

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Bakalářské/kombinované studium

2009 - 2013

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Jolana Reichertová

Ověřování efektivnosti IVP jako nástroje podpory žáků  
s dysortografií

**Praha 2013**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Lenka Felcmanová**

**COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE**

Bachelor Combined (Part - Time) Studies

2009 - 2013

**BACHELOR THESIS**

Jolana Reichertová

Verification of efficiency of individual educational plan  
(IEP) as a tool to support pupils with dysortography

**Prague 2013**

**The Mgr. Lenka Felcmanová work supervisor**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská 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 5. 6. 2013

Jolana Reichertová

### **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lence Felcmanové za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce. Dále děkuji bližší i vzdálené rodině za trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Práce zkoumá funkčnost vybraných individuálních vzdělávacích plánů určených žákům s dysortografií na zvolené základní škole. Osvětluje podmínky tvorby IVP, jejich realizaci a efektivitu, jakou přinášejí do vzdělávacího procesu konkrétních žáků. Na podkladě srovnání vybraných individuálních vzdělávacích plánů s předem stanovenými kritérii, rozhovorů s rodiči, žáky, učiteli a průzkumu sledujícího pozadí nabízené speciální pedagogické péče na zvolené základní škole ukazuje práce zásadní nedostatky v právě realizovaných IVP.

## **Klíčové pojmy**

dotazník, dysortografie, individuální integrace, individuální vzdělávací plán, kompenzace, legislativa, pedagogicko-psychologická poradna, reedukace, rozhovor, speciální pedagog, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, školská poradenská zařízení, třídní učitel, výchovný poradce, základní škola, zdravotní znevýhodnění

### **Anotace**

The work examines the functionality of selected individual education plans (IEP) for pupils with dysorthography at the selected primary school. The work sheds light the creation of IEP conditions, their implementation and effectiveness they bring to the educational plans of specific pupils. Based on the comparison of selected individual education plans with pre-established criteria, interviews with parents, pupils, teachers and research observing the background of offered special educational care at selected elementary school the work shows fundamental insufficiencies in the currently implemented IEP.

### **Key Concepts**

questionnaire, dysortographia, individual integration, individual education plan, compensation, legislation, pedagogical – psychological counseling, reeducation, interview, special education teacher, special educational needs, specific learning disabilities, specific developmental disabilities of learning skills, school counseling facilities, form teacher, educational consultant, elementary school, health disadvantage

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Legislativní rámec integrace po roce 1989.....	11
1.2 Speciální vzdělávání – současná legislativa.....	15
1.3 Individuální vzdělávací plán .....	18
1.3.1 Vymezení pojmu IVP .....	18
1.3.2 Základní součásti IVP .....	20
1.3.3 Význam IVP .....	21
1.3.4 Strategie tvorby IVP .....	23
1.4 Role třídního učitele při tvorbě IVP .....	30
<b>2. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ (SVPŠD).....</b>	<b>33</b>
2.1 Dysortografie.....	34
2.2 Reedukace a kompenzace.....	37
2.3 Reedukace dysortografie .....	39
<b>3. OVĚŘOVÁNÍ EFEKTIVNOSTI IVP JAKO NÁSTROJE PODPORY ŽÁKŮ S DYSORTOGRAFIÍ .....</b>	<b>42</b>
3.1 Projekt výzkumu.....	42
3.1.1 Pracovní hypotézy, použité metody, techniky, postupy.....	42
3.1.2 Charakteristika školského zařízení, kde probíhal průzkum.....	45
3.2 Dotazníkové šetření .....	46
3.2.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	52
3.3 Kazuistiky.....	55
3.3.1 Kazuistika dívky č. 1 .....	55
3.3.2 Kazuistika chlapce č. 2 .....	56

3.3.3 Kazuistika dívky č. 3 .....	58
3.3.4 Kazuistika dívky č. 4 .....	59
3.3.5 Kazuistika chlapce č. 5 .....	60
3.4 Záznamy realizovaných rozhovorů .....	62
3.4.1 Rozhovory s žáky .....	62
3.4.2 Rozhovory s rodiči .....	75
3.4.3 Rozhovory s třídními učitelkami .....	84
3.4.4 Rozhovor s výchovným poradcem .....	93
3.5 Analýza výsledků výzkumu .....	101
3.5.1 Realizace individuální péče .....	101
3.5.2 Analýza rozhovorů a IVP na základě kritérií .....	106
3.6 Zhodnocení výsledků výzkumu .....	110
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>112</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ .....</b>	<b>114</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>118</b>



## ÚVOD

S pojmem individuální vzdělávací plán se dnes setkáváme téměř na každé základní škole. Od začátku devadesátých let dvacátého století se začal otevírat prostor pro individuální integraci. Žáci s různými druhy postižení či znevýhodnění přestávali být vyučováni odděleně a postupně se implementovali do běžného školství. Spolu s tímto zhruba dvacet let trvajícím trendem jde ruku v ruce iniciativa rodičů a jejich požadavek práva na vlastní volbu školy. Školní zařízení se tak stále častěji dostávají do situace nutnosti zabezpečení výuky pro žáky s postižením či žáky znevýhodněné. Žáci jsou vzděláváni formou individuální integrace podle individuálních vzdělávacích plánů, které jsou na základě jejich jasně vymezených specifických vzdělávacích potřeb sestavovány.

Práce si klade za cíl prozkoumat funkčnost vybraných individuálních vzdělávacích plánů určených žákům s dysortografií na zvolené základní škole. Chce dále osvětlit podmínky tvorby individuálních vzdělávacích plánů, jejich realizaci a efektivitu, jakou přinášejí do vzdělávacího procesu konkrétních žáků.

V první části práce jsou stanovena teoretická východiska. Tato část se zabývá legislativním rámcem integrace a speciálního vzdělávání. Osvětluje podmínky tvorby a realizace individuálních vzdělávacích plánů.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou nastíněny v kapitole druhé. Podrobně rozpracovaná je problematika dysortografie a její reedukace.

Třetí kapitola řeší celkové téma bakalářské práce: Ověřování efektivnosti IVP jako nástroje podpory žáků s dysortografií. Výzkum je realizován formou strukturovaných rozhovorů s žáky, rodiči, třídními učiteli a výchovným poradcem. Dále bylo uskutečněno dotazníkové šetření. Osloveni byli pedagogové učící na zvolené základní škole, bez vztahu k tomu, zda mají sami osobní zkušenost se sepsáním IVP. V rámci výzkumu byly dále srovnávány konkrétní individuální plány s požadavky, které jsou na ně kladeny

platnou legislativou. Sledována byla i skutečná realizace speciálně pedagogické péče popisované v plánech.

# 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Legislativní rámec integrace po roce 1989

Snahy o integraci vycházejí mimo jiné ze základních práv a svobod každého občana České republiky. Jde o právo nebýt diskriminován. Článek tři z Listiny základních práv a svobod uvádí: „(1) *Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“

Právo na vzdělání patří mezi základní práva každého dítěte a je vymezeno v článku 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního řádu ČR. Výslovně zní: „(1) *Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.* (2) *Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*“

Na počátku devadesátých let dvacátého století došlo ke změně v přístupech k výchově a vzdělávání postižených, jakož i k výchově a vzdělávání vůbec.

Na základě rozhodnutí Generální komise UNESCO byla v roce 1993 ustavena Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století“ (dále Mezinárodní komise) se stanoveným úkolem:

*„prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání vyplývají z hlavních vývojových trendů současné společnosti a vypracovat návrhy, které by v celosvětovém měřítku umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století.“ (UNESCO, 1997, str. X)<sup>1</sup>*

Mezinárodní komise tedy analyzovala hlavní vývojové trendy současného světa, a to vždy ve spojitosti s jejich pedagogickou dimenzí, a na základě výsledků, tj. aktuálně viděných potřeb, vyvodila „nové“ cíle

---

<sup>1</sup> *Učení je skryté bohatství.* Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: PedF UK 1997, str. X

vzdělávání. Závěry, k nimž Mezinárodní komise dospěla, jsou formulovány v publikaci *Učení je skryté bohatství* vydané pod hlavičkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jsou zde formulovány nejzávažnější společenské problémy, očekávaná linie světového vývoje a z nich odvozené základní principy, o které se má opírat struktura i proces vzdělávání.

Vytvářením rámcových podmínek pro vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1989 se zabývá M. Vítková v knize *Integrativní speciální pedagogika*. Jako nejzásadnější koncepční změnu vidí skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených přestala být doménou speciálního školství a stává se záležitostí všech škol v souvislosti s integračními trendy. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělávání postižených byla zpracována v projektu UNESCO *Škola pro všechny*. Hlavní myšlenky tohoto projektu najdeme v metodickém materiálu Kurz integrace dětí se speciálními potřebami. (Vítková a kol., 1998) „*Zatímco dříve se ve speciální pedagogice vycházelo z medicínského členění postižených podle druhu postižení a na tomto základě se budovaly speciální školy pro tělesně postižené, smyslově postižené, mentálně postižené apod., nyní se vychází spíše ze stupně a hloubky postižení. V závislosti na školských systémech v jednotlivých zemích se ve speciálních školách vzdělávají zejména žáci s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci s lehčím až středně těžkým postižením docházejí do běžných typů škol a vzdělávají se v tzv. hlavním výchovně vzdělávacím proudu.*“ (tamtéž, str. 20) Pro tyto žáky se používá termín žáci se specifickými vzdělávacími potřebami.

Zákon ČSFR č. 22/1991 Sb. respektoval mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které je psáno: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.*“

Poprvé byly podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků v legislativní podobě vyjádřeny zákonem ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních. Na tento zákon navazovaly příslušné vyhlášky MŠMT ČR o mateřských školách (č. 35/1991 Sb.), o základních školách (č. 291/1991 Sb.) a středních školách (č. 354/1991 Sb.), ve kterých se řešilo individuální

zařazování žáků do běžných typů škol a kde byly ustanoveny podmínky pro práci v integrované třídě. Tato opatření byla každoročně upřesňována v Metodických pokynech MŠMT ČR k integraci dětí a žáků do škol a školských zařízení. (Vítková a kol., 1998) Úplný výčet metodických pokynů vydávaných vždy pro jeden školní rok podává diplomová práce P. Chytilové pod názvem Postoje učitelů základních škol ke školní integraci. V roce 2002 vstoupila v platnost Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24, která povolila integraci mentálně postižených do základních škol a v příloze přinesla doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Na ní navázal poslední Metodický pokyn MŠMT ČR k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13711/2001-24, který umožnil odlišné hodnocení a vzdělávání žáků s SPU. (Kaprálek, Bělecký, 2004)

V roce 2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon, který mezi zásadami vzdělávání v § 2 zajišťuje rovný přístup každého státního občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana ( ods. 1a), a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (ods. 1b). Školský zákon přinesl kurikulární reformu stanovením systému vzdělávacích programů. Podle § 3 zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Národní program vzdělávání, který rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky nezbytné k dosahování vymezených cílů. Pro každý obor vzdělávání, ať už základního, středního nebo předškolního, se vydávají rámcové vzdělávací programy (§ 3, ods.1 a 2). Ty stanovují především konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Stanovují ale také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 4, ods.1). V souladu se stanoveným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV) si školy vytvářejí školní vzdělávací program

(ŠVP), v němž mohou obsah vzdělávání uspořádat do předmětů či jiných ucelených částí (§ 5, ods. 1 a 2).

Od roku 2007 postupně přecházely školy na nově vytvořené školní vzdělávací programy. V jejich rámci byla každá základní škola nucena jasně formulovat konkrétní podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP ZV podává jako první z jmenovaných nových tendencí ve vzdělávání zásadu zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků. (RVP ZV, 2005, str. 2)

RVP ZV v kapitole o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje základní pojmy speciálního vzdělávání, hovoří o možných formách integrace, ukládá školám povinnost vytváření podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků a uspokojování jejich speciálních potřeb, nabádá v tomto smyslu k odborné připravenosti pedagogických pracovníků, stanovuje souvislou linii od RVP ZV přes ŠVP k individuálnímu vzdělávacímu plánu, jakož i možnosti přizpůsobení vzdělávacího obsahu speciálním potřebám žáků:

*„Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod. ŠVP současně uvádí, jakých kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů je ve vzdělávání využíváno.“* (RVP ZV, 2005, str.100)

V době vzniku RVP ZV vešly v platnost dvě vyhlášky vztahující se k integraci a speciálnímu vzdělávání: Vyhláška č 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Přinesly jasné legislativní vymezení školských poradenských zařízení, činností a náplně práce výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního

pedagoga (vyhláška č. 72) a obsahu individuálního vzdělávacího plánu (vyhláška č. 73). O šest let později byly pozměněny vyhláškou č. 116/2011 Sb. (č. 27) a vyhláškou č. 147/2011 Sb. (č. 73).

## 1.2 Speciální vzdělávání – současná legislativa

V současné školní legislativě jsou žáci, kterým je potřeba v běžných podmínkách školy věnovat zvýšenou péči, označováni jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**. Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. Mají také právo na poradenskou pomoc školy a na vytvoření nezbytných podmínek, které jejich vzdělání umožní. Pod pojmem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zahrnuti žáci se **sociálním znevýhodněním** (z hlediska specifických poruch učení a chování (dále jen SPUCH) se jedná především o žáky s poruchami chování - např. z rodin ohrožených sociálně patologickými jevy), žáci se **znevýhodněním** (z hlediska SPUCH se jedná o žáky s lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení nebo chování, např. děti s astmatem, cukrovkou či epilepsií) a žáci se **zdravotním postižením** (z hlediska SPUCH se jedná o žáky se specifickými poruchami učení závažnějšího charakteru) (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (speciální vzdělávání) se podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. realizuje prostřednictvím **vyrovnávacích** (u žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním) a **podpůrných** (u žáků se zdravotním postižením) **opatření**. Podpůrnými opatřeními se rozumí 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 nebo studijní skupině nebo jiná*

*úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální potřeby těchto žáků*“.  
(vyhláška č. 147/2011 Sb., §1 ods. 3)

Speciální vzdělávání upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších přepisů). Podle ní (§2) se poskytuje speciální vzdělávání všem žákům, u kterých byly na základě speciálně-pedagogického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby v takovém rozsahu, že jsou důvodem k jejich zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Formou takového speciálního vzdělávání může být (§3, ods. 1-3) **individuální integrace** (v běžné škole v běžné třídě), **skupinová integrace** (ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole), nebo se může vzdělávání uskutečňovat ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (**ve speciální škole**) nebo i kombinací výše uvedených forem. V prvních dvou případech hovoříme o integrovaných žácích. Jedná-li se u žáka o zdravotní postižení (kombinovanou nebo silnou formu SPUCH), může být škole přidělena **finanční dotace**. Podmínkou této dotace je písemné **doporučení k vypracování individuálního vzdělávacího plánu**, které spolu s posudkem vypracovaným na základě **speciálně pedagogického vyšetření** poskytuje škole školní poradenské zařízení (Pedagogicko psychologická poradna – PPP, Speciálně pedagogické centrum – SPC). Škola tak spolu se zprávou z vyšetření získává i odborný posudek s podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Na žáky se slabší formou specifických poruch učení (v případě zdravotního znevýhodnění) se až na výjimky finanční dotace (tzv. zvýšený normativ) neposkytuje. (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009)

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24 navazující na směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení podává v čl. 1, ods. 2 - 4 tato úvodní ustanovení:

(2) Speciálně pedagogickou péči poskytuje žákům škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření.



(3) Speciálně pedagogická péče poskytovaná žákům zařazeným do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole nebo specializované třídě nebo vzdělávaných formou individuální integrace zahrnuje výuku speciálních dovedností, zaměřených na odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáka

(4) Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog nebo pedagogický pracovník, který absolvoval program akreditovaný ministerstvem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřený na problematiku specifických poruch učení.

(5) Organizace vzdělávání individuálně integrovaného žáka a rozsah a průběh speciálně pedagogické péče jsou stanoveny v souladu s výsledky odborného vyšetření v individuálním vzdělávacím programu<sup>2</sup> žáka (dále jen IVP). IVP je součástí osobní dokumentace žáka.

Metodický pokyn dále stanovuje náležitosti vedení dokumentace (čl. IV, ods. 1 a 3): Obsah a průběh speciálně pedagogické péče, která je žákovi poskytována ve škole, zaznamenává příslušný odpovědný pracovník školy do osobní dokumentace žáka. Vedení dokumentace žáka se řídí zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

---

<sup>2</sup> Označení IVP je v platné legislativě nejednotné. Metodický pokyn používá označení Individuální vzdělávací program. V následujících vyhláškách č. 72 a 73 a jejich pozdějším znění pod čísly 116 a 147 už se jednotně užívá označení Individuální vzdělávací plán.

## 1.3 Individuální vzdělávací plán

### 1.3.1 Vymezení pojmu IVP

Vzhledem ke kurikulárnímu systému soustavy programů by bylo jistě příhodné vycházet z pojmu individuální vzdělávací program. Vznikla by tak řada za sebou jdoucích programů různé šíře a obecnosti – Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy a konečně Individuální vzdělávací programy; kde vzdělávací program chápeme jako dokument sloužící plánování kurikula. Kurikulum v souladu se širším pojetím definice podávané v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 136) chápeme jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“.

V tomto smyslu je pojem individuální vzdělávací program použit ve Směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j.: 13 710/2001-24 a Metodickém pokynu, který ji doplňuje (č. j.: 13 711/2001-24).

Na nesystematičnost a jistou nelogičnost v užívání nejednotné terminologie pro IVP poukazuje Kaprálek s Běleckým (2004). Česká legislativa a související školské předpisy uvádějí celou řadu variant: individuální studijní plán, individuální výukový plán, individuální plán a individuální vzdělávací program. Dále konstatují, že odborná literatura preferuje poslední z výše uvedených termínů, ke kterému se přiklánějí také oba autoři, mimo jiné pro jeho už výše naznačenou koherentnost s celým systémem kurikulární reformy.

Za nejbližší synonymum pro individuální vzdělávací program předkládají zmiňovaní autoři individuální vzdělávací plán s douškou, že postrádá oporu v platných školských předpisech. V době vzniku naší práce již potřebné legislativní dokumenty opodstatňující pojem individuální vzdělávací plán existují. Jedná se např. o vyhlášku č. 72/2005 Sb., vyhláška č. 73/2005 Sb., zákon č. 561/2004 Sb., RVP ZV a řadu odborné literatury. Tento poměrně

často užívaný pojem je od roku 2005 pevně legislativně zakotven, a přestože není v přímé koherenci se soustavou programů, je v současné době značně rozšířený. Vzhledem k jeho hojnému užívání v rámci pracoviště, kde byl prováděn výzkum, se ho v práci podržíme i my. Pro účely této práce si vypůjčíme také závěrečnou definici pojmu z knihy Běleckého a Kaprálka (2004). Individuální vzdělávací plán je dokument, který slouží k plánování kurikula (obsahu vzdělávání) jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb.

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů vychází IVP ze ŠVP dané školy, dále ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření (popřípadě vyšetření speciálního psychologa, praktického lékaře nebo dalšího odborníka) a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Pro zajištění speciálních potřeb žáka je závazným dokumentem. Je součástí žákovy dokumentace.

Vypracovává se většinou ještě před nástupem žáka do školy, nejpozději ale do jednoho měsíce po zjištění speciálních potřeb (po nástupu žáka do školy). Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Ten s ním také seznámí zákonného zástupce žáka. Může být doplňován a upravován bez omezení v celém průběhu roku. Je stále sledován školským poradenským zařízením, které dvakrát do roka vyhodnotí dodržování postupů a opatření v něm stanovených. V případě zjištění nedodržování plánem stanovených opatření o této skutečnosti informuje ředitele školy. Zákonným zástupcům, žákovi i škole poskytuje poradenskou podporu.

Ve třídě běžné základní školy lze integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

### 1.3.2 Základní součásti IVP

Podle platné legislativy musí IVP obsahovat řadu faktů. Z vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vybíráme ta, která se týkají žáka se zdravotním znevýhodněním v základním školství.

Individuální vzdělávací plán obsahuje (§ 6, ods. 4):

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení vzdělávání, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah,
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka či konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým bude škola spolupracovat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků,
- g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Obsahem a strukturou IVP se zabývali Kaprálek a Bělecký (2004), následující pojednání týkající se otázky stanovování cílů v IVP vycházejí z jejich závěrů.

ad b) Cíle jsou pro každou pedagogiku nezbytné. Podmiňují obsah vzdělávání i formu. Cesty k cílům mohou být různé. Jde vlastně o různé strategie učení, o plánované činnosti a učební, pedagogické situace, jejichž prostřednictvím se cílů dosahuje nebo se k nim blížíme. Učivo je pak základním nosičem, médiem, které zvolené činnosti a situace umožňuje, konkretizuje; pokud se tedy samo nestává cílem vzdělávání. V obou případech je důležitá vnitřní koherentnost učiva, jeho přehledná, funkčně postavená struktura, pokud možno srozumitelná pro žáka. Častým učitelským nešvarem je

v tomto smyslu běžná situace, kdy učitelé tvoří plány pouhým přiřazováním jednotlivých témat učebnic k datům. Bez stanovení cíle a cesty. Činnosti i původní záměr vzdělávání – cíle se vytrácejí. Učitel se nechá vést záměrem autora textu, který je dětí neznalý a pohled na obsah předmětu a možnou náplň učebnice mu zkresluje vlastní znalosti. Celou problematiku lze snadno vztáhnout na individuální vzdělávací plán. Právě proto, že se vědomě odklání od vytvořené či stanovené normy, je třeba mu přiřknout potřebu vlastních nově formulovaných cílů a co nejefektivnější struktury učiva.

### **1.3.3 Význam IVP**

V úvodních kapitolách týkajících se legislativy bylo poukázáno na to, že individuální integrace vychází z myšlenky vzájemné rovnosti lidí. Samotný školský zákon (561/2004 Sb.) ve svém druhém paragrafu říká, že je vzdělání založeno na zásadách rovného přístupu každého občana ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Zmiňuje úctu, respekt, názorovou snášenlivost, solidaritu a také zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Vybízí k pochopení a uplatňování zásad demokracie, základních lidských práv a svobod spolu se smyslem pro sociální soudržnost. Proklamuje, že je vzdělávání založeno na uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti.

Na začátku jednadvacátého století je samozřejmostí fakt, že každý člověk přichází na svět vybaven jinými předpoklady (geneticky definovanými zákonitostmi) a vlivem prostředí a výchovy získává, rozvíjí si různou měrou své schopnosti a dovednosti. Proto je také pro pedagoga pochopitelné, že každý žák stojící před učitelem ve třídě může mít a má osobitý způsob chápání a vnímání. Každý žák jiným způsobem reaguje. Každý má jinou měrou rozvinutou schopnost se učit.

Základy obecné pedagogiky jsou samozřejmě postaveny na osvědčených postupech a metodách tak, jak byly po léta vyvíjeny. Tyto pedagogické metody jsou však pochopitelně tvořeny, aby byly ve většině případů funkční. Jsou tedy přizpůsobeny většinovému způsobu chápání,

počítají se schopnostmi, které většina jedinců má. Navazují na většinový průběh vývoje jedince. Jedincům, kteří se z této většiny vymykají, vykazují jiné schopnosti a potřebují tedy jiné postupy a metody, pochopitelně nevyhovují. Osvědčené pedagogické metody a postupy mohou být pro takového jedince nevhodné. Nemusí mu pomáhat, mohou jej naopak brzdit, mohou jej demotivovat, a to natolik, že se zastaví přirozená touha po poznání, která je člověku od narození dána.

Zásadní rozpor mezi pedagogickým přístupem uplatňovaným většinově a přístupem, který je vhodný pro jedince, jehož potřeby ve vzdělávání se liší, odbourává a řeší právě individuální vzdělávací plán.

Individuální vzdělávací plán vychází ze spolupráce mezi učitelem, žákem, rodičem (zákonným zástupcem), pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy a pracovníkem školského poradenského zařízení (Zelinková, 2011). Vzniká na základě dohody zúčastněných stran. Má všechny předpoklady pro to, aby byl vytvořen funkčně, respektoval potřeby a přání všech autorů. Aby byl přínosem.

Význam individuálního vzdělávacího plánu vidí Zelinková (2011, str. 172) ve čtyřech oblastech. S jejím popisem přínosu IVP se plně ztotožňujeme a na tomto místě jej citujeme:

- A. *„Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky.“* *„Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na které může žák pracovat.“*
- B. *„Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je východiskem plánované aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.“*
- C. *„Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a*

*perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.“*

- D. *„Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.“*

#### **1.3.4 Strategie tvorby IVP**

Optimální struktura IVP neexistuje. Plán by měl reagovat na případné změny a jeho struktura by mu to měla umožnit. Musí ale sledovat dvě základní roviny. Tou první je samotný obsah vzdělávání, určení metod a postupů. V té druhé se sledují specifické obtíže. Cílem je omezení příznaků, eliminování problémů a vyzdvižení pozitivní oblasti vývoje dítěte. (Zelinková, 2011).

Zelinková v knize *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (2011) stanovuje pro tvorbu IVP následující principy:

1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP, SPC)
2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele
3. Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči
4. Je vypracován pro ty předměty, kde se hendikep výrazně projevuje
5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu spolu s učitelem, který provádí reedukaci.

Dále uvádí, že při vypracovávání IVP má učitel sledovat:

#### **Vzdálené cíle**

Zde je na místě otázka dalšího směřování žáka, jeho uplatnění po absolvování základní školy. Vzdáleným cílem může být ukončení školní docházky, nebo jen přestup na druhý stupeň školy. Na místě je otázka, co by měl žák zvládat, aby splňoval profil absolventa školy. Rozhodnout přesně míru tolerance žákova hendikepu je samozřejmě těžké. Musí však platit, že výsledky žáka nejsou

v ostrém kontrastu k profilu absolventa, anebo jsou alespoň nahrazeny výraznými přednostmi v jiných oblastech.

### **Dlouhodobé cíle**

Zde si klademe otázku, co by se měl žák naučit v daném školním roce. Rozhodnutí je v rukou učitele, který zná učební osnovy, má představu o tom, jak bude v průběhu roku látku probírat a zná složení třídy, ve které je integrovaný žák. Z tohoto důvodu je vhodné, aby byl tvůrcem IVP vyučující daného předmětu, nikoli odborný pracovník školského poradenského zařízení nebo třídní učitel.

### **Krátkodobé cíle**

Jedná se o to, co by měl žák zvládnout, naučit se v nejbližší době. Jaké se očekávají okamžité výsledky. Mohou to být úkoly typu: opakování a procvičování tvrdých a měkkých hlásek a psaní skupin dy, ty, ny / di, ti, ni a podobně.

Je třeba respektovat individuální potřeby dítěte, které se mohou týkat těchto oblastí:

- metody výkladu;
- opakování a upevňování učiva;
- ověřování vědomostí a dovedností;
- osobní přístup (pochvala, odměna);
- zohlednění některých charakteristik (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, obavy z vystupování před třídou, potřeba pohybu)
- citlivost u dětí s neurotickými rysy

V mnohém se lze spolehnout na vyšetření na odborném pracovišti. (Zelinková, 2011)

Možné schéma IVP, které kromě výše rozpracovaných bodů odpovídá požadavkům stanoveným vyhláškou č. 73/2005 Sb. přikládáme jako přílohu D. Jedná se o připravený dokument používaný nově jako šablona k tvorbě IVP na základní škole, na které probíhal výzkum.



Kaprálek s Běleckým (2004) poukazují na to, že tvorba IVP vychází z plánování vzdělávacího procesu, které má své jasné zákonitosti. Plánování jakéhokoli vzdělávacího procesu je vždy součástí cyklického procesu. V něm na sebe navazuje:

- stanovení aktuálního stavu
- tvorba promyšleného plánu stanovujícího cíle a postupy jejich realizace
- praktická realizace (konkrétní postup dosahování cílů)
- posouzení výsledků vzhledem k stanoveným cílům

Tyto čtyři části se cyklicky opakují. Posouzením výsledků docházíme ke stanovení nového aktuálního stavu, na jehož základě stanovujeme nové cíle a nové postupy k nim vedoucí. Pro jednotlivé fáze jsou použity pojmy: audit, implementace, evaluace, konstrukce; jsou charakterizovány otázkami:

- Kde jsme? (audit)
- Kam se chceme dostat? (konstrukce)
- Jak se tam dostaneme? (implementace)
- Dostali jsme se na určené místo? (evaluace)

### **Audit (Kde jsme?)**

Jasně posouzení aktuálního stavu žákových kompetencí (znalostí, dovedností, návyků, postojů) a všech vnějších okolností, které tento stav ovlivňují, stojí na počátku tvorby IVP. Jedná se o obraz základního stavu, od kterého se budou odvozovat všechny následující cíle. Bělecký s Kaprálkem (2004) nabízejí jako pomoc základní otázky SWOT analýzy:

Jaké jsou naše silné stránky?

Jaké jsou naše slabé stránky?

Jaké jsou naše příležitosti?

Jaké skutečnosti nás ohrožují?

Audit vycházející z těchto otázek může být podkladem pro pedagogické plánování, stejně jako pro plánování organizační a personální.

Do oblasti auditu patří diagnostika prováděná učitelem i speciálním pedagogem na odborném pracovišti. Pro potřeby školské praxe jsou

z odborných zpráv podstatné právě ty závěry a doporučení lékařů, psychologů a speciálních pedagogů, které jednoznačně stanovují diagnózu dítěte a omezení, která z ní pro vzdělávání plynou, vlastnosti osobnosti, které zásadně ovlivňují průběh učení, postupy, které je nezbytné v průběhu vzdělávání uplatňovat. Pedagogická diagnostika se pak soustřeďuje výhradně na podrobné zjištění toho, co dítě skutečně ovládá, a co nikoliv.

### **Konstrukce (Kam se chceme dostat?)**

Stanovování pedagogických cílů vidí autoři jako klíčové v celé tvorbě IVP. Upozorňují na to, že se jedná o složitý proces opředený mnoha stereotypy. Základní obecné cíle jsou zpravidla kodifikovány platnými vzdělávacími programy. Učitel tak přihlíží k obecným cílům daným RVP ZV a konkretizovaným cílům stanoveným ŠVP a specifickým cílům daného vyučovacího předmětu.

Kaprálek a Bělecký (2004) rozlišují tyto cíle:

**Poznávací cíle** – jde o skupinu cílů, které popisují žáadoucí kognitivní kompetence žáků, získané jejich školním vzděláváním.

př.: „*Žák si vytváří ucelený obraz přírodní a společenské skutečnosti.*“

(Kaprálek, Bělecký, 2004, str. 36) Omezení takových cílů chápeme jako velmi radikální, protože vlastně znamenají změnu celého vyučovacího programu. U žáků se SPU zpravidla nejsou třeba měnit.

**Hodnotové cíle** – se méně vztahují k myšlenkovým operacím, týkají se spíše emocí, prožitků, hodnot a postojů.

př.: *Žák se orientuje v mravních hodnotách daných společností.*

Takové cíle v podstatě nelze upravovat, protože by mohlo dojít k rozporu s hodnotami společnosti, ke kterým každé vzdělávání směřuje.

**Praktické cíle** – se někdy nazývají cíli v psychomotorické oblasti nebo také praktickými cíli. Vztahují se k praktickým činnostem.

př.: *Žák se dovede bezpečně pohybovat v běžných prostředích (škola, domov, obec, doprava...).*

Tyto cíle mohou potřebovat úpravu, a sice v závislosti na charakteru postižení. Vyžadují často souhrn pohybů a smyslového vnímání.

**Specifické cíle** – se často týkají požadavků, nároků na žáky, jsou spjaté s obsahem daného předmětu.

př.: *Žáci si osvojí techniku psaní a umí ji používat ve škole i mimo ni.*

př.: *Žáci umějí dělit slova na konci řádku.*

př.: *Žáci rozlišují dlouhé a krátké vokály.*

Důležité je uvědomění toho, že je třeba obsah výuky podřídit jejím cílům (nikoli naopak). Některé specifické cíle při tom mohou být pozměněny, nebo je možné na jejich splnění zcela rezignovat.

př.: *Žák se naučí souvisle a kultivovaně vyjadřovat v cizím jazyce v běžných situacích.* (původní cíl)

př.: *Žák se naučí srozumitelně vyjádřit své základní potřeby v cizím jazyce.* (pozměněný cíl)

př.: *Žák je zcela osvobozen od výuky cizího jazyka.* (rezignace na cíl)

Za nejčastější omyly jsou pokládány situace, kdy dojde k podcenění auditu (povrchní vnímání závěrů PPP spojené mnohdy s neznalostí problematiky nebo dokonce s odmítáním jejich existence), situace, kdy jsou pedagogické cíle stanoveny jen formálně (např. se v IVP odvoláváme na realizovaný ŠVP, ale cíle jsou stanoveny učebnicí a přežívajícími stereotypy), situace, ve kterých se ukazuje nedostatečná schopnost diferenciací a tím se zvětšuje zátěž dětí (problém dětí je pochopen jako důvod k další práci dětí – např.: pravidelné dopisování doma toho, co dítě ve škole nestihlo), situace, v nichž se ukazuje přílišná obecnost nebo nesprávné zaměření IVP (plány vypracované podle předpřipravených šablon, povrchní, nekonkrétní zpracování, chybí orientace na poruchou zasažené předměty, pouhé citování obecných doporučení zpráv z PPP bez vztahu ke konkrétní výuce), a konečně situace, kdy vidíme zásadní nevyváženost IVP a jeho zaměření jen na některé problémy. Ve všech výše zmiňovaných situacích se IVP často stávají formálním papírem nebraným vážně. (Kaprálek, Bělecký, 2004)

### **Implementace (Jak se tam dostaneme?)**

Zde jsme na poli vlastního pedagogického procesu, ke kterému celý audit a plánování směřovaly. Přímá práce učitele s dítětem, uskutečňování naplánovaných procesů a jejich přímá konfrontace se skutečností – to vše má být v hlavních rysech zaznamenáváno v pedagogické dokumentaci! Jen tak je možné následně vyvodit závěr, shromáždit údaje potřebné k evaluaci a dalšímu auditu, dalšímu efektivnímu plánování.

Za nejčastější omyly označují Kaprálek s Běleckým (2004)

- Nedostatek času, který je reedukaci věnován.
- Nepromyšlenou volbu organizačních forem výuky.
- Jednotný přístup ke všem žákům.

### **Evaluace (Dostali jsme se na určené místo?)**

*„Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.“* (Kaprálek, Bělecký, 2004, str. 49) Aby mohla být evaluace úspěšně realizována, je třeba předem stanovit objektivní kritéria hodnocení, která jsou tvořena ve vztahu k cílům, jejichž dosažení chceme hodnotit. Stanovit indikátory vypovídající i o tom, v jaké míře a kvalitě bylo cílů dosaženo (zdroje informací, způsob, jakým budou získány, a nástroje, které budou za tím účelem použity).

Takovými kritérii mohou být například: výsledky evaluace, úroveň kompenzace hendikepu, vzdělávací výsledky, spokojenost rodičů, spokojenost žáka atd.

Údaje popsané v této kapitole a převzaté v převážné míře z díla Běleckého a Kaprálka nám ukazují, že základem úspěšného vytvoření a realizace IVP je vědomá a cílená činnost učitele, který IVP sestavuje a nese v nejvyšší míře odpovědnost za jeho realizaci, za vzdělávání integrovaného žáka. Tato činnost musí být vedena především stanovením jasných cílů vzdělávání a postupů k cílům vedoucích, dále stanovením kritérií a konkrétních

indikátorů, podle kterých budou následně proces realizace integrace, jakož i dosažení cílů, zhodnoceny. Nedílnou, nanejvýš důležitou součástí celého procesu je vedení jasné pedagogické dokumentace sdružující a zachycující všechna podstatná fakta.

## 1.4 Role třídního učitele při tvorbě IVP

Mnohý z učitelů školy působí ve funkci třídního učitele. Nepsaným úkolem třídního učitele je na námi zvolené škole tvorba IVP. Zjišťujeme nyní, kdo tuto úlohu třídnímu učiteli ukládá.

V knize Teorie metodiky výchovy popisuje Josef Malach výchovné úkoly třídního učitele. Vedle těch, které se týkají globálního zřetele k vývoji celého třídního kolektivu a jeho vztahu k ostatním vyučujícím v dané třídě, je tu formulována řada úkolů vztahujících se k vývoji jednotlivých žáků. Pro funkci třídního učitele je příznačný: *„co nejužší a nejdůvěrnější kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci, pozitivní vztah k žákům, jímž pohlíží na... úspěchy a nedostatky i prohry žáků..., péče o rozvoj individuality každého jednotlivého žáka, permanentní stimulace a posilování aktivit, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků.“* (Malach, 2007 str. 69) Třídní učitel mimo jiné koordinuje výchovně vzdělávací práce všech učitelů vyučujících v jeho třídě a spolupracuje s organizacemi a institucemi. Sleduje a kontroluje chování a úroveň prospěchu žáků třídy. Do jeho aktivit také patří poznávání životních podmínek a rodinného prostředí žáků, spolupráce s rodinou. (Malach, 2007)

Z výše popsaných činností a úkolů třídního učitele je zřejmé, že právě on má ke konkrétním žákům nejužší vztah, právě on může a má pozorovat, popřípadě z rozhovoru s dítětem poznávat a nahlížet problematiku vyučovacího procesu daného žáka. Třídní učitel má vzhledem ke své náplni práce a svému postavení nejprůhodnější podmínky ze všech učitelů. K němu by měly naopak směřovat obavy, pozorování, podněty či stížnosti ostatních učitelů, jakož i rodičů týkající se zdarů i nezdarů daného žáka. Za předpokladu, že se tak skutečně v praxi děje, lze konstatovat, že právě třídní učitel může být a má být tou osobou, která v průběhu školního roku případný výskyt speciálních poruch učení u některých žáků odhalí. Přičemž stačí, dá-li podnět k bližšímu přezkoumání na půdě odborného školního poradenského zařízení.

Přes všechny výše popsané úkoly třídního učitele a nepopiratelný fakt jeho úzké blízkosti s žáky i jejich rodinným zázemím, nevyplývá pro něj z popsaných skutečností povinnost sepsání IVP. Blízkost s žáky a řešení konfliktních situací jednotlivců i třídy jako celku vzhledem ke vztahu s ostatními učiteli nezakládá schopnosti a znalosti potřebné pro sepsání kvalitního a funkčního IVP. Znamená to, že by se měl vyučující ve chvíli, kdy vstoupí do role třídního učitele v těchto oblastech sám ve svém volném čase vzdělávat?

Autorky publikace Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vidí tvorbu IVP jako kolektivní činnost. Podle nich se na tvorbě IVP podílejí „*všichni pedagogové, kteří s dítětem pracují (všichni vyučující, zvláště u dětí se specifickými poruchami chování i vychovatelky školních družin, pedagog provádějící reedukaci SPUCH, výchovný poradce, školní speciální pedagog a psycholog, metodik prevence), rodiče dítěte a pokud možno i samo dítě.*“ (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009, str. 30)

Olga Opekarová v Kapitolách výchovného poradenství konstatuje, že je IVP vypracován na základě spolupráce třídního učitele, učitelů dílčích vyučovacích předmětů s vedením školy a s diagnostickým a poradenským školským pracovištěm, v úzké spolupráci se zákonnými zástupci žáka. (Opekarová, 2010) Na jiné straně ale doplňuje principy, které je nutné při tvorbě IVP dodržovat:

\* „*je vytvořen pro vyučovací předměty, kde se projevuje výrazně handicap dítěte, event. pro všechny vyučovací předměty;*

\* *vypracovává jej učitel příslušného vyučovacího předmětu nebo učitel, který provádí reedukaci;*“ (tamtéž, str. 58)

Z této formulace je zřejmé, že tvůrcem obsahu IVP má být odborník (na daný vyučovací předmět či na danou SPU a její reedukaci), což nevyklučuje i podíl třídního učitele na práci. Jeho úlohou ale není sepsání IVP, nýbrž spíš garance jeho včasného vytvoření (koordinace všech zúčastněných, hlídání termínu vzniku a zprostředkování setkání či informací všech stran podílejících se na tvorbě).

Zcela proti tomuto stanovisku stojí v úvodní kapitole již zmiňované publikace *Individuální vzdělávací plán* v místech zabývajících se legislativním rámcem dané problematiky tvrzení, že IVP vypracovává z uvedených podkladů (posudek školského poradenského zařízení, písemné doporučení k vypracování IVP, podklady k vypracování IVP od poradenského zařízení, souhlas zákonných zástupců) třídní učitel s dovětkem „případně s ostatními učiteli žáka“. (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009) Toto tvrzení je jistě v souladu s přílohou ke směrnici MŠMT č. j.: 13 710/2001-24, která přináší doporučený postup zpracování IVP a říká, že „IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením“.

Závěrem této kapitoly nám nezbyvá než konstatovat, že funkce tvůrce IVP není v odborné literatuře jasně daná. Nejčastěji je v této souvislosti zmiňována role třídního učitele. Třídnímu učiteli však nikdo neukládá povinnost odborného vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Na školách navíc může mít tato úloha (na druhém stupni obzvlášť) čistě formální charakter. Nejsou také neznámé případy častější fluktuace třídních učitelů u složitějších tříd. Tím mohou IVP velmi utrpět. Obzvlášť v případech, kdy tuto odbornost nezastane školní speciální pedagog (v případě, že škola žádného nemá) nebo výchovný poradce (nezbývá-li mu z důvodu nedostatečné časové dotace určené státem pro funkci výchovného poradce na kontrolu a četbu všech IVP dané školy čas), což výmluvně dokládají rozhovory v závěrečných kapitolách této práce.



## 2. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ (SVPŠD)

### Specifické poruchy učení – (SPU)

Jde o termín, který označuje skupinu obtíží, projevujících se při osvojování a užívání řeči, psaní a čtení, naslouchání a matematice. Nejčastěji se projeví během začátku období školní docházky. Vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají silně individuální charakter. (Krejčířová a kol., 2002). Jde o porušení percepčních (narušení smyslového vnímání), kognitivních (schopnost koncentrace, matematické představy, myšlení, řeč, paměť) a motorických (jemná a hrubá motorika) funkcí. Také porušení funkce motorické koordinace (souhra pohybů) a senzomotorických funkcí. Mluvíme proto o funkčních poruchách. *„Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží.“* (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, str 4). Intelektové schopnosti dětí se specifickými poruchami učení jsou zpravidla průměrné až nadprůměrné.

V odborné literatuře je terminologie specifických poruch značně rozkolísaná (specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení, poruchy školních dovedností), případně se spojuje s poruchami chování (specifické poruchy učení a chování – SPUCH). V současné době je celá skupina specifických obtíží nazývána Specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (SVPŠD). Pod tímto názvem je také zanesena v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) Světové zdravotnické organizace (WHO). V aktualizované verzi desáté revize MKN, která vstoupila v platnost 1. ledna 2013, jsou pod poruchami psychického vývoje (F 80 – F 89) zahrnuty tyto specifické vývojové poruchy školních dovedností:

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifické poruchy čtení

F 81.1 Specifické poruchy psaní

- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

Běžně se ale v literatuře uvádějí tyto druhy specifických poruch, které bývají i často vzájemně kombinované:

- **Dyslexie** (porucha čtení)
- **Dysgrafie** (porucha psaní, grafického projevu)
- **Dysortografie** (porucha pravopisu)
- **Dyskalkulie** (porucha schopnosti operovat s číselnými symboly)
- **Dyspinxie** (porucha výtvarných schopností)
- **Dysmúzie** (porucha hudebnosti, hudebních schopností)
- **Dyspraxie** (porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony)

Projevům specifických poruch učení lze v jistých situacích předejít. Jsou-li rozpoznány již v předškolním věku, je možné v rámci předškolní přípravy dětí doporučit cílené hry na rozvoj nevyvinutých funkcí.

SPU se zpravidla řeší dvěma způsoby. Nerozvinuté nebo nedostatečně rozvinuté funkce se pomocí vhodných podnětů rozvíjejí (redukace), nebo je snahou chybějící schopnosti nahradit schopnostmi jinými (kompenzace).

## 2.1 Dysortografie

Dysortografií rozumíme narušenou schopnost osvojování pravopisu. Není zcela jasné, jaké příčiny k tomu vedou. Nejčastěji se předpokládá jako příčina nedostatečně rozvinutá sluchová percepce. Dysortografie může být i důsledkem dysfunkce pravé mozkové hemisféry, nebo k ní může dojít

v důsledku poruchy v rovině duševních procesů, na podkladě hyperaktivity či hypoaktivity, díky snadné a rychlé unavitelnosti. (Michalová, 2004).

Nalezení jediné, hlavní příčiny projevující se ve výsledku dysortografií se nepředpokládá. Nejsou také dosud známy všechny příčiny, které v konečném důsledku k této poruše vedou. „Z rozboru procesu psaní, z praxe i dosud provedených výzkumů vyplývá, že u dětí s dysortografií lze sledovat ve větší či menší míře poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy vnímání a reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a vývoje řeči.“ (Zelinková, 1994, str. 80).

Z hlediska sluchové percepce je porušeno sluchové vnímání. Často především sluchové rozlišování, rozlišování zvuků, hloubky, výšky nebo délky tónu, jednotlivých hlásek, slabik nebo i slov. S tím souvisí potíže v rovině rozlišování konců vět, slov, slabik. Porušena bývá i sluchová orientace a sluchová paměť a také schopnost sluchové analýzy a syntézy. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001) Porucha sluchového vnímání přítomná již od raného věku dítěte má jistě svůj velký podíl na celkovém sníženém citu pro jazyk.

Specifické poruchy učení jsou často kombinované. U dysortografie je nezdědka přítomna porucha koncentrace a pozornosti, často se ukazuje i malé osobní pracovní tempo dítěte. Špatná sluchová percepce může vést sekundárně i k poruchám řeči.

Výše popsané projevy pak vedou ke zcela konkrétním chybám a v různé intenzitě narušují proces osvojování pravopisu. U žáků tak lze pozorovat určitý druh chybovosti. V tomto smyslu mluvíme o tzv. specifických dysortografických chybách, podle kterých lze odlišit dysortografii od jiných SPU.

Michalová (2004) uvádí tyto specifické dysortografické chyby:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě,
- snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě

- chyby v artikulační neobratnosti
- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- nedodržování správného pořadí písmen, slabik ve slově, inverze
- přidávání nepatřičných písmen a slabik do slov
- nedodržování délek samohlásek
- nerozlišování hranice slov ve větě
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l

Jucovičová, Žáčková (2008) vyzdvihují tyto specifické dysortografické chyby:

- vynechávání písmen, slabik, slov, vět
- přidávání písmen, slabik, slov
- přesmykování slabik (lokomotiva x kolomotiva)
- záměny zvukově podobných hlásek (zvl. spodoba znělých a neznělých hlásek)
- záměny zvukově podobných slabik (měkké a tvrdé slabiky dy, ty, ny x di, ti, ni, což ovlivňuje určování pravopisu podstatných a přídavných jmen, a pravopis shody podmětu s přísudkem)
- nedodržování hranic slov v písmu (nastole, udomu)
- komolení slov (jako důsledek specifického logopedického nálezu)
- gramatické chyby (v případě, že dítě gramatické pravidlo ovládá)

Popsané chyby se nejčastěji objevují v diktátech, kdy jsou žáci přímo závislí na slyšeném slově. Mohou se ale také objevovat při přepisu. Nejčastěji tehdy, kdy neumí dítě správně používat tzv. autodiktát. Je ale třeba posoudit, zda se v takových případech nejedná o projev dyslexie (nesprávného čtení), která bývá ve velké míře případů s poruchou dysortografie spojená. Příčinou mohou být i nedostatky ve zrakovém vnímání. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Pomalé pracovní tempo často celou situaci zhoršuje. Žáci nestihnou včas diktát napsat. Nemají ani dostatek prostoru, aby se nad pravopisnými jevy

zamysleli, a nestačí si svoji práci po sobě v klidu přečíst. Mnohdy tak chyby nenajdou.

Na druhém stupni se navíc k celé problematice přidává tzv. sekundární problematika. Pokud nebyla porucha včas diagnostikována, nebo nedošlo k dostatečně kvalitní reedukaci či kompenzaci, chybí dítěti základy pro další práci v jazyce. Vznikající mezery se stále prohlubují a objevují se těžkosti s původní poruchou primárně již nesouvisející. Mezery v učivu vedou k nezvládnutí dalšího přívalu učiva. Vzhledem k časté praxi druhého stupně, spočívající v zaznamenávání poznatků do sešitu formou diktování, se u dysortografiků objevují mezery v předmětech, v nichž by za jiných okolností (př. užití diktafonu) nevznikaly.

## **2.2 Reedukace a kompenzace**

Při práci s jakoukoli poruchou máme v zásadě dvě možné cesty – reedukaci nebo kompenzaci.

Při reedukaci (reedukačním procesu) jde o *„speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 243)

U kompenzace jde naopak o *„souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí, než funkce postižené, například u nevidomého se zdokonaluje vnímání sluchové, hmatové, vibrační a čichové.“* (tamtéž, str. 129) Jde o schopnost nahrazovat nedostatek jedné schopnosti využitím schopnosti jiné.

Reedukace znamená převýchovu. Formou různých speciálně pedagogických postupů, metod práce se zaměřujeme na rozvoj porušených nebo nerozvinutých funkcí.

U SPU, v průběhu integrace je reedukační činnost (nazývána též nápravou) tou nejdůležitější. Pomáhá totiž dítěti zbavit se poruchy, nebo její následky minimalizovat. Neprobíhá-li reedukace, projevy poruchy stagnují, mohou se i zesilovat a přibývá sekundárních projevů SPU. Obecně rozšířeným omylem je představa, že jsou SPU záležitostí pouze prvního stupně a že s přibývajícím věkem samy vymizí (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001). Přestože si mohou děti osvojit v průběhu let různé formy kompenzace (obzvláště děti nadprůměrně inteligentní) a tím projevy poruchy částečně utlumit, je nespornou realitou, že „*silnější formy poruch přetrvávají i na druhém stupni ZŠ a často i v dospělosti. Bez použití speciálních reedukačních a výchovných opatření nedojde k vymizení ani k plnohodnotné kompenzaci poruchy.*“ (tamtéž, str. 2)

Olga Zelinková ve své publikaci *Poruchy učení* (1994) klade důraz na některá obecná doporučení týkající se reedukace všech specifických poruch učení. Upozorňuje na potřebu navázání kladného vztahu s žákem, který má v počátku reedukace zpravidla za sebou nepříjemné zkušenosti. Proto je třeba se v úvodu vyvarovat těch oblastí, které by mu vlastní nedostatečnost připomínaly. Navrhuje soustředit se na průpravná cvičení, a to formou her a soutěží (rozvoj percepce, orientace...). Taková průpravná cvičení mohou také posloužit k diagnostice aktuálního stavu. Reedukace nemá být v žádném případě omezena pouze na oblast, ve které se porucha projevuje nejvíce (dysortografie – opakované psaní, přepisování).

Celkově má reedukace vycházet z diagnózy, která se během práce zpřesňuje. Na základě diagnózy se volí metoda, nebo se metoda mění v případě, že se ukáže jako neúčinná. Vzhledem k tomu, že je osvojování školních dovedností podmíněno rozvojem dílčích funkcí, je třeba se přednostně zaměřit nejdříve na jejich rozvoj. Účinný postup při reedukaci předpokládá znalost metod vyučování (různé druhy metod výuky čtení a psaní), provedení pedagogické diagnostiky a znalost speciálních reedukačních postupů. Reedukace kterékoli ze SPU tedy nemá a nesmí být jen nahodilou aplikací různých postupů (Zelinková, 1994).

Součástí reedukace by měly být i rozhovory zaměřené na budování sebevědomí a sebehodnocení dítěte (uvědomování si svých kladů a nedostatků), na budování pocitu spoluzodpovědnosti všech zúčastněných za výsledek práce. „*Postupně by se měl budovat vztah partnerů, ne vztah příkazujícího pedagoga a žáka pasivně plnícího úkoly.*“ (tamtéž, str. 62)

## 2.3 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie je třeba se individuálně zaměřovat na nedostatečně rozvinuté funkce, které se jeví jako pravděpodobná příčina této poruchy. Dále se odstraňují specifické chyby. V menší míře může být náplní i zvládnutí mluvnického učiva. Neméně důležitou složkou reedukace je i rozvoj psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, návyk kontroly vlastní práce adt.) (Zelinková, 1994)

Jucovičová, Žáčková (2008) popisují tyto obecné zásady reedukace dysortografie:

- Reedukace je vždy individuální proces.
- Reedukace neznamena v žádném případě doučování.  
(Doučování nemůže reedukaci nahradit, a ani reedukace nenahradí výuku pravopisu)
- Reedukaci začínáme na té úrovni, kterou ještě dítě s jistotou zvládá.
- Úroveň dosaženou při reedukaci je třeba respektovat nejen během nápravy, ale i při vyučování!
- Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně motorických funkcí.
- Při reedukaci percepčních funkcí začínáme nácvikem naslouchání, dále přecházíme k rozlišování zvuků, ke sluchové orientaci, k výšce délce, intenzitě a k počtu tónů. Teprve pak

přecházíme k rozlišování hlásek, slabik, slov, vět. Později dospějeme k analýze a syntéze slova (slabičné i hláskové), rozlišování podstatných zvuků od nepodstatných, a schopnosti vnímání a reprodukování rytmu.

- Při reedukaci používáme co nejvíce multisenzorický přístup (k zapojení co nejvíce smyslů).
- U každého dítěte je třeba si připravit jednoduchý plán postupu se zaznamenaným cílem reedukace a přibližným časovým harmonogramem.
- Na reedukační činnost se vytvářejí také tzv. přípravy.
- Cílená, individuální reedukační činnost je daleko efektivnější než skupinová práce.
- Důležité je vědomí toho, že reedukační proces je dlouhodobou záležitostí.
- V průběhu reedukace je nutné pravidelně hodnotit její efekt a výsledkům hodnocení přizpůsobit další činnost (cílem není reedukace sama, ale náprava poruchy).
- Vývoj dětí je třeba stále sledovat, i když se porucha zdá na základě úspěšné reedukace z velké míry kompenzovaná. (Hlídá se, zda nedošlo k dekompenzaci.)
- „Základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti redukcujícího, ale i jeho osobní přístup.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 26)

Velmi dobře je reedukační činnost zaměřená na nápravu dysortografie popsána a na mnoha konkrétních příkladech doložena v publikacích Jucovičové, Žáčkové: *Dysortografie – metody reedukace specifických poruch učení (2008)*, *Reedukace specifických poruch učení (2008)*. Nalezneme zde postupy k reedukaci zaměřené na vynechávky písmen, vynechávky slabik, slov a vět, nesprávné umístění (vynechávky či přidávání) diakritických znamének, rozlišování znělých a neznělých hlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik,



rozlišování slabik bě, pě, vě, mě, rozlišování hranic slov v písmu, na rozvoj slovní zásoby i osvojování a fixaci pravopisných pravidel.

## **3. OVĚŘOVÁNÍ EFEKTIVNOSTI IVP JAKO NÁSTROJE PODPORY ŽÁKŮ S DYSORTOGRAFIÍ**

### **3.1 Projekt výzkumu**

#### **3.1.1 Pracovní hypotézy, použité metody, techniky, postupy**

##### **Zdůvodnění:**

V České republice se integrace rozvíjí zhruba dvacet let. Tvorba IVP se stává na základních školách běžnou. Začínají se utvářet stereotypy. Od doby jasně definovaného povinného obsahu IVP daného vyhláškou č. 73/2005 Sb. předpokládáme i existenci předpřipravených formulářů jednotlivých škol, do nichž tvůrci IVP pouze doplní údaje získané z vyšetření na odborném pracovišti. Otázka, zda takto vytvořená IVP jsou funkční, provází tuto práci. Vzhledem k předpokládanému nárůstu integrovaných žáků do škol, je otázka efektivity IVP stále aktuální.

##### **Cíl výzkumu:**

Cílem této části práce je zjištění funkčnosti a kvality vybraných individuálních vzdělávacích plánů určených žákům s dysortografií na zvolené škole. Práce si také klade za cíl osvětlit tvorbu IVP, její realizaci a efektivitu, jakou přináší do vzdělávacího procesu konkrétních žáků.

##### **Hypotézy, kritéria:**

Myšlenkou stojící u zrodu realizovaného výzkumu byla nedůvěra v dostatečnost platnou legislativou stanovených povinností. Přes všechna nová ustanovení (zřízení funkce výchovných poradců na školách, systému výchovného poradenství atd.) má převážná část pedagogů běžných základních škol vzdělání získané ještě před uvedením myšlenek o individuální integraci do praxe. Tento základní předpoklad, z něhož vycházíme, lze shrnout do zjednodušujícího schématu: čím starší a zkušenější vyučující, tím méně

vědomostí o speciální pedagogice. Předpokládáme dále, že se s tímto faktem musí řada škol vypořádávat. Vznikajícím individuálním vzdělávacím plánům, které jsou podmínkou individuální integrace, tak i při dodržení stanovených postupů hrozí, že zůstanou formálním dokumentem. Předpokládáme dále, že učitelé při běžném pracovním zatížení nejsou schopni dostudovávat znalosti potřebné pro efektivní práci s individuálně integrovanými žáky. Na základě těchto premis byly stanoveny čtyři pracovní hypotézy:

- H1 - Učitelé nemají dostatek znalostí potřebných k odbornému sepsání IVP
- H2 - IVP jsou často formálně sepsanými dokumenty, nevyužívající náležitě všechny možnosti speciálně pedagogické péče
- H3 - I správně sepsané IVP nejsou mnohdy v praxi dodržovány, pomoc není realizována
- H4 - I nedokonalé IVP žákům pomáhají a účel integrace částečně plní

Aby bylo možné výše formulované hypotézy ověřit, bylo zapotřebí prozkoumat rámec platné legislativy. Stanovit zákonem dané podmínky realizace individuálního vzdělávání. Bylo také třeba se zaměřit na problematiku zvolené specifické poruchy učení a definovat základy speciálně pedagogické práce s žáky s dysortografií. Obě popsané oblasti se pak mají střetávat při tvorbě IVP určenému žákovi s diagnózou dysortografie. Výzkum probíhal na zvolené základní škole. Zkoumány byly konkrétní IVP ve vztahu k doporučením daným odbornými posudky pedagogického poradenského pracoviště a ve vztahu k realizované péči. Osloveno bylo pět stran celého procesu (učitelé, třídní učitelé, neboli tvůrci IVP, výchovný poradce školy, žáci, rodiče).

Kvalitu a efektivitu IVP jsme zkoumali na příkladech žáků se specifickou poruchou učení – dysortografií. Z celkového množství dvaceti školou vedených integrovaných žáků s dysortografií je pouze osm integrovaných s nárokem na finanční příspěvek. Všech osm žáků spolu s jejich zákonnými zástupci a učiteli bylo osloveno a požádáno o rozhovor. Spolupráci nakonec potvrdilo pět z nich. Jejich individuální vzdělávací plány, jakož i potřebná jim předcházející dokumentace (zprávy z PPP, odborná doporučení

k zařazení žáků do systému speciálního vzdělávání) byly autorům práce poskytnuty.<sup>3</sup>

Pro posouzení kvality IVP byla zvolena z mnoha možných tato kritéria:

- 1) IVP je v souladu s doporučením z PPP
- 2) IVP obsahuje všechny části stanovené vyhláškou č. 73/2005Sb.
- 3) Je realizována funkční reedukace
- 4) Proběhl proces funkčního plánování IVP (stanovení cílů integračního procesu, stanovená kritéria a indikátory ukazující míru dosažení cílů)
- 5) IVP je realizováno ve spolupráci s rodiči, žáky a odborníky na reedukaci. Spolu s nimi probíhá proces hodnocení. (Všechny zúčastněné strany jsou si vědomy svého podílu na odpovědnosti za pozitivní výsledek integrace.)

Kritérium č. 1 bylo zkoumáno na příkladu srovnání poradnou doporučené míry a intenzity speciálně pedagogické péče za účelem nápravy SPU s pedagogickou péčí stanovenou v IVP.

Kritérium č. 2 bylo zkoumáno srovnáním jednotlivých bodů IVP s povinnou strukturou zaznamenanou v legislativě.

Kritérium č. 3 bylo zjišťováno v realizovaných rozhovorech. Spolu s ním bylo sledováno, zda skutečně probíhá to, co je v IVP zaznamenáno. Informace o probíhající reedukaci byly porovnány se záznamy v IVP týkajícími se spec. ped. péče. Výsledky tohoto bádání spolu s výsledky bádání týkajícího se kritéria č. 1 jsou popsány v kapitole: Realizace individuální péče – analýza.

Kritérium č. 4 směřovalo k třídním učitelům jakožto tvůrcům IVP. Ve strukturovaném rozhovoru byli tázáni na stanovení cílů, kritérií, četnosti evaluace, jako i vedení záznamů dokumentujících průběh a kvalitu realizace IVP.

---

<sup>3</sup>V několika případech nebyly zprávy aktuální, v jednom případě byly poskytnuty pouze zprávy bez odborného posudku. Některé IVP byly evidentně staršího data s převedenou platností na nový školní rok.

Z pohledu kritéria č. 5 jsme zkoumali míru účasti rodičů a žáků na výsledném znění IVP. U žáků pak vědomí vlastní odpovědnosti.

Vedlejším produktem rozhovorů s žáky byl drobný průzkum četnosti projevů dysortografie, realizovaný ve vybraných otázkách týkajících se specifických dysortografických chyb.

Pozadí celého zkoumaného problému tvoří obraz znalosti problematiky SPU, dysortografie a IVP té části pedagogického sboru vybrané školy, která přichází se zvolenými integrovanými žáky pravidelně do styku během vyučování či při suplovaných hodinách. Za tímto účelem bylo realizováno dotazníkové šetření, které je samostatně vyhodnoceno v kapitole Vyhodnocení dotazníkového šetření.

Škole byly nabídnuty výsledky výzkumného projektu bakalářské práce jako evaluační nástroj.

#### **Používané metody a techniky:**

Ke zkoumání byla použita metoda kvalitativního výzkumu, technikou strukturovaného rozhovoru, který byl realizován se čtrnácti jedinci (5 žáků, 5 zákonných zástupců, 3 třídní učitelky, 1 výchovný poradce) vybrané základní školy. Vzhledem k povaze výzkumu a jeho závěrům byla jména integrovaných žáků i název školy ponechány v anonymitě. Součástí výzkumu je i dotazníkové šetření a srovnávání struktury IVP s doporučeními uvedenými ve zprávách z PPP.

#### **3.1.2 Charakteristika školského zařízení, kde probíhal průzkum**

Základní škola, v rámci které probíhal výzkum, zahájila svou činnost v roce 1981. Je součástí výchovně vzdělávací soustavy, je zařazena do rejstříku škol a školských zařízení. Leží na území hlavního města Prahy.

Personální zabezpečení školy čítá 65 osob, z toho 38 učitelů, 6 vychovatelů, 1 psychologa, 4 asistenty pedagoga a 16 nepedagogických pracovníků.

Z celkového počtu 49 pedagogických pracovníků splňuje 43 z nich podmínky odborné kvalifikace.

Školní vzdělávací program základní školy zahrnuje dva směry. Jeden je zaměřen na jazyky, druhý na waldorfskou pedagogiku. Jeho úvodní část je pro všechny žáky společná, ostatní kapitoly programu jsou oddělené.

Na škole se vzdělává celkem 424 žáků, z toho 272 v patnácti třídách na prvním stupni a 152 v sedmi třídách na druhém stupni.

K 30. 6. 2012 škola integrovala 60 žáků s různými druhy postižení. 46 žáků se specifickými poruchami učení, 2 žáky se sluchovým postižením, 2 žáky s postižením řeči, 2 žáky s tělesným postižením a 5 žáků s mentálním postižením. (Přehled počtů integrovaných žáků zaznamenaný pro školní roky 2011/12 a 2012/13 je k nahlédnutí v příloze C.) Na škole působí čtyři asistenti pedagoga.

Při škole je Dům dětí a mládeže. Spolu s ním škola každým rokem nabízí širokou škálu mimoškolních zájmových činností. Ve školním roce 2011-2012 bylo žákům k dispozici otevřeno 36 kroužků (Latina a antická literatura, Keramika, Šachový kroužek, Včelařství, Mini dance aerobic, Komorní hra atd.).

Součástí školy je školní jídelna, 6 oddělení školní družiny. Škola má k dispozici zahradu, školní sportovní atletické hřiště, dvě plně vybavené tělocvičny, dvě počítačové místnosti, školní knihovnu, divadelní sál.

Základní škola je fakultní školou, praxi v ní vykonávají studenti pražské, plzeňské a ústecké pedagogické fakulty.

Na škole působí dva výchovní poradci (pro 1. a 2. stupeň).

V intervalu čtrnácti dnů působí na škole školní psycholog.

### **3.2 Dotazníkové šetření**

V dotazníkovém šetření byla oslovena pouze jedna část školy, tedy učitelé vyučující podle stejného školního vzdělávacího programu, v rámci kterého byli integrováni vybraní žáci. V rámci platného školního programu si

třídní učitelé učí ve svých třídách většinu předmětů (a to i na druhém stupni). Učitelé nemající svoji třídu a vyučující ve třídách jiných třídních učitelů jsou nazýváni odbornými učiteli. (Této terminologie jsme se pro lepší orientaci učitelů přidržel při koncipování dotazníku a přidržíme se jí i v příslušných kapitolách této práce.)

Z celkového množství dotazovaných osob, které tvořilo 100% pedagogů vyučujících na dané části zvolené školy, bylo 46% třídních učitelů a 54% odborných učitelů. 23% z nich se ve třídách, které standardně učili v aktuálním čase výzkumu, pravidelně nesetkávalo s žáky s IVP či SPU. Z dotazníku vyšlo najevo, že zbylých 77% respondentů žáky s SPU či IVP učí.

V dotazníku byla ponechána možnost vyřadit otázky, ke kterým se daný respondent vzhledem ke svým dosavadním zkušenostem na škole nedokázal či nemohl vyjádřit. Z těchto důvodů byla například teze: *Při sestavování IVP si často nevím rady* vyřazena učiteli, kteří dosud žádný IVP nevytvářeli.

Jednotlivé teze byly posuzovány různým počtem respondentů, tedy pouze těmi, pro které byly relevantní. Výsledné procentuální hodnoty zahrnuté ve vyhodnocení je proto třeba vztáhnout k specifickému celkovému počtu respondentů, kteří danou otázku relevantně zodpověděli.

Dotazníkové šetření se orientovalo na několik oblastí. Týkalo se zkušeností se psaním IVP a všeobecného pohledu na jeho prospěšnost, dále oblasti práce s IVP. Zkoumalo znalost jednotlivých SPU a schopnost provozování reedukace, schopnost poradit žákům či jejich rodičům v otázkách SPU. Zjišťovalo orientaci učitelů ve zprávách z PPP a v neposlední řadě také jejich spokojenost se systémem péče o žáky s SPU na dané škole.

V následující tabulce je předložen přehled jednotlivých tezí, ke kterým se učitelé vyjadřovali. Otázky jsou rozděleny do tematických celků sledujících cílové okruhy. Z tabulky je možné vyčíst celkové počty respondentů jednotlivých otázek.

## Výsledky dotazníkového šetření

<p><b>IVP a jeho tvorba</b></p> <p><input type="checkbox"/> Vím, jaké chyby žáci, které učím, dělají.</p> <p><input type="checkbox"/> Při psaní IVP používám jako předlohu cizí IVP.</p> <p><input type="checkbox"/> Při sestavování IVP si často nevím rady.</p> <p><input type="checkbox"/> Vím přesně, jak vytvořit správně sepsaný a účinný IVP.</p>	<p>13 ze 13</p> <p>2 ze 6 (7 neodpovídá)</p> <p>2 ze 6 (7 neodpovídá)</p> <p>2 z 9 (4 neodpovídají)</p>	<p>100%</p> <p>33%</p> <p>33%</p> <p>22%</p>
<p><b>Práce s IVP</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pravidelně zaznamenávám pokroky žáků s IVP v mé třídě.</p> <p><input type="checkbox"/> Pravidelně si čtu (každý rok dvakrát) IVP všech žáků s SPU, které učím.</p> <p><input type="checkbox"/> Vím přesně, kteří žáci ve třídách, které učím, mají vypracovaný IVP.</p> <p><input type="checkbox"/> Se všemi IVP jsem podrobně obeznámen a vím přesně, do jaké míry se týkají předmětu, který učím.</p> <p><input type="checkbox"/> S některými IVP jsem obeznámen a mám</p>	<p>0 z 8 (5 neodpovídá)</p> <p>4 z 8 (5 neodpovídá)</p> <p>8 z 11 (2 neodpovídají)</p> <p>3 z 9 (4 neodpovídají)</p> <p>6 z 10</p>	<p>0%</p> <p>50%</p> <p>73%</p> <p>33%</p> <p>60%</p>



určitou představu, jak se týkají předmětu, který učím.	(3 neodpovídají)	
<input type="checkbox"/> S IVP zpravidla nejsem plně obeznámen.	3 z 10 (3 neodpovídají)	30%
<input type="checkbox"/> Znalost IVP žáka se SPU mi většinou nepomáhá v otázce, jak jej správně učit.	7 z 11 (2 neodpovídají)	64%
<input type="checkbox"/> Často se mi zdá, že žáci svých IVP zneužívají a čas ve vyučovací hodině nevyužívají efektivně.	7 z 10 (3 neodpovídají)	70%
<input type="checkbox"/> Snažím se dělat pro žáky se SPU vše, na co mi síly, znalosti a časové možnosti stačí.	7 z 10 (3 neodpovídají)	70%
<input type="checkbox"/> Mám pocit, že je velké množství učitelů, kteří nejsou s IVP jednotlivých žáků (žáků, které učí) dostatečně obeznámeni.	3 z 9 (4 neodpovídají)	33%
<input type="checkbox"/> IVP žáků s SPU studuji, ale nerozumím jim nebo si s informacemi v nich nevím vzhledem k mému předmětu rady.	1 z 9 (4 neodpovídají)	11%
<input type="checkbox"/> Pociťuji nedostatek času na přípravu specifických odlišností výuky určených pro žáka s SPU.	5 z 10 (3 neodpovídají)	50%
<b>Znalost SPU a příslušných náprav</b>		
<input type="checkbox"/> Víím, jak reedukovat (napravovat) jednotlivé SPU.	3 z 11 (2 neodpovídají)	27%

<input type="checkbox"/> Umím s žáky provádět reedukaci (nápravu) jejich specifické poruchy učení.	3 ze 13	23%
<input type="checkbox"/> Umím žákům poradit, jak kompenzovat (jakými postupy nahradit) chybějící či snížené schopnosti vyplývající z diagnostikované SPU.	3 ze 13	23%
<input type="checkbox"/> Jednotlivé druhy SPU (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) mi částečně splývají.	6 ze 13	46%
<input type="checkbox"/> Neuměl/la bych vyjmenovat a přesně odlišit specifické chyby dysortografické od specifických chyb dyslektických a dysgrafických.	8 ze 13	61%
<input type="checkbox"/> Nedokážu rodičům žáků se SPU správně poradit, jak mají doma se svým potomkem pracovat.	4 z 10 (3 neodpovídají)	40%
<input type="checkbox"/> Mám dostatečné informace potřebné k práci se žáky s SPU.	4 ze 13	31%
<input type="checkbox"/> Mám dostatek znalostí a schopností potřebných k práci s žáky s SPU.	1 ze 13	8%
<b>Orientace ve zprávách z PPP</b>		
<input type="checkbox"/> Nerozumím vždy přesně obsahu zpráv z PPP.	3 z 8 (5 neodpovídá)	38%
<input type="checkbox"/> Podle zprávy z PPP vím přesně, jak danému	1 z 8	13%

<p>žáku pomoci.</p> <p><input type="checkbox"/> Zprávy z PPP přispívají k účinnému specifickému přístupu k žákům se SPU.</p>	<p>(5 neodpovídá)</p> <p>8 z 10 (3 neodpovídají)</p>	<p>80%</p>
<p><b>Spokojenost se stavem na škole</b></p>		
<p><input type="checkbox"/> Systém péče o žáky se SPU je na škole dobře nastaven.</p>	<p>2 z 10 (3 neodpovídají)</p>	<p>20%</p>
<p><input type="checkbox"/> Se systémem péče o žáky s SPU na škole jsem plně spokojen.</p>	<p>3 z 10 (3 neodpovídají)</p>	<p>30%</p>
<p><input type="checkbox"/> Nemám na koho se obrátit s dotazy ohledně SPU a IVP.</p>	<p>1 z 12 (1 neodpovídá)</p>	<p>8%</p>
<p><input type="checkbox"/> Škola má dostatek materiálů k práci se žáky s SPU.</p>	<p>2 z 10 (3 neodpovídají)</p>	<p>20%</p>
<p><input type="checkbox"/> Dovedu si představit lepší / potřebné podmínky pro zabezpečení správné výuky žáků s SPU na naší škole, které ale z různých důvodů nejsou realizované/realizovatelné. (Např.: finanční, časové...)</p>	<p>8 z 12 (1 neodpovídá)</p>	<p>67%</p>
<p><input type="checkbox"/> Pravidelně pracuji s žáky s diagnostikovanou dysortografií , provádím reedukaci.</p>	<p>2 z 9 (4 neodpovídají)</p>	<p>22%</p>

### 3.2.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Z porovnání výsledků dojdeme k zajímavým informacím:

Všichni učitelé udávají, že znají přesně chybovost svých žáků. Vědí, jaké chyby žáci, které učí, dělají. Z této informace však není možné vyčíst, zda jsou učitelé také znalí specifických příčin vzniku chybovosti. Většina učitelů (73%) ví, kteří žáci mají vypracovaný IVP. Polovina také uvádí, že si plány pravidelně čte (více než jedenkrát ročně se s nimi seznamuje). Už ale jen třetina dotazovaných udává, že je s textem plánů podrobně obeznámena a že také vědí přesně, do jaké míry se týkají jejich předmětu. Zbylé dvě třetiny konstatují, že mají jen určitou představu o vztahu IVP k předmětu, který učí. Přičemž celých 30% přiznává, že zpravidla s IVP plně obeznámeni nejsou. (Tato informace se procentuálně shoduje s množstvím respondentů, kteří jsou přesvědčeni, že je na dané škole velká část učitelů – „kolegů“, kteří nejsou s IVP žáků, které sami učí, obeznámeni dostatečně.) Celá polovina učitelů dále uvedla (bez vztahu ke znalosti IVP či SPU), že pociťují nedostatek času na přípravu specifických odlišností výuky určených pro žáky s SPU.

Zajímavý zůstává fakt, že se téměř nikdo nepřiklonil k tezi, která tvrdí, že učitelé individuální vzdělávací plány svých žáků sice studují, ale nerozumí jim (89%). Přitom ale plných 64% dotazovaných uvedlo, že jim znalost IVP většinou nepomáhá v otázce, jak správně dané žáky učit.

To naznačuje, že jsou IVP špatně sepsány nebo že daní učitelé nemají dostatek informací či znalostí a schopností k tomu, aby zásady popsané v plánech dokázali ve výuce efektivně uplatnit. Na tomto místě by bylo možné také vyvozovat hypotézu, že učitelé institutu IVP nevěří, nevidí v dané situaci jeho smysl a přínos. To by naznačoval i výsledek další dotazníkové otázky, ve které celých 70% dotazovaných uvedlo, že se jim často zdá, že žáci svých IVP zneužívají.

I přesto se většina respondentů snaží dělat pro žáky se SPU vše, na co jim síly, znalosti a časové možnosti stačí (70%).

Když se nyní podíváme na výše uvedený fakt, že učitelům individuální vzdělávací plány nepomáhají v otázce, jak žáky s SPU učit, je třeba přeshetřit již dříve zmiňované možné příčiny, a sice možné nedostatky ve složení samotných IVP nebo nedostatky ve znalostech či schopnostech těch, kteří mají podle IVP učit.

Otázka kvality sepsání individuálních plánů je v samostatných kapitolách pojednána níže. Na tomto místě můžeme pouze na základě dotazníkového šetření konstatovat, že pouhá čtvrtina respondentů (22%) ví, jak vytvořit správně sepsaný a účinný IVP. Třetina přitom dodává, že si při tvorbě plánů často neví rady. Stejně množství přiznává, že při sepisování využívají jako předlohu IVP cizího žáka. Přičemž kterýkoli z výše uvedených učitelů může být kdykoli (opět) postaven před úkol plán vypracovat, vzhledem k tomu, že do poradny míří každoročně pravidelný počet žáků a kterýkoli z nich se může vrátit s doporučením k tvorbě IVP.

Otázce chápání a znalosti SPU byla v dotazníku věnována značná péče. Z výsledků lze odvodit, že v otázce znalosti specifických poruch učení panuje mezi učiteli nejistota. Téměř polovina přiznává, že jim jednotlivé druhy SPU částečně splývají. 61% učitelů by neumělo odlišit specifické chyby dysortografické od specifických chyb dyslektických či dysgrafických. Jen někteří vědí, jak reedukovat jednotlivé druhy SPU (73% neví). Jen někteří to umí (77% neumí). Stejně jsou počty těch, kteří žákům dokáží poradit, jak chybějící či snížené schopnosti kompenzovat. 40% uvádí, že nedokáže poradit ani rodičům žáků se SPU, jak mají doma se svým potomkem pracovat.

Učitelé nemají dostatek informací (69%), znalostí a schopností (92%) potřebných k práci s žáky se SPU. Téměř 40% vyučujících obsahu zpráv přicházejících z PPP občas nerozumí. Jen jediný ze všech dotázaných ví přesně, jak na základě zpráv z PPP danému žákovi pomoci.

Většina učitelů (80%) se i přesto shoduje v tom, že zprávy z PPP přispívají k účinnému specifickému přístupu k žákům se SPU.

Zbývá zhodnotit otázku celkové koncepce péče o žáky se SPU na dané škole. I k tomuto tématu směřovaly teze uvedené v dotazníku. Zajímali jsme se především o to, zda je systém péče dobře nastaven, zda jsou s nimi učitelé

spokojeni. Současná legislativa neukládá učitelům povinnost reedukace a kompenzace SPU u jednotlivých žáků. Škola jako celek ale takovými odborníky musí být vybavena. Proto jsme se zaměřili na to, zda mají učitelé na koho se se svými dotazy ohledně SPU a IVP obrátit. 92% dotazovaných uvedlo, že mají na koho se s otázkami obrátit pro radu. I přesto není většina vyučujících s koncepcí péče školy plně spokojena (70%). Jen malá část respondentů hodnotí systém péče jako dobře nastavený (20%) a nepocituje na škole nedostatek materiálů pro práci s žáky s SPU (20%). Většina vyučujících si dovede představit lepší – potřebné podmínky pro zabezpečení správné výuky žáků se SPU. Z různých důvodů ale tyto podmínky nejsou na škole realizované (popř. realizovatelné).

### 3.3 Kazuistiky

V kazuistikách vycházíme z dostupných materiálů a rozhovorů s učiteli daných žáků. Vzhledem k tomu, že poskytnutí důvěrných zpráv z PPP je výhradou rodičů, neměli jsme vždy k aktuálním dokumentům přístup. U některých žáků jsme vycházeli ze starších zpráv. Přání rodičů jsme vždy naprosto respektovali. Vzhledem k deklarované anonymitě neuvádíme žádná z osobních údajů dětí. Jména jsou nahrazena pořadovým číslem. Ze stejného důvodu jsou též ponechány v anonymitě název a umístění základní školy.

Z dostupných informací jsme v kazuistikách vybírali pouze data relevantní pro diagnózu dysortografie a celkovou charakteristiku žáků.

#### 3.3.1 Kazuistika dívky č. 1

*Dívka žije se svou matkou a mladším bratrem. Do hlavního města se přistěhovala z Brna a nastoupila do současné školy na začátku své třetí třídy. Její znalosti byly podle slov třídní učitelky velmi slabé, horší byla také adaptace na nové prostředí. Od ledna téhož školního roku byla v péči pedagogicko psychologické poradny. Diagnostikována SPU – dyslexie, dysortografie. Po dvou letech prošla kontrolním vyšetřením pro posouzení aktuálního stavu. Od té doby přešetřena nebyla, stále se čekalo, až rodiče vyšetření zařídí. Posléze byla přešetřena na půdě školy novým školním psychologem. V době probíhajícího výzkumu navštěvovala sedmý ročník.*

*Dívka navazuje soc. kontakt bez problémů, je soustředěná a zadávané úkoly plní se snahou. Deklaruje, že si již na kolektiv třídy zvykla a má vytvořen svůj systém domácí přípravy. Největší obtíže ve škole jí podle jejích slov činí výuka cizích jazyků. Pravidla, psaní i výslovnost dvou jazyků se jí pletou. Velmi ráda a dobře zpívá.*

*V kontrolním testu rozumových schopností dosáhla dobře průměrné úrovně. Přepis textu zvládla dobře, sporadické chyby si sama hned vprostřed*

práce opravila. V diktátu přetrvávají specifické chyby – chybějící či špatně umístěná diakritika, vynechávky, čtenější jsou i chyby gramatické.

*Závěr přešetření: jedná se o částečně kompenzovanou SPU dyslexii a přetrvávající dysortografii u průměrně intelektově situované dívky. Doporučena je práce podle IVP s tolerantním přístupem a respektováním specifických problémů a se snahou o jejich další kompenzaci. Zmíněna je též možnost redukce výuky cizích jazyků pouze na jeden, (který je pro žákyni efektivněji zvládnutelný).*

*Ve škole si často učitelé na dívku stěžují, že je ve vyučování nejistá a odmítá před třídou (i přes časté povzbuzování) cokoli zodpovědět, nad jakýmkoli tématem se nahlas zamyslet. Mluví o tom, že dívka vše předem vzdá a o nic se nepokusí. Dívka se často omlouvá, často je omlouvána svými rodiči, což verbálně (většinou hanlivě) komentují spolužáci. Učitelé většiny vyučovacích předmětů si zvykli na tempo a úroveň výkonů dívky a berou je jako normu a zároveň strop dívčina intelektu spolu s popisovanou snahou – neočekávají zlepšení.*

*Odborný posudek opravňuje žáka na základě závažnosti postižení k zařazení do režimu speciálního vzdělávání s platností na tři školní roky. Pro individuální integraci se doporučuje **speciálně pedagogická péče** mimo výuku v kmenové třídě (individuálně nebo ve dvojici) vedená školním spec. pedagogem nebo proškoleným učitelem s aprobací, a to **1x týdně v délce 30 – 45 minut; za účelem nápravy SPU.***

### **3.3.2 Kazuistika chlapce č. 2**

*Chlapec navštěvuje školu od první třídy. Rodiče svolili až v šestém ročníku k prošetření v rámci PPP, proto byl chlapec na doporučení školy vyšetřen na základě podezření na specifickou poruchu učení. V době probíhajícího výzkumu navštěvoval sedmý ročník.*

*Chlapec je od počátku školní docházky do třídního kolektivu dobře zapojen. S postupujícími ročníky bylo jeho písmo viditelně pomalejší,*



kostrbatější s častou chybovostí. Větší nesnáze se objevovaly při výuce jazyků a bylo-li třeba prokazovat znalosti písemnou formou.

Při vyšetření pracoval pomalejším tempem, snažil se plnit zadávané úkoly správně. V průběhu vyšetření bylo zaznamenáno kolísání výkonnosti související s fluktuací pozornosti. Chlapec je snadno odklonitelný (cokoli jej vyruší a odkloní od započaté práce) – pro dosažení dobrého výkonu je zapotřebí udržovat kontakt, reagovat na výkyv pozornosti.

Při průměrných rozumových schopnostech, má chlapec na velmi dobré úrovni všeobecné znalosti. Čte podprůměrným, ale únosným tempem, s četnými specifickými chybami (zkomoleniny, přesmyčky, záměny podobných písmen apod.). Košatě interpretuje obsah čteného textu se správnou podstatou a dovozenými podrobnostmi. V přepisu má pomalejší tempo s četnými zárazy a velmi častými záměnami podobných písmen (a/o, m/n). Potíže mu činí vizuální kontrola vlastního textu, (věty si pamatuje, problém mu činí chyby vyhledat a opravit). V diktátu se tempo psaní ještě zpomalí, masívně přibývá specifických chyb, a to i přes respektování chlapcova pracovního tempa.

Chlapec si své obtíže uvědomuje, mrzí jej, že nedokáže dobře využít získané vědomosti (především v aplikaci gramatických pravidel). Při snaze udržet pracovní tempo třídy se potýká se značnými obtížemi. Jako extrémně obtížné vnímá chlapec učení se cizím jazykům. Jen těžko nachází motivaci pro zvládnutí školní zátěže.

Závěr vyšetření: Obtíže v oblasti pozornosti projevující se rychlým nástupem únavy, kterou nekompenzuje neklidem, ale obrannou pasivitou (pro učitele je těžké takový výpadek v kolektivu třídy zachytit, či mu předejít). U chlapce jsou přítomny příznaky **SPU – dysortografie a slabá dyslexie** při oslabení jazykového citu. V zátěžových situacích jsou již naznačeny projevy úzkosti, předjímání neúspěchu a pokles motivace.

Doporučeno je v rámci IVP zohlednit specifické oslabení a umožnění výuky pouze jednoho cizího jazyka, dále ulehčení zátěže a **přesná specifika školní práce i domácí přípravy. Doporučené obecné metody a přístupy:** prodloužený výklad/procvičování, rozlišování chyb specifických a pravopisných, preference kladné zpětné vazby, možnost slovního hodnocení,

respektování individuálního tempa dítěte, orientace na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné. **Specifické metody práce v ČJ:** čtení s porozuměním, doplňování gramatických jevů místo diktátů, psaní diakritických znamének současně s písmenem, postřehování, výuka jednoho cizího jazyka dle výběru a možností školy. Dále **individuální speciální pedagogická péče** školního speciálního pedagoga nebo proškoleného učitele s aprobací pro nápravu SPU **po dobu 30 minut 1x týdně.**

### 3.3.3 Kazuistika dívky č. 3

Dívka přestoupila do současné školy na konci své třetí třídy. Velmi rychle se v novém prostředí zadaptovala. SPU – dysortografie a nižší úroveň grafomotoriky jí byla diagnostikována již v rámci docházky na bývalé škole. (Dívka píše levou rukou, pomalejším tempem, občas nedokáže aplikovat správně i/y po tvrdých a měkkých souhláskách, vynechává interpunkci, neodděluje věty. Je u ní patrné narušení v oblastech zrakové a sluchové percepce a mírná artikulační neobratnost přetrvávající v řeči.) Do nové třídy tak přišla dívka již s doporučením k zařazení do dyslektického kroužku, v rámci kterého měly být reedukovány její specifické potíže. V nové třídě bylo třídní učitelkou od počátku zohledňováno pomalejší pracovní tempo, přezkušována byla slovně či doplňkovým testováním.

Ve vyučování dívka zpočátku aktivně reaguje na výuku, posléze je stále víc patrný motorický neklid, až se téměř nekontrolovatelně válí po lavici. Obtíže byly u ní patrné již na předchozí škole také v matematice. Zpráva, kterou si přinesla, konstatuje susp. dyskalkulii. Kontrolní přešetření potvrdilo přetrvávající vývojovou poruchu – dysortografii s nárokem na vzdělávání podle **IVP v českém a cizím jazyce**. V době výzkumu navštěvovala dívka šestý ročník.

**Všechny zprávy z PPP u dívky č. 3 souhrnně doporučují:**

- zařazení do dyslektického kroužku se zaměřením na reedukaci specifických obtíží
- toleranci písemného projevu, preferenci ústního prověřování vědomostí

- poskytování dostatečného časového prostoru na práci
- rozvíjení percepční oblasti (zrakové a sluchové), obratnosti ve vyjadřování
- vést dívku k diferenciaci měkkých a tvrdých slabik
- vést dívku k rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek pomocí speciálních pomůcek (bzučák, mačkadlo...) a metodického materiálu např. od J. Bednářové nebo O. Zelinkové
- nenutit dívku do dlouhodobého dopisování a přepisování toho, co nestačila vypracovat.
- v diktátech přizpůsobit tempo diktování tempu dívky, popř. jí umožnit psát kratší část diktátu.
- naučit dívku pracovat s dysortografickou chybou, předem na ni upozornit, popřípadě zvýraznit, aby si ji dívka sama vyhledala a uměla ústně správně zdůvodnit.
- klást důraz na individuální a vstřícný přístup v hodnocení, přihlížet ke snaze dívky.

*Ve zprávách byla i četná doporučení týkající se práce doma pod vedením rodičů na základě instrukcí od speciálního pedagoga a metodického materiálu od J. Bednářové, který matka obdržela.*

### **3.3.4 Kazuistika dívky č. 4**

*Dívka přešla do současného kolektivu na počátku druhé třídy po přestěhování se s matkou a bratrem do hlavního města. Jde o otevřenou komunikativní dívku, která je však snadno rozptýlitelná (a to i mimo úkolové oblasti), má výrazně zkrácenou pozornost. V kolektivu je oblíbená, i když se s ostatními děvčaty pro své svérázné chování dostává často do slovních potyček. Starší bratr se na škole vzdělával také s IVP. Z původní školy odcházela nejen z důvodu stěhování, ale také pro stupňující se problémy dané častým neklidem v hodinách a nezvládnutím nároků kladených výukou již v první třídě. Selhává všude tam, kde je třeba k dobrému výkonu či pochopení déletrvajících pozornost či krátkodobá pamětní vstřípivost. V jejím čtení se vyskytují záměny, zkomoleniny, vynechávky. Při psaní je si jistější v tiskacím písmu. Text je poznamenán množstvím specifických chyb (chybná diakritika*

v přepisu, zkomoleniny, vynechávky, nerozlišování tvrdých a měkkých slabik, prodlevy, zarážky). Při zkouškách sluchové analýzy a syntézy se dívka oproti dřívějším přešetřením mírně zlepšuje, celkově ale stále zůstává v pásmu podprůměru). Dívka je zařazena do speciálního vzdělávání s nárokem na individuální integraci s IVP z důvodu přetrvávající SPU – dysortografie, dyslexie a poruchy pozornosti. V době probíhajícího výzkumu navštěvovala dívka šestý ročník.

Doporučena jsou z PPP následující opatření:

- tolerance tempa, pozitivní stimulaci k postupnému zrychlování písemného projevu při ponechání možnosti tiskací formy psaní (referáty – vhodné PC)
- preferovat ústní prověřování vědomostí
- k posílení pracovní motivace je možné uvážení krátkých rozsahů písemných úkolů
- častější kontakt (k předcházení chyb z nepozornosti), rozložení samostatné delší práce na části
- stálý dohled při zaznamenávání DÚ

Z odborného posudku dále vyplývají tato doporučení k tvorbě IVP:

- 1x týdně 30 – 45 minut individuální speciálně pedagogická péče vedená školním speciálním pedagogem pro nápravu SPU, dle možností školy je vhodné snížení počtu žáků ve třídě
- Metody a přístupy: prodloužené procvičování, rozlišování chyb specifických a pravopisných, preference kladné zpětné vazby, preference ústního procvičování i zkoušení, tolerance klasifikace, možnost slovního hodnocení, respektování individuálního tempa
- Obsah péče: sluchová analýza/syntéza/rozlišování

Specifické metody práce v ČJ: čtení s porozuměním, doplňování gramatických jevů místo diktátů, psaní diakritických znamének současně s písmenem.

### **3.3.5 Kazuistika chlapce č. 5**

Chlapec je na stejné škole od začátku své školní docházky. V průběhu třetí třídy ale rodiče žádali, aby byl přeřazen o ročník níž, což se při přechodu do nového školního roku podařilo. V novém kolektivu, který je výrazně početnější, než byla původní třída, se chlapec velmi dobře začlenil. Je výrazně,

*mohutné postavy, na první pohled působí mezi spolužáky dojmem „staršího bratra“. V bývalé třídě byl často neklidný a výkřiky rušil výuku, nyní se v celkově živé třídě jeho podíl na rozruchu ztrácí.*

*Úroveň jeho rozumových schopností je v pásmu nadprůměru, ale kognitivní kapacitu má pravděpodobně ještě vyšší, neboť jeho celkový výkon je stále srážen mimointelektovými faktory (fluktuační pozornosti, oslabená krátkodobá neverbální paměť, nedostatky ve vizuálních a motorických schopnostech).*

*Mezi obtížemi, které chlapce (mimo výše zmíněné faktory) do poradny přivedly, dominují ty v technice a rychlosti psaní. V přepisu se u něj objevují obtíže s vybavením některých grafémů, má problémy zkoordinovat sledování předloženého textu a samotného psaní. V diktátech se projevují nedostatky v oblasti sluchové percepce (vážné analýza a syntéza slov i schopnost aplikování gramatických jevů, které jinak chlapec dobře ovládá). Obtíže zůstávají obdobné i po změně písma (na tiskací).*

*V době výzkumu navštěvoval chlapec pátý ročník a vzdělával se podle IVP sestaveného podle výsledků vyšetření, které prokázaly SPU – dysortografii a dyslexii.*

*V odborném posudku jsou tato doporučení pro tvorbu IVP:*

- pravidelná individuální (nebo ve dvojici) speciálně pedagogická péče v rozmezí 2x 30 minut týdně prováděná školním speciálním pedagogem nebo proškoleným učitelem s aprobační za účelem nápravy SPU*
- Obecné metody a přístupy: rozlišení chyb specifických a pravopisných, preference kladné zpětné vazby, preferování ústního procvičování i zkoušení, tolerance klasifikace, možnost slovního hodnocení, umožnění alternativních forem zápisu*
- Specifické metody práce v ČJ: doplňování gramatických jevů místo diktátů, psaní diakritických jevů současně s písmenem*

### **3.4 Záznamy realizovaných rozhovorů**

#### **3.4.1 Rozhovory s žáky**

##### **3.4.1.1 Rozhovor s dívkou č. 1**

**Kdy jsi nastoupila do této školy?**

*Myslím si, že ve třetí třídě, nebo čtvrté.*

**Co ti ve škole opravdu dobře jde?**

*Možná mi jde dobře hudebka. Baví mě dějepis a... co by mi mohlo dobře jít? Jěžišmariá.*

**Co bys chtěla naopak zlepšit?**

*Měla bych určitě zlepšit angličtinu a matiku.*

**Víš, na co je zaměřený tvůj IVP?**

*No, že se mi hůř čte, že mi některé věci jdou mnohem pomaleji než ostatním.*

**Docházíš pravidelně sama, nebo s rodiči ke speciálnímu pedagogovi, na nápravná cvičení? (nebo jsi docházela?)**

*Dřív jsem chodila, teď už moc ne. Už si nepamatuji, jestli mi pomáhala, jestli mi pak něco šlo lépe.*

**Pracuješ samostatně a pravidelně s některým ze školních učitelů?(Co většinou procvičujete)**

*Mimo školu, to ne.*

**Jsi osvobozená z jednoho jazyka, máš místo těch tří hodin jiný program s učiteli nebo asistenty?**

*Ne, ne. Tam se vlastně doučuju - nějaké práce, které dostanu, si dodělávám, nebo mám s paní učitelkou mimo to nějaké doučování toho, co mi nejde, když má paní učitelka čas. Nebo si dělám domácí úkoly.*

**Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá?**

*Ne, to nevím.*

**Myslíš, že bys mohla do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěla, věděla, že to potřebuješ?**

*Já si myslím, že možná ne. Nezkoušela jsem to. Nebo že by to bylo s tou němčinou, že na ni teď nechodím? Nevím.*

### **V čem ti tvůj IVP nejvíce pomáhá?**

*Asi v tom, že mám na to, co děláme, trochu víc času. Že se nemusím stresovat a můžu se na to víc soustředit.*

### **Je něco, co bys na svém vzdělávání ráda změnila?**

*Možná bych se mohla víc snažit.*

### **Pocítuješ zlepšení ve studiu, od doby, kdy jsi začala podle IVP studovat?**

*Tak, je to možné. Už si nepamatuju, kdy jsem ho vlastně dostala. Jestli jsem se tenkrát zlepšila?*

### **Co ti říká slovo dysortografie?**

*Moc nic.*

### **Které z následujících nesnází se tě týkají?**

- Občas při psaní vynechávám písmena, slabiky nebo i celá slova.

*Někdy. Ale spíš se mi stává, že nějaké přidám.*

- Občas naopak písmena/slabiky přidávám.

*Ano.*

- Vynechávám (přidávám/špatně umístí uji) diakritická znaménka (háčky, čárky).

*Mně se spíš stává, že to napíšu nad jiné písmenko, ale pak to přečtu, jako by to bylo nad tím správným.*

- Občas se mi přesmyknou celé slabiky (př.: lokomotiva – kolomotiva).

*To se mi nestává .*

- Pletou se mi podobně znějící hlásky (p/b, h/ch, d/t).

*To se mi někdy stane, že prostě paní učitelka něco diktuje a já uslyším něco jiného.*

- Občas píšu slova tak, jak je slyším (let místo led).

*No, to se mi někdy stane.*

- Nechtěně při psaní zaměňuji podobně znějící slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny).

*Mně se stane, že někdy totálně znervózním, že to napíšu radši špatně. Kdybych to měla normálně napsat třeba kamarádovi, tak to napíšu dobře, a když to řekne paní učitelka, tak to napíšu špatně, protože znervózním a nenapadne mě, že to píšu špatně. .*

- Špatně se mi rozlišují konce jednotlivých vzorů podstatných jmen, pak mám v diktátech chyby.

*To mám často.*

- Někdy mi dělá problémy shoda podmětu s přísudkem (př.: Ti chlapi viděli).

*No, to se mi stává často. Mě dělá problémy to psaní, takže pak už nestihnu všechny tyhle věci.*

- Nevím vždy přesně, jak rozdělit správně slovo.

*Já to tak jako často neřeším, udělám pomlčku, i kdybych měla mít na dalším řádku jenom jedno písmeno a paní učitelka se pak zlobí.* -

Stává se mi, že napíšu více slov dohromady. (např. předložku se jménem: nastole)

*Ano. To se mi stává.*

- Dělán chyby při psaní i/y, i v případech, které umím správně odůvodnit.

*Hm, ano, hlavně v diktátech, ale i když přepisujeme z tabule.*

- Dokážu se mnohem lépe vyjádřit ústně než písemně.

*Jo. Jak kdy, ale někdy jo, protože paní učitelka vám ne jako napoví, ale vysvětlí vám to víc, než když je to v testu. Ale sloh mi taky nejde. Většinou nic nenapišu a ostatní už jsou hotoví. Pak to po sobě taky nepřečtu, když to paní učitelka chce slyšet. Že ty věty nedávají tolik smysl.*

**Můžeš používat při vyučování nějaké specifické pomůcky (mluvnické tabulky, přehledy vyjmenovaných slov, slovníky, podložky), které tví spolužáci nemají?**

*Když jsem byla menší, tak jsme mohli mít ve třídě třeba v matematice sirky a jiné věci, se kterými jsme pracovali, ale teď už ne. Ale to jsme měli všichni.*

**Cítíš se mezi spolužáky dobře?**

*Jak kdy. Když třeba nemám teď tu němčinu, tak oni taky nechtějí mít němčinu třeba. Zrovna mám ještě něco s kolenem, a tak můžu odcházet o hodinu dřív, když je tělocvik. Oni spíš i závidí někdy.*

**Chodíš do školy ráda?**

*Jak kdy. Když se píše test, tak moc ne.*

### **3.4.1.2 Rozhovor s chlapcem č. 2**

**Kdy jsi nastoupil do této školy?**



*Tak, hned od první třídy. Myslím, že to bylo tak 2007.*

**Co ti ve škole opravdu dobře jde?**

*Dějepis a zeměpis a to je asi všechno. Jinak mě baví fyzika a tak trošku hudebka a pak ještě chemie.*

**Co bys chtěl naopak zlepšit?**

*Asi určitě matiku a češtinu a angličtinu ještě.*

**Víš, na co j zaměřený tvůj IVP?**

*Vůbec nevím.*

**Docházíš pravidelně sám, nebo s rodiči ke spec. pedagogovi, na nápravná cvičení? (nebo jsi docházel?)**

*Pro nápravu asi ne, ale byl jsem dvakrát u paní psychologky. Tam jsme dělali také testy, IQ testy nebo něco takového.*

**Pracuješ samostatně a pravidelně s některým ze školních učitelů?(Co většinou procvičujete)**

*Ne.*

**Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá?**

*Ne, myslím, že ne.*

**Myslíš, že bys mohl do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěl/potřeboval?**

*Asi možná jo. Já nevím, co bych tam mohl změnit. Já jsem ten plán dostal od paní psychologky a vůbec nevím, proč. Byl jsem prostě na vyšetření a dostal jsem ten plán a nevím ani jeho obsah.*

**V čem ti tvůj IVP nejvíce pomáhá?**

*Moc nevím, no, v čem mi pomáhá. Berou na mě ohledy v angličtině asi. Paní učitelka říkala, že jsem měl nějaké chyby v přepise, ale jinak nic moc, mám vše stejné jako spolužáci.*

**Je něco, co bys na svém vzdělávání rád změnil?**

*Myslím, že ne. Myslím, že je dobré.*

**Pocítuješ zlepšení ve studiu, od doby, kdy jsi začal podle IVP studovat?**

*Plán jsem dostal v šesté třídě. Nepocítil jsem žádné zlepšení ve studiu.*

**Co ti říká slovo dysortografie?**

*To, že člověk asi nedokáže vnímat některá písmena, nebo je spojit ve slovo?*

### **Které z následujících nesnází se tě týkají?**

- **Občas při psaní vynechávám písmena, slabiky nebo i celá slova.**

*Že bych vynechával písmena? Spíš se mi stane, když píšu hodně rychle, že se z toho slova stane taková jedna souvislá čára, tak to není k přečtení to jedno písmeno určité, nemusí to vypadat jako to původní slovo, spíš jako blbost.*

- **Občas naopak písmena/slabiky přidávám.**

*No, to se mi stává, ale jenom někdy.*

- **Vynechávám (přidávám/špatně umíst'uji) diakritická znaménka (háčky, čárky).**

*Tak to se mi nestává.*

- **Občas se mi přesmyknou celé slabiky (př.: lokomotiva – kolomotiva).**

*Možná se mi to děje, ale ještě jsem si toho nevšiml.*

- **Pletou se mi podobně znějící hlásky (p/b, h/ch, d/t).**

*To se mi stává docela často.*

- **Občas píšu slova tak, jak je slyším (let místo led).**

*Tak snažím se to odůvodňovat, ale stává se mi to někdy.*

- **Nechtěně při psaní zaměňuji podobně znějící slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny).**

*To se mi docela stává. Třeba, když píšeme ve škole do sešitu, tak to občas napíšu, když nám zápis paní učitelka diktuje.*

- **Špatně se mi rozlišují konce jednotlivých vzorů podstatných jmen, pak mám v diktátech chyby.**

*No, tak to se mi ještě nikdy nestalo. Tedy stalo se mi to samozřejmě. Když jsem to neuměl nebo jsem se to nenaučil, tak jsem to samozřejmě špatně napsal, ale pokud jsem to měl naučené, tak se mi to ještě nestalo.*

- **Někdy mi dělá problémy shoda podmětu s přísudkem (př.: Ti chlapi viděli).**

*To se mi stává, ale myslím, že to spíš není tou mojí... To je asi tím, že jsem se to neučil nebo se na to nepodíval nebo si to nezopakoval.*

- **Nevím vždy přesně, jak rozdělit správně slovo.**

*Tak to umím.*

- **Stává se mi, že napíšu více slov dohromady. (např. předložku se jménem: nastole)**

*To se mi stává.*

- **Dělám chyby při psaní i/y, i v případech, které umím správně odůvodnit.**

*To se mi většinou nestává. Když to umím odůvodnit, tak se právě ta jednotlivá slova snažím odůvodňovat, například když píšeme nějakou písemku.*

- **Dokážu se mnohem lépe vyjádřit ústně než písemně.**

*To se tedy nedokážu. Já se dokážu, alespoň si myslím, mnohem lépe vyjádřit písemně než ústně.*

**Můžeš používat při vyučování nějaké specifické pomůcky (mluvnické tabulky, přehledy vyjmenovaných slov, slovníky, podložky), kteří tví spolužáci nemají?**

*Nepoužívám.*

**Cítíš se mezi spolužáky dobře?**

*No, ano.*

**Chodíš do školy rád?**

*Jak kdy, ale spíš jo.*

### **3.4.1.3 Rozhovor s dívkou č. 3**

**Kdy jsi nastoupila do této školy?**

*No, tak to jsem asi nastoupila v půlce čtvrté třídy. Takže před dvěma a půl roky.*

**Co ti ve škole opravdu dobře jde?**

*No, tak dějepis, středověk... to vlastně patří k dějepisu, ta o hmyzu... botanika a ještě hudební výchova.*

**Co bys chtěla naopak zlepšit?**

*Tak český jazyk, potom ještě angličtinu a to bude asi všechno.*

**Víš, na co je zaměřený tvůj IVP?**

*No, myslím si, že na matematiku a... mamka mi říkala jen matematiku, dál nevím.*

**Docházíš pravidelně sama, nebo s rodiči ke speciálnímu pedagogovi, na nápravná cvičení? (Nebo jsi docházela?)**

*No, vlastně, my s mamkou jsme začaly chodit k psychologovi a jinak jsme chodily, když jsem chodila na minulou školu. Ale teď už chodíme jen k tomu psychologovi.*

**Pracuješ samostatně a pravidelně s některým ze školních učitelů?(Co většinou procvičujete?)**

*No to nevím. Myslím si, že spíš ne. Ale někdy, když požádám, tak ano. Třeba když něčemu nerozumím. Někdy v matematice, někdy v češtině, jinak ne. Když požádám paní učitelku, že něčemu nerozumím, tak ona se mnou zůstane a probere to se mnou.*

**Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá?**

*No, tak, přemyslím... to nevím.*

**Myslíš, že bys mohla do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěla/potřebovala?**

*Pozměnit ten individuální plán bych třeba chtěla, jestli bych ho nemohla dostat i do jiných předmětů, ale myslím si, že to není potřeba. Ale třeba taková čeština nebo angličtina – tam v té angličtině by mohl být nějaký individuální plán. V tomhle bych ho třeba pozměnila. Protože já se hrozně těžce učím třeba slovesa. V té angličtině je to hrozně těžké.*

**V čem ti tvůj IVP nejvíce pomáhá?**

*Jako ve škole nebo všeobecně? Pomáhají mě třeba spolužáci. Když něco nevím, tak se jich zeptám, nebo se zeptám paní učitelky, ta mi také někdy vyhoví. I mámy se zeptám, ta mi také pomůže. Tak si myslím, že je to bez problému. Když se zeptám, tak mi někteří pomůžou.*

**Je něco, co bys na svém vzdělávání ráda změnila?**

*Myslím si, že tam docela není co měnit. Mně vyhovuje. Jenom třeba někdy u matematiky, tam je to takové tvrdší, ale myslím si, že to jediné prospěje. To je potřeba, aby to byla výchova, která mi vlastně něco dá do té hlavy. Tam není, co měnit u těch předmětů a u těch výuk.*

**Pocit'uješ zlepšení ve studiu, od doby, kdy jsi začala podle IVP studovat?**

*Myslím si, že jsem se zlepšila třeba v matematice. Tam jsem byla hrozně pozadu. O dost jsem se zlepšila. Tam vidím nějaké zlepšení od té doby, kdy jsem dostala IVP.*

**Co ti říká slovo dysortografie?**

*Mně to říká, ale nevím, jak bych to řekla. Někaký problém? Někaké rozlišování stejných věcí? Písmen? Tak, protože něco takového jsem dělala dřív, když jsem byla poprvé u nějakého pedagoga, tak tam jsme něco podobného na toto téma dělali.*

### **Které z následujících nesnází se tě týkají?**

- **Občas při psaní vynechávám písmena, slabiky nebo i celá slova.**

*No, stávalo se mi, jenom asi párkrát se mi to stalo, často se mi to nestává.*

- **Občas naopak písmena/slabiky přidávám.**

*Nepřidávám, ale taky se mi to párkrát stalo. Stává se mi to, ale pak jsem se to naučila – nedávat tam ta písmena, takže už to nedělám tak často. Už se mi to skoro vůbec nestává.*

- **Vynechávám (přidávám/špatně umíst'uji) diakritická znaménka (háčky, čárky).**

*To se mi stává, že někdy napíšu špatně háček, čárku nebo tečku a někdy i vynechávám čárky a háčky.*

- **Občas se mi přesmyknou celé slabiky (př.: lokomotiva – kolomotiva).**

*Jo, jo, jo, jo, to se mi taky stává. Stávalo se mi to hodně často, ale už se mi to tak často nestává.*

- **Pletou se mi podobně znějící hlásky (p/b, h/ch, d/t).**

*Jo, to se mně taky stává, ale není to tak často.*

- **Občas píšu slova tak, jak je slyším (let místo led).**

*Ne, to nepíšu tak, jak slyším.*

- **Nechtěně při psaní zaměňuji podobně znějící slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny).**

*Zatím jsem si ničeho takového nevšimla.*

- **Špatně se mi rozlišují konce jednotlivých vzorů podstatných jmen, pak mám v diktátech chyby.**

*Tam dělám chyby.*

- **Někdy mi dělá problémy shoda podmětu s přísudkem (př.: Ti chlapi viděli).**

*Jo, jo, jo, tam také dělám chyby.*

- **Nevím vždy přesně, jak rozdělit správně slovo.**

*Zatím jsem si nevšimla.*

- **Stává se mi, že napíšu více slov dohromady. (např. předložku se jménem: nastole)**

*Jo, to se mi stává.*

- **Dělám chyby při psaní i/y, i v případech, které umím správně odůvodnit.**

*Jo, jo, jo. No, tak to se mi taky stává.*

- **Dokážu se mnohem lépe vyjádřit ústně než písemně.**

*No, někdy. Záleží na tom, jaká věc to je. Třeba když jsme měli popsat do sešitu kámen, tak já bych ho uměla mnohem lépe ještě popsat ústně. Já to umím líp popsat slovně než písemně.*

**Můžeš používat při vyučování nějaké specifické pomůcky (mluvnické tabulky, přehledy vyjmenovaných slov, slovníky, podložky), které tví spolužáci nemají?**

*Já nic takového nepoužívám ve výuce. Když jsem je poprvé měla, tak jsem je většinou nesměla používat. Teď už je nepoužívám. Je to takové docela zvláštní, protože, když neumím násobilku docela dobře, tak to nemohu mít u sebe a tím pádem mám hrozné chyby. Když to hodně nevím, tak se nemůžu podívat. Nebo i podstatná jména a tak. V českém jazyce bych také něco takového potřebovala, i v matematice.*

**Cítíš se mezi spolužáky dobře?**

*Jo. Až na ty časté hádky se cítím dobře.*

**Chodíš do školy ráda?**

*Ano.*

#### **3.4.1.4 Rozhovor s dívkou č. 4**

**Kdy jsi nastoupila do této školy?**

*Ve třetí třídě.*

**Co ti ve škole opravdu dobře jde?**

*Biologie a matematika.*

**Co bys chtěla naopak zlepšit?**

*Češtinu, čeština mi moc nejde, a jazyky.*

**Víš, na co je zaměřený tvůj IVP?**

*Jo, že je to zaměřený kvůli tomu, že mám tu dyslexii, že jsem pomalejší než ostatní děti, že nejsem jako jiná, ale že to mám jinak než oni.*

**Docházíš pravidelně sám, nebo s rodiči ke spec. pedagogovi, na nápravná cvičení? (nebo jsi docházel?)**

*Ne, já vůbec nechodím nikam. Dřív jsem chodila každý čtvrtek. To bylo ještě v Příbrami.*

**Pracuješ samostatně a pravidelně s některým ze školních učitelů?(Co většinou procvičujete)**

*Ne.*

**Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá?**

*Tak to nevím.*

**Myslíš, že bys mohl do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěl/potřeboval?**

*To taky nevím.*

**V čem ti tvůj IVP nejvíce pomáhá?**

*Když jsem byla na minulé škole, byla jsem jediná, kdo tam měl IVP, nebyli na mě moc příjemní, nebyli tam všichni úplně tak hodní. Nedostávala jsem vždycky nejlepší známky.*

**Je něco, co bys na svém vzdělávání ráda změnila?**

*Ne.*

**Pocit'uješ zlepšení ve studiu, od doby, kdy jsi začala podle IVP studovat?**

*Ano. Zlepšila jsem se v češtině, která není úplně nejlepší, ale dřív mi nešel vůbec ten pravopis.*

**Co ti říká slovo dysortografie?**

*Já si myslím, že dyslexie - to je špatné psaní nebo čtení, dysgrafie - to je špatné malování a to třetí - to je buď to psaní, nebo to čtení.*

**Které z následujících nesnází se tě týkají?**

- Občas při psaní vynechávám písmena, slabiky nebo i celá slova.

*Ano.*

- Občas naopak písmena/slabiky přidávám.

*Ano.*

- Vynechávám (přidávám/špatně umíst'uji) diakritická znaménka (háčky, čárky).

*Jo.*

- Občas se mi přesmyknou celé slabiky (př.: lokomotiva – kolomotiva).

*Ne.*

- Pletou se mi podobně znějící hlásky (p/b, h/ch, d/t).

*Ano.*

- Občas píšu slova tak, jak je slyším (let místo led).

*Ano.*

- Nechtěně při psaní zaměňuji podobně znějící slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny).

*Ano.*

- Špatně se mi rozlišují konce jednotlivých vzorů podstatných jmen,

**pak mám v diktátech chyby.**

*Ano, tohle mi nejde.*

**- Někdy mi dělá problémy shoda podmětu s přísudkem (př.: Ti chlapi viděli).**

*Jo, tak to mi taky nejde. Mě ta čeština... nejde mi to většinou.*

**- Nevím vždy přesně, jak rozdělit správně slovo.**

*Nevím to. To se mi stává často.*

**- Stává se mi, že napíšu více slov dohromady. (např. předložku se jménem: nastole)**

*Ano.*

**- Dělán chyby při psaní i/y, i v případech, které umím správně odůvodnit.**

*Většinou se to stane.*

**- Dokážu se mnohem lépe vyjádřit ústně než písemně.**

*Ano.*

**Můžeš používat při vyučování nějaké specifické pomůcky (mluvnické tabulky, přehledy vyjmenovaných slov, slovníky, podložky), které tví spolužáci nemají?**

*Nemám žádné.*

**Cítíš se mezi spolužáky dobře?**

*Jo.*

**Chodíš do školy ráda?**

*Jo.*

#### **3.4.1.5 Rozhovor s chlapcem č. 5**

**Kdy jsi nastoupil do této školy?**

*Před pěti lety, ne, před šesti lety.*

**Co ti ve škole opravdu dobře jde?**

*Tělocvik mi jde.*

**Co bys chtěl naopak zlepšit?**

*Chtěl bych, abychom víc kreslili, mě baví kreslit.*

**Víš, na co je zaměřený tvůj IVP?**

*Ne.*



**Docházíš pravidelně sám, nebo s rodiči ke spec. pedagogovi, na nápravná cvičení? (nebo jsi docházel?)**

*Ne, jen chodím na angličtinu. Jen jednou jsem byl tady ve škole u paní psychologky na pohovoru. Ale cvičíme hodně doma.*

**Pracuješ samostatně a pravidelně s některým ze školních učitelů?(Co většinou procvičujete)**

*Pracuju s paní učitelkou třídní. Občas, když třeba něco nestihnu, nebo potřebuju procvičit.*

**Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá?**

*Ne.*

**Myslíš, že bys mohl do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěl/potřeboval?**

*Asi ne. Nevím.*

**V čem ti tvůj IVP nejvíce pomáhá?**

*Nevím.*

**Je něco, co bys na svém vzdělávání rád změnil?**

*Ne, mě se ve škole líbí.*

**Pocítuješ zlepšení ve studiu, od doby, kdy jsi začal podle IVP studovat?**

*Mám IVP od začátku.*

**Co ti říká slovo dysortografie?**

*Ještě jsem ho neslyšel, nevím. Slyšel jsem „dyslexie, dysgrafie“, to je, že se neumí číst a neumí psát.*

**Které z následujících nesnází se tě týkají?**

- Občas při psaní vynechávám písmena, slabiky nebo i celá slova.

*Občas.*

- Občas naopak písmena/slabiky přidávám.

*Tak to ne.*

- Vynechávám (přidávám/špatně umíst'uji) diakritická znaménka (háčky, čárky).

*Jo, tak to dělám, často.*

- Občas se mi přesmyknou celé slabiky (př.: lokomotiva – kolomotiva).

*To se mi nestává.*

- Pletou se mi podobně znějící hlásky (p/b, h/ch, d/t).

*To mi jde.*

- Občas píšu slova tak, jak je slyším (let místo led).

*Jo, to se mi občas stane.*

- Nechtěně při psaní zaměňuji podobně znějící slabiky (di, ti, ni / dy, ty, ny).

*No tak to se mi stává.*

- Špatně se mi rozlišují konce jednotlivých vzorů podstatných jmen, pak mám v diktátech chyby.

*Jo, to se mi stává.*

- Někdy mi dělá problémy shoda podmětu s přísudkem (př.: Ti chlapi viděli).

*To se mi občas stane.*

- Nevím vždy přesně, jak rozdělit správně slovo.

*To mi jde, to se mi nestává.*

- Stává se mi, že napíšu více slov dohromady. (např. předložku se jménem: nastole)

*To se mi stává – jo, jo, jo.*

- Dělán chyby při psaní i/y, i v případech, které umím správně odůvodnit.

*To se mi stává.*

- Dokážu se mnohem lépe vyjádřit ústně než písemně.

*Jo, to určitě!*

**Můžeš používat při vyučování nějaké specifické pomůcky (mluvnické tabulky, přehledy vyjmenovaných slov, slovníky, podložky), kteří tví spolužáci nemají?**

*Občas jsem používal podložku, jinak ne.*

**Cítíš se mezi spolužáky dobře?**

*Jo, to určitě.*

**Chodíš do školy rád?**

*Jak kdy.*

### 3.4.2 Rozhovory s rodiči

#### 3.4.2.1 Rozhovor s matkou dívky č. 1

##### **Jak dlouho již studuje Vaše dcera podle IVP?**

*Ježíš, no to já nevím. Od té doby, kdy jsme zařídili ty papíry ohledně té dyslexie. Co já vím – čtvrtá, pátá třída? Nevím.*

##### **Co Vás vedlo k rozhodnutí zažádat o IVP pro Vaši dceru?**

*Protože má nějaké problémy s tím učením. Problémy s těmi i/y, že se jí to motalo.*

##### **Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli k rozhovoru nad IVP Vašeho dítěte (zhodnocení fungování integrace). Jak často se scházíte?**

*Já si myslím, že snad jenom jednou. Tenkrát, když jsem ty papíry dostala. Jinak snad vůbec, nikdy.*

##### **Jak často zasedá integrační komise k hodnocení IVP Vašeho dítěte?**

*Nebyla jsem na ničem a myslím si, že je škoda, že se ohledně toho individuálního plánu víc nemluví. Sice nějaký IVP máme, ale myslím si, že se to skoro vůbec neřeší, zda-li se to vůbec řeší... Sice se trošku přihlíží ve škole, aby měla na něco víc času. Stejně si myslím, že se to zas tak moc neřeší. Nevím.*

##### **Docházíte s dívkou č. 1 (popř. ona sama) ke spec. pedagogovi na nápravy, na nějaká cvičení (ať už do školy či do poradny)?**

*Nějakou chvíli jsme chodili a pak už jsme nechodili, nehledě na to, že paní psychologka pak zemřela. Teď vůbec nevíme, pod koho dál patříme. (Maminka má na mysli školního psychologa, ke kterému docházela dívka č. 1 na pravidelná přešetření. Po náhlém úmrtí zařídila do měsíce škola z PPP dané městské části novou paní psychologku, která již rok pravidelně dochází do školy a plně svoji předchůdkyni nahrazuje. - pozn. autora) Nebyli jsme tam od té doby. Měli jsme se s ní sejít, ale už k tomu nedošlo. Ale jeden čas jsme chodili jednou za měsíc nebo dva do poradny na nějaké ty nápravy, už nevím, proč z toho sešlo.*

##### **Čím jste se podílel/a na tvorbě IVP svého dítěte?**

*To jsem vždy dostala akorát nějaké to vyjádření, ale že bych se na tom podílela...?*

### **S čím jste v IVP svého dítěte spokojena?**

*Jak říkám, nevím, asi moc ne, protože se s nimi málo pracuje. Opravdu dcera nějaké ty úlevy má. Třeba mi řekne, že měla na matematice trochu víc času, že ho ale neměla dostatečně, že to stejně nestihla vypracovat a paní učitelka jí to sebrala. I když to mohla ještě dopočítat, tak už jí to nenechala. Takže si myslím, že se s tím plánem nepracuje podle potřeb dítěte.*

### **Jaký přináší IVP vašemu dítěti užitek?**

*Nevím, no. Snad má trošku víc na některé věci čas.*

### **Pozorujete viditelné zlepšení ve školních výsledcích či docházce po vytvoření IVP? (Jaké?)**

*Že se jí trošku ulevilo. Má na některé věci víc času. Nemusí chodit na tu němčinu. Z té němčiny měla stres. Teď využívá ty dvě hodiny, kdy nemá němčinu, tak, že se na něco připravuje, dělá si úkoly, učí se. To jí vyhovuje.*

### **Je něco, co by se z Vašeho pohledu dalo či mělo na integraci Vašeho dítěte zlepšit? Je něco, co postrádáte?**

*Víc se o tom s tou paní učitelkou bavít, k čemu se vlastně přihlíží... že o tom vlastně moc nevím.*

### **3.4.2.2 Rozhovor s matkou chlapce č. 2**

*Já nevím, jestli víte, že chlapec č. 2 už podle IVP nejede. My jsme se rozhodli to neprodloužit letos v pololetí. Takže vlastně na tento rok ho ještě má, ale v osmé třídě už bude bez něj. (- uvádí matka ještě před rozhovorem- pozn. autora)*

### **Jak dlouho již studuje Vaše dítě podle IVP?**

*Loni a letos. V šesté a sedmé třídě. Ale letos už jsme se rozhodli, že to neprodloužíme, takže příští rok už nebude mít vlastní plán.*

### **Co Vás vedlo k rozhodnutí zažádat o IVP pro svého syna?**

*Dlouho jsme nechtěli, aby nebyl vydělený od ostatních, ale pak nestíhal psaní, byl otrávený a přestal mít rád školu. Viděli jsme, jak se trápí, a také na doporučení učitelů. Tak aby na něj nebyl takový tlak.*

**Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli k rozhovoru nad IVP Vašeho dítěte (zhodnocení fungování integrace). Jak často se scházíte.**

*V tomto školním roce jsme se nesešli ani jednou, pokud myslíte přímo kvůli zhodnocení individuálního plánu.*

**Docházíte s chlapcem č. 2 (popř. on sám) ke spec. pedagogovi na nápravy, na nějaká cvičení (ať už do školy či do poradny)?**

*Ne.*

**Jak často zasedá integrační komise k evaluaci IVP Vašeho dítěte?**

*Co má taková komise dělat? Co to je? Nevím, jestli zasedá. Nezasedá.*

**Jak často se s třídním učitelem stýkáte?**

*Jednou měsíčně, na třídních schůzkách.*

**Podílel/a jste se na tvorbě IVP svého dítěte?**

*Ano.*

**Jste s IVP svého dítěte spokojena?**

*Ano.*

**Jaký přináší IVP vašemu dítěti užitek?**

*Nevím, nemůžu to posoudit.*

**Pozorujete viditelné zlepšení ve školních výsledcích či docházce po vytvoření IVP?**

*Ne, to nepozoruji.*

**Je něco, co by se z Vašeho pohledu dalo či mělo na integraci Vašeho dítěte zlepšit? Je něco, co postrádáte?**

*Zpětně, když to vyhodnotím za ty dva roky, tak větší informovanost v předmětech, kterých se to IVP týká.*

### **3.4.2.3 Rozhovor s matkou dívky č. 3**

*Nevím, jestli Vám bude rozhovor se mnou k něčemu, protože my jsme se domluvily s paní učitelkou, že dcera sice IVP má, ale nejedeme podle něj. Protože se na něj začala příliš často odvolávat a nechtěla pak nic dělat „že ona má IVP, tak přeci nemusí“.*

**Jak dlouho již studuje Vaše dcera podle IVP?**

*No, myslím si od třetí třídy. (Čtyři roky, koncem třetí třídy přestoupila dívka do nynější školy. – pozn. autora)*

**Co Vás vedlo k rozhodnutí zažádat o IVP pro Vaši dceru?**

*Vedlo mě k tomu to, že byly s dcerou problémy, nedokázala se soustředit. Takové logické věci, které s první třídou přichází, u ní nebyly. Byla nepozorná, pořád měla poznámky. Pro mě nepochopitelné chování. Chovala se jinak než ostatní děti, určitým věcem nerozuměla. Byla hrozně roztržitá, nedokázala se soustředit. Psala zrcadlově. Pletla si písmenka a matematiku nezvládala, nerozuměla tomu. Věčné poznámky a věčné informace od paní učitelek, že neudělala to a neudělala to. Pořád zapomínala, ztrácela věci. Tak vlastně ve třetí třídě to vyvrcholilo. To mě přivedlo k rozhodnutí o IVP. Nebylo to ze strany učitelů, ale bylo to ze strany mé.*

**Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli k rozhovoru nad IVP Vašeho dítěte (zhodnocení fungování integrace). Jak často se scházíte?**

*Ted' už se nescházíme vůbec. Ani s dřívější paní učitelkou třídní jsme se nescházeli. Do poradny jsme vždycky šli v podstatě jen proto, aby jí zjistili, co se děje. To bylo vlastně ještě v minulé škole. IVP jsme neřešili. Dostala nějaký papír, ale většinou podle toho učitelé nepracovali. Ten papír byl k ničemu.*

**Byla jste někdy na zasedání integrační komise k hodnocení IVP Vašeho dítěte?**

*Ne, žádná nezasedá, pokud vím.*

**Docházíte s dívkou č. 3 (popř. ona sama) ke spec. pedagogovi na nápravy, na nějaká cvičení (ať už do školy či do poradny)?**

*Ne, ne. S dcerou navštěvujeme akorát psychologa, ale v podstatě to s IVP nemá nic společného, si myslím. K žádným odborníkům nechodí.*

**Čím jste se podílel/a na tvorbě IVP svého dítěte?**

*No, asi ničím. Do individuálního plánu jsem nezasahovala. Ničím jsem se nepodílela. Přečtením si a podpisem. To je asi všechno.*

**S čím jste v IVP svého dítěte spokojena?**

*Spíš to celé bylo o tom, že jsem si myslela, že to dělá schválně. Spíš to bylo pro mě pochopení, že ten její mozek funguje trochu jinak. A bohužel, co měla učitele, než přišla na tuto školu, nikdo z nich ten individuální plán nerespektoval. Nefungovalo to podle plánu. Těžko se na to odpovídá.*

**Kdybyste měla nyní posoudit poslední roky už na nové škole? Ona ten IVP nepotřebuje. Tím, jak tady ta pedagogika funguje. Prostě ten kolektiv a způsob vzdělávání, jak tady funguje, tak ona ten plán nepotřebuje. Její potřeby byly od začátku zohledňované vlastně automaticky.**

**Jaký přináší IVP vašemu dítěti užitek?**

*No, tak v tuto chvíli nic, žádný užitek.*

**Pozorujete viditelné zlepšení ve školních výsledcích či docházce po vytvoření IVP? (Jaké?)**

*Spíš, když jsme zjistili, že má individuální plán, se jí trochu ulevilo. Změnu, přínos? Asi v tom, že se na ní tolik netlačilo. Spíš to bylo z mé strany. Trošku se jí ulevilo, než že by to mělo nějaký větší význam.*

**Je něco, co by se z Vašeho pohledu dalo či mělo na integraci Vašeho dítěte zlepšit? Je něco, co postrádáte?**

*Jelikož ten plán v podstatě teď nepotřebujeme, tak nic, protože my ho nevyužíváme. My o něm víme, víme, kde má dcera slabiny, kde má silná místa. Tak nějak se přizpůsobíme tomu, aby v těch silných místech byla pořád lepší a lepší. Takže IVP pro nás...? Víme o něm, ale nějakým způsobem neovlivňuje její vzdělávání. **Takže v IVP Vaší dcery nejsou žádné změny týkající se charakteru vyučování nebo rozsahu učiva?** Změny učiva ne, ale v určitých věcech změny jsou. Pokud chceme docílit toho, aby něco udělala, tak tam určité změny jsou. Například nesmíme dávat více úkolů naráz, musí u toho člověk být do okamžiku, než to udělá. Změny tam jsou, ale ne vyloženě, že by se měla jinak vzdělávat. Třeba se jí líp píše tiskacím, tak má dovoleno psát tiskacím. Jinak nejsou konkrétní věci dané v tom individuálním plánu.*

#### **3.4.2.4 Rozhovor s matkou dívky č. 4**

##### **Jak dlouho již studuje Vaše dítě podle IVP?**

*Od druhé třídy, nyní je v šesté. Vlastně jenom čtyři roky, protože na předchozí škole, tam jí paní učitelka plán nevypracovala. Oni ji respektovali, ale neměla IVP. (Dívka č. 4 přestoupila do současné školy ve třetí třídě – pozn. autora)*

##### **Co Vás vedlo k rozhodnutí zažádat o IVP pro svoji dceru?**

*Mozkové dysfunkce.*

##### **Jak často se scházíte s třídní paní učitelkou k rozhovoru nad IVP - k jeho zhodnocení? (Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli?)**

*Tak to budu upřímná, prakticky vůbec se nescházíme. V tomto roce jsme se sešli asi dvakrát, dvakrát.*

##### **Jak často zasedáte v integrační komisi k hodnocení a posouzení funkčnosti IVP Vašeho dítěte?**

*Ještě nikdy.*

##### **Jak často se s třídním učitelem stýkáte?**

*Jednou do měsíce jsou třídní schůzky. Když je něco potřeba, prohovořím to.*

##### **Docházíte s dívkou č. 4 (popř. ona sama) ke spec. pedagogovi na nápravy, na nějaká cvičení (ať už do školy či do poradny)?**

*Ne.*

##### **Čím jste se podílela na tvorbě IVP své dcery?**

*Odsouhlasila a připomínkovala. Ještě tam byl předchozí rozhovor s třídní učitelkou.*

##### **Jste s výsledným zněním IVP svého dítěte spokojena?**

*Ano. Připomínkovala jsem nyní i poslední IVP, který se letos tvořil. Měla jsem tam nějaké – nechci říci – výhrady, ale protože paní učitelka ji neznala tolik, tak jsem tam měla nějaké doplňky. (Třída má od září novou třídní učitelku. – pozn. autora)*

##### **Jaký přináší IVP vašemu dítěti užitek?**

*V tom, že zvládá mnohem lépe školu, nemá stres.*

##### **Pozorujete viditelné zlepšení ve školních výsledcích či docházce po vytvoření IVP? (Jaké?)**



*Ano. Nevím, jak to říci. Souvisí to s celým jejím učením, celým vývojem. Nemohu říci nějaké konkrétní výsledky. Díky tomu individuálnímu plánu; ona to všechno lépe zvládá. Asi tak bych to řekla. Například to její psaní. Paní učitelka jí s tím pomáhá, průběžně jí to doplňuje. Ona má dodělaný sešit, nestresuje se. V tom jejím IVP bylo respektováno její pomalé psaní a díky tomu, že jí paní učitelka pomáhá, ona zvládne i tu látku, protože to všechno má.*

**Je něco, co by se z Vašeho pohledu dalo či mělo na integraci Vašeho dítěte zlepšit? Je něco, co postrádáte?**

*Zrovna teď jsem nad tím přemýšlela. Konkrétně teď například měli dějepis, a byť jsem to s paní učitelkou řešila, že je doporučované ústní zkoušení, byť je to napsané v individuálním plánu, tak stejně psala test. Vychází mi z toho, že se učitelé individuálního plánu vždy nedrží. Pro ni je ten písemný projev tak stresující, že se pak nemůže soustředit na látku, kterou umí, a pak to ani pořádně nezvládá napsat. Přesto teď psali zase test. A ona není vedle toho zkoušená ústně. Ostatní pedagogové to nechápou. Máte na mysli písemnou práci, nikoli test na zaškrtnutí správné odpovědi? Ano, ona má odpovídat na otázky z dějpisu. To je pro ni tak zatěžující, jenom ten test vypracovat, že ještě přemýšlet nad těmi událostmi, to se nedá sloučit dohromady. Má to v tom plánu a je to věc, kterou s ní řeším od začátku.*

**Kdybyste se měla znovu rozhodnout, zda nechat vytvořit IVP, dala byste k tomu podnět?**

*Samozřejmě, naprosto jasně. Na tom trvám. Je to důležité, protože bez něho by jí to šlo všechno hůř.*

#### **3.4.2.5 Rozhovor s matkou chlapce č. 5**

**Jak dlouho již studuje Vaše dítě podle IVP?**

*Tak to je otázka hned první, u které nevím, jak to je. Asi tři roky to má. Ještě u bývalé paní učitelky ve třetí třídě ho měl na konci. A pak v nové třídě ještě dva roky, takže dohromady asi tři. Ale možná úplně přesně bych to zjistila ve škole.*

**Co Vás vedlo k rozhodnutí zažádat o IVP pro svého syna?**

*Vlastně upozornění paní učitelky – že bychom si měli o něj zažádat a dojít si na vyšetření, že má nějakou takovou mozkovou dysfunkci. Má dysortografii a dyslexii.*

**Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli k rozhovoru nad IVP Vašeho dítěte (zhodnocení fungování integrace). Jak často se scházíte?**

*Jednou, někdy na začátku školního roku. Žádná pravidelnost v tom není, ale vidíme se s třídní učitelkou na třídních schůzkách. Když je něco v nepořádku, tak si to řekneme. Takže by se také dalo říci, že jednou za měsíc. Ale že bychom měli pravidelně zvlášť schůzky k IVP, to ne.*

**Jak často zasedá integrační komise k hodnocení IVP Vašeho dítěte?**

*Nikdy jsem na takové komisi nebyla.*

**Jak často se s třídním učitelem stýkáte?**

*Jednou za měsíc na třídních schůzkách.*

**Čím jste se podílel/a na tvorbě IVP svého dítěte?**

*Poprvé vlastně ne, ta první paní psychologka, která ve škole byla, ta to vymyslela a já jsem ho jenom podepsala. Až s naší současnou třídní učitelkou jsme plán vlastně domýšleli společně. Takže jsem byla účastná toho.*

**S čím jste v IVP svého dítěte spokojena?**

*S plánem jsem spokojená. Popravdě mě ani nepřijde, že by v tomu čení byl nějaký rozdíl. Například ten první IVP byl takový, že jsme se dohodli, že toho syn nebude tolik psát, ale já si myslím, že on nakonec stejně píše zase všechno. Ale já jsem spokojená. Nemůžu říci, že bych byla nějak nespokojená. Nepřijde mi, že by nějak strádal, nebo že by to nějak nestíhal kvůli tomu.*

**Jaký přináší IVP vašemu dítěti užitek?**

*Asi že není v nějakém presu, že by měl pocit, že něco nezvládá. Ale vzhledem k té pedagogice ve škole, si myslím, že by stejně v presu nebyl. Na normální základce by to byl asi problém.*

**Pozorujete viditelné zlepšení ve školních výsledcích či docházce po vytvoření IVP? (Jaké?)**

*Že by měl můj syn vyloženě nějaké zlepšení, to mi nepřijde. Myslím, že je to vždycky o tom, že s ním doma sednu a něco s ním dělám. Když je to individuální. Ani si nemyslím, že by v možnostech třídní paní učitelky bylo se*

*mu nějak víc věnovat. Na třídních schůzkách se hodně potýkáme s tím, že děti dohromady dost zlobí. Náš chlapec č. 5 má třeba speciálně pocit, že on moc nezlobí, ale zlobí také. Takže si ani nedokážu představit, jak by ještě paní učitelka s ním něco speciálně dělala než to, že má třeba ty psací úlevy, že toho nemusí tolik psát. Že by tam konkrétně u něj docházelo k nějakému zlepšení, to ne. Jediné zlepšení může mít, když s ním já doma budu trochu něco dělat. Pak tam vidím zlepšení. Pravidelná cvičení, ta bohužel vždycky ztroskotají na té pravidelné domácí práci. Někdo by to s ním měl každý den dělat, což u nás doma není úplně... My jsme to chvíli dělali, pak tam nějaké zlepšení je. Můžu říci, že to nespadne zase dolů. Takže se třeba naučil psát háčky a čárky. Teď jsme byli zase u paní psycholožky, takže jsme se domluvili, že s ním přes prázdniny budeme něco víc dělat. Je tam vždycky víc problém v té rodině, než v té škole.*

**Je něco, co by se z Vašeho pohledu dalo či mělo na integraci Vašeho dítěte zlepšit? Je něco, co postrádáte?**

*Možná nějaká ta důslednost. Kolikrát jsme se na něčem dohodli, že bude odevzdávat nějaké úkoly, že to bude paní učitelka kontrolovat, že bude psát nějaké věty, ale vlastně to bylo takové – my jsme to pak třeba neudělali, paní učitelka to také neudělala. Když se to pak neodehrálo, ať z jedné nebo z druhé strany, nic se nestalo. Nechci to házet na paní učitelku. Že něco nezkontroluje nebo že ho nepřitlačí, aby toho víc udělal. Ale tak mi to přijde, že by byla možná dobrá větší důslednost v tom, co má syn dělat.*

### 3.4.3 Rozhovory s třídními učitelkami

Učitelky byly v úvodu rozhovoru upozorněny na anonymitu dodržovanou v celém výzkumném projektu a požádány, aby se zdržely konkrétních jmen. Toto vymezení se ukázalo jako neefektivní a bráničím plynulosti rozhovoru, proto byla konkrétní jména ve výsledném přepisu nahrazena pro účely výzkumného šetření zvolenými krycími čísly (dívka č. 1 apod.).

#### 3.4.3.1 Rozhovor s třídní učitelkou dívky č. 1 a chlapce č. 2

##### **Kolik máte integrovaných žáků ve třídě?**

*Pět žáků s IVP a jednoho bez plánu.*

##### **Kolik z nich má diagnózu dysortografie?**

*No to takto z hlavy úplně přesně nevím... Dyslexii mají všichni. Na to bych potřebovala vidět jejich dokumenty, protože já s nimi pracuji jako s dyslektiky. Ono je to tak spojené (dyslexie, dysortografie...), že je to pro mne formální stránka, jestli mají přímo dysortografii potvrzenou. Chlapec č. 2 to nemá určitě, ten nemá potvrzeno téměř nic, tam chtěli IVP hlavně rodiče, aby se nemusel učit jazyky, a pak tam zbývá... (Paní učitelka vyjmenovává konkrétní žáky a mezi nimi i dívku č. 2. – pozn. autora.) a ti to mají tak nějak spojené ty poruchy.*

##### **Kdo vypracovává jejich IVP?**

*Já.*

##### **Máte k dispozici někoho, kdo by Vám s vypracováním IVP pomohl, (kdo se na tvorbě IVP podílel)?**

*Ne.*

##### **Zohledňovala jste při tvorbě IVP těchto dvou dětí konkrétně projevy dysortografie?**

*To je zajímavé, že se ptáte zrovna na tuto poruchu... (smích – pozn. autora), protože já jsem ji spojila dohromady s tou dyslexií, takže všechny tři děti, které mají dyslexii... samozřejmě, že ano! Zohledňovala jsem projevy jejich poruchy.*

*Já to budu brát, jak jsem s nimi pracovala jako s dyslektiky, pro mě je to podobné hodně.*

**Je v IVP zaznamenáno, podle čeho bude žák hodnocen a čeho má konkrétně v daném roce dosáhnout (cíle a kritéria)?**

*Je to tam zaznamenáno v té obecné rovině – že bude hodnocen tou úlevou. Že nebude jako ostatní děti, ale že bude mít tuto úlevu. Má vlastně miň práce než ostatní děti. A konkrétní cíle, kterých má žák dosáhnout, tam nemám. Je tam, co nemusí žák dělat, ale že by se měl v něčem zlepšovat, v čem konkrétně, to tam vypsáno není.*

**Jak často měníte během školního roku IVP (jak často jej revidujete, upravujete)?**

*Vždy podle data, do kterého IVP platí. Podle platnosti posudku z poradny. To bývá na rok, na dva roky. Do té doby plány nijak neupravuji.*

**Vedete písemné záznamy o postupu a výsledcích integrace (portfolio žáka, kopie materiálů, doklad konkrétní práce s žákem...)?**

*Ne, že bych si něco někde písemně zaznamenávala, to nedělám.*

**Jak často a jakou formou hodnotíte průběh integrace?**

*Co se do IVP napíše, tak to se dělá. Já nepišu IVP jen tak pro formu, takže plány plní svoji roli. Ale jestli se ptáte, jak často to hodnocení probíhá? Občas se nad tím zamyslím, ale spíš nad otázkou, jestli konkrétního žáka zrovna necpu, kam nepatří, zda po něm nechci něco víc. Tím, že znám ty děti tak dlouho, tak si písemné výstupy nedělám, ale přemýšlím o tom. Zvláště v českém jazyce, kterého se to týká.*

**Co je pro Vás z hlediska třídního učitele u integrace nejtěžší?**

*Spíš nejnáročnější na čas. To je například příprava jiného testu než ostatním.*

**Jste s průběhem integrace spokojená?**

*Tak asi ano, tam to nijak neskřípe.*

**Je něco, co v podmínkách školy úspěšnou integraci znemožňuje, brání ji, ztěžuje, nebo co zkrátka vnímáte jako přitěžující okolnost?**

*Měla jsem pořád nedostatek materiálů, musela jsem si půjčovat. Z druhé části školy jsem si napůjčovala spoustu pracovních sešitů, ale nebyly přizpůsobené našemu typu výuky. Integrace se týká hlavně prvního stupně, na druhém stupni*

*už to je spíš formou nějaké úlevy. Takže ty materiály, člověk všechno nakonec dělá sám.*

**Máte s chlapcem č. 2 a dívkou č. 1 nějaké individuální hodiny?**

*Letos, myslíte, v té sedmé třídě? Nemám. Ani jsem nemívala dřív.*

**Mají v podkladech k IVP doporučenou reedukaci (nápravná cvičení, cvičení na posilování SPU) v rámci školy?**

*Pokud má chlapec č. 2 diagnostikovanou dysortografii, jak říkáte, tak tu potřeboval na první stupeň. Rodiče odmítali tenkrát jít do poradny, to je období, kdy se děti učí vše podstatné, učí se číst a psát. A on byl v té poradně až v šesté třídě. Takže v jeho případě je to formalita. Ten proces, který měl probíhat, neproběhl na prvním stupni. Rodiče říkali, že ho mám nechat být a nic s ním nedělat. Teď jsem se rozčílila. Zopakujte mi ještě jednu otázku. Zda měli nápravná cvičení? Ano na prvním stupni, a sice s asistentem pedagoga, který na škole působil v té době. Ale bylo to postaveno na dobrovolnosti, takže tam nemuseli chodit. To se týká dívky č. 1. **Takže nyní reedukaci nemají?** Ne. Na druhém stupni nevím, co by s nimi dělali. Psaní už proběhlo. Toto je otázka prvního stupně přece. Ty nápravy. Pak už se to usadí, jakoby zkostnatí, druhý stupeň už s tím nic nenadělá. To už je vše zautomatizované. Jen hlídám tempo, aby toho nepsali hodně, nebo aby byly informace zaznamenány spíš formou tabulky než opisování. Zdá se mi bezpředmětné toto na druhém stupni řešit, zvláště v sedmé třídě.*

**Působí na škole speciální pedagog?**

*Ano, nebo je to poradce?*

**Jsou (máte) stanovena konkrétní kritéria pro evaluaci průběhu a výsledků integrace?**

*Ne. Někteří žáci měli na prvním stupni ty hodiny s asistentem pedagoga. Tam udělali, co udělali. Ale abych měla nějaké kritérium, že chci, aby například chlapec č. 2 dosáhl nějakého háčku, když nevím přesně, v čem ta porucha spočívá... to je nesmysl.*

**Jste proškolená ve speciální pedagogice, máte nějaký kurz pro nápravu (reedukaci) SPU?**

*Ano, byla jsem z vlastní aktivity. Takový krátký kurz, jak pracovat s IVP. A pak jsem byla na ročním kurzu léčebné pedagogiky, ale to asi nemáte na mysli.*

**Mohla byste říci, v čem spočívá dysortografie?**

*V současné době toto téma tolik neřeším. Kdybyste se mě zeptala na prvním stupni, tak vám to povím přesně. Teď, když to zkusím naformulovat: Je to vlastně porucha psaní, kdy oni nejsou schopni dodržovat tu grafickou podobu správně. A ještě tam může být to vynechávání písmen, ale to je spíš spojené s tou dyslexií? Už ty detaily nevím, dřív jsem to věděla přesně.*

**Umíte odlišit specifické chyby dysortografické od nespecifických? (např. v diktátě)**

*S tím pracuji v diktátech, takže bych řekla, že ano. A hlavně, teď už to skoro nedělají. Dívka č. 1 už skoro nevynechává.*

**Máte pocit/doklad o tom/ představu, zda se projevy dysortografie u dětí zlepšují, stagnují či zhoršují?**

*Zlepšují, určitě, s věkem se to úžasně zlepší.*

**Vidíte IVP jako přínosné? (V čem?)**

*Ano. Hlavně rodině jsou přínosné. Díky nim je rodině jasné, co po dítěti chceme, v čem má úlevu. Aby nezůstávaly nějaké nejasnosti. A je to úleva pro dítě, které není stresované tím, že se po něm chce něco, na co nemá. Všechno je příjemnější – usnadnění vyučování. Abych žáka nestresovala na něčem, kde nemá možnost podat nějaký výkon, nechtěla po něm stále maximum.*

**Zlepšil se prospěch integrovaných žáků po vypracování IVP? (v ČJ, AJ, NJ)**

*Určitě ne. To by znamenalo, že jsem s jejich poruchami vůbec nepracovala, před napsáním IVP. Já jsem to vždy zohledňovala. A také nemáme prospěch<sup>4</sup>. A na prvním stupni jsem tyto záležitosti vůbec nehodnotila.*

**3.4.3.2 Rozhovor s třídní učitelkou dívky č. 3 a 4**

**Kolik máte integrovaných žáků ve třídě?**

*- Tak, když to spočítáme, tak jich je tam...pět.*

---

<sup>4</sup> Podle švp dané části školy jsou žáci všech tříd hodnoceni slovně. – pozn. autora

**Kolik z nich má diagnózu dysortografie?**

*- Asi jenom dívka č. 4, ne? Takže jedna.*

**Kdo vypracovává jejich IVP?**

*Plány vypracovává na naší škole třídní učitel, to znamená - já.*

**Máte k dispozici někoho, kdo by Vám s vypracováním IVP pomohl, (kdo se na tvorbě IVP podílel)?**

*Ano, to jsem měla. Na vypracování se podílel školní psycholog, třídní učitel a výchovný poradce.*

**Zohledňovala jste u žáků s IVP konkrétně projevy SPU – dysortografie?**

*Ted' si nejsem jistá – dysortografie, to je ta porucha se čtením psaného textu, anebo s přepisem? S přepisem, vidíte, tak to jsem zohledňovala, ano.*

**Je v IVP zaznamenáno, podle čeho bude žák hodnocen a čeho má konkrétně v daném roce dosáhnout (cíle a kritéria)?**

*Ne, takto konkrétně to tam není.*

**Jak často měníte během školního roku IVP (jak často jej revidujete, upravujete)?**

*No, vůbec. V průběhu školního roku zůstávají, jak byly napsané.*

**Vedete písemné záznamy o postupu a výsledcích integrace (portfolio žáka, kopie materiálů, doklad konkrétní práce s žákem...)?**

*Písemné záznamy o postupu integrace, ani o jejích výsledcích nevedu.*

**Jak často a jakou formou hodnotíte průběh integrace?**

*Na vysvědčení a s rodiči v pohovorech ústních – jednou za půl roku.*

**Co je pro Vás z hlediska třídního učitele u celého procesu integrace nejtěžší?**

*Asi ten čas navíc, který tomu člověk musí věnovat.*

**Jste s průběhem integrace spokojená?**

*Ano.*

**Je něco, co podle Vás integraci znemožňuje nebo ji brání, ztěžuje její podmínky, nebo co vnímáte jako přitěžující okolnost?**

*Když potřebuje dítě asistenta, je například těžké jej pro něj získat, ale to nemluvím právě o dívkách č. 3 a 4. Poradna by asistenta doporučila, ale je pod*



*tlakem, prý mají počty dětí, kterým doporučují asistenta, omezit, nejsou na ně peníze. Je to tajný tlak shora.*

**Máte s žákyněmi nějaké individuální hodiny?**

*Osobně s nimi nemám individuální hodiny a ani je žákyně nemají s jiným učitelem.*

**Mají žákyně doporučenou reedukaci (nápravná cvičení, cvičení na posilování SPU) v rámci školy?**

*V podstatě ne, nemají.*

**Působí na škole speciální pedagog?**

*No ano, jestli je to ta paní ..., tak asi ano.*

*(Jde o konkrétní jméno výchovné poradkyně, která na téže škole dříve zastávala funkci školního speciálního pedagoga. Mnoho učitelů ji stále nazývá speciálním pedagogem. Pozn. autora)*

**Jsou (máte) stanovena konkrétní kritéria pro hodnocení průběhu a výsledků integrace?**

*Nestanovila.*

**Jste proškolená ve speciální pedagogice, máte nějaký kurz pro nápravu (reedukaci) SPU?**

*Kurz nemám. Dříve jsem studovala speciální pedagogiku, ale to už se samozřejmě zapomene za ty roky.*

**Víte, v čem spočívá dysortografie?**

*Myslím si, že ano.*

**Znáte specifické projevy dysortografie? Umíte odlišit specifické chyby od nespecifických.**

*Myslím si také, že ano.*

**Máte pocit/doklad o tom/představu, zda se projevy dysortografie u dětí zlepšují, stagnují či zhoršují?**

*Myslím si, že se projevy s postupem věku u dívek č. 3 a 4 určitě zlepšují. Když se na dívky netlačí, tak to může být vždy lepší. Ale konkrétní doklady o tom nemám. Dívka č. 3 už se nejeví jako dítě, které by potřebovalo individuální plán. Ale to byste musela konzultovat s učitelem, který je učí český jazyk.*

**V čem vidíte přínos IVP?**

*Plány vidím určitě jako přínosné, děti se neocitají pod tlakem látky a běžných nároků. A když jsou nároky zohledněné, mohou se v klidu soustředit na to, co je v učivu podstatné.*

**Zlepšil se prospěch integrovaných žáků po vypracování IVP? (v ČJ, AJ, NJ)**

*Na to nedokážu odpovědět. Jsem jejich třídní učitelkou teprve tento rok a IVP měly vypracované už dříve, tak to nemohu posoudit, ale doufám, že ano.*

### **3.4.3.3 Rozhovor s třídní učitelkou chlapce č. 5**

**Kolik máte integrovaných žáků ve třídě?**

*Dva.*

**Kolik z nich má diagnózu dysortografie?**

*Jeden.*

**Kdo vypracovává jejich IVP?**

*Třídní učitel, já.*

**Máte k dispozici někoho, kdo by Vám s vypracováním IVP pomohl, (kdo se na tvorbě IVP podílel)?**

*Ano. Když jsem psala první IVP, tak mi informace k tomu, jak to napsat, dala výchovná poradkyně. Pak už jsem jej psala sama, ale od ní jsem dostala informace, co by měl plán obsahovat – strukturu IVP. Vycházela jsem pak z těch odborných posudků.*

**Zohledňovala jste v IVP chlapce č. 5 konkrétně projevy dysortografie?**

*Přímo v IVP? Ano.*

**Je v IVP zaznamenáno, podle čeho bude žák hodnocen a čeho má konkrétně v daném roce dosáhnout (cíle a kritéria)?**

*Ne.*

**Jak často měníte během školního roku IVP (jak často jej revidujete, upravujete)?**

*Záleží, jak dlouho platí odborný posudek. Takže jednou ročně. Teď budu vypracovávat nový zase od září.*

**Vedete písemné záznamy o postupu a výsledcích integrace (portfolio žáka, kopie materiálů, doklad konkrétní práce s žákem...)?**

*U chlapce č. 5 ne, takže písemné záznamy o výsledcích si nevedu. Neshromažďuji ani kopie materiálů nebo jiné doklady. Žák sám doma pracuje, respektive pracoval s maminkou, takže si vedl sešity o tom, co dělali. Ale já záznamy nevedu. Vedla jsem je na začátku, ale protože jsme nepracovali s žákem společně, domluvily jsme se s maminkou, že je povedou doma. Takže já žádné portfolio nevedu, ale oni prakticky ano.*

**Jak často a jakou formou hodnotíte průběh integrace?**

*Integraci nehodnotím nikde, žádnou formou.*

**Co je pro Vás z hlediska třídního učitele u integrace nejtěžší?**

*Celkové zohledňování daného žáka při jednotlivých činnostech během vyučování. Kdy má porucha opravdu vliv na jeho vědomosti, na jeho práci. Toto rozlišování.*

**Jste s průběhem integrace spokojená?**

*Ano.*

**Je něco, co podle Vás integraci znemožňuje, ztěžuje její podmínky, zkrátka, co vnímáte jako přitěžující okolnost?**

*Asi nic.*

**Máte s chlapcem č. 5 nějaké individuální hodiny?**

*Ne.*

**Mají žák doporučenou reedukaci (nápravná cvičení, cvičení na posilování SPU) v rámci školy?**

*Měl ji doporučenou, ale s psychologem, který odborný posudek psal, bylo domluveno, že budou cvičit doma s maminkou, případně budou chodit do poradny. Přímou ve škole - ne. Toto určitě probíhalo, tedy dva, tři měsíce zpátky nápravná cvičení ještě doma cvičili, ale nejsem si jista, zda probíhají stále.*

**Působí na škole speciální pedagog?**

*Ano.*

**Jsou (máte) stanovena konkrétní kritéria pro evaluaci průběhu a výsledků integrace?**

*Ne.*

**Jste proškolená ve speciální pedagogice, máte nějaký kurz pro nápravu (reedukaci) SPU?**

*Ne.*

**Víte, v čem spočívá dysortografie?**

*Myslím, že ano.*

**Znáte specifické projevy dysortografie? Umíte odlišit specifické chyby od nespecifických.**

*Myslím, že konkrétně u chlapce č. 5 ano, protože u něj už člověk pozná, kdy konkrétně se jedná o tu dysortografii, ale nevím, zda bych toho byla schopná u všech žáků.*

**Máte představu o tom, zda se projevy dysortografie u chlapce č. 5 zlepšují, stagnují či zhoršují? (Čím je představa doložena?)**

*Myslím si, že spíš stagnují. Ale přesně to nevím. To budu vědět brzy, protože chlapec č. 5 byl asi před 14 dny u školní psychologky opět přešetřen. Měla by mi dát zprávu. Během roku nebyl jinde, takže podloženo to nemám.*

**V čem vidíte přínos IVP?**

*IVP vidím jako přínosné všeobecně. Hlavní přínos? Když u žáka probíhá reedukace, že se jí plně věnuje, že může dojít k nápravě té specifické poruchy.*

**Zlepšil se prospěch chlapce č. 5 po vypracování IVP? (v ČJ, AJ, NJ)**

*Ne, je to pořád stejné.*

### 3.4.4 Rozhovor s výchovným poradcem

#### **Jak dlouho již pracujete na této škole?**

- *Na této škole pracuji devět let.*

#### **Jakou pozici zde zastáváte?**

- *Jsem na pozici učitelky prvního stupně s tím, že mám k tomu ještě speciální pedagogiku a výchovného poradce na prvním stupni. Nejdřív jsem dělala speciálního pedagoga a teď posledních, tuším, pět let jsem vyměnila speciálního pedagoga za výchovného poradce, takže ta práce se změnila z práce s dětmi na práci s dokumenty, jednání s rodiči a žáky a vedením školy. Takže oficiálně jsem nyní výchovný poradce pro první stupeň. (Škola má dva výchovné poradce.)*

#### **Jaké je Vaše vzdělání, aprobace?**

- *Aprobace: Učitelství – Speciální pedagogika na speciálních školách a základních školách.*

#### **Mohla byste popsat, jaký je univerzální postup pro případ, že by někdo měl podezření na SPU u žáka této školy?**

- *Většinou podnět vychází od rodiče nebo od třídního učitele, nebo se dohodnou společnými silami a ten první impuls jde většinou ke mně. Přeze mne se objednávají do pedagogicko-psychologické poradny, kde se získává termín na vyšetření. Na podkladě výsledků vyšetření se škola zařídí podle toho, jaký ten výsledek je. Pokud dopadne tak, že je podkladem pro integraci a práci se žákem se specifickou poruchou učení nebo se speciálními vzdělávacími potřebami, tak se potom vypracovává IVP. Rodiče si o IVP musí zažádat. Plán se vypracuje. Poté jej ředitel odsouhlasí, schválí. Samozřejmě, třídní učitel by měl s tím žákem pracovat i v rámci vyučovacích hodin trošku jinak, přizpůsobit vyučování poruše nebo speciální potřebě žáka.*

#### **Jak se daří tento postup v praxi naplňovat? Je bezproblémový, nebo v něm vidíte nějaká slabá místa?**

- *Ten základní postup, bych řekla, běží docela dobře. Tam se problémy moc nevyskytují. Problémem může být, že by třeba škola potřebovala vyšetřit žáka a třídní učitel měl silnější podezření než rodič. Tam může být drobné úskalí –*

domluvit se s rodičem a získat si ho na svoji stranu, přesvědčit ho o nutnosti potřeby vyšetření, ale jinak bych v tomto ohledu práci s IVP neviděla moc problematickou. Ještě se stává, že rodiče nesouhlasí s programem vypracovaného IVP. Stalo se to za dobu, co tu práci dělám, asi dvakrát, takže jsme nějakým kompromisem došli ke společnému závěru. Něco jsme přepracovali, něco změnili a o něčem jsme zase přesvědčili rodiče a získali je na svoji stranu. Většinou jsme se vždy domluvili. **Je velké množství těch případů, které jste zmiňovala - kdy jsou učitelé přesvědčeni o potřebě vyšetření, ale k žádnému nedojde vzhledem k tomu, že si to rodiče nepřejí?** Moc často se s tím nesečkávám. Většinou s tím rodiče souhlasí a jdou ve šlépějích školy. Dokonce jsou časté i případy, že předběhnou učitele a vyšetření si domlouvají sami. Řekla bych, že dnes jsou docela dobře informovaní rodiče a tím, že vlastně máme i na webových stránkách školy krátký manuál, jak postupovat nebo co je potřeba: kontakt na pedagogicko-psychologickou poradnu a školního psychologa, tak si rodiče docela umí dobře poradit sami.

#### **Kdo tvoří IVP, kdo je za něj zodpovědný?**

- Individuální vzdělávací plán by měl tvořit třídní učitel, který zná nejlépe žáka; nejlépe ve spolupráci s výchovným poradcem, s rodiči – říkáme tomu taková triáda, a zodpovědný je za něj ve finále úplně nejvíc pan ředitel. Ten jej za školu zastřešuje. Ale samozřejmě plnění a kontrolu by měl vykonávat zase spíše třídní učitel a výchovný poradce, protože k tomu mají blíž.

#### **Čtete všechny napsané IVP, kontrolujete jejich náplň?**

- Čtu. Měla bych mít čas kontrolovat jejich náplň. Přečtu je, ale úplně přesně, při počtu třiceti pěti IVP na škole, o nich do puntíku představu nemám.

#### **Jaké jsou povinnosti speciálního pedagoga či výchovného poradce, je mezi těmito pozicemi nějaký rozdíl?**

- Speciální pedagog by měl spíše pracovat s tím konkrétním žákem, který má nějakou speciální potřebu – pomoci mu při nápravách, kdežto výchovný poradce zajišťuje takové to pozadí, které vede k zjištění diagnostiky poruchy a zajišťuje takové to zázemí. Spolupracuje se speciálním pedagogem, s třídním učitelem, s vedením školy, aby náprava a speciální péče probíhala tak, jak

správně má. Ale bohužel ne vždy se podaří zajistit speciálního pedagoga a zajistit úplně odpovídající péči. Někdy tuto práci suplují třídní učitelé, kteří jsou proškoleni. Mají kurz speciální pedagogiky nebo poruchy učení, mají takové ty několikahodinové kurzy navíc. **Když Vy jste teď výchovným poradcem, znamená to, že škola oficiálně speciálního pedagoga nemá? Oficiálně ne. Jsou to dva velké úvazky a nedá se to moc sloučit pracovní dohromady.**

**Je pozice, v které nyní jste, spojena se zvýšením platu?**

- Měla by být, ale vzhledem k tomu, že ještě nemám úplně dokončené vzdělání v rámci výchovného poradenství... u mě konkrétně k tomu nedošlo, ale měla by být.

**Odpovídá navýšení platu nárůstu Vámi reálně odpracovaných hodin?**

- V úvazku mám na výchovné poradenství dvě hodiny týdně, z čehož jenom hodinu a půl věnuji na konzultaci se školním psychologem. Tam není vůbec zahrnut čas na jednání s rodiči, přípravu IVP, jejich aktualizaci, kontrolu, přípravu integračních komisí, různých sezení. Takže to výchovné poradenství pohltí víc času, než jaký je předepsaný úvazek.

**Daří se Vám vykonávat práci VP tak, jak byste si představovala, že je to vzhledem potřebám žáků (rodičů, pedagogů a celkově školy) třeba?**

- Mám laťku hodně vysoko. Snažím se to vykonávat, co nejlépe to jde, ale pořád vidím, že jsou tam skulinky. Ale to asi není o mně, ale celkově o organizaci a legislativě, o věcech daných legislativou, ve kterých člověk trošičku plave, i když by rád zajistil třeba speciálně pedagogické centrum při škole, které by zastřešovalo nejenom výchovné poradenství, ale i třeba speciálně pedagogickou péči. To jsou otázky, které jsou trošičku na úrovni mé fantazie. Ne vždy se dají uskutečnit, protože je to právě otázka předpisů, norem, peněz a vlastně pravidel daných shůry... **Takže za největší překážku bránící práci (když člověk vidí ty potřeby) pokládáte zákony a finanční otázku? Taky. Asi i čas. Tím, že k tomu člověk ještě vykonává svoji práci – profesi učitelkou, tak toho času dost nezbyvá. Jsou to dvě cesty. Cesta učitele a cesta výchovného poradce, které se těžko kříží. Pokud si chce po nich člověk vyšlapovat pohodlně, tak to zabere docela dost času.**

**Co pokládáte za největší překážky bránící Vám vykonávat tuto práci, jak byste si představovala? (Co Vám v tom brání?)**

- *Co už bylo řečeno.*

**Chodí za Vámi učitelé s žádostí o radu – jak často?**

- *Chodí. Stává se, že se přijdou jen poradit, jak postupovat při řešení některých problémů při práci se třídou, při jednání s rodiči, s vedením, zda bych se třeba nepokusila prosadit nějakou myšlenku, nějaký způsob nové varianty při vzdělávání integrovaných žáků a tak. Neříkám, že každý týden, ale většinou jeden – dva případy za týden jsou.*

**S čím potřebují nejčastěji pomoci TU při tvorbě IVP.**

- *Spíš si potřebují utřídit obsah závěru vyšetření a tomu uzpůsobit obsah vzdělávacího plánu, protože přečíst si odborný posudek z pedagogicko-psychologické poradny je jedna věc a vypracovat odpovídající vzdělávací plán pro žáka je věc druhá. Ještě se musí IVP přizpůsobit vzdělávacímu plánu školy. Na škole navíc máme různé vzdělávací větve, takže to tak „kloubíme“ dohromady. Myslím, že se nám to ve finále daří, vždy se zdárně domluvíme, dojdeme k výsledku, který potřebujeme.*

*Někdy se třídní učitelé přicházejí poradit, co konkrétní diagnostika znamená, co to pro ně v práci (v tom konkrétním případě) obnáší, jak mají přizpůsobit svůj přístup k danému žákovi, co si mohou dovolit, co by neměli, co by měli tolerovat, je-li ve třídě např. žák s ADHD, a k tomu má ještě poruchu učení. Na druhém stupni se setkávám s tím, že je často problém, pokud je doporučeno uvolnění uprostřed hodiny. Dá se mazat tabule, nebo zkrátka vymyslet i pro druhostupňového žáka taková činnost, aby se uvolnil a byl pak schopen se zase soustředit na práci dál, obzvlášť v těch hlavních předmětech, kdy je soustředění náročnější.*

**Radíte také rodičům, máte s nimi v rámci tvorby IVP jako VP schůzky.**

- *Ano.*

**Mají učitelé představu, že byste jako bývalý SP, nyní VP měla zastat u dětí se SPU nápravu, je-li z PPP doporučena konkrétní časová dotace na individuální reedukaci?**



- *To asi učitelé představu nemají, protože já teď nejsem v pozici speciálního pedagoga. Velmi bych si přála mít speciálního pedagoga na škole jako osobu, která by nám pomohla, protože integrovaných žáků máme hodně, takže pozice speciálního pedagoga by se u nás vyplatila, ale bohužel nejsou prostředky, jak finanční, tak ..., nedaří se nám ani formou grantů, tu pozici na škole získat.*

**Je na škole někdo takový, kdo by byl pro tento úkol určen a vzdělán? Kdo by mohl žákům reedukaci, pokud ji májí doporučenou v individuální formě od PPP, poskytnout?**

- *Vlastně úplně konkrétně není, protože tuto funkci zastávají třídní učitelé. Bud' prošli nějakým školením, nebo si reedukaci ve spolupráci se mnou provádějí podle svého.*

**Vedete ještě stále kroužek náprav pro děti se SPU?**

- *V rámci školy byl kroužek se jménem logopedická náprava, který se věnoval žákům s poruchami učení a integrovaným žákům.*

**Máte pocit, že se Vám dařilo v rámci tohoto kroužku SPU jednotlivých žáků zmírnit či účinně reedukovat?**

- *Zmírnit možná ano, ale nejsem přesvědčená o tom, že to byla přímo náprava, kterou bych si představovala. Mnohem vhodnější způsob nápravy by byl v rámci speciálního pedagoga, který by měl možnost si vyzvedávat žáky přímo z hodin českého jazyka, čtení a aktuálně by s nimi mohl probírat látku, kde mají problém, a přizpůsobit výuku nebo nápravu jejich konkrétní potřebě, což se bohužel neděje.*

**Máte přehled o tom, v jakém stavu jsou aktuální IVP žáků?**

- *Většinou běží. Teď bylo pololetí, takže probíhaly takové kontroly plnění IVP při pedagogické radě, teď by měla proběhnout čtvrtletní kontrola plnění. Většinou to provádějí třídní učitelé. Ale oficiálně by měla zasednout integrační komise, což se koná u žáků, kteří mají asistenta pedagoga a vážnější poruchu. U žáků, kteří mají IVP na poruchy učení, tam se to tak pravidelně neděje. **Jak probíhá kontrola třídním učitelem?** Třídní učitel by měl zapsat, zda je IVP plněn, jak časově, tak obsahově, případně ho aktualizovat – doplnit, co se splnilo navíc, kterou aktuální látku je třeba doprocvičit. **Na to je speciální dokumentace?** V IVP je kolonka pro dodatečné úpravy časového plánu*

*a učiva a jsou zde i kolonky pro doporučení dalšího vzdělávání žáka. Aktualizace se doplňuje přímo do určené kolonky v IVP.*

**Existují nějaké vnitřní stanovy školy či směrnice, které by usnadnily TU tvorbu IVP?**

*- Je vypracovaný manuál na tvorbu IVP. Na předloňské týmové sborovně bylo s panem ředitelem takové povídání o tvorbě IVP. Měla jsem tam asi hodinový blok na toto téma před začátkem školního roku. Pokud nastane nějaký problém, přicházejí učitelé za mnou a řešíme to za pochodu. Většinou sedáme společně a IVP společně vytvoříme.*

**Jaká fungují ve škole opatření zajišťující, že se s žáky pracuje opravdu podle IVP?**

*- Zasedají kontrolní integrační komise, v jejichž čele je pan ředitel, dále výchovný poradce, třídní učitel a rodič. Shrne se zpětně dané období – co se splnilo, co se nepodařilo – a nastíní se, jak bude vzdělávání integrovaného žáka pokračovat do budoucna. **Kolik takových integračních komisí v tomto školním roce zasedlo?** Tak už určitě, počítám, čtyři, pět.*

**Stěžují si někdy učitelé na nedostatek podkladů či vzdělání – zkrátka na vlastní nekompetentnost v práci s žáky se SPU?**

*- Myslím, že ani ne. Většinou ví učitel dopředu, zhruba před prázdninami, jednak počet žáků, kteří ho čekají, jednak i jací žáci to jsou – s jakými vzdělávacími potřebami. Máme čas se na ně připravit. Je pak už na učitelích, zda mají chuť si nastudovat odbornou literaturu navíc nebo se na práci s žákem připravit. Musím říci, že jsem se zatím vždy setkala s tím, že to všichni brali zodpovědně a sehnali si nejenom odbornou literaturu, ale i informace přes internet a konzultace s rodiči. Pracujeme i se speciálně pedagogickými centry, čili chodíme tam na konzultace. U dětí v první třídě chodíme ještě v rámci předškolní výchovy takového žáka poznat i do mateřské školky. Já osobně si zvu takové žáčky do školy předem a trávím s nimi tady nějaký čas, aby si na tu školu zvykli, a pokud vím, že budou ve třídě, kterou budu mít já, tak aby poznali mě, znali mou osobu, než do školy vstoupí. Zatím se mi to vždy osvědčilo. Už mě trošku znají ze setkání před tím a taková ta obava a strach při vstupu prvního září do školy u nich opadá.*

**Vy vycházíte u všeho ze situace prvního stupně. Máte nějakou představu o druhém stupni z pohledu výchovného poradce?**

*- No, tam je to trochu specifitější. Některé poruchy se během školní docházky stabilizují. Žáci se s poruchami naučí nějakým způsobem pracovat. Vědí, co si s nimi počít, už nejsou tak bezradní. Jednak už za sebou mají většinou nějaký trénink ve spolupráci s rodiči a třídním učitelem. U těch vážnějších případů nastupují ještě asistenti pedagoga, kteří spolupracují s třídními učiteli. Na druhém stupni máme dva asistenty. Přímou spolupráci s žáky na druhém stupni, byť jsou integrování... času na to je opravdu málo. Spíš to hodnotíme formálně a věcně v rámci těch individuálních plánů. Pokud něco hoří, konají se výchovné komise, na nich se snažíme s rodiči dobrat zdárného výsledku, aby byl učitel, žák, rodič i pan ředitel spokojený. Nad individuálními plány držím oficiálně patronát já, a to i nad druhým stupněm. Dokumentaci k IVP spravuji i přesto, že jsem výchovný poradce pro první stupeň.*

**Cítíte se osobně v této pozici VP dobře?**

*- Tak to nevím. Práce mě baví, naplňuje mě. Ale převažuje často pocit beznaděje, že by se ta práce měla dělat jinak a lépe. Jednak na to nemám asi dost sil – jak profesních a času, tak ani prostředky. Tak se to ve mně tak nějak bouří, ale ve finále myslím, že jsme za těch posledních pět let integrovali děti s výraznými postiženími a ta práce se zatím daří. Dosáhli jsme docela slušných výsledků, takže asi jo.*

**Navrhovala jste (napadají Vás) nějaká opatření, která by v dané situaci pomohla?**

*- Taková opatření mě napadají pořád, ale je těžké je prosadit, protože je to všechno otázka legislativy, předpisů, norem a nařízení a ne vždy se moje přání, tužby a vize vejdou do té legislativy.*

*Nejúžasnější vizí by bylo to speciálně pedagogické centrum při škole, která má integrovaných 35 dětí. Pořád mi tady chybí ta konkrétní osoba speciálního pedagoga, aby tato triáda (výchovný poradce, speciální pedagog i speciální psycholog) byla zajištěná. Rodičům by se ulevilo. Určitě by uvítali i přítomnost logopeda ve škole, třeba jednou za měsíc. Děti na prvním stupni mají často*

*vady řeči a rodiče nejsou vždy ochotní a vstřícní na logopedii docházet. Dětem to pak vadí při vzdělávání.*

K tomuto rozhovoru je třeba doplnit, že výchovná poradkyně působí na škole jako učitelka prvního stupně „v rámci druhé části školy“. Z rozhovorů a pozorování uskutečněných na půdě školy v době probíhajícího výzkumu, jsme vyrozuměli, že se obě části školy vedené rozlišnými pedagogickými principy a z toho vyplývajícím jinak formulovaným školním vzdělávacím programem společně stýkají převážně jen formálně, tedy několikrát do roka převážně na pedagogických radách. Učitelé, kteří byli cílovou skupinou našeho výzkumu, se sice s výchovnou poradkyní stýkají, potřebují-li znát fakta týkající se procesních záležitostí a legislativy týkající se tvorby IVP, na pedagogické rady k ní však z pravidla nechodí. Fungující spolupráce s učiteli, kterou výchovná poradkyně v rozhovoru zmiňuje, se tedy nevztahuje na naši cílovou skupinu.

## 3.5 Analýza výsledků výzkumu

### 3.5.1 Realizace individuální péče

#### Dívka č. 1:

**V IVP je psáno:** péče v rámci třídy – individuální přístup, dále je vysvětleno, že péče probíhá v rámci hodin NJ 1x týdně, jedná se o doučování a probíhá podle možností školní asistentky.

**Odborný posudek – doporučení:**

- spec. ped péče individuální/ve dvojici
- pro nápravu SPU
- školní spec. pedagog/proškolený učitel s aprobačí
- 1x týdně, 30 – 45 min.

**Realita:** Zaznamenaná četnost péče odpovídá doporučením (1x týdně), rozsah není uveden (doporučeno 30 - 45 min). Není zaznamenáno, v které hodině se doučování odehrává (týdně má daný ročník 3 hodiny německého jazyka). Podle rozhovorů s dívkou i s učitelkou žádná péče, ve smyslu cílené nápravné speciálně pedagogické péče, neprobíhá. Dívka ve třídě zůstává a paralelně s probíhající výukou NJ, které si nevšímá, vypracovává domácí úkoly, popřípadě zadané práce. Občas, „když má paní učitelka čas“, probíhá společné doučování. Z rozhovorů vyplývá, že jde o ojedinělé, nárazové akce. Školní asistentka s dívkou nepracuje. **Nápravná péče neprobíhá.** Dívka těmito hodinami získala víc času na přípravu na školu, zbavila se stresu a povinností spojených s předmětem NJ. O péči, byť občasné a týkající se různého druhu doučování, nejsou vedeny žádné záznamy, není plánovaná ani strukturovaná. Probíhá nahodile.

**Dílčí závěr:** V IVP jsou jisté údaje o péči částečně zaznamenané, proto z hlediska formálního je bod a) stanovený vyhláškou částečně naplněn. Skutečná speciálně pedagogická individuální péče pro nápravu SPU – dysortografie neprobíhá. Neprobíhá ani péče v rozsahu a formě, jak je vymezena individuálním plánem.

### **Chlapec č. 2:**

**V IVP je psáno:** Péče mimo výuku se speciálním pedagogem /asistentem/ 1 krát týdně 30 min.

**Odborný posudek – doporučení:**

- spec. ped péče individuální
- pro nápravu SPU
- školní spec. pedagog/proškolený učitel s aprobací
- 1x týdně, 30 min.

**Realita:** IVP hovoří o péči speciálního pedagoga, popřípadě asistenta, škola ale takového pedagoga nemá, chlapec ani jiný spolužák nemá přiděleného asistenta. V programu není specifikováno, kdy přesně, s kým a jakým způsobem náprava probíhá. Z rozhovorů vyplývá, že se žádná speciálně pedagogická péče nerealizuje ani na půdě školy ani v PPP. Učitelka uvádí, že IVP je v případě tohoto chlapce pouhou formalitou vyžádanou od rodičů. Nevidí smysl reedukace na druhém stupni, zároveň dodává, že na prvním stupni by ji žák býval potřeboval, ale neměl zase IVP.

**Dílčí závěr:** v IVP je přepsáno doporučení z odborného posudku, a to bez záměru, že bude realizováno. Speciálně pedagogická péče neprobíhá.

### Dívka č. 3

**V IVP je psáno:** Není nutná zvýšená péče mimo vyučování.

**Odborný posudek – doporučení:** K dispozici byly pouze zprávy z vyšetření, ty doporučují:

- zařazení do dyslektického kroužku se zaměřením na reedukaci specifických obtíží
- rozvíjení percepční oblasti (zrakové a sluchové), obratnosti ve vyjadřování
- vést dívku k diferenciaci měkkých a tvrdých slabik
- vést dívku k rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek pomocí speciálních pomůcek (bzučák, mačkadlo...) a metodického materiálu např. od J. Bednářové nebo O. Zelinkové

- naučit dívku pracovat s dysortografickou chybou, předem na ni upozornit, popřípadě zvýraznit, aby si ji dívka sama vyhledala a uměla ústně správně zdůvodnit.

**Realita:** Dívka pravděpodobně chodila do dyslektického kroužku na bývalé škole. Od přechodu na novou školu žádná specifická péče pro nápravu SPU neprobíhá. Matka je názoru, že dívka č. 3 IVP již nepotřebuje. Třídní učitelka tvrdí, že dívka nemá doporučená nápravná cvičení (reedukaci).

**Dílčí závěr:** Nevíme, zda je individuální či skupinová péče v odborném posudku, na základě kterého se IVP sestavuje, doporučena. Vyjdeme-li však ze závěrů z vyšetření, konstatujeme, že potřeba reedukace u dívky je. V IVP psána není (na základě dohody třídní učitelky a matky) a realizována také není.

#### **Dívka č. 4**

**V IVP je psáno:** Individuální integrace v běžné třídě, vzdělání v běžné třídě, prohloubená domácí příprava, spolupráce s rodiči, 1x týdně individuální konzultace.

**Odborný posudek – doporučení:**

- spec. ped. péče individuální
- pro nápravu SPU
- školní speciální pedagog
- 1x týdně, 30 – 45 min.
- obsah péče: sluchová analýza a syntéza

**Realita:** Dívka nepracuje samostatně s nikým ze školních učitelů ani nedochází k speciálnímu pedagogovi do PPP. Neprobíhají ani v plánu psané týdenní individuální konzultace. Třídní učitelka si není vědoma toho, že má dívka v odborném posudku doporučenou pravidelnou péči za účelem nápravy SPU.

**Dílčí závěr:** Závěry odborníků z PPP nejsou respektovány. Doporučení se neobjevují v IVP a nejsou ani realizována.

#### **Chlapec č. 5**

**V IVP je psáno:** Doporučuje se práce podle IVP, na základě kterého bude probíhat reedukace i přizpůsobení školní činnosti chlapcovým aktuálním

možnostem. Obsah péče: sluchová analýza/syntéza, zraková analýza/syntéza, vizuomotorická koordinace. Podle potřeby ped. péče individuální/ve dvojici (vyučování) s třídní učitelkou. Prohloubení učiva v domácím prostředí – procvičovací sešit.

**Odborný posudek – doporučení:**

- spec. ped. péče individuální/ve dvojici
- pro nápravu SPU
- školní speciální pedagog/proškolený učitel s aprobačí
- 2x týdně, 30 min.
- obsah péče: sluchová analýza a syntéza

**Realita:** Pravidelná reedukace pod vedením odborníka neprobíhá a nebyla ani organizována. Občas zůstává chlapec, když například něco nestihne či něčemu nerozumí, po vyučování s třídní paní učitelkou na jakémisi doučování. Určitá náprava probíhá nepravidelně doma pod vedením matky. Třídní učitelka si je vědoma doporučení o reedukaci. Podle jejích slov bylo s psychologem, který posudek psal, domluveno, že budou nápravná cvičení probíhat doma či v PPP. Cvičení prý nějakou dobu doma probíhala, během rozhovoru ale přiznala, že o domácích nápravách nemá již několik měsíců přehled. Sama žádné záznamy nevede. Podle slov učitelky jsou na domácí reedukaci s matkou domluvené, v IVP to však zaznamenané není, mluví se v něm pouze o „prohloubení učiva“. Matka přiznává, že na nápravu často není čas, plánují ale intenzivnější práci během letních prázdnin.

**Dílčí závěr:** V případě chlapce č. 5 na základě rozhovorů usuzujeme na to, že jistá náprava v domácím prostředí nárazově probíhá. Matka je v kontaktu s třídní učitelkou i psychologem z PPP. Péče ale není pravidelná ani konzistentní. Není ani řádně zaznamenána v IVP.

Z výše uvedené analýzy je zřejmé, že reedukace vedená odborníkem neprobíhá ani u jediného žáka. Částečně je náprava realizována u chlapce č. 5, a to matkou a nepravidelně. V individuálních vzdělávacích plánech najdeme jen kusé a neúplné informace o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu speciálně



pedagogické péče, přestože byla ve všech případech doporučena. Ani v jednom případě nebyla volba péče zdůvodněna, jak ukládá vyhláška č. 73. Objevují se přepisy textů z odborných posudků či závěrů zpráv, a sice obecná doporučení, která už nejsou pro konkrétní případ daného žáka rozvedena, konkretizována či nijak blíže specifikována, aby byla ve vzdělávání využitelná. (př. „*podle potřeby realizována spec. ped. péče*“). Ani tam, kde se v IVP individuální speciálně pedagogická péče objevovala, nebyla ve skutečnosti realizována. Domníváme se, že byla do některých plánů dosazena čistě z formálního hlediska.

Zajímavé z tohoto pohledu jsou názory třídních učitelek. Učitelka prvních dvou žáků se domnívá, že má reedukace smysl pouze na prvním stupni, vyučující druhých dvou děvčat si není vědoma toho, že by její žákyně měly speciální péči doporučenou. Ve všech případech třídní učitelky uvedly, že dokážou rozlišit specifické chyby dysortografické od nespecifických. Potvrdily (i když někdy váhavě) znalost dysotografie. Zároveň v úvodu rozhovoru vyžadovaly ujištění, že to, co si pod pojmem dysortografií představují, opravdu dysortografie je. Z následných odpovědí jasně vyplývá fakt, že ani jedna tuto specifickou poruchu učení v současné době plně nezná a plete si je s jinými.

**Závěr:** V příslušných předpřipravených kolonkách IVP je speciální péče částečně (často neodborně se zjevným nepochopením) zanesena. V žádném z uvedených případů však nebyla plně realizována.

### 3.5.2 Analýza rozhovorů a IVP na základě kritérií

Kritéria (viz kapitola 3.1.1)

- 1) IVP je v souladu s doporučením z PPP
- 2) IVP obsahuje všechny části stanovené vyhláškou č. 73/2005Sb.
- 3) Je realizována funkční reedukace
- 4) Proběhl proces funkčního plánování IVP (stanovení cílů integračního procesu, stanovená kritéria a indikátory ukazující míru dosažení cílů)
- 5) IVP je realizováno ve spolupráci s rodiči, žáky a odborníky na reedukaci. Spolu s nimi probíhá proces hodnocení. (Všechny zúčastněné strany jsou si vědomy svého podílu na odpovědnosti za pozitivní výsledek integrace.)

Kritérium č. 1 a 3 je zpracováno v kapitole 3.5.1 Realizace individuální péče.

Z hlediska kritéria č. 2 jsme srovnávali obsah jednotlivých IVP s povinným obsahem daným vyhláškou č. 73/2005 Sb.

Vyhláška stanovuje (viz kapitola 1.3.2) tento povinný obsah IVP:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení vzdělávání, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek.
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah,
- d) speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka či konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým bude škola spolupracovat při zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků,
- g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

ad a) Ve všech vybraných IVP je speciálně pedagogická péče zmíněná. V jednom z pěti případů je psáno, že žádná péče není třeba. V ostatních plánech je charakteristika péče neúplná: chybí zdůvodnění, obsah i průběh. Záznamy jsou celkově příliš obecné, nevypovídající (př.: *péče dle potřeby/péče dle možností asistentky*) nebo přímo zavádějící (př.: *péče 1x týdně pod vedením školního spec. pedagoga* – škola speciálního pedagoga nemá).

ad b) **Cíl vzdělávání** ani **časové rozvržení učiva** nebyly ani v jednom ze zkoumaných IVP formulovány. **Obsahové rozvržení učiva** jsme našli pouze v jednom (IVP chlapce č. 5). Nabízí se představa, že tvůrci IVP automaticky předpokládají výuku podle standardního rozvržení učiva podle platného školního vzdělávacího programu, není-li v plánu uvedeno jinak. Pouze v jednom IVP byla na příslušném místě nalezena formulace, která tuto domněnku částečně dokládá (IVP dívky č. 3: *Dívka má všechny předpoklady při důsledném dodržení výše uvedených opatření zvládnout učivo pátého ročníku.*) **Volba pedagogických postupů** byla v hojné míře zastoupena ve všech IVP. Předpokládáme, že základním důvodem pro tuto skutečnost je fakt, že požadované metody a postupy jsou ve zprávách z PPP jasně formulovány. Také **způsob zadávání a plnění úkolů**, jakož i **způsob hodnocení** byli v IVP zmíněny, i když podrobně rozpracované tyto body jsme našli pouze v jednom případě. Plány řeší otázku hodnocení většinou heslem „slovní“. Nepovažujeme to za vhodný a dostatečný způsob popisu, vzhledem k faktu, že slovní hodnocení je základní složkou školního vzdělávacího programu a realizuje se u všech žáků dané části školy.

ad c) Tomuto bodu jsme v analýze záměrně nepřikládali přílišnou váhu. Povaha SPU většinou nevyžaduje potřebu asistenta pedagoga. Mohlo by se ale jednat o potřebu speciálně proškoleného pedagoga na vedení reedukace. Ve dvou případech je takovýto pedagog v IVP zmíněn, i když se nejedná přímo o zaznamenání **potřeby dalšího ped. pracovníka**.

(IVP chlapce č. 2: *„péče mimo výuku se spec. pedagogem/asistentem“*, IVP dívky č. 1: *„doučování v rámci hodin NJ podle možností školní asistentky“*)

ad d) V tomto bodě je třeba zmínit výše neuvedená specifika ŠVP zkoumané části školy: Žáci zpravidla (až na výjimky: učebnice AJ, NJ,

cizojazyčné slovníky apod.) ve vyučování učebnice nepoužívají. Veškerou učitelem proslovenou látku si zaznamenávají co nejlépe do sešitů, které jim pak slouží místo učebnic. Sešity si vypracovávají i žáci s dysortografií. Zpravidla ale mají povoleno je doplňovat kopiemi od spolužáků, což se objevuje ve všech IVP. Požadavek na zaznamenání speciálních učebnic z tohoto důvodu ponecháváme stranou. Stejně tak vyřazujeme rehabilitační pomůcky – vzhledem k povaze SPU. Mezi kompenzačními a učebními pomůckami jsou v IVP hojně zmiňovány kopie, trojhranný systém psacího náčiní, podložky. Velice podrobně je tento bod rozpracován v IVP dívky č. 4 (pomocné linky, podložky, přehledy učiva, doplňovací texty, slovníky, pracovní listy, pravidla pravopisu, matematické tabulky, kalkulačka), z rozhovoru s ní však zjišťujeme, že žádnou pomůcku ve vyučování nepoužívá.

ad e), f), g) Jmenovité určení pedagogického pracovníka ŠPZ, předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků i závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření jsou v IVP řádně zastoupeny.

**Závěr:** Obsah individuálních vzdělávacích plánů je plnohodnotně vypracován tam, kde se jeho náplň shoduje se závěry a doporučeními ve zprávách z PPP (volba pedagogických metod a postupů, závěry spec. ped. vyšetření atd.). V ostatních bodech buď náplň zcela chybí (cíl vzdělávání, časové rozložení učiva) nebo je pouze naznačena, či zahrnuta pod příliš obecnou formulaci.

Celkově je z obsahů individuálních vzdělávacích plánů patrná značná neznalost terminologie a celé spec. ped. tematiky u tvůrců plánů. Mnohé z formulací, které přinášejí odborné posudky nebo zprávy z PPP, jsou nesprávně zařazeny do předpřipravených kategorií. IVP se tak stávají nepřehlednými.

Za účelem zjištění kritéria č. 4 jsme posuzovali odpovědi třídních učitelů na tyto otázky:

1. Je v IVP zaznamenáno, podle čeho bude žák hodnocen a čeho má konkrétně v daném roce dosáhnout (cíle a kritéria)?
2. Jak často měníte během školního roku IVP (jak často jej revidujete, upravujete)?
3. Vedete písemné záznamy o postupu a výsledcích integrace (portfolio žáka, kopie materiálů, doklad konkrétní práce s žákem...)?
4. Jak často a jakou formou hodnotíte průběh integrace?
5. Jsou (máte) stanovena konkrétní kritéria pro hodnocení průběhu a výsledků integrace?

Z realizovaných rozhovorů jasně vyplynulo, že se jedná o učitelkami naprosto opomenutou oblast. Cíle žákova vzdělávání a kritéria dosažení těchto cílů neformulovala ani jediná z pedagožek. Žádná si také nevede písemné záznamy o průběhu integrace. Nejsou stanovena kritéria, podle kterých by se mohla integrace vůbec hodnotit. IVP jsou měněny pouze tehdy, skončí-li platnost odborného posudku. Některé učitelky uvádějí, že se nad efektivitou probíhající integrace občas zamyslí.

Pro osvětlení kritéria č. 5 jsme posuzovali odpovědi rodičů žáků a třídních učitelek na tyto otázky:

1. Máte k dispozici někoho, kdo by Vám s vypracováním IVP pomohl, (kdo se na tvorbě IVP podílel)? (tř. učitelky)
2. Kolikrát jste se v tomto školním roce sešli k rozhovoru nad IVP Vašeho dítěte (zhodnocení fungování integrace)? Jak často se scházíte? (rodič)
3. Jak často zasedá integrační komise k evaluaci IVP Vašeho dítěte? (rodič)
4. Čím jste se podílela na tvorbě IVP své dcery? (rodič)
5. Jste s výsledným zněním IVP svého dítěte spokojena? (rodič)
6. Víš, na co je zaměřený tvůj IVP? (žák)
7. Máš v IVP zaznamenanou nějakou povinnost, kterou ti plán ukládá? (žák)

8. Myslíš, že bys mohl do svého IVP nějak zasáhnout a pozměnit jej, kdybys chtěl/potřeboval? (žák)

Ukázalo se, že žáci nevědí, co jejich IVP obsahuje. Někteří mají částečnou představu o tom, že jim plán dává jistý čas navíc pro práci ve vyučovacích hodinách, většina ale neví, na co je jejich plán zaměřen. Nenesou na něm žádný podíl. Nejsou si vědomi žádné povinnosti, kterou by jim plán ukládal. U rodičů byla situace jiná. Dvě matky jsou velmi vědomé a plán spolu s třídní učitelkou sestavovaly, nebo jej připomínkovaly, popřípadě se podílejí na nápravě SPU svého dítěte. Ostatní matky nesou svoji část odpovědnosti pouze podpisem na zadní straně IVP, vnitřně se ale za jeho znění necítí být odpovědné. Podle jedné není plán v současné době třeba, druhá si není vědoma toho, co plán obsahuje. Všichni rodiče se shodnou na tom, že se zavedením IVP se jejich dítěti ulevilo a přestalo být stresované.

### **3.6 Zhodnocení výsledků výzkumu**

S přihlédnutím k závěrům dotazníkového šetření, ke kvalitě sepsání IVP a konkrétním odpovědím třídních učitelů musíme konstatovat, že učitelé nejsou dostatečně vybaveni znalostmi potřebnými pro správné sepsání individuálních vzdělávacích plánů. Ukazují se nejen nedostatky ve stavbě a obsahu sepsaných IVP, ale také v celém procesu integrace v tom smyslu, že integrace není odpovědnými osobami řádně plánována, realizována a evaluována.

Na základě stanovených kritérií konstatujeme, že zkoumané IVP nebyly řádně sestaveny, neboť neobsahovaly všechny náležitosti dané vyhláškou č. 73/2005 Sb., přesto že se na první pohled jevily po formální stránce v pořádku.

Dále bylo zjištěno, že údaje psané v IVP se nekryjí vždy s realizovanou péčí. V rozhovorech na tento fakt poukazovali někteří rodiče. Alarmující je tato skutečnost vzhledem k nutnosti nápravy SPU. Náprava nebyla realizována ani

v jednom ze zkoumaných případů, ve čtyřech IVP však byla zmíněna, či přímo „plánována“.

Přes všechny tyto skutečnosti jsou rodiče i učitelé přesvědčeni, že žákům IVP pomáhá (minimálně snížením nároků, redukcí původní míry stresu).

Je zřejmé, že byly všechny stanovené hypotézy potvrzeny.

Závěr výzkumného projektu je platný pouze pro zvolenou základní školu.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci byla zpracovávána problematika individuální integrace žáků se specifickou poruchou učení - dysortografií do běžné základní školy. V úvodu byla nastíněna teoretická východiska. Hlavním cílem této části bakalářské práce bylo vymezení základních pojmů, jako jsou individuální vzdělávací plán, legislativní rámec integrace, legislativní rámec speciálního vzdělávání. Největší pozornost byla soustředěna na základní náležitosti, význam a strategii tvorby individuálního vzdělávacího plánu.

Mezi základní legislativní dokumenty vztahující se k dané problematice patří stále vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* ve znění pozdějších předpisů, ve které byl například nově zaveden pojem asistenta pedagoga, dále vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení* ve znění pozdějších předpisů, jejíž přílohy uvádějí standardní činnosti výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

V současné době jsou stěžejním dokumentem školní vzdělávací programy, jejichž povinnou součástí je charakteristika školou nabízené speciálně pedagogické péče v rámci vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.

V praktické části bakalářské práce byl zpracován kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat efektivnost vybraných individuálních vzdělávacích plánů jako nástroje podpory žáků s dysortografií. Jako stěžejní byla za tímto účelem použita metoda rozhovoru. Pro zjištění co možná nejkompexnějšího pohledu na tuto problematiku byl rozhovor veden s integrovanými žáky, s jejich rodiči, učiteli a výchovným poradcem daného zařízení. Pro dokreslení pozadí sledované efektivity individuálních plánů bylo realizováno dotazníkové šetření mezi vyučujícími dané základní školy, jehož cílem bylo zjištění jejich aktuálních znalostí dané problematiky.

Z analýzy výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že učitelé dané školy nemají dostatečné znalosti potřebné pro vypracování efektivního



individuálního vzdělávacího plánu. Výzkumným šetřením byly potvrzeny všechny stanovené hypotézy. Analýza IVP a rozhovorů potvrdila nejen nedostatky ve stavbě a obsahu sepsaných plánů, ale také v celém procesu integrace. Integrace nebyla odpovědnými osobami řádně pánována, realizována ani evaluována. Přes všechny tyto skutečnosti byli žáci i rodiče přesvědčeni, že žákům IVP pomáhá a účel integrace tím částečně plní.

Závěry výzkumu byly poskytnuty vybranému školnímu zařízení jako evaluační nástroj.

## SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

### **Monografie a sborníky:**

HARTL P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H. *Dysortografie*. Praha: Nakladatelství D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ D., BUDÍKOVÁ J. et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., SOVOVÁ H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: Nakladatelství H + D, 2001.

KAPRÁLEK K., BĚLECKÝ Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurz integrace dětí se speciálními potřebami*. Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8

KOTÁSEK J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.

KREJČÍŘOVÁ O. a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria, s. r. o., 2002. ISBN 80-238-8729-7.

MALACH J. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.

MICHALOVÁ Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

NÝVLTOVÁ V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

OPEKAROVÁ O. *Kapitoly z výchovného poradenství*, 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.

PODEŠVA L. a kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99. Vsetín: Exodus Vsetín, grafické studio, 2003. ISBN 80-239-0339-X

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SVOBODA M., KREJČÍŘOVÁ O., VÁGNEROVÁ M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

VÍTKOVÁ M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.

*Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: PedfUK, 1997.

ZELINKOVÁ O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ O. *Poruchy učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ŽÁČKOVÁ H., JUCOVIČOVÁ D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Metodický materiál určený především pro učitele a pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. 6. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2001.

### **Zákonné normy:**

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24*

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005.*

*Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24*

*Úmluva o právech dítěte. Ostrava: Aries, 1993.*

*Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

*Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

*Vyhláška č. 35/1991 Sb., o mateřských školách*

*Vyhláška č. 354/1991 Sb., o středních školách*

*Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základních školách*

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*

*Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.*

*Zákon č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.*

**Internetové zdroje:**

CHYTILOVÁ P. *Postoje učitelů základních škol ke školní integraci.* Diplomová práce [online]. Brno 2008 [cit. 2013-06-12]. Dostupné na WWW: <[http://is.muni.cz/th/152706/pedf\\_m/OBSAH.pdf](http://is.muni.cz/th/152706/pedf_m/OBSAH.pdf)>.

*Listina základních práv a svobod.* Usnesení předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 [on-line]. [cit. 2013-06-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/docs/listina-zakladnich-prav-a-svobod>>

*Poruchy psychického vývoje (F80–F89)MKN 10* [on-line]. [cit. 2013-05-11] Dostupné na WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>

RECLIKOVÁ H. *Integrace tělesně postižených žáků do běžných základních škol.* Bakalářská práce.[on-line]. Brno 2006 [cit. 2013-06-12] Dostupné na WWW: <[http://is.muni.cz/th/105657/pedf\\_b/Hanicka.pdf](http://is.muni.cz/th/105657/pedf_b/Hanicka.pdf)>

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A</b> - Dotazník pro učitele.....	I
<b>Příloha B</b> - Příloha č. 1 ke směrnici MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.....	IV
<b>Příloha C</b> - Přehled integrovaných žáků na zvolené škole za roky 2011-2013.....	VI
<b>Příloha D</b> - Formulář k IVP nově používaný na zvolené ZŠ.....	VII
<b>Příloha E</b> - Individuální vzdělávací plán dívky č. 1.....	X
<b>Příloha F</b> - Individuální vzdělávací plán chlapce č. 2.....	XII
<b>Příloha G</b> - Individuální vzdělávací plán dívky č. 3.....	XIV
<b>Příloha H</b> - Individuální vzdělávací plán dívky č. 4.....	XVI
<b>Příloha I</b> - Individuální vzdělávací plán chlapce č. 5.....	XX

## **Příloha A**

### **Dotazník pro učitele**

Vážení učitelé, prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit k vypracování bakalářské práce zaměřené na dysortografii. Zároveň může být, budete-li mít zájem, autoevaluačním prostředkem školy.

Jolana Reichertová

#### ***1 ) Z podtržených variant zakroužkujte ty, které odpovídají Vaší práci na škole.***

Jsem třídní učitel/ka 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. ročníku.

V mé třídě jsou / nejsou žáci s SPU nebo IVP.

Učím (ale nejsem třídním) v 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. ročníku.

Jako netřídní učitel učím (= nebo jsem učil/la) / neučím(= ani jsem neučil/la) žáky s SPU nebo s IVP.

#### **2) Zakroužkujte každé tvrzení (každou tezi), které Vám vzhledem k Vaší práci a situaci na škole přijde z Vašeho pohledu jako přiléhavé. Tvrzení, která nemůžete posoudit, u nichž nevíte, nebo která se Vás netýkají, škrtněte.**

- Př.:
- Ve škole jsou žáci od sedmi do patnácti let.**  
(respondent označil toto tvrzení za přiléhavé)
  - Naše škola se mi nelíbí.**  
(respondent se s tímto tvrzením neztotožňuje, neoznačil jej za přiléhavé)
  - Jako ředitel školy procházím podrobně všechna IVP.**  
(respondent není ředitelem – tento bod se ho netýká)
- 
- Víím, jaké chyby žáci, které učím, dělají.
  - Při psaní IVP používám jako předlohu cizí IVP.
  - Víím, jak reedukovat (napravovat) jednotlivé SPU.
  - Pravidelně zaznamenávám pokroky žáků s IVP v mé třídě.
  - Jednotlivé druhy SPU (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) mi částečně splývají.

- Neuměl/la bych vyjmenovat a přesně odlišit specifické chyby dysortografické od specifických chyb dyslektických a dysgrafických.
- Při sestavování IVP si často nevím rady.
- Pravidelně pracuji s žáky s diagnostikovanou dysortografií, provádím reedukaci.
- Nerozumím vždy přesně obsahu zpráv z PPP.
- Podle zprávy z PPP vím přesně, jak danému žákovi pomoci.
- Zprávy z PPP přispívají k účinnému specifickému přístupu k žákům se SPU.
- Pravidelně si čtu (každý rok dvakrát) IVP všech žáků s SPU, které učím.
- Víم přesně, jak vytvořit správně sepsaný a účinný IVP.
- Víم přesně, kteří žáci ve třídách, které učím, mají vypracovaný IVP.
- Se všemi IVP jsem podrobně obeznámen a víم přesně, do jaké míry se týkají předmětu, který učím.
- S některými IVP jsem obeznámen a mám určitou představu, jak se týkají předmětu, který učím.
- S IVP zpravidla nejsem plně obeznámen.
- Znalost IVP žáka se SPU mi většinou nepomáhá v otázce, jak jej správně učit.
- Nedokážu rodičům žáků se SPU správně poradit, jak mají doma se svým potomkem pracovat.
- Pociťuji nedostatek času na přípravu specifických odlišností výuky určených pro žáka s SPU.
- Často se mi zdá, že žáci svých IVP využívají a čas ve vyučovací hodině nevyužívají efektivně.
- Systém péče o žáky se SPU je na škole dobře nastaven.
- Se systémem péče o žáky s SPU na škole jsem plně spokojen.
- Snažím se dělat pro žáky se SPU vše, na co mi síly, znalosti a časové možnosti stačí.
- Mám pocit, že je velké množství učitelů, kteří nejsou s IVP jednotlivých žáků (žáků, které učí) dostatečně obeznámeni.
- IVP žáků s SPU studuji, ale nerozumím jim nebo si s informacemi v nich nevím vzhledem k mému předmětu rady.



- Nemám na koho se obrátit s dotazy ohledně SPU a IVP.
- Škola má dostatek materiálů k práci se žáky s SPU.
- Mám dostatečné informace potřebné k práci se žáky s SPU.
- Mám dostatek znalostí a schopností potřebných k práci s žáky s SPU.
- Umím žákům poradit, jak kompenzovat (jakými postupy nahradit) chybějící či snížené schopnosti vyplývající z diagnostikované SPU.
- Umím s žáky provádět reedukaci (nápravu) jejich specifické poruchy učení.
- Dovedu si představit lepší / potřebné podmínky pro zabezpečení správné výuky žáků s SPU na naší škole, které ale z různých důvodů nejsou realizované/ realizovatelné. (Např.: finanční, časové...)

Pokud cítíte potřebu k dotazníku cokoli dodat, zde je prostor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **Příloha B**

*Příloha č. 1 ke směrnici MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002*

### **Doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu**

1. Individuální vzdělávací program (dále jen "IVP") je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
2. IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.
3. IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy a je doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
4. IVP podepisuje ředitel, třídní učitel, popřípadě další pedagogičtí pracovníci školy podle odst. 2 tohoto doporučení, pracovník příslušného poradenského zařízení a zákonný zástupce žáka, v případě zletilosti sám žák jako východisko společného postupu k vhodnému zabezpečení procesu integrace žáka.
5. IVP vychází z učebních dokumentů školy, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a doporučení odborného lékaře žáka, zohledňuje názor zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP žáka se sníženou úrovní rozumových schopností vychází z učebních dokumentů příslušné školy určené pro tyto žáky. IVP obsahuje všechny skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka, zejména:
  - a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,
  - b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění

úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria,

- c) potřebu dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností (např. čtení Braillova bodového písma, psaní na Pichtově psacím stroji, práce se speciálními informačními technologiemi, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených, výuka prostřednictvím znakového jazyka, individuální logopedická péče, náprava specifických poruch učení nebo chování) nebo dalšího pracovníka podílejícího se na práci se žákem. U žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah<sup>5</sup>. V případě potřeby zajištění nezbytné pomocné činnosti se uvede návrh na zapojení občana ve výkonu civilní služby<sup>6</sup> apod.

1. Seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a učebních textů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek.
1. Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
1. Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků včetně zdůvodnění.
1. Změny obsahu IVP projednává škola se zákonným zástupcem žáka, v případě jeho zletilosti s žákem.

---

<sup>5</sup> § 8 odst. 3 zákona č. 155/1998 Sb.

<sup>6</sup> Metodický pokyn k zabezpečení výkonu civilní služby ve školách a školských zařízeních, č.j.: 23 318/1999-24. Věstník MŠMT sešit 9/1999, část metodická.

## Příloha C

### Přehled integrovaných žáků na zvolené škole za roky 2011-2013

(počty k září daného školního roku)

Třída	Školní rok 2011 - 2012		Školní rok 2012 - 2013	
	ITB	ITFP	ITB	ITFP
1. A	1			
1. B		1		
1. C				
2. A				
2. B		2		1
2. C				
3. A		1	3	
3. B		1		2
3. C				
4. A	2			1
4. B	3	2		1
4. C	1	2		
5. A	3	2	5	4
5. B	2	2		
5. C		4	1	2
6. A	3	5	2	
6. B			2	3
6. C	1	5		5
7. A	1	4	4	5
7. C	1	2	1	5
8. A	4		1	4
8. C			2	1
9. A	2		4	1
9. C	1			
Celkem ITB/ITFP	25	33	25	35
Celkem IT	58		60	

Legenda: IT – Integrovaní žáci, ITB – Integrovaní žáci bez nároku na finanční příspěvek, ITFP – Integrovaní žáci s nárokem na finanční příspěvek (s IVP)

## Příloha D

### Formulář k IVP nově používaný na zvolené ZŠ

Individuální vzdělávací plán			
Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Třída			
Školní rok			
Druh zdravotního postižení:			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni			
Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče			
Doporučené kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky			
Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka			
Návrh snížení počtu žáků a žákyní ve třídě			

<p>Předměty, jejichž výuka je realizována podle ind.plánu a konkrétní učivo</p>	
<p>Učební dokumenty</p>	
<p>Organizace výuky</p>	
<p>Pedagogické postupy (metody a formy práce)</p>	
<p>Způsob a rozsah poskytování speciálně pedagogické péče</p>	

Způsob zadávání a plnění úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Způsob hodnocení	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	

Podpis zákonných zástupců žáka

.....

.....

V.....dne.....

Razítko:

Podpis třídního učitele

.....

.....

Podpis ředitele/ředitelky školy

.....

## Příloha E

### Individuální vzdělávací plán dívky č. 1

#### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno: Dívka č. 1

Datum narození:

Škola:

Třída

Pro časové období: 9/2011 do 6/2013

Vyšetřena:

#### **Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:**

k nám nastoupila na začátku 3. třídy – navštěvovala základní školu s waldorfskou pedagogikou v Brně. Její znalosti byly velmi slabé, též byla horší adaptace na nové prostředí. V současné době je již dobře aklimatizovaná, nemá vážné neshody se spolužáky, dokáže se již lépe připravovat do školy.

#### **Stručný popis aktuálních potíží žáka při zvládnutí učiva ve škole:**

Při vyučování se objevují obtíže v oblasti psaní, čtení, zapamatování si probíraného učiva, malá schopnost řešit logické úlohy v matematice

#### **Závěry a doporučení odborného pracoviště:**

Jedná se o částečně kompenzovanou SPU dyslexie a dysortografie u průměrně intelektově disponované dívky. V kontrolním testu rozumových schopností dosáhla dobře průměrné úrovně. I nadále pracovat podle IVP s tolerantním přístupem a respektováním specifických problémů se snahou o jejich kompenzaci. Možnost redukce dvou cizích jazyků na jeden. Návštěvy speciálního pedagoga pro nápravu SPU.

#### **Konkrétní úkoly v oblasti:**

##### **Český jazyk a přírodovědné předměty**

Zadávání kratších písemných textů, v diktátech psát každou druhou větu, zadávání kratších úkolů, které vyžadují čtení textu, možnost opisovat z tabule kratší úseky a text si zkopírovat od spolužáků, psaní diakritických znamének současně s písmem, zaměřit se více na ústní zkoušení než na písemné, poskytnout více času při činnostech vyžadujících čtení nebo psaní. Prodloužený výklad, rozlišování chyb specifických a pravopisných, kontrola pochopení úkolu, orientace na oblasti, kde je dítě úspěšné, preference kladné zpětné vazby.

##### **Cizí jazyky**

Na základě žádosti matky a doporučení z PPP redukce pouze na jeden cizí jazyk - anglický jazyk. V něm preferovat naslouchání a ústní projev zkoušení, rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích, upřednostňovat praktické použití jazyka /slovní spojení, fráze.../, využívat krátké testy s možností volby správné odpovědi /s dostatečným množstvím času na zpracování, s dopomocí/, v písemném projevu tolerovat foneticky psaná slova a specifické chyby.

Dohled učitele, který umožní předcházet chybám, písemné úkoly spíše kratší a častější.

##### **Pomůcky:**

Psaní v rámci trojhranného systému

##### **Způsob hodnocení a klasifikace:**

Slovní hodnocení s přihlédnutím k SPU, pohovory s matkou.

##### **Opatření v rámci běžného vyučování v jednotlivých předmětech výrazně postižených poruchou:**

Individuální přístup v rámci třídy

##### **Organizace péče (kdy, od-do, s kým, v jakém předmětu, mimo vyučování, aj.):**

Péče v rámci třídy -- individuální přístup, doučování v rámci hodin německého jazyka podle možností školní asistentky -- 1 krát týdně



**Požadovaná částky na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:**

**Spolupráce s rodiči:**

Třídní schůzky, konzultace dle dohody.

**Podíl rodičů:**

Pravidelná návštěva třídních schůzek a konzultací. Pravidelná a důkladná kontrola při domácí přípravě. Organizace volného času žáka takovým způsobem, aby měl dostatek času na školní přípravu.

**Podíl žáka:**

Očekává se svědomité plnění školních prací a domácích úkolů.

**Informace dalším učitelům:**

Učitelé Aj a Nj, Fy

Spolupráce s odborným pracovníkem PPP, SPC, školním psychologem, podle potřeby

Průběžná hodnocení dosažených výsledků:

Spolupráce s Mgr. Reitermannovou a dr. Camrdovou.

## Příloha F

### Individuální vzdělávací plán chlapce č. 2

#### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno žáka: Chlapec č. 2  
Škola:  
Pro časové období: 2011/2013

Datum narození: \_\_\_\_\_  
Třída: \_\_\_\_\_  
Vyšetřen: \_\_\_\_\_

#### Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:

je ve střídavé péči rodičů. To má vliv na nošení pomůček do školy, které si občas nemůže přinést, jelikož je má zrovna u druhého z rodičů.

#### Stručný popis aktuálních potíží žáka při zvládnutí učiva ve škole:

pracuje pomalejším pracovním tempem. Neudrží dlouho pozornost, pokud si přestane být jistý, přestává úplně pracovat. Objevuje se velké množství chyb v pravopise. Obtížněji se vyrovnává s úkoly v oblasti abstraktního logického myšlení a úsudku. Čte s četnými specifickými chybami /zkomoleniný, přesmyčky, zaměny podoby písmen/. Velké úsilí jej stojí udržení si pořádku ve věcech, v domácích úkolech, které také občas zapomíná nebo neví, kde je má.

#### Závěry a doporučení odborného pracoviště

Jedná se o průměrně intelektově disponovaného chlapce s obtížemi v oblasti kvality pozornosti, které se projevují rychlým nástupem únavy a snadnou odklonitelností od úkolu. nekompenzuje tuto únavu neklidem, spíše obrannou pasivitou – v kolektivu třídy je pro učitele těžké takový „výpadek“ zachytit či mu předjet. Z hlediska specifických obtíží jsou přítomny příznaky SPU – dysortografie a lehčí dyslexie při oslabení jazykového citu. V závažných situacích jsou již naznačeny projevy úzkosti, předjímání neúspěchu a pokles motivace.

Doporučení organizovat práci v systému IVP, který by zohlednil SPU a zároveň umožnil výuku pouze jednoho cizího jazyka.

#### Konkrétní úkoly v oblasti:

Český jazyk - prodloužený výklad, rozlišování chyb specifických a pravopisných, čtení s porozuměním, doplňování gramatických jevů místo diktátů, psaní diakritických znamének současně s písmenem, postřehování.

Matematika - prodloužený výklad

Domácí úkoly z matematiky a českého jazyka – vyžadovat úkoly nejnižší úrovně, které obsahují pouze základní učivo.

U všech předmětů - preference kladné zpětné vazby, tolerance klasifikace, respektování individuálního tempa dítěte, orientace na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné, zohlednit pomalé pracovní tempo a kolísání pozornosti.

Anglický jazyk

V anglickém jazyce bude začleněn i nadále do skupinové výuky. Bude dostávat jasně zadané krátké úkoly základního učiva pro 6. třídu, u nichž si vždy společně ověříme, že jim dobře porozuměl. Bude na jeho vlastní rozhodnutí, zda se bude chtít začlenit do práce i na obtížnějších úkolech.

Domácí úlohy si bude pečlivě zapisovat do úkolníčku a pravidelně budeme kontrolovat jejich plnění, jak doma, tak ve škole. Soustředíme se hlavně na poslechovou (auditivní) stránku jazyka - zapamatování si slovíček, jednodušších vět a slovesných celků do té míry, aby jim dobře rozuměl, cítil se jistý a mohl případně uplatnit i své znalosti z jiných oborů (dějepis, zeměpis).

Německý jazyk

Práce na slovní zásobě: se bude učit část zásoby tak, aby tvořila smysluplný celek, dle výběru učitele, případně rodičů. Podobně bude psát smysluplnou část z domácích úkolů.

Gramatické jevy bude procvičovat na jemu srozumitelné úrovni.  
Převyprávění bude procvičovat ve zjednodušené formě.

**Pomůcky:**

Notýsek /úkolníček/ na zapisování domácích úkolů, který bude [REDACTED] nosit každý den do školy, učitel bude dohlížet na zapisování a rodiče jej budou pravidelně kontrolovat.  
Speciální texty pro vyrovnávání poruch čtení a psaní.

**Způsob hodnocení a klasifikace:**  
Slovní hodnocení

**Opatření v rámci běžného vyučování v jednotlivých předmětech výrazně postižených poruchou:**  
Individuální přístup v rámci třídy.

**Organizace péče (kdy, od-do, s kým, v jakém předmětu, mimo vyučování, aj.):**  
Péče mimo vyučování se speciálním pedagogem /asistentem/ 1krát týdně 30 min.

**Požadovaná částky na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:**

**Spolupráce s rodiči:**

Konzultace s rodiči v rámci pravidelných třídních schůzek, v případě potřeby i mimo ně.  
Rodiče budou denně dohlížet, zda [REDACTED] nosí všechny potřebné pomůcky, domácí úkoly a připravuje se na vyučování.

**Podíl postiženého žáka:**

Očekává se, že se [REDACTED] bude snažit plnit své povinnosti co nejlépe.

**Informace dalším učitelům**

**Spolupráce s odborným pracovníkem PPP, SPC, školním psychologem, podle potřeby**  
Průběžná hodnocení dosažených výsledků: //

## Příloha G

### Individuální vzdělávací plán dívky č. 3

#### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno žáka: Dívka č. 3

Datum narození:

Škola:

Třída:

Pro časové období: 30.6.2011 - 30.6.2012 \*

Vyšetřen: 1.2.2011

#### Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:

Dívka nastoupila do učebního procesu ZŠ [redacted] v květnu 2011. Sociální adaptace na prostředí proběhla bezproblémově a velmi rychle. S velkou snahou a velmi seriózně uchopila i přípravu na vyučování. Od počátku byl u [redacted] zohledňován výsledek vyšetření z PPP. Dívce byl dáván dostatečný časový prostor na práci, přezkušována byla slovně či doplňkovým testováním. V NJ docházela na doučování. V průběhu měsíců května a června se aktivně účastnila vyučování.

#### Stručný popis aktuálních potíží žáka při zvládnání učiva ve škole:

Z kontrolního vyšetření vyplývá, že u dívky přetrvává specifická porucha učení – dysortografie. [redacted] je v režimu IVP a tímto způsobem zvládá učivo bez obtíží. V letošním školním roce se dalo i přikročit ke zrušení doučování v NJ, neboť se [redacted] v obsahu letošní látky orientuje.

#### Závěry a doporučení odborného pracoviště

PPP doporučuje u [redacted] toleranci písemného projevu, preferenci ústního prověřování vědomostí, poskytování dostatečného časového prostoru na práci, umožnění názorných a kompenzačních pomůcek v matematice /tabulky, event.kalkulačka/

#### Konkrétní úkoly v oblasti:

V matematice počítat s pomalejším pochopením práce se zlomky a tuto rozřazovat, připravit pro ni pracovní listy s postupnými kroky. Umožnit jí práci s tabulkou násobků a kalkulačkou. Při písemné kontrole znalostí upravit test oproti ostatním žákům. V jazyce českém upravovat diktáty dle doporučení IVP, více doplňovačky, speciálně přizpůsobené epochové závěrečné testy. Hlasité čtení zkoušet až po předchozí přípravě. V cizím jazyce umožnit při odpovídání na otázky nahlížet do sešitu a slovní zásobu opakovat po spolužácích.

#### Obsah učiva a očekávané výstupy:

[redacted] má všechny předpoklady při důsledném dodržování výše uvedených opatření zvládnout učivo pátého ročníku.

#### Způsob hodnocení a klasifikace:

Slovní.

#### Organizace péče (kdy, od-do, s kým, v jakém předmětu, mimo vyučování, aj.):

Není nutná zvýšená péče mimo vyučování.

#### Spolupráce s rodiči:

Jedenkrát do měsíce konzultace s maminkou o potřebách dítěte.

**Podíl postiženého žáka:**

Dostatečná příprava na vyučování, dostatečná snaha, zapojenost a aktivita během vyučování.

**Informace dalším učitelům:**

AJ

Škola je povinna poskytnout informace o

**Spolupráce s odborným pracovníkem PPP, SPC, školním psychologem, podle potřeby .**

---

## Příloha H

### Individuální vzdělávací plán dívky č. 4

#### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně		dívka č. 4	
Datum narození		Bydliště	
Třída			
Školní rok	2012/2013		
Druh zdravotního postižení:	SPU – dysortografie, dyslexie a poruchy pozornosti		
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Pedagogicko – psychologická poradna, Vokovická 32/3, Praha 6		
Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče	Individuální integrace v běžné třídě. Vzdělání v běžné třídě.		
Doporučené kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky	Pomocné linky, podložky. Přehledy učiva. Doplňovací texty. Slovníky Na výuku cizích jazyků. Pracovní listy. Pravidla pravopisu. Matematické tabulky Kalkulačka		

Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka	-----
Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě	Není potřeba vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě.
Předměty, jejichž výuka je realizována podle ind.plánu a konkrétní učivo	V menší míře všechny – snížená schopnost koncentrace a pozornosti. Redukce učiva v Čj, Aj a ve velké míře v Nj. Čj – preferovat doplňování gramatických jevů, v diktátech psát každou druhou větu, respektovat individuální tempo, více času na dokončení samostatné práce, prodloužené procvičování Ma – zadávat méně příkladů, dbát o porozumění matematických postupů, nepokračovat dále, nebyl-li pochopen základ, umožnit používání kalkulačky, upřednostnit doplňování příkladů, minimalizovat přepis z tabule Aj – preferovat naslouchání a mluvení před písemným projevem Nj – minimalizovat nároky na tento předmět Člověk a výchova – kopírování zápisů

Učební dokumenty	----- Výuka v běžné třídě
Organizace výuky	
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<b>Průběžné opakování učiva předchozích ročníků.</b> <b>Prodloužený výklad a procvičování.</b> <b>Tolerance tempa, s přiměřenou pozitivní stimulací k postupnému zrychlování písemného projevu, ponechat možnost tiskací formy psaní, preferovat ústní prověřování vědomostí, k posílení pracovní motivace je možné krácení písemných úkolů.</b> <b>Je nutný častější kontakt k předcházení chyb z nepozornosti. Delší samostatnou práci raději zadávat postupně.</b> <b>Zvýšený dohled při zadávání domácích úkolů a organizace pomůcek, zvýšená spolupráce s maminkou okamžitá zpětná vazba při zapominání úkolů.</b> <b>Umožnit alternativní zápisy učiva/kopie, kratší zápis, tištěná verze./</b> <b>Zohlednit výkyvy a kolísání pozornosti.</b>

Způsob a rozsah poskytování speciálně pedagogické péče	<p><b>Prohloubená domácí příprava.</b>  <b>Spolupráce s rodiči.</b>  <b>1 krát týdně individuální konzultace.</b></p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Ústně a písemně- kombinovaná forma ,preferovat ústní zadávání. Kontrolovat pochopení zadávaných úkolů. Omezit časově limitované úkoly – „pětiminutovky“, Prodloužení času na kontrolu a dokončení práce.</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p><b>Preferování ústního prověřování vědomostí.</b>  <b>Upravené testy. Využívat doplňující cvičení.</b>  <b>V písemném projevu tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně – cizí jazyky.</b></p>
Způsob hodnocení	<p><b>Průběžné slovní hodnocení, tolerantně hodnotit grafický projev a úpravu sešitů, v naukových předmětech hodnotit obsahovou stránku- nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby, hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, dopřát pozitivní prožitek.</b></p>
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	<p><b>Osobní konzultace na třídních schůzkách – jednou za měsíc.</b>  <b>Individuální konzultace dle potřeby po vzájemné domluvě.</b></p>
Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	-----



Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	Orientovat se na oblasti, ve kterých [redacted] projevuje nadání – naukové a umělecké předměty, sociálnost, snaha, originalita a fantazie. Tak jí dát zažit úspěch, jistotu a „slunné „místo v rámci kolektivu.

## Příloha I

### Individuální vzdělávací plán chlapce č. 5

---

#### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno žáka: Chlapec č. 5 Datum narození: \_\_\_\_\_  
Třída: \_\_\_\_\_  
Pro časové období: 6/2012 Vyšetřen: \_\_\_\_\_  
na žádost rodičů pro potíže se psaním

---

#### **Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:**

Specifické poruchy učení (SPU), dysortografie a dyslexie.

#### **Stručný popis aktuálních potíží žáka při zvládnání učiva ve škole:**

Aktuální úroveň rozumových schopností je celkově v pásmu mírného nadprůměru při výrazně nerovnoměrném vývoji jednotlivých složek nadání. Kognitivní kapacita chlapce bude vyšší neboť celkový výkon je srážen mimointelektovými faktory – podprůměrnou úrovní vizuomotorických dovedností (rozumí se dovednost obkreslovat a přiřazovat znaky k odpovídajícím tvarům i číslicím) susp. na základě nedostatků ve vizuálních a motorických schopnostech, a také snadnou odklonitelností chlapce od úkolové situace (fluktuace pozornosti) a tím i lehce oslabenou krátkodobou neverbální pamětí.

Výše uvedené skutečnosti korespondují s obtížemi dominující v technice a rychlosti psaní. V přepisu psacím písmem se u [ ] objevují obtíže s vybavováním některých grafémů, má také problémy zkoordinovat sledování předloženého textu a samostatného psaní. V diktátu se pak projeví nedostatky v oblasti auditivní percepce – vážné analýza a syntéza slov i schopnost aplikování gramatických jevů, které jinak chlapec dobře ovládá. Obtíže přetrvávají i v psaní tiskacím písmem.

Tempo čtení neodpovídá chlapcovým schopnostem, u obtížnějších či delších slov užívá nesprávnou techniku „dvojiho čtení“. Reprodukce čteného textu je ale výstižná a samostatná.

#### **Závěry a doporučení odborného pracoviště :**

Jde o SPU – dysortografii a dyslexii u velice dobře intelektově disponovaného chlapce. Písemný projev je pro [ ] obtížný nejen pro specifické obtíže, ale také pro nedostatečně rozvinutou vizuomotorickou koordinaci a výkyvy v kvalitě pozornosti.

#### **Konkrétní úkoly v oblasti:**

Doporučuje se práce podle IVP, na základě kterého bude probíhat reedukace i přizpůsobení školní činnosti chlapcovým aktuálním možnostem.

### **Obsah učiva a očekávané výstupy:**

#### **Učivo:**

- četba knih, odborných časopisů, dle vlastního výběru
- vedení čtenářského deníku
- zápisy v epochových sešitech
- vyprávění vlastních zážitků, vyprávění z vlastní četby, z literatury vztahující se k učivu
- recitace
- jazykolamy
- mluvený projev ve spisovné podobě jazyka
- vyjmenovaná slova a slova příbuzná
- synonyma a antonyma
- slovní druhy

#### **Očekávané výstupy:**

- čte s porozuměním
- píše správně po stránce obsahové i formální
- vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržováním časové posloupnosti
- dokáže vyjádřit své dojmy z četby a zaznamenává je
- porovnává významy slov
- píše i/y ve slovech po obojetných souhláskách
- určuje slovní druhy a využívá je v gramaticky správných tvarech
- užívá vhodné spojovací výrazy, podle potřeby je obměňuje

#### **Pomůcky:**

#### **Způsob hodnocení a klasifikace:**

Slovní hodnocení.

#### **Opatření v rámci běžného vyučování v jednotlivých předmětech výrazně postižených poruchou:**

- Rozlišování chyb specifických a pravopisných
- Preferenze kladné zpětné vazby
- Častější využití názoru (náčrty, grafy, ...)
- Preferování ústního procvičování/zkoušení
- Tolerance klasifikace
- Umožnění alternativní formy zápisu
- Orientovat se na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné
- Zohlednit poruchu pozornosti
- Zohlednit výkyvy, kolísání výkonnosti

#### **Obsah péče – rozvoj v těchto oblastech:**

- Sluchová analýza/syntéza
- Zraková analýza/syntéza
- Vizuomotorická koordinace

Specifické metody práce v ČJ:

- Čtení s porozuměním
- Doplnování gramatických jevů místo diktátů
- Psaní diakritických znamének současně s písmenem

**Organizace péče (kdy, od-do, s kým, v jakém předmětu, mimo vyučování, aj.):**

Podle potřeby ped. péče individuální/ve dvojici (vyučování) s třídní učitelkou.  
Prohloubení učiva v domácím prostředí - procvičovací sešit.

**Požadovaná částky na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:**

Dle normativ.

**Spolupráce s rodiči:**

Pravidelné konzultace s rodiči. Rodiče zajistí domácí přípravu a podporu [REDACTED]

**Podíl postiženého žáka:**

Zájem a snaha o nápravu výše uvedených obtíží.

**Informace dalším učitelům:**

Zohlednění čtení a psaní v cizích jazycích – anglický a německý jazyk.

**Spolupráce s odborným pracovníkem PPP, SPC, školním psychologem, podle potřeby**  
**Průběžná hodnocení dosažených výsledků:**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Jolana Reichertová

**Obor:** Speciální pedagogika - vychovatelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Ověřování efektivnosti IVP jako nástroje podpory žáků  
s dysortografií

**Rok:** 2013

**Počet stran:** 118

**Celkový počet stran příloh:** 22

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 35

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 4

**Vedoucí práce:** Mgr. Lenka Felcmanová