

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Romana Tomášková

Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného pro speciální
vzdělávací potřeby

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Janková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

MASTER STUDIES

2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Romana Tomášková

**Individual educational program the pupil integrated for special
educational needs**

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jana Janková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze, dne: 15.3.2013

Romana Tomášková

.....

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Janě Jankové za velmi vstřícnou spolupráci, odborné vedení, cenné rady a užitečné informace.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou individuálních vzdělávacích programů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska jeho tvorby a realizace. Teoretická část diplomové práce obsahuje vymezení základních pojmů, rozebírá integraci, systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dále školská poradenská zařízení a plánování vzdělávacího procesu. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části práce, kde byl použit kvalitativnímu výzkumu. Na základě polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentů je zmapována týmová spolupráce při tvorbě individuálních vzdělávacích programů na konkrétní základní škole. Dále je rozebráno, jak je v rámci školního vzdělávacího programu zpracována problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto je přiblížen komplikovaný proces tvorby a praktického využití individuálního vzdělávacího programu a to ve všech jeho fázích. V závěru práce je vyhodnocena současná kvalita individuálních vzdělávacích programů a kvalita práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na konkrétní základní škole.

Klíčové pojmy

Individuální vzdělávací program, integrace, vzdělávací proces, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Annotation

This thesis deals with individual educational programmes for pupils with special educational needs in terms of their design and implementation. The theoretical part of the thesis contains the definition of basic concepts, discusses the integration, the system of education for pupils with special educational needs and also describes school counseling facilities and planning of the educational process. Theoretical knowledge is applied in the practical part, where the qualitative research was used. The team collaboration in preparing individual educational programmes for specific elementary school is mapped on the basis of semi-structured interviews, observation and document analysis. Furthermore, it is entered into details, how is the school education programme concentrated on the problems of education for pupils with special educational needs. It is explained like a complicated process of creation and practical use of individual education programme in all its phases. In conclusion, the current quality of individual educational programmes and quality of work with pupils with special educational needs in the specific elementary school is evaluated.

Key words

Individual education program, integration educational process, pupil with special educational needs.

Obsah:

Obsah:	15
Úvod	10
1 Současný stav	11
2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1 Zdravotní postižení.....	15
2.1.1 Sluchové postižení	17
2.1.2 Specifické poruchy učení a chování (SPU)	19
2.2 Zdravotní znevýhodnění.....	24
2.3 Sociální a kulturní znevýhodnění.....	24
3 Integrace, inkluze	26
3.1 Formy integrace	27
3.2 Obecné povinnosti školy při integraci.....	28
3.3 Speciálně-pedagogická opatření	29
3.4 Systém edukace.....	29
4 Individuální vzdělávací program.....	32
4.1 Pojem individuální vzdělávací program.....	34
4.2 Strategie tvorby IVP.....	35
4.3 Význam individuálního vzdělávacího programu:	35
4.4 Plánování vzdělávacího procesu	36
4.4.1 Audit.....	37
4.4.2 Konstrukce.....	43
4.4.3 Implementace.....	45
4.4.4 Evaluace	46
4.5 Kritéria Individuálního vzdělávacího programu	47
5 PRAKTICKÁ ČÁST	48
5.1 Cíle práce	48
6 Použité metody a techniky	49
6.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	51
6.1.1 Oddíl A – Školní vzdělávací program ZŠ a MŠ Dubné	52
6.2 Oddíl B	59

6.2.1	Vlastní šetření	60
7	Diskuze	62
7.1	Audit	62
7.2	Konstrukce.....	64
7.3	Implementace.....	67
7.4	Evaluace.....	69
	Závěr.....	76
	Seznam použitých zdrojů.....	78
	Seznam tabulek	83
	Seznam příloh	84
	Přílohy	I

Úvod

Ústředním tématem diplomové práce jsou individuální vzdělávací programy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V dřívější době se na tyto žáky nebral příliš velký ohled, avšak v současné době se čím dál víc začíná řešit problematika těchto žáků na všech typech škol. Pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná speciálně pedagogická podpora, spočívající především v zajištění vhodných kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních metod a postupů práce. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou již na školách výjimkou, což pedagogové řeší právě pomocí individuálního vzdělávacího programu (IVP), který by měl zajišťovat žákům kvalitní vzdělání. Účelem je poskytnout všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy. Dále je práce věnována integraci, systému vzdělávání a speciálně-pedagogickým podpurným opatřením. Řeší problematiku individuálních vzdělávacích programů, školských poradenských zařízení, plánování vzdělávacího procesu a v neposlední řadě i pedagogickou diagnostiku. Pro zpracování praktické části byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu a techniky polostrukturovaného rozhovoru, okrajově je využito i pozorování a dále analýza dokumentů.

Tato diplomová práce podává základní informace o problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání.

Hlavním cílem práce je přiblížit komplikovaný proces tvorby a praktického využití individuálního vzdělávacího programu a to ve všech jeho fázích. Jako dílčí cíle byla stanovena analýza školního vzdělávacího programu (ŠVP) v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále zmapování týmové spolupráce při tvorbě a realizaci IVP a to ve všech jeho fázích v podmínkách praxe na Základní a Mateřské škole Dubné.

1 Současný stav

Právo na vzdělání má každé dítě, a to dítě jak s běžnými vzdělávacími nároky, tak i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky označuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která je zdravotně postižena, zdravotně či sociálně znevýhodněna.

V běžném životě se setkáváme s jedinci, kteří jsou nějakým způsobem rozdílní od většiny. Tito odlišní jedinci tvoří ve vztahu k většinové populaci minoritu. Minorita je proto přirozenou součástí naší společnosti. Minoritu mohou tvořit například veřejně známé osobnosti, které jsou populární. Na tento fakt jsme zvyklí a vnímáme ho jako běžnou součást našeho života. Stejně tak by tomu mělo být i u osob se zdravotním postižením. I oni jsou přirozenou částí naší společnosti. Všechny jedince bychom totiž měli vnímat, především jako lidskou bytost. (Jankovský, 2006)

V dnešní době je trend integrovat všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol běžného typu, ale stává se, že na integraci není vše dobře připraveno, nebo že je smysl integrace nesprávně pochopen. Problém integrace je velmi častým tématem, kterým se zabývají mnozí odborníci, a stále se v důležitých otázkách jejich názory rozcházejí a stále jsme v tomto problému ve fázi testování. Nejdůležitějším prostředkem socializace je integrace osob se zdravotním postižením. Integrace je „vlajkovou lodí“ speciální pedagogiky a jejím nejvýraznějším trendem a neaktuálnějším úkolem posledního desetiletí, výzvou, jež u nás zazněla s patnácti až pětadvacetiletým zpožděním v porovnání s vyspělými zeměmi Evropy či USA. (Valenta, Müller, 2003)

Současná civilizace nebere ohled na „slabé“ a např. ochota něco reálně pro lidi s postižením udělat je stále ještě věcí poměrně úzkého okruhu lidí a celoplošně není uspokojivá. Tyto zkušenosti korespondují se závěry o stále nízkém společenském statusu lidí s postižením a o značných problémech s jejich školní i pracovní integrací. (Lechta, 2010)

Pipeková (2006) shrnuje: Cílem politiky států by mělo být vyhýbat se speciálním řešením pro osoby s postižením a namísto toho vytvářet společnost, která by byla jako celek přístupná všem. Cílem je společnost, která je schopna nastolit takové

normy jednání a chování svých členů, na jejichž základě by tito akceptovali a mezi sebe přijímali osoby nějakým způsobem odlišné.

2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro pochopení dalšího textu je důležité definovat, co se rozumí pod pojmem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Toto je definováno a rozčleněno do kategorií ve školském zákoně 561/2004., §16 v platném znění takto:

- **zdravotní postižení:** mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, kombinované postižení (souběžné postižení více vadami), vývojové poruchy učení nebo chování a autismus;
- **zdravotní znevýhodnění:** zdravotní oslabení, dlouhodobě nemocní, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání;
- **sociální znevýhodnění:** žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří jsou ohroženi patologickými jevy, nebo je jim nařízena ústavní či ochranná výchova. (cit. 2012-10-12)

U zákonem takto definovaných žáků se mohou vyskytovat oblasti, kde běžné formy vzdělávání nenaplnují jejich potřeby, a tehdy speciální pedagogika nabízí takové formy vzdělávání, o kterých hovoříme jako o potřebách speciálních. (Jankovský, 2006)

Průcha (2001, s. 224) upřesňuje: „*termínem speciální vzdělávací potřeby se vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.*“

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, kterými se podle vyhlášky v platném znění č. 73/2005 Sb., rozumí speciální metody, postupy, formy a prostředky výuky, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice, předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických

služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Jejich charakter se odvíjí především od speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Jak uvádí Pipeková, při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních deseti letech se klade důraz na humanizaci, integraci a normalizaci tohoto procesu. Humanizace znamená, že při rozhodování o dítěti je za primární nutno považovat zájem dítěte. *„Humanizace edukace se vztahuje nejen k cílům, ale i k prostředkům a metodám výchovy. V souvislosti s humanizačními trendy v této oblasti péče vznikají nové možnosti edukace u dětí, z nichž mnohé byly donedávna označovány za nevzdělavatelné“* (Pipeková, In Vítková, 2004, s. 309). Požadavek integrace znamená zapojení těchto dětí do systému běžných škol a využívání mimoškolního času pro rozvoj integračních snah.

Normalizace v péči o osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vyjadřuje především požadavek na vytvoření podmínek, které umožní těmto lidem žít pokud možno normálním společenským životem jako všichni ostatní spoluobčané. *„To znamená žít v rodině a nikoli v internátním či ústavním zařízení, učit se v dobře vybavené škole pod vedením kvalifikovaných pedagogů, mít možnost zabývat se zájmovou činností, získat vhodné zaměstnání, bydlení atd.“* (Pipeková, In Vítková, 2004, s. 309).

Speciální vzdělávací potřeby se tak vztahují nejen k samotnému žákovi, ale také k prostředí, které má žákovi poskytnout podporu. (Bartoňová, In Vítková, 2004)

V České republice byl v uplynulých letech zaznamenán posun od segregovaného vzdělávání žáků s postižením ve speciálních školách směrem k integraci do škol běžného typu. V současnosti jsou ve speciálních školách vzdělávání především žáci s těžším postižením a více vadami. Žáci s lehčím a středně těžkým postižením bývají dle možností zařazováni do hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. (Vítková a kol., 2004)

Specifika ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením vyplývají z charakteru postižení a individuálních schopností žáka. Vzdělávání žáků s tělesným postižením ulehčují především různé technické a didaktické pomůcky a předměty speciálně-pedagogické péče v podobě rehabilitační tělesné výchovy a logopedické péče. U žáků s mentálním postižením má hlavní roli volba vhodných metod, forem výuky, pomůcek,

učebnic a způsobů hodnocení odpovídajících rozumovým schopnostem dětí. Vzdělávání žáků s autismem vyžaduje velmi individuální přístup, přesné strukturování prostoru a času a úpravu prostředí, zajišťující izolovanost žáka od všech rušivých vlivů okolí. U žáků s narušenou komunikační schopností se jedná především o úpravu způsobů poskytování informací, ověřování znalostí, hodnocení a zajištění logopedické péče. Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jde o specifické způsoby výuky a hodnocení, přehlednost a strukturovanost prostředí, možnost odpočinku a předměty speciálně-pedagogické péče vedoucích k nápravě poruch učení. U žáků s poruchami chování a emocí patří mezi speciální vzdělávací potřeby především změna uspořádání prostředí třídy, uplatňování netradičních forem výuky, zajišťování volnočasových aktivit. U žáků se zrakovým postižením jde o zajištění samostatného pohybu, úpravu učebních textů, využívání optických a jiných didaktických a kompenzačních pomůcek, doplnění výuky o předměty prostorové orientace a samostatného pohybu. Základní podmínkou úspěšného vzdělávání žáků se sluchovým postižením je možnost výběru vzdělávací cesty. Vzdělávání by mělo být obohaceno o akustické a didaktické kompenzační pomůcky, speciální učebnice a logopedickou péči. (Vítková, 2004)

Při vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněných jsou volena podpůrná opatření upravující obsah a formy vzdělávání a hodnocení těchto žáků vzhledem k jejich zdravotnímu stavu. Ke speciálním vzdělávacím potřebám uplatňovaných u žáků se sociálním znevýhodněním patří zřizování přípravných či specializovaných tříd, poskytování individuální nebo skupinové péče, úprava sociálního klimatu ve třídě a přítomnost asistenta (Vítková, 2004).

2.1 Zdravotní postižení

Postižení, stejně jako zdraví, je vždy relativní. Omezení zdravotního stavu provázejí lidstvo od počátku a s největší pravděpodobností budou existovat i přes všechno úsilí odborníků ve zdravotnictví. Tato realita prostupující všemi společnostmi je i oblastí, v níž se řeší vztahy mezi silnějšími, zdravými a bez postižení k těm slabším, nemocným, s postižením. (Pipeková, 2006)

Dříve bylo postižení vnímáno spíše jako kategorie, byl diagnostikován defekt a pak podle stupně a druhu následovala různá opatření. Co se týče edukačního procesu,

znamenal to zařazení do příslušného typu školy, většinou školy speciální. V současné době je postižení vnímáno spíše jako dimenze, určitý rozměr života. Samozřejmě všechno velice závisí na kvalitní a včasné diagnostice. (Jankovský, 2006)

Matějček definuje zdravotní postižení takto: „*Zdravotním postižením myslíme nejen újmu na zdraví jako následek vrozené nebo získané poruchy struktury a funkce organismu, nýbrž všechna postižení vedoucí k omezení pohybové zdatnosti, funkce smyslových orgánů, mentálních a jiných funkcí a vyúsťující v handicap dotýkající se postavení takového jedince ve společnosti.*“ (Matějček, 2001, str. 7)

Pro účely školského zákona v platném znění č. 561/2004 Sb. se zdravotním postižením rozumí tyto skupiny postižení, kterými jsou *mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*“ (online, cit. 2012- 10-12)

Postižení může vznikat na různých úrovních, různým způsobem. Je bráno jako porucha organismu a tyto poruchy mohou být vrozené či získané:

- Vrozené poruchy jsou ty, se kterými se již dítě narodí. Záležitost může být geneticky podmíněná nebo získaná během těhotenství. Škodlivě tak mohla působit infekce u matky, škodliviny z vnějšího prostředí, drogy, alkohol. Nejcitlivějším obdobím jsou první tři měsíce nitroděložního vývoje. (Votava, 2003)

- Získané vady vznikají v období kolem porodu nebo po porodu. Příčinou je často hypoxie, infekce, krvácení do mozku. Častým problémem člověka s později získanou vadou je jeho srovnání „dvou odlišných světů“. Tato situace znamená větší zásah do celé osobnosti, často způsobuje duševní trauma a osobně je velice těžce prožíváno. Jedinec chápe, co ztratil a musí hledat nové způsoby svého fungování. Mnohdy ustrne na určité úrovni adaptace, odmítá přijmout jakoukoliv pomoc a uzavírá se před světem. Z objektivního hlediska však může být výhodou zachování dřívějších zkušeností, které mu mohou být v jeho dalším životě s postižením užitečné. (Votava, 2003)

Za lidi s postižením jsou považovány všechny děti, mladí lidé a dospělí, kteří jsou v učení, sociálním chování, v komunikaci a řeči nebo v psychomotorických schopnostech natolik omezeni, že jejich spoluúčast na životě ve společnosti je podstatně omezena. (Pipeková, 2006)

V dalších kapitolách textu jsou podrobněji popsány ty formy postižení, kterým bude věnována pozornost v praktické části této práce. Toto omezení je nutné s ohledem na rozsah této práce.

2.1.1 Sluchové postižení

Sluch je hlavním kanálem pro příjem informací, nejdůležitějším smyslem pro rozvoj myšlení i řeči a zásadním způsobem se podílí na využívání náhodného učení a procesu sociálního učení. Sluchové ústrojí je ústrojím rovnováhy a má zásadní vliv na tělesnou polohu a stabilitu těla. Sluchová vada je stavem trvalým na rozdíl od sluchové poruchy. (Pipeková, 2006)

Definice sluchového postižení podle Slowíka (2007, str. 72) zní: *„sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“*

Klasifikace sluchových poruch je uvedena v odborné literatuře nejčastěji podle následujících kritérií:

1. podle velikosti sluchové ztráty:
2. podle místa vzniku sluchové vady:
3. podle doby vzniku
4. podle etiologie

Obvyklou korekcí sluchových vad jsou tyto kompenzační pomůcky: sluchadla, což jsou elektronická zařízení, která minimalizují komunikační problémy nedoslýchavých jedinců a zesilují zvuk a tím zlepšují srozumitelnost jejich řeči. (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003)

Dalšími důležitými technickými a kompenzačními pomůckami jsou kolektivní zesilovací aparatury, signalizační pomůcky pro neslyšící, jako např. světelný zvonek, vibrační a světelné budíky. Dále psací telefony, fax, počítače, teletext a skryté titulky apod. A dále jsou samozřejmě důležité kompenzační smysly, především zrak, který lidem se sluchovým postižením velice pomáhá. (Slowík, 2007)

Jinou velmi významnou pomůckou je kochleární implantát, který je v České republice operován od roku 1993. Umožňuje neslyšícím lidem získávat sluchové vjemy z okolí.

Zásady pro výchovu a vzdělávání žáka se sluchovým postižením

Včasnost: včasná diagnostika vady sluchu, zahájení rehabilitační péče, přidělení odborně nastaveného sluchadla, zahájení komunikace i rozhodování o případné integraci.

Komunikativnost: každá činnost by měla být připravena a realizována tak, aby poskytovala dostatek příležitostí ke komunikaci a pokud možno i pro konverzaci.

Udržování zrakového kontaktu: podmínkou pro založení efektivní komunikace je třeba žáka se sluchovým postižením vést ke komunikačním strategiím. Je nutné důsledně zavádět do života žáka potřebu zrakového kontaktu. Již v období rané intervence je potřeba naučit dítě, že obličej jeho komunikačního partnera je důležitým zdrojem informací. Zrakový kontakt neznamena jen vzájemnou výměnu pohledů komunikujících, ale také dodržování požadavku udržení směru komunikace k partnerovi.

Diference podle preferovaného komunikačního stylu: Žáci by měli mít možnost si vybrat nejvhodnější komunikační způsob a školství by mělo být schopno jim výkon tohoto práva zajistit. Rozhodování o komunikační preferenci by mělo být provedeno včas a po důkladném prodiskutování s rodiči žáka.

Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti: Přiměřeně k věku, schopnostem a samozřejmě míře postižení dítěte, je třeba konstruovat a stavět cíle.

Zásada názornosti: Zásada, která by měla zajistit dostatek informací v prvním i druhém plánu tak, aby dítě opravdu věci porozumělo.

Zásada systematičnosti: systematičnost v přístupu k řešení problémů - spojení rodinného stylu výchovy s výchovou institucionální. Systematická výstavba komunikačního systému.

Zásada výstavby hodnotového systému: zahrnuje v sobě schopnost hodnotit.

Rozšiřování pojmové banky: Na rozdíl od rozšiřování slovní nebo znakové zásoby, což je důležitým požadavkem, sem zahrnujeme banku pojmů – materiálu k myšlení a proto i k dalšímu učení. (Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních

vzdělávacích potřeb dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, online, cit. 2012 – 10 – 12)

2.1.2 Specifické poruchy učení a chování (SPU)

Jedná se o poruchy, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentálním postižením nebo jinou psychickou poruchou či nepříznivými vlivy prostředí. Tato porucha se může objevovat souběžně s jinými odchylkami. Specifické poruchy učení a chování označují takové vývojové problémy, které jsou zapotřebí při osvojování různých školních dovedností. (Bartoňová, Vítková 2007)

2.1.2.1 Dyslexie

Bartoňová definuje dyslexii takto: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (Bartoňová, Vítková 2007, s. 13)

Příznaky dyslexie se projevují v oblasti čtení, psaní, celkovém chování a prožívání dítěte. Pro čtení je typické, že dítě nepoznává a zaměňuje písmena, vázne u něj spojení mezi hláskou a písmenem a nepamatuje si písmena nově naučená ani stará. Dále zaměňuje písmena zrcadlově podobná (b/d/p, a/e) a tvarově podobná (m/n, k/h, c/o/e). Projevem dyslexie je také to, že přehazuje pořadí písmen ve slově (kus/suk) a že nedokáže rozlišovat měkké a tvrdé slabiky. Při čtení textu si často nepamatuje obsah. Při čtení používá tzv. dvojité čtení, vrací se při čtení a často se opravuje, čte trhaně. Při psaní drží pero křečovitě a tlačí na něj, proto jeho písmo působí velmi neupraveně. Dalším rysem je psaní bez diakritiky a písmena, která napíše, bývají nestejně velká. (Zelinková, 2009)

Kromě čtení a psaní se porucha projevuje i v chování a jednání. Má potíže se soustředěním a během hodin často vyrušuje. Dítě je nepozorné, roztěkané, lehce unavitelné. Učivo zapomíná rychleji než žáci bez dyslexie. Často se obtíže projevují i v hudební výchově, protože není schopné kvalitně vnímat a reprodukovat rytmus. Typické pro tyto děti je také to, že podávají kolísavé výkony. (Vašutová, 2008)

Používané kompenzační pomůcky jsou: Plastiková čtecí okénka a záložky, karty s písmeny tiskací/psací, velká/malá, karty s psací podobou písmen, hry s písmeny a slabikami, naučná domina k procvičení abecedy, slabik a skládání slov, čítanky pro dyslektiky a další různé odborné publikace např.: Hrajeme si s písmeny - rozlišování hlásek (Zelinková, 2009)

2.1.2.2 Dysortografie

Podle Zelinkové (2009) lze dysortografii definovat jako poruchu postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Dosud nejsou známy všechny příčiny, které ve svém souhrnu dysortografii způsobují.

Dysortografie se často objevuje společně s dyslexií a dysgrafií. Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky. (Zelinková, 2009)

Reedukace dysortografie se individuálně zaměřuje na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře na zvládnutí mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce). Při reedukaci dysortografie děti rády píšou na psacích strojích či na počítači jednak proto, že je to činnost nová a nezvyklá a zřejmě i proto, že odpadají problémy s vybavováním psacích písmen a vlastní psaní. (Zelinková, 2009)

Mezi používané kompenzační pomůcky patří: předepsaná, nebo předtištěná písmena/slabiky a slova, měkké a tvrdé kostky, soubory kazet s dlouhými a krátkými samohláskami, soubory vyjmenovaných slov, gramatické tabulky, procvičovací texty,

texty na vyhledávání chyb, bzučák, psací stroj, PC a další odborné publikace např.:
Psaní mě baví. (Zelinková, 2009)

2.1.2.3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je SPU, která se vyznačuje obtížemi při osvojování si matematických dovedností. „*Dítě s dyskalkulickými potížemi nepřiměřeně věku ulpívá na konkrétních názorných představách, kupříkladu dlouho počítá na prstech. Ztíženě chápe symbolickou povahu čísla, urputně zápasí s přechodem přes desítku, s počtářským slovníkem a s matematickým pojmoslovím*“. (Valenta, Müller, 2003, s. 129)

Dále Valenta píše, že žák s dyskalkulií má obtíže s počítáním předmětů, seřazováním předmětů podle velikosti a s odhadem počtu prvků. Problémy nastávají i při jmenování řady čísel podle nějakého řádu – např. sudá čísla, násobky tří atd. Nápadné obtíže rovněž v rozpoznání číslic, při orientaci v pojmech více/méně, potíže při slovním označení počtu, množství, početních operací i operačních znaků. Problémový je také písemný záznam čísel a matematických úkonů.

Při reedukaci dyskalkulie vycházíme od manipulace s předměty, doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnosti, které provádí. Jestliže dítě při práci „myslí nahlas“, můžeme kontrolovat jeho postup a v případě potřeby nesprávný krok ihned opravit. Složitější postupy se pak snažíme rozdělit na co nejmenší kroky, tím pak postupně dochází k automatizaci jednotlivých kroků. (Zelinková, 2009)

Používanými kompenzačními pomůckami jsou: číselné osy, tabulky na sčítání a odčítání, tabulky na násobení, tabulky k převodům jednotek, kalkulačka, pomůcky, které umožní zapojit hmat při určování počtu/velikosti (např. kamínky, knoflíky, víčka...) a další odborné publikace např.: Rozvoj početních představ I, II, III. (Zelinková, 2009)

2.1.2.4 ADD/ ADHD

Označení ADD je určeno pro jedince, u nichž se projevují pouze poruchy Pozornosti, zkratka ADHD vyjadřuje poruchy pozornosti spojené s impulzivitou a

hyperaktivitou. Kromě tří základních příznaků se může jedinec s ADHD projevovat agresivně, může mít problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, jeho výkony ve škole jsou sníženy. Není schopen podřídit se autoritě, neuznává obecná pravidla, mezilidské problémy řeší často agresivně. (Zelinková, 2009)

Jedinci s ADD, tedy s prostou poruchou pozornosti, se většinou projevují spíše pomalejším prováděním kognitivních operací, při nichž je třeba zpracovat informace nebo získávat nové poznatky, obtížně navazují sociální kontakty, mají problémy s pozorností. Problémy se vyskytují také při úkolech vyžadujících propojení motoriky a percepce (vnímání). (Zelinková, 2009)

Výzkumy ukazují, že touto poruchou je postiženo 3 až 10 procent školních dětí. Zatímco porucha ADHD se vyskytuje především u chlapců, u dívek je častější ADD, tedy porucha pozornosti bez hyperaktivity, která je často nerozpoznána. Proto také bývají v některých literaturách uváděny nižší hodnoty, co se dětí s ADHD/ADD týče. (Bartoňová, Vítková 2005)

Reedukace se snaží o zmírnění či úplné odstranění obtíží, které dítě má. Bohužel není k dispozici žádná efektivní metoda, ale je podstatné, adaptovat ji na základě individuálního typu poruchy dítěte. Kolektivní spolupráce vyučujících (vzdělávají a vychovávají žáky) má výsledek efektivní nápravu SPU. Reedukaci specifických poruch učení můžeme nazvat jako dlouhodobý a náročný proces, který dožaduje mnoho úsilí nejen ze strany žáka, ale i učitelů, rodičů a jiných odborníků.

Pro osoby s ADD a ADHD existuje řada léčebných postupů, opatření a metod jako jsou např.: psychoterapie, užívání léků, opatření v rodině a ve škole nebo sociální intervence. (Bartoňová, Vítková 2005)

U reedukace specifických poruch učení je důležité, aby byla motivující pro další průběh. Když dítě na začátku nápravy zažije úspěchy, postupně ho povedou k dosažení dalších dobrých výsledků. Začíná se úkoly, které pomáhají k rozvoji psychických funkcí (rozvoj motoriky, pravolevé orientace, řeči, vnímání), zatím nezaměřené na psaní, čtení, počítání. Na základě toho, že každý má své osobní tempo, má utvořen postup dle svého vývoje.

Děti i jejich rodiče jsou informováni o tom, že reedukace nemusí být úspěšná i přes veškerou snahu. Můžeme pozorovat třeba jen malý pokrok v časově neznámém

úseku. Od zahájení reedukace vedeme děti k tomu, že také ony jsou zodpovědné za své výsledky nápravy, které také vyžadují spolupráci s ostatními. (Zelinková, 2009)

„Reedukace je zaměřená do tří oblastí:

- *reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu*
- *utváření dovedností správně číst, psát a počítat*
- *působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít a utváření adekvátního konceptu sebe samého.“* (Zelinková, 2009, s. 75)

Obecné zásady při reedukaci specifických poruch učení:

1. Postup od nejjednoduššího ke složitějšímu – vycházíme z aktuální úrovně, které žák již dosáhl bez ohledu na věk a učební osnovy. To znamená, že respektujeme současný stav žáka – např. hláskuje, přestože podle učebních osnov by měl číst celá slova. Reedukační postupy začínají tedy na úrovni, jež žák zvládá s cílem pokročit dál.

2. Zásada individuálního přístupu – individuálně zvolené metody, postupy, pomůcky a cvičení odpovídající typu poruchy, stupni a individuální úrovni žáka. Současně respektujeme individuální zvláštnosti žáků s SPU.

3. Zásada komplexnosti působení – zapojení co nejvíce smyslů (multisenzoriální přístup). (Černá a kol., 2002)

Matějček (in Fisher, Škoda, 2008, s. 118) dělí systém péče o žáky s SPU do pěti stupňů:

- *„náprava nejlehčích forem přímo v základní škole v rámci individualizace normálního výukového procesu*
- *reedukace vyškolenými učitelkami v rámci kroužků či doplňovacích hodin*
- *reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů*
- *reedukace v rámci specializované třídy pro žáky se SPU*
- *náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách.“*

2.2 Zdravotní znevýhodnění

Jako zdravotně znevýhodněného označujeme jedince zdravotně oslabeného, s dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení nebo chování, který potřebuje zohlednění při vzdělávání. Znevýhodnění můžeme také charakterizovat jako dlouhodobý stav a současně jako hraniční stav, při němž se prolínají nemoc (coby dynamický, časově omezený proces) a znevýhodnění (sociální stav). Ve chvíli, kdy nemoc nabývá chronického charakteru, mohou její rysy, vyžadující režimová, pohybová a stravovací omezení, způsobovat i problémy v sociálním začleňování jedince a problémy při školním vzdělávání (časté absence, poruchy školního výkonu). Ztěžuje jeho uplatnění v porovnání s většinovou populací a dosahování běžných společenských cílů. (Fischer, Škoda, 2008)

Do této kategorie je možné zařazovat jak chronické či dlouhodobě trvající nemoci, tak i zdravotní komplikace vedoucí k nežádoucím poruchám učení a též chování, které jsou v oblasti speciální pedagogiky označovány jako speciální poruchy učení a vzdělávání žáků s poruchami chování. (Vítková, 2004)

2.3 Sociální a kulturní znevýhodnění

Sociální a kulturní znevýhodnění bývá tradičně spojeno s takovými problémy, jako je národnostní nebo rasová odlišnost, jazyková bariéra, zdravotní handicap, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity či ústavní výchova. (Slowík, 2007)

Sociokulturně znevýhodňujícím prostředím se rozumí takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí jsou zahrnovány děti z rodin které:

- nepodporují dítě (nejsou schopny nebo nechtějí podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu
- mají ke škole vlažný či dokonce záporný vztah
- nezajišťují dostatečné materiální potřeby dětí
- žijí spíše na okraji společnosti nebo jsou sociálně vyloučené

- řídí se kulturními vzorci, jež jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti
- užívají jazyk na úrovni argotu nebo nevytváří pro jazykový rozvoj dětí podnětné prostředí. (Vágnerová, 2008)

Vágnerová píše o možnosti působení sociokulturně odlišného prostředí na jedince jako o zatěžujícím faktoru, o znevýhodnění či handicapu. *„Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší.“* (Vágnerová, 2008, str. 650 - 651).

Dle školského zákona v platné znění č. 561/2004 Sb. je sociální znevýhodnění:

- a) *„Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova*
- c) *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu.“*

(online, 2012 – 11 - 11)

„Sociálně znevýhodněný je jedinec, který má v důsledku svého sociálního postavení omezený přístup k některým společenským nebo materiálním statkům, např. vlivem původu, náboženství, socioekonomického statusu apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str. 216)

Rodinné prostředí je považováno za nejvýznamnější zdroj vlivů formující vývoj jedince. Ovlivňuje zejména jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, kognitivní a emoční vývoj, ale také předsudky, postoje, hodnotové orientace apod. Rodinné prostředí působí na základní psychické, fyzické a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození a mnohdy až do dospělosti. Četnými empirickými výzkumy je potvrzováno, že sociokulturní profil rodiny a zejména úroveň vzdělání rodičů významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole, vzdělávání aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

3 Integrace, inkluze

Integrace je pojmem v dnešní době velmi rozšířeným. Setkáváme se s ní v nejrůznějších oblastech, např. v pedagogice, psychologii, sociologii, ale i matematice, biologii aj. a to ve smyslu sjednocení, splynutí, ucelení, začlenění, zapojení. Užívání a vymezení tohoto pojmu není v současnosti příliš jednotné. Různí autoři jej vnímají a definují rozdílně. (Mertin, Millerová, 2003)

„Integrace znamená sjednocování postojů hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišujících jevů. Představuje situaci postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takové rozpory překonat.“ (Jesenský, 2000, str. 102)

„Integrací obecně rozumíme spojování částí v celek. Problémem integrace je zamezit vyřazování handicapovaných (exkluze) ze struktur intaktní společnosti.“ (Jesenský, 2000, str. 101)

Jankovský uvádí: *„integrace znamená přirozené a nenásilné začleňování lidí se zdravotním postižením do společnosti tak, aby tvořili integrální součást společnosti. Smyslem je zajistit rovné příležitosti ve vztahu majority (intaktní společnosti) a minority (lidí s postižením) ve všech oblastech vzájemného soužití (např. volný čas, sport, zaměstnání, politika, edukace ...). Integrace nezávisí jenom na samotném zdravotně postiženém, jak se začlení do společnosti, ale je žádoucí, jak my sami jsme schopni tento proces přirozeně akceptovat a identifikovat se s ním.“* (Jankovský, 2006, str. 47)

Pro vztah k lidem se speciálními potřebami je podstatný vývoj lidské společnosti směrem k toleranci a schopnosti akceptovat odlišnost, respektovat individualitu a tento vztah odráží vnitřní kvality člověka i celé společnosti. Je důležité překročit konvence a stereotypy, nevnímat postižené z hlediska postižení a je lhostejno zda s odmítáním nebo soucitem. Každý člověk musí být chápán v prvé řadě jako bytost, která má určité specifické potřeby. Toho lze docílit odstraněním bariér mezi oběma skupinami, jejich vzájemným poznáním a kontakty. Nejvhodnější je začít integrací žáků se speciálními

potřebami v běžných školách při zajištění nutné speciálně-pedagogické péče. (Vágnerová, Moussová, Štěch 1999)

Pojem inkluze vychází z integrace a je pojmem relativně novým, za to velice diskutabilním. Pojem inkluze vyjadřuje především postoj, přístup, přesvědčení k začleňování lidí se zdravotním postižením do společnosti. Tímto pojmem se dal impuls k tomu, aby se lidé s postižením vůbec nevyčleňovali, ale měli možnost se od počátku začlenit do skupiny intaktní společnosti. Otázkou je, zda jsou na inkluzi všichni dostatečně připraveni, aby byla správná a účinná pro hlavní aktéry. (Vítková, 2004)

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje dle Bartoňové (2005, str. 223) vytvoření určitých podmínek. Těmi jsou především:

- *„Příprava a uspořádání třídy, školy*
- *Odborná připravenost pedagogů*
- *Přijetí spolužáky, kolektivem třídy*
- *Příprava kolektivu*
- *Systematická spolupráce s rodinou*
- *Zajištění potřebného materiálního vybavení*
- *Nižší počet žáků ve třídách“*

S integrací musí souhlasit rodiče, ředitel dané školy a žák musí mít doporučení příslušného poradenského pracoviště.

3.1 Formy integrace

Dle vyhlášky v platném znění č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je vzdělávání žáků se zdravotním postižením zajišťováno:

- **Formou individuální integrace** - kdy se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- **Formou skupinové integrace** - tou se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole speciální.

Proces integrace, a to jak společenské, tak školské je proces, který může mít i své stupně. (online, cit. 2012 – 10 – 9)

3.2 Obecné povinnosti školy při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy mají povinnost naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků. Tuto povinnost jim ukládá školský zákon. Ze zákona je také zřejmé, že odpovědným subjektem je škola - ředitel. Jedná se o následující ustanovení zákona:

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání. (online, cit. 2012 – 11- 9)

3.3 Speciálně-pedagogická opatření

Pro účely této práce je dále věnován prostor podpůrnému opatření – individuálnímu vzdělávacímu programu. Toto opatření je rozepsáno podrobně, ostatní jsou pouze jmenovitě uvedena, pro dokreslení širší možností.

Speciálně-pedagogická podpůrná opatření:

- a) podpůrný učitel
- b) asistent pedagoga
- c) doprava dítěte do školy
- d) rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
- e) individuální vzdělávací plán - viz dále
- f) architektonické bariéry
- g) sociálně psychologické mechanismy
- h) spolupráce s dalšími organizacemi
- ch) osobní asistent (Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, online, cit. 2012 – 10 – 12)

Podpůrná opatření jsou ve vyhlášce v platném znění č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vymezena jako využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální potřeby žáka. (online, cit. 2012 – 10 – 12)

3.4 Systém edukace

Potřebu změn v oblasti výchovy a vzdělávání vyvolaly společenské a politické změny, které nastaly po roce 1989. Nové principy kurikulární politiky byly formulovány roku 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice

tzv. Bílé knize, který je tímto pojímán jako základní vzdělávací dokument české republiky. Pro jednotlivé etapy vzdělávání byl tento dokument na státní úrovni dále rozpracován a konkretizován formou tzv. Rámcových vzdělávacích programů, které odpovídají nejnovějším poznatkům vědních disciplín a využívají při vzdělávání účinných metod a forem, přiměřených věku vzdělávaného dítěte. Legislativně je Rámcový vzdělávací program vymezen ve školském zákoně č. 561/2004. Sb., v platném znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Představuje závazně společný rámec pro tvorbu a obsah školních vzdělávacích programů konkrétních škol nebo školních zařízení a současně zaručuje kompatibilitu vzdělávání. Na Rámcový vzdělávací program přímo navazuje školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Představuje školní úroveň vzdělávání ve státě. Jedná se o základní pedagogický dokument, který je dle školského zákona závazný, veřejný a patří k povinné dokumentaci každé školy. ŠVP je dokumentem, podle kterého se uskutečňuje výuka v konkrétní škole a škola za něj nese zodpovědnost. Na přípravě ŠVP se podílí pedagogičtí, popř. i další zaměstnanci. Stanoví jej ředitel školy po projednání s pedagogickou radou a zřizovatelem školy. (Bečvářová, 2003).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou povinnou školní docházkou plnit v těchto typech škol:

Předškolní vzdělávání:

- mateřská škola
- speciální třída při mateřské škole

mateřská škola speciální (Švarcová, 2006)

Základní vzdělávání:

- základní škola
- základní škola praktická
- základní škola speciální

speciální třídy zřízené při běžné základní škole (Švarcová, 2006)

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se často využívá možnosti odkladu (nanejvýš 2x). Po nástupu do školy může být dán žákovi ještě tzv. dodatečný odklad školní docházky. Toto vzdělávání je realizováno Rámcovým vzdělávacím

programem pro základní vzdělávání, který vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata, umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky s lehkou mentální retardací je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Na tento program svým pojetím navazuje RVP pro obor vzdělávání základní škola Speciální. (Vítková - 2004)

Žák, který absolvuje povinnou školní docházku v základní škole nebo v základní škole praktické – 9 ročníků (1. stupeň: 1. - 5. ročník, 2. stupeň: 6. - 9. ročník) – opouští školu se získaným základním vzděláním. Žák, který plnil povinnou školní docházku na základní škole speciální – 10 ročníků (1. stupeň: 1. - 5. ročník, 2. stupeň: 6. - 10. ročník) – odchází se získanými základy vzdělání. (Vítková, 2004)

Střední škola: Profesní příprava probíhá v těchto školách:

- praktická škola jednoletá a dvouletá
- odborné učiliště
- střední odborné učiliště (Pipeková, 2006)

Vyšší odborná škola: V individuálních případech je možné studovat podle IVP také na vyšších odborných školách. V těchto typech škol IVP klade důraz především na úpravu podmínek studia, nikoli na úpravu obsahu učiva vzhledem k následnému uplatnění studenta v oboru. Také na vysokých školách existují střediska pomoci studentům se zdravotním postižením, studenti mohou studovat podle individuálních studijních programů. (Pipeková, 2006)

4 Individuální vzdělávací program

Zelinková (2007, str. 172) uvádí: „*individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.*“

Podle Zelinkové (2007) musí IVP sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Druhá sleduje obtíže žáka, snaží se omezit příznaky a v případě nadaného žáka by měla vyzdvihovat oblast, ve které vyniká. Individuální vzdělávací program by také měl respektovat určité principy. Mezi tyto principy může například patřit, že respektuje názory žáka a jeho rodičů, je vypracováván pro předměty, ve kterých žák projevuje znaky nadání, nebo že vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra) a pedagogické diagnostiky učitele.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanovuje v oblasti individuálního vzdělávacího programu následující:

(1) „*Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.*“

(2) *Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.*

(3) *Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.*

(4) *Individuální vzdělávací plán obsahuje: údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání*

žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a rozsah práce; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpis uzávěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se tvoří ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně. (online, cit. 2012-10-12)

Přesná struktura individuálního vzdělávacího programu není přesně dána. Na metodickém portále ministerstva školství je doporučen návrh na vypracování.

4.1 Pojem individuální vzdělávací program

V současnosti se setkáváme velmi často s nejednotnou terminologií. Nejčastěji se setkáváme s pojmem individuální vzdělávací plán/program. Pro účely této práce je využíván pojem individuální vzdělávací program, neboť v posledních letech se pro plánování vzdělávání užívá typ dokumentu, který se nazývá vzdělávací program (Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program) z něhož i tento pojem vychází. (Kaprálek a Bělecký, 2011)

Česká republika se v souladu s Ústavou České republiky, Listinou základních práv a svobod – článek 33, Úmluvou o právech dítěte ztotožňuje s pojetím, že vzdělávání musí být poskytováno všem lidem bez rozdílu. (Bartoňová In Vítková, 2004)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) pracuje s kurikulárními dokumenty, které jsou vytvářeny na dvou hlavních úrovních:

a) na úrovni státní - Státní program vzdělávání (SPV), který vymezuje hlavní zásady kurikulární politiky státu, obecné cíle vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů, podmínky pro jejich zavádění do škol, Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní a střední vzdělávání, učební plány, základní učivo pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů,

b) na úrovni školy – školní vzdělávací programy (ŠVP), které zpracovávají školy podle Rámcových vzdělávacích plánů.

Podle druhu zdravotního postižení je na základě těchto dokumentů vypracováván individuální vzdělávací program (IVP) pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vítková, 2004)

V dnešní praxi se také setkáváme se dvěma zásadně odlišnými pojetími IVP. První stanovuje cíle a obsah vzdělání, respektive modifikuje obsahy těchto základních kategorií, stanovených příslušným rámcovým vzdělávacím programem a zabývá se taktéž vzdělávací strategií (souhrn organizace, forem a metod vzdělávání, kritérií hodnocení žáků, školních pravidel a forem komunikace).

V druhém pojetí IVP se jedná o typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale předmětem jeho zájmu je především popis užitých speciálních metod a forem, personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento typ IVP respektuje schválený školní vzdělávací program. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Druhý typ individuálního vzdělávacího programu se objeví v praktické části práce.

4.2 Strategie tvorby IVP

IVP sleduje obsah vzdělávání a zároveň i určuje metody a postupy výchovy a vzdělávání. Dále sleduje specifické obtíže a snaží se omezit příznaky, vyzdvihnout pozitivní části vývoje a minimalizovat problémy dítěte IVP vychází z:

- diagnostiky odborného pracoviště, jako je PPP, SPC,
- pedagogické diagnostiky učitele,
- závěrů a diskuzí s žákem a rodiči,
- vypracování pro ty předměty, kde se problematika projevuje a
- vypracování vyučujícím daného předmětu.

Oblasti individuálního přístupu jsou:

- metody výkladu,
- opakování a upevňování učiva,
- ověřování vědomostí, rozsah písemných prací,
- osobní přístup (pochvala, odměna),
- zohlednění charakteristik žáka (pracuje pomalu),
- citlivost u dětí s neurotickými rysy. (Zelinková, 2007)

4.3 Význam individuálního vzdělávacího programu:

Umožňuje žákovi pracovat podle jeho individuálních schopností, vlastním tempem, zohledňuje styl učení dítěte. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale

motivační pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Cílem je najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

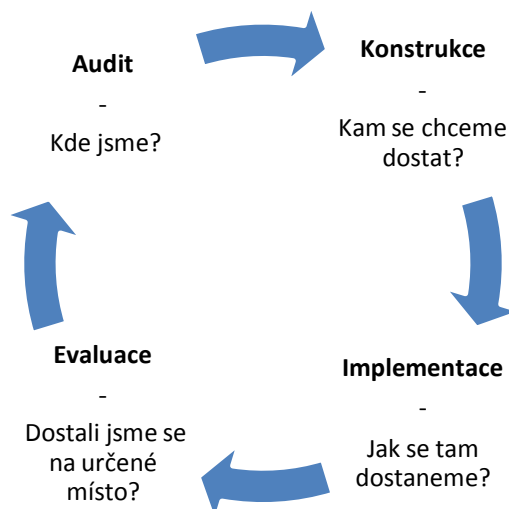
Stanovuje reálně splnitelné vzdělávací cíle a konkrétní výukové úkoly pro daného žáka. Umožňuje pedagogovi pracovat se žákem na úrovni, které žák dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků školního vzdělávacího programu. Je podkladem pro individuální vyučování a hodnocení. Je také možné IVP na základě zpětné vazby upravovat podle dosahovaných výsledků žáka.

Do přípravy IVP jsou zapojeni zákonní zástupci, kteří jsou seznámeni se stávající situací, limity a možnostmi žáka. Vedle uplatnění práva na zajištění optimálního průběhu vzdělávání dítěte přebírají rodiče část zodpovědnosti za vzdělávání. Do tvorby IVP je zapojen i zletilý žák, který rovněž přebírá část zodpovědnosti. (Zelinková, 2007)

4.4 Plánování vzdělávacího procesu

V následujícím textu jsou popsány jednotlivé fáze plánování vzdělávacího procesu.

Plánování průběhu vzdělávání má mnohá specifika, ale celkově pro ně platí obecné principy užívané ve všech oblastech řízení. Z obecných principů plánování vychází následující členění vzdělávacího procesu. (Bacík a kol. (1998), In Kaprálek, Bělecký 2011) vymezuje cyklický proces, jehož součástí je plánování vzdělávacího procesu takto:



4.4.1 Audit

Neboli stanovení aktuálního stavu je první fází. Popíše aktuální stav žakových kompetencí (dovedností, znalostí, postojů a návyků) a také vnější okolnosti, které mohou vzdělávání ovlivňovat. Je to první krok, který musí být vykonán před tvorbou individuálního vzdělávacího programu. Auditem získáme obraz základního stavu, od kterého budeme odvozovat další cíle. V souvislosti s cíli je dobré si uvědomovat základní strukturu SWOT analýzy užívané v managementu – Mezi základní čtyři otázky patří:

- Jaké jsou naše silné stránky?
- Jaké jsou naše slabé stránky?
- Jaké jsou naše příležitosti?
- Jaké skutečnosti nás ohrožují?

V našich podmínkách má audit zpravidla podobu speciálně–pedagogické diagnostiky. Základem pro realizaci této diagnostiky jsou odborná vyšetření provedená odbornými pracovišti (speciálně-pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny, zdravotnická zařízení). Druhou klíčovou oblastí je diagnostika pedagogická. Tato diagnostika by měla vycházet z dlouhodobé znalosti žáka (Kaprálek, Bělecký, 2011).

„Předpokladem vyšetření na odborném pracovišti je souhlas rodičů nebo zákonných zástupců dítěte. O vyšetření mohou požádat pouze rodiče (zákonní zástupci), jiná instituce (škola, školské zařízení) pouze s jejich souhlasem. Odborný posudek je nezbytným předpokladem pro vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího programu i pro nárokování dalších finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je s tímto vzděláváním spojeno.“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 27)

Druhou klíčovou oblastí je diagnostika pedagogická. Tato diagnostika by měla vycházet z dlouhodobé znalosti žáka a znalosti podmínek ve školním i mimoškolním prostředí. Pro zvýšení objektivity by měla být pedagogická diagnostika doplněna i jednorázovým či opakovaným vyšetřením speciálním pedagogem na odborném pracovišti. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

V dalším textu jsou uvedeny stručné popisy poradenských zařízení a jejich činností s ohledem na aktuální legislativu, neboť v rámci fáze auditu je důležitá úzká spolupráce s těmito zařízeními.

4.4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny pomáhají dětem, žákům a studentům při řešení problémů, které se týkají výuky a výchovy. Dále pomáhají jedincům s profesní přípravou. Pedagogicko-psychologické poradny bývají v okresních městech. I pedagogicko-psychologické poradny se podílejí na integraci jedinců se zdravotním postižením. (Ludíková In Renotiérová, 2006)

Vítková (in Lechta, 2010, str. 171) uvádí: *„Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.“*

Odborní pracovníci pracující na Pedagogicko-psychologických poradnách jsou psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Činnost je vymezena ve školském zákoně a ve vyhlášce v platném znění č. 72/2005 Sb., takto:

„Poradna:

a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání; spolupracuje při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a vypracovává odborné posudky a návrhy

opatření pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky,

c) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,

d) poskytuje metodickou podporu škole,

e) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.“

(online, cit. 2012-10-11)

4.4.1.2 Speciálně pedagogické centrum

Bartoňová a Pipeková (In Pipeková, 2006, str. 53) uvádí: „*Speciálně pedagogická centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno.*“

Pro speciálně pedagogické centrum platí stejný zákon a stejné vyhlášky jako u Pedagogicko-psychologických poraden. Odborníci, kteří zde pracují, jsou psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. (Bartoňová a Pipeková In Pipeková, 2006)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, vymezuje činnost SPC takto:

1) „*Centrum poskytuje poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, jakož i dětí s hlubokým mentálním postižením, v odůvodněných případech, zejména v pochybnostech, zda se jedná o žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, také při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním. Jedno centrum poskytuje poradenské služby podle věty první v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům zdravotního postižení podle části II bodů 1 až 8 přílohy č. 2 k této vyhlášce.*

2) *Žákům základních škol speciálních a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky,*

v odůvodněných případech i v rámci speciální individuální nebo skupinové péče, kterou nezajišťuje škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen.

3) *Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením.*

4) *Centrum:*

a) *zjišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření,*

b) *zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,*

c) *vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,*

d) *poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením,*

e) *poskytuje metodickou podporu škole.*“ (online, cit. 2012-10-11)

4.4.1.3 Pedagogická diagnostika

Podle Pedagogického slovníku J. Průchy (2001, str. 154): *„Pedagogická diagnostika (anglický termín je assessment; ve speciální pedagogice se užívá termín diagnostics) je vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí).“*

Pojetí pedagogické diagnostiky podle O. Zelinkové (2007, str. 12):
„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků.“

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, který by měl brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. Dítě bychom měli vnímat komplexně, v jednotě biologické, psychické i sociální. V průběhu diagnostického procesu si klademe otázky směřující k jednotlivým systémům: Společnost, rodina, škola. Diagnostika není pouze předmětem pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd. Provádí jí každý, kdo se nad dítětem zamýšlí. Každý na úrovni dané svými vědomostmi a specializací. Laickou diagnostiku provádí i rodič, který si klade otázky ohledně problémů svého dítěte. (Zelinková, 2007)

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí složitého výchovně vzdělávacího procesu. Cílem je určit současný stav – stanovit diagnózu. Diagnóza je hodnotícím zjištěním aktuálního stavu úrovně žáka. Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie, navrhnout pedagogická opatření – stanovit prognózu. Úkolem diagnostiky je rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a návrh potřebných opatření. (Zelinková, 2007)

Typy pedagogické diagnostiky: (podle O. Zelinkové, 2007):

- a) diagnostika normativní
- b) diagnostika kritériální
- c) diagnostika individualizovaná
- d) diagnostika diferenciatní

Oblasti pedagogické diagnostiky:

- osobnost žáka (rozumové schopnosti, učební styl, postoje a hodnotové orientace, psychické a somatické vlastnosti atd.)
- školní prostředí (sociální vztahy ve třídě, struktura skupiny atd.)
- autodiagnostika pedagogické práce učitele

- diagnostika rodinného prostředí (Zelinková, 2007)

Pedagogická diagnostika využívá jednak vlastních metod, jednak aplikuje metody příbuzných oborů. Zde jsou uvedeny využívané metody:

- *Pozorování* (jedna z nejvýznamnějších metod) – umožňuje získávat údaje za delší období (vývoj žáka v průběhu školního roku), sledovat reakce na odlišné události (úspěch/neúspěch) a vnímat reakce žáka v bezprostředním kontextu pedagogické reality. Pedagog ve své práci používá tuto metodu prakticky neustále. Předpokladem systematického pozorování je vytvoření přehledu, záznamového archu popř. škály hodnocení. Cíleně sleduje a také zaznamenává projevy žáků ve všech oblastech jejich školního působení. A to nejen při vlastní výuce, ale i při kontaktu s dospělými, spolužáky, případně při jiných činnostech mimo školní třídu.

- *Rozhovor* – užíváme tehdy, jestliže hledáme bezprostřední, osobní a důvěrné odpovědi. Velmi nutné je zajištění klidného prostředí a vyloučit všechny rušivé elementy.

- *Anamnéza* – jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Anamnéza je předpokladem pro respektování dosavadního individuálního vývoje dítěte. Lze provádět rodinnou anamnézu, osobní anamnézu a školní anamnézu. Vždy jde o velmi citlivou záležitost.

- *Dotazník* - je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje v poměrně krátké době od velkého počtu respondentů získat určité množství informací. Ve vstupní části jsou uvedeny cíle dotazníku a pokyny k vyplnění, další část obsahuje již vlastní otázky.

- *Test* – je druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Tvorba testů je náročná práce, která vyžaduje odbornou a pedagogicko-psychologickou připravenost.

- *Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů* – obě tyto metody mají své nezastupitelné místo v pedagogické diagnostice. Tyto metody se zabývají rozбором již hotového materiálu, výrobku, a analyzují úkol, který má žák splnit. Pedagog hodnotí následující výsledky činnosti: výrobky v pracovním vyučování, práci ve výtvarné výchově, laboratorní práce, diktát, záznam čtení, písemná práce z matematiky apod. (Zelinková, 2007)

Nejčastější omyly při auditu

- Odmítnutí rodiči poskytnout škole výsledky odborného vyšetření, nebo odmítnutí absolvování odborného vyšetření s dítětem.
- Škola vykazuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základě lékařského posudku.
- Škola diagnostikuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami sama. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

4.4.2 Konstrukce

Práce na tvorbě individuálního vzdělávacího programu by měla být společným dílem všech zúčastněných. Svůj podíl by na něm mělo mít několik lidí (třídní učitel, vyučující jednotlivých předmětů; výchovný poradce, školní psycholog nebo speciální pedagog dané školy a rodiče). Tvorba IVP je věcí a odpovědností školy. Odpovědnost zaměstnanců školy by měla být jasně stanovena jejím vedením. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Postup při konstrukci:

Na začátku této fáze je důležité stanovit si pedagogické cíle. Pedagogické cíle jsou vytyčeny na základě auditu. Pedagogické cíle je běžné členit z obsahového hlediska následujícím způsobem:

Poznávací cíle: Jsou obvykle vnímány jako prioritní. Jde o skupinu cílů, které popisují žádoucí kognitivní kompetence žáků, získané jejich školním vzděláváním. (př. Žák si osvojuje poznávací dovednosti- pozorování, srovnávání, rozlišování)

Hodnotové cíle: Vztahují se méně k myšlenkovým operacím, ale více se týkají prožívání, emocí, postojů a hodnotících soudů. (př. Žák si vytvořil vztah k vlasti, k domovu, k životnímu prostředí).

Praktické cíle: Týkají se praktických činností. Činnosti vyžadující souhru pohybů, smyslového vnímání apod. (př: Žák se dovede bezpečně pohybovat v běžných prostředích – domov, obec, dopravní prostředky apod.)

Specifické cíle: Mají nejčastěji podobu požadavků funkčně spjatých s obsahem daného předmětu. (př.: Žák si osvojí techniku čtení a psaní.)

Poté analyzujeme vzdělávací cíle zvoleného vzdělávacího programu a rozhodneme, zda je reálné, aby žák tento program plnil. Není-li to možné je potřeba tento program modifikovat, popřípadě zvolit jiný. V návaznosti na vybraný vzdělávací program vytvoříme učební plán žáka. V této fázi by měla být věnována pozornost především možnostem personálního zajištění výuky. Po zvážení personální otázky rozhodneme o organizaci výuky. Jde obvykle o volbu mezi zařazením žáka do běžné třídy nebo vytvoření trvalých či dočasných skupin žáků s obdobnými problémy. Významné je i řešení počtu žáku ve třídě.

Dále stanovuje specifické cíle pro konkrétní předměty. Zamýšlíme se nad formami a metodami výuky. Vhodnou součástí konstrukce IVP je také zvážení kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, učebnic a učebních textů. V individuálním vzdělávacím programu musí být také stanoveno, jak bude žák hodnocen.

Důležitou součástí tvorby by měla být také komunikace s rodiči. V ideálním případě by se mělo jednat o skutečnou komunikaci s obousměrným tokem informací. Je nutné hledat partnerský vztah, jehož společným prvkem je zájem dítěte. Předposlední částí konstrukce IVP je určení podílu žáka na jeho realizaci (př. Péče o kompenzační pomůcky). Posledním krokem je plán finančního zajištění spojených s výukou a zabezpečením jeho vzdělávacích potřeb. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

„Takto sestavený individuální vzdělávací program může mít různou formální podobu, která může být v průběhu vzdělávání žáka upravována a přizpůsobována proměnlivým podmínkám. Proces péče o žáka se zvláštními vzdělávacími potřebami je samozřejmě otevřený a individuální vzdělávací program nelze brát jako dogma. Naproti tomu je nutné vnímat riziko, že zůstane pouze na papíře – proto je nutné podrobit jej vyšetření.“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 45)

Nejčastější omyly při konstrukci

- Podcenění role auditu a povrchní interpretace závěrů odborných vyšetření, obvykle spojené s neznalostí problematiky nebo dokonce s odmítáním jejich existence.

- Ryze formální stanovení pedagogických cílů vycházející z faktické neznalosti vzdělávacího programu.
- Neschopnost diferenciaci a zvětšování zátěže žáků. Problém žáků je pochopen jako důvod pro práci navíc.
- Přílišná povrchnost nebo nesprávné zaměření IVP.
- Nevyváženost IVP. Zaměření pouze na některé problémy žáka. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

4.4.3 Implementace

Je vlastní pedagogický proces. Jde o přímou práci pedagogů s žákem nebo skupinou a o uskutečňování pedagogických záměrů a jejich porovnání s realitou. Vlastní uskutečnění programu by mělo být zajišťováno způsobem reagujícím na aktuální změny v možnostech a potřebách žáka. Všechny zúčastněné osoby by měly vytvářet na podkladě celkového IVP své dílčí návazné plány. Mezi nejdůležitější faktory úspěšné implementace patří vzájemná, častá a systematická spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Dále otevřený přístup k žákovi, jeho motivace a systematická realizaci dílčích cílů. Neméně důležitá je i kreativita při volbě činností. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Nejčastější chyby při implementaci:

- Nedostatek času, který je reedukaci věnován.
- Nepromyšlená volba organizačních forem výuky.
- Jednotný přístup k žákům - nutnost individuálního přístupu. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

4.4.4 Evaluace

Evaluací se proces vytváření a naplňování IVP uzavírá. Smyslem evaluace je hlavně poskytnutí zpětné vazby, odhadnutí účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále poté získání informací pro plánování dalšího postupu. Předpokladem jejího úspěchu je stanovit si kritéria hodnocení v souladu s cíli, jejichž dosažení chceme hodnotit. Důležité je též stanovit zdroje informací, způsob jak je získáme a nástroje, které při tom použijeme. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Mezi kritéria hodnocení patří například:

- Plnění cílů stanovených vzdělávacím programem
- Výsledky reedukace
- Spokojenost rodičů
- Začlenění do kolektivu
- Spokojenost a motivovanost žáka

Mezi zdroje a nástroje školního hodnocení patří například:

- Rozbor písemností a produktů žáka
- Hospitace (ředitel, zástupce, psycholog, speciální pedagog, učitelé, rodiče)
- Diskuse, názory, komentáře, stížnosti, ohlasy
- Dotazníky, ankety, odborné studie
- Počítačové didaktické programy
- Testy
- Modelové situace
- Hodnocení – klasifikace (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Nejčastější chyby při evaluaci:

- Chybná volba hodnocení žáků.
- S informacemi, které jsou evaluací získány se nepracuje nebo jsou chybně interpretovány. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

4.5 Kritéria Individuálního vzdělávacího programu

Individuální vzdělávací program by měl obsahovat tyto náležitosti:

- základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie (zdravotní stav, poruchy učení apod.)
- pedagogickou diagnózu (diagnostika psychických funkcí, které ovlivňují zvládání trivia, sociální vztahy, zájmy, pracovní charakteristika, nejzávažnější problémy žáka)
- konkrétní úkoly v jednotlivých oblastech (sluchová a zraková percepce, řeč, grafomotorika, čtení, gramatika, naukové předměty, cizí jazyk apod.)
- pedagogická hlediska a postupy (tolerance osobního pomalého tempa žáka, práce s diktafonem apod.)
- pomůcky (lze sem zařadit speciální pomůcky zapůjčené SPC pro potřeby smyslově a tělesně postižených žáků, počítačové programy apod.)
- způsob hodnocení a klasifikace (slovní hodnocení, klasifikace číslicí apod.)
- způsob ověřování vědomostí
- organizace speciální péče (způsob provádění reedukace)
- dohodu o spolupráci s rodiči (formy spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní volnočasové aktivity, lékařská vyšetření apod.)
- podíl žáka na terapii (týká se spíše starších žáků, jedná se zde o snahu vést je ke spoluodpovědnosti za výsledky své práce)
- informace dalším učitelům (změny osnov, hodnocení, klasifikace, přístup k žákovi apod.) (Přinosilová In Pipeková, 2006)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Cíle práce

Hlavním cílem práce je přiblížit proces tvorby a praktického využití individuálního vzdělávacího programu a to ve všech jeho fázích.

Dílčí cíle:

- zjistit jakým způsobem je v rámci školních vzdělávacích programů zpracována problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na konkrétní škole

- zmapování týmové spolupráce při tvorbě IVP a to ve všech jeho fázích v podmínkách praxe na vybraném zařízení

- navržení postupů ke zlepšení práce s IVP na konkrétní škole

6 Použité metody a techniky

Výzkum je vysoce odbornou činností, kterou se zabývají odborné specializované instituty a též vysoké školy v rámci své specializace. Výzkum vždy představuje shromažďování a analýzu informací, přičemž předpokladem pro úspěšný výzkum je správné vymezení základní otázky a nalezení objektivní metody pro sběr a analýzu informací (Kozlová, 2010).

Vzhledem k tomu, že výzkumná část je realizována na konkrétní škole, k dosažení uvedených cílů byl využit kvalitativní výzkum. Z důvodu kvalitativního výzkumu nebyly stanoveny hypotézy. Kvalitativní výzkum v této oblasti představuje řadu rozdílných postupů, jejichž snahou je nalézt porozumění zkoumanému problému. Data jsou získávána hlubším a delším kontaktem s terénem a studiem běžné praxe a spolupráce všech zúčastněných. (Reichel, 2009).

Ke sběru dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhvoru s třídními učiteli žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výchovnou poradkyní, ředitelkou Základní školy a Mateřské školy Dubné a rodiči. Dále metoda pozorování a sběru textových dokumentů.

Metoda polostrukturovaného rozhvoru:

Rozhovor je technika terénního sběru informací, při které jsou potřebné informace získávány prostřednictvím záměrně cílených otázek kladených respondentovi v rozhvoru. Rozhovor může být veden tváří v tvář (face to face) nebo telefonicky.

Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými, nebo polootevřenými otázkami umožňuje respondentovi volně odpovídat na tazatelovy otázky týkající se předmětu výzkumu. Respondent není omezován ve výpovědi, tazatel vede rozhovor za účelem získání podstatných informací (Hendl, 2005).

Rozhovor je možné definovat jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel (Kozlová Lucie, 2010). Je zde vhodná jistá volnost k vytvoření přirozeného kontaktu tazatele s dotazovaným. Do jisté míry se dají akceptovat specifika jeho osobnosti,

komunikace může plynout lépe. Na druhé straně jistá míra formalizace ulehčuje utřídění dat a jejich vzájemné porovnávání a zobecňování (Kozlová Lucie, 2010).

Při rozhovoru by ovšem měly být dodržovány určité zásady:

- Správně odhadnout složitost informačních požadavků vzhledem k charakteru respondentů.
- Rozhovor by měl být přirozený, nenásilný dialog, kde jedna otázka navazuje na druhou s tím, že se střídají otázky jednodušší a obtížnější.
- Počítat s narůstáním únavy, s poklesem pozornosti a tomu také přizpůsobit plán rozhovoru.
- Motivovat respondenty vhodným vysvětlením smyslu rozhovoru.
- Vytvořit přátelskou atmosféru, nikoliv ale přehnaně důvěrnou atmosféru.
- Zajistit dodržování předem daného postupu.
- Mít připraveny odpovědi pro vysvětlení nepochopených otázek.
- Používat jazyk, který je pro respondenta srozumitelný.
- Zajistit koncentraci respondenta a udržet jeho pozornost během celého rozhovoru.
- Vyloučit subjektivní ovlivňování odpovědí tazatele (Kozlová Lucie, 2010).

Nevýhodou zvolené techniky je to, že v přítomnosti prakticky neznámého člověka může být těžké hovořit o takto citlivých tématech, zážitcích a dělit se o své pocity. (Kozlová Lucie, 2010).

Metoda pozorování:

Pozorování patří k jedné z nejstarších metod. Od běžného pozorování se odlišuje tím, že se objekt zájmu předem plánuje a vybírá. Stejně jako u interview je potřeba jistého umění a cviku, aby pozorovatel dokázal ze situace vyhodnotit maximální informace. Výhoda spočívá v možnosti detailního popisu pozorovaného jevu. Nevýhoda je však v nedostatečném zachycení jeho okolností a kontextu a v případě, že se pozorovatel zaměří na širší pozorování, mohou mu uniknout důležité detaily pozorované skutečnosti. Pozorování se může dělit na introspektivní, extrospektivní, přímé, nepřímé, nestrukturované, polostrukturované a strukturované. (Miovský, 2006)

V případě šetření v rámci této diplomové práce byla tato metoda zvolena pouze jako doplňková technika k metodě polostrukturovaného interview, pomáhá pochopit souvislosti a okolnosti rozhovoru.

Metoda sběru textových dokumentů:

Jedná se o metodu, kdy vyšetřovatel sbírá existující dokumenty, ve kterých jsou data již vytvořená a zafixovaná někým jiným. Výzkumník nemůže data nijak ovlivňovat, je omezen pouze na existující dokumenty. Výhodou je omezená možnost zkreslení a každý, kdo s dokumentem bude pracovat, má stejné možnosti (Miovský, 2006). Mezi dokumenty, které jsme využila k šetření svého výzkumného problému, byly individuálně vzdělávací plány žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zdravotní zprávy, speciálně pedagogická a školní dokumentace. Individuální vzdělávací plány jsou přiloženy v přílohách.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření je zaměřeno na individuální vzdělávací programy integrovaných žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na konkrétní škole. Jedná se o žáky, kteří navštěvují Základní školu a Mateřskou školu Dubné, nacházející v obci Dubné, 10km od Českých Budějovic. Okolí školy tvoří blízké přírodní prostředí. Součástí školy je školní družina, školní jídelna, školní výdejna a mateřská škola v Dubném. Základní škola je plně organizovaná, má 9 ročníků. V některých ročnících jsou maximálně 2 paralelní třídy. Většina žáků denně dojíždí z okolních vesnic. Provoz školy musí být uzpůsoben autobusové dopravě dojíždějících žáků.

Další důležitou částí je učebna informatiky s interaktivní tabulí a malým kabinetem. Učebna informatiky má celkem 16 počítačů a notebook, vše napojeno na internet.

V následující tabulce je uveden přehled žáků navštěvujících základní školu Dubné, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Z důvodů zachování anonymity respondentů a žáků, jsou jména pozměněna.

Tabulka 1: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující ZŠ a MŠ Dubné

Jméno	Věk	Diagnóza
Aleš	16 let	Chlapec s nerovnoměrně se rozvíjejícími intelektovými schopnostmi v čase i ve struktuře, mírně podprůměrná intelektová vyspělost, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, projevy ADD (hypofорма), Výrazné oslabení sluchové percepce, plošné a prostorové orientace.
Svatopluk	12 let	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Anna	12 let	Dyslexie, dysortografie
Jakub	11 let	Dyslexie
Kristýna	12 let	Vpravo těžká převážně percepční nedoslýchavost, vlevo lehká percepční nedoslýchavost

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

6.1.1 Oddíl A – Školní vzdělávací program ZŠ a MŠ Dubné

V následující kapitole je rozebrána problematika ŠVP s konkretizací na ZŠ a MŠ Dubné. Jsou zde zohledněny jak běžné vzdělávací postupy uložené legislativou, tak i postupy věnované IVP a jejich individualizace pro potřeby této školy.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP) je školský dokument, který každá škola realizující základní vzdělávání zpracovává v souladu se školským zákonem podle RVP ZV. Tento dokument vychází ze vzdělávacích záměrů školy,

zohledňuje potřeby a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáka. Podle tohoto ŠVP postupuje proces vzdělávání na škole. Za vypracování ŠVP odpovídá ředitel školy.

Tvůrci ŠVP mohou využívat řadu online materiálů, které jim pomohou při jeho tvorbě. Souhrn informačních zdrojů je uveden na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz). Pro učitele a ředitele jsou významné především tyto elektronické zdroje:

- Výzkumný ústav pedagogický (www.vuppraha.cz) – Zde je možné najít zákony a vyhlášky, najít informace k různým projektům, články vztahující se k problémům ve školství, kontakt na konzultační centrum pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

- Česká školní inspekce (www.csicr.cz) – Zde jsou k dispozici informace o činnosti České školní inspekce. Na stránce jsou mimo jiné zveřejněny tzv. Příklady dobré praxe, které mohou učitelé využít pro inspiraci při tvorbě vlastního ŠVP.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz) - na stránce lze nalézt všechny k této problematice se vztahující zákony, vyhlášky apod.

- Metodický portál (www.rvp.cz) – Portál lze použít jako nejucelenější zdroj informací k této problematice. Na stránkách je možné nalézt nejen vlastní Rámcový vzdělávací program, ale i Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Na stránce jsou zveřejňovány články týkající se tvorby školních vzdělávacích programů i ukázky z již vypracovaných ŠVP.

Školní vzdělávací program Základní školy a Mateřské školy Dubné

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV. Název: Základní vzdělávání a standardy JČ, Ma, JA, 79 01- C/01, Základní škola. Školní vzdělávací program Základní školy a Mateřské školy Dubné obsahuje celkem 616 stran.

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak je v rámci školního vzdělávacího programu zpracována problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapitola je věnována analýze celého ŠVP, uvedené základní školy a dále pouze analýze části, důležité pro tuto práci, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Níže uvedená tabulka je vytvořena na základě struktury školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání dle Metodického portálu RVP (online, cit. 8. 12. 2012)

Tabulka 2: Analýza ŠVP

KAPITOLA ŠVP	OBSAHUJE	NEOBSAHUJE
Identifikační údaje		
Oficiální název ŠVP	X	
Předkladatel	X	
Zřizovatel	X	
Charakteristika školy		
Velikost školy	X	
Vybavení školy	X	
Charakteristika pedagogického sboru	X	
Dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce	X	
Spolupráce s rodiči a jinými subjekty	X	
Charakteristika školního vzdělávacího programu		
Zaměření školy	X	
Výchovné a vzdělávací strategie	X	
Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	X	
Začlenění průřezových témat	X	
Učební plán		
Soulad časové dotace s rámcovým učebním plánem	X	
Poznámky k učebnímu plánu	X	

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

V Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, kterým se tato škola řídí při vypracovávání svého školního vzdělávacího programu, se doporučuje, aby část ŠVP o zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných obsahovala následující informace:

- jakým způsobem je zabezpečena výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných
- působnost speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga na škole
- spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními
- potřeba vypracování individuálního vzdělávacího plánu
- zda škola žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané integruje do běžných tříd

V Manuálu (str. 36) se dále uvádí, že je vhodné začlenit tuto problematiku i v případě, že školu nenavštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ani žáci mimořádně nadaní, jelikož „*výčetem specifických podmínek a činností, tak dáme najevo svoji připravenost a otevřenost ke změnám.*“

V Manuálu jsou mimo jiné začleněny ukázky ze tří školních vzdělávacích programů. (online, cit. 8. 12. 2012)

Výše uvedené doporučené informace jsou dále rozpracovány do příslušných problematik, které by měly být součástí školního vzdělávacího programu. Níže jsou uvedeny jednotlivé problematiky ŠVP na ZŠ a MŠ Dubné.

Problematika č. 1.: způsoby zajištění výuky:

- „*Žáci mimořádně nadaní:*

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků vyžaduje od učitelů náročnější přípravu na vyučování, neboť tito žáci mají své specifické vzdělávací potřeby. Pro tyto žáky je zapotřebí zvýšené motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky především v těch vyučovacích předmětech, které reprezentují nadání dítěte. Tito žáci mají možnost častěji pracovat na počítači, individuálně pracovat s naučnou literaturou, navštívit vyučovací hodiny ve vyšších ročnících, jsou jim zadávány náročnější samostatné úkoly, jsou pověřováni vedením a řízením skupin. Žáci nadaní umělecky, sportovně a manuálně zruční jsou směřováni do zapojení mimoškolních zájmových aktivit a reprezentaci školy.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 612)

- „Vzdělávání žáků s tělesným handicapem a žáků se zrakovým a sluchovým handicapem:

Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra budou realizovány změny v učebním plánu, které se týkají výuky žáka v tělesné, výtvarné výchově, pracovních činnostech, případně v ostatních předmětech. Naše škola není bezbariérová. Je nutné požadovat přítomnost osobního asistenta.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 612)

- „Vzdělávání žáků s autismem:

Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra /SPC/ se budou žáci vzdělávat podle zpracovaného individuálního plánu. Učitel musí stanovit pravidla chování a způsob.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 612)

- „Vzdělávání žáků s poruchami chování /ADD, ADHD s hyperaktivitou

„Jedná se o žáky hypoaktivní a hyperaktivní, s edukativními problémy, impulsivní ve svém chování a snadno unavitelné. Ve spolupráci a na doporučení pedagogicko psychologické poradny se žáci vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. V procesu vytváření klíčových kompetencí bude nutné klást zvýšený důraz na samostatné rozhodování, kritické myšlení, jednání, které nepodléhá manipulacím, a výchovu k práci a spolupráci.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

- „Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení

Žáci, u kterých se projevují syndromy některých vývojových poruch učení, jsou na žádost zákonných zástupců vyšetřeni v pedagogicko psychologické poradně. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou pak tyto děti zařazovány do reedukační péče v běžné třídě. Se souhlasem a za spolupráce zákonných zástupců probíhají týdně dvě vyučovací hodiny speciálně pedagogické péče. Při klasifikaci těchto dětí přihlížíme s tolerancí k vývojové poruše a nehodnotíme specifickou chybovost. Na základě doporučení poradenského zařízení je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

- „Vzdělávání žáků s vícečetným handicapem

Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení příslušných speciálně pedagogických center nebo pedagogicko psychologických poraden budou realizovány změny v učebním plánu, které se týkají těchto žáků. Na základě doporučení speciálně pedagogického centra či pedagogicko psychologické poradny je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Problematika č. 2. : Působnost speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga na škole:

„Speciální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem zajišťuje vzdělávací potřeby žáků a ve spolupráci s poradenským zařízením zajišťuje odbornou diagnostiku. Na základě diagnostiky jsou konzultovány, plánovány a využívány vhodné metody a organizační postupy výuky. Na základě posouzení a doporučení příslušných poradenských zařízení o závažnosti handicapu bude požadována přítomnost osobního (příp. pedagogického) asistenta, který bude pomáhat žákovi (jednomu či více) při přizpůsobení se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s dítětem, při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy se zákonnými zástupci handicapovaného žáka.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Problematika č. 3. : Spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními:

„Speciální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem zajišťuje vzdělávací potřeby žáků a ve spolupráci s poradenským zařízením zajišťuje odbornou diagnostiku. V případě, že poradenské zařízení diagnostikuje některou vývojovou poruchu učení, je se souhlasem zákonných zástupců na žáka vypracován individuální vzdělávací plán /IVP/, podle kterého se s dítětem v průběhu školního roku vyučuje. Na základě doporučení speciálně pedagogického centra či pedagogicko psychologické poradny je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Problematika č. 4. : Potřeba vypracování individuálního vzdělávacího programu:

„Na základě odborného posudku poradenského zařízení speciální pedagog, třídní učitel a další pedagogičtí pracovníci ve spolupráci se zákonnými zástupci žáky vytvářejí a realizují individuální vzdělávací plán /IVP/. Struktura IVP vychází z platné právní úpravy a je doplněna dohodou o formě podílu žáka a spoluprací se zákonnými zástupci V IVP uvádíme závěry a doporučení poradenského zařízení, pomůcky, které se při nápravě používají, způsob reedukační péče.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Problematika č. 5. : integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

„Vzdělávání žáků s tělesným handicapem a žáků se zrakovým a sluchovým handicapem, vzdělávání žáků s autismem, vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami chování, vzdělávání žáků s poruchami chování /ADD, ADHD s hyperaktivitou a vzdělávání žáků s vícečetným handicapem bude probíhat v běžných třídách na 1. a 2. stupni formou individuální integrace.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Všechny výše uvedené problematiky, dle doporučení Manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu jsou dodrženy, tudíž jsou v souladu s tímto manuálem. ŠVP Základní a Mateřské školy Dubné obsahuje ještě dále nad rámec manuálu další upřesňující informace, které se týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto oblasti se dotýkají dalších organizačních záležitostí výuky, které jsou pro tyto žáky velmi důležité. Jedná se o následující problematiky:

Problematika 6. : Zohlednění speciálních potřeb při klasifikaci:

„Při klasifikaci těchto dětí přihlížíme s tolerancí k vývojové poruše a nehodnotíme specifickou chybovost. Uvedená tabulka obsahuje zásady pro převedení slovního hodnocení do klasifikace nebo zpět klasifikaci do slovního hodnocení aplikovaného pro celkové hodnocení žáka na vysvědčení.“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 614).

Problematika 7. : Bezbariérový přístup na škole:

„*Naše škola není bezbariérová.*“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Problematika 8. : Spolupráce s rodiči

„*Na základě odborného posudku poradenského zařízení speciální pedagog, třídní učitel a další pedagogičtí pracovníci ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka vytvářejí a realizují individuální vzdělávací plán /IVP/.*“ (Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Dubné, str. 613)

Zpracování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Existují ale ještě další oblasti, které by se mohly v rámci zlepšení a upřesnění práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním vzdělávacím programu objevit. Tyto informace by mohly kladně ovlivnit začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Informování všech učitelů a zohledňování speciálních potřeb všemi učiteli.
- Individuální přístup, tempo a konzultace pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Motivace k další práci a učení, pozitivní zpětná vazba.
- Začlenění speciálních předmětů (zdravotní tělesná výchova, cvičení z českého jazyka).
- Úprava podmínek při ústním či písemném zkoušení (např. prodloužení času).
- „Technická podpora“ – kopírování zápisků, práce na PC, webová podpora apod.

6.2 Oddíl B

Další kapitola výzkumného šetření je zaměřena na zmapování týmové spolupráce při tvorbě IVP a to ve všech jeho fázích, které jsou popsány v teoretické části práce, v podmínkách praxe na vybraném zařízení, což je také stanoveno v dílčích cílech této práce. Během kvalitativního výzkumu proběhl rozhovor s celkem 10 respondenty.

Následující tabulka znázorňuje jejich rozložení na dotčené kategorie: Rodič, ředitelka, výchovný poradce a třídní učitelé, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Respondenti byli předem seznámeni s využitím poskytnutých informací a zároveň souhlasili s jejich anonymním zveřejněním pro potřeby této diplomové práce.

Tabulka 3: Rozložení respondentů a jejich zkušeností

Pozice	Počet	Roky praxe
Ředitelka	1	20 let pedagogické praxe
Výchovná poradkyně	1	23 let pedagogické praxe
Třídní učitelé	3	č.1 – 10 let č.2 - 5 let č.3 - 5let
Rodiče	5	-----
Celkem	10	

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

6.2.1 Vlastní šetření

Respondenti ve výzkumu jsou zaměstnanci Základní a Mateřské školy Dubné, kteří mají podíl na tvorbě a realizaci IVP a rodiče žáků integrovaných do této školy. Použitou technikou výzkumu byl rozhovor, který se uskutečnil v prostorách školy, kde respondenti pracují nebo sem často doprovází své děti. Průběh rozhovoru byl zaznamenán do záznamového archu.

Rozhovor zahrnoval celkem 20 otázek k pedagogům, 10 otázek k výchovnému poradci, 11 otázek k ředitelce školy a 3 otázky k rodičům žáků, kteří mají ve škole dítě vzdělávané dle individuálního vzdělávacího programu. Otázky jsou dále rozděleny do 4 hlavních okruhů: dle fází tvorby IVP (audit, konstrukci, implementaci a evaluaci).

Informace zjištěné v průběhu šetření, jsou rozčleněny do okruhů, dle příslušnosti k fázi tvorby IVP.

7 Diskuze

7.1 Audit

Cílem současného školství v České republice je integrované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaha ředitelů základních škol je poskytovat všem žákům stejné podmínky na dosažení základního vzdělání a zajistit jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Integrovat žáky není věc jednoduchá, mnohdy je nelehké určit, který žák se speciálními vzdělávacími potřebami může být do běžné základní školy zařazen a který ne. K integraci musí být vytvořeny vhodné podmínky, což je komplikované i finančně náročné.

V první otázce k pedagogům je zaměření na spolupráci při tvorbě IVP všech zúčastněných s vedením školy. Z odpovědí pedagogů vyplynula poměrně dobrá komunikace, která je základem pro tvorbu kvalitního IVP. Gavora (2005, s. 25) ve svém díle definuje komunikaci také jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání. Z odpovědí je patrné, že na zkoumané škole existují rezervy, neboť učitelka č. 3. na otázku: Jaká je spolupráce v oblasti tvorby IVP s vedením školy, odpověděla takto: „*Žádná, tvořím si ho sama.*“

Tato skutečnost může naznačovat nedůvěru pedagoga ve schopnosti a odborné znalosti výchovného poradce i samotného školského poradenského zařízení. Je na zvážení, zda-li je takový přístup zcela vhodný a zajišťuje žákovi potřebné vzdělávací potřeby.

Druhá otázka k pedagogům se zabývá jejich odbornou připraveností ke tvorbě IVP. Z reakcí je patrná schopnost sebekritiky a reálné posouzení vlastních znalostí samotnými učiteli, kde převládá názor nepřipravenosti ke tvorbě. Jeden z pedagogů totiž uvádí, že odborně připraven není, druhý připouští rezervy v odborné připravenosti.

Nepřipravenost a neznalost odborné problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se neblaze promítá do vzdělávání integrovaného žáka i celkového procesu výchovně-vzdělávací činnosti.

Třetí otázka testuje míru využití vlastní diagnostiky a užití diagnostiky školským poradenským zařízením. Všechny odpovědi si byly podobné. Vystihující je odpověď

jednoho z respondentů: „*Já osobně se řídím dle rad poradenského zařízení, spoléhám na odborníky, kteří v těchto institucích pracují.*“

Při tvorbě IVP jsou patrné velké rezervy ve vytváření vlastní diagnostiky pedagogy, neboť tito se dle odpovědí ve velké míře opírají o diagnostiku školského poradenského zařízení.

Zelinková taktéž doporučuje zapojit dítě do diagnostického procesu, což je důležité především z hlediska komplexního pochopení situace žákem. Žák si uvědomuje zodpovědnost za své vzdělávání.

Čtvrtou otázkou se věnuje využití nástrojů pedagogické diagnostiky. Pedagogové připouštějí, že nemají dostatečné odborné vědomí v oblasti metod pedagogické diagnostiky i když dle Kaprálka a Běleckého (2011, str. 30) je diagnostika základní kompetencí pedagoga: „*Znalost metod pedagogické diagnostiky by měla patřit k základním profesním kompetencím učitele, protože by ji měl provádět při práci se všemi dětmi, nejenom u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ Na tuto otázku dokázali respondenti odpovídat až poté, kdy jsem jim jednotlivé nástroje popsala. I to je jistým dokladem minimálních znalostí učitelského sboru. Z odpovědí dále vyplynulo, že pedagogové některé nástroje pedagogické diagnostiky využívají i bez jejich odborné znalosti.

V otázkách položených paní ředitelce je zachycena v první řadě spolupráce mezi školou a rodičem. Paní ředitelka spolupráci označila jako vcelku dobrou, s tím, že jde hlavně o zájem rodičů o své děti, což je velmi individuální.

Jistě lze předpokládat lepší komunikaci a snahu o zapojení do vzdělávání potomka u zainteresovaných rodičů, než u rodičů s minimálním zájmem o své dítě.

V odpovědi na druhou otázku uvádí paní ředitelka značnou ochotu rodičů poskytnout škole výsledky odborného vyšetření. Odmítnutí předání těchto výsledků je pouze výjimečné.

V běžné praxi také může nastat situace, kdy rodič nenaslouchá doporučení vzdělávacího institutu návštěvy poradenského/diagnostického zařízení a žák není diagnostikován, což vede k pokračování obtížného vzdělávání takového žáka. Pipeková (2006, s. 47) uvádí: „*Nesmíme zapomínat na spolupráci rodiny se školou. Domov a škola jako společenské instituce hrají při výchovně vzdělávacím procesu jednotlivých dětí rozhodující úlohu.*“

V otázkách kladeným výchovnému poradci je ověřena úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením. Z odpovědi vyplynulo, že spolupráce je bezproblémová a koresponduje tak s vyhláškou 73/2005 Sb. v platném znění, která stanovuje následující: *„Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.“* (online, cit. 10. 12. 2012)

Co se týče využití služeb poradenských zařízení, nejčastěji je dle výchovné poradkyně využívána služba vypracování odborného posudku a využití poradenství v oblasti integrace a rovněž metodická podpora školy.

7.2 Konstrukce

Otázky kladené ohledně fáze konstrukce jsou soustředěny na zjištění užívání auditu a vnímání závěrů odborných vyšetření. Rovněž je ověřena odborná způsobilost pedagogů. Tyto oblasti jsou jedním ze základních stavebních kamenů pro stanovení pedagogických cílů i pro samotnou konstrukci IVP.

První otázka zkoumá, zda se respondenti z řad pedagogů účastní krátkodobých kurzů vztahujících se k příslušné problematice. Z odpovědí jasně vyplývá zjištění nedostatečného prohlubování odborných znalostí, neboť žádný z učitelů se dle vlastních slov, neúčastní krátkodobých kurzů.

Další výzkum se věnuje otázce počtu žáků ve třídách s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a zda je nutné modifikovat cíle vzdělávání těchto žáků. Dle vyhlášky 73/2005 Sb., v platném znění, je doporučován snížený počet žáků ve třídách s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (online, cit. 10. 12. 2012)

Z odpovědí na druhou otázku je patrné, že tento předpoklad není ve škole naplňován. Ve třídách je od 27 do 32 žáků. I když je počet velmi vysoký, není vždy v silách ředitele tento problém uspokojivě řešit, neboť se jedná o venkovský typ školy, ve které je v každém ročníku otevřena pouze jedna třída, tudíž není možné žáky zařadit

do méně početných tříd. Personální a finanční náročnost je pro tento typ školy neúnosná. V otázce nutnosti modifikace cílů jednotlivých předmětů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyvolalo u pedagogů slovo modifikace jisté rozpaky. Po vysvětlení pojmu modifikace, se dva ze tří pedagogů shodli na nutnosti užití tohoto nástroje.

Z pozorování je možné konstatovat, že v této škole se jedná o typ dokumentu, který popisuje Kaprálek a Bělecký (2011, str. 21) ve svém díle *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program* takto: *„Jedná se o typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsahy výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výuka podle tohoto dokumentu však respektuje schválený školní vzdělávací program.“*

Ve čtvrté otázce směřované k pedagogům ohledně nejčastěji využívaných forem a metod výuky v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bylo nejčastější odpovědí individuální přístup, práce ve dvojicích, pomalejší tempo, preferování ústního zkoušení před písemným, pochvala, ukázka a pozitivní motivace.

Individuální vzdělávací programy, kterými se tato práce zabývá, jsou programy vytvářené především pro žáky se specifickými poruchami učení. Olga Zelinková ve svém díle *Poruchy učení* (2009, str. 224) uvádí: *„Přibližně asi 3-4 % jedinců z běžné populace dětí jsou v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znevýhodněny specifickými poruchami učení. Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přirozenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Dětem a žákům, u nichž je příslušným odborným pracovištěm diagnostikována specifická vývojová porucha učení, je nezbytné po celou dobu docházky do škol a školských zařízení věnovat speciální pozornost a péči.“* Touto problematikou se dále také zabývá Michalová (2001, str. 43), která ve svém díle uvádí tyto možnosti úlev a tolerancí pro tyto integrované žáky do kolektivu běžné třídy:

- *„preferování ústní formy před písemnou*
- *při písemném zkoušení volíme takovou formu zkoušení, při němž stačí krátká odpověď*
- *nenecháváme žáka psát zbytečně dlouhé zápisy ze zkoušené látky*

- *nehodnotíme chyby v písemném projevu u naukových předmětů, zaměříme se na obsahovou stránku*
- *nehodnotíme chyby vzniklé nedostatečným předčtením textu (např. u dyslektiků)*
- *v matematických písemných pracích nekontrolujeme nejen výsledek, ale zaměříme se i na správnost postupu*
- *u dysgrafiků hodnotíme s tolerancí rýsování a výtvarnou výchovu*
- *umožníme žákovi možnost pracovat s diktafonem, magnetofonem*
- *využíváme názorných pomůcek.“*

Pátá otázka se zabývá formami komunikace s rodiči. Při tvorbě této otázky je čerpána inspirace u Zelinkové (2009), která klade důraz na zapojení rodičů do tvorby IVP, kteří se tímto stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.

Z odpovědí vyplývá, že nejčastější formou komunikace je řešení případných otázek na pravidelných třídních schůzkách, případně telefonická komunikace s rodiči. Učitelé tuto komunikaci považují za dostačující.

Další otázka sleduje zapojení žáků do tvorby a realizace IVP. Z odpovědí je zřejmé, že žádný z pedagogů nezapojuje samotného žáka do realizace IVP, což se jeví jako velký problém, neboť dle Zelinkové (2009, str. 172): *„Aktivní účast žáka mění jeho roli. Dítě není pasivní a přebírá též odpovědnost za výsledky reedukace.“* Na tuto skutečnost upozorňuje i Mertin (1995, str. 54), který píše: *„Poradenské zkušenosti jasně ukazují, že faktické vyřazení dítěte z rozhodování vede často k tomu, že se snaží rodiče, učitelé, odborníci, jen dítě se chová, jako kdyby se to týkalo někoho jiného.“*

Poslední otázka k pedagogům ověřovala zohlednění rodinné situace žáka při tvorbě IVP. Všichni pedagogové odpověděli kladně. Odpověď jedné z respondentů zněla takto: *„Ano zohledňuje, příznám se, jsem velmi empatická.“*

Skutečnost nízké odborné způsobilosti potvrzuje i odpověď paní ředitelky na otázku: Jaká je kvalifikovanost pedagogů, kteří zajišťují integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Ředitelka uvádí, že na škole nepůsobí žádný speciální pedagog, který by byl pro školu velkým přínosem.

Druhou otázkou je zjišťován dohled a supervize v oblasti IVP. Z odpovědí vyplynulo, že dohledem a supervizí ředitelka pověřila výchovného poradce. S tímto postupem se ztotožňuje Kaprálek a Bělecký (2011, str. 132), kteří mezi indikátory kvality vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadí

„kvalifikovaného pedagoga jako koordinátora pověřeného monitorováním a dohledem nad průběhem vzdělávání těchto žáků.“

Personální zajištění hraje důležitou roli, pouhý entuziasmus pro zajištění výuky a výchovy žáka nepostačí. Předpokladem pro dosažení žádoucích výsledků je kvalifikovanost a zkušenosti v oboru.

Odpovědí na formy komunikace uvádí paní ředitelka: *„Individuální přístup, rozhovor, osobní setkání.“*

Ve čtvrté otázce bylo zkoumáno, jakými prostředky jsou financovány speciální vzdělávací postupy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z odpovědi vyplynulo, že státní rozpočet s těmito potřebami počítá a jsou zde prostředky vyhrazené právě pro takové žáky. Z pozorování běžné praxe vyplývá, že odborný posudek školního poradenského zařízení je nezbytným předpokladem nejen pro vzdělávání dle individuálního vzdělávacího programu, ale i pro nárokování dalších finančních prostředků ze státního rozpočtu.

Výchovný poradce k problematice krátkodobých kurzů a dalšího vzdělávání uvádí pouze jednorázovou zkušenost a metodu samostudia.

Výzkum dále ověřuje četnost a způsob zajištění materiální podpory (kompenzační pomůcky, speciální učební pomůcky, učebnice, učební texty). Odpověď výchovného poradce zněla: *„Čerpáme z prostředků státního rozpočtu. Jednou za půl roku kupujeme potřebné pomůcky z těchto peněz. Dále využíváme vlastních zdrojů dle potřeby.“*

7.3 Implementace

Otázky k fázi implementace si kladou za cíl zjištění uskutečňování naplánovaných pedagogických záměrů a jejich konfrontaci s realitou.

V první otázce k pedagogům je dotazována vzájemná komunikace mezi všemi osobami, které se podílejí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogický sbor uvádí častou komunikaci. Jeden z respondentů hodnotí situaci takto: *„Komunikace mezi námi probíhá téměř pořád, velmi často, vždy když je potřeba. Ostatní pedagogové, kteří žáka vyučují si vždy přečtou zprávu z pedagogicko*

psychologické poradny a každé pololetí zhotovují hodnocení žáka a individuálního vzdělávacího plánu. Pokud je nový, mladý, začínající pedagog, tak mu samozřejmě řeknu, jak s žákem pracuji a jaké vyžaduje žák speciální vzdělávací potřeby.“

Druhá otázka byla změřena na spolupráci pedagogů se školským poradenským zařízením. Tuto komunikaci hodnotí pedagogové též jako dobrou, s poradenským zařízením komunikují přes výchovného poradce.

Z odpovědí pedagogů na třetí otázku byly objeveny velké nedostatky v reedukaci specifických poruch učení. Někteří učitelé význam slova reedukace vůbec neznají, ačkoliv je zmíněný i ve školním vzdělávacím programu jejich školy. Po vysvětlení termínu, pedagogové shodně uvádějí, že reedukaci není ve škole věnován téměř žádný prostor. Toto zjištění nekoresponduje se závěry Matějčka (In Fisher, Škoda, 2008, str. 118), který dělí systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do pěti stupňů:

„náprava nejlehčích forem přímo v základní škole v rámci individualizace normálního výukového procesu:

- reedukace vyškolenými učitelkami v rámci kroužků či doplňovacích hodin*
- reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů*
- reedukace v rámci specializované třídy pro žáky se SPU*
- náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách.“*

Výše uvedený problém pramení ze současné celkové nedostatečné odborné připravenosti pedagogů, neboť pro úspěšné vzdělávání a včleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd základní školy je nezbytné zkvalitňovat pedagogickou připravenost učitelů.

Čtvrtá otázka zjišťuje kreativitu pedagogů při volbě činností při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde je evidentní, že nápaditost je dostatečná. Pedagogové připravují různé varianty pracovních listů, zkrácené verze testů, používají barevné zvýraznění a také speciální gramatické pomůcky.

V odpovědi na pátou otázku pedagogové poukazují na velký význam IVP pro žáky, který jim umožňuje poskytnout žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vše, co vyžaduje. IVP chápou rovněž jako významné ulehčení práce pro samotné pedagogy. Odpovědi respondentů korespondují s Olgou Zelinkovou, která ve svém díle

uvádí obdobný přínos IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

První otázka hodnotí doplnění speciální péči v nepovinných předmětech, či kroužcích. V odpovědi ředitelka uvádí, že v případě zájmu žáka je nabízeno doučování, ve škole je využíván individuální přístup, ostatní péči zajišťuje především pedagogicko-psychologická poradna.

Druhou otázkou ředitelka odpovídá na význam IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitelka, stejně jako všichni ostatní, odpověděla kladně a vidí přínos IVP u všech zúčastněných.

Otázky výchovnému poradci byly soustředěny na komunikaci mezi všemi zúčastněnými. Výchovný poradce je ve shodě s reakcemi pedagogů a považuje komunikaci za velmi dobrou.

Další otázka zkoumá aktualizaci a doplňování IVP. Z odpovědi výchovného poradce vyplývá, že IVP je hodnocen případně pozměňován vždy na konci pololetí školního roku. V případě mimořádné změny nebo informace je doplňován dle potřeby. K této problematice Kaprálek, Bělecký (2011, str. 48) uvádějí: *„Informace hodnocením získané v průběhu jeho realizace slouží k dílčím úpravám, po uplynutí určitého období je vyhodnocení základem dalšího auditu.“*

7.4 Evaluace

Otázky kladené k fázi evaluace zjišťují způsob hodnocení žáků i hodnocení samotného IVP a zpracování těchto výsledků a informací pro plánování dalšího postupu. První otázka směřována k pedagogům měla za cíl zjistit způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tuto otázku všichni dotazovaní třídní učitelé odpověděli, že využívají klasické hodnocení známkami. Z odpovědi vyplývá, že dle ŠVP mají možnost i slovního hodnocení, ale žádný z rodičů o toto hodnocení nepožádal. Na tuto skutečnost upozorňuje i Kaprálek a Bělecký (2011, str. 59, 60): *„Naše současná legislativa umožňuje širší slovní hodnocení integrovaných žáků po celou dobu jejich školní docházky. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel se souhlasem školské rady. O jeho individuálním použití u žáka s poruchou učení rozhoduje ředitel“*

školy na základě žádosti rodičů. Slovní hodnocení má předpoklady být výstižnější, informačně bohatší.“

Druhá otázka mapuje přijímání integrovaných žáků ostatními jejich spolužáky. Všichni dotazovaní pedagogové vidí přijetí těchto žáků jako bezproblémové a hodnotí je dobře.

Dle Müllera (2001) můžeme soudit, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které je zařazeno do běžné třídy, má zapotřebí uzpůsobení výuky. Důležitou roli hraje také pedagog, protože je zapotřebí, aby žák nebyl kolektivem vyčleňován. Než žák nastoupí do běžné třídy, měl by učitel ostatní žáky seznámit s jeho postižením.

Dotazovaní pedagogové si nejsou vědomi žádných zásadních problémů týkající se tvorby IVP.

Ve čtvrté otázce k pedagogům je ověřována četnost hodnocení kvality IVP. Všichni dotázaní shodně odpověděli, že hodnocení probíhá každé pololetí. Výstupy z proběhlého hodnocení jsou dle Kaprálka a Běžeckého (2011) významnými podklady při tvorbě IVP pro další období.

Odpověď paní ředitelky na první otázku odhaluje, kdo provádí hodnocení IVP. Tímto hodnocením je vždy pověřen vyučující každého předmětu ve spolupráci s výchovným poradcem.

Na druhou otázku, zda je ve škole hodnocení dle portfolia odpověděla ředitelka, že tomu tak není, ale o této formě ví a uvítala by její uvedení do praxe. Kaprálek a Bělecký (2011, str. 62) o hodnocení prostřednictvím portfolia píší takto: *„je poměrně nová forma hodnocení. Portfolio znamená uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o průběhu i výsledcích učení žáka.“* Dále uvádí pozitiva a tím jsou: možná aktivita žáka, jeho podíl na formování portfolia a zachycení jedinečnosti osoby. Hodnocení dle portfolia je spíše formou okrajovou.

Otázka třetí byla stejná jako pro pedagogy a zjišťovala, zda ředitelka vidí při tvorbě IVP nějaký problém. Ředitelka ve shodě s ostatními uvedla, že nevidí žádný problém.

První otázka k výchovnému poradci byla zaměřena na to, dle jakých kritérií je hodnocena úspěšnost IVP. Výchovný poradce odpověděl takto: *„Hlavním kritériem je*

plnění cílů stanovených IVP, doplňujícím kritériem je i sociální aspekt integrace, spokojenost a motivovanost žáka a spokojenost rodičů.“

Na druhou otázku jak jsou výsledky evaluace využívány při dalším hodnocení výchovný poradce odpovídá: *„Výsledky, které jsou kladně hodnoceny, využíváme v dalším plánování nadále, chyby, které jsou zjištěny, slouží jako podklad k odstranění nedostatků a nahrazení novými metodami a formami v rámci výchovně vzdělávacího procesu.“*

Otázky položené rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Cílem první položené otázky bylo zjistit jaký význam má IVP z pohledu rodičů dítěte. Z odpovědí vyplývá, že v IVP vidí rodiče velký význam pro své děti. Vyzdvihují zejména to, že děti nejsou stresovány např. špatnými známkami, na děti je pohlíženo jako na individualitu a jak uvádí jeden z rodičů, tak *„se zlepšil jeho vztah ke škole“*. Rodiče oceňují i to, že dítě může pracovat svým tempem a dosahuje tak lepších výsledků ve škole.

Druhá otázka se věnovala zapojení rodičů do tvorby IVP. Z odpovědí vyplývá, že rodiče jsou do tvorby IVP zapojeni minimálně. Nevidí to však jako problém a jsou spokojeni. Vyjadřují se v tom smyslu, že možnost zapojit se mají, ale tvorbu IVP nechávají na odbornících a jsou s tímto stavem spokojeni.

Třetí otázka se zaměřuje na spolupráci rodičů se školou. V odpovědích všichni rodiče až na jednu výjimku hodnotí spolupráci jako dobrou a jsou spokojeni. Zelinková (2007, str. 98) uvádí: *„Důležitou součástí tvorby by měla být také komunikace s rodiči. V ideálním případě by se mělo jednat o skutečnou komunikaci s obousměrným tokem informací. Je nutné hledat partnerský vztah, jehož společným prvkem je zájem dítěte.“*

Závěry a doporučení vyplývající z výzkumného šetření:

V závěrečné části uvádím tabulku, která shrnuje současnou situaci na Základní škole a Mateřské škole Dubné – klady a zápory tvorby a realizace individuálních vzdělávacích programů na konkrétní škole. Tato tabulka byla vytvořena na základě rozhovorů, vlastního pozorování a analýze dokumentů. Pozorování probíhalo formou hospitací v hodinách. V rámci výzkumné části této práce proběhlo 5 hospitací. Záznamy z hospitací jsou uvedeny v přílohách. V tomto případě bylo cílem zjistit, zda je individuální vzdělávací program skutečně realizován.

Tabulka 4: Tvorba a realizace IVP na konkrétní škole

Klady	Zápory
Klíčová rozhodnutí IVP odpovídají auditu.	Tvorba IVP žáka vychází z auditu, který není všestranný. Zahrnuje odbornou lékařskou, psychologickou i speciálněpedagogickou diagnostiku, ale zásadně zde chybí pedagogická diagnostika.
Všichni učitelé, kteří s žákem pracují, jsou seznámeni s jeho IVP a podílejí se na jeho tvorbě i jeho evaluaci.	Učitelé, kteří s žákem pracují, neabsolvovali žádnou formu proškolení v příslušné speciálně pedagogické oblasti.
Rodiče žáka jsou seznámeni s IVP.	Výchovný poradce, který je pověřen monitorováním a dohledem nad IVP není speciální pedagog, má pouze jeden kurz.
Výchovný poradce je pověřen supervizí, koordinací a dohledem nad plněním IVP.	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ačkoliv mají dostatek speciálních pomůcek, ve výuce s nimi pracují málo, téměř vůbec.
Vedení školy kontroluje průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	Je dodržována pouze rovina týkající se vzdělávání, rovina nápravy obtíží vážne, což porušuje komplexnost plnění IVP.
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají dostatek speciálních pomůcek.	Není využíváno hodnocení dle portfolia.
Třída, kam jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami je uspořádána tak, aby usnadňovala komunikaci	

s učitelem i ostatními žáky.	
Individuální vzdělávací programy jsou úplné, pokrývají všechny vzdělávací oblasti.	
Individuální vzdělávací programy jsou přehledné.	
Individuální vzdělávací programy jsou pololetně vyhodnocovány, na základě jejich hodnocení jsou stanovovány další plány a cíle.	
Učitelé jednotlivých předmětů spolu komunikují dle potřeby o tom, jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci.	
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami plní v hodině zřetelně stanovené cíle.	
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nedostávají oproti ostatním žádnou práci navíc.	
Hlavním kritériem hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich individuální pokrok. Žáci nejsou srovnáváni s ostatními spolužáky.	
Metody prověřování znalostí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jim jsou přizpůsobeny.	
Obsah a metody vyučování jsou zřetelně stanoveny vzhledem k potřebám žáku.	
IVP respektuje učební plán rámcového vzdělávacího programu.	
ŠVP respektuje RVP.	
IVP obsahuje údaje z výčtu stanoveného ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., v platném znění.	

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Studiem a analýzou IVP na ZŠ a MŠ Dubné, bylo zjištěno, že obsah a forma těchto jednotlivých IVP je naprosto postačující z pohledu platné legislativy i pro účely kontroly kontrolních orgánů. Návrhem pro další zlepšení je zapracování do IVP kategorii hodnocení IVP rodiči i prostor pro jejich postřehy ke studiu svých dětí. Je dost pravděpodobné, že dítě samotné se ve škole neprojevuje zcela přirozeně, jako doma. Rodiče jsou dle odpovědí se spoluprací ohledně IVP spokojeni. Je ale zřejmé, že na tvorbě a realizaci IVP se doposud podílejí minimálně.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že především třídní učitelé základní školy v Dubném nejsou na tvorbu a realizaci IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připraveni. Objeveny byly překážky, které mohou úspěch tvorby a realizace znesnadňovat, proto je na ně v rámci výše uvedené tabulky v oddílu záporů upozorněno.

Jako velký nedostatek se jeví skutečnost, že pedagogové mají jen velmi malé poznatky ze speciální pedagogiky, které jsou potřebné pro zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. Kvalita vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími tak závisí hlavně na angažovanosti učitele. Učitelé nejsou za náročnější práci, kterou bezpochyby práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je, finančně ohodnoceni, což může být příčinou jejich neangažovanosti v problematice (nestudují odbornou literaturu atp.).

Aby bylo začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivnější, je potřeba zvýšit počet speciálních pedagogů na škole. Dále proškolit učitele, který bude žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat. Jedná se především o problematiku daných speciálních vzdělávacích potřeb a metod vhodných při práci s tímto žákem. Potřebné je též zajistit, aby i v průběhu realizace IVP učitel v případě obtíží se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či neznalosti vhodných speciálních metod práce využíval služeb školských poradenských zařízení a konzultoval s ním možnosti zlepšení. V oblasti využívání služeb poradenských zařízení by bylo vhodné zlepšení zejména ve využívání možnosti zapůjčení kompenzačních pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rovněž by bylo vhodné snížit počet žáků ve třídě, protože obzvlášť na základní škole učitelé potřebují věnovat pozornost všem žákům. Při vysokých počtech žáků nemají pedagogové možnost věnovat se integrovanému žákovi v míře, kterou potřebuje.

Tento problém by řešil asistent pedagoga, který by s žákem na základě jeho individuálního vzdělávacího programu pracoval a tím usnadnil práci učiteli.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá individuálním vzdělávacím programem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce je členěna na teoretickou část a praktickou část, která je rozdělena na dva oddíly.

Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů, rozebírá integraci, systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále školská poradenská zařízení a plánování vzdělávacího procesu. Teoretická základna slouží především jako studnice informací, které jsou zapotřebí vědět a znát před samotným přistoupením k dané problematice. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části práce, kde je uplatněna metoda kvalitativního výzkumu. Zde byly stanoveny následující cíle: Hlavním cílem práce bylo přiblížit proces tvorby a praktického využití individuálního vzdělávacího programu a to ve všech jeho fázích. Dílčí cíle: zmapování týmové spolupráce při tvorbě IVP a to ve všech jeho fázích v podmínkách praxe na vybraném zařízení. Dále zjistit, jak je v rámci školních vzdělávacích programů zpracována problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poté navržení postupů ke zlepšení práce s IVP.

Ve školském zařízení, kde bylo provedeno výzkumné šetření je týmová spolupráce všech zúčastněných při tvorbě a realizaci IVP na celkově dobré úrovni. Šetřením odhalilo několik oblastí, ve kterých spolupráce na potřebné úrovni není. Jako největší problém se jeví nedostačující odborná připravenost pedagogů a od toho se odvíjejí i další navazující zjištěné nedostatky. Jedná se zejména o opomíjení důležitosti pedagogické diagnostiky, nevyužívání potenciálu žáku při vlastní tvorbě IVP. Další nedostatek byl zaznamenán v dodržování pouze roviny týkající se vzdělávání, rovina nápravy obtíží vážne, což porušuje komplexnost plnění IVP. Hlavní prostředek ke zlepšení stávajícího stavu představuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a to zejména formou specializovaných odborných kurzů. Zpracování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do školního vzdělávacího programu je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Cíle práce byly naplněny. Diplomová práce zjistila dostatek informací nejen o tvorbě IVP, procesu plánování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i o důležitých faktorech, které se podílejí na praktické realizaci IVP.

Tvorba a komplexnost procesu tvorby IVP je v práci detailně popsána a vysvětlena. Práce může posloužit jako materiál pro rodiny s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro takové děti je důležitá součinnost rodiny se školou. Pochopení této problematiky, v její celistvosti, rodinou a jejími příslušníky, jistě pomůže a zajistí zlepšení. Získané poznatky práce mohou také sloužit jako inspirace učitelům a školám, které zpracovávají svůj školní vzdělávací program. Dále mohou sloužit k lepší orientovanosti v tom, jak co nejkvalitněji vytvořit a realizovat IVP a také k tomu, aby se tento program stal plnohodnotným a prospěšným dokumentem.

Seznam použitých zdrojů

Česká literatura

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-7315-140-9.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

FISCHER, S. a ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 80-7387-014-O.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2.vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.

JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.

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

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H+H Vyšehradská, 2001. ISBN 80-86022-92-7

MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřských škol* Praha: Portál, 2003. ISBN 80- 7178-799- X.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Palackého Univerzita, 2001. ISBN 80-244-0077-4.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 807 – 311- 000-8.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4

MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80–244-0231–9.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-866-3340-3.

PRUCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 – 80 – 7367 – 416 – 8.

RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414 4.

VÁGNEROVÁ, M. a HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-929-4.

VALENTA, M. a MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha:Parta, 2003. ISBN 80-7320- 039-2.

VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VOTAVA, J. a kol. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80 - 7367-326-0.

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

Internetové zdroje:

Český statistický úřad [online]. 2011 [cit. 10. 10. 2012]. Dostupné z WWW <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>

Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání (pro nižší ročníky víceletých gymnázií) [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2012-7-12]. Dostupné z WWW http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/6707/manual_pro_tvorbu_skolnich_vzdelavacich_programu_v_zakladnim_vzdelavani_pro_nizsi_rocniky_viceletych_gymnazii.pdf

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). [online] Praha: MŠMT, 2001. [cit. 2012-10-12]. Dostupné z WWW <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením“ reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020. [online]. 2010 [cit. 10. 12. 2012]. Dostupné z WWW http://spc.upol.cz/profil/wpcontent/uploads/2012/metodiky/TP_Metodika_overovani_web.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2005). [online]. [cit. 12. 12. 2012]. Dostupné z WWW <http://www.rvp.cz>.

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů č. 317 [online] Praha:

Parlament ČR, 2008. [cit. 2012-11-11]. Dostupné z WWW http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

Vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] Platná od 15. dubna 2011. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z WWW <http://www.msmt.cz/file/16096>

Vyhláška v platném znění č. 73 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbirka zákonů č. 73 [online] Praha: Parlament ČR, 2005. [cit. 2012-10-12]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Webové stránky Kozlové Lucie: *Výzkumné přístupy*. [online]. 2010. cit. [2012-11-11]. Dostupné z WWW http://www.eamos.cz/amos/ksb/externi/ksb_305/index.htm

Ostatní zdroje:

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV. Název: Základní vzdělávání a standardy JČ, Ma, JA, 79 01- C/01, Základní škola. Veřejně přístupný v Základní a Mateřské škole

Sezam tabulek

Tabulka 1: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v ZŠ a MŠ Dubné.....	52
Tabulka 2: Analýza ŠVP.....	54
Tabulka 3: Rozložení respondentů a jejich zkušeností.....	60
Tabulka 4: Tvorba a realizace IVP na konkrétní škole.....	73
Tabulka 5. : Hospitace v hodinách 1., Český jazyk, 14. 1 2013, 9. Třída.....	XI
Tabulka 6. : Hospitace v hodinách 2., Matematika, 21. 1. 2013, 6. Třída.....	XI
Tabulka 7: Hospitace v hodinách 3., Přírodověda, 21. 1 .2013, 6. Třída.....	XII
Tabulka 8: Hospitace v hodinách 4., Anglický jazyk, 28. 1. 2013, 6. Třída.....	XII
Tabulka 9: Hospitace v hodinách 5., Německý jazyk, 4. 2 .2013, 7. Třída.....	XIII

Seznam příloh

Příloha A- Rozhovory s respondenty.....	I
Příloha B – Záznamy z hospitací.....	X

Přílohy

PŘÍLOHA A - ROZHOVORY S RESPONDENTY

Audit

Otázky třídní učitelé

1. Jaká je spolupráce v oblasti tvorby IVP s vedením školy?

Učitel č. 1. „Dobrá. Jsem spokojena. Vše konzultujeme s výchovnou poradkyní.“

Učitelka č. 2. „Tvoříme, stále, aktualizujeme každý půl rok s výchovnou poradkyní.“

Učitelka č. 3. „Žádná, tvořím si ho sama.“

2. Myslíte si, že jste dobře odborně připraven na tvorbu IVP?

Učitel č. 1. „Ano. Jsem.“

Učitel č. 2. „Sto procentně určitě ne, jsem úzce obeznámen a podílím se na jeho zpracování.“

Učitel č. 3. „Nemyslím si.“

3. Do jaké míry se při tvorbě IVP opíráte o svou vlastní diagnostiku a do jaké míry o diagnostiku školského poradenského zařízení?

Učitel č. 1. „Daleko více se opírám o diagnostiku školského poradenského zařízení. O svou téměř vůbec. Vždyť oni jsou přece od toho a jsou to velcí odborníci.“

Učitel č. 2. „Řekl bych, že vyvážené padesát na padesát, jsem s poradenským zařízením v kontaktu, přihlížím individuálně k žákovi.“

Učitel č. 3. „Já osobně se řídím dle rad poradenského zařízení, spoléhám na odborníky, kteří v těchto institucích pracují“

4. Jaké využíváte nejčastěji nástroje pedagogické diagnostiky?

Učitel č. 1. „Jaké jsou?“ - následuje výčet metod pedagogické diagnostiky z mé strany. „Aha, takže zpětná vazba, pozorování. Reaguji na to, co žák nezvládá. Dále pak rozhovory. Žačka, která má u mě ve třídě individuální vzdělávací plán je samostatnější, nepotřebuje tolik péče.“

Učitel č. 2. „*Co máte na mysli?*“ - následuje výčet metod pedagogické diagnostiky z mé strany. „*Takže rozhovor, pozorování, analýza prací.*“

Učitel č. 3. „*Nevím, jaké jsou.*“ - následuje výčet metod pedagogické diagnostiky z mé strany. „*Dobře, tak tedy používám pozorování, analýzu prací.*“

Otázky ředitelka

1. Jaká je spolupráce mezi školou a rodičem?

Ředitelka: „*Řekla bych, že průměrná, vcelku dobrá. Prostě je to tak, jestliže rodiče mají zájem o své dítě, spolupracují výborně. Pokud zájem nemají, je to naopak. Spíše se ale setkáváme s vstřícným jednáním.*“

2. Setkáváte se často s odmítnutím ze strany rodičů poskytnout škole výsledky odborného vyšetření či s jejich neochotou absolvovat s dítětem odborné vyšetření?

Ředitelka: „*Téměř všichni spolupracují a donesli. Setkali jsme se také s odmítnutím, ale není to časté.*“

Otázky výchovný poradce

1. Jak probíhá spolupráce se školským poradenským zařízením (SPC, PPP)?

Výchovná poradkyně: „*U nás ve škole spolupracujeme jak s pedagogicko psychologickou poradnou, tak speciálně pedagogickým centrem. Do styku častěji přicházíme s pedagogicko psychologickou poradnou. Dvakrát ročně nás navštěvují zaměstnanci z pedagogicko psychologické poradny, ostatní záležitosti během školního roku potom řešíme telefonicky.*“

2. Jaké služby poradenských zařízení nejčastěji využíváte?

Výchovná poradkyně: „*Nejčastěji se jedná o vypracování odborného posudku pro naše žáky, které doporučujeme na vyšetření v PPP, dále nejvíce využíváme poradenství v oblasti integrace, popřípadě metodickou podporu škole.*“

3. Jak často je IVP konzultován s poradenským zařízením?

Výchovná poradkyně: „*Dvakrát ročně.*“

7.5.1 Konstrukce

Otázky třídní učitelé

1. Účastníte se krátkodobých kurzů vztahujících se k příslušné problematice?

Učitel č. 1. „*Ne.*“

Učitel č. 2. „*Ne.*“

Učitel č. 3. „*Ráda bych, o žádných ale bohužel nevím.*“

2. Kolik žáků je ve třídě, do které je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

Učitel č. 1. „*Ve třídě je celkem 27, 3 žáci jsou vzděláváni pomocí individuálního vzdělávacího plánu.*“

Učitel č. 2. „*Třidu navštěvuje dohromady 29 žáků, integrován je 1 žák.*“

Učitel č. 3. „*Ve třídě mám opravdu vysoký počet žáků, je jich 32. Individuální vzdělávací plán má jeden z nich.*“

3. Je nutné modifikovat cíle jednotlivých předmětů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Učitel č. 1. „*Modifikace? Co to slovo znamená?*“ - poté následovalo vysvětlení z mé strany, modifikace= obměna, úprava, přizpůsobení. „*Hm, tak to určitě ano*“

Učitel č. 2. „*Modifikace, můžete mi to prosím vysvětlit? Co máte na mysli?*“

- poté následovalo vysvětlení z mé strany, modifikace= obměna, úprava, přizpůsobení.

„*Ano, je nutné cíle modifikovat.*“

Učitel č. 3. „*Ne, vždyť přece cíle mám určené ve školním vzdělávacím programu. Cíle jsou dané a je možné je naplnit.*“

4. Jaké formy a metody výuky jsou nejčastěji využívány v souvislosti s integrovaným žákem?

Učitel č. 1. „*Práce alespoň ve dvojici - výpomoc z druhé strany, gramatické přehledy má žák neustále k dispozici, dále kompenzační pomůcky.*“

Učitel č. 2. „Názorná ukázka, pozitivní motivace, pochvala, pomalejší tempo, citlivější intenzivní přístup.“

Učitel č. 3. „Individuální přístup, pomalejší tempo, ověřování si, zda rozumí zadání, přednost doplňování před psaným projevem, zvýhodněná klasifikace, používání přehledů při písemných pracích, testy překontroluji ústním zkoušením a teprve na základě toho známkuji. Dále to jsou zkrácené diktáty, podle vlastní volby. Například nadiktuji deset vět, žák se speciálními vzdělávacími potřebami má možnost vybrat si jich jenom 5. Při výuce cizího jazyka nehledím na písemnou podobu, ale na mluvený projev.“

5. Jaké formy komunikace s rodiči užíváte?

Učitel č. 1. „Nejčastější formou komunikace z mé strany je rodičovské sdružení, tam vždy s rodiči proberu potřebné věci. Jinak v případě potřeby probíhá komunikace telefonicky. Dodnes se nestalo, že by byl nějaký větší problém, aby museli být rodiče do školy zváni.“

Učitel č. 2. „Jelikož matka žáka je zaměstnankyní naší školy, tak mám možnost konzultovat téměř denně. Konzultujeme podle potřeby, někdy denně, někdy zase naopak méně, třeba jednou za měsíc.“

Učitel č. 3. „Komunikujeme ústní formou na třídní schůzce, více není prozatím potřeba.“

6. Jaký podíl má žák na tvorbě a realizaci IVP?

Učitel č. 1. „Nemá, v průběhu roku můžeme jedině přihlédnout k jeho individuálním potřebám.“

Učitel č. 2. „Žák? Nemá žádný, nebo o tom alespoň já nic nevím.“

Učitel č. 3. „Nemá.“

7. Zohledňuje se při tvorbě rodinná situace žáka?

Učitel č. 1. „Ano zohledňuje, přiznám se, jsem velmi empatická.“

Učitel č. 2. „Samozřejmě že ano, určitě na to nezapomínám.“

Učitel č. 3. „Ano, rodinná situace žáka by měla být v rámci tvorby individuálního vzdělávacího plánu zohledňována.“

Otázky ředitelka

1. Jaká je kvalifikovanost pedagogů, kteří zajišťují integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ředitelka: „V naší škole nepůsobí zatím žádný speciální pedagog, pouze jeden výchovný poradce jinak všichni jsou běžní učitelé s různými aprobacemi. Byl by ovšem přínosem.“

2. Je někdo pověřen koordinací, dohledem, supervizí IVP?

Ředitelka: „Tímto je pověřena výchovná poradkyně.“

3. Jaké formy komunikace s rodiči užíváte?

Ředitelka: „Individuální přístup, rozhovor, osobní setkání.“

4. Jaké prostředky využíváte v rámci finančního zajištění integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ředitelka: „Využíváme financí ze státního rozpočtu, kde je určitá částka určena integrovaným žákům.“

Otázky výchovný poradce

1. Účastníte se krátkodobých kurzů vztahujících se k příslušné problematice?

Výchovný poradce: „Zúčastnila jsem se jednou v Brně, mnoho mi to dalo, čerpám z toho dodnes, jinak spíše samostudium.“

2. Setkal/a jste se někdy s nutností modifikace vzdělávacího programu (změna obsahu, cílů)?

Výchovný poradce: „ Ano, ale ne u nás ve škole.“

3. Jak často a jakým způsobem je zajišťována materiální podpora (kompenzační pomůcky, speciální učební pomůcky, učebnice, učební texty)?

Výchovný poradce: „Čerpáme z prostředků státního rozpočtu. Jednou za půl roku kupujeme potřebné pomůcky z těchto peněz. Dále využíváme vlastních zdrojů dle potřeby.“

7.5.2 Implementace

Otázky třídní učitelé

1. Jak probíhá průběžná komunikace mezi všemi osobami, které se podílí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Učitel č. 1. „Myslím, že dobře, vždy když je potřeba komunikujeme.“

Učitel č. 2. „Dobře, podle potřeby, nemohu si v tomto ohledu stěžovat.“

Učitel č. 3. „Komunikace mezi námi probíhá téměř pořád, velmi často, vždy když je potřeba. Ostatní pedagogové, kteří žáka vyučují, si vždy přečtou zprávu z pedagogicko psychologické poradny a každé pololetí zhotovují hodnocení žáka a individuálního vzdělávacího plánu. Pokud je nový, mladý, začínající pedagog, tak mu samozřejmě řeknu, jak s žákem pracuji, a jaké vyžaduje žák speciální vzdělávací potřeby.“

2. Komunikujete se školským poradenským zařízením?

Učitel č. 1. „Pokud je potřeba, tak ano.“

Učitel č. 2. „Ano komunikuji, s pomocí výchovného poradce.“

Učitel č. 3. „Já osobně ne, pokud je potřeba tak poradnu kontaktuje výchovný poradce, nebo se z poradny ozvou sami.“

3. Kolik času je věnováno reedukaci ?

Učitel č. 1. *Ve škole není žádný čas reedukaci věnován. Žáci z mé třídy mají na doporučení poradny určen čas na reedukaci v domácím prostředí.*

Učitel č. 2. „Reedukaci? Prosím vysvětlíte mi slovo reedukace?“ – následně jsem vysvětlila význam slova - „Nula, dříve dlouhodobě navštěvoval logopedický kroužek, teď už ho nenavštěvuje.“

Učitel č. 3. „Podle potřeby, zahrnuji sem přípravu prací, ústní zkoušení, konzultace.“

4. Objevuje se z vaší strany při práci s žákem s individuálními vzdělávacími potřebami kreativita při volbě činností? Jaká?

Učitel č. 1. „*Ano, vždy mám připravený jiný test, zjednodušené varianty pracovních listů, zkrácené verze textů, dále gramatické pomůcky, pokud možno barevně zvýrazněné. Snažím se o co největší názornost.*“

Učitel č. 2. „*Ne, já vyučuji hudební výchovy a tělesné výchovy, zde není potřeba žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nějak pomáhat, ulehčovat jim. Ostatní pedagogové určitě ano.*“

Učitel č. 3. „*Ano, musí*“

5. Jaký význam má individuální vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Učitel č. 1. : „*Velký význam, díky IVP můžeme žákovi poskytnout to, co on potřebuje.*“

Učitel č. 2. : „*Velký význam, ulehčení práce, význam i pro pedagoga, který alespoň ví, co jeho individualita vyžaduje.*“

Učitel č. 3. „*Zohledňujeme žáka v jeho určitých poruchách, které jsou mu diagnostikovány, nemůžeme ho měřit stejným metrem jako ostatní žáky. Vycházíme z IVP a přizpůsobujeme se jeho speciálním vzdělávacím potřebám.*“

Otázky ředitelka:

1. Je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami doplněno speciální péčí v nepovinných předmětech či kroužcích, popř. péče zajištěná odborníkem?

Ředitelka: „*Péči zajišťuje především pedagogicko psychologická poradna, u nás ve škole využíváme individuální přístup a v případě zájmu žáka nabízíme doučování.*“

2. Jaký význam má individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ředitelka: „*Hraje nezastupitelnou roli, je přínosem pro všechny zúčastněné*“

Otázky výchovný poradce

1. Jak často jsou IVP posměňovány, doplňovány?

Výchovný poradce: „IVP hodnotíme, popř. posměňujeme dvakrát za školní rok pravidelně. Pokud se objeví nějaká mimořádná změna nebo informace doplňujeme prakticky ihned.“

2. Probíhá systematická komunikace mezi všemi zúčastněnými? Jak často?

Výchovný poradce: „Ano, komunikujeme, neustále. Vidím se se všemi učiteli každý den ve sborovně, tak když někdo něco potřebuje, zeptá se. Jinak mimo jiné komunikuje při všech poradách, tzn. tak jednou za měsíc.“

7.5.3 Evaluace

Otázky třídní učitelé

1. Jakým způsobem je integrovaný žák hodnocen?

Učitel č. 1. : „ Žák je hodnocen známkami, využívám také zvýhodněnou klasifikaci, v případě když například zkrátím žákovi diktát, tak pak použiji stejnou klasifikační stupnici jako u ostatních žáků.“

Učitel č. 2. : „Na vysvědčení dáváme žákům známky. Dle ŠVP máme možnost hodnotit i slovně, ale žádný rodič o to zatím nepožádal.“

Učitel č. 3. : „Známkami, někdy když zkoušení nebo testy špatně dopadnou, tak neklasifikuji a vyzkouším příště znovu. Samozřejmě používám často pochvalu i za sebemenší úspěch.“

2. Jak je přijímán integrován žák kolektivem ostatních spolužáků?

Učitel č. 1. : „ Výborně, nezaznamenala jsem sebemenší problém.“

Učitel č. 2. : „Ted' už dobře, dříve jsme se setkávali s výkyvy. Tyto výkyvy byly dány především tím, že žák má diagnostikovanou poruchu pozornosti, tudíž často vykřikoval,

chtěl být středem pozornosti, nechoval se v hodinách dobře. Toto jeho chování potom ostatním jeho spolužákům začalo vadit a dávali mu to velmi najevo.“

Učitel č. 3 : *„Jelikož se nejedná o žáka s nějakým větším postižením, tak celkem bez problémů, je to v normě.“*

3. Co je považováno při tvorbě IVP za největší problém?

Učitel č. 1 : *„Žádný problém nevidím.“*

Učitel č. 2 : *„Problém bývá někdy v komunikaci s rodiči, nepřináší včas důležité podklady.“*

Učitel č. 3 : *„ Bez problému.“*

4. Jak často probíhá hodnocení kvality IVP?

Učitel č. 1 : *„ Dvakrát za rok.“*

Učitel č. 2 : *„Každé pololetí.“*

Učitel č. 3 : *„ Vždy na konci pololetí.“*

Otázky ředitelka

1. Kdo provádí hodnocení IVP?

Ředitelka: *„Hodnocení provádí vyučující každého předmětu spolu s výchovnou poradkyní.“*

2. Je na vaší škole užíváno hodnocení dle portfolia?

Ředitelka: *„Ne, není. Víím o této nové formě hodnocení a samozřejmě bych jí uvítala.“*

3. Co je považováno při tvorbě IVP za největší problém?

Ředitelka: *„ Problém nevidím žádný.“*

Otázky výchovný poradce

1. Dle jakých kritérií je hodnocena úspěšnost IVP?

Výchovný poradce: „Hlavním kritériem je plnění cílů stanovených IVP, doplňujícím kritériem je i sociální aspekt integrace, spokojenost a motivovanost žáka a spokojenost rodičů.“

2. Jak jsou výsledky evaluace využívány při dalším plánování?

Výchovný poradce: „Výsledky, které jsou kladně hodnoceny, využíváme v dalším plánování nadále, chyby, které jsou zjištěny, slouží jako podklad k odstranění nedostatků a nahrazení novými metodami a formami v rámci výchovně vzdělávacího procesu.“

Otázky rodiče: (5 osob)

1. Jaký význam má individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Rodič č. 1. : „Pro mé dítě má individuální vzdělávací program velký význam. Výhodu vidím především v tom, že mé dítě neprožívá díky své poruše ve škole tolik stresu především ze špatných známek, které kvůli tomu dostával. Od té doby jsou na něj brány větší ohledy a není tolik stresován. Díky tomu se do školy víc těší.“

Rodič č. 2. : „Líbí se mi, že moje dítě může pracovat podle svých možností odpovídajícím tempem. Není přetěžováno a lépe všechno zvládá.“

Rodič č. 3. : „Od doby kdy má mé dítě individuální vzdělávací program se zlepšil jeho vztah ke škole. Význam má určitě velký, jsem za něj ráda.“

Rodič č. 4. : „Moje dcera má sluchové postižení, které jí bylo diagnostikováno až ve 3. třídě a to na základě doporučení výchovné poradkyně. Díky tomu byl pak vypracován individuální vzdělávací program. Od té doby si moje dcera za necelý půlrok získala pevné místo ve třídě, vytvořila si bližší vztah k dvěma kamarádkám, což se pozitivně projevilo na její psychické stránce. Ve výuce i ve škole se celkem dobře orientuje. Dobře porozumí všem zadáním své práce, což přináší větší školní úspěchy, tudíž školu navštěvuje raději.“

Rodič č. 5. : „Význam hlavně v tom, že mému synovi je umožněno pracovat svým individuálním tempem.“

2. Do jaké míry jste zapojení do tvorby IVP?

Rodič č. 1. : „*Nejsem, nechávám to na učitelkách spolu s pedagogicko psychologickou poradnou, oni jsou přece odborníci.*“

Rodič č. 2. : „*Mám možnost se k IVP vyjadřovat, ale zatím nemám žádný problém, s IVP souhlasím, takže se nijak moc nezapojuji.*“

Rodič č. 3. : „*Nejsem nijak zapojena, myslím, že není potřeba.*“

Rodič č. 4. : „*Zapojena? Ne, nechávám to na odbornících. Já jsem individuální vzdělávací program pouze podepsala.*“

Rodič č. 5. : „*Zapojena jsem, se školou spolupracuji, s paní učitelkou jsme se domluvily na neformálních konzultacích a vzájemně jsme si daly telefonní čísla.*“

3. Jste spokojen/a při spolupráci mezi Vámi a školou?

Rodič č. 1. : „*Ano jsem.*“

Rodič č. 2. : „*Myslím, že je vše v pořádku.*“

Rodič č. 3. : „*Nevidím problém, jsem ráda, že moje dítě tuto školu navštěvuje.*“

Rodič č. 4. : „*Teď už celkem ano, ale musím přiznat, že nějaké problémy se již vyskytly.*“

Rodič č. 5. : „*Ano*“

PŘÍLOHA B – ZÁZNAMY Z HOSPITACÍ

Tabulka 5. : Hospitace v hodinách 1., Český jazyk, 14. 1 2013, 9. třída

Sledovaná oblast	ANO	NE
Byl stanoven ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní cíl hodiny?	X	
Korespondoval cíl hodiny s IVP?	X	
Byl cíl splněn?		X
Byla organizace vyučovací jednotky účelná?	X	
Korespondovaly použité metody výuky se speciálními vzdělávacími potřebami žáka?	X	
Byla výuka účelně podpořena kompenzačními		X

pomůckami?		
------------	--	--

Zdroj: autor (vlastní šetření)

Tabulka 6. : Hospitace v hodinách 2., Matematika, 21.1.2013, 6. třída

Sledovaná oblast	ANO	NE
Byl stanoven ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní cíl hodiny?	X	
Korespondoval cíl hodiny s IVP?	X	
Byl cíl splněn?	X	
Byla organizace vyučovací jednotky účelná?		X
Korespondovaly použité metody výuky se speciálními vzdělávacími potřebami žáka?	X	
Byla výuka účelně podpořena kompenzačními pomůckami?		X

Zdroj: autor (vlastní šetření)

Tabulka 7: Hospitace v hodinách 3., Přírodověda, 21. 1 .2013, 6. třída

Sledovaná oblast	ANO	NE
Byl stanoven ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní cíl hodiny?	X	
Korespondoval cíl hodiny s IVP?		X
Byl cíl splněn?		X
Byla organizace vyučovací jednotky účelná?		X
Korespondovaly použité metody výuky se speciálními vzdělávacími potřebami žáka?	X	
Byla výuka účelně podpořena kompenzačními pomůckami?		X

Zdroj: autor (vlastní šetření)

Tabulka 8: Hospitace v hodinách 4., Anglický jazyk, 28. 1. 2013, 6. třída

Sledovaná oblast	ANO	NE
Byl stanoven ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní cíl hodiny?	X	
Korespondoval cíl hodiny s IVP?	X	
Byl cíl splněn?	X	
Byla organizace vyučovací jednotky účelná?	X	
Korespondovaly použité metody výuky se speciálními vzdělávacími potřebami žáka?	X	
Byla výuka účelně podpořena kompenzačními pomůckami?	X	

Zdroj: autor (vlastní šetření)

Tabulka 9: Hospitace v hodinách 5., Německý jazyk, 4. 2. 2013, 7. třída

Sledovaná oblast	ANO	NE
Byl stanoven ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétní cíl hodiny?	X	
Korespondoval cíl hodiny s IVP?	X	
Byl cíl splněn?		X
Byla organizace vyučovací jednotky účelná?	X	
Korespondovaly použité metody výuky se speciálními vzdělávacími potřebami žáka?		X
Byla výuka účelně podpořena kompenzačními pomůckami?		X

Zdroj: autor (vlastní šetření)

Název práce: Individuální vzdělávací plán žáka integrovaného se speciálními vzdělávacími potřebami

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 84

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů českých použitých zdrojů: 33

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková