

ÚVOD

„Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě.“
Zielinski

Již nějakou dobu se školství snaží o integraci žáků se speciálními potřebami na běžné školy. Objevují se dva tábory, první je přesvědčen o kladech, které integrace přináší a druhý s integrací nesouhlasí. Objevují se i tací, kteří říkají integraci ano, ale ne v každém případě. S tímto názorem se ztotožňuji. Pokud bychom se bavili o žácích se specifickými poruchami učení, tak nevidím jediný důvod, proč by žák se specifickými poruchami učení neměl navštěvovat běžnou školu. Ne vždy je to ale tak snadné, tento žák by měl mít informovaného, a v tomto směru vzdělaného pedagoga, který ho bude vést.

Vzhledem k tomu, že mi byla ve školním věku diagnostikována dyslexie a dysgrafie, mám vlastní zkušenosti, kterých si nyní jako pedagog velice cením. Jsem ráda, že se zabýváme takovou problematikou a snažíme se o co největší informovanost. Z vlastní zkušenosti můžu říct, že pokud žáka vzdělává neinformovaný pedagog, který nemá ani zájem se vzdělávat v této oblasti, může se jeho působení na žáka minout účinkem anebo v horším případě, může jeho působení mít nežádoucí následky.

Jako učitelka na prvním stupni v malotřídní škole jsem se setkala s mnoha žáky se specifickými poruchami učení, našim cílem je nejen žáka správně vést, spolupracovat se speciálně-pedagogickým centrem a vypracovávat individuálně vzdělávací plány, ale i problematice porozumět, najít si k žákovi cestu a v první řadě ho motivovat, protože dítě se specifickou poruchou učení má na své cestě mnohem více překážek a neúspěchů, než jeho spolužáci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruchy učení

1.1 Pojem specifické poruchy učení a jejich definice

V současné době se o problematiku poruch učení zajímá mnoho oborů, nelze tudíž najít jednu shodnou definici poruch učení. Specifické poruchy učení je souhrnný název pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a dysmúzií. (ZELINKOVÁ, Poruchy učení, 2015, s. 10)

Tím, že specifické poruchy učení nevymezuje jednotná terminologie a definice, můžeme se pak setkat s problémem u laické veřejnosti, která například chybně pojmenovává poruchu, zaměňuje jednotlivé pojmy, či určitý druh specifických poruch učení shrne pod jeden pojem. Z definic, které uvádím, lze vyvodit, že specifické poruchy učení lze chápat jako určité omezení, které žákovi znesnadňuje či zpomaluje jeho práci ve škole. Má obtíže se soustředěním a tím efektivně pracovat.

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových vlivů“ (MATĚJČEK, Dyslexie, 1993, s.24).

Podobně jako Matějček definuje poruchy učení i ve své knize (Poruchy učení, 2015, s.10) Zelinková:

„ Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

V mnohém se shoduje i definice uváděna v knize Kapitoly ze speciální pedagogiky, které je rozšířena o důsledek poruch učení a to z dopadu na psychiku žáka.

„Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a pedagogické“ (IN PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2006, s. 144).

Specifickými poruchami učení zabývá i Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování.

Kód	Diagnóza
F 80	Specifické vývojové poruchy
F 81.	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81.0.	Specifická porucha čtení
F 81.1.	Specifická porucha psaní
F 81.2.	Specifická porucha počítání

Odborníci se shodli, že děti s dyslexií vykazují ve svém chování mnoho abnormalit, které se projevují v různých kombinacích a závažnosti. Proto nelze objevit stejné dva jedince s dyslexií, u kterých by fungovaly vytvořené optimální metody pro všechny.

Uta Frith, 1997 (ZELINKOVÁ, Poruchy učení, 2015) rozděluje tři roviny, podle kterých můžeme odhalit příčiny a následně stanovit reedukaci dyslexie.

1. biologicko-medicínská,
2. kognitivní,
3. behaviorální.

1. Biologicko-medicínská rovina:

Patří sem fungování a struktura mozku, u jedinců s dyslexií lze pozorovat strukturu i funkci mozku, hormonální změny, cerebelární teorie a genetika. 30 – 50 tisíc genů tvoří genetickou výbavu člověka. V současné době je již důkazy podložen fakt, že různé vývojové poruchy učení jsou ovlivněny geny. Nejedná se pouze o jeden gen, jako je to například u nemocí, ale o několik genů, které ovlivňují úroveň čtenářských dovedností.

2. Kognitivní rovina:

V rovině poznávacích procesů různí autoři prokázali deficit v těchto oblastech:

- Fonologický deficit (poznávání první hlásky ve slově, dekodování, problémy s rýmování)
- vizuální deficit (potřeba dostatku času na dekodování tvarů písmen)
- deficity v oblasti řeči a jazyka (hledat rýmující se slova, snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy)
- deficity v procesu automatizace (pomalejší automatizace dovedností, projevující se u složitějších úkolů)
- deficity v oblasti paměti (porucha krátkodobé paměti)
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- kombinace deficitů

3. Behaviorální rovina:

Do behaviorální roviny patří:

- rozbor procesu čtení,
- rozbor procesu psaní,
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

1.2 Dělení specifických poruch učení

Nejčastěji se specifické poruchy učení dělí podle převládající poruchy neboli dysfunkce.

Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Z vývojového hlediska dysfunkce znamená funkci neúplně vyvinutou. V našem případě se jedná o nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu označuje dovednost, která je postižena. (ZELINKOVÁ, Poruchy učení, 2015)

1.2.1 Dyslexie

Pojem dyslexie je podle Zelinkové (1994) nejznámější ze skupiny poruch učení. Dyslexie je nejčastěji zastoupenou poruchou učení. Vzhledem k tomu, že nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost, byla i nejdříve zkoumána. Starší definice uvádějí, že při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá nesprávně užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek (BARTOŇOVÁ, 2005).

Dle Jucovičové, Žáčkové (2008) ve většině případů vzniká dyslexie na základě poruchy zrakové percepce, dochází k poruše zrakového vnímání, zrakového rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, vnímání barev, rozlišování figury a pozadí. Často je přítomná i porucha prostorové a pravolevé orientace. Zraková paměť, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Porucha koncentrace pozornosti.

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným anebo 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, Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2010, str. 159)

„Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčí tání před jeho vyslovením.“ (SLOWÍK, Speciální pedagogika, 2007, s. 127).

1.2.2 Dysgrafie

Řada odborníků se shoduje, že hlavní znaky dysgrafie jsou shodné s dyslexií, projevující se jen v podobě písemné. Osvojení si tvarů písmen a následné rozpomínání na daný tvar písmene, jim činí potíže, také pouhé napodobení písmena. Stejně jako u dyslexie Dítě zaměňuje písmenka, která jsou tvarově podobná, stejně jako u dyslexie. Jejich písmo je těžkopádné, neobratné a neuspořádané.

Stejně jako u jiných specifických poruch učení najdeme v literatuře různé definice. Dokládám dvě z nich:

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.“ (PIPEKOVÁ, Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2006, s. 146).

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde podílí porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace“ (Jucovičová, 2008, s. 15)

1.2.3 Dysortografie

Jucovičová, Žáčková (2001) uvádějí fakt, že dysortografie se často vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale zasahuje pouze specifické dysortografické jevy. Vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, jde o narušení sluchového vnímání. Například rozlišování výšky, zvuků, délky a hloubky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Často je porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť a sluchová orientace. Stejně jako u dyslexie se spolupodílí i porucha koncentrace pozornosti.

„Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu“ (ZELINKOVÁ, Poruchy učení, 1994, s. 80)

1.2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie souvisejí i s dalšími poruchami učení, jako dysgrafie a dyslexie. U dysgrafika se objevují obtíže při zápisu matematických symbolů a textu, při zápisu čísel pod sebe. Dyslektik má obtíže číst s porozuměním matematické znaky a texty, pracovat se slovní úlohou.

V literatuře se setkáváme s různými definicemi dyskalkulie. Uvádím jednu, ze které vyplývá dyskalkulie, jako specifická porucha učení, která nesouvisí s nižší inteligencí.

„Vývojová dyskalkulie - je vývojová porucha učení v matematice s výrazněji narušenou vnitřní strukturou vloh pro matematiku při normální úrovni a struktuře všeobecné inteligence s výjimkou matematického faktoru. Při dyskalkulii je jedna nebo více komponent struktury matematických schopností jako takových výrazně retardována, zatímco ostatní vykazují normální, nanejvýš jen druhotně mírně sniženou úroveň.“ (NOVÁK, Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností, 2004, s. 13)

1.2.5 Ostatní specifické poruchy učení

Setkáváme se se specifickými poruchami učení, které se neobjevují tak často a které nejsou pro moji bakalářskou práci tak důležité.

- **Dyspinxie** - specifická porucha kreslení, méně často diagnostikována, neboť je objektivně obtížně zhodnotitelná. Nízká úroveň kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, obtížně chápe perspektivu.

- **Dysmúzie** - narušená schopnost vnímání a reprodukce hudby. Potíže při rozlišování tónů, neschopnost rozlišovat a reprodukovat rytmus.

- **Dyspraxie** - porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů. (ZELINKOVÁ, 2015)

2. Vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

Téměř každé dítě prochází vzdělávacím procesem. Škola by měla poskytovat místo, které vytváří rovnoprávné vzdělávací možnosti pro všechny. Stává se, že žák je vyloučen ze školy pro různé poruchy chování a problémy. Může se zdát, že v dnešní době jde škole v první řadě o prestiž a vzdělávání těchto žáků je zatěžuje. Naštěstí se objevila snaha o společné inkluzivní vzdělávání všech, bez ohledu na jejich odlišnost, kterou společnost vyžaduje. Přesto stojí děti s poruchami chování na okraji pozornosti a jejich vyloučení bývá častým jevem. (VOJTOVÁ, 2008)

2.1. Podpora při vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

V současné době se nabízejí různé možnosti péče o děti se specifickými poruchami učení. Zde uvádím ty základní.

✓ *Individuální péče prováděná učitelem* – absolvent specializačního kurzu. Popřípadě speciální pedagog. - *Třídy individuální péče, jsou zřizovány při základních školách* – docházení v průběhu dne. Reedukační péči zajišťuje obvykle speciální pedagog.

- ✓ *Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy* – uplatnění u mírnějších forem poruch v rámci třídy základní školy. Je potřeba základních vědomostí a dovedností k dané problematice, vytváření co nejlepších podmínek pro reedukaci.
- ✓ *Individuální a skupinová péče* – v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), speciálně pedagogických centrech (SPC), střediska výchovné péče (SVP)
- ✓ *Cestující učitel* – ve většině případů pracovník pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování – snížený počet žáků. Výuku vede speciální pedagog.
- ✓ *Speciální školy pro děti s poruchami učení* – pod vedením odborníků, zajištěna individuální a speciální péče v průběhu celého vyučování.
- ✓ *Dětské psychiatrické léčebny* – třídy, ve kterých jsou děti s těžkým stupněm postižení léčeny a vzdělávány, poskytována je i reedukační péče (SVP). (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007).

2.2 Individuálně vzdělávací plán

2.2.1 Tvorba a struktura individuálně vzdělávacího plánu (IVP)

Individuálně vzdělávací plán je dokument, podle individuálně vzdělávacího plánu probíhá vzdělávání žáků s odlišnými potřebami, než mají ostatní žáci.

Rozdělujeme je do dvou skupin:

1. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

- Žáci se zdravotním postižením- tělesné, mentální, smyslové, vady řeči, autismus, kombinované postižení s více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování.
- Žáci se zdravotním znevýhodněním- zdravotní oslabení, dlouhodobé nemoci, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování.
- Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí- žáci ze sociálně slabých rodin, ohrožení patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou, azylanti, příslušníci národnostních menšin.

2. Žáci mimořádně nadaní

Individuální vzdělávací plán se sestavuje z vyšetření ve speciálně-pedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně. Tam se určí diagnóza žáka a stanoví se doporučení k nápravě a k tvorbě individuálně vzdělávacího plánu. Zákonný zástupce žáka poté podá školskému zařízení, které jeho dítě navštěvuje, žádost o povolení individuálně vzdělávacího plánu. Řízení o povolení může začít jen v případě písemné žádosti zákonného zástupce, ve kterém nesmí chybět písemné doporučení poradenského pracoviště, povolení individuálně vzdělávacího plánu pak probíhá dle správního řádu a řídí se § 18 školského zákona. Plán tvoří vyučující pedagogové (§ 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.). Aby reedukace žáka správně probíhala, měl by k tvorbě vzniknout kooperativní tým.

Kaprálek, Bělský (2004) uvádí, že by tvorba individuálně vzdělávacího plánu měla v první řadě začít pedagogickým auditem, analýzou výsledků vyšetření a konzultacemi s rodiči žáka, na tom si pak stanovit vzdělávací cíle, které dále rozděluje:

- Strategické cíle – jsou totožné s cíli vzdělávacího programu školy
- Střednědobé cíle – kopírují ročníkové tematické plány
- Operativní cíle- přípravy jednotlivých vyučovacích hodin

Vzdělávací cíle lze dělit také z pohledu obsahu:

- Afektivní- postoje a hodnoty
- Produktivní- praktické dovednosti a produktivní činnosti
- Kognitivní – porozumění a poznání
-

2.2.2 Obsah individuálně vzdělávacího plánu

Zelinková (2011) popisuje, co vše by vypracovaný individuálně vzdělávací plán měl obsahovat: Základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh pedagogické terapie – informace, které se mění či výrazně ztěžují reedukaci. Zdravotní stav, výskyt poruch učení, jiná národnost dítěte a rodičů, řeč a jiné.

Pedagogická diagnostika – vybíráme pouze to, co je pro dítě důležité, a zaznamenáváme to, co zvládá, tj.:

- Diagnostika psychických funkcí, které ovlivňují nácvik čtení, psaní a počítání
- Řeč – řeč bez nápadnosti, malá slovní zásoba, ...
- Úroveň čtení, psaní, počítání
- Sociální vztahy, vztah ke škole
- Nejzávažnější obtíže
- Pozitivní rysy, zájmy, pracovní charakteristiky.

Konkrétní úkoly v následujících oblastech

- Sluchová a řečová percepce řeč,...
- Grafomotorika
- Čtení
- Gramatika
- Naukové předměty – způsob psaní zápisu, způsob ověřování vědomostí, ...
- V cizím jazyce musíme brát v úvahu, že dítě, které má obtíže v osvojování si mateřského jazyka, bude mít stejné, ne-li větší obtíže v osvojování si jazyka cizího.

Pedagogická hlediska a postupy

- Například práce s diktafonem, tolerance pomalého pracovního tempa a měli bychom věnovat delší čas osvojování učiva a teprve potom klasifikovat.

Pomůcky

- Doporučuje pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum, může i pomůcky zapůjčit.

Způsob hodnocení a klasifikace

- Zelinková se domnívá, že by v případě výrazné reedukace učiva mělo být dítě hodnoceno slovně, to však neznamená, že by v plnění dílčích úkolů nemohlo být hodnoceno číslicí. Klade důraz na to, že by se hodnocení mělo prolínat do celého roku.

Způsob ověřování vědomostí

- Pedagog na základě zkušeností, sdělení z pedagogicko-psychologické poradny nebo na základě rozhovoru s žákem používá písemné, nebo ústní ověřování vědomostí.

Organizace péče

- Dítěti, které je integrováno, musí být poskytnuta speciální péče. Například ambulantní nácvik před začátkem vyučování, po vyučování, ...). Rozhodnutí se podřizuje možnostem školy.

Dohoda o spolupráci s rodiči

- Zde se uvádějí formy spolupráce, způsob přípravy na vyučování, doporučené aktivity ve volném čase a jiné.

Podíl žáka na terapii

- Většinou až u žáků strašících, v závislosti na vyspělosti dítěte. Vedeme žáky ke spoluodpovědnosti. Se žákem lze hovořit o jeho aktivní účasti na reedukaci, která je prováděna ve škole, přípravě na vyučování, pravidelném nácviku čtení apod.

Informace dalším učitelům

- Změny týkající se osnov, hodnocení a klasifikace, přístup k žákovi v jednotlivých předmětech.

3. Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

Individuálně vzdělávací plán upravují následující právní předpisy:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – ředitel školy smí povolit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plán. Zákon vymezuje osobu se speciálními potřebami a pověřuje poradenská pracoviště k zjišťování speciálně vzdělávacích potřeb u žáků a studentů, povoluje nebo zamítá žádost o individuální vzdělávací plán (školský zákon § 18, § 165 odst. 2 písm. a).
- § 2 pojednává o vzdělávání v České republice, které je založeno na rovném přístupu každého státního občana České republiky či jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace.
- § 16 určuje žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení, tj. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum zjišťuje speciálně vzdělávací potřeby žáků. Pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami platí právo na vzdělání, jehož metody, obsah a formy odpovídají jejich schopnostem.

- § 35 vymezuje spádové školy, spádová základní škola má povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem handicapu ze spádové oblasti. Pouze v případě, kdy je naplněna kapacita školy, nastává výjimka.
- směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení , č.j. 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002, čl. 1, odst. 2
- zákon 500/2004 Sb., správní řád
- vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání
- § 7 o přípravných třídách, vymezuje obsah individuálního vzdělávacího plánu
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných- konkretizuje obsah individuálního vzdělávacího plánu, pokyny k jeho vypracování. Novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb.

Nutno ještě doplnit o vyhlášku 27/2016 Sb. s účinností od 1.9.2016

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

- Paragraf 3 se týká individuálně vzdělávacího plánu. Pojednává o tvorbě, obsahu, účinnosti a dalších náležitostech individuálně vzdělávacího plánu. Vzor individuálního vzdělávacího plánu je uveden v příloze č. 2 k této vyhlášce na stránkách.
- Paragraf 5 pojednává o asistentovi pedagoga, jakožto osoba poskytující podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojednává o hlavní činnosti asistenta pedagoga.
- Paragraf 6 vymezuje postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Zahrnutí v plánu pedagogické podpory, vzor plánu, který je k dispozici jako příloha č. 3 této vyhlášky a další náležitosti.
- Paragraf 19 tohoto zákona uvádí pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona. Stanovuje uskutečnění vzdělávání a jeho zřizování.

- Paragraf 22 pojednává o převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální, které lze učinit na základě doporučení poradenského zařízení. Nutnost získání písemného souhlasu podle § 49 odst. 2 zákona a informovat ještě před získáním zletilého žáka nebo zákonného zástupce. § 23 pak stanovuje náležitosti k přezkoumání podmínek.
- Paragraf 24, 25 stanovuje Organizace vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a počty žáků.
- Zrušuje se:
 1. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
 2. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
 3. Čl. II vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Žák se specifickými poruchami učení

1.1 Kazuistika

Ve školním roce 2011/2012 byl přijat na Základní školu Staňkovice žák R. H., v té době ve věku šesti let. Při zápisu do první třídy splňoval všechny požadované podmínky pro přijetí. První obtíže se začaly projevovat v druhém pololetí první třídy, kdy jeho pozornost klesala při delší zátěži, býval často nesoustředěný a unavený. Projevovala se roztěkanost a jeho výkonost při třetí vyučovací hodině rapidně klesala. Vzhledem k tomu, že jmenovaný žák velmi pozitivně reaguje na kladné hodnocení, které se mu vzhledem k dosavadním výsledkům nedostávalo, jeho motivace k učení se snižovala.

Postupně přestal reagovat i na pozitivní pobídky. Ze strany rodičů se mu motivace nedostávala, s jeho neúspěchy ve škole se smířili a pojali je jako neměnný fakt. Nebylo možno z jejich strany očekávat aktivní iniciaci k odbornému vyšetření. Ze situace v rodině vyplývá, že nebyl nikdy veden k soustavné činnosti. Snahu ke změně v té době neprojevovala ani jeho třídní učitelka, nebyla iniciátorem k odbornému vyšetření pedagogicko-psychologické poradny. Jeho zhoršení prospěchu považovala za projev jeho malé snahy dosáhnout lepších výsledků a jeho snížených mentálních schopností. Informace rodičům o jeho chování a prospěchu byly sdělovány písemně, a to většinou formou poznámek o jeho porušení kázně a nesplnění si svých povinností (zapomenuté pomůcky, nevypracované domácí úkoly).

Ve druhém ročníku došlo z provozních důvodů k výměně třídní učitelky. Zkušená třídní učitelka ve velmi krátké době vyzorovala u žáka R.H. jednání a chování, které by mohlo být způsobeno jeho osobním nastavením a specifickými možnostmi. Po konzultaci s rodiči se rozhodla odeslat žáka k odbornému vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. U žáka byla diagnostikována oscilující a oslabená koncentrace pozornosti, impulzivita, suspektní projevy ADHD (hyperkinetická porucha – porucha pozornosti s hyperaktivitou). Dysortografické obtíže, dysgrafie na motorickém podkladě, ambidextrie. Rodiče po seznámení s výsledky vyšetření nezměnili svůj postoj, ani přes doporučení zůstali ve výchově a vzdělání pasivní. Pouze předali zprávu do školy, o které si mysleli, že tyto problémy vyřeší a o další spolupráci zájem neprojeví. Nedostatky tohoto přístupu se projeví velmi záhy. Opět nevypracovával domácí úkoly, nenosil pomůcky, což rodiče brali jako fakt, se kterým byli „smířeni“. Třídní učitelka však nerezignovala, s žákem pracovala dle doporučení PPP a podle svých dlouhodobých zkušeností. Svým individuálním přístupem se jí podařilo získat důvěru žáka a najít vhodný přístup k naplnění jeho specifických potřeb v edukačním procesu. Úsilí žáka podpořené znovu nalezenou motivací se zvýšilo, zlepšil se jeho prospěch, avšak nedošlo ke změně přístupu ze strany rodičů a soustavné vyžadování povinností bylo pouze ze strany školy, stále nevypracovával či zapomínal domácí úkoly, nenosil pomůcky na hlavní předměty ani výchovy. Situace se nezměnila ani v dalších ročnících, rodiče zaujímali netečný, pasivní přístup, kdy veškeré vzdělání a výchovu nechávali na škole, se kterou komunikovali jen sporadicky a to při třídních schůzkách či na vyzvání školy k řešení aktuálního problému.

Třídní učitelkou žáka jsem se stala ve školním roce 2014/2015, kdy navštěvoval čtvrtý ročník. Po odborné konzultaci s jeho bývalou třídní učitelkou, pedagogicko-psychologickou poradnou a seznámením se s jeho specifickými potřebami jsem vypracovala individuální vzdělávací plán, na základě kterého se mi podařilo získat dílčí úspěchy v jeho edukaci. Bohužel se mi též nepodařilo přimět ke spolupráci jeho rodiče, kteří setrvali stále v pozici pozorovatele, i přes všechny tyto problémy mě tato práce se žákem natolik zaujala svou naléhavostí a prospěšností, že jsem se rozhodla svou bakalářskou práci věnovat právě tomuto tématu. Práce s žákem mimo vyučování je popsána v jiné kapitole této bakalářské práce.

1.2 Osobní a rodinná anamnéza

R. H. je fyzicky vyvinutý adekvátně s věkem. Netrpí žádnou somatickou poruchou a vadou. Subjektivně ho lze hodnotit jako hodné laskavé dítě, schopné empatie. Jeho chování je spíše submisivní. V kombinaci s jeho specifickými potřebami učení nepatří ve třídě mezi příliš oblíbené žáky, se svým sociálním statutem ve třídě se smířil a nevnímá ho jako problém. Jeho obranou je sklouzávání do role třídního šaška. Jako kamarády si volí třídní outsidersy, spolužáky rovněž nepřijímané nebo přijímané s výhradami.

R. H. se narodil jako třetí dítě matce, která má druhého partnera, se kterým má jeho a jeho mladšího bratra. Starší bratr a sestra mají jiného otce. Specifické poruchy učení se projevíly již u staršího bratra, rovněž tak u jeho bratra mladšího, jediné sestra nikdy nebyla diagnostikována. Jeho otec má středoškolské vzdělání, pracuje jako dělník ve výrobě, matka též středoškolsky vzdělaná pracuje jako dělnice ve výrobě. Rodiče nemají žádné mimopracovní aktivity, které by sdíleli se svými dětmi, ani sami se sebou. Žádný z rodičů není závislý na žádných návykových látkách ani závadové činnosti. Starší sestra ukončila odborné učiliště obor prodavačka, v domácnosti suplovala matku, která o chod domácnosti a rodiny nejevila zájem. V současné době v dospělosti žije u prarodičů v jiném městě. Starší bratr studuje na středním odborném učilišti, s jeho studijními výsledky nejsem seznámena. Mladší bratr, který navštěvuje stejnou školu, je nyní ve druhém ročníku a po zjištěných problémech se vzděláváním a chováním byl odeslán na vyšetření do PPP, kde byl obdobně diagnostikován.

Rodinu R. H. lze zařadit do skupiny sociálně slabších, což lze vyvozovat z toho, jak jsou naplňovány jeho materiální potřeby a uspokojování jeho potřeb duchovních.

1.3 Vypracovaný individuálně vzdělávací plán

Základní škola Staňkovice spolupracuje s PPP Žatec dlouhou dobu, tým poradny se skládá z členů s mnoholetou praxí. Navštěvují školu, po domluvě navštěvují pedagogové poradnu či konzultují případné nejasnosti telefonicky. Žáci návštěvu speciálních pedagogů ve škole přijímají bez problému, jsou zvyklí na přítomnost ve vyučovací hodině. I u žáka R. H. si speciální pedagožka našla důvěru a jejich spolupráce je na vysoké úrovni.

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Školní rok 2013/2014

1. Jméno: R. H.	2. Datum narození: x.x.xxxx
2. ZŠ a MŠ Staňkovice Postoloprtská 100 Staňkovice 439 49	Třída:III., r. 4.
<u>5. Základní údaje o žákovi:</u>	
Bydliště: Staňkovice Aktuální vyšetření z 9.11.2015 Platnost podkladů k integraci: do 30.6.2016 Rok školní docházky 5. Je v evidenci PPP Žatec. Rodina částečně spolupracuje.	
<u>6. Závěry a doporučení odborného pracoviště:</u>	
Oscilující a oslabená koncentrace pozornosti, impulsivita, susp. projevy ADHD.	

Dysortografické obtíže, dysgrafie na motorickém podkladě, ambidextrie.

7. Učební dokumenty, podle nichž je žák vyučován:

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

(Čtvrtá verze, platná od 1.9. 2015)

8. Pedagogická diagnóza učitele:

Píše pravou rukou, pomalým tempem. Pero drží křečovitě, tlačí na podložku. Písmo je kostrbaté, nestejně velikosti, s nepravidelnou velikostí písmen, nerovnost linií. Nedopisuje slova nebo písmena, vynechává slova v souvislém textu. Písmo má nerovnoměrný sklon.

V diktátech chybuje, nedodržuje hranice slov, plete si malá a velká písmena. Některá, zvláště velká písmena si plete, nebo je píše zrcadlově.

V opisu komolí slova, objevují se rovněž gramatické chyby a často opomíjí diakritiku.

V ústním projevu je jistější, jen se občas v řeči zadržává.

Občas je písemný projev zcela nečitelný (zejména při únavě). U R. se občas projevují problémy v chování- často vykřikuje, je velmi aktivní. Do výuky (Vlastivěda, Přírodověda) přináší spoustu informací, které jsou vzhledem k jeho věku nadprůměrné.

9. Konkrétní úkoly v rámci výuky jednotlivých předmětů:

Obecně: dostatek času a prostoru pro relaxaci (i pohybem), střídání činností, u obtížného učiva kratší úseky, respekt k pracovnímu tempu žáka, zpětná vazba, ověřování pozornosti, převaha ústního zkoušení. Za podpory rodiny provádět rozvoj grafomotoriky a nácvik psaní.

Úprava klasifikace dle platných předpisů.

Čj: rozvoj aktuální úrovně grafomotorických dovedností, psaní diakritických znamének současně s písmenem, využití tabulek, přehledů, pravidel, u slohu preference obsahu. Psaní zkráceného diktátu - psát každou druhou větu. Psaní vizuálního diktátu - žák doplňuje vynechané pravopisné jevy.

Matematika: využití názoru, náčrtů, přehledů, tolerance k chybám vzniklým nedokonalým grafomotorickým vyjádřením, pozitivní hodnocení i dílčích úspěšných kroků, ne pouze výsledku. Nácvik správného psaní číslic.

Naukové předměty: učení pouze základních faktů a jejich logické třídění, orientace na zdroje informací, průběžné ověřování správného pochopení textu

Výchovy: pozitivní prožitek, orientace na úspěšné činnosti, tolerance pracovního tempa, odklonů pozornosti a unavitelnost, atmosféra sebedůvěry a důvěry v úspěch, pozitivní hodnocení originality

<p><u>10. Způsob klasifikace:</u></p> <p>Žák je hodnocen dle Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, s přihlédnutím k doporučení odborného pracoviště.</p>
<p><u>11. Speciálně pedagogická a psychologická péče:</u></p> <p>Individuální integrace v rámci kmenové třídy, docházka na reedukaci.</p>
<p><u>12. Nezbytné kompenzační a učební pomůcky:</u></p> <p>Materiály vhodné pro samostatnou práci a pomůcky dle doporučení PPP. Pro rozvíjení logického úsudku: Sudoku, hlavolamy, dáma, hádanky. Koncentrace a pozornost: stolní a společenské hry: kvarteto, Kimovy hry apod. „Pozornost“ – autor Z. Michálková (nakl. Tobiáš) Grafomotorika: navlékání korálků, modelování, stavebnice, práce s papírem- vytrhávání, vystřihování.</p>
<p><u>13. Návrh sníženého počtu žáků ve třídě:</u></p> <p>Ne</p>
<p><u>14. Účast dalšího ped. pracovníka:</u></p> <p>Dle možností.</p>
<p><u>15. Finanční zabezpečení:</u></p> <p>Dle zákona 561/04 a vyhlášky 73/05.</p>
<p><u>16. Spolupráce se zákonnými zástupci:</u></p> <p>Možnost konzultací dle požadavků a potřeb rodičů i pedagogů. Pro respektování IVP učitelem je nutná kladná spolupráce s rodinou.</p>
<p><u>17. Podíl žáka:</u></p> <p>R. se v době vyučování snaží, obzvlášť ve Vlastivědě a Přírodovědě. Je velmi aktivní, občas vykřikuje. Kontrolu své písemné provádí sám, občas je upozorněn. Domácí příprava (písemné úkoly) je poněkud lepší. Do školy chodí víceméně připraven, na upozornění o svých nedostacích reaguje a je schopen přemýšlet.</p>
<p><u>18. Další opatření, informace:</u></p> <p>Roman občas navštěvuje školní družinu, kde se pod vedením paní vychovatelky zapojuje do akcí družiny.</p>
<p><u>19. Kontrola plnění plánu dne:</u></p> <p>Při pololetní a závěrečné klasifikaci.</p>
<p><u>20. Podpisy účastníků, podílejících se na vypracování IVP:</u></p> <p>třídní učitel: Petra Vařejková.....</p> <p>další vyučující: P. Z.</p>

(Pracovní výchova, Výtvarná výchova) Mgr. M. G. (Hudební výchova)
rodiče: žák:
výchovný poradce: Mgr.I. Č.
ředitel školy: Mgr. I. Č.
Datum zpracování: listopad 2015
Pracovník poradenského zařízení:

1.4 Činnosti prováděné s žákem se specifickými poruchami učení

S R. H. jsem pracovala po dobu deseti měsíců. Snažila jsem se v jednotlivých obdobích využívat pomůcky a programy pro rozvoj ve všech předmětech a dle jeho aktuální potřeby. Činnosti jsem si zaznamenávala a srovnávala s jeho školními výsledky. Ke konci každého období jsme společně shrnuli pozitiva a negativa. Průběžné hodnocení jsem prováděla každý měsíc s vytyčením cílů a korekcí jednotlivých aktivit.

Cílem bylo zjistit, jak se žák R. H. rozvíjí v jednotlivých oblastech při pravidelně prováděných činnostech.

Diagnóza třídní učitelky:

R. píše pravou rukou, přiměřeným tempem. Písmo je kostrbaté, nestejně velikosti, při únavě nabývá obrovských rozměrů. V diktátech chybuje, ale při individuální komunikaci s učitelkou většinu chyb najde a opraví je. Pokud je unavený, najde ve svém textu chyb méně, přehlíží je.

V opisu se občas objevují gramatické chyby (vyjmenovaná slova) a někdy opomíjí diakritiku.

Jeho písemný projev je zcela nečitelný (zejména při únavě).

Český jazyk:

R. pracuje přiměřeně, v hodinách je aktivní. Ke konci roku jeho pozornost klesá a v pravopisu chybje častěji. Chyby už obtížněji vyhledává. Čte velmi dobře, jen občas se zadržává. Domácí úkoly zpravidla nepíše. Je velmi nepořádný, rodina jej bohužel k pořádku nevede.

Matematika:

Počítá většinou velmi dobře numericky - malá násobilka, písemné sčítání i odčítání. Dokáže se orientovat i ve slovních úlohách, i když s postupem - zápis, výpočet, odpověď si hlavu zpravidla neláme. V rýsování je slabší, neboť se nedokáže v rovině orientovat a konstrukce jsou nedbalé. Nenosí (přes několikeré upozornění) základní psací a rýsovací pomůcky.

Ostatní předměty:

V anglickém jazyku má R. velmi dobré výsledky, výborně čte a velmi dobře si pamatuje slovní zásobu. V Přírodovědě pracuje se zájmem a má dobrý všeobecný přehled.

Leden

V tomto období jsme se s R. zaměřili na rozvoj poznávacích funkcí – paměť, rozvoj obratnosti vyjadřování, nácvik matematické dovednosti, rozvoj myšlení, zraková diferenciacie, rozvoj pozornosti a postřehu, nácvik střihání, orientace na ploše, sluchové rozlišování, koordinace oko ruka, rozvoj abstraktního myšlení, pozornost postřehu.

Použité pomůcky:

1) Krtičky s čísly (příloha 1), písmeny a geometrickými tvary (příloha 2), sestavenou početní řadu (příloha 3). 2) Šimonovy pracovní listy (příloha 4). 3) Program DysCom.

1) S R. jsme cvičili několikavteřinový exponování početní řady, kterou pak popisoval, použitím kartiček.

2) R. hledal obrázky, které měly na začátku slabiku KA. Červenou pastelkou vybarvil kašpárkovi čepici a připojil všechny obrázky, které začínají na KA, ke kroužku s Kašpárkem. Poté vybarvil mašli modrou barvou a pak přiřadil všechny obrázky, které začínají na MA. Uváděl jiná slova, která začínají na KA – kanape, kapr, kapsa, kamarád, karate, kaštan, kaluž, kapitán, kajuta...

3) V programu DysCom rozvíjel gramatické, obsahové stránky jazyka a fonémického uvědomění se zaměřením na jazykové dovednosti. Opisování slov i vět, doplňování háčků a čárek, cvičení zaměřené na procvičování hranic slov, doplňování párových hlásek, psaní i/y po tvrdých a měkkých hláskách, ve vyjmenovaných slovech, v koncovkách podstatných a přídavných jmen a v příčestí činném (shoda podmětu s přísudkem v minulém čase), psaní skupin bě/bje, vě/vje, mě/mně, psaní předložek s, z a předpon s-, z-, vz-, určování slovních druhů, vyhledávání podmětu a přísudku.

Začali jsme si každé naše setkání číst jedno přísloví, které jsme si při dalším zopakovali a přidali další. Výběr jsem dělali společně. Každé přísloví jsme si vysvětlili. „*Co se v mládí naučíš, ke stáru jako když najdeš. Co nejde silou, jde rozumem. Co tě nezabije, to tě posílí. Darovanému koni na zuby nehleď.*“

Hodnocení:

Práci lze hodnotit kladně, žák spolupracoval se zaujetím. Jedinou nevýhodu spatřuji v tom, že vzhledem k organizaci dne musíme naši činnost realizovat

v odpoledních hodinách po vyučování, tudíž R. pozornost klesá a podepisuje se na něm únava, nicméně je mu jasné, že nebude za svou práci klasifikačně hodnocen a proto se dokáže více uvolnit.

Únor

V únoru jsme se opět zaměřili na rozvoj poznávacích funkcí, nyní však na koncentraci pozornosti a rozvoj slovní zásoby. Dále na matematické dovednosti – doplňování číselné tabulky do sta a zrakové vnímání

Použité pomůcky:

1) Cvičný list k nácviku koncentrace pozornosti (příloha 5). 2) Pracovní list-slova nadřazená a podřazená. 3) Pracovní list – třídění slov vycházející z vlastních zkušeností. 4) Číselná tabulka k doplňování (příloha 6). 5) Výukový program „ABC do školy“.

1) Úkolem R. bylo vyškrtávat současně tři obrázky ze cvičného listu, který obsahoval několik různě se opakujících obrázků.

2) K dvěma a více slovům určoval slovo nadřazené.

Kalhoty, bunda, vesta, sukně (oděv)

Stůl, židle, postel, skříň (nábytek)

Puma, tygr, lev, jaguár (kočkovité šelmy)

3) Třídil slova, která vycházela z jeho vlastní zkušenosti. K dispozici měl například:

Moje hračky: *panenka, míč, postýlka, stolek, židlička, kočárek, autíčko, bagr, nádobíčko, lego, medvídek, dětské nářadí, lopatka, motyčka, hrabičky, koloběžka, kolo, kostky,...*

Co máme v kuchyni: *stůl, židle, sporák, kuchyňskou linku, odpadkový koš, ledničku, šlehač, mixér, příbory, talíře, pánev, hrnec, cedník, džbán, sklenice, váhy, ostré nože, utěrku,...*

Co dělá doma maminka: *zametá, vaří, peče, umývá nádobí, věší prádlo, pere, smaží, šije, žehlí, utírá prach, háčkuje, vyšívá, zalévá květiny, stele postele, uklízí,...*

4) Dále doplňoval číselnou tabulku do sta, uvědomoval si nejen vztah mezi desítkami a jednotkami, mezi sečítáním a odečítáním, ale učil se i systematicky pracovat a na práci se soustředit.

5) Ve výukovém programu, který je určen pro děti se specifickými poruchami učení rozvíjel zrakové vnímání – rozlišování, inverzní tvary, vnímání figury a pozadí, zrakovou paměť, vizuomotoriku, koncentraci atd.

Samozřejmě jsme pokračovali v četbě přísloví, R. zopakoval přísloví, které jsme si řekli minulý měsíc a naučili jsme se postupně další. „*Chybami se člověk učí. Hlad je převlečená žízeň. Dočkej času jako husa klasu Jak si kdo ustele, tak si lehne.*“ Opět jsme si vysvětlili význam přísloví.

Hodnocení:

R. byl před jarními prázdninami celkem unaven a jeho pozornost klesala. Bohužel se přes prázdniny v žádné oblasti nerozvíjel a jak sám řekl, většinu času pobýval u počítače a hrál hry. Tudíž, i přesto, že se velice na naše odpolední setkání těšil, jeho výsledky to ovlivnilo, na druhou stranu byl odpočatý a plný odhodlání se do vzdělávacího procesu vrátit.

Březen

V měsíci březnu jsme procvičovali vyjmenovaná slova, správná nácvik čtení s porozuměním a rozvoj matematické představivosti – rozvoj prostorové a seriální orientace.

Použité pomůcky:

1) Text na pracovním listu BY – BI, 2) text pro čtení s porozuměním, 3) domino (příloha 7).

1) Pracovali jsme následujícím textem:

bída odbývat působíště rubín

přebytečný bylinářka hubit zabít

hromobítí obílit kobylka pobíhat

slabika hubička bílek bystřina

odb__vat, b__da působ__ště, hub__t,

rub__n, přeb__tečný, b__linářka, , zab__t,

hromob__tí, ob__lit, kob__lka, pob__hat,

slab__ka, , b__lek, b__střina, hub__čka.

Nejprve R. odůvodňoval i napsané pod tučným textem. Sám si po té mohl ověřit správnost v tučném textu. Až pak zapisoval správnost do vynechaného pole. Velmi důležité je, že v tučném textu slova neškrtá, aby se jeho zrak znovu opakoval při dalším hledání.

2) U R. jsem ověřovala, jak textu porozuměl a co si byl schopen zapamatovat. Např.:

„Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí být vedle něho. Brýle jí sklouzly na špičku nosu. V ruce drží pero. Proč? Aby bylo vidět, že je vzorná? Že píše nejlíp ze třídy? „Moc hezká fotka,“ ocenila obrázek maminka. „Vypadáš tam vesele. A Sylvinka taky,“ dodala. Sylvinka? A vesele? Vyloučeno. Sylva je taková, jak se jmenuje. Kyselá.“

Otázky:

Jeník se popáté podíval na _____

Brýle jí sklouzly na _____

Jak se jmenuje Sylva? Veselá nebo Kyselá?

Kolik je v textu tázacích vět? 5 nebo 10?

3)Práci s listy s kartičkami. Kdy jeden je bílý a druhý s rastrem. Předkládala jsem R. polovinu z dvojic, podle druhu dvojic R. doplňoval, tím si vytvářel lepší představu jednotlivých tvarů.

Přidali jsme další přísloví: *„Chytrému napověz, hloupého trkni. Jako by hrách na zed' házel. Když se dva perou, třetí se směje.“* Význam jsme si vysvětlili a zopakovali předešlá přísloví.

Hodnocení:

Vzhledem k tomu, že spolupráce s R. trvá již 3. měsíc, našli jsme si k sobě určitou toleranci. Navíc začíná být ku prospěchu i ve výuce, kde se lepší koncentrace – větší pozornost, delší soustředění. To vše má pak kladný dopad i na jeho psychickou

pohodu. Já osobně neočekávám příliš velké zlepšení, co se týče klasifikace. Myslím si, že zrovna u R. bude výrazný přínos jeho duševní pohoda.

Duben

Vzhledem k tomu, že se škola Staňkovice zapojila do projektu, který je zaměřen na čtenářskou gramotnost, jsme měsíc duben zaměřili na techniky nácviku čtení – dle metody Fernaldové. Dále jsme se zaměřili na anglický jazyk – sluchovým a zrakovým vnímáním mluvené a psané řeči.

Použité pomůcky:

1) text určený ke čtení 2) cvičení na webová stránce www.jazyky-bez-barier.cz

1) Pracovali jsme následujícím textem:

Král Ječmínek

„Na Moravě, na hradě Chropyni, vládl kdysi král, co rád hodoval. Miloval slavnosti, veselé hosty a hlavně stoly, co se prohýbají pod dobrým jídlem. A když je jídlo a pití zdarma, i hosté Praha bývají příjemní a vtipní a překonávají se v lichotkách a úslužnosti. Hudba hraje, jí se a jí, víno teče proudem... To jsou časy!

Jenomže krále jednou napadlo: co když mají na jiných dvorech lepší pochoutky, než si dopřávám já? Co když tam podávají křupavější pečínky, voňavější koláče, sladší víno!? Měl bych zjistit, zda o něco nepřicházím. Ano, udělám to. Projedu celou zem a budu ochutnávat, jak se Brno kde vaří!

A tak začal král objíždět hrady a zámky. To se ví, všude ho chtěli uctít co nejlépe. Aby se mu zavděčili, podávali to nejlepší, co měli. Časem už nebylo jednoduché, zavděčit se. Král byl čím dál mlsnější...“

Roman zrakem přelétl text. Poté si tužkou podtrhl slova, o kterých si myslí, že by mu mohla dělat při čtení potíže. Určuje si těžká slova ke čtení. Zkouší to znovu a znovu a opět podtrhává těžká slova (buď ta, která už podtrhl prvně nebo nová). Po té si podtržená slova čte, nakonec čte celý zadaný text.

2) Program „Jazyky bez barrier“ je určen pro děti s dyslexií, které mají potíže vnímat a propojovat psanou a mluvenou lidskou řeč. R pracuje se speciálním programem, který mu umožňuje probírané učivo vidět a slyšet najednou, vždy po malých částech. Každé slovo i větu si opakuje, kolikrát potřebuje a tempem, jaký mu vyhovuje.

I nadále jsme pokračovali v našem zájmu o přísloví a po té co jsme si zopakovali přísloví, která už známe, jsme si přidali další, tentokrát všechna vybral R. *„Trpělivost růže přináší. Škoda rány, která padne vedle. Šijou s tebou všichni čerti. S chutí do toho, půl je hotovo.“*

Hodnocení:

Čtení pomocí metody Fernaldové R. velice zaujala, nýbrž viděl, jak moc je zbrklý a vždy plno obtížných slov přehlédl. Navíc jsem mu nechala vybrat z pěti textů, vždy jsem mu jen přibližně řekla, o jaké texty jde a on sám si zvolil Krále Ječmínka, s tímto textem jsme pracovali i později. R. už naše setkání vřele vítá a začíná se zjevně objevovat jeho kladný postoj k práci a celkově ke škole, což i mne dosti motivuje k další spolupráci. V tomto období bych pouze chtěla upozornit na R. výběr přísloví, která lze brát jako určitý zlom v jeho postoji a v jeho uvědomění si sám sebe. V anglickém jazyce je R. velice šikovný, tudíž práci s webovou stránkou přivítal a byl hrdý na svůj výkon, což jsem hodnotila jako velice přínosné.

Květen

V tomto měsíci jsme se zaměřili na rozvoj poznávacích funkcí, resp. Na vyjmenovaná slova po „s“. Dále nácvik matematických dovedností – představu početní řady.

Použité pomůcky:

1) Text na doplňování i/y ve slovech sy-si 2) početní řada, vyvozování příkladů s přechodem přes 10

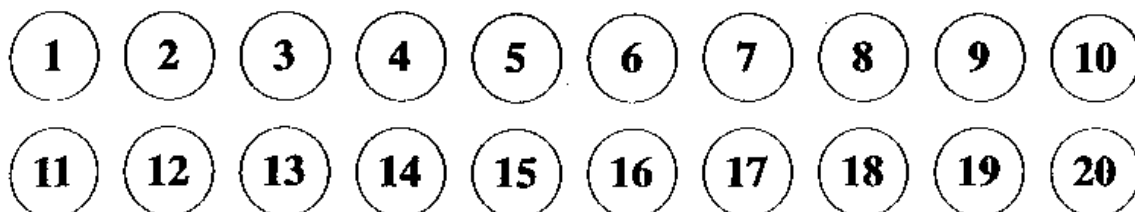
1) R. měl připravené cvičení k nácviku psaní vyjmenovaných a příbuzných slov, v našem případě se jedná spíše o opakování probraného učiva. Na domácí procvičení jsem mu dala jiné cvičení s různými vyjmenovanými slovy. V tomto cvičení jde i o vytváření zrakové představy správně napsaného slova. Tudíž jsem se snažila, aby R. nikdy neviděl chybu, ale pouze správně napsaný tvar slova.

	Obsílka	nasypat	spasit	dusivý	křísit	syknout
posílit	siláž	odsypat	sírotek	zkusit	lesík	sytost
sýčkovat	nasít	usínat	řasit	rozsypat	zasílat	přesypat
trousit	přesypat	osídlit	tasit	posypat	silnice	síla

zkus__t, zas__lat, us__nat, trous__t, tas__t, spas__t, s__knout, s__laž, s__rotek, s__tost, s__čkovat, s__chravý, s__kot, s__lnice, s__la, rozs__pat, řas__t, pros__t, přes__pat, přes__pat, pos__lit, pos__at, os__dlit, ods__pat, obs__lka, nas__pat, nas__t, les__k, křís__t, dus__vý.

2) S R. jsme pozvolna přešli z nácviku doplňování čísel do deseti až k početním příkladům s přechodem přes deset. R. si zautomatizoval spojení dvou čísel, jejichž součet dává 10. Čísla jsem obměňovala. Nejprve jsme si vždy úkol vysvětlili, pak si až vztahy mezi čísly R. zapamatoval. Někdy si pro lepší soustředění zakrýval oči.

Např.: $43 + 7 = 50$, $31 + 9 = 40$ apod. Popřípadě i $260 + 40 = 300$ apod. Po-té jsme začali cvičit odčítání. Jako další jsme trénovali orientaci v řadě čísel. Dále jsme přikročili k vlastnímu rozkládání přičítaného čísla. R. si mohl vše znázornit na připravené tabulce:



(V. POKORNÁ, 2000)

Pokračovali jsme v přísloví, námi vybrané přísloví pro měsíc květen zní: „*Trpělivost růže přináší. Všechno zlé je pro něco dobré. Nemusí pršet, stačí, když kape. Neházej flintu do žita.*“ Nechybělo zopakování těch, které má R. nejraději a vysvětlení si významu přísloví nových.

Hodnocení:

R. se v tomto období už příliš nesoustředí, za viníka jsme společně určili krásné počasí, vzhledem k tomu, že se po obědě školní družina stěhuje na školní zahradu a nám nezbývá, než zůstat uvnitř nebo jít ven, ale s pozorováním hraječích si dětí, naše setkání jsme se rozhodli v následujícím měsíci malinko poupravit a trávit čas i venku. Co se týká měsíce květen, R. byl tento měsíc malinko nesoustředěný a jeho výkon klesal, vzhledem k tomu, že máme vždy čas si i promluvit o starostech či myšlenkách, co R. trápí, mi sdělil, že přijela jeho sestra na tři týdny domů a s matkou se hádají. R. to velice vnímá a má to neblahý dopad na jeho výkon ve škole, ale i na jeho duševní pohodu. Paradoxem je, že R. mi dále sdělil, že ho doma začala rodina chválit a

naše setkání začali přijímat jako pozitivum, z mého hlediska spíše v tom, že R. si například sám vypracuje domácí úkoly a připraví se na druhý den.

Červen

Jak už jsem zmiňovala výše, pozornost R. v blížícím se prázdninovém období klesala, proto jsme zvolnili tempo a na tento měsíc se zaměřili na oddechové činnosti. Zvolili jsme rozvoj kinestetické paměti a sluchovou paměť.

Použité pomůcky:

1) kameny, písek, tráva, hlína, piliny, voda 2) papír, lžice, talířek, říkanka „Já do lesa nepojedu“

1) S R. jsme většinu času trávili v přírodě, buď na školní zahradě, nebo v okolí školy v přírodě, když jsme se připojili na vycházku se školní družinou.

R. pouze dotykem rozlišoval různé materiály a poznával je. Se zavřenýma očima rukama či veden naboso rozpoznával kamenitý povrch, z hlíny, pilin či trávu. Při vycházce do přírody jsme se procházeli v potůčku.

2) S R. a dětmi navštěvující školní družinu jsme hráli hru: „Odkud to bylo?“ Děti zavřeli oči a já zatukala nebo zabouchala a ptala se: „Odkud to bylo? Ukazovaly, odkud se to ozvalo. Další hra „Co to bylo?“ – zašustila jsem papírem, cinkla lžící o talíř, ťukala kladívkem apod. Děti hádaly, co to bylo.

Vytleskávala jsem jednoduchou písničku:

*„Já do lesa nepojedu,
já do lesa nepůjdu,
kdyby na mně hajný přišel,
on by mě vzal sekeru.“*

Spolu s dětmi jsme vytleskávali slovo, např.: nepojedu. K písničce jsme přidávali sloky a celou píseň od začátku zpívali.

Na konci školního roku jsme si nepřidali žádné další přísloví, pouze jsme si zopakovali ty, co již známe a vybrali R. nejoblíbenější. Povídali jsme si o významu jednotlivých přísloví a R. sděloval své názory na ně.

Hodnocení:

Naše setkání před letními prázdninami jsme pojali oddechově, z toho důvodu je lze hodnotit pouze kladně. R. se na prázdniny těšil, i když přiznal, že mu bude naše působení chybět. Dala jsem mu na domácí přípravu pracovní listy a půjčila knihy ze školní knihovny.

Září

Na měsíc září jsme se zaměřili na rozvoj pozornosti a orientace na ploše, sluchové rozlišování poslední hlásky. Rozvoj mluvního projevu – pojmenování všech obrázků, rozlišování barev, nácvik správného držení pastelky a papíru, rozvoj abstraktního myšlení a představivosti.

Použité pomůcky:

1) Šimonovy pracovní listy (příloha 10), pastelky.

1) Pracovali jsme s pracovním listem s klaunem. Klaun končí na hlásku N a my hledali mezi obrázky další, co končí na stejnou hlásku. Všechny obrázky končící na hlásku N vybarvil. U všech obrázků R. jmenoval první a poslední hlásku.

Rozhodoval, co patří do skupin zvířat, věcí a potravin. Určoval slova nadřazená a podřazená k daným obrázkům.

Na obrázku hledal květinu a pojmenoval ji. Jmenovali jsme i jiné květiny, co známe. Následně květiny vybarvil.

Na obrázku R. hledal, co je kyselé a co sladké.

Opět jsme obnovili náš „koutek přísloví“ a vybrali jsme další: „*Ber, a nebo nech být. Co jsi z úst vypustil, ani párem koní nedostaneš zpět. Hloupý, kdo dává, hloupější, kdo nebere. Hněv je špatný rádce.*“ Zopakovali jsme si předešlá přísloví, která si R. pamatoval, a seznámili se s významem těch nových.

Hodnocení:

Nastartování nového školního roku bylo pro R. obtížné, vzhledem k tomu, že doma mu nebyla stanovena pravidla a neměl jasný řád, naše setkání byla z počátku nucená a jeho práce nebyla odpracována příliš s chutí. Záměrně jsem naše setkání zkrátila a připravila dost jednoduché zadání, přesto až ke konci měsíce naše spolupráce začala být efektivní a R. se znovu naladil na naší, dříve automatickou, pohodu. Nejvíce mě překvapila jeho kvalitní paměť při opakování přísloví, na všechna si s mou pomocí vzpomněl a přiznal, že všechna si spojuje s nějakou vzpomínkou nebo nápadem, který při zapamatování dostal.

Říjen

Měsíc říjen jsme směřovali k procvičování sluchové analýzy a syntézy řeči. Návčik obratnosti vyjadřování.

Použité pomůcky:

1) slovní kopaná 2) říkanka „Ulekaná Nána“ (Josef Václav Sládek)

1) Hráli jsme s dětmi navštěvující školní družinu „slovní kopanou“, vymýšleli jsme slova, začínající poslední slabikou předcházejícího slova (moře-řeka, kaštan-tanec...).

R. určoval první hlásku, kterou jsem mu předříkávala. Například: stůl – s, zajíc – z, dveře – d, bláto – b....

2) Připravila jsem pro R. říkanku:

Ulekaná Nána

Spadla moucha do komína,

to vám byla rána!

V kamnech právě topit chtěla

ulekaná Nána.

Jak tu ránu uslyšela,

vzkřikla: "Už je ámen!"

Kde se vzala, tu se vzala,

muška lezla z kamen.

"To jsem ráda," řekla Nána,

"že jsem neutekla!"

"To jsem ráda," řekla muška,

"žes mě neupekla!"

Slova z básničky jsem nejprve R. předříkala a pak jsme z nich tvořili věty. Opakovali jsme po sobě několikrát dvojici slov, například: „neutekla – neupekla“.

I nadále jsme pokračovali v našem zájmu o přísloví a po té co jsme si zopakovali přísloví, která už známe, jsme si připravili další: *„Hlad je převlečená žízeň. Hlad má velké oči. Jen ten, kdo se odváží jít dál než ostatní, se dozví, jak daleko může doopravdy jít. Kdo chce s vlky žít, musí s nimi vyti.“*

Hodnocení:

R. se už zaběhl do začátku roku a jeho koncentrace pozornosti a odhodlání se dál vzdělávat se zvýšila. Navíc si začal více rozumět se spolužáky a to se pak kladně odrazilo i v jeho přípravách a našich společných setkání. V čem spatřuji jeho velkou výhodou je paměť. Má velkou fantazii a vše, co si potřebuje zapamatovat si přirovnává k událostem či vzpomínkám, tudíž mu pak nečiní takové obtíže si na určitou věc rozpomenout.

Listopad

V listopadu jsme si připravili cvičení na sluchovou diferenciaci délky samohlásek. Rytmizace slov, vyhledávání dvojslabičných slov, rozvoj pozornosti, slovní zásoby – slovesa, rozvoj jazykového citu – tvoření zdobnělin.

Použité pomůcky:

1) text k nácviiku délky samohlásek 2) Šimonovy pracovní listy (příloha 11)

1) Pracovali jsme následujícím textem:

Motýl	nit
Naše	tráva
Potrubí	navázat
Lavice	podezdít
Kráččet	vozidlo

Obyčejný štěkavý

K jednotlivým slovům R. zapisoval tečky a čárky podle délky slabik. Například motýl .- a nebe ..

2) R. vytleskal všechny obrázky a vybarvil jen ty, které byly na dvě slabiky. Určoval slovesa, říkal, co dělají jednotlivá zvířata, například: zajíc: peláší, poskakuje, panáčkuje, kličkuje, ohlodává, poslouchá....

V tomto období R. vybíral sám přísloví, která se mu nejvíce líbila. „*Kdo se směje naposled, ten se směje nejlíp. Lež má krátké nohy, daleko nedojde. Na každém šprochu pravdy trochu. Nemůžeš kázat vodu a pít víno.*“ Znovu jsme si zopakovali přísloví a vysvětlili význam těchto.

Hodnocení:

R. mě překvapil svou reflexí na mé působení. Hodnotil ho kladně. Svůj pohled na sebe jako žáka bere pozitivně a sleduje svůj posun vpřed. Měsíc před vánočními prázdninami už na žáky začala doléhat únava a myšlenkami už byli u stromečku, na R. však ne, možná je to jeho rodinou, která tuto atmosféru nenastoluje, každopádně stále spolupracoval velice intenzivně, i když já osobně jsem ráda za zájem, než za jeho výkon.

Prosinec

V měsíci prosinec jsme si stanovili, kromě našeho obvyklého opakování přísloví, pouze jeden cíl, technika nácviku čtení – metoda dublovaného čtení.

Použité pomůcky:

1) text z čítanky

1) Společně jsme četli z čítanky, rychlost čtení jsem přizpůsobila možnostem R. K tomu mi pomáhali kontrolní chyby, které jsem prováděla. Zaměňovala jsem slovo, slovem podobným, používala zdvojnásobky nebo jsem slovo vynechala. Čtení jsme uskutečňovali v krátkých intervalech a po celou dobu měsíce. Rodičům jsem doporučila, aby s R. četli i doma.

Zvolené přísloví na tento měsíc jsme vybírali společně, zopakovali jsme si přísloví, která jsme si řekli za posledních devět měsíců a vysvětlili význam dalších, již posledních. *„Naděje umírá poslední. Nevadí, nevadí, znova se nasadí. Pomocnou ruku najdeš nejspíše na konci svého ramene. Řekni, jakého máš kamaráda, a já ti řeknu, co jsi zač.“*

Hodnocení:

Naše společná práce v tomto měsíci byla spíše posmutnělá, R. byl trochu rád, že mu odpadá určitá povinnost, ale na druhou stranu jsme si k sobě našli cestu a troufám si říct, že ve mně našel i „přítele“. Každopádně co se týče jeho výkonu, pracoval stále aktivně, se zaujetím, spolupracoval.

Celkové hodnocení:

Za naše období deseti měsíců jsme R. poznala jako chlapce s dobrým srdcem a s potřebou pozornosti, vzhledem k tomu, že mezi spolužáky moc přátel neměl a byl vnímán spíše jako outsider, jsem mu já, jeho učitelka, poskytla přítele. Mé působení se odrazilo i ve výuce, protože se nebál projevit svůj názor a zeptat se, když si nevěděl s něčím rady. Jeho prospěch se o nic výrazněji nezlepšil, ale zlepšil se jeho postoj

k povinnostem, soustředěnost a vztah ke škole. Nyní jen mohu doufat, že po odchodu na druhý stupeň, který bude pro něj podle mého názoru zlomový, nýbrž je základní škola v jiném městě, bude nadále myslet na to, že má své určité hodnoty, kterých by si měl vážit a dále se bude s chutí rozvíjet a vzdělávat a v neposlední řadě doufám, že mu bude poskytnuta opora, porozumění a kvalitní přístup v podobě jeho pedagogů, kteří ho budou nadále vzdělávat.

ZÁVĚR

Tato práce dokládá mé roční působení na žáka se specifickou poruchou učení a projevy ADHD a je potvrzením toho, že kvalifikovaný, poučený a motivovaný pedagog, který se vzdělává a spolupracuje s psychologicko-pedagogickou poradnou či speciálně-pedagogickým centrem, může změnit náhled žáka na jeho schopnosti, dodat mu sebedůvěru a motivaci k dalšímu vzdělávání. Toto působení přináší žákovi komfort, sociální začlenění a sebevědomí.

Činnosti prováděné se žákem mu nezvýší jeho mentální schopnosti, ani neodstraní jeho poruchu, ale usnadní mu s ní žít a provádět každodenní činnosti, včetně specifik v jeho vzdělávacím procesu, o čemž jsem se přesvědčila při mém edukačním působení na žáka R.

Z počátku jsem musela překonávat nedůvěru jak ze strany žáka, jehož sebevědomí bylo velmi nízké a rovněž rodičů, kteří ho svým způsobem již „odepsali“. Kolektiv ve třídě se na R. díval jako na outsidera, vždy posledního a vždy neúspěšného, nikdy nevítežícího. Velmi důležité bylo, aby pochopil, že touto činností může dojít k pozitivní změně, která mu bude ku prospěchu. Hledání cesty k sobě vyžadovalo velmi citlivý a flexibilní přístup, kdy jsem musela rozpoznávat, na které podněty reaguje pozitivně, neustále ho povzbuzovat, vyzdvihávat i menší úspěchy, aby získal zpět své pošramocené sebevědomí. Rovněž třídní kolektiv si musel zvyknout na to, že je schopen s třídou držet krok a nebýt vždy poslední. Rodiče v počátku přistupovali k mému působení s žákem spíše rezignovaně, z pozice „Tady už stejně není co zkazit“.

Po prvních třech měsících, kdy výsledky sice ještě nebyly markantní, ale již byly zjevné, jsme s žákem R. našli k sobě cestu, kdy mi začal důvěřovat a začal se mi svěřovat se svými postoji, obavami i radostmi, které vždy nesouviseli s jeho vzdělávacím procesem. Tento okamžik bych považovala za zlomový v naší vzájemné spolupráci.

Dle mého názoru je nutné brát individuálně vzdělávací plán jako vodítko pro práci s žákem se specifickými poruchami učení a nelze ho vnímat jako dogma, což vyplývá z toho, že žák má specifickou jedinečnou a neopakovatelnou poruchu a proto je vždy třeba upřednostňovat potřeby žáka před vysokými nesplnitelnými osobními cíli, je vždy potřeba prosazovat zájmy žáka nad svými osobními a profesními ambicemi.

Jako negativum mého desetiměsíčního edukačního působení s žákem spatřuji ve vysoké časové náročnosti a tím zvýšená zátěž na žáka R. Pozdní angažovanost rodičů v tomto procesu, kterým déle trvalo pochopit prospěšnost a účelnost této edukační činnosti. Skeptický pohled jim vydržel celých pět měsíců. Tento poznatek jsem získala při neformálních rozhovorech s R. po třetím měsíci naší spolupráce. Negativně lze rovněž hodnotit záporný postoj některých spolužáků ke změně sociálního statusu R. Ne všichni byli ochotni být na stejné nebo nižší pozici, než on. Dále jim činili potíže vyrovnat se s tím, že R. věnuje delší časový fond a na individuální práci s nimi mi zbývá méně času.

Za pozitivum mého působení hodnotím jeho změnu struktury osobnosti, získání sebedůvěry, získání sebevědomí, získání dovedností, motivace, potřebu se dále vzdělávat a být respektovaný. R. se nyní jeví jako sebevědomější, motivovanější osobnost. Jeho postavení ve třídě je stabilní, on osobně je se svým postavením spokojený a tato ukotvenost mu dává pocit jistoty a přijímání. Dále se zlepšil v komunikačních dovednostech, je schopen soustředění, soustavné delší činnosti a zadané úkoly je schopen dovést ke zdárnému konci.

Na závěr bych chtěla dodat, že individuálně vzdělávací plán není sám o sobě samospasitelný, ale v rukou motivovaného, vzdělaného a pro spolupráci připraveného pedagoga může sloužit jako nástroj k edukaci žáků, kterým může usnadnit cestu ke vzdělání, sebepoznání a sociálnímu začlenění.

