedovoluje. Dále, že má zkrácený diktát o jednu větu v předmětu český jazyk. Jako další pozitivum považuje možnost docházet na reedukační hodiny. Na otázku jestli to má i nějakou nevýhodu, po zamyšlení odpověděl, že nemá.

Se svými studijními výsledky je žák spokojen. Kromě matematiky, ale doufá, že ta se mu to podaří zlepšit.

4.3.3 Rodič žáka se SPU

Dotazovaný rodič žáka M byla jeho matka, bylo jí položeno celkem sedm otázek. Její výpovědi zhodnotíme v této kapitole.

Informovanost rodiče

Matka se poprvé dozvěděla, co jsou to specifické poruchy učení až při diagnostice svého třetího dítěte, syna M. Její bratr měl sice také problémy, ale říká, že v té době se tomu nepřikládala žádná váha. Matka se poprvé s pojmem individuální vzdělávací plán setkala, až při podepisování tohoto dokumentu u školní speciální pedagožky. Její definice IVP zní takto: „*Má to být propojení učitele s rodičem, informace o tom, co a jak probíhá a v jakém předmětu se k němu jak chovat...takový doklad, že o sobě obě strany vědí.*“

Individuální vzdělávací plán

Matka žáka M. považuje IVP jako naprosto nutný prostředek, bez kterého by podle ní její syn nemohl chodit do běžné základní školy. Dále říká, že ale obecně to posoudit nemůže, ví, že například ve třídě jejího syna je diagnostikovaných poměrně dost dětí. Vyjadřuje se, že v jejich případě, je to jistě oprávněné.

Na otázku zda má možnost do IVP svého syna nahlížet odpověděla, že má. Říká, že si dokument přečte vždy, když ho jednou za rok podepisuje. Připomínky nebo výhrady k jeho obsahu nikdy neměla, aspoň od té doby, co jeho základní kostru napsala psycholožka z Prahy 4, kterou matka velmi vyzdvihuje. A to z důvodu, že byla jediná, která detailně rozepsala metody práce v jednotlivých předmětech. Do té doby měla matka následující zkušenost: „*...předtím vždycky řekli na dvě stránky, že je podprůměr a že by měl jít do zvláštní školy.*“

Matka také může porovnat časy svého dítěte ve škole bez IVP a s IVP. Zásadní rozdíl vidí v tom, že je zde teď systém, který předtím zoufale chyběl. Jako klíčovou osobu v celé situaci považuje školního speciálního pedagoga, jak říká: „*Je taky tady možnost, že je tu ten vztyčný bod paní učitelka Z., protože předtím jsem musela obcházet ty lidi sama, byl to hrozný chaos, ty učitelky to nebraly vážně, takhle se to teď bere, že je to dokument, nějaký status quo, které se musí*

respektovat.“ Dále situace popisuje jako zklidněnou a to jak ze strany rodičů, tak hlavně dítěte. IVP považuje za velice přínosný.

Individuální vzdělávací plán považuje matka za velmi efektivní. Největší a nejdůležitější efekt vidí ve snížení stresu dítěte ze školy. Smysl IVP spatřuje v možnosti integrace, jak říká: *„V životě budou potkávat taky spoustu takových lidí, tak ať nejsou izolovaní.“* Jako poslední v čem spatřuje IVP jako efektivní je informovanost rodičů o tom, jaká je situace jejich dítěte a díky tomu možnost vytvoření si adekvátních nároků na něj. A ve výsledku i možnost se s aktuální situací smířit.

Se studijními výsledky žáka je spokojená a to ve všech předmětech, jak dodává: *„Já už nemám žádná velká očekávání, pro mě je jakýkoliv malý drobný posun velkým krokem.“* Klad situace spatřuje hlavně v tom, že vidí, že ho škola zajímá, že z ní nemá stres, jak říká: *„Takže jsem spokojená, hlavně vidím, že ho to baví a fakt se zajímá...i na doučko se těší, už to bere jako samozřejmost.“*

Na závěr dodává, že by tento typ vzdělávání doporučila všem rodičům a školám: *„Měla jsem zkušenost v té mateřské škole, kde dali každou drobnou poruchu dohromady s někým opravdu neintegrovatelným a to si myslím, že je pro to dítě horší...lepší je mít víc takovýcho dětí v normálních třídách, než je izolovat, takže bych to doporučila všem.“*

Diskuze k výsledkům

Z praktické části této bakalářské vyplývá hned několik bodů k diskuzi a obecných závěrů. Jako první můžeme prohlásit, že vyučující nejsou z vysokých škol dostatečně informováni o problematice specifických poruch učení ani o možnostech aplikace individuálního vzdělávacího plánu. Myslím, že zařazení předmětu například s názvem *Práce s individuálním vzdělávacím plánem u dětí se SPU* na pedagogických fakultách do univerzitního základu by vzhledem k nárůstu těchto žáků ve školách běžného typu a zároveň nedostatkem školních speciálních pedagogů, bylo jen přínosem pro všechny strany.

Obecně ve škole, kde byl výzkum prováděn, probíhá práce s žáky se SPU, kteří mají IVP velmi kvalitně a v podstatě ukázkově zpracovaný. Hlavním důvodem je profesionální práce a přístup tamní školní speciální pedagožky a otevřený přístup ředitelky školy. Bez těchto dvou osob by vzdělávání žáků se SPU, dle mého názoru, nemohlo probíhat, tak jak probíhá doposud.

S žáky se SPU se zde pracuje efektivně, i když by IVP mohli vyučující používat více. V podstatě je to jen dokument, který není úplně aktivně používán. Dle mého názoru je to ale zapříčiněno kladnou, nad rámecovou aktivitou školní speciální pedagožky. Vyučující tedy potřebné informace čerpají přímo od ní a nemusejí nahlížet do tohoto dokumentu. Z výpovědí respondentů vyplývá, že IVP, pokud je vyučující empatický a má přirozený talent, by bylo potřeba jen kvůli zohlednění výsledného hodnocení žáka.

Dalším zjištěním je, že někteří oslovení vyučující často žákům zakazují se při testech ptát. Domnívám se, že dávat žákům opravdu *vřele* najevo, že se mohou vždy zeptat, nebo si ověřit, jestli zadání dobře pochopili, není nic špatného. Mělo by se u žáků více podporovat vědomí toho, že zeptat se, nebo si ověřit zda zadání pochopili správně, není známka slabosti, ale zdravé sebereflexe.

Dále z výzkumu plyne zjištění, že ve školách spíše neprobíhá efektivní kontrola individuálních vzdělávacích plánů a hlavně kontrola jejich aplikace v hodinách. Domnívám se, že to může být velký problém, zvláště u škol, které s tímto dokumentem a potažmo se žáky se SPU neumí pracovat a přesto tuto možnost rodičům nabízí.

Dalším zjištěním vyplývajícím z této práce je, že pokud je ředitel školy této problematice otevřený, je pozice školního speciálního pedagoga velmi usnadněna a otevírá to možnosti kvalitní spolupráce mezi vyučujícími a školním speciálním a pedagogem a také možnosti práce s těmito dětmi, tak aby se dosáhlo kvalitních výsledků.

Co se týče žákovy informovanosti, shledávám ji jako nedostačující vzhledem k jeho věku. Obecně si myslím, že je toto téma s žáky se SPU, ale i těmi intaktními málo rozebíráno. Škola by tomuto mohla věnovat nějaký prostor například na třídnických hodinách apod. Z provedeného šetření vyplývá, že matka žáka má informace dostačující.

Jako poslední, bohužel negativní bod k zamyšlení, který z práce vyplývá nepřímě, je neexistující norma pro diagnostiku specifických poruch učení. Bohužel se často můžeme setkat s tím, že pokud rodičům v jedné poradně doporučení na IVP nedali, v jiné poradně se tak stane. Dle mého názoru má tato chybějící norma, nebo jednotící diagnostické postupy velice negativní dopady a to jak na samotné žáky se SPU respektive bez SPU, tak na vyučující, kteří musejí se špatně diagnostikovanými žáky pracovat.

Závěr

V teoretické části této bakalářské práce jsme představili základní dělení a charakteristiky specifických poruch učení. Dále jsme se seznámili se systémem podpory vzdělávání u těchto žáků a s dokumentem individuální vzdělávací plán. Tyto informace nám poskytly potřebný základ pro výzkum v praktické části.

Z výzkumu v praktické části, jehož hlavními cíli bylo, zaprvé zjistit informovanost vyučujících, žáka se SPU a jeho rodiče o problematice SPU a možnostech práce s IVP a za druhé zjistit, do jaké míry je práce s IVP na škole efektivní. Došli jsme k závěru, že vyučující nejsou z VŠ dostatečně informováni a získané informace získali až během praxe a to díky ředitelce školy, která se této problematice věnuje. Žák se SPU nemá dostatečné znalosti o problematice a to zejména o dokumentu IVP. Rodič se dostatečně vzdělal po diagnostice poruchy svého dítěte sám. Ohledně efektivnosti IVP nebyli respondenti jednotní. Obecně můžeme z výsledků říci, že IVP jako takový je na škole, kde byl výzkum prováděn, kvalitně zpracovaný a nabízí kvalitní podklad pro vyučující. Vzhledem k výborné práci speciálního pedagoga je ale na škole využíván málo.

Můžeme tedy prohlásit, že práce splnila cíle, které jsme si na začátku vytyčili.

Do této práce se již nevešla analýza dotazníků, které mapují, jak vyučující ve svých hodinách implementují obsah IVP pro daný předmět. Dotazníky jsou k nahlédnutí v příloze č. 3. Práce tedy nabízí další možnosti k rozpracování, které by se mohlo detailněji věnovat samotné implementaci obsahu IVP v hodinách.

Seznam použité literatury

- FISCHEROVÁ a kol. *Výroční zpráva – školní rok 2012/2013* [online]. Základní škola a Mateřská škola Dolní Břežany, 2013. Dostupné z: <http://www.skolabrezany.cz/a/a9369.pdf>.
- GOŠOVÁ, V. Dyskalkulie. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 28. 7. 2011 [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Dyskalkulie.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 408s. ISBN 80-7367-040-2.
- Integrovaní žáci. *ZŠ Ohradní* [online] © 2010 [cit. 2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.zs-ohradni.cz/spu/integrovani-zaci>.
- Internetová jazyková příručka* [online] Ústav pro jazyk český, Akademie Věd ČR v.v.i. [cit. 2013/10/20]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=123>.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. 384s. ISBN 978-80-247-3030-1
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení*. Vyd. 2. Praha : Nakladatelství D + H, 2008. 64s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; BUDÍKOVÁ, J.; BARTOŠOVÁ, B.; ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Praha : Nakladatelství D + H, 2009. 158s. ISBN 987-80-87295-00-7
- KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2011. 168s. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KUČERA, R. and daughter. *ABZ slovník cizích slov* [online]. © 2005 – 2006 [cit. 2013-10-20]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz>.
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha : Nakladatelství Academia, 2009. 879s. ISBN 978-80-200-1351-4
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2006. 269s. ISBN 80-246-1173-2.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. V. kapitola: *Poruchy duševní a poruchy chování* [online]. © Ministerstvo zdravotnictví ČR 2008-2012 MKN-10 [cit. 2013/10/19]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

MICHALOVÁ, Z.; PEŠATOVÁ, I. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Vyd.1. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. 116s. ISBN 978-80-7372-815-1

PIPEKOVÁ, J a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno : Paido, 2010. 401s. ISBN 80-7315-120-0. kapitola: Bartoňová M., *Specifické poruchy učení*

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2010. 333s. ISBN 978-80-7367-817-3.

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

RÝDLOVÁ, D. *Dyslexie, smutek, mindráky a já*. Vyd. 1. Chomutov : IDEAS ADVERTISING s.r.o., 2010. 73s. ISBN 978-80-254-8192-9

STEIN, J. *Dyslexia—Impaired Temporal Information Processing?*[online]. Annals New York Academy of Science. Červen 1993, roč. 682, 83-86s. [cit. 2014-2-23]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1993.tb22961.x/abstract>.

Vyhláška č.147/2011 [online], v platném a účinném znění. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

Wikipedie Otevřená encyklopedie [online]. © 2006 Wikimedia Foundation [cit. 2013/20/10]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/>.

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

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informační dopis.....	60
Příloha č. 2 – Ukázky z přepsaných rozhovorů	61
Příloha č. 3 – Vyplněné dotazníky, zjišťující plnění obsahu jednotlivých IVP.....	74
Příloha č. 4 – Individuální vzdělávací plány.....	85
Příloha č. 5 – Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou	
Příloha č. 6 – Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce - Evidenční list	

Příloha č. 1 – Informační dopis

Dobrý den,

jmenuji se Anna Čápková a jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, ve 3. ročníku na oboru Speciální pedagogika.

Ráda bych Vás požádala o spolupráci na mé bakalářské práci s názvem *Efektivnost individuálně vzdělávacího plánu u dětí se specifickými poruchami učení na 2. stupni*. Jednalo by se o polostrukturovaný rozhovor s Vámi, vyučujícími, rodičem a vaším dítětem. Vždy s každým individuálně. Rozhovor by netrval déle než 45min a byl by nahráván na diktafon. Jména a osobní údaje budou v práci změněny, nemusíte se tedy obávat o jejich případné zneužití jinou osobou.

Rozhovory by probíhaly v budově školy.

Na dohodnutí data se můžete obracet přímo na mne (andulkacapova@seznam.cz) nebo na paní magistru Janu Zapotilovou.

Výsledky práce Vám po dokončení budou k dispozici.

Předem děkuji za spolupráci.

Anna Čápková

Příloha č. 2 – Ukázky z přepsaných rozhovorů

R1

Vyučující Anglický jazyk

1. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem specifické poruchy učení?

Na škole. *A jakou jste studovala školu? Přimo specku. A byly pro Vás tyto informace užitečné později? Nebyly dostatečný. Nevim, jak je to teďko, ale dřív to teda byla hodně slabá škola, nebo obor jako slabý. Nevim, jak je to teďko, to netuším ale teda v tý době slabý. Informace byly nedostačující, ale na druhou stranu bych to od školy ani nečekala teda. Ale nicméně jako obor, že ta škola mohla bejt mnohem zajímavější, než byla. Takže informace jste si pak sama dostudovávala? Ano, tak.*

2. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem Individuální vzdělávací plán a s jeho možnostmi aplikace v praxi?

No jestli jsem to slyšela ve škole, to je možný, to si nepamatuju, ale samozřejmě pak ve škole, když jsem začala učit. A já učim krátce, takže pro mě to po těch letech, bylo nový, ale vim, že to existovalo, ale co to konkrétně obnáší, to jsem teprve poprvé pobrala, až když jsem v tom přímo začala pracovat.

3. Myslíte si, že IVP u dětí se SPU je nutný prostředek pro vzdělávání (integraci) nebo se tato problematika přeceňuje?

Já bych řekla, že se to dá říct obojím způsobem. Je to potřebný, aby ty děti měli individuál a podle něj pracovali na jednu stranu, na druhou stranu mi přijde, že se k těm dětem poměrně, bych řekla individuálně přistupuje, i když nemaj žádný IVP, prostě to tak automaticky vyplyne od těch učitelů, teda aspoň co vidim kolem sebe, tak automaticky se tomu dítěti nějakým způsobem ulevuje. Samozřejmě když mám známkovat a teď bych to měla zohlednit tu známku tak na to ten papír potřebuju, abych to mohla zohlednit. Ale jinak si myslim, že většina z nás k tomu přistupuje, že jestli maj papír nebo nemaj papír, tak ty děti -stejně jim nějakým způsobem pomůžem. *Takže kdyby IVP nebylo? Tak si myslim, že stejně by se s tím dítětem pracovalo odlišně a pomáhalo se mu víc, nebo spíš bych řekla, byl by zohledňovaný, ale zase na druhou stranu by se tam nedalo opřít o tu známku žejo. Tam by zase nebylo možný zdůvodnit, proč má o stupeň nebo o dva stupně lepší známku, než ve skutečnosti mu náleží.*

4. Podílíte se na tvorbě IVP žáků se SPU, které učíte? Pokud ano, jak konkrétně?

Připravuju pro něj tu osnovu výuky, takže v tom plánu, je uvedený co to dítě má umět a v jakým rozsahu. Ale víceméně bych řekla, že je to papír, kterej zůstává papírem a moc se oboustranně nepoužívá. Připadá mi to skutečně, že je to jenom list, který je připravený, ale v podstatě mi nepřipadá, že by to mělo nějakou váhu pro mě nebo pro toho rodiče.

5. Nahlížíte během roku do IVP žáků - například žáka M, popřípadě jak často?

Nenahlížím do IVP, protože nemám důvod nebo potřebu nahlížet do IVP, ale každopádně si hlídám kdo má IVP, kdo má zohlednění a spíš tím tu výuku redukuju, než že by dělal něco jiného než ty ostatní děti. Takže tam ani není důvod nějak nahlížet do plánu.

6. Můžete s někým konzultovat případné nejasnosti s aplikací IVP ve Vašem předmětu? Pokud ano, s kým? Pokud ano, už jste tuto příležitost využila?

Rozhodně, rozhodně. S pani učitelkou Z. a s ní je spolupráce naprosto výborná, takže tam cokoli potřebuju, tak se obracím na ní a myslím, že ani není potřeba se obracet, protože ona nám ty věci předkládá v podstatě průběžně, takže jsme s tím seznamovaný, takže v podstatě ji ani nemusím vyhledávat, protože ty informace dostanu dopředu. A někdy teda když něco potřebuju tak to od ní vyzjistím.

7. Liší se Váš přístup práce ve Vašem předmětu s žáky se SPU, konkrétně u žáka M oproti žákům bez IVP? Pokud ano, v čem konkrétně?

Někdy se to liší, někdy ne. Pokud se to bude lišit, že bude dělat něco rozdílného, bude mít zadaný jiný úkol a pokud ne, tak to bude spíš tím, že těm dětem, kterým vim, že jim to nejde tolik, tak těm dám třeba zjednodušený otázky. Nebo tam kde vim, že bude schopen odpovědět, tak ho vyvolám v tu chvíli, kdy vim, že bude schopen odpovědět. Anebo třeba pokud je to náročnější, tak se pokouším ho z toho vynechat, nebo se ho na to neptám, nebo po někom něco zopakuje, aby se do toho nějak začlenil, ale v tu chvíli to třeba ani nemusí bejt znát.

8. Jakými konkrétními způsoby probíhá implementace IVP žáka M ve Vašem předmětu?

Základní který tam je začlenění, tak je to, že děti pracují s programem Jazyky bez bariér, což je pro mě základ pro děti, který mají ívépéčka nebo zohlednění. A vzhledem k tomu, že já mám ty skupiny dětí, který jsou obecně pomalejší, to znamená, že mám druhou nebo třetí skupinu, tak tím pádem s většinou těch dětí pracuji obdobně, protože tam mám ty děti, který jsou na chvostě, takže tím pádem pracujeme všichni nebo teda většina tímto způsobem. S tím, že oni mají doma možnost si ty věci procvičit, což bych řekla, že ty děti až tak tolik doma nedělají, což je teda pro mě docela...*problém?*....ano, je to problém, protože oni nechodí připravený do hodiny, já bych řekla, že tak slabá polovina se tomu věnuje, jak má. Tudiž chodí připravená na hodiny. Ta druhá polovina se na to doma moc nepřipravuje, takže to moc neumějí a řekla bych, že to poměrně slušně nabourává hodiny. Protože děti, který jsou slabší a ještě k tomu nepřipravený tak pak se s nima téměř nedá pracovat.

9. Případá Vám IVP jako efektivní prostředek při vzdělávání žáků s SPU ve Vašem předmětu? Pokud ano, v čem, pokud ne, proč?

To je asi to, co jsem řekla na začátku. Pokud ano, tak rozhodně kvůli té známce, abych mu mohla zohlednit známku. A to ne, že bych ho stejně zohlednila, tím chci říct, že mu ulevím, nebo že mu dám možnost pracovat, tak aby to pro něj bylo přijatelný a to bych mu dala stejně tak i kdyby neměl IVP. *Takže je podle Vás efektivní?* Efektivní to vidím ještě v tom, že když ty děcka mají IVP, tak docházejí na ty individuální hodiny, což bych řekla, že je obrovské benefit. *Takže myslíte, že kdyby IVP nebylo, že by to mohlo fungovat?* Ani ne, řekla bych že ne. Tam kde už jsou to těžší případy a ty děti mají být začlenění do školní výuky klasický tak tam si myslím, že je to potřeba. Ty zohlednění tam bych si tím teda hodněkrát polemizovala, ale u toho IVP bych řekla, že je to na místě.

Chcete ještě něco dodat?

Spíš jsem překvapená, že ty děti...čekala bych, že budou připravenější na hodiny. To bych řekla, že teda i ze strany rodičů bych čekala, že se tomu budou věnovat a pokud to nejde, takže se tomu o to víc budou věnovat a tak to není. To bych řekla, že je docela problém.

Co už nás tady napadlo, že ideální by bylo, pokud by se žáci rozdělili podle schopností na hlavní předměty. Kdyby tohle existovalo ve školství, kdyby se dělila matematika, čeština a cizí jazyk, kdyby ty děti měly jiný úroveň, tak si myslím, že by ty děti slabší mohly pohodlně být ve stejné škole jako ty děti normální. A to si myslím, že se neděje žejo. Jenom někde se to dělá. V jazycích nám tohle vychází velmi dobře. Já si myslím...my jsme se tady o tom i bavili s ostatními, že by to

vůbec nebylo špatný. Já jsem to už slyšela z více pohledů a jsem rozhodně pro to. Kdyby se to dalo takhle dělit a ty děti by nemuseli chodit do nějakých speciálních škol, pokud to není úplně nutný zase, tak si myslím, že tohle dělení je úplně ideální. Mně připadá, že je lepší, když ty děti jsou pohromadě, než když se strkají do jiných škol. Ale zase ten jejich handicap je tak obrovský, že ty děti na to doplácí žej. Doplácí na to dobří děti, doplácí na to oni. Tohle dělení si myslím, že kdyby bylo uzákoněný, že by to byla povinnost, tak mám pocit, že nemusejí tím pádem být ani nějaký gymnázium. Ty děti dobří takhle odchází, protože tady na těch školách to, pak ty úroveň padají dolů.

R4

Vyučující český jazyk

1. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem specifické poruchy učení?

Tak poprvé na střední škole, protože jsem dělala střední pedagogickou školu, tam jsme měli pedagogiku, takže v rámci toho předmětu, pedagogiky. Ty základní informace mi určitě pomohly a potom paní učitelka Z., to co bylo potřeba pro konkrétní případy, tak jsme se dozvěděli potřebné informace.

2. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem Individuální vzdělávací plán a s jeho možnostmi aplikace v praxi?

Tak to poprvé vloni, když jsem tady nastoupila a začala jsem učit jako učitel, protože nemám vystudovanou pedagogickou školu vysokou, takže až tady, když jsem byla postavená před ten problém, tak teprve tady jsem se s tím seznámila.

3. Myslíte si, že IVP u dětí se SPU je nutný prostředek pro vzdělávání (integraci) nebo se tato problematika přeceňuje?

Asi záleží na tom, jak je ta porucha závažná. U těch základních poruch, nebo pokud jsou ty poruchy v základní míře, tak naopak bych řekla, že se to možná i přeceňuje, protože když si dojdou na nějaké vyšetření ty děti, tak já mám třeba teďka třídu, kde skoro každé to dítě má papír na nějaké jakoby zohlednění a mě to přijde, že to jsou spíš výmluvy pro ty děti, nebo možná ještě lépe pro rodiče, ještě spíš pro rodiče. Za nás taky bylo spoustu takových dětí a prostě se musely víc učit. Nejsou tak nadané, my jim rádi pomůžeme, rádi je třeba zohledníme tím, že jim

dáme víc času, ale nutně na to jakoby nepotřebují mít spoustu papírů. Ale potom v případě, že je ta porucha větší a závažnější tak to určitě svůj smysl má.

4. Podílíte se na tvorbě IVP žáků se SPU, které učíte? Pokud ano, jak konkrétně?

Podílím se pokud mám ve třídě děti s IVP, což mám. Asi 5 jich mám v současné době. A podílím se teda pro češtinu s tvorbou IVP. V podstatě akorát s tím, že se tam tedy vyplňují nějaké ty informace, které je třeba. Ale nějak zásadně bych řekla, že tu náplň neovlivňuju. Učí se prostě standardně, to co všichni ostatní. Akorát ty metody bývají třeba odlišné. Nebo potom samozřejmě ta náplň těch reedukačních hodin, to pomáhá.

5. Nahlížíte během roku do IVP žáků - například žáka M, popřípadě jak často?

Většinou už se k nim nevracím.

6. Můžete s někým konzultovat případné nejasnosti s aplikací IVP ve Vašem předmětu? Pokud ano, s kým? Pokud ano, už jste tuto příležitost využila?

Konzultuji, konzultuji s paní učitelkou Z., když mám potíže. *Jak často tedy?* Není to zase tak časté, když mám pocit, že mají s něčím potíže, tak ji na to upozorním a ona spíš to zohlední v těch reedukačních hodinách. Já nemám příliš šanci, když je ta třída plná, je tam těch dětí spoustu, se jim individuálně věnovat, takže spíš jakoby vždycky přídu s tím, že mají s něčím nějakou potíž a ona to s nimi vlastně dokončí při těch reedukačních hodinách.

7. Liší se Váš přístup práce ve Vašem předmětu s žáky se SPU, konkrétně u žáka M oproti žákům bez IVP? Pokud ano, v čem konkrétně?

Asi se liší částečně v tom, že pokud pracujeme na některých cvičeních, tak já obecně teda procházím tu třídu, dívám se jak to těm dětem jde, kdo má problémy tak, tomu poradím u toho se zastavím a samozřejmě u těch dětí, u kterých vím, že mají potíže, ať už mají IVP anebo nemají, tak k těm samozřejmě vždycky dojdu, podívat se jestli *vůbec* pracují v první řadě. Což je konkrétně u M. časté, že přijdu a on jen kouká kolem a nedělá, co má. A když už pracují, tak jestli vědí na čem a potom samozřejmě při diktátech a při písemných pracích, mají prostě šanci, mají delší časový úsek a při těch písemkách mají šanci se prostě všichni zeptat na to, když něčemu nerozumí, nebo se tam dojdu podívat, jestli to jde. Vracím jim ty

práce, když mi to odevzdají, říkám tady máš cvičení nevyplněné, tak jako co se děje? Tak jim to ještě vrátím, aby si to mohly ještě doplnit a tak dále, takže...

- dotazník – Tady nevím u těch diktátů, protože u mě je to takové specifické my píšeme taková kratší procvičování pořád, tak ty jim nezkracuju, ty zůstávají nezkrácené, a velké kontrolní diktáty ty pak jsou zkrácené samozřejmě. A ústní projev, tak asi půl napůl.

8. Jakými konkrétními způsoby probíhá implementace IVP žáka M ve Vašem předmětu?

No dobrá otázka...já v podstatě asi ani nevím, je to spíš speciálně u těch starších dětí - mám pocit, že oni už ani nechtějí být zvýhodňováni. U M. je to obzvlášť vidět. Ale vůbec jako u těch dětí, a obecně ten můj přístup je spíš takový, je tomu příliš neučit, já tím, že mám tu třídu, kde je spousta dětí se SPU, tak je spíš vedu k tomu, aby dělaly prostě - máte víc času, můžete se zeptat, ale dělají v podstatě pořád tu samou práci. Takže říkám v této třídě spíš tím, že ty velké diktáty se zkracují, čtvrtletní práce se zkracují, pokud to alespoň trochu jde tak ty velké práce píšou v těch reedukačních hodinách, aby měli tu možnost, protože já tam nemůžu u nich stát a vysvětlovat jim každé zadání, takže aby měli tu možnost se zeptat a aby jim to bylo vysvětlené ještě podrobněji. Stává se, že když se jim něco nepodaří, nějakou látku fakt nezvládli nebo nepochopili, tak jim to třeba neoznámkuju, vracím to právě do reedukačních hodin, aby si to mohli znovu opravit, znovu se k tomu vrátit. Ale jinak v podstatě v té hodině, nijak zásadně, jako tady v tom hodnocení, ale jinak prostě pracují s těmi ostatními standardně, prostě když děláme cvičení doplňovací do pracovních sešitů tak, co stihnou, stihnou, opraví si s námi to, co zvládli. Jinak, no asi takhle.

9. Připadá Vám IVP jako efektivní prostředek při vzdělávání žáků s SPU ve Vašem předmětu? Pokud ano, v čem, pokud ne, proč?

Určitě připadá, a já vidím hlavní přístup právě v tom, že tyhle ty děti mají tu možnost těch reedukačních hodin, protože já to vidím, že když je čím je třída větší, tak tím menší je šance, aby se ten učitel během té hodiny k tomu dítěti dostal a dal mu prostě to potřebné vysvětlení a, i když se snaží to udělat, tak těch zbylých 20 dětí, tam potom začne dělat vylomeniny, takže nemá příliš šanci. A mají na to i klid a šanci to lépe pochopit, protože ty děti mají většinou, co sem si tak všimla, i potíže se třeba soustředit, ale ta třída tam samozřejmě není, teda v mých hodinách rozhodně není, úplné ticho a úplný klid, protože mám radši, když ty děti reagují, když vidím, že prostě to vnímají, a když mají problém, když se mnou jsou prostě

v dialogu. Takže chápu, že pro tyhle děti to pak je mnohem náročnější asi nějak pochopit nebo, nebo uchopit prostě ten problém. Takže ty reedukační hodiny jsou určitě veliké plus a pro děti, které mají takovéto problémy větší, tak se to určitě vyplatí. *Kdyby bylo IVP bez reedukačních hodin, tak si myslíte že by to úplně nefungovalo?* Myslím si, že by to nefungovalo tak efektivně, protože ten učitel v té hodině, když má třídu třeba 20 nebo já mám teď třeba 26 dětí, nemá vůbec šanci, tak nějakou šanci má, ale velmi malý prostor, aby se jim věnoval, i kdyby sebevíc chtěl, tak prostě ta třída velká to neumožní.

Chcete ještě něco dodat?

Myslím, že není třeba, asi ne.

R8

Speciální pedagog

1. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem specifické poruchy učení?

Tak na vysoké škole při studiu speciální pedagogiky, i když v té době to bylo, tak spíš okrajově jsme se to učili. Vyloženě to nebyl samostatný předmět, bylo to tak v rámci něčeho, ale jako samostatný předmět to rozhodně nebylo. Tak ono už je to asi 20let, co jsem studovala, nicméně začínal pojem integrace a v podstatě i moje diplomová práce byla na téma *Příprava učitelů na integraci*, tím že to jakoby vyloženě úplně začínalo. A když jsem dělala dotazníky tehdy mezi učiteli, tak ani nevěděli třeba, co to slovo znamená ani jako co, opravdu to.... V té době už třeba nějaký děti se SPU diagnostikované určitě byly na těch školách. Dělaly se spíš nějaký ty dys kroužky. Vyloženě jako předmět jsme se to neučili. *Musela jste si informace tedy potom dohledávat?* Ano, víceméně samostudium, různé kurzy.

2. Kdy a kde jste se poprvé setkal/a s pojmem Individuální vzdělávací plán a s jeho možnostmi aplikace v praxi?

Tak to vlastně až, tak buď taky v literatuře a v praxi až tady na škole, kde jsem učila na prvním stupni a začali jsem se těm poruchám učení věnovat víc, nebo respektive - nejdřív to bylo tady u nás na škole tak, že jsem já vedla odpolední diskuzní kroužky pro těch pár diagnostikovaných dětí, ale to bylo v té době třeba 3-4 děti jako. Na to že dneska jich máme integrovaných 11 a dalších poruch učení asi 18, takže tím, že se tomu věnujeme... Ale dřív, ty děti jakoby nebyly, jenom takový ty

vyloženě velký případy. S tím IVP jsem se setkala až, když jsme tady na škole zavedli tu funkci školní speciální pedagog, což tady dřív dělala jedna externistka tak ta jako, tím že já jsem ve své třídě měla děti který byly na integraci, tak jsme vypracovali plán, což je tak 8 let zpátky.

3. Myslíte si, že IVP u dětí se SPU je nutný prostředek pro vzdělávání (integraci) nebo se tato problematika přeceňuje?

Tak jako je i není nutný. Může se zdát, že je to jakýsi kus papíru, ale když ho už musí člověk vypracovat, tak se nad tím zamyslí, jo ten učitel si tak ňák uvědomí, co má to dítě za problémy, dostane se tomu učitelovi do ruky ta zpráva, většinou je s ní seznámenej třídní nebo češtinář, takhle se dostane i všem učitelům a uvědomí si, že se ta porucha promítá do všech předmětů jo, každé si myslí, že akorát tak čeština, možná nějaký jazyk, ale ono to tak není, ono kolikrát v ostatních předmětech je to podle mě daleko víc. My jsme tady měli bývalou zástupkyni, ta to úplně kritizovala, že to vypracováváme šíleně podrobně, že by stačila jedna A4, kde by bylo napsáno jako, je integrovaném a všechno mu budeme zohledňovat, že se to třeba zbytečně rozpitvává, což si tak jako úplně nemyslím. Na druhou stranu máme tady i děti, který ho nemaj vypracovanej, ale taky to funguje. Když ten učitel obzvlášť na tom prvním stupni, tak to jakoby nemusí bejt sepsaný na papíře. Na druhou stranu já těm učitelům říkám, aby to nepsali jen jako kus papíru nebo něco takovýho, ale že to jakoby pro ně, v tom smyslu, že si tam vymezej s těma rodičem, vymezej tam tomu žákovi nějaký povinnosti. Jestli je nebo není důležitěj, záleží i na tom, jak je zpracovanej. Někdo na to potřebuje papír a někdo nepotřebuje.

4. Stává se Vám, že za Vámi chodí vyučující konzultovat případné nejasnosti s IVP během školního roku?

Ne. *Sami od sebe tedy nepřijdou s nějakým bodem IVP, že si neví rady?* Jako že by přišli s tím bodem, to ne, ale jako opravdu hodně konzultujeme praktický věci, ale jako nevytahujeme k tomu ten papír. Jako určitě se na to hodně zvyklo, hele mám s tímhle problém, co mám teď dělat, nebo když jsou to žáci, kteří chodí ke mně, tak ten učitel mi řekne, co je zrovna za problém. To funguje jako hodně a u nás je celkem zvykem to rozebírat i společně jako třeba ve sborovně, ne jenom na poradě, ale i třeba velká přestávka, tak se tam všichni sejdou, tak někdo řekne, hele už jsem s ním bezradnej, jak to mám udělat? Tak někdo řekne nějaký nápad. Takže určitě o tý problematice mluvíme hodně a jsou zvyklí se obracet, to jo. Ale jako ne, že by přišli s tím papírem. Jako určitě se ptaj.

5. Podílíte na vypracování všech IVP na škole, nebo si je někteří učitelé tvoří zcela sami?

Ano, podílím. Kdybych je měla nechat, ať si je udělají sami, tak je nikdy nemáme, takže jako musím je neustále bombardovat a jako popravdě udělám jim takový návrh, který si mohou upravit, málokdo si to udělá vyloženě sám. Třeba paní učitelka X ta si to udělá sama, ale ostatní jako souhlasej s tím, co jim navrhnou, souhlasej se všim. Ne tak jako musíme odpovídat popravdě, je to tak, tu formu jim vypracuju, udělám to tak, že tam vypracuju ty obecné věci a to jim pošlu, vyplň si tohle, nebo jim to začervením, tohle si uprav, jak bys to chtěl ty, pokud toho žáka třeba přebíraj po někom, takže spíš takhle.

6. Případá Vám IVP jako efektivní prostředek při vzdělávání žáků s SPU, jak to podle Vás funguje?

Myslím, že to na naší škole celkem funguje. *Myslíte, že je to nastavené dobře, není zde příliš byrokratických úkonů, aj.?* Jako vedou se spory o tom, jestli je nějaká předepsaná forma. Což podle mě není jo. My využíváme takovou ministerstvem doporučenou, kterou jsem si malinko upravili na svoje poměry a asi kdybychom si to upravili víc, tak by to asi nikomu nevadilo. Ale takhle jsme už zvyklí a funguje to. Když jsem měla minulý nebo předminulý týden takovou metodickou kontrolu z poradny, tak víceméně byli nadšení, jak to máme krásný. Překvapilo mne, že to v podstatě nikdo nekontroluje, myslela, jsem si třeba, když jsem do téhle funkce nastoupila, tak že je budeme někomu předkládat, nebo že to někdo kontroluje. Ale v podstatě ne. Ani kdybychom je neměli, tak to nikomu nevadí. *Takže není oficiální kontrola, která by toto hlídala?* Ne, ne, ne... když přijede z té poradny, což má za povinnost jednou nebo dvakrát do roka přijet na tu metodickou kontrolu, tak teď je ani nechtěla vidět. Ale prostě nikam se to nepředkládá, je to v naší režii. V podstatě to u nás funguje tak, že si rodiče podají žádost, kterou jsme teda taky museli vypracovat, protože rodiče nám to posílali na kusech hadru jako... tak abychom to z nich dostali, tak já jim to vyplním pošlu jim to domu, rodiče to podepíší jo, takže takovej servis na všechno. Pak to vypracujeme. V podstatě pracuje se s tím do té míry, jako vim, že to má někdo třeba vyvěšený na nástěnce, obzvláště takový ty, co to samy ani nevypracovávali. Třeba takovej ten společnej IVP na zemák, děják, přírodák jeden učitel to má pověšený, koukne se jo, aby věděl. Ale spíš se ty učitelé baví o té formě, třeba někdo je zvyklej, „Hele *takhle vypadá velká prověrka myslíš, že ji ten a ten žák zvládne?*“, takže to podle toho upravíme nebo „*Může si to napsat u tebe?*“, protože tam je třeba složitý čtení, takže hledáme spíš ty formy, kdy ten žák to zvládne, nevím asi bysme to tak udělali i bez toho plánu. Pak teda jsme si zvyklí dělat ve čtvrtletí, pololetí a ve třičtvrtletí, že mi všichni učitelé napíší jen tak stručně, jestli to funguje nefunguje, ten žák... oni stejně ty děti chodí ke mně, takže já to vim, řekneme se v čem je problém, nebo i ty učitelé řeknou co mu nejde a tak najdeme cestičku, jak

to zvládnout. Ale tady děláme takový čtvrtletní hodnocení s tím, že když je tam nějak víc problémů a opakuje se to, nebo to nefunguje doma s rodičem, tak se s nima spojíme.

Chcete ještě něco dodat?

No že učitelé jsou taky víc ochotný udělat něco pro ty děti, když nemají starosti s tím papírováním, vědí, že tu jsem, že se mohou kdykoli zeptat a já jim pomůžu. Také dělám seznamy pro nové učitele, jaká bude jejich třída, kdo v ní je - jaké poruchy. Jsem jakýsi prostředník, diplomat. Musím zprostředkovávat dění mezi rodičem nespokojeným učitelem nebo naopak. Nejdůležitější je asi opora vedení, paní ředitelka je teda úplně skvělá, umí výborně pracovat s lidma. Učitelé vědí, že se touhle problematikou zabývá, že je to pro ni důležitý, tak je to jakoby „povinný“ a všichni to berou jaksi automaticky jo a když pochopí, že speciální pedagog je tu pro ně, aby jim pomoh, tak je to dobrý.

Jak se tomu paní ředitelka věnuje, tak máme třeba jednou do roka školení na tohleto téma (SPU) s paní Bednářovou, tak to je naprosto úžasná paní a třikrát jsme s ní měli takový delší semináře, všichni učitelé. Takže i to, že třeba se tam dozvedí něco víc, na těch vejškách se dozvedí, že ta porucha třeba existuje, ale to je všechno.

Rozhovor žák

1. Slyšel si někdy některé z těchto slov? Pokud ano, kde? Víš, co znamenají?

Specifické poruchy učení? ...ne.

Dyslexie? Ano.

A co to znamená a kdy poprvé jsi to slyšel? Poprvé jsem to slyšel ve 3. třídě asi tak a dyslexie je vlastně porucha, menší porucha, že ten kdo píše, tak napíše špatně písmeno, nebo čte místo písmene, místo áčka dá é nebo u a tím se splete.

Dysgrafie? Dysgrafie? To je vlastně o tom, že špatně píše nebo maluje, že mu to moc nejde.

Dysortografie? To jsem nikdy neslyšel.

Takže kde si se poprvé dozvěděl, co tyto slova znamenají? Doma, doma jsem se to poprvé dozvěděl, co to znamená nebo co to je. *A kdo ti to řekl?* Máma.

2. Víš, co je to Individuálně vzdělávací plán? Pokud ano, co to je?

Ne tak to jsem asi nikdy neslyšel. *A takový ten papír jak na začátku školy podepisujete to je co?* Jo tak tamten, jo že si nás ve škole vezmou nějaký učitelé a ten předmět, kterému nerozumíme, nám vysvětlej. *Podpisoval si nějaký papír?* Jo no, na začátku školního roku. *Když už sis vzpomněl, co to je, řekneš mi, co si myslíš, že na tom papíru je napsáno?* Pro rodiče, aby to vyplnili, jestli bude chodit k tý paní učitelce Z. anebo nebude chodit. A když se napíše ano, tak tam bude chodit a někdy v případech, že to dítě to třeba češtinu neumí a nechodí k tý učitelce (paní učitelka Z.), tak učitelka na češtinu dá papír rodičům, aby si ho přečetli, napsali ano nebo ne a to dítě bude chodit k tý paní učitelce (paní učitelka Z.). *Myslíš si, že to je všechno už, nebo tam je ještě něco?* Ne, to bude všechno.

3. Víš, proč máš IVP ty?

Protože mám tu dyslexii a dysgrafii. Musí mi jako pomáhat, že bych špatně četl a dostával bych 3...4...5.

4. Víš, co je napsané v tom tvém? Pokud ano, co? Pomáhat dítěti s dysgrafií a dyslexií. Pokud ne, chtěl/a bys to vědět? Chtěl bych vědět, co tam je. Máma ho má někde dole, ale já nevím kde.

5. Spolupracuješ s vyučujícími na jeho vytvoření? Pokud ano, jak?

Ano. *A jak?* Spolupracuju tím, že.....nevím. Asi nespolupracuju.

6. Jak se projevuje v předmětu X, že máš IVP a ostatní ne?

Český Jazyk Projevuje se to tím, že se můžu poradit, ale sou pak na mě taky kamarádi naštvaní občas, že by chtěli taky poradit, ale oni to uměj a já mám tu dyslexii, takže si občas nevzpomenu. *Ted' si zkusíme vyjmenovat ty rozdíly.* Když píšeme procvičování (*diktát*), tak paní učitelka jim to nejdřív řekne rychle a potom, protože já si tu celou větu třeba nezapamatuju nebo ji zapomenu, tak mi to zopakuje. A pak další rozdíl je, že chodím na praktickou češtinu. Kde mi vlastně pomáhají, abych mohl psát. *A kdo?* No paní učitelka Z., ona mi pomáhá, abych mohl lépe psát, anebo nám dává oddechovky takový cvičení různý, nebo nás navádí, abychom si všimli něčeho v textu. *Myslíš, že už je to všechno nebo se ještě něco liší, třeba v testech?* Když píšem písemku tak to máme všichni stejný, ale kvůli mně trochu posunutý, což je pro ně dobrý. *A ty ho píšeš tedy stejně dlouhý ten diktát jako ostatní nebo ne?* Já píšu ten diktát o větu kratší. A když je to hodně těžkej diktát tak nám paní učitelka dá doplňování. *Myslíš, že je to všechno?* Ano.

Matematika Tam není žádný rozdíl. *Vůbec? Nemůžeš se třeba ptát při písemkách?* Při písemkách se nemůžu ptát. *A co slovní úlohy?* Slovní úlohy když píšeme tak ona to vysvětlí během tý hodiny. *A když je to test a ty nerozumíš zadání třeba, zeptáš se?* No...ne. *A mohl by ses zeptat?* No mohl, ale je to takový

nepříjemný, takže se radši neptám. *A to je v matematice všechno, testy nemáš kratší?* Ne, ne, to je všechno.

Přírodopis V přírodopisu je naše učitelka taková, že na všechny počká a taky je ta hodina zábavná a nejsou to takový ty nudný češtinský hodiny. *A máš tedy vše stejně jako ostatní?* Jo. *A můžete se při písemkách ptát?* Jo, můžeme se ptát i při písemce. *A ptáš se?* Ptám se, když tu větu třeba nechápu, tak se zeptám.

Chemie To máme stejnou učitelku a ta je stejně hodná jako na přírodopisu. *Takže když píšete testy, tak se můžete ptát?* Jo můžeme se ptát. Ty hodiny jsou v poho.

Fyzika Ve fyzice je to tak, že se můžeme ptát při testu. A taky nám dovoluje pracovat na interaktivní tabuli, což nějaký učitelé nechtěj. *A když píšete písemku, ta jí máš stejnou jako ostatní?* Máme všichni stejný, ale je to rozdělený na A a B. *A ptáš se, když něčemu nerozumíš?* Ptám se a odpoví mi, ale ne výsledek, škoda.

Dějepis Tady nám zápis pan učitel diktuje a jsou tam někdy kamarádi, co se baví a já to neslyším, takže se musím zeptat asi 8x učitel je někdy trpělivej a někdy je hodně netrpělivej a pak zlej. *Takže píšeš ty zápisky stejně dlouhé jako ostatní?* Teď píšeme všichni stejný zápisky, ale před půl rokem jsme měli na prezentaci a říkal nám, co si máme opsat. Teď nám to diktuje. *A co testy tedy?* To mám stejně dlouhý jako ostatní, to jsou vždycky 4 otázky a někdy zkouší ústně, z toho co jsme se naučili. A při tom testu se nesmí ptát. *A stalo se ti někdy, že něčemu v tom testu nerozumíš?* Ano. *A zeptáš se?* Ne. *A můžeš se zeptat?* Ne.

Zeměpis Na zeměpis máme stejného učitele. *Takže vše stejné? Diktuje vám zápisky, ...?* Zápisky si píšem přes interaktivní tabuli, ukazuje nám to v powerpointu. *A zkoušení, máte testy?* Máme testy. *A můžete se ptát při testu, když něčemu nerozumíte?* Při testu, když něčemu nerozumíme tak se nesmíme ptát. *A rozumíš všemu, nebo se ti někdy stalo že si nerozuměl?* No rozumím vlastně všemu, ale někdy se mi stane, že mi to při testu vypadne a zapomenu to, a pak hned, když to odevzdám tak si vzpomenu, ale už to nemůžu dopsat. *Testy máš stejně dlouhé jako ostatní?* Někdy jsou to otázky a někdy víc stránek na doplňování. *A máš pocit, že se chová ke všem stejně, nebo k těm co mají IVP jinak?* Nechová, chová se jako k ostatním.

Anglický jazyk Na angličtině, tam je učitelka někdy hodná, někdy naštvaná, kvůli spolužákům a někdy kvůli mně. *A liší se její přístup k Tobě od ostatních?* Tam není žádný rozdíl, ke všem se chová stejně, máme stejný testy, ale paní učitelky se můžeme ptát a ostatní nemůžou. Ale jsem tam já dyslektik a kamarád dyslektik a ty ostatní už ne. A u nás když máme dyslexii a neumíme napsat to anglický slovíčko, tak nás z toho ústně vyzkouší. *Vzpomněl by sis ještě na nějaké rozdíly, nebo to už bude všechno?* Ne to už je všechno.

Napadají tě ještě nějaké rozdíly v předmětech, o kterých jsme se teď bavili, vzpomněl sis ještě na něco? Chceš něco k tomu dodat? Ne, ne.

7. Myslíš, že je pro tebe dobré mít svůj IVP? Pokud ano, k čemu? Pokud ne, proč?

Ano. *A proč?* Je to dobrý k tomu, že se můžeme ptát, když nám to nějaký učitelé nedovolují. Taky je na tom dobrý, že máme při češtině zkrácený diktát, že píšeme o jednu větu míň. A taky chodíme k učitelce Z., která nám pomůže s tím. *Má to nějaké nevýhody?* To á asi jenom jednu, že se musíme pořád učit, že nemůžeme třeba jí ven někdy. *A ten plán má nějaké nevýhody?* No nevýhody to má v tom...no vlastně to nemá žádnou nevýhodu.

Jsi spokojený se svými výsledky ve škole?

Ano, jsem spokojený. *Se všemi?* No kromě matiky, protože matika mi teď moc nejde počítat obsahy a takhle. Teď děláme zábavnější látku, tak to abych měl jedničku.

Chtěl bys ještě něco dodat?

Už ne, řekl jsem asi všechno.

Příloha č. 3 - Vyplněné dotazníky zjišťující plnění obsahu jednotlivých IVP

R1

Bakalářská práce na téma *Efektivita IVP u dětí se SPU na 2. stupni*

Anna Čápková, 3. ročník, obor Speciální pedagogika

Předmět Anglický jazyk

1. V hodinách pracuji se žákem multisenzoriálně.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

2. Upřednostňuji praktické využívání jazyka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

3. Hodnotím pouze obsahovou stránku, uznávám i slova napsaná foneticky správně.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

4. Kontroluji zda-li žák pochopil zadání, pokyny nebo instrukce k práci.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

5. Nehodnotím chyby vzniklé chybným přečtením nebo nepochopením textu.

(hodnotím) ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne (nehodnotím)

6. Hodnotím i dílčí kroky úkolu, pokud je úkol žákem třeba i nedokončen.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

7. Poskytuji žákovi pozitivní zpětnou vazbu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

8. Oceňuji i snahu a zájem.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R1

9. Preferuji ústní formu ověřování znalostí.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

pohod je písemný projev přehážen

10. Při ověřování znalostí zohledňuji obtíže při čtením a poslechu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

11. Při ověřování znalostí zohledňuji sníženou kvalitu písemného projevu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

12. Jsem spokojena s prací žáka M při hodinách?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

13. Jsem spokojena s výsledky žáka M?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R3

Bakalářská práce na téma *Efektivita IVP u dětí se SPU na 2. stupni*

Anna Čápková, 3. ročník, obor Speciální pedagogika

Předmět Fyzika

1. Respektuji individuální tempo žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

2. Poskytuji žákovi dostatek času na přečtení textu (v učebnici, na tabuli, v testech).

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

3. Dávám žákovi přiměřené texty, které odpovídají čtenářským dovednostem žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

4. Nahrazuji zápisy do sešitu z hodin jinou formou?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

Jakou: _____

5. Průběžně si ověřuji, zda-li žák pochopil zadání.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

6. Při výkladu učiva jsem co nejvíce názorný/á.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

7. Oceňuji žakovu snahu, poskytuji mu pozitivní zpětnou vazbu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

8. Poskytuji zvýšenou časovou dotaci na vypracování testu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R3

9. Nehodnotím chyby vzniklé nedokonalým přečtením zadání.

(hodnotím) ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne (nehodnotím)

10. Při ověřování naučeného učiva kombinuji u žáka formu písemnou i ústní.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

11. Jsem spokojena s prací žáka při hodinách?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

12. Jsem spokojena s výsledky žáka?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R4

Bakalářská práce na téma *Efektivita IVP u dětí se SPU na 2. stupni*

Anna Čápková, 3. ročník, obor Speciální pedagogika

Předmět Český jazyk

1. Nově probranou látku procvičuji s žákem nejprve ústně.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

2. U žáka preferuji ústní projev před písemným.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne *půl na půl*

3. Časově limitované úkoly se snažím omezit, popř. hodnotím jen to, co žák stihl.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

4. Kontroluji, zda-li žák zadání pochopil.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

5. Dávám žákovi možnost si jím napsaný text vícekrát opravit.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

6. Při diktátu dávám žákovi jiný typ cvičení (doplňovací cvičení).

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

7. Při diktátu text žákovi zkrátím.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

8. Žákovi často poskytuji zpětnou vazbu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

9. Žáka oceňuji (pokud je k tomu důvod) pochvalou.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R4

10. Dokážu zajistit, aby si žák po každé hodině zapsal požadavky na domácí přípravu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

11. Jsem spokojená s prací žáka M v hodině?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

12. Jsem spokojená s výsledky žáka M?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

Předmět Matematika

1. Při testech poskytují žákovi větší časovou dotaci na vypracování i kontrolu (pokud je třeba)

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

2. Dávám žákovi najevo, že jsem s jeho prací spokojena, chválím ho, pokud si to zaslouží.

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

3. V případě, že je to potřeba (je velice nesoustředěn, nestíhá,...), změním žákovi činnost na jinou.

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

4. Při klasifikaci přihlížím k jeho individuálním pokrokům.

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

5. Zkracuji žákovi (v případě potřeby) rozsah písemných prací?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

6. Ověřuji si, že žák pochopil zadání slovní úlohy v testu? Popř. mu vše dovysvětlím?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

7. Jsem spokojena s prací žáka při hodinách?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

8. Jsem spokojena s výsledky žáka?

ano - spíše ano - nevím - spíše ne - ne

R6

Bakalářská práce na téma *Efektivita IVP u dětí se SPU na 2. stupni*

Anna Čápová, 3. ročník, obor Speciální pedagogika

Předmět Přírodopis, Chemie

1. Respektuji individuální tempo žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

2. Poskytuji žákovi dostatek času na přečtení textu (v učebnici, na tabuli, v testech).

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

3. Dávám žákovi přiměřené texty, které odpovídají čtenářským dovednostem žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

4. Nahrazuji zápisy do sešitu z hodin jinou formou?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

Jakou: zápis je lepší jako u osada učel, mají možnost také nahradit
učitel s sebou ne flasčí dít

5. Průběžně si ověřuji, zda-li žák pochopil zadání.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

6. Při výkladu učiva jsem co nejvíce názorný/á.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

7. Oceňuji žákovu snahu, poskytuji mu pozitivní zpětnou vazbu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

8. Poskytuji zvýšenou časovou dotaci na vypracování testu.

R6

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

9. Nehodnotím chyby vzniklé nedokonalým přečtením zadání.

(hodnotím) ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne (nehodnotím)

10. Při ověřování naučeného učiva kombinuji u žáka formu písemnou i ústní.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

11. Jsem spokojena s prací žáka při hodinách?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

12. Jsem spokojena s výsledky žáka?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R7

Bakalářská práce na téma *Efektivita IVP u dětí se SPU na 2. stupni*

Anna Čápková, 3. ročník, obor Speciální pedagogika

Předmět Dějepis, Zeměpis

1. Respektuji individuální tempo žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

2. Poskytuji žákovi dostatek času na přečtení textu (v učebnici, na tabuli, v testech).

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

3. Dávám žákovi přiměřené texty, které odpovídají čtenářským dovednostem žáka.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

4. Nahrazuji zápisy do sešitu z hodin jinou formou?

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

Jakou: _____

5. Průběžně si ověřuji, zda-li žák pochopil zadání.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

6. Při výkladu učiva jsem co nejvíce názorný/á.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

7. Oceňuji žakovu snahu, poskytuji mu pozitivní zpětnou vazbu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

8. Poskytuji zvýšenou časovou dotaci na vypracování testu.

ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

R7

9. Nehodnotím chyby vzniklé nedokonalým přečtením zadání.

(hodnotím) ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ~~ne~~ (nehodnotím)

10. Při ověřování naučeného učiva kombinuji u žáka formu písemnou i ústní.

~~ano~~ – spíše ano – nevím – spíše ne – ne

11. Jsem spokojen/a s prací žáka při hodinách?

ano – ~~spíše ano~~ – nevím – spíše ne – ne

12. Jsem spokojen/a s výsledky žáka?

ano – ~~spíše ano~~ – nevím – spíše ne – ne

C: Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu

Vyučovací předmět	Matematika
-------------------	------------

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně		Třída	8.A
Vyučující		Datum (od kdy předmět vyučuje)	od 2.9.2013
Změna vyučujícího		Datum změny	

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	Matěj zvládl učivo sedmé třídy, byl hodnocen známkou tři. Pracuje velmi dobře, poměrně rychle zvládá nové učivo, rychle chápe. Osvojené učivo si dlouhodobě pamatuje, má dobré logické uvažování. Stále ale trvají problémy se samostatným přečtením a pochopením textu, což se projevuje především při řešení slovních úloh. Ke konci pololetí na něm byla zřetelná únava, nižší snaha a schopnost soustředění, polevil i v domácí přípravě. Proto byl nakonec hodnocen trojkou. S úrovní jeho vědomostí jsem spokojená.
Metody a formy práce	Matěj je schopný zapojit se do společné práce, tempo zvládá. Při testech a samostatných úkolech dostane více času na práci i na kontrolu, pokud to bude potřebné. Pokud se projeví únava, tak jeho výkony klesají, potřebuje častou pochvalu, případně změnu činnosti.
Používané učební materiály a pomůcky	Učebnice, pracovní sešity, okopírované pracovní listy.
Způsob hodnocení	Klasifikace s tolerancí. Bude přihlédnuto k jeho snaze a individuálním pokrokům v jeho práci.
Způsob ověřování vědomostí	Vědomosti jsou ověřovány formou drobných prověrek, samostatných prací a při běžné práci v hodinách. Velké písemné práce budou zaměřeny na zvládnutí základního učiva a v případě potřeby může být jejich rozsah zkrácen tak, aby Matěj stihl úlohy v klidu vyřešit. Při řešení slovních úloh je možná dopomoc při čtení a pochopení textu. Tolerance nepřesností v rýsování.
Spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žákyně (rozsah domácí přípravy, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)	Matěj si bude zapisovat do školního sešitu zadání domácích úkolů a rodiče budou pravidelně kontrolovat jejich plnění. Pokud nebude Matěj stíhat tempo při probírání nového učiva, pomohou mu s jeho procvičováním doma. Doporučuji znovu řešit příklady, které má vyřešené ve školním sešitě. Zvýšenou pozornost je potřeba věnovat slovním úlohám a především samostatnému čtení a pochopení textu. V případě jakýchkoliv nejasností nebo potíží mě mohou rodiče kontaktovat a dohodnout se mnou konzultaci.

Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	Matěj mě bude informovat, pokud nebude zvládat probírané učivo a požádá mě o konzultaci. Bude plnit zadané domácí úkoly. V případě únavy a snížené koncentrace v hodinách matematiky mu umožním postupovat pomalejším tempem a pokusím se mu s prací pomáhat.
---------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně

Období	
Očekávané výstupy za dané období	viz. ŠVP "Břežanská tvořivá škola" (1.9.2013)
Úpravy časového a obsahového plánu	Probírané učivo odpovídá tématickému plánu pro 8. třídu a je ve shodě s učebnicemi matematiky a ŠVP.
Poznámky	

Vyučovací předmět	Český jazyk
-------------------	-------------

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně		Třída	VIII.A
Vyučující		Datum (od kdy předmět vyučuje)	2.9.2013
Změna vyučujícího		Datum změny	

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<p>Přetrvává velmi silná a kombinovaná specifická porucha učení: dyslexie, dysgrafie a dysortografie spojená s velmi pomalým pracovním tempem, syndromem poruchy pozornosti (ADD) a vývojovou dysfázií.</p> <p>čtení: stále v pásmu defektu, slabikuje; stále přetrvávají potíže s porozuměním psanému textu, vč. krátkých instrukcí</p> <p>psaní: projev je dysgrafického charakteru, žák píše velmi pomalu a namáhavě; písmo je ale poměrně dobře čitelné; u složitějších slov si neví rady s jejich hláskovou stavbou; pravopisná pravidla poměrně dobře ovládá, resp. je schopen se je naučit, aplikuje je však hl. v rámci jednoduchých (doplňovacích) cvičení</p> <p>Vytvořit delší ústní či písemný projev je pro žáka nesmírně obtížným úkolem.</p> <p>Přetrvávají problémy s koncentrací pozornosti a velmi pomalé pracovní tempo. V současné době není Matěj pro školní práci příliš motivovaný, domácí příprava</p>
Učební dokumenty	ŠVP Břežanská tvořivá škola (platný od 1.9.2013)
Organizace výuky (integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, výuka ve vyšším ročníku,	<p>integrace v běžné třídě</p> <p>reedukační hodiny 1x týdně se speciálním pedagogem</p>
Metody a formy práce	<p>prodloužený (opakovaný) výklad, zejména v reedukačních hodinách</p> <p>procvičování probraného jevu probíhá nejprve ústně, poté písemně</p> <p>preferování ústního projevu před písemným</p> <p>redukce učiva (srov. příloha)</p> <p>multisenzoriální přístup (zejména v reedukačních hodinách)</p> <p>nácvik orientace v textu (vč. krátkých instrukcí)</p> <p>omezení časově limitovaných úkolů (resp. hodnoceno je pouze to, co žák stačí vypracovat)</p> <p>kontrola pochopení zadání úkolu</p> <p>možnost několikeré kontroly napsaného textu, vždy se zaměřením na určitý jev</p> <p>jiné formy diktátů, zejména zkrácený diktát</p> <p>doplňování gramatických jevů</p> <p>časté poskytování zpětné vazby</p>
Používané učební materiály a pomůcky	<p>dysortografické tabulky</p> <p>barevná pravidla</p> <p>přehledy a tabulky</p> <p>manipulativní pomůcky</p> <p>počítačové programy</p>
Způsob hodnocení	<p>klasifikace s tolerancí</p> <p>průběžné slovní hodnocení (při hodinách, na pravidelných schůzkách s rodiči, u</p>
Způsob ověřování vědomostí	<p>Preferujeme ústní zkoušení.</p> <p>jazyková výchova: doplňování, zkrácené diktáty či diktáty po přípravě, ústní zdůvodňování pravopisných jevů (tolerujeme specifickou chybovost)</p> <p>sloh: hodnocen zejména dle ústního projevu</p> <p>literární výchova: čtení nebude klasifikováno (průběžně poskytujeme zpětnou</p>

	vazbu ve formě slovního hodnocení, respektujeme aktuální úroveň čtenářských dovedností); důraz bude kladen na porozumění čtenému, které bude též slovně
Spolupráce s jinými subjekty (SŠ, VŠ, AV ČR, středisko volného času apod.)	RPP při ZŠ a MŠ Dolní Břežany PPP SK pracoviště Praha - východ
Spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žákyně (rozsah domácí přípravy, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)	Konzultace rodičů s vyučující nejméně 1x za 3 měsíce (matka si sjedná schůzku), dle potřeby i častěji. Rodiče musí pomoci zavést Matějovi fungující systém zaznamenávání domácích úkolů (např. úkolníček). Vyučující zajistí, aby si Matěj po každé hodině zapsal požadavky na domácí přípravu (úkoly, opakování, procvičování). Rodiče denně zápisy kontrolují a Matějovi se školní přípravou pomáhají, stejně jako s přípravou pomůcek na vyučování. Matěj dodržuje doporučený denní režim dítěte s ADD a SPU. Matějovy volnočasové
Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	Žák ví, že se může na cokoli zeptat (v hodině nebo si může domluvit zvláštní konzultaci). Je srozuměn s tím, že jemu zadávané úkoly nemusí být totožné s úkoly zadávanými ostatním dětem. Rozsah a množství úkolů určuje výhradně vyučující.
Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	
Očekávané výstupy za dané období	viz. ŠVP Břežanská tvořivá škola - osnovy pro 8. roč.
Úpravy časového a obsahového plánu	Neupravuje se.
Poznámky	Zohledňujeme sníženou kvalitu grafického projevu, vč. úpravy sešitů. Dále

C: Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu

Vyučovací předmět	Dějepis, Zeměpis, Přírodopis, Fyzika
-------------------	--------------------------------------

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žaka/žakyně		Třída	VIII.A
Vyučující		Datum (od kdy předmět vyučuje)	2.9.2013
Změna vyučujícího		Datum změny	

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	Žák řádně dokončil předchozí ročník.
Metody a formy práce	Respektovat individuální tempo žáka. Poskytovat dostatek času na přečtení textu (v učebnici, na tabuli, v prověrkách). Zadávat přiměřené texty (rozsah bude odpovídat čten. dovednostem žáka). Zápisy v sešitě je možné nahradit jinou formou. Průběžně ověřovat pochopení zadání úkolů. Dbát na maximální názornost při výkladu. Oceňovat snahu, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu.
Používané učební materiály a pomůcky	Běžné učebnice a pracovní sešity Obrázky, mapy, ... Přehledy učiva
Způsob hodnocení	Běžný - klasifikační stupeň (s tolerancí). Průběžně možné i jiné formy hodnocení.
Způsob ověřování vědomostí	Poskytovat zvýšenou časovou dotaci na vypracování úkolů. Nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením zadání (ověřit pochopení zadání) Vhodně kombinovat ústní a písemné ověřování vědomostí a dovedností dítěte.
Spolupráce s	Rodiče zajistí domácí přípravu žáka na vyučování (vypracování d.ú., příprava na testy, prověrky, ...). V případě problémů se rodiče neprodleně obrátí na vyučujícího.

<p>rodiči/zákonnými zástupci žáka/žákyně (rozsah domácí přípravy, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)</p>	<p>Rodiče se budou zúčastňovat tř.schůzek, konzultací a dalších schůzek v případě potřeby. Volnočasové aktivity plánují rodiče s ohledem na školní přípravu.</p>
<p>Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím</p>	<p>Žák bude aktivní při vyučování, bude se pravidelně věnovat domácí přípravě a řádně plnit zadávané domácí i školní práce. V případě problémů se obrátí na učitele. Rozsah a množství úkolů se mohou lišit od úkolů pro zbytek třídy, toto určuje výhradně učitel.</p>

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně

<p>Období</p>	
<p>Očekávané výstupy za dané období</p>	<p>viz. Školní vzdělávací program</p>
<p>Úpravy časového a obsahového plánu</p>	<p>Neupravuje se.</p>
<p>Poznámky</p>	

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				